



**CENTRO ARTÍSTICO INFANTIL DA FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN
CONTRIBUTO PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL**

Dora Alexandra Pacheco Martins

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Educação Artística

2014



**CENTRO ARTÍSTICO INFANTIL DA FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN
CONTRIBUTO PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL**

Dora Alexandra Pacheco Martins

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do
grau de Mestre em Educação Artística

Orientador: Professora Doutora Ana Bela Mendes

2014

À Laura e ao Nelson

AGRADECIMENTOS

À Professora Ana Bela Mendes, minha orientadora, pelas questões pertinentes que sempre colocou, disponibilidade e generosidade revelada ao longo da produção deste trabalho.

Aos Professores do Mestrado de Educação Artística nas Especializações em Artes Plásticas e Teatro, nomeadamente: à professora Paula Elvas pelas questões colocadas que me fizeram ver mais além; ao Professor Mário Kong pela beleza que trouxe ao nosso final de dia; à Professora Cristina Loureiro, pela vontade em colaborar e ajudar nesta luta diária que é valorizar a Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico; aos Professores Miguel Falcão, Luís Vieira e Rute Ribeiro por terem possibilitado a minha participação na disciplina de Formas Animadas, ajudando a melhorar o meu desempenho profissional.

Às minhas colegas de Mestrado em Artes Plásticas, Carmo Gil, Carla Pereira e Cecília Guerra pelos trabalhos realizados em comum. Aos colegas do Mestrado em Teatro pelo carinho com que sempre me receberam e pelas conversas do final do dia. Obrigada Tatiana Gomes.

À Arquiteta Helena Carqueijeiro, pela energia e apoio extraordinário ao longo de todo o percurso.

À Dr.^a Natália Pais pela permanente disponibilidade, interesse e paixão contagiante.

À Dr.^a. Elisa Marques pela entrevista concedida.

Ao Professor Eurico Gonçalves pelo entusiasmo em partilhar a sua experiência no CAI.

Às minhas Amigas e Professoras Luísa Bernardo, Helena Ferreira e Mónica Acúrcio, que ao longo deste trabalho permitiram que a Educação Artística entrasse no quotidiano da escola.

À Amiga e Educadora Ana Mendes, pela partilha de experiências que sempre animaram os meus dias.

À Lourdes Castro, que me ajudou a levar este trabalho até ao fim.

À Patrícia Rocha, que me ajudou a continuar em tempos difíceis.

À Tia Ester, companheira de muitas conversas.

Aos meus amigos Inês Gato, Mário Pinho, Pedro Laranjeiro e Marina Guarnero pelo entusiasmo e força que me transmitiram ao longo destes últimos anos.

Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian. Contributo para a Educação Artística em Portugal

Dora Alexandra Pacheco Martins

RESUMO

O Centro Artístico infantil da Fundação Calouste Gulbenkian (CAI) funcionou entre 1984 e 2002 e construiu-se como um local de encontro entre artistas, pedagogos, investigadores, formadores e formandos de todas as idades, profissionais ligados à Educação, às Artes e à cultura. Recetivo à realização de propostas inovadoras no campo da Arte e da Educação, refletiu uma coabitação de paradigmas adaptados pelo programa do Centro ao longo de 18 anos.

Com o nosso estudo pretendemos realçar o contributo do CAI na Educação Artística em Portugal, elaborando, para tal, uma reconstituição das suas ações, nas diversas vertentes abrangidas, no sentido de compreender melhor a forma como os diversos paradigmas em Arte e Educação influenciaram as abordagens desenvolvidas, como foram absorvidos e divulgados em contexto nacional.

Gostaríamos que este estudo se tornasse um ponto de partida para o alargamento da visão deste período, no que concerne ao papel da Arte na Educação em Portugal, patenteando a enorme contribuição que o Centro Artístico Infantil veiculou na difusão das linguagens artísticas, na promoção do contacto com a obra de arte nas diversas faixas etárias, para as quais a formação de adultos, realizada pelo centro, teve um papel fundamental.

PALAVRAS-CHAVE

Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian; Educação Artística; Formação de Adultos.

The Art Centre for Children of the Calouste Gulbenkian Foundation. A contribute for children's artistic education in Portugal

Dora Alexandra Pacheco Martins

ABSTRACT

The Art Centre for Children of Calouste Gulbenkian's Foundation (CAI) ran from 1984 to 2002. It became a meeting place for artists, educators, researchers, teachers and students of all ages, largely professionals in Education, Culture and in the Arts. Having been receptive to new proposals on the field of the Arts and Education, CAI reflected a coexistence of paradigms which were adapted by the Centre's program for 18 years.

This thesis aims at highlighting the contribution of CAI in Art Education in Portugal, taking into account its varied programme of actions and events. By reconstructing this programme, it was possible to better understand how the various paradigms in Art and Education influenced CAI's approaches and how they were integrated and disseminated in the Portuguese context.

We hope that this study becomes a starting point for broadening the scope of this period, as regards to the role of the Arts in Education in Portugal. Insofar as this thesis sheds light on the great contribution the Art Centre for Children has had in the diffusion of artistic languages and in promoting contact of different age groups with artworks, for which the training of adult people by the Centre played a key role.

KEYWORDS

Art Centre for Children of Calouste Gulbenkian's Foundation, Art Education, Adult Training

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

Justificação e Relevância da Temática	1
Objeto e Objetivos.....	2
Estrutura	2
Metodologia de Investigação	4

PRIMEIRA PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Correntes e autores de Educação Artística.....	6
1.1. Breve análise das correntes de Educação Artística	6
1.2. Três autores ligados à corrente expressiva	8
1.3. Na transição para a Educação Artística de base cognitiva	11
1.4. DBAE e o ensino da arte baseado em disciplinas	16
Capítulo 2 – Educação Artística em Portugal	21
2.1. Continuidades e iniciativas em Educação Artística	21
2.2. FCG - Apontamentos sobre apoios e investigação em educação e arte	23
2.3. Escola Piloto do Conservatório	25
2.4. Equipas de Intervenção Artística.....	26
2.5. Madalena Perdigão e a criação do ACARTE.....	28
2.6. Programa Gulbenkian Investigação e Desenvolvimento Estético	30

SEGUNDA PARTE

CENTRO ARTÍSTICO INFANTIL DA FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN

Capítulo 3 – Caracterização do CAI	40
3.1. Origem do Centro Artístico Infantil	40
3.2. Definição do Centro Artístico Infantil - Princípios e objetivos	41
3.3. Equipa e Estrutura do CAI.....	44
3.3.1. Equipa	45
3.4. Ludoteca	46
3.5. Exposições.....	51
3.5.1. Os Cadernos das Exposições	54

3.6. Animações	59
3.7. Ateliês para crianças	62
3.8. Ateliês de continuidade para crianças.....	67
3.8.1. Ateliê de Expressão Musical	67
3.8.2. Ateliê de Expressão Dramática	69
3.8.3. Ateliê de Animação do Livro.....	69
3.8.4. Ateliê de Expressão Plástica.....	70
3.8.5. Ateliê de Criatividade e o Computador	73
3.8.6. Ateliê Pais e Filhos	74
Capítulo 4 – Formação de adultos no CAI	75
4.1. Modelos de Intervenção	75
4.2. Formação de adultos	79
4.3. Cursos para Monitores	85
4.3.1. Curso de Psicopedagogia da Expressão Artística.....	86
4.3.2. Curso de Psicologia do Desenvolvimento e Pedagogia criativa	87
4.3.3. Curso Espaço e Criatividade	87
4.3.4. Curso de Artes Integradas	88
4.3.5. Curso para Monitores de Iniciação Musical	88
4.3.6. Curso para Monitores de Expressão Dramática	90
4.3.7. Curso para Monitores de Expressão Plástica.....	92
4.3.8. Curso de Iniciação à Expressão Poética, Estratégias da Narrativa e Escrita Teatral	95
4.3.9. Curso de Iniciação à Filosofia	96
4.3.10. Curso de Expressão Artística no domínio Audiovisual e Multimédia	97
4.3.11. Curso de Metodologia Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais	98
4.3.12. Curso Integrado para Animadores Pedagógicos e Educadores de Expressão Artística	101
4.3.13. Cursos Complementares de Curta Duração.....	103
CONCLUSÃO	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109

ANEXOS (CD-ROM)

ANEXO I

Entrevista a Natália Pais	1
---------------------------------	---

ANEXO II

Entrevista a Elisa Marques	59
----------------------------------	----

ANEXO III

Intervenção de Expressão Criativa no CAI	70
--	----

ANEXO IV

Programas dos Cursos de Monitores	79
---	----

ANEXO V

Exposição “Cidade Real ,Cidade Imaginária”, 1985/1986	100
---	-----

ANEXO VI

Exposição “Som – Silêncio”, 1986/1987	125
---	-----

ANEXO VII

Exposição “ Da Galeria à Poesia”, 2000/2001	169
---	-----

ANEXO VIII

Ações do Centro Artístico Infantil, 1984/2002	186
---	-----

ANEXO IX

Helena Carqueijeiro, “Cidade Real, Cidade Imaginária”	207
---	-----

ANEXO X

Estrutura do Centro Artístico Infantil, 1986/1987	210
---	-----

ANEXO XI

Inquéritos	212
------------------	-----

ANEXO XII

Exposição “Como as crianças vêem a Fundação Calouste Gulbenkian”	225
--	-----

ANEXO XIII

Excertos do projecto “Era uma vez um gato um gato chinês que inventou O 1, o 2 e o 3”	282
--	-----

ANEXO XIV

Organograma do Centro Artístico Infantil	310
--	-----

ACRÓNIMOS

ACARTE	Animação Criação Artística e Educação pela Arte
BSE	Brincar Social Espontâneo
CAI	Centro Artístico Infantil
CAM	Centro de Arte Moderna
CAMJAP	Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão
CIP	Centro de Investigação Pedagógica
CITEN	Centro de Imagens e Técnicas Narrativas
DBAE	Discipline Based Arte Education
EIA	Equipas de Intervenção artística
ESTGAD	Escola Superior de Tecnologia, Gestão Arte e Design das Caldas da Rainha
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
IAC	Instituto de Apoio à Criança
IDE	Programa Gulbenkian Investigação e Desenvolvimento Estético
InSEA	Sociedade Internacional de Educação pela Arte
MAC	Museu de Arte contemporânea de São Paulo
MOMA	Museu de Arte Moderna de Nova Iorque
POPIAV	Primeiro Olhar - Programa Integrado de Artes Visuais
VTS	Visual Thinking Strategies

INTRODUÇÃO

Justificação e Relevância da Temática

A decisão de realizar um estudo sobre o Centro Artístico Infantil (CAI) partiu de uma sugestão feita na disciplina curricular “Arte e cultura” do Mestrado em Educação Artística na Vertente das Artes Plásticas, da ESE de Lisboa. A essa sugestão juntou-se a motivação pessoal pelo facto de termos frequentado os cursos do CAI em 2001/2002. O que se nos deparou nesta formação, influenciou decisivamente a nossa carreira profissional daí em diante, essencialmente graças ao curso de Expressão Plástica lecionado pelo professor Eurico Gonçalves e à formação complementar de Recursos em Arte Educação ministrada pela Dr.^a Elisa Marques.

Quando iniciámos a pesquisa para o nosso estudo, deparámo-nos com a inexistência de produção científica sobre o Centro Artístico Infantil, à exceção da tese de mestrado realizada por Elisa Marques “Políticas e Estratégias de Formação de Adultos – O papel do Centro artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian”, apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa em 1992, à qual não conseguimos aceder. Propusemo-nos, então, contribuir para um alargamento do conhecimento e compreensão do que foi a atividade do Centro Artístico Infantil, reunindo informação dispersa disponível, fora dos arquivos do próprio Centro, arquivos esses que se encontram por inventariar na Biblioteca da Fundação Calouste Gulbenkian.

Em torno da nossa questão inicial de investigação, que nos conduziria à compreensão de “qual o contributo do CAI para a Educação Artística no nosso País”, emergiram outras questões: como surgiu, qual o papel desempenhado e quais as consequências para a educação artística em Portugal, qual a influência das suas atividades no Serviço educativo dos museus da Fundação Gulbenkian, qual a sua representatividade na introdução de novos paradigmas respeitantes ao binómio Arte e Educação, ao longo dos seus 18 anos de funcionamento.

As opções tomadas na estrutura deste estudo devem-se, essencialmente, à grande dimensão que o CAI adquiriu dentro e fora da FCG e às influências recebidas dos contactos internacionais que estabeleceu. Optámos por uma abordagem mais específica no campo da formação de adultos, veículo privilegiado de transmissão e propagação de modelos de abordagem da Arte e Educação operacionalizados no CAI.

Objeto e Objetivos

O presente estudo, tem como referente em análise o Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian (1984/2002) e como objetivo o de destacar e patentear a importância de que se revestiu, nas diversas disciplinas do panorama Artístico Nacional, através da reconstituição da sua atividade, possibilitada através da recolha de testemunhos de quem nele trabalhou e/ou frequentou, na recolha de informação em documentos dispersos, os quais nos permitiram a contextualização e caracterização do Centro no contexto nacional.

A delimitação temporal do estudo engloba as décadas de 80 e 90 do século XX, focando os autores e os modelos educativos que nos pareceram essenciais para a compreensão das ações promovidas pelo Centro Artístico Infantil. Contudo, tivemos a necessidade de alargar esse período, com um recuo aos anos 50, de forma a abordar sumariamente o início do Movimento de Educação pela Arte em Portugal, pela influência subjacente que imprimiu às linhas orientadoras da atividade do Centro e pela persistência que este Movimento deteve ao longo das décadas seguintes.

Conhecer os tipos de abordagens artístico-pedagógicas operacionalizados pelo Centro, conduziu-nos a uma melhor de compreensão da forma como os paradigmas: Educação pela Arte, Arte-Educação, Educação Estética e Educação Artística influenciaram as ações do Centro ao longo de dezoito anos de funcionamento.

Este estudo poderá vir a estimular outros, num aprofundamento de alguns dos inúmeros aspetos aqui referidos, alargando o conhecimento do trabalho desenvolvido em Arte e Educação no País.

Estrutura

O carácter reconstrutivo do nosso estudo envolve a abordagem das diversas correntes e modelos de Educação Artística, que em nosso entender influenciaram as

ações do CAI, e que, por sua vez, se propagaram em inúmeros locais ligados ao ensino formal e não formal em Portugal.

O nosso estudo apresenta-se em duas partes. A primeira parte, referente ao Enquadramento Teórico, reparte-se por dois capítulos. O Primeiro traça uma breve pesquisa sobre as correntes de Educação Artística, numa perspetiva histórica, efetuando-se uma análise dos paradigmas da Educação Artística, esclarecendo a relação do sujeito criador e fruidor, numa articulação com diversas teorias do ensino e da aprendizagem (Fróis, 2005). Ainda no primeiro capítulo focalizamos a Educação Artística como expressão, através do postulado de três autores da corrente expressiva, considerando alguns dos aspetos determinantes para a transição do modelo expressivo para o modelo cognitivo em educação artística, no caminho para a construção de modelos curriculares; detivemo-nos especialmente no modelo Discipline Based Arte Education (DBAE) e na proposta triangular de Arte-Educação de Ana Mae Barbosa pela especial relação que o Centro manteve com estes modelos.

O segundo Capítulo, relativo ao contexto português, articula os contributos de Arquimedes Silva Santos e de Elisabete Oliveira. O primeiro autor, selecionado pela investigação de âmbito psicopedagógico que desenvolveu e que marcaria de forma indelével a Educação e a Arte no nosso País. A segunda autora, pela reflexão contida nos textos ligados aos centros artísticos infantis apoiados pela FCG. Lançámos um olhar atento sobre a Escola Piloto do Conservatório de Lisboa e sobre a função desempenhada pelas Equipas de Intervenção, onde trabalharam professores dos cursos de monitores ministrados pelo CAI. Salientamos, ainda, o papel de Madalena Perdigão e do Serviço de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte (ACARTE), onde surge inserido o Centro Artístico Infantil. No final deste Capítulo apresentamos uma análise do IDE – Programa Gulbenkian de Investigação e Desenvolvimento Estético -, que deu origem ao - Programa Integrado de Artes Visuais, Primeiro Olhar, cuja metodologia centrada nas Artes Visuais fez parte do programa do CAI.

A Segunda Parte do trabalho é inteiramente dedicada à análise do CAI. No terceiro Capítulo apresentamos a sua caracterização. A documentação a que tivemos acesso foi escassa, pois todo o arquivo do Centro está inacessível e não inventariado. Baseámo-nos, essencialmente, nos relatórios anuais da FCG, no Jornal trimestral que o Centro começou a editar em 1996 e no livro comemorativo dos dez anos de funcionamento do CAI. A estas publicações há a acrescentar alguns livros no âmbito

da expressão plástica e a documentação não catalogada, gentilmente cedida pelas Dr.^{as} Natália Pais e Helena Carqueijeiro, que incluem os Cadernos das Exposições Temáticas e documentação dispersa variada. Pudemos ainda acrescentar os registos que guardamos da formação realizada em 2001/2002, programas e resumos de aulas.

A origem, objetivos, equipa e a estrutura do CAI são os pontos que formam esse terceiro capítulo. Devido à enorme dimensão da sua estrutura, apenas foram referidos os aspetos que nos pareceram essenciais para a caracterização, com a noção de que foram deixadas por mencionar inúmeras pessoas e por relatar imensas ações que contribuíram para a construção do Centro¹ (umas por falta de informação precisa, outras devido à própria estrutura do estudo). Relativamente aos ateliês para crianças, demos maior destaque ao ateliê de Expressão Plástica, vertente da nossa especialização no mestrado.

O quarto e último Capítulo, sobre a Formação de Adultos, inicia-se por uma abordagem aos modelos de intervenção educativa. Pareceu-nos pertinente devido ao carácter diversificado das ações que o CAI propôs ao longo de todo o seu funcionamento, no sentido de clarificar diversas abordagens que atravessam atividades e que foram um ponto essencial da formação de adultos. Caracterizamos de seguida os objetivos dessa formação e a sua forma de consecução.

Destacamos as formações de carácter contínuo, fruto de uma preocupação desde a origem do Centro e analisamos alguns dos cursos anuais e oficinas de formação complementar, sementes da divulgação de métodos de trabalho.

Metodologia de Investigação

No sentido de analisar o contributo do Centro Artístico Infantil da FCG para a Educação Artística em Portugal, realizámos um estudo de caso intrínseco, pelo interesse que ele nos despertou, por aquilo que podemos aprender “(...) sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular” (Stake, 2012, p.19).

¹ Os Relatórios Anuais consultados mencionam a edição das seguintes publicações: catálogo *Atelier de Expressão Plástica Infantil 1984/89* (1990); *A criança e a Arte* (1991); *Percursos do CAI 1984-1994* como comemoração dos 10 anos de existência; Catálogo *Educação, Arte e Cultura: 40 Anos da Fundação Calouste Gulbenkian no Desenvolvimento Estético Infanto-Juvenil* (1996); *Jornal CAI* com publicação trimestral a partir de 1996.

A implementação da nossa investigação qualitativa usou como procedimentos fundamentais a análise de documentos e a realização de entrevistas, para recolha de informação não registada e, igualmente, para esclarecimento de alguns aspetos pouco claros na referida documentação coligida.

A análise documental foi essencial para a compreensão do funcionamento do Centro e conhecimento das abordagens artístico-pedagógicas usadas, criação de ligações entre as diferentes correntes e propostas educativas em Arte e Educação.

No sentido de reconstituir experiências e acontecimentos optámos pela realização de entrevistas semi-diretivas a alguns intervenientes no funcionamento desta instituição. Esta última opção foi reforçada pelo facto de durante 18 anos de existência o CAI só ter tido uma coordenadora, Dr.^a Natália Pais, possibilitando uma leitura global dos factos decorridos durante esses anos, tornando-se num registo fundamental para a compreensão e análise mais aprofundada do Centro, quer da sua origem, quer das dinâmicas estabelecidas dentro e fora do espaço Gulbenkian (esta opção, reforçada também pelo facto do arquivo do CAI se encontrar inacessível).

A segunda entrevista, à Dr.^a Elisa Marques, surgiu na sequência do estudo. Autora de uma tese de mestrado sobre formação de adultos no CAI esteve dentro do projeto IDE da FCG e, igualmente, ligada ao CAI mais de 10 anos. Os motivos enunciados permitiram-lhe uma leitura alargada das metodologias usadas na formação de adultos durante esse período e a noção da repercussão das ações do CAI nos nossos dias, pois atualmente é Coordenadora do Programa de Educação Estética e Artística do Ministério da Educação.

PRIMEIRA PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

CORRENTES E AUTORES DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

1.1. Breve análise das correntes de educação artística

Este breve traçado das correntes de educação Artística assenta na proposta quadripartida delineada por Arthur Efland², analisada por Fróis (2005). Efland sugere a compreensão do currículo, no campo da Educação Artística, a partir das teorias estéticas inseridas nos principais paradigmas da psicologia, da educação e da ideologia social envolvente. Estabelece ligações entre as teorias estéticas e artísticas e modelos educacionais, numa nova interpretação da História da Educação Artística.

Essas quatro correntes são designadas de forma abreviada por mimética, pragmática, expressiva e formalista; traçando a evolução entre o mimetismo na arte e a arte como valor em si mesma, como foco de aprendizagem. A primeira corrente, mimética-behaviorista, enquadra-se na teoria estética mimética, que define a Arte como imitação dos diversos aspetos do universo ou da natureza, correspondendo ao paradigma psicoeducacional behaviorista, em que a aprendizagem é realizada por modelação. Esta corrente é marcada pela ideologia da moral tradicional e do controlo social. Surge originalmente nos textos de Platão, fundamentada no instinto humano para a imitação e o prazer que encontra quando confrontado com ela. O professor controla o processo de aprendizagem do aluno colocando estímulos à sua disposição. As artes são imitações naturais ou artificiais e o processo artístico é um resultado da inspiração através de forças internas. O grau de imitação entre a vida e a sua representação é o critério de avaliação de apreciação das obras de arte.

Na corrente Pragmática - Reconstrucionista a Arte tem valor instrumental. O professor fomenta um contacto direto com o meio onde aprender é um processo de saberes, promove uma aprendizagem da arte a partir de problemas concretos, como vivências pessoais. Fróis (2005) menciona a perspetiva de John Dewey (1934) retirada da obra *Art and Experience*, onde o artista controla a reelaboração da sua própria experiência, postura que se refletirá nesta corrente. As experiências de aprendizagem que o sujeito vai realizando vão alterando a sua forma de pensar e agir, sendo essas

² Arthur Efland é professor Emérito do Departamento de Arte e Educação da Universidade de Ohio nos EUA.

experiências organizadas de acordo com a sua importância para o grupo. Os recursos educacionais são apresentados ao aluno de forma que ele tenha a consciência de que o processo de aprendizagem responde a uma situação significativa. Este segundo movimento surgiu nos anos 30 do século XX, na necessidade da reconstrução social e superação dos problemas sociais do Pós-Guerra. A resolução de problemas torna-se o foco dos conteúdos curriculares, podendo as atividades serem organizadas a partir de ações da comunidade.

A ideia de Arte como expressão está na base da terceira corrente definida por Efland. Centrada no sujeito, denominada expressiva-psicanalítica, a aprendizagem dá-se através do crescimento emocional do indivíduo, tendo como ideologia implícita a libertação pessoal. As emoções do artista dão forma à sua obra, expressando ideias, sentimentos e emoções, carregada do estatuto do conhecimento intuitivo e subjetivo. A arte é um produto da imaginação do artista. O criador e o fruidor obtêm da arte um crescimento afetivo que confere à criação e à fruição estética uma harmonização e integração da personalidade do sujeito, de carácter terapêutico. Esse contacto responde às necessidades de quem cria e de quem usufrui levando ao crescimento afetivo do indivíduo. A Arte é valorizada no sentido da originalidade de como as formas transportam afetividades, realçando o que é particular em cada pessoa. O professor atento ao desenvolvimento do aluno, não impõe valores artísticos do exterior, proporciona uma autoavaliação durante a aprendizagem, onde o crescimento estético e artístico surge naturalmente, revelando o potencial criativo de cada um. A criação plástica é sinónimo de libertação da expressão. O professor auxilia nas aprendizagens de conhecimentos sem anular a expressão livre da criança. Este modelo é anterior à Segunda Grande Guerra, prolongando-se após o seu fim, tendo em Herbert Read (1893-1968) e Viktor Lowenfeld (1903-1960) uns dos principais representantes.

Na quarta corrente, formalista – cognitiva, a Arte é de ordem formal, e a teoria psicoeducacional é de ordem cognitiva. A aprendizagem diz respeito à apreensão de estruturas e de conceitos do domínio do conhecimento da arte, que tem uma estrutura formal e organização própria, levando o sujeito a adquirir conceitos e teorias nesse âmbito. A avaliação incide no modo como adquire as competências necessárias para fazer uso da linguagem artística, que numa avaliação pode ser aplicada durante uma leitura da obra de arte ou durante uma atividade oficial. O Movimento surgiu nos anos 60 e teve grande impulso a partir da Psicologia Cognitiva de Jerome Bruner (Fróis,2005).

1.2. Três autores ligados à corrente expressiva

O movimento de autoexpressão criativa que ganhou força após a 2.^a Guerra Mundial, liga a Educação Artística à expressão, ao sentimento, à força inata das cores, tornando-se sinónimo de libertação, imaginação e fantasia. Para que essa expressão aconteça o aluno somente tem de libertar a sua imaginação. A organização das atividades gira em torno da produção de modo a libertar sentimentos. Busca uma criação em total liberdade onde a arte de outros autores não está presente e onde as técnicas são fomentadas para possibilitarem essa libertação. Neste movimento a linguagem visual não envolve conhecimento intelectual, nem está relacionada com a ciência (Acaso, 2009).

Em finais dos anos 40 o movimento de Educação Artística como expressão ganha visibilidade e fará com que a arte se aproxime da educação. Herbert Read, crítico de arte inglês, publica a obra “Education through Art”, cuja tese central é a de que toda a educação deve basear-se na arte. Read recua às ideias de Platão que apresenta uma educação baseada na arte, levando à paz e harmonia interior do indivíduo, reconhecendo que a maior virtude da arte é a sua faculdade de harmonizar o belo e o bom. Esta é a resposta de Read à vida contemporânea em que o ser humano, psiquicamente desequilibrado, enfrenta o fracasso do sonho que colocou nas máquinas e enfrenta a devastação do pós-guerra. Este autor fundamenta-se em princípios estéticos ligados às funções sensitivas. A arte é um veículo para a expansão da consciência humana, resolvendo conflitos e permitindo a catalisação de sentimentos, ultrapassando problemas emocionais. A prática artística e educativa busca os mesmos objetivos: a personalização das atitudes e da conduta levando à integração do homem na vida social. Ao plano prático de implementação do seu modelo de educação pela arte (dos 7 aos 20 anos) Read junta a criação de associações educativas, publicações e congressos de educadores, o que o destaca Read dos outros seguidores da mesma linha de expressão livre. A sua proposta confrontou um sistema educativo que incidia excessivamente sobre o intelecto e sobre a moral dominada por normas, agredindo a integridade e harmonia do ser humano (Agirre, 2005). Segundo Fróis (2005) a teoria estética e pedagógica de Read, apesar de insuficiente para traçar um programa educacional, tem muita influência nos nossos dias, apesar de hoje sabermos que a atividade estética não pode ser reduzida à sensorialidade, pois envolve elementos racionais e intelectuais e que a Arte não se reduz à expressão, nem à criatividade, nem à espontaneidade criativa.

Imanol Agirre (2005) expõe que a educação pela arte não promove uma mudança estrutural na prática educativa, mas sim uma alteração de atitudes e consciências individuais, por meio do jogo artístico e das experiências positivas que a arte oferece. Do jogo e da arte, na opinião de Read, desponta toda a atividade simbólica e metafórica, como origem da fantasia e imagens que antecedem as ideias. A arte é um meio que amplia o imaginário, aumentando os recursos simbólicos que geram pensamentos e melhoram as capacidades criativas. A este benefício, Read concede outros dois, o de que a arte oferece ao indivíduo recursos não discursivos de comunicação e promove a formação moral. Read apresenta a importância que este atribuiu à educação estética (reduzida à função sensitiva), para a qual traça 5 objetivos:

- (I) a preservação da intensidade natural de todas as formas de percepção e sensação;
- (II) a coordenação das várias formas de percepção e sensação umas com as outras e em relação com o ambiente;
- (III) a expressão de sentimento de uma maneira comunicável;
- (IV) a expressão de uma maneira comunicável de formas de experiência mental que, de outro modo, ficariam parcial ou totalmente inconscientes;
- (V) a expressão do pensamento de maneira correta (Read, 2007,p.22).

Read propunha dar vida à sua proposta através de um programa prático apoiado em dois princípios: o jogo (tal como a arte é fonte de atividade simbólica e metafórica) que origina a atividade artística como base da atividade educativa, em que esta última deve realizar-se de modo globalizado (Agirre, 2005).

O autor Victor Lowenfeld, também ligado à corrente expressiva, teorizou sobre a didática das artes visuais. Este austríaco desenvolve após 1926 estudos sobre o desenvolvimento psicológico da criança através das artes visuais. Devido à guerra, emigra para Inglaterra e depois para os Estados Unidos, criando em 1946 o Departamento de Educação Artística na Universidade da Pensilvânia, publicando um ano depois o livro *Creative and Mental Growth*, que Acaso (2009) destaca como mais influente para a Educação Artística do século passado. Lowenfeld defende que a criança pode perder a autoestima quando não se desenvolve adequadamente ou vê o seu instinto expressivo reprimido pelo adulto. O carácter terapêutico da sua proposta provém da experiência que teve como professor de psicologia durante a guerra. Este autor contribuiu para a melhoria das condições das artes visuais no sistema de ensino, fornecendo aos professores uma ferramenta para a interpretação da realidade psicológica e social das crianças. Para tal, apresentou a sua classificação dos

processos criativos, faseada e correspondente a momentos o desenvolvimento infantil. Segundo Efland (citado por Acaso, 2009) a sua proposta valoriza ainda a abertura ao meio onde a criança vive. Considerando o valor da Educação Artística o favorecimento da sensibilidade infantil deve estar em harmonia com os seus interesses e com os do meio que o rodeia. Atesta que Lowenfeld considerava as artes visuais como um meio e não como um fim, a partir da educação primária mas aplicado em contexto escolar ou não escolar. Durante a realização da atividade o aluno desenvolve a sua criatividade por meio da libertação da sua própria expressão, o que se traduz numa maior criatividade e capacidade de decisão noutras facetas humanas, além da de produtor visual. As artes visuais são um impulso para outras áreas e não especificamente para si mesmas, revelando transdisciplinaridade. O professor é um estimulador da expressão e do desenvolvimento da imaginação criativa através da expressão plástica, que resultam dessas atividades. A teoria de Lowenfeld não apresenta um modelo curricular, um sistema organizado que leve ao desenvolvimento do que se ensina e da sua aprendizagem, o oposto das outras disciplinas educativas (Acaso, 2009).

O terceiro nome escolhido ligado à linha expressiva e o do educador artístico Arno Stern. Este nasceu na Alemanha em 1924, hoje nacionalizado francês, dedica-se à educação criativa através da pintura. Na sua Academia das artes denominada "Académie du Jeudi", criada em 1949 em Paris, propõe sessões de pintura para crianças em idade escolar (experiência que se estendeu por toda a Europa). A sua proposta tem como ponto de partida o desenvolvimento de valores pessoais, recorrendo ao método de expressão livre e espontâneas e à exploração das faculdades sensoriais. Stern vê o educador como um estimulador da liberdade de expressão. A singularidade da sua proposta reside no modo de estímulo empregue. O educador está presente como protetor que só intervém quando a criança está em apuros. As crianças trabalham em silêncio e isoladas umas das outras, em frente ao seu trabalho, partilhando somente uma mesa desenhada por Stern, com os materiais necessários. As obras de arte dos adultos não têm qualquer papel na sua proposta, Stern considera que esse contacto é inibidor e perigoso para as faculdades criativas das crianças (contacto que considera aceitável na adolescência). Os pais são tidos em conta no processo educativo e aprendem a interpretar os trabalhos dos filhos, levando em conta a sua progressão pessoal e não critérios de adultos (Agirre,2005).

Arno Stern aprofundou na sua academia das artes uma estética orgânica. Como primeira preocupação a necessidade da criança significar, simbolizar “através da transposição de uma sensação interna dum gosto de dominar a matéria secundarizando o aspeto formal do traço gráfico e pictórico. Interessa-lhe a semiologia da criação e da contemplação estética” (Fróis, 2005, p.254). Esta sua proposta parte do gosto imanente infantil, largamente dissimulado pelo aspeto narrativo imediato do grafismo, e daí estabelece as regras da sua pedagogia. Há que resguardar um dom da criança que não é a sua técnica descritiva, mas a sua expressividade gráfica e pictórica pessoal, distinta da linguagem plástica. Esta sendo preservada poderá continuar a expandir-se na adolescência. É com base neste pressuposto que Arno Stern reafirma a possibilidade de uma “criação estética na criança: a sua linguagem que é uma linguagem da Arte” (Fróis, 2005, p.254).

Fróis (2005) refere que Arno Stern destaca a importância que o adulto dá ao decifrar de sistemas de sinais gráficos sem preocupação com o resto; a criança foca o seu interesse no pintar e desenhar no exato momento em que o faz, satisfazendo-se com o ato de criar sem a preocupação posterior de contemplar a matéria e a forma que acaba de manipular. Para Stern a beleza não é um acessório na obra infantil, e coloca-se perante ela como um pedagogo desejoso de ver surgir, para além da forma, a beleza da forma.

1.3. Na transição para a educação artística de base cognitiva

Os anos 60 do século passado são determinantes para a transição do modelo expressionista para o modelo cognitivo, construção e aparecimento de modelos disciplinares em educação artística. No início da década de 60 o trabalho do psicólogo americano Jerome Bruner revê as metodologias abertas e auto expressivas que não possuíam um traçado curricular definido. Defende que a noção de disciplina aplicada às ciências é também possível nas Humanidades e nas Artes, como tal, os currículos deviam ser organizados como disciplinas. Em 1966, o mesmo teórico apresenta a sua proposta curricular para as humanidades em geral e no ano seguinte é estruturado o primeiro currículo planificado para o ensino da linguagem visual. No mesmo âmbito, Manuel Barkan (1913-1970) arte educador da Universidade de Ohio, lidera uma série de projetos que têm como objetivo a sistematização da educação em artes visuais, com base na ideia de que o artista tem objetivos concretos, que o seu trabalho envolve conteúdos, metodologias e cujo resultado é passível de ser avaliado (Acaso, 2009).

Agirre (2005) cita Efland em questão à autoridade para a construção do modelo educativo. A disciplinariedade em Educação Artística passa a ser da responsabilidade de especialistas, que ao contrário de alguns professores, são entendidos na matéria (disciplina) a tratar. Por esse facto, devem ser eles a construir as bases para a implementação educativa. O mesmo autor cita ainda o contributo de Elliot Eisner (1933-2014), teórico da educação artística, que nos anos 60 alerta para o carácter excessivamente tecnológico dos ensaios disciplinares da educação artística. Compreende e apoia a sistematização que o ensino artístico estava a tomar, mas que a capacidade de simbolizar específica da arte não seja posta de parte por não ser importante noutras disciplinas escolares mais formais. A estrutura da sua proposta curricular apresenta três domínios: o produtivo (habilidade técnica, aspetos estéticos, expressivos do trabalho efetuado; uso da imaginação criativa); o domínio crítico (procedimentos para juízo, livre comunicação de sentimentos, juízos de valor); domínio cultural ou histórico (no sentido da valorização do conhecimento do tempo e das circunstâncias em que se produzem as artes, trabalho sobre os períodos e não sobre as obras).

O questionamento de formas tradicionais, memorísticas e descontextualizadas, de aprender história da arte, de mostrar aos alunos o papel da arte na transmissão de ideias e valores, juntamente com o seu vínculo social, bem como os avanços sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, desencadearam estudos sobre a apreciação estética e artística, que resultaram em metodologias que envolvem ou não produção artística mas que têm como centro a obra de arte (Agirre,2005). Esses estudos de apreciação decorrem da revisão das teorias de estágio do desenvolvimento cognitivo traçados por Jean Piaget (1896-1980) que regiam o âmbito educativo. A Educação Artística procura incorporar as perspetivas curriculares ligadas à sistematização de saberes com as que dão ênfase aos processos de conhecimento. Ao longo dos anos 70 é delineada uma nova forma de classificação das capacidades criativas e da competência artística, separada de uma progressão conseguida através do crescimento natural do indivíduo (Agirre, 2005).

No ano de 1967 surge o Projeto Zero na Harvard School of Education, fundado por Nelson Goodman³ (1906-1998). A equipa do Projeto propunha-se melhorar a

³ Goodman foi um filósofo americano que transferiu a Estética do domínio dos valores para o domínio da epistemologia, abrindo caminhos para a investigação artística para as Teorias Semióticas, a Psicologia, a Neurologia e a Fisiologia, a Educação Artística e as Ciências da Cognição em geral.

qualidade da Educação Artística na sociedade americana. As suas investigações ocorrem no campo dos processos de conhecimento e no seu desenvolvimento. Refutaram a questão generalizada de que para participar ativamente no processo artístico o indivíduo somente deveria aprender a “ler e escrever” dentro dos sistemas simbólicos lógico e linguísticos. A Educação Artística é considerada um âmbito propício ao desenvolvimento de outras capacidades cognitivas diferentes das alfanuméricas. Howard Gardner, um dos diretores do Projeto Zero, é o autor da “Teoria das Inteligências Múltiplas”. Os seus estudos em psicologia cognitiva rompem com o conceito unitário e linear de inteligência (um dos fundamentos da teoria de Piaget). Gardner e a sua equipa de Harvard apresentam as diversas Inteligências Múltiplas, que podem não ter uma correlação entre si e que derivam das inúmeras respostas que o ser humano oferece aos problemas que o rodeiam (Agirre,2005).

A partir das propostas de Howard Gardner surge o modelo Arts Propel. Este projeto nasceu em 1985 do Projeto Zero e foi desenvolvido nas *Pitts Public Schools*. Tem como base a produção de instrumentos de avaliação no âmbito da Arte. Gardner e a sua equipa compreenderam que não era possível avaliar o que não estava definido para se avaliar. Centraram os objetivos para a Educação Artística em três eixos, que definem três tipos de competências: a produção (música, pintura, desenho, produção de textos); a perceção (distinguir ou discriminar através da expressão artística); a reflexão, partindo da perceção da própria produção, ou de outros artistas, para o entendimento dos objetivos, meios, métodos e efeitos atingidos, relativamente a três modalidades artísticas: a música, as artes visuais e a escrita imaginativa (Fróis, 2005).

No livro *La educación de la mente y el desarrollo de las disciplinas* (Gardner, 2000, citado por Acaso, 2009), este autor expõe como necessidades fundamentais da educação, que ao voltar ao estudo das disciplinas académicas, é dizer, ao estudo da verdade, do belo e do bom, conceitos que se organizam mediante as disciplinas científicas, artísticas e filosóficas respetivamente, e que estas bases são comuns para a educação, seja em que país for. Defende que as disciplinas académicas são o resultado do trabalho na procura de respostas a perguntas essenciais. Para Gardner os conhecimentos não são o fim em si mesmo, mas meios para que os estudantes acedam às disciplinas, e a meta é o conhecimento científico, artístico e moral. Também afirma que as técnicas são um meio e não um fim em si mesmas (Acaso, 2009).

Ligado ao Projeto Zero, o investigador David Perkins publica em 1994 a sua metodologia de apreciação da arte no livro *Intelligent Eye*, publicado pelo The Getty Education Institute for the Arts. Ricardo Reis apresenta no seu texto, *O diálogo com a obra de arte na escola* (2010), um resumo da dupla mensagem de Perkins:

primeiro diz-nos que observar arte exige pensar; segundo, diz-nos que observar arte é uma maneira de cultivar disposições do pensamento. Este duplo vínculo entre pensamento e arte é o eixo da sua proposta para o ensino da apreciação estética como forma de desenvolvimento cognitivo.

Perkins sustenta que o contacto visual com a arte nos faz aprender a pensar e propõe uma mudança de atitude do observador para com a obra de arte. Ao estabelecer contacto visual com a obra, centro da sua atenção, o indivíduo deve ter em conta quatro disposições para o olhar: dar tempo, torná-lo vasto e audaz, limpo e profundo, organizado. Contrariando o que ainda hoje observamos nas visitas aceleradas a museus. Esse Olhar proposto por Perkins exige do indivíduo vários tipos de cognição e encoraja o estabelecimento de conexões com outros domínios da experiência humana. O conhecimento dos contextos históricos, culturais e sociais em que as obras nascem, amplia o nosso olhar e as nossas habilidades para pensar sobre arte. Esta abordagem, que não inclui qualquer forma de produção artística, é dirigida ao observador normal, permitindo a este iniciar um diálogo com a obra de arte através de um conjunto de indicações (Reis, 2010). O contributo dos investigadores do Projeto Zero, e do autor Michael Parsons que abordaremos de seguida, foram fundamentais para o desenvolvimento de metodologias e programas educativos em escolas, museus ou espaços culturais, promovendo as artes na educação.

Na linha da investigação da apreciação estético-artística, o autor Michael Parsons apresenta em 1987 o seu livro *How We Understand Art*, fruto dos seus estudos sobre a compreensão da obra de arte (pintura) pelos sujeitos. Contribuiu para uma nova concepção do desenvolvimento estético, em que a classificação as capacidades criativas e da competência artística não são mais dependentes da progressão cronológica, tal como Gardner, este também faz uma revisão da teoria de Piaget e da forma como se conectam as fases de criação e o juízo estético (Agirre, 2005).

No seu livro, Parsons apresenta a teoria de etapas evolutivo-cognitivas, traçando vários estádios, que define como “aglomerados de ideias, e não propriedades desta ou daquela pessoa. (...) Descrever um estádio não é descrever uma pessoa

mas um conjunto de ideias. As pessoas servem-se dessas ideias para compreenderem a pintura” (Parsons,1992,p.27). Nessa procura da especificidade do desenvolvimento estético, Parsons realiza um estudo recorrendo a entrevistas semi-estruturadas em torno de sete questões básicas e algumas aleatórias, que se desenvolvem ao longo de uma conversação sobre cinco ou seis quadros. O seu estudo revela a existência de diversas maneiras de falar sobre as obras de arte, neste caso de pinturas, e enuncia quatro grandes ideias: o tema (onde inclui as ideias sobre beleza e realismo) referindo-se ao conteúdo da obra; a expressão das emoções; o meio de expressão, a forma e o estilo; a natureza do juízo. Estrutura cinco estádios de desenvolvimento: Favoritismo; Beleza e realismo; Expressividade; A Forma e o Estilo; Autonomia. Em cada estádio a interpretação da pintura é feita de forma mais completa, usando uma nova percepção em cada estádio, levando progressiva interpretação do quadro, mais completa do que a anterior (Parsons, 1992). Parsons salienta que os juízos existem em todos os estádios. Reencaminhamos pessoalmente os juízos sobre a obra, desde o primeiro estádio onde não há distinção entre o gostar e o julgar até que o juízo reflecta aspectos universais que partilhamos com os outros, numa explicação consciente dos significados que encontramos nas pinturas e da noção do seu valor.

Acaso (2009) refere que o modelo educativo *Visual Thinking Strategies* (VTS) foi desenvolvido na prática no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MOMA) pela psicóloga cognitiva Abigail Housen e por Philip Yenawine, diretor de educação em museus. Housen investiga a natureza do desenvolvimento estético e o seu papel na educação, desenvolvendo um método para avaliar o desenvolvimento estético dos indivíduos. Yenawine dirigiu vários programas educativos em diversos museus. Iniciaram o seu trabalho conjunto em 1988 no MOMA. As suas investigações incidem nos efeitos da aplicação de programas educativos, como o VTS, no desenvolvimento estético e na relação entre pensamento estético e cognição (geral). O seu programa sofreu influências de Gardner, J. Bruner, Rudolf Arnheim (1904-2007), Lev Vigotsky e de Parsons. Sobre este último autor, Housen desenvolveu uma revisão dos estádios de desenvolvimento estético. Apresenta um resumo do VTS, modelo que se desenvolve em cinco fases e tem como objetivo converter novos observadores em observadores autossuficientes. O novo observador avança através de cinco etapas, baseadas nos estágios de desenvolvimento de Parsons: descritiva, análise, classificação, interpretação e prazer. O educador/professor é o eixo central do ensino/

aprendizagem ao conduzir verbalmente o participante através das várias etapas. O processo de avaliação é orientado no sentido da eficácia do método e não em comprovar o nível de aprendizagem real em que se encontra o aluno. O contexto em que decorre não modifica o desenrolar das cinco fases, seja num museu ou numa escola em qualquer lugar do mundo. O modelo apresenta dez lições, realizadas ao longo do ano escolar, propondo que uma delas seja num museu, proporcionando o contacto direto com a obra de arte (Reis, 2010; Acaso, 2009). Acaso, aponta como pontos básicos deste modelo: profissionalizar o processo de observação de iniciados organizando o seu processo de leitura e verbalizando os seus pensamentos, para que se convertam em observadores autossuficientes. Pretende facilitar conexões pessoais com a arte de diversas culturas. Segundo os autores do programa os alunos evoluem no processo de observação, desde observadores casuais (encorajados a encontrar significados na obra baseados na sua própria experiência) a intérpretes completos, que exploram e refletem sobre o que observam. Esta progressão vai desde conexões pessoais até à procura das intenções dos artistas e a lidar com elementos dos estilos artísticos. Quando adquirem experiência é-lhes proposto que os seus pensamentos sejam desenvolvidos em escrita (Reis, 2010). O sucesso do processo depende da interação do grupo com as obras escolhidas que difere da proposta de Perkins para um só indivíduo, pois estes autores têm definindo para o programa o debate de problemas em grupo, como base para a construção de novas ideias.

1.4. DBAE e o ensino da arte baseado em disciplinas

O modelo educativo *Discipline Based Arte Education* (DBAE) tem a sua origem nos anos sessenta, com as grandes reformas curriculares nos EUA, mas foi nos anos oitenta que se tornou num movimento importante para a Educação Artística. Surge como alternativa para o ensino das artes visuais, como reação ao modelo de Educação Artística como expressão livre. A Fundação Getty foi o grande promotor desse modelo, nas décadas de 1980 e 1990 (Fróis, 2005).

O DBAE constituiu-se como o primeiro desenho curricular inserido no campo da didática das artes visuais, gerado num contexto educativo concreto do *Centro Getty para a Educação Artística*, que conduziu de 1966 a 1999 o desenvolvimento teórico sobre este campo (Acaso, 2009). Este modelo disciplinar incide no ensinamento e na aprendizagem baseada num corpo de quatro disciplinas cujos objetivos são a criação, o entendimento e apreciação da linguagem visual e da arte, desenvolvendo nos alunos

a compreensão e apreciação da arte. Implicam conhecimentos das teorias e concepções da arte, adquirindo a destreza para reagir perante a arte ou para criar. O ensino da arte é um elemento essencial da educação geral e fundamento para o seu estudo especializado (Acaso, 2009).

O *Discipline Based Art Education* surgiu no início dos anos 80 do século XX nos Estados Unidos da América, com base nos trabalhos pioneiros do professor Manuel Barkan da Universidade de Ohio. Desde a ideia até à implementação do modelo disciplinar passaram 20 anos, sobretudo nas artes visuais. O Documento de orientação filosófica deste movimento foi publicado em 1984 pela Fundação Getty, a monografia *Beyond Creating: the place for art in america's schools*. Este modelo pretende introduzir a iniciação ao estudo da arte através de quatro disciplinas de base que para além da criação fomentem a interpretação da obra de arte e da Arte em geral, são elas: História da Arte, crítica da Arte, Estética e Produção Artística - fundamento do conteúdo programático (Fróis,2005). Os conteúdos dos ensinamentos derivam dessas quatro disciplinas proveem do campo das artes visuais e incluem artes populares e decorativas, além da cultura ocidental e atravessando todas as épocas. A obra de arte tem um papel central na organização do currículo traçado, que inclui conteúdos organizados e articulados em sequência segundo os níveis escolares, valorizando as quatro disciplinas de igual modo. Organiza-se de modo a aplicar níveis de desenvolvimento apropriados ao progresso de aprendizagens e compreensão do aluno; o programa é cumprido através do ensino regular e sistematizado, onde os conhecimentos alcançados pelo aluno são avaliados segundo critérios e procedimentos de avaliação apropriados à educação artística. A avaliação que implica uma confirmação da aprendizagem e cumprimento do programa, essencial no ensino, torna este modelo exequível em contexto escolar (Fróis,2005; Acaso, 2009).

No DBAE a criança ou o jovem é o principal interveniente e desenvolverá a sensibilidade visual para ver e descrever as qualidades complexas das artes visuais e do envolvimento em que se insere. No DBAE uma unidade temática pode ser desenvolvida durante sete ou mais sessões, incluindo na proposta noções de História da Arte, da Crítica e da Estética. Em complemento os estudantes criarão obras plásticas onde aplicam as aprendizagens (Fróis, 2005). Sobre as quatro disciplinas Fróis (2005) afirma que a História da Arte aparece como interiorização de conhecimentos sobre o contributo do artistas e da Arte para a Cultura. Para a Crítica da Arte interessa a formulação de juízos críticos sobre as obras de arte, geralmente

peças marcantes das várias estéticas contemporâneas, numa tentativa de interpretação do seu próprio sentido (julgar ou analisar obras de arte). A Produção Artística, ou o processo de criação e de expressão de ideias e sentimentos por meio da linguagem visual, tem uma representação reduzida no DBAE. O processo criativo implica a aprendizagem da manipulação de materiais e recurso a diversas técnicas para realizar o efeito visual pretendido. A estética

(...) diz respeito à interrogação e avaliação sobre a natureza, significado e intenções subjacentes à arte em geral. As pessoas reflectem sobre as experiências artísticas, o seu impacto e significado. Estas apreciações dependem de um conhecimento sobre o valor e significado da Arte, da natureza dos objectos e dos elementos que a tornam por si mesma uma experiência única. (Fróis, 2005, p.474).

A Arte considerada num âmbito alargado e pluridisciplinar permite olhá-la sob diversos pontos de vista, perspetivando as suas diversas leituras. Um dos objetivos é facilitar uma variedade de imagens, e objetos visuais, que contém um significado único para o ser humano. Os conteúdos deste modelo disciplinar concentram-se no estudo da natureza da Arte, nos contextos da obra de arte e no significado e sentido da arte de várias culturas e épocas históricas. Durante o processo há um crescimento de competências, os alunos fazem coisas que no início não eram capazes. O Currículo tem um papel fundamental, desenvolve-se numa sequência de atividades cumulativas, criando um conhecimento da disciplina, como acontece em outras disciplinas do currículo. Os alunos exercitam as suas capacidades expressivas a partir de obras de arte de artistas adultos, tornando-se independentes e capacitados para se exprimirem na utilização das imagens artísticas (Fróis, 2005).

O modelo proposto por Ana Mae Barbosa aconteceu, como nos EUA, em resposta à importância excessiva dada à autoexpressão, através do movimento das “Escolinhas do Brasil”, que se desenvolvia fora das Universidades desde 1948 e que só viria a perder força nos anos 80. O referido movimento estava difundido por todo o País nos inícios dos anos 70, na sua maioria em escolas particulares. Estas ofereciam cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas. Na mesma década surge uma Lei Federal que torna obrigatória as artes na escola, mas os professores preparados pelas “Escolinhas” não puderam leccionar, pois a partir da 5.^a série (6.^o ano) era exigido um grau universitário, que a maioria não possuía. Em 1973, o Governo Federal cria um curso universitário para a formação de professores para a disciplina de Educação Artística (Curso em Arte-

Educação). Eram cursos de curta duração (2 anos) que algumas universidades se recusaram a oferecer, entre elas a Universidade de São Paulo, onde Ana Mae Barbosa foi professora.

Em 1983, Ana Mae Barbosa realiza uma entrevista a 2.500 professores de artes das escolas de São Paulo, onde estes mencionaram como 1.º objetivo do ensino o desenvolvimento da criatividade. A identificação de criatividade com auto libertação pode, segundo a autora, ser vista como uma resposta que os professores de arte encontraram para a situação social e política do Brasil, que em 1983 saía de uma ditadura militar de 19 anos, repressora da expressão individual através de uma forte censura (Barbosa, 1989). Esta situação pode ser extrapolada para o nosso contexto, no sentido da forte adesão ao movimento expressivo, que no nosso caso se prolongou muito além do seu término em 1974.

Barbosa (1989) refere que o Brasil chega a 1989 com uma posição ativa e consciente da parte dos professores, mas com uma formação fraca e superficial relativamente ao conhecimento da arte-educação e da arte. Refere que no início dessa década continuava a ideia dominante da autoexpressão e o preconceito em relação ao uso da imagem no ensino da arte para crianças. Em 1982 realiza-se um intercâmbio entre a Universidade de São Paulo e arte-educadores americanos e ingleses. Um ano mais tarde surge em São Paulo o “Festival Campos Jordão”, com programa pioneiro pela conexão entre análise da obra de arte, da imagem com a história da arte e com o trabalho prático. Estavam lançadas as bases da proposta de arte/educação iniciada por Ana Mae Barbosa, no Museu de Arte Contemporânea (MAC) de São Paulo, em 1987, denominada de “proposta triangular”. Esta conjuga o trabalho prático com a história da arte e as leituras da obra de arte. A metodologia utilizada nessa leitura varia de acordo com os conhecimentos adquiridos pelo professor, que podem ser no campo da estética, semiologia, iconologia, princípios da Gestalt, entre outros. A simplificação da leitura da obra de arte foi realizada a partir da metodologia da Getty Foundation, através da estrutura construída por Harry Broudy, para que essa leitura não se tornasse um questionário. Ana Mae reconhece que o futuro da Arte/Educação no seu país estará ligado a três propostas complementares: o reconhecimento da importância do estudo da imagem, tanto no ensino da arte como no ensino geral; necessidade de reforço da capacidade de leitura de imagens, através de diversas teorias da imagem e da sua relação com a cognição; o reforço da herança cultural e estética dos alunos, considerando o meio envolvente (Barbosa,2005).

Nessa adaptação do modelo americano apresentado por Barbosa (2005) cabe a leitura de imagens da cultura popular e não deixa de fora a multiculturalidade do meio em que o indivíduo se insere. Refere que a saída da ditadura nos anos 80 trouxe uma preocupação com a multiculturalidade. O educador, pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire (1921-1997), que retorna ao seu país em 1980, defendeu “que a educação é um processo de ver a nós mesmos e ao mundo à volta de nós. (...) Paulo Freire valoriza-a [imaginação] mas sugere diálogos com a conscientização social” (Barbosa, 2005, p.12). Barbosa (1989) ressalva a importância em estabelecer a comunicação entre cultura das elites e a popular, no sentido da descodificação mútua e da não criação de grupos fechados na sua própria cultura. Define Arte-Educação como “a mediação entre arte e público e o ensino da arte”.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL

2.1. Continuidades e iniciativas nos anos 80 e 90 do século XX

Na breve retrospectiva do Movimento de Educação pela Arte, traçado por Arquimedes da Silva Santos⁴ em 2000, este afirma que os assuntos ligados a arte-educação, educação estética, educação artística, ensino artístico, arte infantil eram discutidos antes da proposta defendida por Herbert Read, mas foi este autor inglês que trouxe na década de 50 uma consciência da concepção de uma “Educação pela Arte”. Após segunda guerra mundial a UNESCO adota resoluções para fomentar a investigação no campo da arte e da educação. Read é escolhido para presidir um comité de especialistas para estudar este assunto. Em 1951, ocorre o seminário *As Artes Visuais na Educação Geral* e, em 1954, é fundada em Paris a organização não governamental *Sociedade Internacional de Educação pela Arte (InSEA)*.⁵

Como resultado da influência da InSEA (criada em 1954), em contexto nacional, é fundada em 1957 a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, presidida pela professora Alice Gomes (1910-1983), promovendo uma série de conferências sobre “Educação Estética e ensino escolar”, título da exposição do pedagogo e investigador das ciências da educação Rui Grácio (1921-1991), que após 1963 seria responsável pelo departamento de pedagogia do seu Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG). Nesse texto dá o seu contributo para a consciencialização dos problemas relacionados com a educação

⁴ Arquimedes da Silva Santos nasceu em 1921 na Póvoa de Santa Iria. Licenciou-se em Medicina no Curso de Ciências Pedagógicas pela Universidade de Coimbra. Em 1959 é inscrito na ordem dos Médicos no Quadro de Especialistas em Neuropsiquiatria Infantil. Entre 1962 e 64 é bolseiro do Governo Francês para aperfeiçoamento em Pedopsiquiatria e Psicopedagogia na Salpêtrière e na Sorbonne. Foi assistente e professor no Centro de Investigação Pedagógica do Instituto Gulbenkian de Ciências (1965-74) e fundador, professor e presidente do Conselho Pedagógico da Escola Superior de Educação pela Arte do Conservatório Nacional de Lisboa (1971-1984). Professor-coordenador e Presidente do Conselho Artístico Científico da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa (1986-2000). Presidente Honorário da Assembleia Geral do Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte. Em 2000 foi realizada uma homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos na FCG, promovendo-se um colóquio de reflexão sobre o Movimento de Educação pela Arte, sobre a sua atualidade e perspetivas para o futuro da Educação Artística e das suas formas e inserção no sistema educativo.

⁵ International society for education through art

pela Arte, a formação estética e a sua inserção na escola. Questiona o caso da formação de professores especializados de educação artística, de formação estética e refere que é necessário melhorar o nível de preparação dos professores a nível pedagógico e cultural (Santos, 2000).

Na Associação Portuguesa de Educação pela Arte participaram, desde a fundação, António Betâmio de Almeida (1920-1985) e Manuel Calvet de Magalhães (1913-1974), aprofundando ao longo dos anos 60 e 70 a teoria sobre Educação visual no Ensino Escolar. As propostas do professor Calvet de Magalhães foram essencialmente no campo do desenho, defensor do valor pedagógico da Arte para as crianças, onde a Educação pela Arte deveria fazer parte dos currículos escolares, tal como as componentes de formação geral e técnica, posição defendida nos círculos internacionais de Educação pela Arte. Betâmio de Almeida ensaia uma distinção entre Educação Estética e Artística. A primeira:

é uma educação da consciência em função da beleza. É uma educação que se projeta e radica na vida espiritual do ser; é ainda uma educação que influi, como catalisador na vida intelectual. A segunda é uma educação também em função da beleza, mas processa-se através da capacidade de dominar a matéria (Fróis, 2005,p.190).

Afirma que ambas têm por objetivos a formação de juízos de valor mas no caso da Educação Artística tem valores menos gerais devido à técnica que não pode ser excluída. Em relação à Arte Infantil Betâmio diferencia de trabalhos artísticos ou a criança como artista, defendendo que uma criança é artista no seu mundo, que não é o dos adultos (Fróis, 2005).

Fróis (2005) destaca o pedagogo, pedopsiquiatra e psicanalista João dos Santos (1913-1987) como outra figura importante deste movimento. A sua reflexão sobre Educação Estética e o Ensino Escolar assenta numa visão da psicologia dinâmica em que a Arte é compreendida como uma exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos. Esta visão expressiva-terapêutica de João dos Santos, contemporânea da racionalidade formal escolar de Calvet de Magalhães e Betâmio de Almeida, têm em comum o entendimento da Arte como fator de desenvolvimento e integração das emoções dos indivíduos. O trabalho de João dos Santos centra-se na expressão das gestualidades, gráfica e pictórica. Vê a Arte como uma atividade simbólica, concentrando-se a educação através da arte no desenvolvimento da expressão livre. Segundo João dos Santos, uma experiência livre

permite uma liberdade de expressão emocional e conseqüentemente uma base sólida para aquisições de conhecimentos. A Educação deve estimular potencialidades da criança permitindo-lhe optar pela atividade expressiva que mais lhe interessa, comunicando simbolicamente através da expressão gráfica ou plástica. A Educação pela Arte corrige a tendência para pensamento racional; promove a subjetividade; Opõe conhecimento abstrato a conhecimento sensível; permite a exteriorização de emoções e sentimentos profundos, por vezes não verbalizáveis, inibidos na escola comum. João dos Santos sustenta uma posição em que a Educação Estética e a Educação pela Arte são pensadas inicialmente como a expressão de emoções e sentimentos e secundariamente como organizadores de pensamento simbólico. Este psicanalista não foca o contacto com o mundo da arte e a experiência que daí poderá advir (Fróis, 2005).

As ideias de João dos Santos sobre a expressão plástica e gráfica infantil aparecem ligadas a práticas desenvolvidas por Cecília Menano⁶, figura da história da Educação Artística não escolar em Portugal, que contactou com as experiências desenvolvidas nas “Escolinhas de Arte” no Brasil. O trabalho de Cecília Menano assenta no princípio da liberdade expressiva. A Educação através da Arte, em lugar de pela Arte, “(...) deve integrar os ensinamentos da psicologia e a componente cultural e artística - o desejado *transfert* de pulsões que a atividade plástica proporciona nomeadamente em grupos de crianças com necessidades educativas específicas” (Fróis, 2005,p.202). Defende a diversificação de espaços educativos, no sentido da Educação Cultural do sujeito, proporcionando uma atividade de expressão livre que não renegue a necessidade de contacto com o património cultural e artístico. Funda a sua Escolinha de Arte em 1949, numa oficina das Janelas Verdes, que em 1973 transfere para uma oficina própria.

2.2. FCG- Apontamentos sobre apoios e investigação em educação e arte

A Fundação Calouste Gulbenkian apoia desde a sua fundação, em 1956, uma série de propostas no âmbito do ensino em contextos formal e não formal. Em finais dos anos 50 a FCG apoia o Serviço Educativo do Museu Nacional de Arte Antiga e a

⁶ Entre 1963 e 1969, Cecília Menano colabora com Madalena Perdigão na Organização da Escola Piloto do designado Centro de Formação de Monitores de Iniciação Infantil na FCG e no Conservatório foi responsável na área de expressão plástica na formação de Educadores pela Arte.

criação de um Centro de Arte Infantil experimental no Funchal, que funcionou até meados dos anos 60 sob a coordenação de Luz Correia. Entre 1959 e 1965 esteve em atividade o Centro de Preparação de Monitores para o Ensino Artístico Infantil, em cuja comissão de especialistas faziam parte: Cecília Menano, Madalena Cabral, Calvet de Magalhães, João Couto e Luz Correia, trabalhando em colaboração com o Serviço de Música, Museu e Belas-artes da Fundação Gulbenkian. Esta comissão apoiava novos Centros Artísticos Infantis do Museu C. Castro Guimarães de Cascais, Academia Luísa Todi de Setúbal, Museu Machado de Castro de Coimbra, e o Centro Orientado por Maria de Lourdes Freitas em Lisboa. Entre 1959 e 1974, realiza-se na FCG o Curso de Formação em Educação Musical que continha a disciplina Psicopedagogia da Expressão Artística, originando um grupo de estudo coordenado pelo professor Arquimedes da Silva Santos, posteriormente integrado na Sociedade Portuguesa de Psicologia em 1967/1968 (Pais & Correia, 1996).

Natália Pais refere, em entrevista cedida, que a Fundação Gulbenkian era um espaço onde as pessoas iam colher informações sobre inovações pedagógicas e sobre Educação pela Arte. A Biblioteca da Fundação possuía um grande número de publicações nessa área, na sua maioria em francês pois não existiam traduções sobre essas temáticas. Recebiam aqueles que queriam trocar impressões, recolher informações bibliográficas e lançar projetos, difíceis de realizar sem a ajuda dessa instituição. O Serviço de Educação acompanhou as primeiras iniciativas postas em prática em instituições privadas e na

formação de uns educadores nas antigas escolas de educação, que eram também instituições privadas e que se aventuravam a preparar os seus alunos numa linha para o futuro, aí vinham essas tendências todas de expressividade, de desenvolvimento da criança, respeitar essas situações todas⁷ (Anexo I, p.3).

⁷ Relativamente a apoios concedidos pela FCG a exposições de expressão plástica infantil, ensino privado no desenvolvimento da educação estética, escolas públicas, Institutos, oficinas, Telescola, ATL, Teatro independente, projetos comunitários, entre outras ações, consultar a recolha feita por Elisabete Oliveira apresentada nos livros *Educação Arte e Cultura: 40 anos da Fundação Calouste Gulbenkian no Desenvolvimento Estético Infante-Juvenil*, editado em 1996 pela FCG; *Educação Estética Visual Eco Necessária na Adolescência*, editado pela Minerva, Coimbra em 2010. Em 1980 Elliot Eisner apresentou a sua visão educativa na FCG em colaboração com a DGES. Fróis (2005) menciona que em 1999 é celebrado um Protocolo de colaboração entre o Serviço de Educação da FCG e a Direção-Geral do Ensino Básico no sentido de alcançar ações de formação no âmbito do Programa Foco. Apesar dos debates promovidos pela FCG em torno da Educação Artística, anteriores a essa data, não se detetam iniciativas diretamente ligadas ao apoio às Reformas que o Estado foi promovendo, como se registaram na Grã-bretanha de que é exemplo o apoio da UK Branch da Fundação Gulbenkian para a elaboração de um documento *The Arts in Schools, Principles, practice and provision*

Arquimedes Santos (2000) refere o papel relevante da FCG no incentivo ou criação de processos inovadores e renovadores de eventos de cultura artística, preocupações educacionais, investigação científica. Destaca dois departamentos pertencentes à Fundação Gulbenkian: o Serviço de Música que surgiu em finais de 50 e o Centro de Investigação Pedagógica da Fundação (CIP) fundado em 1964. O primeiro introduziu em Portugal métodos modernos de iniciação musical, com cursos de verão, mas que necessitavam de formação na área das ciências da educação, o que foi proporcionado pelo CIP, com Curso de Formação de Monitores que englobava pedagogia, psicologia, filosofia e história da educação. A experiência e ideias retidas destas duas propostas estarão na base do arranque do Centro Artístico Infantil (CAI), criado por Madalena Perdigão nos anos 80⁸.

2.3. Escola Piloto do Conservatório

Em inícios dos anos 70 é constituída uma Comissão Consultiva para a Reforma do Conservatório Nacional (presidida por Madalena Perdigão) reconhecendo a introdução da educação pela arte no contexto oficial. No texto “Por uma Secção Pedagógica no Conservatório Nacional de Lisboa”, apresentado em 1971, Arquimedes Santos expos à referida Comissão a orientação para a Escola – Piloto para a Formação de Professores, na defesa de uma estética e pedagogia *libertadoramente ativas*:

a própria Educação pela Arte apresenta-se-nos diferente após a 2.^a Guerra Mundial. Se, até então, se procurava a Beleza nas diversas obras, numa atitude contemplativa, nas duas últimas décadas assiste-se a uma Educação pela Arte mais ativa, isto é, procura-se promover a Criatividade da Criança (Santos, 2008, p.260).

(1982), escrito por Ken Robinson, que teve um forte impacto no Sistema Educativo na Grã-Bretanha.

⁸ O Dr. Breda Simões, um dos diretores desse curso de formação de Monitores, propôs a criação da disciplina de Psicologia da Educação Artística, relacionando novos métodos artísticos e conceitos pedagógicos. Segundo Arquimedes Santos, a partir desta proposta, foram desenvolvidas pesquisas para uma possível Psicopedagogia da Expressão Artística. Aproveitando conhecimentos adquiridos num Curso de Educação Estética, ministrado pelo Prof. Debesse, na Sorbonne, elaboraram uma investigação, pretendendo fundamentar a arte na educação e abrindo-a para uma Educação Estética evolutiva. Criaram com professores de música e de artes visuais um “Grupo de Estudo de Psicopedagogia da Expressão Artística” que foi integrado na Sociedade Portuguesa de Psicologia (Santos, 2000, p.63)

Esta linha de criatividade livre, libertadora, que a Escola Nova também defende, constrói uma visão da Arte cada vez mais apoiada nas próprias artes, em atividades e atitudes criativas, que poderá dar ao indivíduo a capacidade de transformar o mundo que o rodeia.

A Escola Piloto apresenta uma nova estrutura no contexto nacional, que segundo Santos (2000) foi possível devido às experiências artísticas, pedagógicas e didático-artísticas que a Fundação Gulbenkian desenvolveu através do Serviço de Música e do CIP, em conjunto com professores especializados asseguraram o arranque pedagógico da Escola Piloto. Desde o início da sua “experiência pedagógica” deu especial atenção à formação de professores que tivessem o Curso do Magistério Primário e Infantil, sendo mesmo privilegiada após 1974. Santos (2008) refere que em 1980 mais de meia centena de alunos – professores primários, vão à Escola do Conservatório contactar ou alargar experiências no âmbito das expressões artísticas. O mesmo autor considera que os professores primários serão os “semeadores das virtualidades de uma educação pela arte” em Portugal, sendo esta escola única no país. Após Abril de 1974 deu-se uma reestruturação dos programas de estudo, alargando a outras áreas curriculares expressivas, recrutando professores formados na escola que passaria a ser designada por Escola Superior de Educação pela Arte, extinta após 10 anos de funcionamento. Aquando dessa extinção alguns dos últimos alunos, já professores com o Curso do Magistério Primário, fizeram parte das Equipas de Intervenção Artística (EIA) integradas no Ministério da Educação (Santos, 2000).

2.4. Equipas de Intervenção Artística

As Equipas de Intervenção Artística - EIA surgiram em 1983, como um "projeto experimental de apoio às áreas de expressão", regulamentado e levado a cabo pela Direção-Geral do Ensino Básico. Estas equipas de formação davam apoio a escolas básicas e professores do 1.º ciclo (Pais & Correia, 1996).

Com a reestruturação do Ministério da Educação transitam em inícios de 90 para a para a Direção Regional de Educação de Lisboa, sendo assumidas como um recurso para a implementação da prática da Expressão e Educação Musical, Dramática e Plástica nas escolas do 1.º Ciclo e no Pré-Escolar. Ferraz (2000) refere que essas equipas eram formadas por professores, educadores de infância com formação especializada nas diversas vertentes, música, teatro, artes plásticas, educação pela arte, e salienta que apesar da diversidade

a sua intervenção no âmbito deste projeto assenta nos princípios do movimento de educação pela arte, que sabemos serem os mesmos que enformam as orientações metodológicas apontadas para estes dois ciclos educativos. Deste modo, é claramente assumida neste projeto a defesa da prática globalizante, não só das expressões artísticas, mas de todos os conteúdos de aprendizagem, ao nível do Pré-Escolar e 1.º Ciclo (Ferraz, 2000, s.p.).

Estas equipas trabalham junto dos docentes, acompanhando e formando na adoção de diversas estratégias, assumindo muitas vezes as funções de professor especializado, animador e formador. Numa primeira fase, até 1990, os elementos das EIA davam apoio especializado em sala de aula e dinamizavam ações de formação pontuais, algumas a nível nacional. A partir de 1999 surge a necessidade de acompanhar professores do 1.º Ciclo face aos novos programas, aumentam as ações de formação que alargam a formadores/animadores pedagógicos.

Com o Regime Jurídico da Formação Contínua as EIA interrompem as ações de formação contínua e em 1992/1993 retomam a intervenção em sala de aula. Em meados dos anos 90, após avaliação interna, as EIA propõem uma reformulação do projeto e

reconhecem que o apoio na sala de aula, que foi dado ao longo dos anos em várias escolas, não era visível em termos de resultados práticos, não se consubstanciando em efetiva melhoria das práticas dos professores apoiados. Em alguns casos, teria tido mesmo o efeito perverso da desresponsabilização do professor pela parte expressiva do currículo. (Ferraz, 2000, s.p.)

Acrescentam que não foi exercida uma boa gestão de recursos, pois os professores especializados limitavam-se a desenvolver trabalho especializado em uma ou duas escolas. Houve um maior investimento na formação de professores das escolas e o projeto assume duas vertentes: a aquisição de técnicas e metodologias específicas das áreas artísticas e a sua experimentação/aplicação numa perspetiva integradora do currículo, numa intervenção sistemática no local de trabalho, com sessões de acompanhamento curricular e em apoio em sala de aula. Em 1997/1998 este projeto integra elementos do Pré-Escolar na procura de uma articulação com o 1.º ciclo, dando-se a acreditação da formação, que levou ao seu grande crescimento (Ferraz, 2000).

No projeto EIA para 1999/2000 é referida a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto – Lei n.º 344/90 onde vem explícito o direito à Educação Artística,

traduzida pela Expressão e Educação Plástica, Dramática, Musical e Físico-Motora, presente no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Sendo a Educação Artística genérica parte integrante desse currículo pode existir apoio de professores especializados, que por serem em número reduzido (19 elementos) devem otimizar recursos. Detetam como problemas a resolver: a insuficiente formação inicial e contínua dos professores nas áreas das expressões e a desvalorização atribuída às expressões no desenvolvimento global da criança.

2.5. Madalena Perdigão e a criação do ACARTE

O Serviço de Música da FCG foi dirigido por Madalena Perdigão (1923-1989) durante os anos de 1958 e 1974. Organiza treze festivais Gulbenkian de Música, entre 1958 e 1970, com a ambição de desenvolver e descentralizar a cultura musical em Portugal, envolvendo diversos extratos da sociedade além das elites. Esses concertos são acolhidos em cidades por Portugal Continental e nas Regiões Autónomas. A essa dinamização, Madalena Perdigão junta, entre 1962 e 1965, a criação de três agrupamentos artísticos residentes da Fundação Calouste Gulbenkian: a Orquestra, o Coro e o Ballet. Promove na F.C.G. um colóquio sobre o projeto de reforma do Ensino Artístico (Gomes, 2003).

O ministro Veiga Simão nomeia Madalena Perdigão presidente da Comissão Orientadora da Reforma do Ensino Artístico, em 1971, instituída no Conservatório Nacional, em regime de experiência pedagógica. Permanecerá nessas funções até 1974, ano em que também abandona o Serviço de Música da FCG. Entre 1978 e 1984 Madalena Perdigão é convidada pelo governo para presidir ao grupo de trabalho para a reestruturação do Ensino Artístico, como assessora do ministro da Educação e Cultura, Sottomayor Cardia. Em 1984 retorna à mesma fundação como diretora do Serviço de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte (ACARTE), um Serviço complementar do Centro de Arte Moderna, onde se inserirá o Centro Artístico Infantil (Gomes, 2003). Em 1987 Madalena Perdigão cria o Atelier de Cinema de Animação, mais tarde designado de Centro de Imagens e Técnicas Narrativas – CITEN⁹, que em

⁹ O CITEN e o CAI estão na origem de mais de 30 anos de formação regular na área. O contributo da FCG continua a ser desenvolvido através do Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência, com quem o Festival de Animação de Lisboa | MONSTRA promoveu em 2013, o primeiro Encontro Internacional de Oficinas e Formadores de Animação. Encontro dirigido a formadores, animadores e professores que tendo como ferramenta pedagógica e artística o cinema de animação. Desde 2000 que o Festival de Animação de Lisboa |

2005 é integrado na Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Esse ateliê desenvolvia a sua atividade em paralelo à do CAI.

A FCG publica o livro sobre o *Sistema de Ensino em Portugal* em 1981. Nesse livro, Madalena Perdigão apresenta o texto intitulado *Educação Artística*, onde expressa a necessidade de clarificar expressões, para a compreensão de conceitos em arte e educação, a arte e o seu papel central no desenvolvimento pessoal, servindo de instrumento pedagógico ou visando a formação de profissionais:

Tal como a concebemos, a educação artística deve assegurar a transmissão de valores humanistas, espirituais e estéticos que a arte incarna. No seu conceito cabem a educação pela arte, a arte na educação e a educação para a arte.

A educação pela arte (...) propõe-se o desenvolvimento harmonioso da personalidade, através de atividades de expressão artística. Com a educação pela arte introduzem-se no sistema educativo a imaginação, a espontaneidade e a dimensão da sensibilidade.

Arte na educação é a utilização da arte, produto “acabado”, incidindo sobretudo nos níveis etários mais elevados e entendida numa perspetiva de educação permanente. Ultrapassando o campo educativo, a arte na educação situa-se no plano do desenvolvimento cultural. Complementar do sistema escolar, atuando dentro e fora da escola, processa-se através de atividades de iniciação artística e de animação cultural, contribuindo para facilitar o acesso às obras de arte e a participação ativa das diferentes camadas da população na vida cultural da comunidade.

A educação para a arte visa a formação de artistas profissionais e processa-se através do ensino artístico, seu veículo privilegiado. Consiste na transmissão formal de conhecimentos, de métodos e de técnicas relativas aos diversos domínios da arte. Da arte existente, da arte-património, assim como da arte em potência, da arte-devir. Ensino artístico sinónimo, portanto, de preparação para o exercício da arte, para a sua prática e também para a criação artística. (Perdigão, 1981, p.287)

O Conselho de Administração da Fundação Calouste Gulbenkian cria em 1979 o seu Centro de Arte Moderna¹⁰ (CAM), referindo em ata que os fins são

MONSTRA realiza regularmente ações de formação em animação com escolas, centros culturais, autarquias etc. desde o ano 2000, ao longo do festival e do ano. (folheto net 2013) As ações do CITEN foram amplamente divulgadas no Jornal do Centro Artístico. Fernando Galrito, Professor de Animação na ESTGAD – Escola Superior de Tecnologia, Gestão, Arte e Design das Caldas da Rainha e diretor artístico do Festival de Animação de Lisboa – MONSTRA, foi coordenador e formador do CITEN ao longo de 18 anos. Em 1997 é coordenador do curso para monitores no CAI Expressão Artística no domínio Audiovisual e Multimédia, onde também realiza ateliês de curta duração sobre cinema de animação.

¹⁰ O CAM é mais tarde denominado Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão (CAMJAP), em homenagem ao seu fundador.

“essencialmente pedagógicos e de animação cultural”, acrescentando que o edifício a ser construído deveria ter um carácter polivalente que incluísse instalações para animação cultural, para documentação, arquivos e ateliês experimentais. O CAM surge em julho de 1983 e o mesmo Conselho de Administração cria um novo serviço localizado no mesmo edifício. O Serviço de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte era destinado a promover atividades culturais nos mais diversos campos, cuja orientação o próprio nome indica. Este Serviço colaborante do CAM, permitiu a independência entre a “política de aquisição de obras e a política de realização de atividades culturais” deixando espaço para uma política internacionalista de atividades culturais, que respeitasse critérios de qualidade, embora reclamasse uma noção de risco que acarreta a possibilidade de erro. As marcas permanentes do ACARTE são o experimentalismo e a inovação (FCG & CAM, 1985).

Madalena Perdigão, diretora do ACARTE conclui, dois anos após a sua inauguração, que este Serviço desempenha um papel particular na vida cultural portuguesa, essencialmente pela sua contribuição no campo da criatividade, no progresso da educação pela arte e no crescimento da criação artística no país (FCG& CAM, 1985).

Na sua abertura o ACARTE é destinado à promoção de atividades culturais em diversos campos, não privilegiando escolas ou correntes, nem géneros artísticos ou formas de expressão. Marcado pela inovação, experimentalismo e desenvolvimento da criatividade abrangendo crianças e adultos. Fomentou colaborações com vista à criação de obras multidisciplinares, entre a instituição e compositores, intérpretes musicais, diretores teatrais, atores, cenógrafos, bailarinos, artistas plásticos e gráficos. É neste contexto de diversidade, multidisciplinaridade e vontade de encontro que surge o novo Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG, 1985).

2.6. Programa Gulbenkian Investigação e Desenvolvimento Estético

O IDE - Programa Gulbenkian Investigação e Desenvolvimento Estético surgiu associado às ações educativas diretas da FCG, decorrendo entre 1997 e 2000¹¹. Definiu linhas orientadoras para a formação e conceção de metodologias da educação

¹¹ Equipa do IDE: Natália Pais - Diretora, João Pedro Fróis - Coordenador, Rui Mário Gonçalves – Consultor na área da História e Crítica da Arte, Deolinda Cerqueira – Consultora na área da História da Arte, Nikolaus Bezruczko – Consultor de Investigação, Elisa Marques – Investigadora, Anabela Salgueiro – Investigadora, Antónia Grilo – Monitora, Júlio Marques – Monitor, Fernando Galrito – Consultor de imagem.

no âmbito das Artes Visuais. Segundo Fróis (2005), em 1996 ocorreram duas conferências que seriam determinantes para que a FCG levasse a cabo essa proposta inovadora no âmbito da Educação Artística. As Conferências: *Desenvolvimento da Percepção Estética na Infância* e a IV Conferência da ELIA-European League of Institutes of the Arts, onde se estabeleceram contactos com *Getty Center for Education in the Arts* e o *North Texas Institute for Visual Arts* (University of North Texas) e com *Getty Institute for the Arts*, no sentido de futuras colaborações entre a FCG, o Getty Center e a NTU. A FCG financiou um grupo de educadores que frequentaram o Curso DBAE na Universidade do North Texas¹². Este grupo, ao qual pertenciam elementos e colaboradores externos do CAI, foi dirigido por Natália Pais, Diretora Adjunta do Serviço de Educação da FCG, que desenvolveu as principais iniciativas do IDE nos anos seguintes. O coordenador desse Projeto, João Pedro Fróis, enuncia os objetivos do Programa segundo duas grandes linhas: Investigação do desenvolvimento estético e artístico de crianças em contextos de educação informal; organização de um método facilitador da fruição e da experimentação artística. Teve como ponto de partida a investigação dos critérios de ordem estética e artística utilizados por crianças e adultos no contacto com as coleções de arte da FCG através de uma metodologia da educação Artística. Incidiu igualmente na elaboração de uma metodologia centrada nas artes visuais, de que resultou o Primeiro Olhar - Programa Integrado de Artes Visuais (POPIAV), privilegiando o diálogo com as obras de arte, promovendo de forma sintetizada o desenvolvimento da sensibilidade artística e a educação visual (Fróis, 2005).

Na promoção de uma nova compreensão das Artes Visuais, o IDE materializa estratégias, em contexto educacional formal e não formal, onde a obra de arte tem um papel central. O estudo do desenvolvimento estético na criança, a avaliação das potencialidades do diálogo argumentativo, a capacidade de produção plástica e fruição artística e a elaboração de metodologias de investigação no domínio das artes visuais, são as suas linhas gerais de orientação (Fróis,2005). No sentido de operacionalizar os seus objetivos o IDE organiza o *Primeiro Olhar*, que envolve a organização de materiais, a sua aplicação e avaliação, incidindo na análise de produções plásticas e

¹² Deste curso foi elaborado o Relatório do Curso de Verão: North Texas Institute for Education in Visual Arts, School of Visual Arts, Serviço de Educação da FCG, 1997. Participantes no Curso: Natália Pais, João P. Fróis e cinco colaboradores do IDE: Antónia Grilo – Animadora do atelier de Criatividade e Computador, Elisa Marques – Área das Ciências da Educação, Júlio Marques – Animador do Atelier de Expressão Plástica, Maria José Marinho – Área da Psicologia, Zaza Carneiro de Moura – Área da Filosofia para crianças, ligados ao CAI.

nos diálogos em grupo sobre a arte. O Primeiro olhar iniciou-se pela investigação dos critérios de ordem estética e artística que crianças e adultos utilizam quando estão em contacto com as artes visuais. Os autores do programa destacam que no Ensino Básico o contacto com a obra de arte é rara e a explicação estética é escassa, centrando as artes visuais em atividades na manipulação e exploração de materiais, ao que acrescentam a marginalidade com que é tratada a organização curricular em artes visuais (Gonçalves, 2000).

O carácter privado do programa, ligado aos museus da FCG e à prática das oficinas do Centro Artístico Infantil, teve presente as implicações que daí poderiam advir para a comunidade educativa. Ultrapassou as portas da FCG, influenciou a formação de professores, sendo divulgado através de diversas conferências, produção documental e a alteração de rotinas educacionais que os Museus da FCG promoviam¹³.

Em entrevista, Elisa Marques¹⁴ (2014), atual coordenadora da Equipa do Programa Educação Estética e Artística da Direção-Geral da Educação, do Ministério da Educação e Ciência, refere que ainda hoje a maioria dos professores desconhece o Programa. Consideramos que este foi elaborado de forma bastante explícita, e apesar de este ter sido realizado para a Coleção Gulbenkian, envolve um grande número de obras nacionais, permitindo aos professores iniciar atividades no campo da educação artística nas artes visuais. Este recurso que permitiu transpor a experiência realizada num contexto informal para um contexto formal, único no país.

Em relação à investigação-ação do “Primeiro Olhar”, que decorreu entre 1997 e 1999, foi feita uma análise e discussão dos resultados, a partir dos dados recolhidos na observação naturalista das sessões e entrevistas, envolvendo alunos de três escolas, um jardim de Infância e um grupo de adultos. Esse percurso de dois anos envolveu vários núcleos: a estrutura do diálogo, dinâmicas educativas, avaliação em artes visuais e repercussões na comunidade educativa. As ações contextualizadas

¹³ São exemplo disso: o Seminário de Sensibilização à metodologia *Discipline Based Art Education* (DBAE) em 1997, a promoção de cursos anuais sobre Educação nas Artes Visuais com incidência no Programa Integrado de Artes Visuais, realização da Conferência Internacional – *Educação Estética e Artística - Abordagens Transdisciplinares*, na sede da FCG em 1999, publicado em 2000.

¹⁴ Marques é licenciada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Professora efetiva do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com atividade profissional na docência com crianças e adultos em vários níveis de ensino. Colaborou em projetos de investigação nos domínios da Educação Estética e Artística, Formação Profissional e Apoios Educativos. Orientou teses de Cursos Superiores Especializados da ESE de Lisboa. Foi formadora do Centro Artístico Infantil.

possibilitaram a crianças e professores uma reflexão estética, bem como o desenvolvimento de processos de análise e síntese de informações, levando a uma discussão entre o corpo docente dessas escolas, analisando este possível recurso educativo como multidisciplinar integrado no desenvolvimento das capacidades estético-cognitivas dos alunos. Através de uma articulação flexível entre escolas, antecipando e gerindo mudanças ao longo do programa, a equipa foi aprofundando e desenvolvendo conceitos (Gonçalves, 2000).

Em 1999, o IDE traçou uma série de ações no sentido de aprofundar metodologias inerentes à formalização do POPIAV: a elaboração de materiais de suporte a atividades em diversos contextos e a realização de um curso de formação para professores e conservadores de museus, em parceria com o Ministério da Educação. Estas ações espelham a grande importância que este programa deu à formação de adultos, sejam professores, monitores, conservadores de museu ou pais. Pretendendo contribuir para uma intervenção inovadora e criativa nos locais de trabalho, a metodologia foi apresentada sob a forma de ações teórico-práticas no âmbito da formação na área das artes visuais, centrada nas dimensões reflexivas e investigativas. Houve uma articulação entre escolas e a instituição, promotora de mudanças nos contextos em que os profissionais tomam parte (Fróis & Marques, 1999).

A metodologia iniciada em 1998 com um grupo de crianças, em abordagem pluridisciplinar, foi desenvolvida em 1999 com um grupo de adultos no Centro Artístico Infantil, orientado por Elisa Marques (Gonçalves, 2000). As ações referidas, denominado “Encontro de Pais”, tinham como objetivo a análise e o debate de temáticas para a Educação dos Filhos e a criação de laços entre a família e a Instituição (Fróis & Marques, 1999).

Os autores do Programa IDE consideraram prioritário o contacto precoce com a obra de Arte, surgindo daí estratégias como a apreciação e criação artística realizadas a partir das qualidades expressivas das obras observadas, o despertar do interesse de educadores, adultos e crianças para as coleções dos dois Museus da FCG, possibilitar o diálogo com as obras através de materiais didáticos concebidos para a explicação estética, proporcionando aos educadores, através de iniciativas formativas, a utilização deste modelo na preparação a visitas de estudo aos museus. A resposta procurada com a organização deste Programa não se centrou exclusivamente na “produção” de um recurso didático para professores moldado às necessidades do Museu Gulbenkian

e do CAM. Estendeu-se à necessidade de responder a uma carência nacional, nomeadamente no âmbito da Educação em Museus de Arte. (Fróis,2005).

No texto *A Educação Estética e Artística na Formação ao Longo da Vida*, apresentado na Conferência Internacional – Educação Estética e Artística - Abordagens Transdisciplinares, em 2000, os responsáveis do programa expuseram a sua abordagem em relação à Educação e à Arte: uma das finalidades da arte é a contribuição para o apuramento da sensibilidade e o desenvolvimento da criatividade; como finalidade da educação a ampliação das possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas. A aquisição das linguagens específicas, a disposição para sentir uma composição e identificar o que está representado numa pintura envolve trabalho e motivação, as competências a adquirir para este desenvolvimento têm níveis de dificuldade, como em outras áreas do conhecimento. Sintetizam:

A compreensão do sentido de cada obra nas artes visuais envolve a percepção estética como resposta às qualidades formais num sistema artístico específico. Estas qualidades criam modos de expressão que incluem as concepções dos artistas e envolvem a sensibilidade daqueles que as procuram. A percepção surge como elemento organizador e identificador das obras, mediadores semióticos por excelência, identificando-as, categorizando-as, constituindo uma teia de significados do mundo do sujeito (Gonçalves, 2000, p.201).

Focam fatores psicológicos, motivações e processos de assimilação que conduzem à contemplação das obras de arte, e a atenção nos tipos de disposições cognitivas subjacentes a essa compreensão. Na opinião dos autores a aproximação à obra de arte deve ser mediada pela *explicação estética*. Essa explicação deve incluir três aspetos essenciais: “o conhecimento factual e narrativo, as estratégias apropriadas de apreensão dos elementos visuais e a motivação pessoal face às aprendizagens neste âmbito”, referida pelo filósofo e historiador de arte belga René Berger (1915-2009) na sua obra *Découvert de la Peinture* em 1969. Pela sua complexidade, a explicação estética é indispensável para a educação formal e não formal, levando os sujeitos a compreender a obra de arte e a valorizá-la, cumprindo assim os objetivos essenciais desta explicação (Gonçalves, 2000).

Segundo a autora Maria do Carmo D’Orey, a análise deste Programa pode fazer-se segundo dois grupos de abordagens: uma do ponto de vista da percepção estética e outra relativa à natureza das obras de arte. Na apresentação do livro *Primeiro Olhar*, em 2003, Orey expressa sobre o primeiro ponto:

1. A tese de que a visão não é uma faculdade puramente recetiva, mas ativa e construtiva percorre todo o livro de forma explícita ou implícita: ver é discriminar, selecionar, associar, raciocinar. Psicólogos e filósofos como Arnheim, Gombrich e Goodman subscrevem totalmente esta tese. As operações cognitivas a que chamamos pensamento e entre as quais se contam a análise e a síntese, a simplificação e a enfatização, a abstração e a suplementação, a inferência e a conclusão são também ingredientes essenciais do pensamento visual. Mas a agilidade do pensamento visual, como a do verbal, tem de ser exercitada. (...) Felizmente que este livro nos mostra não só que a educação estética é possível e acessível a todos, mas como é possível. Passo a este segundo e mais importante ponto.

2. O olhar tem objetivos e interesses. Só vemos o que os satisfaz e estamos cegos para tudo o resto. O primeiro passo, do ponto de vista pedagógico, tem de ser então o de despertar o interesse. É a função dos diálogos com o professor que fazem parte de cada percurso. Mas não basta. Só podemos ver o que soubermos como procurar. Ensinar a procurar é o segundo passo. Aqui o método da comparação (p. 16) é muito justamente o privilegiado. Comparar é detetar semelhanças e diferenças. Mas é muito mais complexo do que parece à primeira vista. Porque efetivamente tudo é semelhante a tudo (ou diferente de tudo) sob um qualquer aspeto. Então é necessário selecionar em função de quê procuramos semelhanças e diferenças. É aqui que a competência pedagógica do Primeiro Olhar se manifesta. A educação é concebida em termos do desenvolvimento da capacidade para resolver problemas e pensar dialeticamente (...).

3 - A visão também não é uma atividade isolada. É condicionada pelos dados dos outros sentidos, pelas nossas experiências e expectativas. Daí o lema "Fazer para ver" (p.13) o qual é levado a efeito, em cada percurso, através de vários meios entre os quais se destacam as atividades das oficinas que incluem observações tácteis, jogos e experimentações plásticas com diferentes materiais e técnicas, e ainda o contacto com os artistas e, mais uma vez, o diálogo. Porque a linguagem também interatua com a visão. (Orey, 2003, s.p.)

Relativamente à natureza das obras de arte, a autora afirma que estas são objetos, na sua perspetiva, símbolos que requerem interpretação. A compreensão de uma obra não passa por sentir uma emoção nem descobrir a intenção do autor, há que interpretá-la, e este é o objetivo prioritário dos oito percursos apresentados no livro. "No âmbito de uma teoria semiótica, interpretar uma obra de arte consiste em descodificar um símbolo cujas propriedades sintáticas e semânticas não são imediatamente evidentes" afirma. O método não isola obras, cujas propriedades só podem ser apreendidas na relação umas com as outras (método comparativo) (Orey, 2003).

O Primeiro Olhar adotou uma abordagem holística da arte, considerando insuficiente uma análise segmentada, de elementos isolados das obras. Para essa abordagem analisou um conjunto de obras do Museu Calouste Gulbenkian e do Centro Arte Moderna. A obra de arte é o elemento mediador na aprendizagem da linguagem visual, adquirida em contacto direto através de processos de interpretação, de análise, de categorização e de síntese. A experiência estética deve ser realizada em vários contextos, museus, galerias, oficinas e escolas. Experiência fonte de conhecimento, pode ser racionalmente justificada, coloca dados importantes para a compreensão dos seus significados e o modo como esse saber é organizado pelo sujeito. Os autores do programa acentuam a importância do aprofundamento dos processos de comunicação e dos critérios subjacentes de ordem estética para a Educação e para a Psicologia da Arte. Na resposta às qualidades estéticas, que não são exclusivas da arte, existe o desejo de compreender o significado do que se nos apresenta, podendo provocar respostas estéticas. O desenvolvimento estético e artístico deve procurar desde cedo, elaborar uma aquisição progressiva de um conjunto de respostas¹⁵ (Gonçalves, 2000, p.203).

A importância das artes visuais na educação e o reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento global do ser humano são princípios que regulam as ações do Primeiro Olhar. Este programa, primeiramente inspirado no modelo *Discipline-Based Art Education*, envolve abordagens integradas sobre história e crítica da arte, estética e criação artística, suportados pelas imagens e roteiros traçados para os diálogos durante as sessões. O Plano curricular desenvolve-se a partir da abordagem integrada de quatro áreas fundamentais: Estética, História da Arte, Crítica da Arte e Produção Plástica. A parte prática do modelo decorreu nas Oficinas do Centro Artístico Infantil, que os autores do programa definem como um espaço cuja Filosofia de Intervenção “se identifica como um ponto de referência onde a experiência pedagógica, a expressão artística e a vivência cultural se dimensionam na relação educador - artista de modo dinâmico” (Natália Pais, citada por Gonçalves E., 2000, p.207).

Os roteiros foram elaborados a partir de obras estrangeiras do Museu Gulbenkian e portuguesas do Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão, as

¹⁵ Os autores do programa referem os programas VTS e Arts Propel, juntamente com outros autores europeus, dos quais salientamos Michael Parsons cujos estudos contribuíram para a compreensão das respostas das crianças às Artes Visuais, com os quais o Primeiro Olhar tem orientações comuns.

quais os autores consideraram ter em si mesmas um carácter educativo, oferecendo uma amostra variada de modalidades expressivas, desencadeando possibilidades diversas para a explicação estética, e um acesso direto aos originais (cujas reproduções foram utilizadas para descrição, análise, interpretação e avaliação, durante as sessões posteriores), contribuindo para o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem estético-visual (Gonçalves, 2000). Os elementos da linguagem plástica foram importantes na escolha das obras a comparar, no sentido de mobilizar aspetos da perceção estética e artística, levando a uma contemplação ativa. (Gonçalves, 2000). O currículo inclui oito conjuntos de imagens com designações distintas e em cada percurso são essenciais os seguintes elementos: linha, cor, claro-escuro, texturas, forma, composição, volume e espaço.

O diálogo argumentativo em que o modelo se baseia, conduz as sessões e permite a integração de novos dados na sua expressão verbal e plástica em ações de mediação pedagógica. Os critérios estabelecidos não têm um formato estanque e podiam ser adotados e reformulados conforme o desenrolar das sessões, para as quais traçaram os objetivos, conteúdos e atividades. (Gonçalves, 2000). Para a elaboração dos roteiros escolheram o método comparativo centrado na descoberta de semelhanças e diferenças entre as obras de arte. A ferramenta da comparação leva ao encontro de semelhanças e diferenças, temáticas, formais e estilísticas, criando uma familiaridade com a obra de arte, que permitirá, juntamente com as produções plásticas, facilitar o desenvolvimento de atitudes analíticas (Gonçalves, 2000). Essa comparação pensada para cada conjunto motivava para o diálogo, possibilitando a visualização do vocabulário dos elementos plásticos e da narrativa, fundamentais para a sua descrição, análise e interpretação (Fróis & Marques, 1998).

As atividades de carácter expressivo (oral, escrita e visual), desenvolvidas nas oficinas, procuravam promover a sensibilidade plástica, o domínio de técnicas e materiais e a compreensão dos elementos organizadores de uma obra de arte. As atividades propostas procuram a construção de formas de pensamento permitindo relacionar conteúdos transmitidos e a sua transposição para novas situações ligadas à área artística ou a outras (Gonçalves, 2000).

As atividades dos museus foram enquadradas no currículo traçado para as atividades dos ateliês. Facultar a organização de uma linguagem plástica específica, facilitar a apreensão de códigos e permitir o acesso à obra de arte como um todo, é o resultado do contacto com as obras de arte durante as ações de visitas aos museus.

As atividades nos ateliês, desenho, pintura, colagem e recurso a novas tecnologias de informação, levavam a criança a experimentar e descobrir novos meios de ação. Fomentavam a integração de vivências estéticas e da elaboração de juízos sobre o processo por detrás da criação artística e da materialização plástica. Permitiu o envolvimento de crianças com artistas, como exemplo o caso do pintor Eurico Gonçalves, colaborador do CAI, que participou num desses roteiros (Gonçalves, 2000).

A avaliação interna e externa do POPIAV e suas repercussões para a comunidade, revelada através de questionários dirigidos aos pais, mostraram em grande número a motivação das crianças em aprender os conteúdos do programa, valorizando a sua participação. Na opinião dos professores, que participaram em sessões semanais nas oficinas do Centro Artístico Infantil, as crianças adquiriram um vasto leque de competências, centradas na criação de valores estéticos pessoais, na utilização ativa de vocabulário específico das expressões artísticas, no desenvolvimento de capacidades de observação, atenção, concentração, sentido crítico e respeito mútuo. Vivências manifestadas dentro e fora da sala de aula. Os alunos foram confrontados com opiniões diferentes das suas, consciencializando-se de si e dos outros. “A aprendizagem artística não implica unicamente um conjunto de capacidades e apreensão de conceitos, envolve também o encontro entre o seu modo de sentir e os sentimentos dos outros” (Gonçalves, 2000, p.239). A aquisição de novos conhecimentos, o diálogo sobre as obras de arte, as visitas aos museus e as produções plásticas, foram, por ordem de preferência, as que as crianças escolheram, e que motivaram as crianças a propor novas atividades em sala de aula (Gonçalves, 2000).

SEGUNDA PARTE

**CENTRO ARTÍSTICO INFANTIL DA
FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN**

CAPÍTULO 3

CARACTERIZAÇÃO DO CAI

3.1. Origem do Centro Artístico Infantil

No texto apresentado na Conferência *Educação pela Arte, Pensar o Futuro* (1992), Natália Pais¹⁶ traça de forma abreviada a história do início do “Centrinho” (nome pelo qual o CAI era conhecido). Afirma que as suas raízes recuam aos anos 50, quando foi criada a Fundação Calouste Gulbenkian, cujos estatutos definem como objetivos prioritários o apoio à Arte, Educação, Cultura, Ciência e Caridade. Aborda o clima que se vivia no Pós-Guerra, ambiente de saturação de modelos culturais estáticos e onde havia um apelo aos sentimentos de unidade na Europa. Questiona que outras linguagens além da expressão afetiva e emocional permitiriam ultrapassar fronteiras geográficas, económicas, linguísticas e as diferenças socioeconómicas. Surgiria assim a aplicação de modelos ativos, na procura de autonomia dos educandos, valorização do aprender a “fazer”, uma ideia de educação integral e holística que indicavam as grandes transformações pedagógicas da década de 60. Refere que entre 1957 e 1967 a FCG procurou a criação de serviços e promoveu incitativas através das quais implementassem novas formas adequadas de intervir no âmbito educativo e cultural, tais como as Bibliotecas Itinerantes, Bolsas de Estudo, Cursos de Iniciação Artística, de Educação e Didática Musical, onde se chega a pensar em criar um Centro de Monitores de Ensino Artístico Infantil. Nessa altura o CAI começa a ser uma ideia desejada e na relação com este projeto, ao longo de vinte anos, vão juntando as pessoas que mais tarde viriam a trabalhar no CAI (Pais, 1992).

O CAI funcionou ao longo de 18 anos num espaço projetado por Leslie Martin (1908-1999), arquiteto britânico que havia traçado o edifício do CAM. Um pequeno edifício localizado no Jardim Gulbenkian, à entrada do Parque, na Rua Marquês Sá da Bandeira, envolvido por árvores que o integram na paisagem. Trata-se de um edifício

¹⁶ Natália Pais Licenciou-se em Ciências Histórico-Filosóficas na Faculdade de Letras de Lisboa, foi Diretora Adjunta do Serviço de Educação da FCG a partir de 1962, coordenou o Centro de Técnicas Narrativas, sócia fundadora do Instituto de Apoio à Criança (IAC), autora de várias publicações no âmbito do Brincar e das Ludotecas e coordenadora de atividades ligadas à defesa e ao direito de brincar. Como reflexo dessa proximidade, o Serviço de Educação juntamente com o CAI e o IAC organizaram um curso para monitores de ludotecas logo no primeiro ano de funcionamento do Centro Infantil.

simples, com um só piso, cobertura ajardinada e rodeado de canteiros. O CAI no limite do jardim

(...) traduz de forma adequada a ideia que a Fundação tem sobre a necessidade da criação de ateliês para as crianças. Num edifício pequeno e acolhedor, bem concebido em termos de jogos de luz e sombras e qualidade arquitetónica (uma versão reduzida de Kettle's Yard Gallery de Martin, em Cambridge) encontramos como que o "terraço" do complexo (Martin, 1986, p.66).

Concebido com base numa cultura que inclui a natureza nas nossas vidas, o Cubismo do edifício do CAI e os pavimentos contrastam com as formas verdes envolventes. Leslie Martin define como função desse espaço "receber as crianças das escolas permitindo o seu desenvolvimento imaginativo"¹⁷ (Martin, 1986, p.78).

3.2. Definição do Centro Artístico Infantil - Princípios e Objetivos

A sua coordenadora, Dr.^a Natália Pais, apresentou na Conferência *Educação pela Arte, Pensar o Futuro* a seguinte caracterização do espaço CAI/FCG:

- Um espaço privilegiado de encontro entre artistas e pedagogos, alunos e professores, pais e filhos, amadores e profissionais dos vários domínios da Educação, das expressões Artísticas e Poéticas, da Animação e da Educação Cultural.
- Um local apropriado ao lançamento de propostas inovadoras e dinâmicas, favorável à troca de vivências e ao intercâmbio de experiências realizadas no País e no estrangeiro.
- Um sítio onde muitas pessoas vão procurar sugestões e respostas para dúvidas lançadas pela remodelação dos programas escolares, pela introdução de novas metodologias de ensino, pela necessidade de valorizar as linguagens expressivas e de participar numa política cultural aberta, dinâmica e diversificada. (Pais, 1992, p.121)

Esta postura vai de encontro à abertura, dinamismo e risco mostrado pelo ACARTE, e é bem patente, além do trabalho desenvolvido no Centro, nas dinâmicas criadas em torno das exposições, nos diversos registos relativamente à procura de apoio por parte de professores e contacto com as Escolas Superiores de Educação de Norte a Sul do país. O Relatório Anual da FCG de 1985 salienta a colaboração entre o

¹⁷ Este espaço foi reabilitado em 2013, passando a ser a Esplanada do Jardim, Centro Interpretativo Gonçalo Ribeiro Telles.

CAI e o Serviço de Educação, numa perspetiva complementar, enriquecedora e dinamizadora das potencialidades de cada Serviço, levando a cabo ações considerando simultaneamente objetivos educacionais e artísticos.

Em relação à interação entre serviços educativos, Natália Pais esclarece: “o CAM praticamente não tinha serviço educativo, «existia teoricamente», fazendo algumas visitas guiadas, e quando surgia algo de maior volume, como exposições itinerantes, os monitores do CAI recebiam grupos escolares”¹⁸. Os Serviços do Museu Gulbenkian eram, segundo Natália Pais, serviços com grande tradição, mas quando foram criados não previam uma interação muito direta com as crianças, nem previam espaços para desenvolver ateliês¹⁹. Uma dinâmica diferente viria a surgir perto do encerramento do CAI, onde este apresentava uma exposição temática e cursos que desenvolviam atividades onde era articulado o património artístico dos dois museus, como mencionaremos no ponto referente à formação.

As atividades desenvolvidas pelo CAI de carácter formativo específico e continuado envolviam pequenos grupos de alunos e educadores. Com essas ações propunham fomentar nas crianças e nos educadores o interesse pelas atividades de expressão artística e a participação criativa em manifestações de carácter socioeducativo e cultural. O novo centro infantil iniciou atividades em 1984 e o número de utentes iniciais revela o êxito da iniciativa e a necessidade de espaços como estes. Nesse primeiro ano abriu ateliês e uma exposição temática para crianças, chegando a ser frequentado por uma média de 1000 crianças mês, individualmente ou em grupo. O Serviço de Educação organizaria um curso para monitores de ludoteca em colaboração com o CAI/FCG e o Instituto de Apoio à Criança – IAC. No ano de 1985 mais de doze mil crianças participaram nas exposições, ludoteca, ateliês abertos e espetáculos e mais de 2500 adultos estiveram envolvidos em ações de formação, informação e em visitas familiares ou de outro carácter (FCG, 1985; FCG, 1986).

O número anual de utentes do CAI é apresentado no livro “Fundação Calouste Gulbenkian: 1956-2006: Factos e Números”, variando entre 17.386 em 1988 e 5.828 em 1995. Estes valores incluem participações em ateliês para crianças, cursos para adultos, exposições no CAI, animações e outros eventos, sem contabilizar as

¹⁸ Natália Pais, entrevista concedida em 9 de julho de 2013 in Anexo I, p.27.

¹⁹ Cf. Anexo I, p.26.

itinerâncias pelo país. Apesar disso, são um reflexo do elevado número de adesão às suas iniciativas²⁰ (Esgaio & Vieira, 2008).

Em 1994 Natália Pais reafirma os princípios fundamentais do CAI: educação como base para a formação integral e harmoniosa do Homem, considerando todas as suas dimensões, biológica, psicológica e social, tendo em conta as necessidades individuais, do grupo onde se insere e do contexto em que se encontra; cada indivíduo pode exprimir as suas capacidades criadoras através da Arte, do Jogo e da Cultura, por serem manifestações naturais, independentemente do nível de desenvolvimento em que se encontre; as atividades artísticas, lúdicas e culturais revelam as capacidades de expressão criativa do indivíduo permitindo-lhe atribuir às suas experiências e vivências um significado social e universal; a Arte – Educação Cultural fundamenta-se em princípios que não lhe são específicos ou exclusivos, correspondendo a uma atitude pedagógica que deve ser comum a todas as aprendizagens podendo ser utilizada em qualquer processo educativo (Martins, s.d.). Como objetivo geral o Centro pretendeu demonstrar a possibilidade em articular conceitos básicos de Educação, Arte e Cultura com modelos pedagógicos inovadores e com processos de intervenção sociocultural integrada, tendo delineado os seguintes objetivos específicos:

- Facultar a crianças e adultos formas de contacto e informação, através das quais sejam contemplados, de forma global e/ou diferenciada, vários domínios da expressão lúdica e artística, do desenvolvimento do sentido ético e estético e das capacidades críticas e criativas.
- Favorecer a descoberta de formas expressivas de associação de ideias, temas ou sensações, através das quais se consiga: sensibilizar, informar, motivar para uma participação criativa.
- Permitir formas diversificadas de observação, experimentação, intervenção direta e de formação, em situações representativas e motivantes.
- Situar os temas, os factos, as questões, as vivências e experiências numa perspetiva que respeite o aspeto estético, cultural, pedagógico, histórico, científico e técnico (Martins, s.d., p.6).

Para a concretização desses objetivos o Centro traçou um amplo programa de ações²¹, estruturado de forma interdisciplinar, onde crianças e adultos tivessem formas

²⁰ Por inacessibilidade aos arquivos do CAI, não foi possível confirmar estes números, pois os dados de que dispomos, alguns apresentados em documentação anexa, são valores bianuais.

progressivas de acesso à criatividade, a sentimentos de realização pessoal e de participação sociocultural. Desenvolveu ações de carácter sensibilizador, informativo e formativo, procurando ajudar educadores na reflexão sobre princípios educacionais, onde as linguagens expressivas, artísticas, lúdicas e culturais fossem valorizadas, sem que limitasse as suas práticas pedagógicas criativas aos espaços escolares, dos museus ou das galerias (Martins, s.d. e FCG, 1985).

As atividades do Centro destinavam-se essencialmente a crianças dos 4 aos 10 anos, com prioridade para grupos de alunos do ensino oficial (pré-primário e primário) e de instituições com necessidades no campo das expressões artísticas; adultos - educadores, professores e profissionais motivados no âmbito da pedagogia artística ou da educação cultural (Martins, s.d.). Apesar das atividades serem estruturadas para crianças das idades enunciadas por vezes recebiam crianças mais velhas que queriam continuar, tendo em conta igualmente a escassez de espaços como estes. A opção desta faixa etária devesse ao facto de serem do 1.º ciclo, essencialmente do ensino oficial, as que eram mais carenciadas na área das expressões, mais do que no jardim-de-infância, onde os educadores saíam mais com as crianças e tinham esse tipo de atividades mais frequentemente. A partir do 5.º ano de escolaridade havia o problema do horário reduzido para as deslocações ao Centrinho²².

3.3. Equipa e Estrutura do CAI

O Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian abarcava uma ampla estrutura interligada, suportada por uma equipa fixa e com a colaboração de especialistas externos. Organizou-se através de uma Ludoteca, de Exposições Temporárias ou Permanentes, Animações, Ateliês e Formação de Adultos. Deu apoio a inúmeras instituições e colaborou e apoiou outros serviços da Fundação Gulbenkian. Fez-se representar em inúmeros colóquios e seminários a nível nacional e internacional. O Centro foi visitado ao longo dos anos por diversos representantes de institutos estrangeiros, colaborou com inúmeras instituições e organismos, através dos

²¹ O Centro Artístico Infantil realizava inquéritos aos participantes nas atividades do Centro, no sentido de promover uma melhoria da qualidade na arte-educação. Apesar de não termos acesso aos resultados decidimos anexar os questionários pois poderão servir para estudos futuros.

²² Cf. Anexo I, p.39.

quais divulgou a sua experiência²³. Permitiu o acesso a inúmera documentação em torno das suas atividades, consulta de bibliografias, apoiou no desenvolvimento e na realização de propostas a concretizar no *Centrinho* ou fora dele. Organizou diversa documentação no sentido de divulgar as suas atividades e modelos pedagógicos seguidos, publicou folhetos e catálogos relacionadas com as atividades desenvolvidas e a partir de 1996 publica trimestralmente o *Jornal CAI*.

A estrutura do Centro Artístico Infantil, inicialmente integrada no ACARTE, transita em 1994 para o Serviço de educação. Em 1999 o CAI ficaria sob a alçada do CAMJAP, tal como o ACARTE, designado de CAM/ACARTE, que nesse mesmo ano perde autonomia financeira. Integração que traria reflexos a nível das atividades propostas pelo Centro, como exposto mais adiante. O CAI encerra em junho de 2002 e o Serviço ACARTE é extinto no ano seguinte (Barreto, 2007).

3.3.1. Equipa

Da equipa inicial do CAI faziam parte a Diretora do Serviço ACARTE Maria Madalena de Azeredo Perdigão, estando a coordenação a cargo de Natália Pais. Dessa equipa fixa faziam ainda parte a educadora Maria Luísa Monteiro e a assistente Social Fátima Cardoso, ambas monitoras do CAI, Anabela Nunes como assistente, e ainda o projetista, decorador e técnico de museografia Miguel Vieira²⁴. Com exceção da diretora todos os outros membros se mantiveram no CAI até ao seu encerramento, inserindo novos elementos ao longo dos anos. A equipa interna do CAI assegurava a produção, planificação e execução de atividades a variados níveis, visitas a exposições temáticas, conceção, orientação, dinamização, montagem de ateliês, exposições e espaços lúdicos.

A esta equipa fixa juntava-se a equipa de Educadores Artísticos, de carácter permanente. Essa equipa foi sendo introduzida aos poucos, no 1.º ano a Música, seguindo-se-lhe as Artes Plásticas e o Teatro, mais tarde viria a integra-se a Expressão Poética, a Filosofia para Crianças, Espaço e criatividade e Expressão

²³ Cf. Anexo X e Anexo XIV.

²⁴ Em 1994 encontravam-se nesta equipa as educadoras e monitoras Ana Margarida Mendes e Maria Patrício, Maria Alberta Menéres na Expressão Poética e Isabel Andreia nas Expressões Globais. Ao longo do texto optámos por mencionar o nome daqueles que nos pareceram mais relevantes para o nosso estudo, sendo impossível enumerar a totalidade dos participantes nas múltiplas ações do CAI, nem é pretensão do presente estudo. Ao longo dos anexos poderemos encontrar esses dados. Após o encerramento do CAI a equipa foi integrada no novo Sector de Educação do CAMJAP.

Artística no Domínio Audiovisual e Multimédia. Os elementos iniciais tinham uma relação com o ramo da Psicopedagogia: Eurico Gonçalves nas Artes plásticas, tendo também participado nas EIA; João Mota professor no Conservatório, na Escola Piloto, (substituído por António Nóvoa nos primeiros anos por estar a trabalhar com Peter Brook); Ana Ferrão com especializações no campo da Educação pela Arte. (Vasques, 2006)²⁵. Igualmente nessa fase inicial abriria o Curso de Psicopedagogia da Expressão Artística (disciplina complementar) ministrado pelo professor Arquimedes da Silva Santos.

No início da década de 90 inicia-se o Curso de Psicologia do Desenvolvimento e Pedagogia Criativa e outros que enumeraremos no capítulo sobre a Formação de Adultos (FCG,1991). Nos últimos anos, o CAI abriu dois cursos com uma nova dinâmica. Um sobre a Metodologia Primeiro Olhar- Programa Integrado de Artes Visuais e o Curso Integrado para Animadores pedagógicos e Educadores de Expressão Artística.

Os orientadores dos cursos para adultos não eram muitas vezes aqueles que desenvolviam os ateliês para crianças. Como exemplo, nos anos 90 Ricardo Valente Orientou o Ateliê de Expressão Musical para crianças, Gracelinda Feixeira o de Expressão Plástica e o de Dramática esteve a cargo de Isabel Andrea (FCG, 1991).

3.4. Ludoteca

O Centro Artístico Infantil transformava-se em Ludoteca durante os meses de férias de verão, onde as crianças podiam brincar ou participar de livre vontade em atividades de expressão artística e criativa. Os adultos tinham ao dispor orientação ao nível do jogo e do papel deste no desenvolvimento infantil. De meados de julho a meados de setembro, de 2.^a a 6.^a feira, entre as 10h00 e as 12h30, ou entre as 14h30 e as 17h00, a Ludoteca abria para um número limitado de crianças, dos 4 aos 12 anos (Martins, s.d.). Como exemplo, no verão de 1996 a Ludoteca recebeu 35 crianças por turno, num total de 2.500, sem qualquer encargo para os pais. As monitoras que asseguravam o seu funcionamento também colaboravam nos ateliês e promoviam, orientavam e recriavam, sem interferir nas brincadeiras das crianças. O espaço punha ao dispor vários tipos de jogos-de mesa, de regras, de construção etc.- brinquedos e cantinhos específicos: como a mercearia, a casinha das bonecas, a sala do médico e

²⁵ Cf. Anexo I, p.7.

o laboratório do inventor (Arruda,1996). A ludoteca fomentou exposições e inúmeras atividades no sentido de sensibilizar e formar a nível nacional e internacional, como detalharemos mais à frente.

A Ludoteca do CAI é definida no Relatório Anual de 2000 como:

um espaço por excelência para o encontro das crianças em situação de férias escolares, para o desenrolar de atividades lúdicas e criativas, para o despertar de interesses ao nível das linguagens não formais e das ações que se incluem nos programas do CAI durante o ano letivo.

No mesmo relatório reforçam que as iniciativas promovidas neste âmbito tinham por objetivo a dimensão lúdica da educação e as suas implicações no desenvolvimento global da criança e na formação do adulto.

O editorial do Jornal CAI n.º 5 de 1997 é dedicado à atividade lúdica, no qual Natália Pais traça uma breve abordagem histórica das mudanças ocorridas após o 25 de Abril. Salieta que a década de 1970 terminou com a celebração do Dia Internacional da Criança (1979), seguida de iniciativas em defesa dos seus direitos. Em 1990, o Estado português aderiu oficialmente à Convenção dos Direitos da Criança, da qual se salienta o 31.º artigo que “reconhece à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”. Natália Pais termina o seu texto com a defesa da:

Criação de espaços onde a criança se sinta livre, em segurança física e psicológica, em igualdade de direitos com as outras crianças, capaz de escolher voluntariamente os espaços, os objetos, os materiais, os parceiros e as propostas de jogo.

Ao promover a criação de espaços lúdicos estamos a valorizar o papel do jogo e do brincar e a contribuir para:

- A defesa de condições que permitam a todas as crianças conquistar o seu próprio direito ao direito de brincar;
- O reconhecimento do tempo de que cada criança precisa para crescer em liberdade;
- A criação de espaços que, como as ludotecas, possam promover a difusão da cultura, a educação para todos em defesa da liberdade, da paz e da justiça.

No Jornal referido anteriormente, Anabela Salgueiro, socióloga e membro da equipa do CAI, menciona que em 1984 só existiam em Portugal mais 2 espaços como

o da Ludoteca do CAI, em Évora e no Porto. Esta escassez foi sendo colmatada e em 1997 a maioria das juntas de freguesia possui uma ludoteca, existindo 200 espalhadas por todo o país. Reforça a importância do ponto de vista sociológico do espaço ludoteca, em que o jogo cumpre a sua função social de integrar. Este espaço de educação não formal estimula as componentes, lúdica, criativa e afetiva, possibilitando o relacionamento entre as crianças e adultos através do jogo, num espírito de partilha, cooperação e usufruto de brinquedos que não são uma pertença pessoal. Os monitores têm uma intervenção passiva, no sentido em que assumem que estes espaços favorecem e estimulam conceitos de livre escolha, de desejo e gosto pelo jogo.

Os Relatórios Anuais da FCG revelam que o CAI levou o resultado das suas iniciativas a inúmeros encontros, conferências e outras ações a nível nacional e internacional. Em Portugal são inumeráveis os congressos em que o CAI se fez representar, fomentou o intercâmbio, através de informação e da visita de representantes de instituições estrangeiras. A coordenadora do CAI apresentou um conjunto de ações no Brasil, a convite do Centro de Pesquisa e orientação Psicopedagógica, abordagem psicopedagógica da expressão artística infantil e da atividade lúdica, no encontro Luso-Brasileiro de Organização e Desenvolvimento de Ludotecas, no ano de 1987, dois anos depois, novamente no Brasil participou no Simpósio “A Atividade Lúdica como Fator de Intervenção Precoce” e a “Profissionalização da Pessoa Deficiente” no Curso de Atividade Lúdica e Psicopedagogia. Em 1990 o CAI apresenta três comunicações sobre a atividade lúdica e artística no Congresso Internacional de Ludotecas e na Bienal do Jogo e do Brinquedo, ambas em Itália. Fez-se representar nos encontros e congressos promovidos pela Associação de Ludotecas Francesas e da Catalunha, na Associação Internacional de Ludotecas de Zurique, na associação Brasileira de Brinquedotecas em São Paulo, Santa Maria e Rio Grande do Sul, isto no ano de 1996, e em 2001 fez-se representar no Encontro Internacional de Ludotecas em Florença. Estes são alguns exemplos dos contactos estabelecidos, onde se destaca uma forte relação com o Brasil.

A agenda da ludoteca integrava ateliês abertos para crianças e atividades para adultos. As oficinas promovidas, denominadas Lúdico-Criativas, estavam relacionadas com as exposições do CAI ou com outras iniciativas promovidas pelo ACARTE ou pela Fundação Gulbenkian. Como exemplo da grande variedade de oferta, no ano de 1998,

citamos a realização de ateliês de Danças e Brincadeiras Orientado por Ana Pásztor, um ateliê de Construção de Cabeçudos, para crianças, com Eduardo Amado Silveira e Carlota Flieg, um Workshop para adultos, na área da expressão dramática/teatral, desenvolvido com elementos do Instituto de Investigação Teatral de Ação Teatral de Antuérpia, e esteve aberta uma exposição de Objetos Sonoros no Jardim, fruto do envolvimento das escolas no Projeto de Dinamização Pedagógica sob o tema “Construção de Objetos Sonoros”. Deste projeto fizeram parte as seguintes ações: exposição de instrumentos musicais, cedidos pelos Museus da Música e de Etnologia, com visitas guiadas para crianças e adultos, ações formativas para professores e animadores, para a construção de objetos com possibilidades de exploração sonora e ainda o acompanhamento de projetos desenvolvidos em várias instituições (Arruda, 1998).

As atividades relacionadas com a Ludoteca também podiam influenciar a criação de exposições anuais. Esse foi o caso da exposição temática de 1996-97 “O Jardim, Espaço de Riqueza - Memória do Tempo”. Esta ideia decorreu dos trabalhos desenvolvidos para o projeto “Odysud”, uma proposta de algumas ludotecas europeias para a criação de um jogo em que os estilos dos jardins de cada país fossem representados. Segundo Helena Carqueijeiro aproveitaram o material recolhido em Portugal para aquele projeto e dada a potencialidade do tema desenvolveram a exposição do CAI. Criaram um espaço que apelava aos sentidos e aos conceitos de jardim, que ia além das árvores e se manifestava como uma representação da natureza feita pelo homem (Pais, 1996). A temática desta exposição originou a apresentação de uma comunicação no VII Congresso Internacional de Ludotecas em Zurique, provocando uma reflexão sobre o Jardim português ao longo dos tempos. No mesmo congresso apresentou uma segunda comunicação baseada no projeto de animação pedagógica dinamizado pelo CAI em 1995/1996 alusivo ao tema “A boneca objeto de Amor”. Este projeto constava de uma exposição temporária, tendo sido dinamizado em escolas e centros lúdicos, vivenciado por crianças e adultos, o qual conduziu a uma reflexão sobre a importância das relações estabelecidas com o brinquedo²⁶ (Pais, 1996).

²⁶No Anexo VIII apresentamos as instituições participantes e as atividades na FCG. A dimensão que estas iniciativas podiam ganhar é bem patente no resultado que o projeto “A Boneca um projeto de amor” atingiu em Peniche. Segundo Natália Pais, o interesse da professora e da população foi tal que a produção de bonecas realizada para este projeto foi adquirida pela Câmara Municipal de Peniche, para o Museu Etnográfico, Cf. Anexo I,p.52.

O CAI recebeu um projeto de dinamização pedagógica intitulado “Conjugações: Dos Sapatos ao Chapéu”, apoiado pelo Serviço de Educação da Fundação. Este projeto foi desenvolvido pela Dr.^a Conceição Lopes, professora auxiliar na Faculdade de Aveiro no Departamento de Comunicação e Arte, a partir da Exposição Temática de 1999 (*Punhos de Renda e Mangas de Alpaca*). A sua execução conta com colaboração dos professores Inês Guedes de Oliveira, José Gil, Carlos Dias e Helena Carqueijeiro. Baseado no conceito de “Brincar Social Espontâneo – BSE” (desenvolvido na sua tese de doutoramento), Conceição Lopes concebeu esse projeto de animação lúdico-pedagógica tendo com ponto central o reconhecimento e respeito pelo ato de brincar, compreendendo o desenvolvimento interior da criança. O projeto reuniu educadores, professores, brincólogos e animadores das comunidades no CAI para conhecerem o conceito BSE e as várias possibilidades de intervenções transdisciplinares no desenvolvimento curricular. Promoveu a reflexão e discussão sobre educação, ensino da arte, da ludicidade na formação do cidadão. Esta ação mobilizou uma centena de professores e mais de 3000 alunos, dos 3 aos 18 anos de idades, de várias instituições públicas e privadas, ligadas a intervenções educativas no ensino formal, como nas estratégias de envolvimento com a comunidade. Esta vasta ação contribuiu igualmente para a promoção e ampliação de redes de interação entre o Centro Artístico, as escolas, as ludotecas e as comunidades utentes do CAI, reforçando a descentralização e divulgação das atividades lúdicas pelo país (Arruda, 1999).

Em 2000, o CAI fez-se representar no encontro *Caminha na Construção da Ludoteca/Biblioteca*, estando presentes Natália Pais e o escritor António Torrado, então coordenador do curso Expressão Poética e Narrativa. Proferiram a palestra sobre “A manifestação Lúdica: Brincar, Jogar?” no painel “Modos de brincar e de Ler”, numa partilha de saberes sobre a atividade lúdica, o livro e o brinquedo. Teve o apoio da Câmara Municipal de Caminha, do Serviço de Bibliotecas e Apoio à Leitura da FCG, do Ministério da Educação e do IAC (Pais,2000).

“*Brinc´Arte*” – *Brincar com a Arte na Ludoteca* é o título de um artigo do Jornal CAI n.º 16, dedicado a uma nova proposta lúdico-criativa que orientou as atividades da ludoteca durante os meses de verão do ano de 2000. Ligadas à temática da exposição anual “Da Galeria à Poesia”, as ações propostas tiveram denominadores comuns, associando o jogo e a atividade criativa, onde o brincar conduziu à criação. A juntar aos cantos dos jogos e brincadeiras destinaram um espaço à criatividade e à

expressão artística das crianças. Recantos com jogos e atividades lúdicas de experimentação em várias áreas expressivas (musical/rítmica, dramática/poética, plástica e de novas tecnologias). Natália Pais afirmou que:

Ambas são atividades significantes, isto é, o significado encontra-se dentro da própria arte e da própria brincadeira. Ambas são exercidas em termos de dar prazer e satisfação às pessoas. (...) Tanto o ato criativo como o ato lúdico são vivências que dão prazer interior e são processos libertadores e catárticos. Ambos são atos gratuitos, não utilitários, em que não há interesse de lucro imediato, a não ser a necessidade e o prazer de fazer a obra e a transmissão da mensagem, afirmou Natália Pais (Arruda, 2000, s.p.).

A escolha dos materiais lúdicos visava privilegiar uma utilização que favorecesse as potencialidades criativas, mas os próprios objetos apresentam características específicas para a estimulação do sentido estético. Materiais que proporcionassem funções lúdicas e promovessem estimulação sensorial, espacial, motora, simbólica e cognitiva da criança. Nos materiais lúdicos também eram incluídas as novas tecnologias, tais como, máquinas fotográficas e computadores, a serem explorados através de brincadeiras (Arruda, 2000).

“*Brinc’Arte*” continuou no verão de 2001, envolvendo Percursos Lúdico-artísticos com visitas ao museu e às galerias do CAMJAP, oficinas de criatividade no CAI e nos Jardins da FCG e Jogos na Ludoteca, decorreram de 2.^a a 6.^a feira sob a orientação de educadores e monitores especializados (Arruda, 2001). O CAI realizaria o seu último verão em 2002, oferecendo além da Ludoteca dois ateliês: Viajar no verão pela Gulbenkian e Recreio da Matemática (Pais, 2002).

3.5. Exposições

No âmbito das atividades com objetivos sensibilizadores, o CAI realiza desde o início exposições temáticas de carácter anual itinerante e exposições temporárias (que poderiam ser igualmente itinerantes) (FCG, 1987). As exposições temáticas eram como que polos dinamizadores, que promoviam a articulação entre as diversas ações promovidas dentro e fora do CAI²⁷.

Todos os anos organizavam uma grande exposição sobre um tema, que geralmente era iniciada entre outubro e dezembro e decorria até janeiro/março do ano

²⁷ Grelha das Exposições promovidas pelo CAI, Cf. Anexo VIII.

seguinte. Este calendário não era fixo e por vezes estas exposições estendiam-se por 7 a 8 meses acompanhando o ano letivo (Martins, s.d.). As temáticas escolhidas eram variadas, muito orientadas para as artes, informação histórica ou cultural, tendo em conta o que se passava na FCG, no ACARTE ou a nível nacional.

Eram elaborados textos de psicopedagogia destinados aos professores, como auxiliares de exploração da exposição. O CAI fornecia uma documentação base para as escolas consultarem, auxiliava posteriormente o professor, fosse em que área fosse, a continuar uma exploração do tema, quer do ponto de vista científico, histórico, cultural, artístico ou literário. Esta seleção de textos abrangia uma bibliografia de referência, estendendo-se a textos para crianças fornecidos pelo setor de animação do livro (Ferrão, 1999).

As exposições em torno de um tema significativo eram montadas de forma a permitir à criança formas de experimentação e intervenção direta em situações representativas. As visitas a essas exposições possibilitavam à criança ouvir – ver – conhecer, fazer atividades relacionadas com a temática escolhida. Era dada a possibilidade de os educadores, professores e outros interessados de se aperceberem da diversidade de processos a utilizar e dos meios favoráveis à expressividade. As intervenções eram concebidas em torno de um tema sobre o qual era elaborado um projeto para montar uma exposição e um programa de atividades, no sentido de favorecer a sua exploração a diversos níveis. Simultaneamente era contemplada a estrutura do projeto e o conjunto de ações que daí advinham, a dinâmica da utilização e variadas hipóteses de funcionamento²⁸.

Na elaboração do projeto, participavam a nível estrutural e na sua dinâmica os responsáveis pelas atividades de expressão artística existentes no “Centrinho”, Iniciação Musical, Artes Plásticas, Expressão Dramática e Animação do Livro, isto como exemplo para o ano de 1986 (FCG, 1987). Daí surgiam elementos considerados por cada um de relevantes para integrar na exposição, em função das crianças e dos adultos que frequentam os cursos para monitores. Definiam uma estrutura que permitisse formas de exploração dinâmica, permitindo a utilização variada do objeto, de recantos, sugestões ou visita. Estabeleciam contactos com instituições e pessoas que desenvolvessem ações culturais, artísticas, literárias ou educacionais participando nas iniciativas promovidas para as crianças. Surgiam desta forma os elementos de fundo da exposição temática: musicais, plásticos, dramáticos, poéticos, científicos ou

²⁸ Cf. Anexo I.

pedagógicos, com uma coordenação que procurava integrar e contemplar equitativamente os diversos elementos reunidos. Para a sua realização colaboram jovens com formação académica no campo das artes, educação infantil, assistência social e em relação à sua dinamização alunos dos cursos de monitores.

As Exposições Temáticas tinham os seguintes objetivos:

- Facultar novas formas de evocação e informação sobre temas de significado cultural, artístico e histórico.
- Procurar que essas formas de contacto consigam de modo expressivo: sensibilizar, informar e motivar para uma participação criativa.
- Relacionar os temas abordados com linhas de ação desenvolvidas e praticadas nos ateliês.
- Situar os temas abordados numa perspetiva que respeite os aspetos: sociais, históricos, científicos, estéticos, técnicos, culturais (Martins, s.d., p.8).

No percurso das exposições e das atividades com ela relacionada estavam incluídas as seguintes fases:

- Descoberta e apresentação do tema de estimulação a nível sensorial, cognitivo e afetivo.
- Despertar da curiosidade para novas formas de relacionamento e informação.
- Motivação para manifestações de carácter expressivo e criativo²⁹.

Para tal recorriam a meios de criação de ambientes sugestivos do real e do imaginário, promoviam a exploração diversificada de situações e materiais, onde o acompanhamento era feito por monitores, animadores, coordenadores de ateliês ou educadores com formação específica. Como metodologia usada regularmente, fomentavam a observação direta de locais, objetos e ambientes, interpretação sugerida e motivada e uma participação experimental e criativa. No decurso da exposição temática eram desenvolvidas ações complementares, que no geral consistiam em exposições de trabalhos de grupos das crianças ou visita aos locais onde elas as realizavam e exibiam, encontro com educadores e acompanhamento dos seus projetos, a divulgação de documentação alusiva ao tema e aos trabalhos que surgiam, e a realização de ateliês abertos numa ligação às atividades relacionadas com o tema³⁰.

²⁹ Cf. Anexo I.

³⁰ Cf. Anexo I. Como exemplo dessa dinâmica incluímos no Anexo XII o relatório *Como as crianças vêm a Fundação Calouste Gulbenkian* (1987), parte do programa de atividades a nível

Em outubro de 1985 decorreu um Colóquio sobre *O Imaginário da Cidade*, organizado pelo ACARTE. Além do debate foi promovida a criação de uma obra audiovisual sobre Lisboa apresentada no Hall do CAM e um Recital de poesia. A esta iniciativa juntou-se uma exposição de trabalhos escolares sobre “A Cidade do Futuro”, organizada em colaboração com o Instituto Franco Português e uma Exposição para crianças no Centro Artístico Infantil, intitulada “Cidade Real, Cidade Imaginária” (ACARTE, 1989). No ano de 1998 a exposição anual do CAI denominada “Sereias e Extraterrestres” teve como ponto de partida a EXPO 98, Exposição Internacional de Lisboa, cujo tema foi “Os Oceanos um património para o futuro”.

A conceção do espaço das Exposições Temáticas esteve maioritariamente a cargo da arquiteta Helena Carqueijeiro, com a colaboração de Miguel Vieira. Num texto de 1985 a arquiteta define o espaço da exposição *Cidade Real-Cidade Imaginária* como “um espaço/exposição de características predominantemente lúdicas”, sensibilizando as crianças para a cidade e os espaços urbanos despertando-as para o meio onde vivem. Tocam noções básicas e históricas de espaço fazendo pontes para o futuro, que no caso da exposição no CAI apresentou uma zona dedicada à cidade de Lisboa. Helena Carqueijeiro refere a importância da vivência da exposição além da observação, conseguida através de explicações, jogos, dramatizações promovidas pelos monitores. Esta exposição foi também realizada em Sines, onde nunca funcionou em pleno devido à falta de animação.³¹

As visitas às exposições eram realizadas semanalmente por crianças do jardim-de-infância ou de escolas primárias, dando prioridade a escolas carenciadas de meios e a escolas do ensino oficial ligadas à educação pela arte. Ao fim de semana constituía uma opção para os pais que quisessem visitar a Gulbenkian, podendo aí deixar os seus filhos.

3.5.1. Os Cadernos das Exposições

A partir de 1986, o CAI inicia a elaboração de Cadernos sobre as Exposições Temáticas expondo o projeto traçado, reflexões, documentação de apoio fornecida a professores e testemunhos da forma como foram dinamizados e vivenciados pelos que neles participaram.

nacional. No anexo XIII o projeto de Celso Oliveira Júnior partindo da exposição *Contar, Medir e Pesar*.

³¹ Cf. Anexo IX.

Tivemos acesso a três desses cadernos, O primeiro *Cidade Real, Cidade Imaginária* que abrangeu o ano de 1985 e 1986, *O Som e o Silêncio* de 1986/1987 e o caderno *Da Galeria à Poesia* de 2000/2001, última exposição temática. O resumo e destaque de certos aspetos destes cadernos permite-nos ver de que formas o CAI se organizou em torno dessas exposições, como iniciou e como finalizou a sua intervenção no campo da Educação e da Arte. Nuns mais dirigidos para a expressividade e exploração espontânea dos percursos, noutras revelando a influência da Arte/Educação e da marca que o projeto IDE deixou no *Centrinho*, essencialmente através da sua última exposição “Da Galeria à Poesia”. Estes cadernos permitiram-nos, ainda, uma caracterização das diversas atividades, ateliês para crianças, animações, seleções de textos, informação apresentada noutros pontos deste estudo.

O primeiro Caderno intitulado *Cidade Real, Cidade Imaginária*³² (1985/1986) apresenta-se dividido em três partes: projeto temático e contributos metodológicos e artísticos; experiências de animação artística do espaço da exposição e ateliês. Em anexo apresentam a estatística relativa às visitas e participações na exposição e nos ateliês. Podemos ainda encontrar os objetivos traçados para essa exposição:

- Sensibilizar crianças e adultos, sobretudo educadores, aos aspetos reais e ideais do espaço urbano, como meio de envolvimento e desenvolvimento.
- Favorecer a compreensão do significado cultural, artístico, histórico e social dos espaços urbanos e do modo como podem ser utilizados.
- Motivar para formas de participação ativa e criativa na vida da Cidade e que permitam em relação ao passado, ao presente e ao futuro, conservar, dinamizar e recriar.
- Abrir novas perspetivas de encontro tanto ao nível da interpretação como da informação e da transformação do espaço urbano, em dimensão restrita (o prédio, a rua, o bairro, o caminho ...) e /ou alargada.
- Valorizar as perspetivas de encontro e comunicação que evidenciem linguagens expressivas e de maior significado artístico, pedagógico e sociocultural.

Como momentos dominantes do percurso da exposição expõem diversos aspetos da cidade, características e perspetivas, aspetos evolutivos e aspetos regressivos e de renascimento da cidade, concluindo com a referência à cidade atual como ponto de articulação entre passado e futuro, real e imaginário. Deste percurso sugerem aspetos resultantes da cidade como ponto de encontro e comunicação de

³² Cf. Anexo V.

linguagens expressivas e universais: a dimensão dessa comunicação através dos tempos, dos espaços, das pessoas e dos grupos Humanos e suas ações; linguagens expressivas de maior significado artístico, sociocultural e pedagógico; relações com diversos domínios artísticos e expressões derivadas³³.

Para a concretização do percurso desta exposição recorrem à criação de ambientes que permitam o acesso a informação sobre os momentos da exposição, sugestão relacionada com aspetos que implicam os problemas de modo dinâmico e a exploração diversificada das situações e dos materiais. Acrescentam a representação de objetos, maquetas, fotografias, itinerários. Promovem o contacto com material de carácter lúdico e didático no sentido de apresentar soluções de modo representativo ou de facilitar a participação. Os grupos eram acompanhados por uma monitora e as animações feitas por grupos de artistas relacionados com questões cidadinas. O CAI dispunha de orientação através de hipóteses de exploração do tema através de fichas, modelos de intervenção³⁴.

Durante a visita à exposição “Cidade Real - Cidade Imaginária”, e na sua continuidade, foram utilizados os métodos de observação direta ou indireta (maquetas, desenhos, ambientes recriados,...); de estimulação sensoriomotora (escutar, olhar, tocar,...), percetivo-motora (evocar, relatar, comparar,...), afetivo-emocional (gostar, acalmar, enervar,...); participação experimental (observação dirigida/inquéritos, pesquisa, jogos) e criativa (respostas originais dadas de forma espontânea ou em resultado de uma reflexão e crítica)³⁵.

No segundo Caderno, dedicado à exposição *O Som e O Silêncio*³⁶ (1986/1987), Natália Pais expõe os objetivos e meios do projeto sobre o tema, as coisas do som e o som das coisas. No campo da sensibilização ao som são apresentadas ideias relativas ao que é ou pode ser o som, onde está ou pode estar (corpo, natureza no meio ambiente) como aparece e desaparece. A nível da estimulação o percurso permitirá descobrir, conhecer, interpretar, produzir e criar no campo sonoro. Em relação ao aspeto sensorial a descoberta envolverá os sentidos da audição, tato (vibração), vista (desenho) e movimento. No campo cognitivo envolvia conhecer o som, identificá-lo, caracterizá-lo, classificá-lo e decifrá-lo. No campo afetivo sentir o seu significado expressivo, reflexo emocional e a ligação a um contexto

³³ Cf. Anexo V, p.104.

³⁴ Cf. Anexo V, p.104.

³⁵ Cf. Anexo V, p.103.

³⁶ Cf. Anexo VI.

vivencial. O quarto aspeto aparece ligado a aspetos inventivos (como registá-los e como reproduzi-los) e criativos (como criá-los e expressá-los). Concluindo com a motivação para uma participação ativa e criativa³⁷.

Ainda ligado à exposição *O Som e O Silêncio*, Conceição Lopes desenvolveu um projeto no CAI e nos Jardins da Fundação. Essencialmente lúdico, com objetivos ligados ao quotidiano familiar, ao corpo (sons de ações orgânicas, produtores de som), construção de máscaras em torno da questão - *E se a música tivesse face? Que cara seria a dela?* (envolvendo sonoridades registadas no jardim de elementos naturais e de pessoas), contato com instrumentos musicais (piano, flauta, instrumentos de percussão, violino, harpa) onde podiam ouvir música portuguesa ou estrangeira (Rão Kyao, Beethoven, Vivaldi,..) e questionarem-se sobre de que cor seriam aquelas músicas registando e desenhando as suas impressões. Em torno deste projeto, fora do espaço de encontro do CAI, professores de música trabalharam temas da exposição nas suas aulas, houve um envolvimento dos pais e amigos das crianças. Ajudaram na realização de um trabalho final sobre a música como mensagem de entendimento entre povos, num jogo de movimento, música e drama. Intitulada “O avental Mágico”, envolveu caracterização física e psicológica da personagem, planificação de cenas e elaboração de cenários³⁸.

O terceiro caderno das exposições temáticas a que tivemos acesso apresenta a última exposição temática do CAI intitulada “Da Galeria à Poesia”³⁹. Esta esteve patente no CAI de abril de 2000 a junho de 2001.⁴⁰ A exposição reflete uma atitude diferente em relação à obra de arte, fruto das influências que o CAI havia recebido.

No texto introdutório desta última exposição de 2000, Natália Pais faz uma abordagem coerente com os objetivos específicos traçados para o Centro, mantendo a sua ligação forte à prática educativa através do apoio a educadores e animadores com sugestões para a prática pedagógica “libertadora e criativa”. O efeito causado pela visita à exposição podia ser prolongado e impulsionador de um aprofundamento dos conhecimentos e da produção criativa por parte de alunos, professores e pais. Continuando a pôr ao dispor seleções de textos e outros materiais pedagógicos,

³⁷ Cf. Anexo VI, p.129.

³⁸ Cf. Anexo VI, p.130.

³⁹ Cf. Anexo VII.

⁴⁰ O CAI ainda agenda uma exposição para outubro de 2001 sob o tema “Imagens e Movimento”, que nunca se viria a realizar. Ideia continuar num modelo mais ligado ao CAMJAP, com a possibilidade de se especificar mais na área das artes visuais.

complementos da visita, bem como dos cursos e oficinas programadas ao longo do ano em torno do tema⁴¹.

Natália Pais, como Diretora adjunta do CAI/CAMJAP da FCG descreve o projeto pedagógico e suas intenções: O tema da última exposição do CAI assinala a sua integração no CAMJAP, facilitadora do acesso às obras de Arte Portuguesa da FCG, incluindo autores representativos da pintura e da escultura nacional das últimas décadas do século XX⁴².

Se na observação e apreensão da mensagem dos artistas plásticos o jogo perceptivo dominante parece derivar diretamente da visão e do tato (formas, cores, texturas), na mensagem literária e poética o jogo perceptivo dominante pode ser o da audição e do movimento (som, entoação, ritmo) (...) “Da maior e mais adequada estimulação dessas modalidades sensoriais poderá ressaltar uma melhor compreensão das linguagens artísticas e a capacidade de apreensão do significado estético de um texto ou do significado poético de um quadro”⁴³.

Para esta exposição foram traçados os seguintes objetivos:

- 1.º Sensibilizar crianças e adultos às diversas modalidades interpretativas do “real” e à multiplicidade de “leituras” estéticas e/ou literárias.
- 2.º Facilitar a relação com um conjunto de obras de arte e de textos poéticos através de um percurso que contemple vários níveis de leitura (sensorial, afetivo e cognitivo).
- 3.º Evidenciar de modo global e/ou específico pontos de convergência e de divergência da linguagem visual-plástica e de linguagem poética.
- 4.º Reconhecer a semelhança das mensagens relativamente a temas, sensações e sentimentos, objetos (pessoas, paisagens, espaços)⁴⁴.

Nas várias fases do percurso pela exposição foram propostos a aplicação dos seguintes métodos:

- Ao nível da observação - espontânea ou dirigida de reproduções de obras de arte, textos escritos, objetos e materiais diversos;
- A estimulação a nível sensorial (descobrir e identificar através dos sentidos): visão (distinguindo traços, formas, cores e objetos), audição (escutar e identificar sons e palavras), tato (diferenciar formas e texturas), quinestésica (ritmos,

⁴¹ Cf. Anexo VII, p.171.

⁴² Cf. Anexo VII, p.171.

⁴³ Cf. Anexo VII, p.172.

⁴⁴ Cf. Anexo VII, p.172.

posições, cadências), emocional e afetiva (distinção entre o que é agradável ou não, gostos, preferências, sentimentos), racional cognitiva (reconhecer, identificar, relatar, classificar, conhecer, criticar);

- Participação experimental (observação dirigida, jogos intencionais, diálogos reflexivos, descoberta, inquérito) e criativa (produção poética e plástica, sugestões novos percursos, respostas divergentes, propostas inovadoras)⁴⁵.

Nysse Arruda, jornalista e editora do Jornal CAI, escreve uma apresentação sobre a Exposição *Da Galeria à Poesia*. Esta tinha como objetivo estabelecer uma relação entre a poesia e as artes plásticas, reunindo uma seleção de Pinturas do Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão e da Fundação Calouste Gulbenkian e uma outra de textos poéticos em língua portuguesa. Helena Carqueijeiro montou a exposição a partir das obras escolhidas por Eurico Gonçalves, Maria de Fátima Lusitano Leal reuniu uma coletânea de poemas e textos portugueses, alguns deles declamados pelo ator Durval Lucena, apresentados ao visitante através de *headphones*. Em contacto com obras de artistas contemporâneos, eram desenvolvidos jogos e atividades lúdicas como forma de apresentação e exploração de conceitos relativos às artes plásticas (forma, cor, textura, ritmo) e à poesia (fonética, texto, ritmo, cadência de lengalengas). A visita à exposição terminava num grande ateliê/oficina. As crianças podiam pintar ou escrever com tintas, sozinhas ou em grupo, num grande papel de cenário colado na parede. Podiam ainda fazer explorações no campo da expressão dramática, teatro com sons e palavras com que contactaram ao longo da exposição, tendo a ajuda das orientadoras do CAI. Helena Carqueijeiro ressalva ainda, que foi dado bastante destaque à palavra falada em voz alta, por áudio ou declamação, por uma interatividade mais forte e interessante, e destaca a funcionalidade da montagem da exposição, com o objetivo de facilitar a itinerância do evento por vários locais do país⁴⁶.

3.6. Animações

As animações promovidas pelo CAI envolviam grupos profissionais, alunos dos cursos ministrados no Centro, escolas e associações que vinham mostrar o seu trabalho, projetos e animações das exposições, sessões abertas registadas ao longo dos diversos Relatórios Anuais. O número de animações, espetáculos e sessões

⁴⁵ Cf. Anexo VII, p.172.

⁴⁶ Cf. Anexo VII, p.172.

abertas ao público infantil e adulto variava de ano para ano, alguns ligados a dias festivos, dos quais destacaremos um pequeno número que nos dê a noção da diversidade oferecida. Ao longo desses destaques é possível constatar a interligação com a restante estrutura do CAI, com o ACARTE, espaços da Fundação e com escolas. Logo no segundo ano de funcionamento o CAI recebeu um grupo de alunos do Curso de Iniciação Musical participando em animações a par dos grupos Lanterna Mágica, Papa-Léguas, Teatro de Animação, Pé de Vento e o Bando registando a assistência de 1.000 crianças. (FCG, 1986).

No ano de 1987, como exemplo da diversidade de oferta, o CAI envolveu Danças e Cantares de Cabo Verde, animado por um grupo de crianças do ATL do Bairro 6 de Maio; gincanas e jogos ao ar livre e apresentação de uma história coordenados pelo Grupo de Animação Papa-Léguas no Dia Mundial da Criança; Rancho Folclórico Os Jovens Rebeldes do Grupo Desportivo e Recreativo de Chelas; o Jardim Infantil da Covina realizou o Cortejo do Galo 87 no Dia de Carnaval. A tudo isto se juntou uma dramatização por um grupo de crianças, coordenado por Conceição Lopes e Animação musical de Pierre Gasquet, com sessões para crianças, adultos, público em geral e alunos do curso de monitores (FCG, 1988). No ano seguinte foram realizadas animações no campo do Ilusionismo, Magia e Animação Musical com Cristais (FCG, 1989).

As animações realizadas iam além do edifício do CAI, estendendo-se ao Jardim da Fundação Gulbenkian ou até mesmo em espaços exteriores à Fundação. O Relatório Anual de 1991 revela essa dimensão fora de portas, grupos de profissionais e animadores pedagógicos realizaram animações no Carnaval com a “Marioneta gigante” que decorreu no Jardim da Fundação.

Em 1992, o Atelier de Animação do Livro a partir da obra “Um lindo Casamento Celestial” do escritor António Lima Duarte, levou a cabo um projeto em que participaram seis escolas⁴⁷. Este culminou com a apresentação do trabalho exposto

⁴⁷ No Dia Mundial da Criança de 1993 ocorreu uma animação no jardim da FCG sobre o tema “Espantalho-espanta-pardais, quem és tu, para onde vais?”. Um projeto de animação pedagógica que envolveu a sensibilização de professores para a dimensão funcional e simbólica do espantalho e técnicas para a sua execução. Foram construídos espantalhos nos ateliês e nas escolas envolvidas no projeto e sua exibição pública. Em 1994 realizou-se outro projeto de animação pedagógica para o espetáculo “A História do Soldado” efetuado na sala Polivalente do CAMJAP. Os professores das escolas envolvidas participaram em sessões de sensibilização e preparação para o espetáculo, explorando temáticas com ele relacionado. Em conjunto com a Câmara Municipal de Lisboa decorreu, ainda no mesmo ano, um projeto integrado nas Festas de Lisboa, envolvendo doze escolas da área da Grande Lisboa e arredores, com a participação de 350 crianças (FCG, 1994).

pelas crianças envolvendo dança, teatro, exposição de desenhos e adereços e canções. O autor do livro fez uma apresentação da sua obra no CAI e foram distribuídos livros às escolas e aos professores, com o apoio do Serviço de Educação. Para o ano letivo de 1992/1993 foi solicitado aos coordenadores das diversas áreas de expressão artística a colaboração para a exposição temática “Abraço a Picasso”. (FCG, 1993).

Como exemplo do cruzamento entre animação e formação de monitores realizou-se entre 1 e 7 de junho de 1997, “Uma Semana de Festa no Jardim”. O Jardim Gulbenkian foi invadido por personagens coloridos que preparavam uma surpresa para homenagear a infância. Kênia Rocha foi a coordenadora dessa intervenção artístico pedagógico, envolvendo os alunos do curso de formação em Artes Integradas⁴⁸. Estes prepararam o espetáculo ao longo de três meses onde aplicaram o currículo estudado. O plano anual de atividades envolveu sessões com artistas convidados, a bailarina Paula Castro que desenvolveu um ateliê de dança criativa, Marília Mira na confecção de joias e Lúcio Miranda na criação de Brinquedos. Kênia Rocha aponta como principal objetivo desta performance o uso do jardim como espaço lúdico, para o movimento das crianças e estimulação sensorial que também teve em conta a noção de ritmo. O percurso ao ar livre permitia às crianças correr, dançar, saltar através de diversos palcos naturais do Jardim participando com o grupo de artistas que aliou técnicas de drama, dança e acrobacias circenses (Arruda,1995).

Em junho de 1999 o jardim da FCG foi novamente palco de outro projeto de animação, resultado de uma série de atividades, do projeto de Animação Lúdico-Pedagógico “Conjugações: dos Sapatos ao Chapéu” coordenado pela Professora Doutora Conceição Lopes da Universidade de Aveiro. Movimentou centenas de professores e de alunos de diversas instituições públicas e privadas. Ao longo dos meses de março, abril e maio ocorreram vários encontros com professores, educadores e “brincólogos”, realização de oficinas nas instituições onde participaram

⁴⁸ Kênia Rocha, pedagoga e arte-educadora brasileira, participa em 1992 no curso "Som e Movimento em Artes Visuais" com Dian Booth, no Centro Artístico Infantil. Após ter realizado o curso intensivo sobre Brinquedotecas no IAC - Instituto de Apoio à Criança (em parceria com o CAI), foi selecionada para montagem e orientação pedagógica da *Brinquedoteca para crianças refugiadas da guerra da Bósnia*. Após este trabalho Kênia integra o CAI como Colaboradora Permanente. Inicia-se como monitora da Brinquedoteca e em 1993 torna-se professora de Teatro-Dança e de Animação do Livro para crianças dos 4 aos 12 anos. Acompanha visitas guiadas para professores e alunos às exposições temáticas anuais. Em 1993 iniciou o Curso de Artes Integradas, abordado no capítulo da formação. Disponível em: <http://keniademelorocha.blogspot.pt/p/artes-integradas.html> está disponível um pequeno vídeo sobre a intervenção artístico pedagógica coordenada por Kênia de Melo Rocha.

cerca de 300 alunos mostrando o seu trabalho num desfile pelo jardim. O seu último desfile integrou 30 especialistas estrangeiros da “*Internacional Playground Association*” que participavam num congresso internacional na Faculdade de Motricidade Humana, como resposta à solicitação do professor Carlos Neto que tinha contactado a Fundação no sentido de uma visita e participação nas atividades lúdicas desenvolvidas pelo CAI (Arruda, 1999).

O CAI participou conjuntamente com o Centro de Imagens e Técnicas Narrativas, como representação do CAMJAP, no XIV Encontro de Literatura para Crianças realizado em outubro de 2000 na FCG. Juntamente com outros Serviços da Fundação apresentaram abordagens sobre a arte e ciência na literatura para crianças. A par com o Serviço de Bibliotecas e Apoio à Leitura da Fundação Gulbenkian, o CAI organizou uma apresentação de jogos de experimentação com diversas tecnologias que abordavam aspetos científicos e artísticos de uma forma lúdica. Helena Carqueijeiro acrescenta no seu artigo que, além do livro como objeto manuseável de carácter informativo e artístico, também apresentaram exemplos envolvendo as novas tecnologias com a mostra de CD Roms com um jogo lúdico de carácter científico e artístico “Jardins Encantados” e o CD “20 Obras Interativas da Coleção do CAMJAP”. Os participantes também puderam visitar a exposição temática anual “Da Galeria à Poesia” (Arruda, 2001).

3.7. Ateliês para crianças

O “*Centrinho*” promoveu ateliês para crianças com objetivos de sensibilização e de formação, de carácter global ou específico. Pôs ao dispor ateliês de continuidade (desenvolvidos ao longo do ano letivo), ateliês abertos e experimentais (curta duração) alguns deles desenvolvidos ao fim de semana, podendo os pais acompanhar as crianças. Esses ateliês permitiam concretizar propostas de intervenção pedagógica apresentada por educadores de formações diversas, áreas de exploração global e diferenciada, até aí não experimentadas no CAI, facultando a participação das crianças (FCG, 1994). Ocorreram ainda inúmeras oficinas de curta duração ligadas aos cursos para adultos, abrangendo de modo global ou específico várias modalidades de expressão artística (FCG, 1998).

O “*Centrinho*” recebia crianças através de instituições em horário escolar (jardim-de-infância, escolas de 1.º ciclo do ensino básico), cujos professores ou os monitores revelassem vontade de desenvolver atividades como as que o CAI oferecia,

muitas vezes para colmatar a falta de condições para montar o seu ateliê ou de um espaço de intervenção para pôr em prática nas suas instituições. Esses grupos iam com regularidade aos ateliês denominados de continuidade. Recebiam ainda crianças de ATL'S e visitantes que permaneciam pouco tempo pelo facto de serem visitantes pontuais cujos pais se encontravam de visita à Fundação. Também havia crianças que vinham isoladamente ao fim de semana ou no turno do final da tarde, durante o ano letivo e em períodos de férias. Apesar do Centro não dispor de um programa específico para crianças com necessidades educativas especiais, por vezes pessoas que frequentavam os Cursos do Centro levavam lá as crianças e era preparado um ateliê ou uma ida à exposição⁴⁹ (Ferrão, 1999).

Aos sábados e domingos havia várias modalidades de participação, atividades de carácter sensibilizador, para quem estava de passagem. A participação das crianças podia envolver uma visita, uma permanência num tempo muito curto, entre uma ou duas horas, das quais faziam parte as exposições temáticas. Havia os ateliês abertos que funcionavam duas horas da parte da manhã e uma da parte da tarde. As crianças podiam optar pela exposição ou pelo ateliê ou uma exposição e animação. Os ateliês de continuidade implicavam uma permanência de um, dois ou três anos. A estes havia a juntar os ateliês experimentais em que as crianças se comprometiam a vir a 4 sessões seguidas durante um mês, que podia ser de fotografia, de tecelagem, de pintura, consoante as propostas que aparecessem. O CAI procurava uma aproximação progressiva da parte da criança, no sentido de serem eles a procurarem o Centro e fazerem as suas escolhas. Após o primeiro contacto, que muitas vezes acontecia no verão, quando voltavam em outubro e viam que a Ludoteca estava transformada tinham a possibilidade de escolher os ateliês que quisessem frequentar (Ferrão, 1999).

Os ateliês anuais, igualmente designados de artísticos, envolveram nos primeiros anos as áreas da Expressão Plástica, Musical, Dramática e de Animação do Livro, às quais se foram juntando ao longo do tempo: Expressão Poética, Criatividade e o Computador em 1996 e em 2001 contemplaram a área da Expressão Plástica com Metodologia IDE, Dramática (FCG, 2001). As atividades desenvolvidas nesses ateliês estavam intimamente relacionadas com o trabalho desenvolvido na formação de adultos. Esta relação é bem explícita ao longo de diversos Relatórios Anuais da

⁴⁹ Além dos ateliês que focamos ao longo do texto, muitos deles, de curta duração, não têm um espaço neste estudo, mas são referidos no anexo VIII.

FCG, dos quais damos alguns exemplos: no ano de 1999 relativamente a cursos e oficinas menciona a realização de ateliês experimentais em cada uma das áreas de expressão artística do CAI relacionadas com os Cursos anuais de Monitores de Expressão Artística Musical, Dramática, Poética, Filosofia para Crianças, Psicologia I e II, Espaço e Criatividade, ao que se juntava a utilização criativa de computadores e novos suportes tecnológicos. No relatório de 2001, expõem que esses ateliês “permitiram a aplicação prática das metodologias lecionadas na formação de adultos e possibilitaram o contacto direto com crianças de níveis etários e escolares diferenciados” (FCG, 2001, p.73).

Das descrições dos ateliês diretamente relacionados com as exposições temáticas, abordamos dois ligados à Exposição *Cidade Real-Cidade imaginária* (1985/1986): o ateliê de Comunicação e Escrita de orientado por Conceição Lopes e o Ateliê “Sítios das Crianças” que decorreu fora das portas da Fundação Gulbenkian. O ateliê “Sítios das Crianças” uma experiência onde o monitor João Gomes foi ao encontro dos locais onde um grupo de crianças de Chelas brincava, na doca, na Quinta das Flores e na Quinta do Brasileiro. Locais abandonados que recriavam à sua maneira e que eram adotados como espaços lúdicos⁵⁰.

Conceição Lopes realizou uma oficina de comunicação que decorreu durante 12 sessões com crianças dos 4 aos 14 anos, que tinha como objetivo escrever para comunicar algo a alguém. Iniciada com diálogos, seguidos da criação de cartazes, textos, poemas. No campo da cidade imaginária era pedido às crianças que se imaginassem no lugar de um habitante de outro planeta que chega pela primeira vez à terra, que passa na rua dessa criança, e por todo um percurso parando num local em Lisboa. Seguidamente era pedido às crianças que descrevessem tudo o que ele vê e ouve e tudo o que ele gostaria de encontrar. No campo da realidade realizaram textos descritivos da cidade, poemas, cartas, textos de imprensa, contactando com textos e poesias de autores portugueses. Abordaram a história da imprensa e algumas técnicas de impressão passíveis de usar na escola. Também recorriam ao computador para a realização dos trabalhos⁵¹.

Ainda no ano letivo de 1986/1987, uma Equipa de Intervenção Artística realizou na Escola N.º 2 da Buraca/Del. da Damaia atividades a partir da visita à Exposição “O Som e o Silêncio”. Em torno destas atividades traçaram os seguintes objetivos:-

⁵⁰ Cf. Anexo I,p.38, Anexo V.

⁵¹ Cf. Anexo V.

desenvolver capacidades sensoriais e acuidade auditiva; - despertar e desenvolver o sentido da audição para a percepção do meio ambiente sonoro; - desenvolver o sentido de ritmo e o gosto pela música. Exploração de sons, identificação e exploração de sons relacionados com o corpo, o meio ambiente, múltiplos materiais. Identificação tímbrica dos diversos materiais em sala de aula, construção de presépios com materiais de diferentes timbres, partitura sonora ligada às cores primárias, construção de fontes sonoras elementares, e sua exploração (timbre, intensidade, duração, altura), utilização de fontes sonoras construídas na comunicação não verbal (gesto/som, imagem/som), passagem da comunicação não verbal para a comunicação codificada (linguagem, danças e cantares de índios. Terminam com uma visita ao Museu de Etnologia onde contactaram com instrumentos musicais e viagens dos portugueses e com a cultura dos Índios da Amazônia e da América do Norte⁵².

Ricardo Valente apresenta um relatório da relação do trabalho de ateliê de Expressão Musical com a exposição temática “O Som e o Silêncio” (1986/1987). Após uma visita à exposição, onde contactaram, pesquisaram e experimentaram ao longo do percurso, o Grupo do Centro Social de São João de Brito optou no final por desenvolver uma das experiências em ateliê, escrever os sons e os silêncios. Começaram por escrever todo o tipo de sons que encontraram na exposição (algo que era novidade para eles) surgindo a questão como escrevê-los? Ricardo Valente apresentou-lhes as partituras experimentais. Decidiram inventar uma história em grupo que escreveram passo a passo. Numa folha dividida em quadrados, na vertical (4) ficaria representada a ação e na horizontal (5) as personagens com os respetivos tempos de entrada (registo figurativo com onomatopeias). Mais tarde, após terem aprendido a utilizar o instrumental Orff e de inúmeras experiências relacionadas com a abstração da palavra em relação à escrita sonora, Ricardo Valente propôs uma nova partitura. Nessas partituras experimentais foram realizadas com grupos pequenos, dividindo a folha como da primeira experiência mas substituindo a representação figurativa e das onomatopeias. Realizaram uma reflexão sobre a maneira de escrever e interpretar música, a sua estrutura, construção e lógica funcional. A segunda partitura permite através da referência aos instrumentos, que qualquer pessoa a toque. O monitor Ricardo Valente conclui que neste ateliê as crianças adquiriram o conceito de

⁵² Cf. Anexo VI, p.153.

notação musical e respetiva leitura. Desenvolveram capacidades de abstração criação e concretização escrita e instrumental da música⁵³.

Dos ateliês experimentais e abertos para crianças que completavam a vivência das exposições temáticas, realçamos a proposta da artista Suzanne Brosse para a exposição “Da Poesia à Galeria” (2000/2001). Propôs como ideia base do seu ateliê o desenvolver, a partir de obras escolhidas da exposição, uma série de atividades que incluíssem a realização de “cartas gigantes” a partir da obra do artista plástico Eurico Gonçalves. Explorando o gesto e a emoção, ritmos do corpo e a arte da caligrafia, “*storyboard*” e banda desenhada a partir de uma pintura da Paula Rego, técnica de pintura com aguarela inspirada no livro “O pequeno Amarelo e o Pequeno Azul” de Leo Lionni, sombras chinesas, como forma de explorar a luz e a sombra, profundidades e transparências e ilustração de poemas escolhidos da documentação da exposição temática do CAI, com técnicas variadas. Destinava-se a crianças dos 4 aos 12 anos, em sessões de duas horas, com 12 participantes por sessão e que tinham lugar no interior e no exterior do CAI, entre outubro e dezembro de 2000⁵⁴.

Fora do campo das suas exposições, o CAI acolheu diversos projetos os quais desencadearam ateliês para crianças, tendo alguns deles adquirido uma enorme participação. A exposição “Pinturas para o céu” realizada no Centro de Arte Moderna da FCG em inícios de 1991, partiu do projeto “Papagaios Artísticos” desenvolvido pelo Goethe-Institut de Osaka, para a concretização de um programa que integrava o tema *homo faber-homo ludens*. Esta exposição decorreu em todo o mundo, unindo arte tradicional japonesa com Arte Ocidental, Europeia e Americana, através da participação de cem artistas contemporâneos, entre eles José de Guimarães. No dia Mundial da Criança desse mesmo ano, efetuou-se um lançamento de papagaios junto à Torre de Belém. Esses papagaios foram construídos no CAI e em 15 escolas de diversos graus de ensino, incluindo o ensino especial, numa animação que envolveu 1200 crianças (FCG, 1991).

O projeto “Teatros de papel – espaço de comunicação”, propunha uma abordagem didática do espetáculo em forma de miniatura, sob a orientação de Luís Vieira, e além dos ateliês para crianças também envolveu uma ação de formação para adultos. (FCG, 1994). Da intenção de recriar um espetáculo em forma de miniatura, surge uma proposta didática que envolve a aprendizagem de linguagem teatral, “num

⁵³ Cf. Anexo VI, p.155.

⁵⁴ Cf. Anexo VII, p.176.

envolvimento com as histórias, o estudo das personagens, a criação de ambientes sonoros e musicais, os figurinos, a cenografia, a iluminação,..etc.” (Martins, s.d., p.53) O projeto iniciou-se com propostas individuais tendo sido posteriormente orientado para propostas coletivas, onde se envolveram pais, formadores e amigos. Desenvolveram trabalhos ao nível da área-escola, com forte componente interdisciplinar em alguns casos, dos quais o autor refere os projetos relacionados com filosofia para crianças e de pesquisa volumétrica num trabalho com deficientes visuais. Luís Vieira escreve que “(...) os Teatros de Papel de outrora, revelaram-se hoje com um interesse didático espantoso, e um veículo muito especial no processo de integração e aprendizagem dos jovens.” (Martins, s.d, p.53). Permitiu aos adultos e crianças conhecer a tradição destes teatrinhos, experimentar, construir e utilizá-los em função de um projeto pedagógico (contacto com a história, com a linguagem teatral e construção de um projeto final). O projeto envolveu várias escolas da Grande Lisboa e arredores, foi partilhado no primeiro dia de junho numa apresentação dos trabalhos no Auditório 3 da sede da FCG. A par dessa apresentação realizou-se uma exposição de materiais alusivos ao tema. (FCG,1994)

3.8. Ateliês de Continuidade para Crianças

3.8.1. Ateliê de Expressão Musical

O orientador do ateliê de expressão musical em 1994, Pedro Saragoça, afirma num texto desse mesmo ano que este ateliê não teve como objetivo lançar as bases de uma educação para a arte, no sentido de ensino artístico, pretendeu contribuir para a integração da música na educação das crianças. (Martins, 1994, p.33). Refere o pensamento de Ken Robinson, expresso em 1991 no encontro *Educação pela Arte, Pensar o Futuro* na FCG, onde recusa a visão academista das expressões artísticas e a visão que o papel educativo das artes se resume à expressão de emoções. A primeira por adotar uma conceção estreita do conhecimento cognitivo ao colocar todo o foco na aquisição inquestionável de conhecimentos ou de um conjunto de competências relativas à razão lógico-dedutiva, colocando de lado outras capacidades de interpretar o real. A segunda “ao não atender à indissolubilidade das relações entre emoção e razão, poderá negligenciar a contribuição das expressões artísticas para a

globalidade do desenvolvimento intelectual da criança” (Martins, s.d., p.33). Segundo Pedro Saragoça, as atividades deste ateliê incluem, a possibilidade das crianças se expressarem, livremente, através da música, relacionando quando possível essas formas de expressão com outras vivências e aprendizagens. Surgiam atividades diversas como os trabalhos desenvolvidos em conjunto com as educadoras, professores e pais, bem como as ações propostas em torno das exposições temáticas do CAI, atendendo aos interesses e dificuldades da criança facultando-lhes no âmbito da Expressão Musical “novos meios para os satisfazerem ou as ultrapassarem”. Estas orientações traçadas levam a que o ateliê de Expressão Musical não tenha uma só forma acabada, permitindo uma constante adaptação e transformação através das contribuições das crianças e dos professores e pais que as acompanham (Martins, 1994, p.33), gerando um modelo ativo participativo.

Conteúdos diversificados consoante a época do ano e a disposição do grupo em associação à temática da exposição, foi o objetivo do Ateliê de Iniciação Musical traçado por Ricardo Valente e Filomena Henriques em 2000/2001, numa sensibilização constante para o mundo dos sons, recorrendo a vários métodos (Willems, Orff e Paynter). Decorrendo atividades como cantar, mimar, marchar, movimento livre ao som da música, tocar, improvisar, criar sons para ambientes, sonorizar poemas. Ricardo Valente conclui que “o movimento corporal ao som da música foi, a partir de dado momento, a melhor estratégia para no início da aula motivar os alunos para a música”⁵⁵.

Rute Prates, orientadora do Ateliê de Expressão Musical, resume as três linhas de força definidas para o programa desenvolvido ao longo do ano de 2000: 1) deixar que música surgisse de um determinado contexto (historia, poema, pintura) criando uma aproximação de narrativa, em que a música era o fio condutor. Definir de temas mais ou menos recorrentes, onde as crianças encontrassem um certo conforto e segurança; 2) Desenvolver as aptidões musicais naturais ao nível da entoação, ritmo, audição, com ênfase na criatividade e expressivo (trabalho lento e progressivo com crianças dos 4 e 5 anos); 3) Desenvolver dois momentos de ligação à exposição Temática. Um trabalho sobre uma lengalenga, onde foram explorados todos os elementos linguagem musical: ritmo, tempo, expressão, intensidade, timbre,

⁵⁵ Cf. Anexo VII, p.174.

andamento e movimento. A segunda ligação foi feita através do tema o mar, e terminaram com uma canção alusiva ao quadro da exposição do mar⁵⁶.

3.8.2. Ateliê de Expressão Dramática

“O ateliê de Expressão Dramática era um espaço de jogo onde a expressão e a comunicação ocupavam um lugar privilegiado”. Esta definição do ateliê é expressa pelas orientadoras Maria Luísa Monteiro e Ana Margarida Vieira Mendes num texto para a comemoração dos dez anos do “Centrinho”. Referem que os pais e crianças apareciam neste ateliê pensando que iam aprender a “fazer teatro”. Fazem uma distinção entre os objetivos de uma e de outra ação. Para o teatro,

a realização artística é portadora de uma realização estética, a expressão dramática pode ser entendida como a comunicação livre das crianças através do jogo de personagens e situações do quotidiano. No Teatro os objetivos centram-se no espetáculo e na sua proposta estética, enquanto a expressão dramática se direciona para a revelação da pessoa humana. A expressão dramática privilegia o *processo*, o teatro, o produto final – o *espetáculo*. (Martins, s.d., p.40)

3.8.3. Ateliê de Animação do Livro

Em 1994 Cristina Patrício e Fátima Cardoso de Menezes fazem uma caracterização de três anos de orientação do ateliê de Animação do Livro. Este ateliê de continuidade tinha como principal objetivo proporcionar às crianças uma experiência lúdica, um contacto participativo, motivando e incentivando para a leitura. Trabalharam o manuseio, o texto, a ilustração, o que é um livro, gostos, numa fase e noutra relacionavam os livros com diversos temas: exposições temáticas, datas festivas, temas do quotidiano, autores nacionais e estrangeiros, poesia, prosa e histórias tradicionais. Para esse trabalho, adaptado à idade e nível de ensino da criança, as duas orientadoras recorriam a vários meios e técnicas das quais salientam: histórias contadas oralmente (cassete, diapositivos); dramatização e desenho de histórias existentes ou criadas pelas crianças; jogos de palavras, de sons, com letras (Martins, 1994, p.39)⁵⁷.

⁵⁶ Cf. Anexo VII.

⁵⁷ Sobre o Ateliê de Animação ligado à exposição “Da Galeria à Poesia”, as monitoras Maria Fátima Cardoso de Menezes e Cristina Patrício levaram as crianças a explorarem histórias,

3.8.4. Ateliê de Expressão Plástica

Em 1991 o Centro lança o livro “A Criança e a Arte”, onde Eurico Gonçalves apresenta o espaço CAI como um local privilegiado de contato com a obra de arte⁵⁸. Afirma que ao contactar com a obra de arte “a criança vive uma situação nova, que pode interpretar e recriar à sua maneira, iniciando-se na compreensão das diversas formas da linguagem artística e desenvolvendo a sua sensibilidade estética”(CAI, 1991,s.p.). Ao experimentar as técnicas, estímulos da criatividade e do desenvolvimento da expressão pessoal, a criança é levada a descobrir que muitas dessas mesmas técnicas são igualmente usadas em obras de arte moderna, podendo também ela aceder a essas técnicas. Jogos de linhas, formas, cores e texturas permitem à criança construir novas imagens (desenhos, pinturas, recortes). Em relação à metodologia, Eurico Gonçalves escreve que esta não se baseia somente na observação direta, nem na estimulação da cópia, baseia-se na capacidade de interpretação e recriação livre. Eurico acrescenta que “Quando uma criança visita uma exposição de arte, a criança regista o que mais a emociona, sendo capaz de acrescentar elementos pessoais, que conjuga com a mesma imagem” (CAI, 1991,s.p.).

Gracelinda M. Feixeira, que foi igualmente orientadora do ateliê de Expressão Plástica ao longo de muitos anos, elabora um texto em 1994 sobre esses ateliês. Semanalmente recebiam crianças dos 4 aos 12 anos de idade, das 10 às 13 horas. Eram grupos de jardins de infância ou de Animação de Tempos Livres de Associações de Solidariedade Social que chegavam acompanhados das educadoras e auxiliares educativas. Dividido em duas sessões, sendo a 1.ª dedicada aos mais novos. O

lengalengas, poesias. As lengalengas devido ao seu ritmo foram o ponto de partida para vários jogos: envolvendo sentimentos que depois foram gravados. Uma história sobre amigos que se abraçam e descobrem que fazem uma cor- atividade plástica (colagem com papel celofane e descoberta das cores que se formam quando se sobrepõem os papéis) a partir da leitura da história, de António Torrado “Como se faz cor de laranja”. Leram diversos livros sobre cor, forma, pintores e poetas, com texto ou só com imagem. Através do que há de lúdico e divertido no livro despertar interesse para o prazer de ler. Cf. Anexo VII.

⁵⁸ Um ano antes, o CAI lança o livro *Atelier de Expressão Plástica Infantil, 1984-89*. Este catálogo mostra trabalhos Plásticos desse ateliê ao longo de 5 anos, crianças dos 4 aos 14 anos idade- coordenadas por- Eurico Gonçalves, assistido por Gracelinda Feixeira. Eurico Gonçalves apresenta um texto intitulado “A Expressão Plástica da criança no CAI”, onde afirma “(...) verificamos que a criança é livre de vivenciar à sua maneira, lúdica e expressiva, o espaço animado, que o CAI lhe proporciona, através de Exposições Temáticas e o contacto com a Arte Moderna.” Os livros publicados em 1990 e 1991 publicam inúmeros trabalhos individuais e coletivos feitos pelas crianças no CAI, onde é clara a relação com o programa apresentado no curso de monitores que ele coordenava.

trabalho desenvolvido estendia-se a um ano e era contínuo. Em relação à aprendizagem, Gracelinda Feixeira escreve:

Pretende-se criar um ritmo regular na aprendizagem que conduza à valorização do trabalho espontâneo, à experimentação avulsa de materiais e técnicas, à aplicação desse conhecimento a projetos de criação/reflexão mais elaborados e demorados, em consonância com os temas de exposições ou obras de arte e artistas, que permitam à criança iniciar-se na compreensão das diversas formas de linguagem artística, desenvolvendo a sua criatividade e sensibilidade, fazendo-a vivenciar situações novas, interpretando, manipulando, conjugando, recriando. (Martins, s.d., p.41)

Prossegue com uma referência à obra de Arno Stern, *Iniciação à Educação Criadora*, de onde retira dois fragmentos que relaciona com o espaço e o tempo no ateliê onde se pode viver “em liberdade, organização e regularidade”, uma disciplina geradora de atos imaginativos e interessantes onde o “trabalho e jogo são sinónimos”, afastando-se do estereótipo. Gracelinda conjuga a visão libertadora de Stern com o contacto com a arte, vendo nisso um fator enriquecedor da aprendizagem e não de bloqueio da capacidade criativa. A compreensão das formas de linguagem são um contributo para esse enriquecimento e não um obstáculo à sensibilidade e criatividade, podendo ser conjugadas com fatores sensoriais. Gracelinda acrescenta no mesmo texto, que o CAI ao organizar as suas exposições temáticas e ao possibilitar o contacto com exposições de obras de Arte “dá um contributo para a leitura, interpretação e recriação do objeto da Arte ajudando a desenvolver a imaginação e a sensibilidade estética” (Martins, 1994, p.41). Esta forma de trabalho implica um contacto direto da criança com a obra de Arte, são-lhe dadas ferramentas para a decodificar, faz a sua interpretação que depois recria no ateliê.

Gracelinda refere que alguns dos ateliês feitos através das exposições temáticas contribuíram para o desenvolvimento da perceção plurisensorial ajudando a entrar nas obras de diversos artistas portugueses e estrangeiros (Picasso, José de Guimarães, Mário Botas, Paula Rego, António DaCosta,...) deixando marcas e emoções nas crianças que ela denomina de “pequenos fruidores” e contribuindo para o enriquecimento das suas experiências. Acrescenta que o desbravar de caminhos é feito através da “obra, do artista, da exposição, explorando, recriando, pesquisando formas, cores, texturas, superfícies, volumes, associando-os de um modo pessoal, diferenciado, único, expressivo” (Martins, s.d., p.42). Num caminho diferente de Stern,

mas que tem como objetivo a afirmação desse pedagogo criar “uma disposição e condições nas quais a criança se torne capaz de aperfeiçoar faculdades criadoras, e desenvolvê-las a um ponto extremo a fim de que lhe permitam exprimir-se totalmente” (Martins, 1994, p.42)⁵⁹.

Sobre os ateliês de Expressão plástica, realizados a partir da exposição temática, Gracelinda Feixeira e Eurico Gonçalves apresentam no Caderno “Cidade Real - Cidade Imaginária” (1985/6) nove propostas:

1-Terramoto de 1755 e Lisboa Pombalina – Projeção de diapositivos comentados. Abordagem verbal e dramática e sua ilustração gráfica.

2-O Bairro Onde habito: O que lá há e o que lá falta.

3- Visita à Exposição do CAM- Projetos de Arquitetura para Paris. Criação de uma cidade imaginária a partir de um borrão circular.

4- Visita à exposição de Ruy Leitão na Fundação Gulbenkian. Interpretação livre das obras que mais impressionaram as crianças (materiais riscadores diversos sobre papel).

5- Visita à exposição do CAI sobre a cidade, focando o pavimento. Desenho inventado sobre o que cada um gostava que fosse o pavimento da sua rua.

6- Construção de uma Cidade – Trabalho coletivo articulando três técnicas diferentes: desenho, colagem e pintura a guache. Integração de fragmentos de imagens fotográficas.

7- Desenho e pintura ao som da música dos anos 20 na exposição “O Grafismo e a Ilustração nos anos 20” no CAM.

8- Conceção de cartazes. A imagem e o *slogan* na mensagem. A cidade de Lisboa estava repleta de cartazes para as presidenciais. Criaram cartazes para novos produtos

9- Máscaras ⁶⁰

Incluídas no registo dessas nove propostas os autores inserem reflexões sobre o modo como decorriam as sessões e sobre os resultados obtidos: As crianças aderiram bem à obra gráfica de Ruy Leitão, que tem uma evidente relação com o design e a banda desenhada de inspiração urbana. Foram muito sensíveis às formas e às cores da

⁵⁹ A professora Dalila d’Alte foi outra das colaboradoras do CAI, participou nas atividades de expressão plástica e num breve texto sobre os ateliês, de 1994, sublinha que o *Centrinho* é um “espaço privilegiado para o desenvolvimento da expressividade e da criatividade infantil, em constante contacto com a arte” (Martins, 1994, p.43).

⁶⁰ Cf. Anexo V, p.113.

imaginação e, por vezes, delirante, de Ruy Leitão. Revelaram poder de observação e concentração. (4.^a proposta); A criança sentiu-se motivada pelo ritmo da música e percebeu a relação que existe entre o ritmo dos sons e o ritmo das formas. Predominou todavia, a ilustração figurativa, talvez por influência, direta ou indireta da exposição. Ninguém se lembrou de realizar composições abstratas, articulando ritmicamente formas e cores. (7.^a proposta).⁶¹

Estas pequenas reflexões dos orientadores dos ateliês revelam o recurso à obra de arte de diversas formas. Na primeira citação, como ponto de partida para uma interpretação livre desenhada pelas crianças através do contacto direto com a obra de Ruy Leitão. No segundo caso, foi estabelecida uma relação entre ritmos musicais e plásticos, sendo o ponto de partida para a realização de uma ilustração a música, cuja composição final é fortemente influenciada pelo contacto direto com as obras expostas no CAM. Torna-se evidente que o ateliê de Expressão Plástica por um lado promovia o contacto direto com a obra de arte plástica, abordando a sua linguagem específica e estabelecendo relação com outras linguagens.

3.8.5. Ateliê Criatividade e o Computador

O ateliê *Criatividade e o Computador*, destinado a crianças dos 4 aos 14 anos, arrancou em 1996. A sua coordenação esteve a cargo da designer gráfica Antónia Grilo, também professora no curso de monitores. O Ateliê pretendia familiarizar as crianças com as novas tecnologias através do uso do programa “Kid Pix”, programa de crianças destinado ao desenho (Arruda, 1996).

Antónia Grilo foi aluna do curso de Expressão Plástica ministrado pelo professor Eurico Gonçalves. Ela aplicou as técnicas de estimulação da criatividade adquiridas nesse ateliê, desenvolvendo no computador o que se fazia com materiais mais convencionais. Antónia pertenceu à equipa do IDE que se deslocou aos EUA para fazer formação no curso DBAE. Natália Pais afirma que a ideia era a de que o IDE tivesse também uma vertente digital em computador, inovadora em relação ao que se fazia, que acabou por não acontecer⁶².

⁶¹ Cf. Anexo V, p.113.

⁶² Cf. Anexo I, p.47.

3.8.6. Ateliê Pais e Filhos

No âmbito dos ateliês de continuidade de Expressão Plástica do CAI, surge a ação educativa para pais e filhos denominada “Percurso do Olhar” - Programa Integrado de Artes Visuais. Num texto sobre estes ateliês, Elisa Marques (2002) menciona que o Centro organizava desde 1993 sessões com pais das crianças que frequentavam alguns ateliês. Esses “Encontros de Pais” procuravam analisar e debater temáticas pertinentes para a educação dos seus filhos e consolidar relações com a instituição, recorrendo a diversas modalidades formativas acentuando a participação em programas de formação. No seguimento dessas ações, Natália Pais apostou na dinamização de um espaço formativo, aos sábados de manhã, introduzindo o Programa Integrado de Artes Visuais – Primeiro Olhar. Esta abordagem sublinha a compreensão integrada da obra de arte, construída através de oito percursos visuais e de dinâmicas educativas facilitadoras de conceitos relacionados com a comunicação visual, através de uma visão holística das obras. Os percursos visuais incluem Arte Antiga e Contemporânea, envolvendo diversas modalidades de expressão, retratadas na caracterização do Primeiro Olhar no 2.º Capítulo. Como estratégias de intervenção para o estudo das obras recorreram ao diálogo/debate (semelhanças e diferenças temáticas, formais e estilísticas entre as obras), visitas aos museus da Fundação e a experimentação plástica. Os conteúdos e estratégias de intervenção estabelecidos para o programa de formação tinham um carácter flexível, sendo ajustadas atividades e conteúdos a abordar com as características e expectativas do grupo. As intervenções orais e plásticas dos participantes respeitavam o percurso individual, assumindo uma atitude de autoformação, onde as aprendizagens eram colaborativas entre pais e filhos. O papel do responsável nesta metodologia funcionava como um animador e gestor do processo, relacionado com a tomada de consciência individual e coletiva que ocorria ao longo do percurso (Marques, Fróis, Gonçalves, 2002). O ateliê Pais e Filhos foi iniciado em 2000 e com duração de um ano, durou mais um ano por iniciativa dos próprios pais. Continuou num regime de autogestão e autoformação ao longo do ano seguinte, cujo resultado apresentaram numa exposição no CAI, em 2001 (Arruda, 2002).

CAPÍTULO 4

Formação de adultos no CAI

4.1. Modelos de Intervenção

O Serviço de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte, expressa através do seu nome a sua finalidade. Se fica claro que os dois conceitos de educação pela arte e educação para a arte fazem parte do programa ACARTE, conforme Madalena Perdigão os define no seu texto “Educação Artística” (1981), que lugar teve a arte na educação no âmbito das ações do Centro Artístico Infantil? Ao longo dos Relatórios Anuais da Fundação Calouste Gulbenkian entre 1984 e 2002, o CAI é apresentado como um espaço que desenvolveu atividades no âmbito da educação pela arte, arte-educação, educação estética, educação artística/cultural e animação cultural.

No Relatório de 1985, de forma a atingir os objetivos apontados, o CAI propõe a realização de programas estruturados numa perspetiva interdisciplinar, sem perder de vista a globalidade das expressões, que tornassem possível a exploração de situações de diferenciação, respeitando o carácter específico de áreas de intervenção distintas incluídas no âmbito da educação artística e cultural. No mesmo relatório anual destacam que consideram significativo o facto de o CAI pertencer ao ACARTE e desenvolver atividades em colaboração com o Serviço de Educação, afirmando que tal complementa, enriquece e dinamiza potencialidades de todos esses Serviços, levando à concretização de ações que complementam em simultâneo objetivos educacionais e artísticos (FCG, 1986).

No texto “Intervenção de Expressão Criativa no Centro Artístico Infantil” de 1986, Natália Pais apresenta uma reflexão sobre a posição tomada pelo CAI em relação à Arte e à Educação. Esclarece que não pretendem teorizar sobre o tema e que as leituras de autores de diversas épocas são tidos em conta, a planificação e a experimentação das intervenções de expressão criativa resultam do relacionamento estabelecido com as crianças ao longo dos anos, bem como com adultos responsáveis pelo processo educativo, onde incluem a expressão artística e cultural. Na mesma reflexão, Natália Pais afirma que existia um discurso prolongado e desgastado sobre

se as expressões artísticas deveriam estar presentes de um modo global ou diferenciado na educação. Ao que acrescenta problemas ligados à formação académica e o lugar e o modo para o ensino dessas expressões. Expõe igualmente a problemática dialogante entre as pessoas do campo das artes e do ensino na busca de soluções “Artistas e professores, muitas vezes, atacam-se mutuamente e não são capazes de criar a sua própria adesão a uma pedagogia renovada”⁶³.

O CAI procurava favorecer o desenvolvimento de formas de Intervenção pedagógica criativas e o aparecimento de processos dinâmicos de participação no campo das Expressões Artísticas e da formação sociocultural, concretizando um programa de atividades para crianças e educadores. Nos programas do CAI as atividades criativas, de expressão artística e pedagógica são integradas nas de carácter socioeducativo e cultural⁶⁴.

No âmbito da educação artística e cultural o CAI optou por modelos pedagógicos que possibilitassem:

- 1.º Através da relação com a natureza e do contacto com manifestações culturais e artísticas diversas, a orientação da sensibilidade, a aquisição de conhecimentos e informações e a revelação de capacidades criativas.
- 2.º A abordagem de temas em termos globais, sem prejuízo da eventual exploração de aspetos específicos, diferenciados ou particularizantes.
- 3.º Recurso a formas diretas de observação, experimentação e participação ativa.
- 4.º A comunicação das emoções vividas, das expressões exteriorizadas, das ideias surgidas, das obras realizadas⁶⁵.

Segundo Natália Pais, o CAI era um espaço que respeitava o ser humano em todos os aspetos e o seu desenvolvimento, tendo como efeito para as crianças o prazer em participar em situações informais “em que o lúdico surge espontaneamente e vai adquirindo coerência até se transformar em expressão artística, manifestação criativa, simples elemento enriquecedor de conhecimentos ou força motivante para o desejo de saber e de fazer.”⁶⁶

Ao longo dos anos 90 as referências a modelos de intervenção utilizados pelo CAI mencionam a educação estética, produção artística a par da educação pela arte e arte-educação. Referentes ao apoio a outras instituições nos anos de 1990 a 1992, os

⁶³ Cf. Anexo III, p.72.

⁶⁴ Cf. Anexo III, p.73.

⁶⁵ Cf. Anexo III, p.74.

⁶⁶ Cf. Anexo III, p.74.

respetivos Relatórios Anuais mostram que a resposta do CAI a quatro Escolas Superiores de Educação Nacionais, através da participação em encontros, seminários e congressos, onde deu testemunho dos modelos de intervenção seguidos, decorreu no âmbito da educação pela arte e da valorização das linguagens expressivas na formação de professores, educadores e animadores.

Os relatórios Anuais da FCG mencionam que:

Ao longo do ano de 1993, o Centro Artístico Infantil do ACARTE, com a colaboração do Serviço de Educação, desenvolveu um programa de atividades que, dentro da filosofia da arte-educação, permitiu aprofundar e consolidar os princípios que regeram a sua criação e redefinir linhas mestras de orientação e intensificação de algumas ações (FCG, 1994, p.33),

acrescentando que a exposição “Abraço a Picasso” esteve aberta a todos os interessados pelas questões da educação pela arte. Referente a apoios a outras instituições referem:

A participação do Centro Artístico Infantil concretizou-se ao nível da divulgação do nosso modelo de intervenção e na valorização das questões ligadas às expressões e aos princípios da arte-educação, junto de Escolas Superiores de Educação do País, ISPA e outras instituições ligadas ao ensino público e privado (FCG, 1994, p.36),

reafirmando a par destes modelos o valor da dimensão estética na educação.

O CAI não rompeu com o movimento inicial ligado à Educação pela Arte. Com o decorrer dos anos a sua abertura permitiu uma integração de outros modelos no campo da Educação Artística. Na entrevista que nos concedeu Natália Pais afirma:

Portanto o CAI, no fundo, que está quase 20 anos em funcionamento [o CAI funcionou durante dezoito anos] vai refletindo, por um lado ele já surge de um momento da educação pela arte e dos movimentos das inovações pedagógicas dentro de um contexto europeu, sobretudo situado em Portugal. E ele próprio depois, nos vinte anos em que viveu, foi acompanhando, digamos assim, a evolução desses conceitos e daí vem a educação pela arte, ou uma educação para a arte, a arte/educação, que é já mais recente, e depois a educação artística, que é agora como a UNESCO preferiu, pelo menos aconselha a que se chame. Inclusivamente até na área das artes visuais, que agora chamam educação visoplástica, tem exigências científicas para elevar o nível do curso e exige também a

ligação a espaços de fruição cultural, começaram quando se introduziram as novas tecnologias e tudo o mais⁶⁷.

Em relação a esta questão Elisa Marques esclarece-nos que apesar das diferenças entre as designações referidas no CAI “queriam dizer que a arte é fundamental e as várias formas de arte são fundamentais ao desenvolvimento humano”⁶⁸.

Natália Pais acrescenta que a abertura ao exterior foi sempre uma preocupação constante no CAI, contribuindo para uma educação artística além da escola e além dos espaços culturais:

E a minha grande preocupação foi sempre também abrir. Quando estes movimentos começaram a ganhar mais força, isto tem a ver com a arte/educação e arte na rua, e estas exteriorizações e os aspetos do respeito de toda a gente, a uma arte que se abre e vem com uma dinâmica socializada, e eu defendo e defendi mais essa linha, não fechem a arte nas escolas, não queiram tudo dentro das escolas, a escola é muito importante mas o currículo escolar de jeito ah, ah, vamos, ela não morre temos de pô-la a funcionar noutros espaços, demonstrar que a escola só tem benefício com isso e em estabelecer contacto com esses espaços. E ter na escola profissionais que entendam esta dinâmica e que saibam estabelecer esta dinâmica do ir e do vir⁶⁹.

Em finais da década de 90 as atividades desenvolvidas são apresentadas nos Relatórios Anuais como estando inseridas no âmbito da pedagogia criativa, da educação estética e da produção artística (FCG, 2000). Nesse período as oficinas do Primeiro OLHAR funcionavam no CAI, passando o Centro a integrar o CAMJAP em 1999. No Relatório Anual de 2000, fruto dessas influências, grande parte das atividades do CAI tiveram como referência o património artístico do CAMJAP e do Museu Gulbenkian, sendo a sua última exposição anual nesse âmbito. Elisa Marques esclarece na entrevista dada que o CAI recebeu o conhecimento adquirido através do Programa Integrado de Artes Visuais que se reflete no último período do CAI, patente na exposição temática “Da Galeria à Poesia” que juntou obras dos dois Museus da

⁶⁷ Cf. Anexo I, p.4

⁶⁸ Elisa Marques, entrevista concedida em 21 de janeiro de 2014 in Anexo I, p.61.

⁶⁹ Cf. Anexo I, p.21.

Fundação, onde “essa exposição era a viragem, essa dinâmica de juntar os museus e o CAI ser o elemento aglutinador, que era o que devia ter ficado”⁷⁰.

O CAI torna-se ao longo dos seus 18 anos de funcionamento num local onde coabitam diversos modelos de Educação Artística, sem rutura, e tornou-se, segundo as palavras de Natália Pais “um testemunho desses movimentos”, afirmando ainda que:

(...) Ao iniciar o terceiro milénio prevíamos, sem prejuízo dos modelos anteriormente utilizados e que tinham o seu público específico, desenvolver outros modelos de formação, dar continuidade a trabalhos de investigação, ao desenvolvimento de projetos criativos no âmbito de ações que articulassem a Arte e a Educação⁷¹.

4.2. Formação de adultos

Num breve texto de apresentação da formação de educadores artísticos no CAI, Natália Pais faz um resumo da educação desde os anos 60 a 90 do século XX. Para as décadas de 60 e 70 afirma que as reformas do ensino e as práticas pedagógicas mais progressivas foram orientadas no sentido de uma educação preparada para a mudança e valorizadora do pensamento divergente. Havia que fazer a adaptação a um novo contexto, prevendo-se uma sociedade com alterações significativas no domínio científico e técnico, alterações sociais e políticas, mudanças artísticas e culturais a que as novas gerações teriam de se adaptar. Ensinar não se resumiria mais a transmitir conhecimentos, mas teria um carácter atuante na formação dos educandos, contribuindo para o desenvolvimento das suas capacidades críticas e criativas, mobilizando os seus processos de adaptação às exigências futuras. Esta necessidade de adaptação é posta à prova nas décadas de 80 e 90, essencialmente em relação aos educadores que tiveram de ter uma formação contínua e renovada, tendo em conta modelos interativos. Destaca, ainda, que o adulto deve completar a sua formação com novos conhecimentos sobre o aluno e estar atualizado no domínio de técnicas expressivas e motivantes. “Sentir como na reciprocidade afetiva do ato pedagógico a criança é um ser em formação na medida em que o adulto (educador) se reconhece como um ser em transformação e se sente capaz de vivências e experimentações diversas e inovadoras” (Martins, s.d., p. 55).

⁷⁰ Cf. Anexo II, p.63.

⁷¹ Cf. Anexo I, p.58.

A tomada de consciência dessa transformação é apresentada por Natália Pais como o objetivo principal dos cursos para monitores de expressão lúdica, artística e poética proporcionada pelo CAI. Estas formações englobam

o respeito pela formação integral do ser humano, pelas formas de comunicação e expressão mais naturais e espontâneas, pela educação da sensibilidade e dos sentimentos processo indispensável a nível individual e social, à humanização e à valorização de uma estética de solidariedade como base sustentável do desenvolvimento relacional (Martins, s.d., p.55).

A estrutura que o CAI apresenta para a formação de adultos, bem como a preocupação na formação contínua, está relacionada com a experiência desenvolvida nos Cursos de Iniciação Musical da FCG, com ligação ao CIP e à experiência do Curso de Educação pela Arte no Conservatório, descrita por Natália Pais no início da entrevista concedida. A coordenadora do Centro acrescenta que a equipa do CAI procurava dar uma resposta às questões levantadas por professores e educadores que após a sua formação inicial não sentiam segurança para explorar o campo das áreas artísticas, e afirma: “A maior parte dos alunos do CAI vinham das Escolas Superiores de Educação para ganharem coragem para pôr em prática nas aulas os conhecimentos que tinham adquirido, porque achavam que era muito pouco, não se sentiam seguros”⁷². Questionámos Elisa Marques sobre esse assunto, tendo considerado que a preparação de professores passava muito pela aprendizagem de técnicas nas artes plásticas, sem trazer a obra de arte para a aprendizagem, acrescentando que nos primeiros dez anos do século XXI a situação se manteve sofrendo uma alteração mais recentemente. Refere na entrevista concedida que havia situações de exceção, que segundo ela estavam ligadas a professores que tinham frequentado o CAI⁷³.

Na entrevista, Natália Pais apresenta o CAI como um espaço alternativo para colmatar essa falha na formação, pelas vivências que podiam proporcionar através do:

carácter teórico-prático da formação, a possibilidade de envolvimento num espaço de produção e fruição artística polivalente, o carácter opcional das suas escolhas, a possibilidade de propor e concretizar projetos relacionados com os conhecimentos adquiridos, ou no CAI ou nos seus locais de trabalho, e a diversidade de ofertas, tanto em relação às crianças como em relação aos adultos.

⁷² Cf. Anexo I, p.12.

⁷³ Cf. Anexo II, p.42.

Mais tarde, uma das soluções foi a criação das EIA para apoiar os professores do Ensino Básico. O CAI foi formado mais ou menos nessa altura, tanto que as equipas das EIA trabalhavam em colaboração connosco. Eles sentiam no CAI mais competência e maior adequação das metodologias utilizadas. Por outro lado, tinham possibilidades de experimentação e de formas de aprendizagens significativas. Quer dizer, por exemplo, saíam de uma aula do curso do João Mota e sentiam-se emocionalmente transformados e amadurecidos como pessoas, como personalidade, conheciam melhor a sua sensibilidade. Em relação provavelmente aos espaços das escolas superiores de educação eles achavam que não lhes tinha sido dada a oportunidade dessas vivências idênticas. Ou até pode ser o efeito psicológico, eles esqueciam-se que tinham de ser professores e eram mais alunos. Eu acho que um dos grandes êxitos do CAI também era a desformalização de certas coisas⁷⁴.

Essa desformalização associada ao carácter experimental permitiu ao CAI receber propostas motivantes, enquadradas na linha do Centro, dando às pessoas “a liberdade de poder interferir e fazer propostas e sugestões, e se as suas propostas tivessem qualidade deixá-las (...) ter ali um campo de experimentação”⁷⁵. A estas palavras de Natália Pais acrescentamos uma outra frase sua que pensamos definir plenamente a forma como organizavam os programas “o CAI funcionava de «porta aberta» tanto em relação ao que podia dar como em relação ao que podia receber”⁷⁶, dando resposta às necessidades de um público variado, valorizando contribuições de colaboradores externos com competência nos diversos domínios.

O CAI apostou numa diversidade de públicos, tomando a opção de não atribuir créditos (apesar dessa possibilidade existir a quem requeresse) de forma a atrair as pessoas que estavam realmente interessadas – “os que estavam motivados iam na mesma e os que só se preocupavam com os créditos transformavam esta dinâmica”⁷⁷ afirma Natália Pais, e acrescenta que a aposta passava muito por formar grupos que cruzassem pessoas com formação em artes e outras com experiência pedagógica, estando a orientação dos cursos a cargo de cada professor da área específica.

Elisa Marques define o modelo CAI de “extremamente interessante” pelo facto de interligar a formação de professores, educadores, de forma indiscriminada.

⁷⁴ Cf. Anexo I, p.13.

⁷⁵ Cf. Anexo I, p.29.

⁷⁶ Cf. Anexo I, p. 54.

⁷⁷ Cf. Anexo I, p. 54.

Proporcionava uma formação motivante que fazia com que os professores quisessem aplicar os conhecimentos com os seus alunos, dava visibilidade a propostas diferentes desenvolvidas pontualmente. Conjugava várias modalidades anuais e outras menos formalizadas⁷⁸.

As ações desenvolvidas em torno da formação de adultos foram sempre uma prioridade do CAI, assim desde cedo promoveram cursos anuais e oficinas destinados a completar/complementar a formação pedagógica e/ou artística daqueles que procuravam o Centro. O reconhecimento do carácter prioritário de algumas intervenções é expresso nos Relatórios Anuais de 1987 a 1989, como resposta a necessidades apontadas por instituições nacionais, intensificando a ligação entre formação teórica e a prática pedagógica, para os que pretendiam desenvolver atividades nos domínios da arte-educação, pedagogia criativa, da educação artística e de animação cultural. Desde o início, procurou dar resposta aos que aí se deslocavam na busca de sugestões e respostas para dúvidas lançadas pela remodelação dos programas pedagógicos, pela introdução de novas metodologias de ensino artístico, pela valorização de uma política de cultural aberta, dinâmica e diversificada (FCG, 1986). O relatório de 1995 mostra que os métodos adotados pelo CAI insistiram na formação de educadores, professores, animadores culturais, pais e profissionais nas áreas da educação, da arte, da comunicação e da intervenção sociocultural, o que revela a sua abrangência e a vontade de se abrir ao exterior, de intervir além da escola e além do espaço da Fundação.

Após 1985 o CAI promove cursos de formação de carácter específico e global para adultos, com duração de um ou dois anos. As atividades de formação desenvolvidas envolveram genericamente Cursos de Monitores de Formação Artística, Ações de Formação, Sessões Complementares de Formação e Visitas ao CAI⁷⁹ (FCG, 1995). Fez-se representar em seminários, encontros, congressos, reuniões e ações de formação no âmbito da educação e da pedagogia das artes, promovidos por entidades nacionais e estrangeiras expressas nos Relatórios Anuais.

No campo da formação específica, iniciou em 1985 com o Curso de Monitores de Iniciação Musical e de Expressão Dramática, orientados respetivamente por Ana Ferrão e António Nóvoa (posteriormente substituído por João Mota). No ano seguinte acrescenta o Curso de Monitores de Expressão Plástica orientado por Eurico

⁷⁸ Cf. Anexo II, p. 63.

⁷⁹ No anexo VIII apresentamos quadros anuais das diversas formações.

Gonçalves. Estas três áreas específicas manter-se-iam até ao encerramento do “Centrinho”, adicionando-se a Expressão Poética e Narrativa em 1995, Diálogo Criativo (Filosofia para Crianças) em 1996 e Audiovisual e Multimédia no ano seguinte. Em 2001 iniciou-se o Curso Integrado de Expressões Artísticas, destinado a professores, educadores, animadores e técnicos de museus e ainda o Curso IDE- Metodologia Primeiro Olhar. Este último, juntamente com o de Expressão Plástica decorreu no calendário letivo anual de 2001/2002, ao passo que os de música, dramática e poética funcionaram em formato semestral, devido ao encerramento do CAI. Na sequência de um projeto de atividades educativas no âmbito da Educação Estética e da Pedagogia das Artes, o Curso Integrado de Expressões Artísticas funcionou no último ano em versão experimental, reunindo 26 participantes (professores, estudantes, animadores e artistas plásticos (FCG, 2002).

Ainda em relação à formação contínua ministrada pelo CAI retirámos os seguintes dados relativos aos cursos de formação de carácter global, bem como aos de disciplinas teóricas complementares: Curso de Psicopedagogia da Expressão Artística (1986-1993) orientado por Arquimedes da Silva Santos, Psicologia do Desenvolvimento e Pedagogia Criativa (1990-2001) orientado por Natália Pais, Kênia Rocha orienta Artes Integradas (1993-1997) e Zaza Carneiro de Moura coordenou Diálogo Criativo (Filosofia para Crianças) (1996-2001), Helena Carqueijeiro coordenou Espaço e Criatividade (1998-2001), Metodologias da Investigação na Prática da Pedagogia Criativa (1998-2001) Psicopedagogia da Expressão Artística I e II (1998-2000) estiveram a cargo de Elisa Marques.

As exposições temáticas promoviam através das suas itinerâncias a divulgação de metodologias de intervenção que o CAI operacionalizava (FCG, 1999). Permitiam a preparação dos técnicos que assumiam a montagem e dinamização da exposição, podendo envolver projetos pedagógicos de exploração do tema⁸⁰. Com objetivos sensibilizadores e informativos realizaram visitas ao CAI, sessões abertas sobre temas diversos que decorriam durante o período escolar, orientadas por profissionais com formações académicas diversas, que se pronunciavam sobre as relações a estabelecer entre as linguagens artísticas e os temas das exposições (FCG, 1989).

⁸⁰ O professor João Gomes, atual Coordenador do Departamento de Expressão Dramática e Teatro na Escola Superior de Educação de Bragança – Instituto Politécnico, foi aluno de Expressão Dramática no CAI, onde colaborou na montagem de exposições. Quando foi para Bragança começou a dinamizar as exposições, para as quais os alunos de final do curso de educadores fizeram propostas de animação, propostas que depois eram relatadas ao CAI através de relatórios (Ferrão, 1999).

Essas sessões decorriam com regularidade às sextas-feiras como complementares à formação de monitores e abertas ao público. O número de pessoas que assistiam a essas sessões foi, segundo a coordenadora do Centro, reduzido (FCG,1989).

Apoiavam autarquias e instituições culturais que solicitassem essas exposições e colaboravam com as Escolas Superiores de Educação de Norte a Sul do País, Escolas de Educadores de Infância, estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário, Instituto Superior de Psicologia Aplicada e inúmeras instituições privadas (FCG, 1986).

No campo da formação inicial o CAI apoiava projetos a desenvolver pelos educadores e professores no seu local de trabalho, escolas, associações, autarquias, ateliês ou ações formativas de fim de semana⁸¹. Os Ateliês Experimentais permitiam concretizar propostas de intervenção pedagógica apresentada por educadores de diversas formações, sobre áreas até aí não experimentadas no CAI, facultando a participação de crianças em ateliês que podiam variar entre as dez e as quinze horas semanais (FCG, 1990).

A documentação em torno da formação era preparada no sentido de registar mas igualmente para divulgar as atividades e os modelos pedagógicos seguidos. Nesse sentido publicaram os cadernos sobre as exposições anuais onde descreviam as suas metodologias, onde apresentavam bibliografia para adultos. No caso do CAI, o interesse em torno da documentação esteve muito ligado à formação e a sua organização em função da procura quotidiana por parte dos professores, em constante atualização, Natália Pais afirma

Muitas das preocupações com a documentação tinham a ver com os alunos do CAI, mas também tinham a ver com os professores das Escolas Superiores de Educação e de outras instituições que faziam formação e consideravam o CAI como um espaço importante a visitar durante os estágios. Nessa altura eu também passei a ser mais exigente na organização de elementos e de documentação que pudesse ser útil. Eram coisas que nós tínhamos para uso interno, que agora passavam a ser necessárias para uso externo⁸².

Relacionado com este aspeto, Elisa Marques acrescenta em entrevista que “o CAI ficou numa cultura oral”.

Natália Pais, em 2001, elabora um breve texto sobre os *Cadernos Pedagógicos* publicados, da exposição temática “Da Galeria à Poesia”. Sublinha a importância do

⁸¹ Cf. Anexo I, p.55.

⁸² Cf. Anexo I, p. 10.

suporte documental que colocavam à disposição de educadores e professores possibilitando a valorização pedagógica das visitas, a dinamização durante as itinerâncias e a concretização de projetos propondo uma exploração específica e/ou global da temática da exposição. Os Cadernos Pedagógicos de 2001 foram organizados por Elisa Marques e Júlio Marques, com a colaboração de Eurico Gonçalves, concebidos em função da metodologia do IDE (Investigação e Desenvolvimento Estético), articulam elementos relativos a informação, reflexão, crítica e técnica. São um contributo para a observação e compreensão da arte, permitindo formas expressivas de aprendizagem através da criação e produção artística. “A metodologia adotada privilegia uma abordagem holística das obras e percursos de vida dos pintores, permitindo uma visão integrada tanto do carácter narrativo e plástico de cada obra como da vida do pintor, sua época e suas experiências” – afirma Elisa Marques e acrescenta que estes Cadernos de Educação Estética podem igualmente ser utilizados de forma independente pelas crianças, pois permitem uma exploração autónoma do tema da exposição do CAI e da coleção do CAMJAP (Arruda, 2001). Natália Pais conclui que estes Cadernos são um contributo à falta de material de apoio para professores, para que estes consigam melhorar a sua prática pedagógica nos domínios da Arte-Educação⁸³.

4.3. Cursos para monitores

Para uma possível caracterização dos cursos que o CAI disponibilizou ao longo de todo o seu funcionamento, abordamos apenas aqueles sobre os quais detemos algum conhecimento sobre os objetivos, metodologias, conteúdos e formas de avaliação, ainda que em alguns casos, de forma bastante sucinta para o trabalho que desenvolveram⁸⁴.

Os cursos apresentados pelo CAI tiveram sempre a preocupação da aplicação de aprendizagens em contexto laboral, promovendo um acompanhamento e apoio contínuo. Promoviam a reflexão crítica do trabalho desenvolvido e cada área específica abordava a sua linguagem própria. A obra de arte foi ganhando relevo ao longo do tempo, sendo que a última Exposição Temática “Da Galeria à Poesia” reflete

⁸³ Cf. Anexo VII, p.178.

⁸⁴ No Anexo IV apresentamos os programas da maioria dos cursos que descrevemos em seguida.

uma nova dinâmica entre os Museus da FCG e o CAI, onde o recurso à obra de Arte ganhou total evidência.

4.3.1. Curso de Psicopedagogia da Expressão Artística

A disciplina de Psicopedagogia da Expressão Artística ministrada no CAI entre 1986 e 1993 teve como responsável o professor Arquimedes da Silva Santos. Arquimedes afirma que a atividade artística é fundamental para o desenvolvimento da personalidade da criança, os educadores e professores que viessem a frequentar os cursos para monitores de áreas específicas no CAI, necessitavam de uma consciencialização que lhes permitisse articular, a teoria e a prática, no ramo da arte, da educação e da psicologia evolutiva, numa “adequada preparação psicopedagógica” (Santos, 2008, p.295). Em 1986 Arquimedes Santos apresenta um plano do programa dividido em quatro “núcleos de noções” de estudo e reflexão pessoal, sobre a criança e a arte numa perspetiva psicopedagógica: 1. Relações Pedagogia e Arte; 2. Psicologia da Criança na educação pela arte; 3. Introdução à génese das expressões infantis; 4. Expressividade e criatividade ludo artísticas (Santos, 2008). O mesmo autor refere que cada um desses núcleos seria desenvolvido através de uma adaptação à preparação académica e cultural-artística dos monitores. Traça as seguintes linhas gerais para esses núcleos:

O núcleo 1, além de uma retrospectiva histórico-educacional, poderá consciencializar o percurso que, nos últimos dois séculos, quer pela via da pedagogia, quer pela via da estética, levou às conceções da educação pela arte. Para lá há também que se deter em aspetos atuais de cada uma daquelas vias para uma melhor compreensão do seu mútuo encontro.

O núcleo 2. Pretende consciencializar, dentro do possível, que o conhecimento elementar da psicologia evolutiva é indispensável a qualquer educador de infância, conscientes embora da dificuldade, em tempo limitado, de ministrar noções fundamentais para uma integração vivencial de quem educa concretamente.

(...) Quanto ao núcleo 3, tudo se complexifica. Por isso há que adotar uma atitude de pesquisa de elementos dispersos, para uma reflexão não somente específica, mas também global do desenvolvimento das expressões artísticas nas crianças.

O núcleo 4, além dos conceitos de ordem genérica que decorrem do que seja expressão e criação artística na criança, pretende também abordar as teorias do jogo que com elas se relacionem. De igual modo se pretenderia que, a partir deste núcleo, se estabelecesse uma interdisciplinaridade com os coordenadores de

expressão musical, expressão plástica e expressão dramática tendo em vista as respetivas práticas educativas (Santos, 2008, p.295-296).

Cada aluno apresentava um trabalho escrito sobre os núcleos 1 e 3, e em grupo apresentar um aspeto do seu interesse em relação à matéria dos núcleos 2 e 4. O curso estava organizado em dois ciclos semestrais, tendo o autor mencionado que em relação ao último núcleo, por dificuldades do próprio Centro não estava em condições de proporcionar a referida interdisciplinaridade com as expressões artísticas, considerado fundamental pelo autor, que apesar de tudo considerou o curso como uma experiência válida.

4.3.2. Curso de Psicologia do Desenvolvimento e Pedagogia Criativa

A coordenadora do Centro Natália Pais foi professora responsável pelo curso Psicologia do Desenvolvimento e Pedagogia Criativa, disciplina anual complementar. Do programa geral referimos sumariamente os seguintes itens: Linguagens Lúdicas na Intervenção Educativa: Fundamentação e Atualidade; Educação e Contexto Cultural; Noções fundamentais a considerar em processos educativos (educação -Arte -cultura, Perspetiva sociocultural e Dinâmica/ Pedagógica e Criativa/ Infância e Desenvolvimento/ adulto e comunicação); Educação pela Arte-Educação Artística; Aspetos Evolutivos da Psicologia da Criança/ Diferenciais; Pedagogia da Libertação e da Criatividade; Evolução e Adaptação do Indivíduo a si próprio, aos outros e ao mundo⁸⁵.

4.3.3. Curso Espaço e Criatividade

Espaço e Criatividade foi outra das disciplinas complementares à formação de monitores, lecionada pela arquiteta Helena Carqueijeiro. Tinha como objetivo “despertar a consciência para a realidade física que é o espaço tridimensional, quer como suporte das atividades humanas, quer como matéria plástica em si mesma, qualificada, caracterizada e expressiva e para as suas capacidades interativas”⁸⁶. Através de aulas teóricas e práticas procuravam através da troca de experiências, demonstrações e exercícios obter conhecimentos que pudessem ser aplicados nos locais de trabalho dos alunos, ou servirem de suporte a diferentes modos de

⁸⁵ Cf. Anexo IV, p. 80.

⁸⁶ Cf. Anexo IV, p. 82.

expressão. O programa enunciava quatro pontos: 1. Leitura e Caracterização do espaço, Os valores do espaço: Estrutura, forma e configuração, direção, eixos, tensões, ritmos,...); 2. A Presença do Corpo no Espaço; 3. A Modificação do Carácter do Espaço; 4. Aspectos Práticos da Concretização das propostas⁸⁷.

4.3.4. Curso de Artes Integradas

O curso de Artes Integradas foi conduzido por Kênia Rocha, iniciado em 1993. Na sua base esteve a experiência que adquiriu em 1991 no Centro Artístico Tangram, em Belo Horizonte, no Brasil. Nesse Centro, dava aulas de teatro e contactava com experimentações noutras áreas artísticas (música, dança, artes plásticas), promoviam a conciliação dos conteúdos dos programas curriculares com a integração entre diferentes formas de expressão artística, e contribuíam para o desenvolvimento da criatividade dos alunos (Rocha, 2012).

O Curso de Artes Integradas apresentado no CAI valorizava a integração de diversas áreas como a literatura, a música, o teatro, a dança e as artes plásticas, associados ao desenvolvimento infantil. Destinava-se a educadores e arte-educadores do ensino básico. Tinha como objetivo sensibilizar e incentivar, através de sessões práticas, a autoexpressão e a exploração de diversas experiências do fazer artístico. O curso explorava: literatura infanto-juvenil e suas vertentes; musicalização através de jogos rítmicos, técnica vocal e canto coral; teatro de sombras, teatro de papel, mimica, jogos de máscaras e outras técnicas de interpretação; dança criativa (método Rudolf Laban); artes-plásticas utilizando diversas técnicas e temas (Rocha, 2012).

4.3.5. Curso para Monitores de Iniciação Musical

A orientadora dos Cursos para Monitores de Iniciação Musical, Ana Ferrão⁸⁸, expõe em 1994 que a formação nesse campo tem como foco a prática das componentes da música seguida de uma reflexão crítica sobre essa vivência e a

⁸⁷ Cf. Anexo IV, p.82.

⁸⁸ Ana Ferrão é Diplomada com o Curso Superior de Piano pelo Conservatório Nacional de Lisboa e com o *Cours Pédagogique et Didactique d'Éducation Musicale* pelo Conservatório de Delémont, Suíça. Foi professora de música com crianças do Jardim-de-infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Academia de Música de Santa Cecília, e professora na Escola Superior de Educação de Lisboa e na Escola Superior de Música de Lisboa. Orientou numerosos cursos de Formação contínua destinados a Educadores de Infância e Professores de Música em Portugal e no estrangeiro.

relação com o objetivo do curso. Este objetivo era “o de preparar Monitores capazes de iniciar a criança na música de forma correta, lúdica e criativa” (Martins, s.d., p.56). Este curso tinha o cuidado de proporcionar experiências ligadas ao dia a dia dos formandos e fomentar o diálogo sobre as mesmas, no sentido de refletir sobre questões em torno da sua prática pedagógica de iniciação musical, incentivando igualmente a pesquisa e criação de materiais que servissem de apoio à sua prática pedagógica. Além da formação específica no campo musical, era dada atenção à atitude face ao modo como iniciam as crianças nesta área, e em escala reduzida contribuir para mitigar a “quase total ausência” no ensino, numa presença “viva e encantatória” (Martins, s.d., p.56)

Ana Ferrão apresenta um texto intitulado “Animação Musical”, inserido no Caderno da Exposição “O Som e o Silêncio” (1986/1987), onde aborda o binómio expresso nesse título, suas características próprias e a justificação da importância e da escolha deste tema. Em relação à exposição escreve:

Daí que seja capital proporcionar às crianças uma vivência do som e também do silêncio, em toda a sua riqueza. Permitindo-lhes experiências variadas e cativantes, que, através do lúdico, as vão preparando para saber Escutar (bem mais do que ouvir), por meio de uma participação ativa, criativa e dialogante, que decerto as preparará para virem a ser melhores ouvintes e executantes⁸⁹.

Os Cursos de Iniciação Musical decorreram, pelo menos, até 1994, alternadamente para dois tipos de participantes. Um grupo formado por jovens músicos e outro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Os primeiros por terem a consciência de que a prática junto de crianças não devia ser uma repetição de estudos solfégicos e instrumentais e que, a par de experiências musicais, era fundamental a formação psicopedagógica que lhes era proporcionada no CAI, adquirindo conhecimentos sobre as diversas infâncias. O segundo grupo, conhecedor na teoria e na prática da psicologia infantil, colocava a música num patamar quase inacessível. Para estes houve um aprofundamento de conhecimentos musicais e a insistência na necessidade de “inserção de uma gestão curricular integradora da expressão musical” (Martins, s.d., p.56). A divisão de grupos descrita por Ana Ferrão foi, posteriormente, alterada a pedido da própria professora,

⁸⁹ Cf. Anexo VI, p.152.

que após uma formação nos EUA chegou à conclusão de que era mais interessante envolver todos num mesmo grupo, que eles se ensinavam uns aos outros⁹⁰.

No ano de 2001/2002, Ana Ferrão, com a finalidade de proporcionar aos participantes um aprofundamento de vivências e conhecimentos no âmbito da Música e abarcar o papel da Expressão Musical no desenvolvimento global da criança, traça os seguintes objetivos:

- Estimular a criatividade corporal, vocal e instrumental;
- Proporcionar conhecimentos da linguagem musical contemporânea;
- Desenvolver a capacidade de análise musical;
- Desenvolver o sentido crítico e analítico face às suas próprias produções e às dos colegas;
- Estimular a reflexão sobre a pedagogia da iniciação musical;
- Estimular a criação de projetos de trabalho de iniciação musical;
- Estimular a utilização de meios audiovisuais na prática pedagógica.

Apresenta como conteúdos desse programa: as componentes sonoras (Timbre, Intensidade-Tempo, Duração – Ritmo/Melodia, Altura – Harmonia) e componentes sonoro-expressivas (Dinâmica, Andamento e Forma). A metodologia envolvia a utilização de métodos ativos em experiências individuais ou em grupo, sem nunca esquecer a sua posterior aplicação em trabalhos com crianças. A avaliação do trabalho era formativa e contínua baseada na observação direta⁹¹.

No final da apresentação da estrutura do curso em 2001/2002, Ana Ferrão reafirma o princípio orientador que também vem expresso no seu texto de 1994: “para além de SABER e do FAZER, o SER e o ESTAR sejam realidades fundamentais na formação dos participantes, dado que o valor humano do educador importa tanto mais que o valor do método utilizado”⁹².

4.3.6. Curso para Monitores de Expressão Dramática

⁹⁰ Cf. Anexo I, p.14.

⁹¹ Cf. Anexo VII. No ano de 2000, Natália Pais lançou o desafio aos orientadores dos Cursos de Formação para monitores no sentido de estabelecerem com a sua área expressiva um trabalho de interligação com a última exposição temática “Da Galeria à Poesia”. Refere que apesar da Expressão musical “valer por si própria, considero fundamental que os educadores tenham uma visão do que pode ser a riqueza das expressões integradas.” In Anexo VII. Ana Ferrão, após analisar a exposição, procurou formas de entrelaçar as expressões plástica, poética e musical e lançou o desafio aos alunos, os quais apresentaram um registo escrito no final do trabalho.

⁹² Cf. Anexo IV, p.85.

João Mota foi o professor que mais tempo esteve à frente do Curso de Monitores de Expressão Dramática. Eugénia Vasques (2010) afirma que João Mota foi o ator português mais envolvido num ensino experimental destinado à Formação de Professores e Educadores pela Arte iniciado em 1971, lecionando em paralelo a disciplina de “Improvisação” no Curso Especial de Improvisação, da Secção de Teatro do Conservatório Nacional, igualmente de carácter experimental. Após 1973 João Mota torna-se docente das disciplinas de Improvisação e Expressão Dramática no Curso Especial de Expressão Dramática integrada na referida Escola Piloto. Sobre o entendimento ensino do teatro levado a cabo por João Mota, a autora escreve:

A ponte que João Mota estabelece entre as duas práticas de formação – através da Arte e para a Arte, no caso, o teatro, com base na “globalização das expressões artísticas”- é a trave-mestra que irá no futuro, determinar o seu entendimento do ensino do teatro: um ensino globalizante que prepara, especificamente, para um desempenho profissional (vertente eclética), um ensino que integra uma consciencialização estética, o outro nome que o pedagogo atribui à consciência de cidadania que visa desenvolver, tanto no ator principiante, como no formador ou na criança (Vasques,2010, p.94).

Em 1994, João Mota apresenta um breve texto sobre o Curso para Monitores de Expressão Dramática que lecionava no CAI, onde traça os seguintes objetivos, reafirmados no programa do Curso para o ano letivo de 2001/2002:

1. Alcançar o essencial através de exercícios e improvisações. Esse essencial é o campo onde os impulsos de um se encontram com os impulsos do outro.
2. Passar da cultura exterior à interior.
3. Passar da pessoa aparente à individualidade.
4. Trabalhar sobre o corpo e os seus gestos sem acreditar, no entanto, na expressão corporal como um fim em si mesmo.
5. Trabalhar os sons como meio de expressão sem partir do princípio que se elimina a linguagem habitual.
6. Trabalhar a improvisação livre para melhor se apreender a relação entre a verdade da forma de expressão e a qualidade de comunicação.
7. Evitar andar à volta do narcisismo perigoso (Martins, s.d., p.57).

No mesmo texto de 1994, João Mota traça um programa onde apresenta expressão dramática com globalização das outras expressões: movimento, voz, música, plástica, oficinas e apresenta os seguintes pontos:

1. Desenvolvimento e exploração das capacidades expressivas, gestuais, corporais e vocais dentro dos componentes: espaço/tempo.
2. Desenvolvimento e exploração das capacidades intelectuais: observação, memória, percepção, estímulos físicos, concentração e imaginação.
3. Desenvolvimento da criatividade e da espontaneidade.
4. Desenvolver o sentido crítico.
5. Texto-Improvisação-Analogia- Sinais (signo).
6. Leitura de textos dramáticos e a sua análise.
7. Aprofundamento humano.
8. Construção da personagem.

No programa de 2001/2002 retira os últimos 4 pontos e substitui por outros quatro: Libertar e desenvolver os meios de expressão para atingir um comportamento natural espontâneo; Estimular a fantasia, o sentido de observação, o sentido dramático, como motor de interpretação; Tornar possível a identificação psicológica e dramática, sobre o individuo e sobre a sociedade e aprofundamento humano. O método de avaliação deste curso era contínua, envolvia a parte prática e a teórica, constando da apresentação de trabalhos individuais e coletivos e de um relatório final⁹³.

4.3.7. Curso de Monitores de Expressão Plástica

Eurico Gonçalves⁹⁴ foi o coordenador de Expressão Plástica do Centro Artístico Infantil ao longo de 16 anos. Professor, poeta, pintor autodidata, formador no âmbito da educação artística, crítico de arte e autor de livros sobre educação artística, fazem de Eurico Gonçalves um professor multifacetado com imensa experiência no campo do ensino quando em 1986 entra para o CAI (Rodrigues, 2007).

⁹³ Cf. Anexo IV, p.86.

⁹⁴ Em 1957 Eurico Gonçalves conclui o Curso do Magistério Primário e inicia a sua carreira docente, como Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Porto; Entre 1965 e 1970, parte para Paris como pintor-bolseiro da FCG, onde frequenta os Cursos de Psicologia da Arte, pelo Prof. René Huyghe, e de Sociologia da Arte, pelo Prof. Pierre Francastel, na Sorbonne. Em 1972 torna-se membro do Conselho Técnico da S.N.B.A. Entre 1977 e 1979 organiza e participa em Seminários e Cursos de Reciclagem sobre Educação Artística; A partir de 1978 é destacado (até 1992) para apoiar a Expressão Plástica nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesse âmbito, realizou dezenas de Ações de Formação, em todo o país, tendo feito parte das EIA (Equipas de Intervenção Artística). Autor dos livros: *A Pintura das crianças e nós*, Pais, Professores e Educadores, Porto Editora, 1976; *A Arte Descobre a Criança* e *A Criança Descobre a Arte* (4 volumes), Raiz Editora, 1991-1993; *Narrativas de Sonhos e Textos Automáticos – cadernos recuperados*, Edições Prates, 1995; *Dadá-Zen / Pintura-Escrita*, Editora Quasi, Famalicão, 2005. (Rodrigues,2007)

Nas palavras de Arquimedes Santos, Eurico é um professor que “entende que a criatividade apela para uma pedagogia naturalista e libertária que se traduz pela intervenção não diretiva do educador” (Santos,2008, p.297), reconhecendo Eurico Gonçalves como um defensor da educação artística, “como um educador pela arte, através da expressão plástica, apontando para uma «poética de uma nova estética»” (Santos, 2008, p.279), numa associação aos Movimentos da Escola Nova e da Educação pela Arte. Trazendo o primeiro movimento, o primado da psicologia da criança, como característica dando lugar à expressividade e à esfera afetiva, um movimento que contempla na arte, nas expressões artísticas, “uma via real para a realização da Criança” (Santos,2008, p.298). O segundo Movimento, nascido no Pós-Segunda Grande Guerra, teve em Portugal repercussões logo nos anos 50, especialmente na área da educação viso-plástica. Santos insere Eurico nestes movimentos e experiências em Portugal, dando-lhe projeção através da sua atividade como professor Primário e pelas diversas publicações de que foi autor. Eurico afirma em 1994:

No contacto com a Arte, a criança vive uma situação nova, ao ponto de se sentir motivada para interpretar livremente o que observa. Frequentemente, fica surpreendida, ao descobrir que muitas das técnicas que experimentou no ateliê são as mesmas que os artistas utilizam. Familiarizada com a obra de arte, a criança adquire o gosto de ver e apreciar, desenvolvendo o seu sentido estético (Martins, 1994,p. 59).

Esse destaque à dimensão estética é, segundo Santos (2008), uma divergência em relação a Stern, autor que Eurico Gonçalves seguia atentamente e de quem publicou uma entrevista no seu livro “A Arte Descobre a Criança” (1991-1993). Santos (2008) afirma que a atenção que Eurico dá à dimensão estética na educação, diverge da de Stern que insere a educação artística da criança na pedagogia, segundo Santos de carácter mais terapêutico.

Eurico Gonçalves orientou os Cursos de Monitores, sobretudo os dirigidos a educadores, artistas e estudantes, que pretendessem trabalhar com crianças na área da expressão plástica. Os cursos decorriam semanalmente, com sessões teóricas e práticas. Um dia da semana os alunos do 2º Ano tinham prática pedagógica com grupos de crianças e participavam em visitas guiadas a exposições de arte na Fundação Gulbenkian. Eurico Gonçalves é bem explícito quanto ao papel da Arte nos seus cursos, descreve como objetivo do cursos “proporcionar ao monitor o estudo em

profundidade da expressão plástica da criança, numa perspetiva pedagógica e numa relação constante com a Arte” (Martins, s.d., p.58).

As sessões teóricas envolviam projeções de diapositivos e vídeos, onde se observava a evolução gráfico-plástica da criança estabelecendo, por vezes, analogias com alguns aspetos das variadas tendências estéticas da Arte Moderna. A História da Arte Moderna e contemporânea era abordada de forma complementar, auxiliando na compreensão das características dominantes das diversas tendências estéticas do Naturalismo, Impressionismo, Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Surrealismo e Abstracionismo, em suma, do Modernismo até à Arte atual. Nas sessões práticas de ateliê os monitores experimentavam técnicas de estimulação da criatividade. Esta formação base de sensibilização artística permitiria ao monitor uma maior aptidão para entender e respeitar a expressão livre e a criatividade da criança (Martins, s.d.).

Eurico refere que também o artista aprende a ver a criança desenhar, pintar, modelar e construir, num fascínio pela espontaneidade e simplicidade presente na pintura infantil. Defende o respeito pela autenticidade da expressão e opõe-se a modelos impostos pelos adultos às crianças. Estas têm o direito de se exprimirem livremente segundo os seus anseios, ideias e emoções. Na defesa da liberdade de expressão, tal como procurou o artista moderno ao libertar-se dos padrões impostos. Conclui no texto de 1994 sobre o curso de monitores de expressão plástica que

cada criança deve ser livre de se exprimir diferentemente. É a diferença que nos distingue individualmente, como algo de original que contribui para que o diálogo seja mais rico e criativo, na medida que permite um amplo confronto de ideias e sentimentos (Martins, s.d.).

No ano de 2001/2002 frequentámos o Curso de Expressão plástica ministrado pelo professor Eurico Gonçalves. Através de alguns registos diários dessas aulas conseguimos, hoje, fazer uma reconstituição do que foi ministrado. Nas sessões teórico-práticas abordávamos a evolução gráfica da criança, os movimentos estéticos, obras e artistas de Arte Moderna, contemporâneos portugueses e estrangeiros, observação de imagens e diálogo, experimentação de técnicas e materiais. Uma das sessões sobre a obra do artista português Joaquim Rodrigo envolveu os seguintes passos: observação de diapositivos sobre a sua obra, conversa em torno da linguagem específica das artes visuais (espaço topológico, bidimensionalidade, figuras rebatidas, cores,...), abordámos a obra escrita do pintor “Pintar Certo” onde expõe a sua teoria e técnica da sua pintura. Realizámos uma pintura com os conceitos que

fomos adquirindo, sem haver um tema escolhido pelo professor. Consideramos que este tipo de proposta seguia já uma metodologia na linha de orientação da arte/educação, proposta por Ana Mae Barbosa, na sua metodologia triangular (1987), devido à presença das componentes teóricas da história e estética e da vertente de produção prática. A arte/educação proporciona ao indivíduo o acesso à Arte como linguagem expressiva e como forma de conhecimento.

No final do Curso era pedido a cada aluno que apresentasse um trabalho final. No Caderno da “Galeria à Poesia” Eurico Gonçalves destaca o trabalho da aluna Maria Margarida Santos Rodrigues, que apresentou um trabalho final sobre a obra de Lourdes Castro. A aluna fez uma análise do percurso expressivo e conceptual da artista, sua vida e a obra, enquadramento histórico, ideias subjacentes à obra, seleção bibliográfica e conclusão do estudo⁹⁵.

4.3.8. Curso de Iniciação à Expressão Poética, Estratégias da Narrativa e Escrita Teatral

O curso para monitores de Iniciação à Expressão Poética, Estratégias da Narrativa e Escrita Teatral tinha como professor responsável António Torrado. O curso tinha como objetivo geral contribuir para que as atividades criativas centradas na palavra, no jogo de inventar trechos narrativos, no contar e no ouvir contar, ocupem na escola um lugar semelhante ao preenchido por outras áreas de expressão. Como objetivos específicos procurava motivar os profissionais que trabalhavam com crianças e jovens para as particularidades da palavra-jogo e da história-jogo e para o exercício das suas capacidades, nos domínios da expressão oral e escrita⁹⁶.

As propostas de trabalho, envolvendo conteúdos da linguagem, passavam por Jogos e rimas infantis (Trocadilhos, lengalengas,...). Elementos sonoros e rítmicos. Poesia molecular e encadeamentos mágicos, Imaginário infantil e poesia de autor. Envolve o desempenho do contador de histórias. Contaminações entre o romanceiro popular e as narrativas de autor. Estruturas e funções narrativas. Personagens e conflitos. Ritmos narrativos. Escrita para teatro e introdução ao guionismo audiovisual. Este programa traçado para o ano de 2001/2002 desenrolou-se em ambiente de oficina, com constatare recurso a exercícios e jogos coletivos e individuais⁹⁷.

⁹⁵ Cf. Anexo VII.

⁹⁶ Cf. Anexo IV, p.99.

⁹⁷ Cf. Anexo IV, p.99.

4.3.9. Curso de Iniciação à Filosofia

As Exposições Temáticas foram polos dinamizadores de metodologias e serviam de ponto de partida para atividades relacionadas com os cursos anuais. Num texto intitulado “Inspirações: Da Galeria à Poesia”. A coordenadora do Curso de Iniciação à Filosofia, Zaza Carneiro de Moura⁹⁸ descreve a orientação do curso e o trabalho desenvolvido em torno da Exposição Temática “Da Galeria à Poesia”. Desde 1998 que o curso de Iniciação à Filosofia para crianças inseriu um projeto de animação a concretizar no terceiro período. O tema do curso desse ano de 2000-2001 foi o da “Consciência de si e do mundo”. Baseados na proposta para a exposição, intitularam provisoriamente o seu projeto de “Outras Mentres – palavras, sons e cores”. “Pretende-se estabelecer pontes entre ideias, atitudes e procedimentos que fomos desenvolvendo de acordo com o tema geral e plano do nosso curso e uma atenção concentrada no valor pedagógico da poesia, da pintura e da música.”⁹⁹.

As temáticas debatidas, suportadas pelos textos filosóficos do currículo da Filosofia para Crianças, associado a uma apropriação criativa do Manual do Professor e a adereços (suportes expressivos diversos utilizados para fomentar e desenvolver o diálogo) eram a fonte para os fios condutores para a produção de algo que se materializaria num determinado tipo de produto estético (em construção na altura do texto). Destaca o valor atribuído ao processo, que será construído como uma “continuação e reforço de aquisições conceptuais e vivências de um ano de trabalho em grupo”¹⁰⁰.

Zaza Carneiro de Moura, apresenta a Filosofia para Crianças como um programa de desenvolvimento das dimensões crítica, criativa e cuidados (ética) do pensamento onde o diálogo tem um valor instrumental e a escrita é estimulada nas

⁹⁸ Zaza Carneiro de Moura é licenciada em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (1976). Fez a pós-graduação em Filosofia Contemporânea pela Universidade Nova de Lisboa (1983). Fundadora e Diretora do Centro Português de Filosofia para Crianças - CPFC sediado na Sociedade Portuguesa de Filosofia de 1988 a 2008 e Formadora de professores. Desde 1988 é membro do *International Council of Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC) e foi membro da Direção da Sociedade Portuguesa de Filosofia (1983-1997). Co-fundadora de *Sophia – European Foundation for the doing of philosophy for Children* em 1992, sendo membro da direção, de 2005-2009. Cofundadora de revistas e organizadora de encontros Internacionais e Nacionais de filosofia.

⁹⁹ Cf. Anexo VII, p.174.

¹⁰⁰ Cf. Anexo VII, p.174.

suas diversas formas, sendo comum recorrerem a histórias, à elaboração de poesias coletivas, poesia concreta, original e de autores publicados. Inspirados na temática do CAI de 2000/2001, foi proposto que cada orientador/a, ao conduzir a sua sessão, selecionasse um poema que seria desenvolvido num diálogo. Dá o exemplo de uma poesia coletiva que surgiu durante uma sessão de debate sobre o problema da mente, em que uma das questões discutidas foi “se os animais têm mente”. No final foi pedido que a partir de um suporte adicional, uma foto montagem, construíssem um poema em grupo. Uma das sessões envolveu a exploração da comparação, da metáfora e da analogia. Conclui, reforçando a “dimensão lúdica da educação bem como do diálogo gerador de conhecimento e fruição entre o indivíduo e o grupo ou grupos em que se insere”¹⁰¹.

4.3.10. Curso de Expressão Artística no domínio Audiovisual e Multimédia

O Curso para monitores de Expressão Artística no domínio Audiovisual e Multimédia, iniciou em 1997, e foi ministrado por três orientadores, Fernando Galrito (coordenador), Antónia Grilo e Rui Carvalho (responsáveis pela área informática) (Arruda, 1998b).

O programa focava a utilização mais rentável das novas tecnologias, essencialmente vídeo, audiovisual, informática e multimédia. Os coordenadores e especialistas exploraram os seguintes temas: processo comunicativo, os meios audiovisuais e a exploração de videogramas, o computador, os media e a era digital (Arruda, 1998a).

O coordenador do curso afirma em entrevista ao oitavo Jornal CAI “Damos a conhecer os diferentes meios audiovisuais, como o diaporama, o cinema, o vídeo, tanto a nível dos equipamentos – seu funcionamento e manipulação – como ao nível da linguagem característica de cada um” (Arruda, 1998b, s.p.). Os alunos aprendiam passo a passo pormenores da planificação e construção de um guião vídeo e a realização de um videograma. Abordavam a escrita do *storyline*, a execução do guião, a montagem e a sonorização. A partir desta formação base partiam para a atividade de exploração de videogramas, definição do público-alvo, apresentação e debate. No final organizavam um projeto de divulgação do trabalho realizado, em formato vídeo, página de jornal ou *site* na internet (Arruda, 1998b).

¹⁰¹ Cf. Anexo VII, p.174.

Ainda numa abordagem específica, os alunos exploravam os diferentes media, desde o processo mais tradicional, como o jornal, até à interatividade. Antónia Grilo afirma que procuravam a integração do texto e da imagem nos diferentes suportes abrindo um debate em torno da comunicação e da informação. Numa abordagem mais ampla criavam uma página na internet para a divulgação dos trabalhos realizados no curso, associando texto e imagem num plano informático, utilizando ambientes sonoros, imagem em movimento, realidade virtual e 3.^a dimensão (Arruda, 1998b). No âmbito deste curso promoveram conferências abertas ao público, em 1997/1998, subordinadas aos temas: O computador e a Arte para crianças; As várias maneiras de comunicar através dos cinco sentidos (Arruda, 1998a).

4.3.11. Curso Metodologia Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais

A FCG organizou em 2001/2002 um curso de formação no âmbito do Programa Gulbenkian/Investigação e desenvolvimento Estético denominado: Curso sobre a Metodologia Primeiro Olhar - Programa Integrado de Artes Visuais, concretizado através do CAI. Foi lecionado por Elisa Marques, João Fróis e Rui Mário Gonçalves.

Os principais destinatários eram educadores de Infância, Professores do Ensino Básico e Secundário, Técnicos de serviços educativos de museus, de autarquias, de bibliotecas, de Ludotecas e Monitores da Tempos Livres, sendo relevante para o critério de seleção que exercessem trabalho direto com crianças, jovens ou adultos, ou estivessem em serviços relacionados com a planificação de ações no âmbito da Arte e Educação.¹⁰² (Marques, 2001)

Delinearam estratégias finalidades relacionadas com três áreas de intervenção, procurando:

- Desenvolver competências no âmbito do desenvolvimento curricular em artes visuais, evidenciando-se a aquisição de saberes sobre os modelos de relações entre componentes curriculares (objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e organização) para elaboração de projetos e planos de trabalhos nos domínios da aplicação e investigação de conteúdos relacionados com a educação e as artes visuais, distinguindo simultaneamente diferentes lógicas e modalidades de aprendizagem em arte e educação.

¹⁰² Cf. Anexo IV, p.90.

- Estabelecer relações entre a arte e a educação, problematizando e analisando os vários paradigmas de intervenção estético-visual (Discipline Based Arte Education/DBAE, Visual Thinking Strategies, Art Proples/Project Spectrum e o Primeiro Olhar/Programa Integrado de Artes Visuais. Inventariação das principais diferenças e semelhanças entre os modelos relativamente à aprendizagem e desenvolvimento e as dimensões da experiência estética.
- Abordar as temáticas relativas aos oito percursos visuais proposto no Programa Integrado de Artes Visuais, numa abordagem integrada de três áreas – Estética, História da Arte e Crítica da Arte (Marques, 2001, s.p.).

O Programa do Curso sobre a Metodologia Primeiro Olhar integrou 4 módulos de formação teórico-práticos: Programa Integrado de Artes Visuais: Oito Percursos Visuais; Dinâmicas educativas; Metodologias de Investigação Educacional e Psicologia das Artes Visuais.

Promoveram atividades orientadas para a construção e desenvolvimento do programa nos diversos contextos, coordenaram leituras e pesquisas bibliográficas relacionadas com a Educação-Estético Visual ou outras que o grupo achasse pertinente. As sessões teórico-práticas incluíam: diálogo e análise sobre os oito conjuntos temáticos; atividades em contextos dos museus da FCG (incluindo exposições temporárias); realização de produção plástica de acordo com os elementos formais apreendidos ao longo dos diálogos sobre as obras de arte; visualização de videogramas sobre o desenvolvimento do Programa Integrado de Artes Visuais; organização de um portfólio. A documentação cedida pelos formadores era disponibilizada em textos de apoio e reproduções das obras de arte¹⁰³. A metodologia centrou-se no debate e na análise temática para a problematização e a aquisição de saberes, num diálogo constante com os formandos para que estes pudessem integrar novos conhecimentos, permitindo uma articulação entre a dimensão pessoal e profissional, e a relação entre os saberes teóricos e os saberes construídos na ação. Resultou numa troca de experiências permitindo uma aprendizagem colaborativa entre participante e formadores, fomentando um crescimento profissional em ambos (Marques, 2001).

Em 2001, Elisa Marques, Coordenadora do Curso Primeiro Olhar- Programa Integrado de Artes Visuais, apresenta o relatório das atividades do Curso do ano de 2000/2001.

¹⁰³ Cf. Anexo IV.

No ponto relativo à Avaliação deste curso refere que as várias modalidades formativas permitiram uma problematização e reflexão entre as concepções teóricas e práticas no campo da educação estético-visual. Os formandos que desenvolveram trabalho nas suas instituições tiveram a possibilidade de reflexão permanente, em torno da sua ação pedagógica, através da recolha de dados relativamente à relação que as crianças ou adultos tinham com a obra de arte e ao modo como interligavam o dialogar em torno da arte, o ver os objetos artísticos e o fazer plástico. O preenchimento de instrumentos de avaliação/ investigação permitiu que o processo decorresse de forma sistematizada. Os formandos demonstraram entusiasmo na delineação de construção de material lúdico e pedagógico como facilitadores da aquisição das noções que o programa procurava transmitir. A contribuição assídua e participativa dos formandos permitiu ajustamentos das suas estratégias formativas. Os trabalhos finais refletem o empenho dos formandos, destacando-se a multiplicidade de temáticas abordadas e a sua qualidade científica. No final do relatório, Elisa Marques elabora uma síntese do curso no ano de 2000/2001:

Pretendeu-se que ao longo deste ano a formação destes alunos na área da educação estética visual tivesse uma abordagem integrada entre Educação, Arte e Cultura, tal qual é preconizado pelas linhas orientadoras do CAI e do Programa Gulbenkian Investigação e Desenvolvimento Estético/IDE. Viabilizaram-se estratégias formativas impulsionadoras desta visão global, integradora e ativa, de modo a apreender conceitos, renovar ideias, reformular atitudes, permitindo a cada sujeito desta formação adquirir a capacidade de refletir constantemente as suas práticas em termos da educação estética em geral e das artes visuais em particular e ter mais autonomia e ousadia para se lançar em projetos inovadores. A informação adquirida e o debate proporcionado poderão permitir intervenções a nível educativo mais criativas, sistemáticas e consistentes e com significados para a comunidade educativa no âmbito da Educação e Arte (Marques, 2001, s.p.).

O Curso repetir-se-ia em 2001/2002. Incentivar a prática da inovação e investigação educacional no domínio das Artes Visuais, através da aquisição de competências na área específica do desenvolvimento curricular é apresentado em como um dos objetivos do curso. O sistema de avaliação deste Curso foi mais longe do que aqueles que eram pedidos até aí, no campo da Formação ligada às Artes. Os alunos obtinham a sua avaliação através de várias produções, das quais salientamos: produção de instrumentos de programação e avaliação no âmbito do processo de

investigação-ação, produção de um relatório sobre a investigação-ação, elaboração de uma ficha de recolha de dados sobre uma obra de arte, elaboração de um artigo visando a publicação numa revista da especialidade¹⁰⁴.

4.3.12. Curso Integrado para Animadores Pedagógicos e Educadores de Expressão Artística.

Em 2001/2002 o CAI lança um novo curso denominado Curso Integrado para Animadores Pedagógicos e Educadores de Expressão Artística. O programa do curso refere que este faz parte de um programa integrado de Atividades Educativas no âmbito da Educação Estética e da Pedagogia das Artes. O público a que se destinava era semelhante ao mencionado nos cursos anteriores, embora refiram uma abordagem de carácter globalizante no sentido de se destinar a “abordagens transversais da arte nas outras disciplinas do Ensino Básico (língua, história, ciências, matemática,...)”¹⁰⁵. Envolve aulas teóricas, práticas, visitas guiadas ao Museu Gulbenkian e ao CAMJAP e às exposições temporárias, Workshops de fim de semana.

Natália Pais escreve em relação a esta última proposta de formação:

Um Curso Integrado para Monitores de Expressão Artística e Educação Cultural com duração de 2 anos, procurando abranger em simultâneo várias linguagens artísticas e culturais, inserindo-se na perspetiva de Educação artística preconizada pela UNESCO como linha orientadora apresentada em 2006 no Congresso Mundial, através da qual se propõe evidenciar o significado da multiculturalidade, da diversidade das manifestações artísticas, da igualdade de oportunidades desejada para o século XXI e do acesso a uma nova estética e a novas linguagens expressivas no campo da arte.

Pretendia-se um nível de conhecimentos que tanto no aspeto teórico como prático permitisse a conceptualização e a concretização de projetos criativos a desenvolver em ambientes escolares e em espaços de fruição artística e cultural (museus, centros culturais, teatros, e noutras valências da comunidade)¹⁰⁶.

Neste Curso o património artístico da FCG ganha um papel de destaque, cruzando a fruição, a produção e a prática pedagógica em sala de aula, através de um

¹⁰⁴ Cf. Anexo IV.

¹⁰⁵ Cf. Anexo IV, p.95

¹⁰⁶ Cf. Anexo I, p.56.

melhor aproveitamento desse espaço privilegiado para a intervenção educativa no campo das artes. O CAI, espaço vocacionado para a formação desde o seu início, para a experimentação pedagógica, estimulação das capacidades críticas e criativas da criança, do adulto, bem como o contributo para a produção de materiais educativos, adquire aqui um papel aglutinador, segundo as palavras de Natália Pais¹⁰⁷.

Este curso define como quarto objetivo “Contemplar as necessidades de formação contínua dos técnicos envolvidos nas atividades de Museus, Centros, Oficinas, Escolas, etc. (incluindo os que já prestam serviços na FCG)”, reforçando a atenção que o CAI sempre deu à formação contínua ao longo da vida.

Para este curso traçaram os seguintes objetivos:

1. Promover formas progressivas de acesso à compreensão da Arte e ao desenvolvimento das aptidões estéticas individuais e coletivas tendo como ponto de partida a divulgação do património artístico da FCG;
2. Motivar pedagogos, artistas, animadores e pais para formas de intervenção educativa junto do público infantil e juvenil, capazes de despertar novos interesses no âmbito das relações culturais com os espaços de fruição artística, de produção criativa e da prática pedagógica;
3. Possibilitar o melhor aproveitamento dos recursos artísticos, humanos e técnicos da FCG, procurando formas representativas de relacionamento com a coleção do Museu Gulbenkian, do CAMJAP e proposta dinamizadora do CAI¹⁰⁸.

Este último curso caracteriza-se pela integração de vários domínios de expressão artística, em que o da expressão visuo-plástica, da educação estética e o desenvolvimento das capacidades críticas e criativas são contemplados de forma mais significativa. O curso permitia abordagens teórico-práticas nos domínios da História da Arte, no contexto das coleções do Museu e do CAMJAP, da Arte Moderna, da Educação Visuo-Plástica, da Pedagogia das Artes- Dinâmicas Educativas, do Diálogo Filosófico (Da vivência ao pensamento criativo), das Dinâmicas Criativas (Interação Sujeito/Espaço/Objeto), da Expressão Poética e Narrativa em Arte. Incluindo ainda as Linguagens de Expressão Artística Corporal, Musical, Dramática e Mediática e Tecnológica. Colocava também à disposição a disciplina complementar Psicologia do Desenvolvimento e Pedagogia Criativa.

¹⁰⁷ Cf. Anexo I.

¹⁰⁸ Cf. Anexo I.

4.3.13. Cursos Complementares de Curta Duração

No âmbito da formação o CAI desenvolveu múltiplos Cursos Complementares à formação de adultos. No ano de 2001, Elisa Marques (coordenadora do curso Metodologia do Primeiro Olhar/Programa Integrado de Artes Visuais) realizou um desses cursos - Recursos em arte educação. Elisa Marques refere a importância dos recursos em arte educação, no sentido de um conjunto de materiais pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento de estratégias adequadas nas aprendizagens dos saberes, no caso, relacionados com a área das artes visuais. A ação de formação para profissionais de educação inseriu-se nas ações ligadas à exposição temática “Da Galeria à Poesia”, envolveu 25 participantes entre educadores de infância, professores do 1.º Ciclo do EB e Animadores Culturais. Abordando de forma global e integrada as linguagens, plástica e poética.

Elisa Marques define as três finalidades fundamentais da formação:

- Enumeração dos diversos modelos de intervenção em artes visuais e a reflexão sobre os pressupostos teórico-práticos;
- Conceções teórico práticas subjacentes à elaboração de cadernos pedagógicos realizados no âmbito da exposição;
- Abordagem teórico prática globalizante das possibilidades educativas da exposição, envolvendo educadores em experimentações variadas, passíveis de desenvolvimento com crianças, jovens e adultos nesse contexto. (Anexo IV).

Em janeiro de 2002, tivemos a oportunidade de frequentar o *workshop Recursos Pedagógicos em Arte/Educação*, destinado, preferencialmente, a educadores de infância, professores do Ensino Básico e Secundário, técnicos de Serviços Educativos de Museus, de autarquias, bibliotecas, de ludotecas e monitores de tempos livres. Apresentava os seguintes objetivos:

- Promover Estratégias pedagógicas que contribuam para o Desenvolvimento da Arte/Educação no contexto da Exposição “Da Galeria à Poesia” do CAI.
- Refletir sobre os vários paradigmas em Arte/Educação.
- Reconhecer a importância dos códigos das diferentes linguagens no processo Ensino/Aprendizagem.
- Distinguir diferentes lógicas e modalidades de aprendizagem em Arte/Educação.

Conseguimos reconstruir a sessão através de registos escritos elaborados no curso. Os tópicos que aqui se apresentam em seguida, retirados dessa sessão, elucidam os modelos abordados: Expressão livre, DBAE, Arts Propel, Visual Thinking Strategies, Proposta triangular de Ana Mae Barbosa e a Metodologia 1.º Olhar-Programa Integrado de Artes Visuais.

À *Procura do Som Perdido e Sons, Palavras e Imagens* foram dois *workshops* realizados ao longo de 2000/2001. A primeira parte de um projeto de João Ricardo de Barros Oliveira, onde este desenvolvia um trabalho artístico em torno da criação de novos sons instrumentais e teve o objetivo de sensibilizar os professores para questões relacionadas com o meio ambiente e a intolerância, inseridos num discurso Ecológico-musical. Participar com diversos tipos de utensílios sonoros, para a obtenção de qualidades de sons específicos e de diversidade sonora. Esses utensílios, “*objects trouvés*”, serviram para construir instrumentos para produzir música e contribuir para a formação musical. O segundo *workshop* foi realizado por Durval Lucena, Fátima Leal, Elisa Marques e Júlio Marques. Teve por base a exploração pedagógica da exposição “Da Galeria à Poesia” e dos suportes documentais organizados para o efeito, que envolviam gravações de textos poéticos e literários, reproduções das obras de artes recolhidas dos Cadernos Pedagógicos sobre a exposição¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Cf. Anexo IV, p.97.

Conclusão

Na resposta ao Contributo do Centro Artístico Infantil para a Educação Artística em Portugal, deparámo-nos com um estudo que ultrapassa em muito as portas da Fundação Calouste Gulbenkian.

O nosso estudo de caso permitiu-nos não só conhecer o que foi o centro, como ter uma nova noção das suas dinâmicas internas e externas, essencialmente no âmbito da Arte e Educação. A revisão da literatura apresentada no enquadramento teórico permitiu-nos estabelecer ligações quanto à sua origem e compreender melhor as ações promovidas pelo centro. As entrevistas realizadas foram essenciais para a compreensão do funcionamento do centro, suas ligações ao ACARTE e aos Museus da Fundação Gulbenkian e esclarecimento de posições assumidas face aos paradigmas em Arte e Educação. Sendo que, a entrevista realizada à coordenadora do Centro tornou-se mais do que isso, constitui uma viagem pelo tempo, e um contributo valioso, para um aspeto particular da história da educação artística em Portugal. A segunda entrevista enriqueceu o conhecimento sobre a atitude face à formação de adultos, o que nos permitiu conhecer os reflexos das ações do Centro em contexto nacional.

O CAI surge, assim, sob a influência dos estudos e intervenções no campo da Educação pela Arte, tendo sido recetivo a propostas trazidas do exterior no âmbito da Arte/Educação e da Educação Estética e Artística.

A estrutura que apresentamos, para a caracterização do *Centrinho*, foi realizada no sentido de facilitar a leitura da sua atividade, embora, como se pode verificar ao longo deste estudo, as diversas ações cruzavam-se e desenvolviam-se interligadamente.

O CAI surge fruto das iniciativas promovidas pela Fundação Gulbenkian, essencialmente do Serviço de Música e do Centro de Investigação Pedagógica, no Curso de Formação de Monitores, cuja experiência e ideias são levadas por Madalena Perdigão para o Centro Artístico Infantil, contando com o apoio de Natália Pais. O facto de ter surgido inserido no ACARTE, levou a uma vivência dinâmica ligada às

manifestações artísticas promovidas por esse serviço, fomentando o contato direto com manifestações artísticas diversas.

O CAI foi um espaço aberto a troca de experiências e receptivo a propostas educativas vindas do exterior, como projetos em inúmeras áreas que acompanhavam e avaliavam. Apoiavam professores e educadores na sua prática educativa, essencialmente alunos das Escolas Superiores de Educação que procuravam o centro no sentido de pôr em prática o que tinham aprendido nessas escolas, onde até muito tarde se privilegiou a técnica em detrimento da aquisição de conceitos e de metodologias de ensino das Artes Visuais.

As suas ações contemplavam a ludicidade, abrindo como ludoteca nas férias de verão, fomentando exposições e atividades de sensibilização relativas à importância da dimensão lúdica da educação, que em meados dos anos 80 escasseavam em Portugal.

A abertura do espaço possibilitou uma enorme variedade de animações para crianças e adultos, asseguradas por profissionais mas também por grupos de alunos dos cursos de monitores.

Os ateliês para crianças, de carácter global, específico e de curta duração, estavam abertos à participação ativa dos pais, como os Encontros de Pais, ações que geravam espaços de reflexão sobre assuntos relacionados com a educação dos filhos.

As suas exposições itinerantes foram como que escolas ambulantes por todo o país, levando metodologias de trabalho e permitindo a futuros educadores e professores um espaço de experimentação em intervenção artística e cultural. O apoio que davam aos professores ia além da documentação base, auxiliando-o posteriormente em contexto escolar.

Os cursos de formação de monitores, que conjugavam pessoas das várias áreas artísticas e da educação, promoveram uma troca enriquecedora e desbloqueadora de inibições em relação ao campo das artes e da pedagogia. Os alunos que frequentavam os cursos de monitores tinham ali um espaço de intervenção e aplicação dos conhecimentos adquiridos, antes da sua aplicação em local de trabalho, através de propostas para animações, ateliês infantis ou projetos a desenvolver com as crianças que frequentavam o centro.

O Centro deu importância desde o início do seu funcionamento às aprendizagens das linguagens próprias de cada expressão artística, em atividades de

caracter globalizante ou mais específico, ligado a outras disciplinas ou tendo como ponto de partida a obra de arte.

A dinâmica criada pelo *Centrinho* não contagiou os outros serviços educativos da Fundação, embora tivesse havido pontos de contacto, nuns anos mais do que outros e essencialmente nos últimos anos, devido à sua integração no CAMJAP. Essa integração, associada à influência do Primeiro Olhar, leva a uma maior especificação das propostas e a obra de arte ganha mais visibilidade. A última exposição “Da Galeria à Poesia” tem como ponto de partida para a sua construção e para as ações promovidas a obra de arte, como instrumento pedagógico.

Ao longo desta pesquisa pudemos constatar que os modelos em arte educação seguidos pelo CAI foram no âmbito da educação pela arte, educação estética, arte/educação, e educação estética e artística, esta última já mais no final com forte influência do IDE (Programa Gulbenkian Investigação e Desenvolvimento Estético). Houve uma coabitação de paradigmas, sem rutura com o movimento inicial, como que uma “construção orgânica” e adaptação ao programa do CAI ao longo dos anos.

Os dois últimos cursos apresentados pelo Centro revelam também abordagens diferentes, um menos específico e especializado numa abordagem globalizante das artes, o Curso Integrado para Animadores de Expressões Artísticas, no âmbito da educação estética e da pedagogia das artes, o outro, Metodologia Primeiro Olhar-Programa Integrado de Artes Visuais, focalizado nas artes visuais.

Podemos assim concluir, que ao longo de 18 anos de funcionamento o CAI contribuiu para a introdução das linguagens artísticas e do contacto com a Arte nos diversos graus de ensino, tanto no ensino geral como no especializado, promovendo ainda uma reflexão sobre boas práticas em Arte e Educação.

As limitações deste estudo devem-se essencialmente à inacessibilidade dos arquivos do Centro, que se podem revelar uma “Biblioteca de ideias”, expressão usada pela Dra. Natália Pais. Apesar disso, consideramos que os dados que recolhemos foram suficientes para a análise pretendida e para o esclarecimento das nossas conclusões. A nossa recolha coloca ainda à disposição muita informação para estudos futuros.

Sugerimos que num futuro próximo se realizem estudos que recolham novos depoimentos de outros intervenientes envolvidos na construção do Centro Artístico Infantil, ampliando o conhecimento da educação artística em Portugal, pois essas inúmeras experiências poderão desaparecer a curto prazo, pela idade avançada de

muitos deles. Fica ainda em aberto a influência do Centro no campo da ludicidade, o seu papel nas Escolas Superiores de Educação e de que forma as Exposições Itinerantes marcaram os contextos educativos e culturais locais a que se deslocaram.

Por fim, este estudo constitui mais um contributo para a nossa memória e história da educação artística. Dada a importância que o CAI teve na educação artística em Portugal, consideramos o nosso estudo um ponto de partida para futuras investigações, dando a conhecer o que foi “uma escola sem paredes”, segundo as palavras da Dra. Elisa Marques. Um Centro muito falado, por onde muitas pessoas passaram, mas sobre o qual muito poucas escreveram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- ACARTE – Fundação Calouste Gulbenkian. (1989). *O imaginário da cidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro/Eub.
- Arruda, N. (1995). Semana de festa no jardim. *Jornal CAI 5*, s.p..
- Arruda, N. (1996, janeiro/fevereiro/março). Animação por computador para crianças. *Jornal CAI 2*, s.p..
- Arruda, N. (1996, janeiro/fevereiro/março). Uma equipa Versátil. *Jornal CAI 2*, s.p..
- Arruda, N. (1998, junho/julho/agosto/setembro). Agenda. *Jornal CAI 8*, s.p..
- Arruda, N. (1998a, janeiro/fevereiro/março). Curso de Expressão Audiovisual e Multimédia. *Jornal CAI 6*, s.p..
- Arruda, N. (1998b, junho/julho/agosto/setembro). Novas tecnologias na comunicação. *Jornal CAI 8*, s.p..
- Arruda, N. (1999, junho/julho/agosto/setembro). Conjugações: dos sapatos ao chapéu. *Jornal CAI 12*, s.p..
- Arruda, N. (1999, setembro/outubro/novembro/dezembro). Festa no jardim. *Jornal CAI 13*, s.p..
- Arruda, N. (2000, julho/agosto/setembro). Brinc´Arte. *Jornal CAI 16*, s.p..
- Arruda, N. (2001, janeiro/fevereiro/março). Cadernos de Educação Estética. *Jornal CAI 18*, s.p..
- Arruda, N. (2001, janeiro/fevereiro/março). Influência e sedução do saber. *Jornal CAI 18*, s.p..
- Arruda, N. (2001, outubro/novembro/dezembro). Brinc´Arte Actividades Lúdico-artísticas no CAI. *Jornal CAI 21*, s.p..
- Arruda, N. (2002, abril/maio/junho) Atelier Pais e Filhos- Percursos do Olhar. *Jornal CAI 23*, s.p..

- Barbosa, A. M. (Org.) (2005). *Arte/Educação Contemporânea*. São Paulo: Cortez Editora.
- Barbosa, A. M. (1989). Arte-Educação no Brasil. *Estudos Avançados* 3 (7), 170-182. Consultado a 3 de Janeiro de 2014, em <http://scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>
- Barreto, A. (Coord.). (2007). *Fundação Calouste Gulbenkian Cinquenta Anos 1956-2006* (Vol. I-II). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Centro Artístico Infantil. (1991). *A Criança e a Arte*. Lisboa: ACARTE, Centro Artístico Infantil.
- D'Orey, C. (2003). Primeiro Olhar: uma apresentação. Consultado em 21 de Junho de 2014, em <http://sepia.no.sapo.pt/sepiaedartefcg3.html>
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Esgaio, R. & Vieira, J. F. (Coord.). (2008). *Fundação Calouste Gulbenkian Cinquenta Anos 1956-2006. Factos e Números*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferrão, M. T., Pestana, M. J. C. & Santos, F. (1999, julho/agosto/setembro). Entrevista a Natália Pais. *Cadernos de Educação de Infância* 51, 4-13. Lisboa: Associação dos Profissionais de Educação de Infância.
- Ferraz, H. & Silva, L. (2000, janeiro/março). Equipas de Intervenção Artística. *Noesis* 53. Consultado a 5 de Abril de 2014, em <http://area.dqidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe53/dossier4.htm#voltar>
- Fróis, J. P. O. F. (2005). *As Artes Visuais na Educação Perspectiva Histórica* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Fróis, J. P. (Org.). (1997). *Relatório do Curso de Verão North Texas Institute for Educators on the Visual Arts- School of Visual Arts University of North Texas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [Texto policopiado].
- Fróis, J. P. & Marques, E. (1998). *Percursos do Olhar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fróis, J.P. & Marques, E. (1999). Notícias. A Educação Estética e Artística nas Artes Visuais. *Colóquio. Educação e Sociedade* n. s. 5, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian (FCG). (1985). *Relatório Anual 1984*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Fundação Calouste Gulbenkian. (1986). *Relatório Anual 1985*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (1987). *Relatório Anual 1986*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (1988). *Relatório Anual 1987*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (1989). *Relatório Anual 1988*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (1990). *Relatório Anual 1989*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (1991). *Relatório Anual 1990*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (1992). *Relatório Anual 1991*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (1993). *Relatório Anual 1992*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (1994). *Relatório Anual 1993*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (1995). *Relatório Anual 1994*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (1997). *Relatório Anual 1996*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (1998). *Relatório Anual 1997*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (1999). *Relatório Anual 1998*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2000). *Relatório Anual 1999*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2001). *Relatório Anual 2000*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Fundação Calouste Gulbenkian. (2002). *Relatório Anual 2001*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2003). *Relatório Anual 2002*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Arte Moderna, ACARTE. (1991). *Antecedentes, novos edifícios 1983-84 e os primeiros cinco anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian, Centro Artístico Infantil. (1987). *As Festas: passeio pelo calendário*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão, Centro Artístico Infantil. (2001). *Da Galeria à Poesia - Cadernos Pedagógicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Centro Artístico Infantil.
- Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Arte Moderna. (1985). *Primeira Exposição- Diálogo sobre a Arte Contemporânea na Europa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Arte Moderna.
- Fundação Calouste Gulbenkian, Centro Artístico Infantil. (1990). *Atelier de Expressão Plástica Infantil, 1984-89*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, ACARTE, Centro Artístico Infantil.
- Gomes, C. A. (2003). Maria Madalena Azeredo Perdigão. In António Nóvoa (Dir.), *Dicionário de Educadores Portugueses* (pp.1065-1067). Porto: Edições Asa.
- Gonçalves, R. M., Fróis, J. P. & Marques, E. (2000). *A educação estética e artística na formação ao longo da vida*. In Fróis, J. P. (Coord.), *Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares* (pp. 201-243). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- Marques, E. (2001, outubro/novembro/dezembro). Relatório de Actividades do Curso "Metodologias do Primeiro Olhar"- Programa Integrado de Artes Visuais Ano Lectivo de 2000/2001. *Jornal CAI 21*, s.p..
- Marques, E. (2002, janeiro-fevereiro-março). Práticas percursos do Olhar. *Cadernos de Educação de Infância 61*, 20-21. Lisboa: Associação dos Profissionais de Educação de Infância.
- Martins, J. V. de P. (Dir.). (s.d.). *Percursos do Centro Artístico Infantil: 1984-1994*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

- Martin, L. (1986). *Ideias e Edifícios, 193-86: Atelier de Leslie Martin e seus associados*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Exposições e Museografia.
- Oliveira, E. O. (2010). *Educação estética visual eco-necessária na adolescência*. Coimbra: Editorial Minerva.
- PAIS, N. (Dir.). (1996-2002). *Jornal CAI 1 a 24*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, ACARTE.
- Pais, N. (1992). *O Centro Artístico Infantil*. In ACARTE & Fundação Calouste Gulbenkian (pp.119-124).Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pais, N. (1996). Editorial. *Jornal CAI 2*, s.p..
- Pais, N. (1997). Editorial. *Jornal CAI 5*, s.p..
- Pais, N. & Correia, L. (Coord.) (1996). *Educação, Arte e Cultura: 40 anos da Fundação Calouste Gulbenkian no Desenvolvimento Estético Infanto-Juvenil*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço da Educação.
- Parsons, M.J.(1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Editorial presença.
- Perdigão, M. (1981). Educação Artística. In Silvia, M. & Tamen, M. I. (Coord.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 285-305). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Coimbra: Edições 70.
- Reis, R. (2010). O diálogo com a obra de arte na escola. Consultado a 31 de Outubro de 2013 em <http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2008/05/artigorr.pdf>
- Rocha, Kênia de Melo (2012). *Brinquedoteca. Crianças refugiadas da guerra Bósnia. Almoçageme* [Vídeo]. Consultado em <http://keniademelorocha.blogspot.pt/p/artes-integradas.html>
- Rodrigues, D. d'A. (2007). *A obra de Eurico Gonçalves na perspectiva do surrealismo português e internacional Poesia Pintura Ensaio Crítica de Arte* (Tese de Doutoramento em Ciências da Arte não publicada). Faculdade de Belas-Artes de Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Salgueiro, A. N. (2002, julho/agosto/setembro).Uma personalidade ímpar. *Jornal CAI 24*, s.p..
- Santos, A. S. (2000). Breve retrospectiva do movimento da educação pela arte em Portugal. In Escola Superior de Dança (Coord.), *Educação pela Arte: Estudos*

em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos (pp. 59-73). Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, A. S. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stake, R. E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.

Vasques, E. (2006). *João Mota, o Pedagogo Teatral: Metodologia e Criação*. Lisboa: Edições Colibri.