

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

¹ Teresa Vasconcelos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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