



2º CONGRESSO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

24-25 novembro 2023

Escola Superior de Educação de Viseu

livro de atas

Editoras
Ana Souto e Melo
Mara Maravilha



Politécnico
de Viseu
Educação



Arriscar (re)pensar a Educação Artística:
percalços e continuidades...

LIVRO DE ATAS

2024

Título: Livro de Atas do Congresso de Investigação em Educação Artística 2023
Autor/Editoras: Ana Souto e Melo / Mara Maravilha

Design Capa: Paula Rodrigues

Data: novembro 2024

Local de Edição: Viseu

Editora: Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu – CI&DEI

Suporte: E-book

1ª Edição

Arte / Sociedade & Ciências Sociais / Ensino

ISBN: 978-989-35783-4-6

DOI: [10.34633/978-989-35783-4-6](https://doi.org/10.34633/978-989-35783-4-6)

Este Evento foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Refª UIDB/05507/2020.
Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.



UIDB/05507/2020

Comissão Organizadora

Ana Souto e Melo – Coordenação

Mara Maravilha – Coordenação

Andrea Couceiro

Catarina Carneiro de Sousa

José Loureiro

Paula Rodrigues

Sofia Figueiredo

Cristina Aguiar

José Pereira

Ricardo Cavadas

Mariana Veloso

Márcia Leite

Sónia Barbosa

Luísa Augusto

Maria Figueiredo

Miguel Midões

Pedro Neves Rito

Sónia Ferreira

Teresa Gouveia

Salomé Morais

Docentes da Escola Superior de Educação

Departamento de Comunicação e Arte | Educação Visual | Arte e Expressões Criativas |

Tecnologias de Informação e Comunicação

Departamento de Psicologia e Ciências da Educação | Ciências da Educação

Comissão Científica

Ana Mae Barbosa - Universidade de S. Paulo
Ana Sousa - Universidade do Lisboa
Ana Souto e Melo - Instituto Politécnico de Viseu
Ana Paula Cardoso - Instituto Politécnico de Viseu
Ana Carreira - Direção Geral de Educação
Ângela Saldanha - Universidade do Minho
António Meireles - Instituto Politécnico de Bragança
António Fernando Silva - Instituto Politécnico do Porto
António Vasconcelos - Instituto Politécnico de Setúbal
Amanda Midori - Universidade do Porto
Belmiro Rego - Instituto Politécnico de Viseu
Carla Lacerda - Instituto Politécnico de Viseu
Carla Pereira - Instituto Politécnico de Viseu
Carlos Gomes - Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica
Cat Martins - Universidade do Porto
Catarina Araújo - Instituto Politécnico de Viseu
Catarina Carneiro de Sousa - Instituto Politécnico de Viseu
Cristina Aguiar - Instituto Politécnico de Viseu
Cristina Faria - Instituto Politécnico de Coimbra
Cristina Gomes - Instituto Politécnico de Viseu
Cristina Leandro - Instituto Politécnico de Coimbra
Dalila Rodrigues - Mosteiro dos Jerónimos/Torre de Belém (Diretora)
Filomena Sobral - Instituto Politécnico de Viseu
Gabriela Sotto Mayor - Instituto Politécnico de Viseu
Geraldo Eanes - Instituto Politécnico do Porto
Inês Azevedo - Casa da Imagem
Isabel Bezelga - Universidade de Évora
Jacinta Costa - Instituto Politécnico de Bragança
Joana Mateus - Casa da Imagem
Joana Matos - Instituto Politécnico de Setúbal
Joana Mendonça - Instituto Politécnico do Porto
João Cunha - Instituto Politécnico de Bragança
João Pires - Instituto Politécnico de Setúbal
João Rocha - Instituto Politécnico de Viseu
Jorge Fraga - Instituto Politécnico de Viseu
José Alberto Rodrigues - ATE - Associação dos Trabalhadores da Educação
José Paiva - Universidade do Porto
José Pereira - Instituto Politécnico de Viseu
Lara Soares – Burilar
Leonardo Charréu - Instituto Politécnico de Lisboa
Liliana Castilho - Instituto Politécnico de Viseu
Lucília Valente - Universidade de Évora
Luís Calheiros - Instituto Politécnico de Viseu
Luísa Castilho - Instituto Politécnico de Castelo Branco
Madalena Leitão - Instituto Politécnico de Castelo Branco

Mara Maravilha - Instituto Politécnico de Viseu
Maria Figueiredo - Instituto Politécnico de Viseu
Maria Helena Vieira - Universidade do Minho
Maria Isabel de Castro - Instituto Politécnico de Bragança
Maria José Araújo - Instituto Politécnico do Porto
Maria Manuela Lopes - Instituto Politécnico do Porto
Mário Cardoso - Instituto Politécnico de Bragança
Paula Rodrigues - Instituto Politécnico de Viseu
Paula Xavier - Instituto Politécnico de Viseu
Prudência Coimbra - Instituto Politécnico do Porto
Ricardo Gonçalves - Instituto Politécnico do Porto
Ricardo Cavadas - Instituto Politécnico de Viseu
Sara Felizardo - Instituto Politécnico de Viseu
Sofia Figueiredo - Instituto Politécnico de Viseu
Sónia Barbosa - Instituto Politécnico de Viseu
Stela Barbieri - Binãh espaço de arte
Susana Lopes - Instituto Politécnico do Porto
Teresa Eça - Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual
Teresa Pereira - Instituto Politécnico de Lisboa
Vasco Alves - Instituto Politécnico de Bragança
Vanessa Gallardo – Fundación Venâncio – Universidade de Salamanca

ÍNDICE

Sessão de abertura-----	9
Sessões Plenárias	
1. <i>Escola Pública: uma oportunidade de acesso à Cultura e à Arte?</i>	
Educação Artística: um direito de todos-----	13
2. <i>Formação de Professores de Educação Artística: uma necessidade ou utopia?</i>	
A formação de Professores em Artes Visuais: Princípio? Fim? Ou o eterno retorno?-----	25
Era bom que trocássemos umas ideias sobre o assunto-----	37
3. <i>Arriscar (re)pensar a Educação Artística: percalços e continuidades</i>	
Peculiaridades de Arte/Educação no Brasil-----	48
Esforços e tentativas arriscadas de ação/investigação-----	56
Sessões Paralelas	
4. <i>Educação e práticas artísticas na comunidade e em contextos de educação informal</i>	
“Pano para mangas” um projeto artístico de Arte/Educação com a comunidade-----	66
Cantar Plus: benefícios e efeitos do ato de cantar – práticas artísticas na comunidade -----	75
Educação por uma perspectiva decolonial: um olhar sobre o Museu da Ciência da Universidade de Coimbra-----	87
5. <i>Criatividade inventiva, sentido estético capacidade crítica e resolução de problemas na Educação Artística</i>	
Desenvolvimento da criatividade e organização das salas de aula de Educação Visual: perspectiva de alunos e professores-----	95
Uma Educação Artística para a paz: o que os artistas visuais das margens têm para nos dizer?-----	104
Para um “manual do agora”: o percurso artístico e pedagógico de Miguel Seabra-----	116
6. <i>Estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação no ensino das Artes</i>	
A Comuna na escola: projeto de intervenção comunitária em teatro-----	126
A biblioteca escolar: um mundo esquecido?-----	137
Medo de errar e autoconfiança nos alunos: atividades de desenvolvimento no âmbito da articulação entre Expressão Dramática, Educação Visual e Educação Tecnológica – resultados finais -----	146
A música como recurso didático nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica-----	157
7. <i>Arte/educação/Educação pela arte</i>	
Razões do abandono escolar no ensino especializado de Música: o que dizem as pesquisas?-----	165
VI Coluni em Cena: ensino de teatro na escola-----	175
Perspetivas dos alunos sobre a disciplina de Educação Musical do 2º Ciclo do Ensino Básico Geral: uma revisão da literatura-----	184
8. <i>Tecnologias e o digital na Educação Artística</i>	

Residência STEAM: a arte holográfica-----	195
Contributos da Educação Tecnológica para a aprendizagem de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo: um estudo de caso-----	205
O simulacro na criação de ambientes imersivos como estratégia de ensino para Educação Visual e Educação Tecnológica-----	215

Sessão de Abertura

Ana Souto e Melo Coordenadora CIEA

Bom dia a todos e a todas.

Sejam bem-vindos à 2ª Edição do Congresso de Investigação em Educação Artística (CIEA), sob a temática: “Arriscar (Re)pensar a Educação Artística: percalços e continuidades”, organizado pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu. Coube-me uma vez mais a honra de iniciar este Congresso em representação da Organização da qual fazem parte professores dos departamentos de Comunicação e Arte e de Psicologia e Ciências da Educação da Escola Superior de Educação de Viseu; de alunos do curso de Publicidade e Relações Públicas e do curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico. Agradeço a todo(a)s a preciosa colaboração na Organização deste Congresso.

Cumprimento os ilustres convidados, os representantes institucionais: a Prof. Doutora Cristina Azevedo Gomes, Presidente da Escola Educação da Escola Superior de Educação de Viseu; o Prof. Doutor José Costa, Presidente do Instituto Politécnico de Viseu; a Sra. Vereadora da Cultura da Câmara Municipal de Viseu, Dra. Leonor Barata. Muito obrigada pela vossa presença.

Cumprimento todos os participantes do Congresso de Investigação em Educação Artística que veem na Educação Artística a porta e a alavanca do acesso à cultura e às artes de todos e que pretendem pensar e repensar a Educação Artística naquilo que são as suas soluções e exemplos de boas práticas, mas também e sobretudo nas suas dificuldades e desafios que muitas vezes se sobrepõem àquilo que são as expectativas da sociedade num tempo cercado de desafios.

Cumprimento, finalmente os nossos Oradores Convidados que de forma tão imediata e entusiástica deram resposta ao nosso apelo e que nestes dias pretendem partilhar ideias, vivências, aventuras e desventuras para que todos cresçamos na procura, mas sobretudo no encontro de momentos de grande importância para as nossas vidas.

Pretende-se nesta nova edição do CIEA, repensar a Educação Artística naquilo que são os seus pressupostos formativos reafirmando por um lado, o seu valor para a formação integral do ser humano que cresce, desenvolve e progride conhecendo-se e dando-se a conhecer ao mundo e do seu papel interveniente no mundo e na sociedade; por outro lado, pretendemos procurar saber sobre as dificuldades da Educação Artística, particularmente nas escolas portuguesas e tentar refletir sobre a sua resolução coletiva e individual. Trata-se de ação, de reflexão, de reposicionamento, de interação, de solidificação, de construção e reconstrução de alicerces de formação do indivíduo.

O CIEA pretende ainda refletir, questionar e antecipar eventuais questões relacionadas com a formação de professores, designadamente da área artística, num tempo de discussão da reformulação dos seus princípios basilares, alteração que se adivinha intempestiva e que condiciona a qualidade da formação de professores. Para uma escola de qualidade, exige-se um corpo docente cada vez mais qualificado, porque essa exigência replica a desejada competência no ensino.

As exigências da escola atual estão alicerçadas em conceitos de multiculturalidade, Inclusão, Globalização, Mundo Digital que impõem um ensino manifestamente regulado pelo conhecimento, mas também para a construção do aluno enquanto pessoa que protagoniza a incessante procura de um mundo melhor, sendo essa a perspetiva que a Educação Artística também propõe e da qual é particularmente facilitadora. É nossa convicção de que é na formação que tudo começa, é a formação que eleva a profissão docente, é na formação que se constroem os alicerces que podem assegurar uma constituição sólida e resistente às intempéries das constantes mudanças dos tempos.

Através de uma “pedagogia relacional” (UNESCO, 2022, p. 49), organizada em torno de princípios de cooperação/colaboração e solidariedade entre professores e alunos; impõe-se um currículo que enfatize a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar que apoie os estudantes no acesso ao conhecimento, à sua produção e capacidade de o questionar; impõe-se a liberdade de prosseguir o futuro mediado por interesses individuais e coletivos; impõe-se o nosso conhecimento sobre o que somos, para onde vamos, qual o nosso propósito e qual o nosso papel no mundo, perspetivas defendidas pela Educação Artística.

Termino como terminei no último CIEA com uma frase de Alberto Barros Sousa «mais importante do que aprender, conhecer e saber, é o vivenciar, descobrir, criar e sentir» (Sousa, 2003, p.63) atitudes que a Educação Artística valoriza particularmente e que se impõem no agora já da educação das crianças. Que o CIEA vos envolva no vivenciar, descobrir, criar e sentir e que levem para os vossos alunos e vidas estes pensamentos e crescimento.

Obrigada!

SESSÕES PLENÁRIAS

*1. Escola Pública: uma oportunidade de
acesso à Cultura e à Arte?*

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: UM DIREITO DE TODOS

Ana Carreira - Direção-Geral da Educação - ana.carreira@dge.mec.pt

Resumo. Tendo como ponto de partida as mudanças ao nível da política educativa, que acentuam a sua base humanista, implementadas a partir de 2017, e que se concretizaram em documentos de referência e num repensar de práticas pedagógicas, a presente comunicação visa enquadrar o desenvolvimento da educação artística no ensino básico geral, apresentar alguns Planos e Programas que contribuem para a sua implementação, bem como identificar desafios que a Educação Artística tem vindo a superar. Destacamos como documento de referência o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* para o desenvolvimento integral e holístico dos alunos, numa perspetiva de valorização da cultura e das artes, que visa a promoção da melhoria da qualidade das aprendizagens, bem como o sucesso de todos, permitindo a criação de condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Também os Decretos-Lei n.º 55/2018 e n.º 54/2018, ambos de 6 de julho, concorrem para uma educação para a cidadania, para a transformação social e para o bem-estar coletivo, indissociáveis da dimensão artística e patrimonial, assim como as *Aprendizagens Essenciais*, concebidas para todas as disciplinas, incluindo as áreas artísticas, a serem desenvolvidas sistematicamente e progressivamente. Refletiremos, também, sobre os planos e programas de apoio ao desenvolvimento da Educação Artística e as ações realizadas para a operacionalização das medidas políticas, que promovam parcerias e incentivem abordagens integradas, multidisciplinares e interculturais. Como desafios, apresentaremos as respostas ao contexto pandémico, nomeadamente, a criação de plataformas, recursos e equipas de apoio para a manutenção e promoção do trabalho sistemático e articulado entre escolas, artistas, instituições culturais e autarquias e que hoje se constituem, também, uma base para o plano de recuperação das aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave. Educação Artística, Projetos, Currículo, Inovação, Plano de Recuperação das Aprendizagens.

Abstract. The aim of this communication is to provide a framework for the development of Art Education within the context of mainstream education, present some plans and programmes that contribute to its implementation, and identify challenges that it has been overcoming. This takes as a starting point the changes in educational policy, which emphasise its humanist basis, implemented since 2017. We highlight the *Students' Profile by the End of Compulsory Schooling* (in Portuguese, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*) as a reference document for the integral and holistic development of students. This document, which values culture and arts, aims to promote the

improvement of the quality of learning and the success of all students. It also allows the creation of conditions of balance between knowledge, understanding, creativity and critical sense. We also point out Decree-Law no. 55/2018 and Decree-Law no. 54/2018, both of 6 July, for citizenship education, social transformation and collective well-being, inseparable from the artistic and heritage dimension. The *Essential Learnings* are also a reference document, designed for all subjects, including artistic areas, to be developed systematically and progressively. Therefore, we analysed the curriculum structure, the plans, and programmes to support the development of Art Education, and the actions taken to implement policy measures that promote partnerships and encourage holistic, multidisciplinary, and intercultural approaches. We will present the initiatives carried out in response to the pandemic context, namely the creation of platforms, resources, and support teams to maintain and promote systematic and articulated work between schools, artists, cultural institutions, and local authorities. They are now a basis for the student learning recovery plan.

Keywords. Art Education, Projects, Curriculum, Innovation, Learning Recovery Plan.

1. INTRODUÇÃO

Tendo em consideração a realização do Congresso de Investigação em Educação Artística (CIAE) em 2017 e as alterações do cenário educativo, alinhamos a presente comunicação com o período compreendido entre os dois congressos (2017-2023) e reconhecemos a Educação Artística como um direito de todos ao longo da escolaridade obrigatória. Neste sentido, apresentaremos, inicialmente, os normativos e documentos relevantes em vigor, estruturais para a dimensão curricular e imbuídos de uma visão humanista. Serão destacadas as disciplinas envolvidas no desenvolvimento artístico, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

Quando discutimos a Educação Artística no contexto educativo, é inevitável contemplar não apenas o seu progresso como disciplina curricular, mas também reconhecer a relevância das abordagens interdisciplinares e transversais como elementos fundamentais. Além disso, este artigo abordará os planos e programas pertinentes para o desenvolvimento artístico, assim como algumas estratégias de intervenção direcionadas às escolas. Também será observada a maneira como a Educação Artística foi apoiada relativamente aos desafios enfrentados durante a pandemia.

2. DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA

Com vista à educação para todos, primeiro objetivo da UNESCO (UNESCO, 1945) e ao desenvolvimento integral e holístico dos alunos, em 2017 é homologado o referencial, por excelência, para a organização de todo o sistema educativo português: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017). Este documento de base humanista estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências, mobilizando a escola e a sociedade para a Educação, promovendo o desenvolvimento da Educação Artística, tanto disciplinarmente como de modo transversal, tendo em vista não só o conhecimento, mas também as competências sociais e culturais.

Desta forma, torna-se possível estabelecer conexões entre o conhecimento, as capacidades e as atitudes, visando o desenvolvimento global nas diferentes áreas de competências. No âmbito da Educação Artística, a par de outras competências, esta área curricular promove a sensibilidade estética e artística, “mobilizando os processos de reflexão, comparação e argumentação em relação às produções artísticas e tecnológicas, integradas nos contextos sociais, geográficos, históricos e políticos” (Martins et al., 2017 p. 28), valorizando “as

manifestações culturais das comunidades a participarem autonomamente em atividades artísticas e culturais como público, criador ou intérprete, consciencializando-se das possibilidades criativas” (p.28); ou convocando o pensamento crítico e o pensamento criativo, quando os alunos recorrem “à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação” (p. 24).

Paralelamente, e uma vez que nenhuma das competências plasmadas neste Perfil estão apresentadas de forma hierárquica, destacamos outras que também contribuem para o desenvolvimento da Educação Artística no currículo, como:

- Consciência e Domínio do Corpo: “ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar” (p.30);
- Relacionamento interpessoal: “Os alunos envolvem-se em conversas, trabalhos e experiências formais e informais: debatem, negociam, acordam, colaboram. Aprendem a considerar diversas perspetivas e a construir consensos. Relacionam-se em grupos lúdicos, desportivos, musicais, artísticos, literários, políticos e outros, em espaços de discussão e partilha, presenciais ou a distância” (p.25);

Potenciadora da interdependência das competências inscritas no Perfil do Aluno, a área artística estabelece diálogo com todas estas interligações de atitudes, conhecimentos e capacidades, na sua multiplicidade de formas e expressões.

Para além do Perfil, consideramos importante salientar o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, por “estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” (Capítulo I, Art. 1º). Este normativo confere às escolas “autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” e estabelece no Art. 4º - “Princípios orientadores - a assunção das artes, das ciências e tecnologias, do desporto e das humanidades como componentes estruturantes da matriz curricular das diversas ofertas educativas e formativas”, e no Art. 19º - “Prioridades e opções curriculares estruturantes - a valorização das artes, das ciências, do desporto, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação, e do trabalho prático e experimental, bem como a integração das componentes de natureza regional e da comunidade local”.

A enumeração dos artigos anteriores visa o enquadramento e a vontade expressa de que todos os alunos possam desenvolver os conhecimentos, as capacidades e as atitudes das disciplinas artísticas, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola.

Quer o Decreto-Lei nº 54/2018, que *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*, quer o supramencionado Decreto-Lei nº 55/2018, concorrem para uma educação para a cidadania, para a transformação social e para o bem-estar coletivo, indissociáveis da dimensão artística e patrimonial. Estabelecem, ainda, uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos, também no que respeita à área artística.

Em 2016, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) apresentam a Educação Artística dentro da área de conteúdo da *Expressão e Comunicação* compreendendo “a possibilidade de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo. A especificidade de diferentes linguagens artísticas corresponde à introdução de subdomínios que incluem artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança” (Silva et al., 2016, p. 6).

Desde 2018, foram definidas, por ciclo de ensino, Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) para todas as áreas artísticas, a par das restantes áreas curriculares. Estes documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da

aprendizagem visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil e contêm orientações específicas relativas a capacidades, atitudes e conhecimentos a desenvolver ao longo de cada ciclo ou ano de escolaridade.

A maioria das disciplinas da Educação Artística está assente nos domínios *Apropriação e Reflexão*, *Interpretação e Comunicação*, *Experimentação e Criação*, que “potenciam o desenvolvimento das capacidades crítica e criativa, de construir novos olhares e interpretações sobre o mundo que nos rodeia, bem como uma forma de exprimir emoções” (Verdasca, 2022, pp. 60-61), como sintetizamos:

- Experimentação e Criação: Pretende-se que os alunos desenvolvam competências relativas a cada uma das áreas com integração intencional e progressiva de materiais, meios, técnicas e conhecimentos;
- Interpretação e Comunicação: Pretende-se que os alunos desenvolvam competências relativas a cada uma das áreas, desenvolvendo capacidades de apreensão, *performance* / execução / interpretação, no contacto com os diferentes universos visuais, sonoros e cinéticos;
- Apropriação e Reflexão: Pretende-se que os alunos desenvolvam competências referentes a processos de apropriação, descodificação, comparação, reflexão e análise de conceitos.

3. PERCURSO ARTÍSTICO

As perspetivas atuais para o desenvolvimento artístico em contexto escolar encontram-se dentro do escopo de uma política educativa voltada para a promoção da cultura e das artes, inserida, de forma contextualizada, no currículo escolar. Esta abordagem envolve intervenções diretas de diferentes programas e planos, na implementação dos normativos e acompanhamento dos docentes, dos alunos e da comunidade em diversas atividades e projetos artísticos. Para tal, o desenvolvimento artístico é entendido em duas dimensões indissociáveis: como “disciplina”, em que se desenvolvem as competências artísticas ligadas às artes visuais, dança, música e teatro ao longo do percurso escolar (cf. imagem 1); mas também como ferramenta pedagógica para aprendizagem das demais áreas a par com as artes, numa visão inter e transdisciplinar.

Imagem 1

As disciplinas de Educação Artística no percurso educativo



Os primeiros contactos com a Educação Artística estabelecem-se, de forma consciente e sistemática, a partir da Educação Pré-Escolar. Nesta etapa, a sensibilização da criança para o

ensino artístico é feita pelo respetivo educador de infância em contexto de sala de aula / escola / comunidade envolvente. Pretende-se que o educador incentive a um gradual conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas, que proporcione experiências e oportunidades de aprendizagem artísticas diversificadas e que garanta o direito de todos ao acesso à arte e à cultura artística, alargando e enriquecendo a representação simbólica e o sentido estético inerente às crianças, através de atividades ligadas às artes visuais, música, dança e expressão dramática.

O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, define matrizes curriculares-base com as seguintes características para cada ciclo de ensino:

- No 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) a Educação Artística contempla, numa referência de cinco horas semanais, as áreas artísticas de Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Música, Dança e Educação Física. É lecionada pelo professor titular de turma, sendo dada a possibilidade, à escola, de prever coadjuvações, sempre que se afigurem adequadas, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis.
- A partir do 2º CEB, a Educação Artística é da responsabilidade de professores dos grupos de recrutamento das diferentes áreas artísticas, nas diferentes dimensões do desenvolvimento curricular. Estas áreas integram as disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical e Tecnologias da Informação e Comunicação, podendo ainda contemplar Complemento à Educação Artística (até 100 minutos semanais), que possibilita a frequência de outros domínios da área artística (Dança). Esta oferta, bem como a sua organização, é objeto de decisão da escola. Cabe à escola definir o tempo que pode disponibilizar e o regime de frequência desta oferta, privilegiando os recursos humanos disponíveis e as parcerias estabelecidas.
- No 3º CEB a Educação Artística é desenvolvida nas disciplinas de Educação Visual, Complemento à Educação Artística (Oferta de Educação Tecnológica e/ou Música, privilegiando os recursos humanos disponíveis em cada um dos agrupamentos) e Tecnologias da Informação e Comunicação.
- No ensino secundário, os alunos podem optar pelo Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, que contempla disciplinas como Teatro, Desenho, Design ou História da Cultura e das Artes, entre outras.

Em síntese, com base no referido Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, ilustramos, na Tabela 1, as áreas/ disciplinas de componente artística disponíveis no decorrer do percurso formativo.

Tabela 1
A Educação Artística no percurso escolar

Nível de ensino	Áreas / disciplinas	Docente	Tempo
Educação Pré-Escolar	<u>Expressão e Comunicação:</u> artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança	GR 100	-----
1.º CEB	<u>Educação Artística:</u> Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Música, Dança, Educação Física	GR 110	5 horas
2.º CEB	<u>Educação Artística e Tecnológica:</u> Educação Visual, Educação Tecnológica Educação Musical, Tecnologias da Informação e Comunicação	Professores de diferentes grupos de recrutamento	325 minutos

	Complemento à Educação Artística	afetos às disciplinas elencadas	100 minutos
3.º CEB	<u>Educação Artística e Tecnológica:</u> Educação Visual Complemento à Educação Artística (Educação Tecnológica / Música) Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)		175 minutos
Secundário	<u>Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais</u> Desenho A Geometria Descritiva A História da Cultura e das Artes Teatro Oficina de Artes Oficina de Multimédia B Materiais e Tecnologias		10.º e 11.º anos - 270 a 315 minutos 12.º - 150 + 150

Os alunos podem, ainda, desenvolver-se artisticamente, optando por frequentar Cursos Artísticos Especializados que, dependendo da oferta de cada escola e curso, poderão realizar-se em regime articulado, integrado ou supletivo, nas áreas das Artes Visuais e dos Audiovisuais, da Dança, da Música e do Teatro. Estes cursos proporcionam às crianças e jovens que demonstrem aptidão, talento, interesse e/ou predisposição numa das áreas artísticas, enriquecimento e desenvolvimento artístico, podendo ingressar e progredir numa via de estudos artísticos, apurando competências sociais, científicas e artísticas e, simultaneamente, obtendo o nível básico e/ou secundário de educação.

Salientamos, ainda, que, no domínio da autonomia que é conferida às escolas, o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, materializa, entre outras, a possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, num intervalo de variação entre 0 % e 25 % da carga horária. Com base nesta informação, as escolas definem as suas opções curriculares nas diferentes possibilidades de organização e gestão a implementar, de acordo com as prioridades por elas definidas. Caso a necessidade indicada seja ao nível de um maior desenvolvimento da educação artística, o agrupamento poderá gerir, dentro das matrizes curriculares-base, as possibilidades oferecidas quer pelo Complemento à Educação Artística, quer pela Oferta Complementar.

4. ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

O Ministério da Educação tem desempenhado um papel crucial na promoção do desenvolvimento holístico dos alunos plasmado nas diretivas políticas já enunciadas, reconhecendo a importância da prática artística como parte integrante desse processo. Esta abordagem reflete um entendimento cada vez mais abrangente de que a educação deve superar a mera transmissão formal de conhecimento académico, reconhecendo o papel fundamental da prática artística na formação de indivíduos criativos, críticos e culturalmente conscientes.

Ao reconhecer o valor da cultura e das artes para a formação integral do indivíduo, o governo português investiu em diversos programas e planos, para implementação de âmbito nacional, e dos quais destacamos:

O Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar: esta iniciativa assenta na premissa da participação ativa das comunidades educativas na identificação das dificuldades específicas,

bem como das potencialidades e das oportunidades disponíveis no seu contexto educativo, para melhorar as aprendizagens dos alunos. Desta forma, os Agrupamentos de Escolas/ Escolas não Agrupadas concebem planos de ação estratégica adaptados às necessidades de cada território. No âmbito das artes, algumas unidades orgânicas elaboraram *guiões de atividades subordinados à temática “Arte”* “que permitiram aprofundar diferentes manifestações artísticas, em articulação com outras medidas PDPSC”¹ (Verdasca, 2022, p.31). Podemos observar exemplos concretos de implementação dessa abordagem no estudo Artes, expressões e culturas, disponibilizado na página eletrónica e nos relatórios do programa. Esses exemplos ilustram como a intervenção contextualizada e participativa pode contribuir efetivamente para o sucesso educativo dos alunos.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania²: desempenha um papel crucial na formação integral dos alunos, especialmente através da componente do currículo de Cidadania e Desenvolvimento (CD). É neste contexto que frequentemente ocorre uma interseção significativa entre as competências estética, artística, crítica e criativa e os princípios de cidadania, democracia e participação ativa na vida escolar, promovendo valores fundamentais de justiça, igualdade e respeito mútuo.

O Plano 21|23 Escola+³: este plano incorpora uma série de medidas de recuperação das aprendizagens e de garantia da inclusão de todos os alunos afetados pela crise pandémica, fundamentadas nas políticas educativas. Neste contexto, para o desenvolvimento artístico foi criado no eixo *Educar e Aprender*, o domínio *Recursos Educativos*, no qual se enquadra a ação específica *Recuperar com Artes e Humanidades*. Esta operacionaliza-se em quatro roteiros: *Plano Nacional de Cinema* (PNC); *Espécies de Espaços* (Plano Nacional das Artes), *Projeta-ME / Caixa de Imagens do Mundo* (Programa de Educação Estética e Artística) e *Artes e Património com a Biblioteca Escolar*. Esta ação específica prolongou-se no Plano 23|24 Escola+ com o objetivo de mobilizar as artes e o património nas escolas como recurso para as diferentes disciplinas, contribuindo para a realização das competências delineadas no Perfil dos Alunos, por forma a destacar a sua natureza transdisciplinar e a viabilidade de utilizar diferentes linguagens; produzir recursos e estratégias pedagógicos, apoiados nas artes e no património (material e imaterial); recuperar e consolidar as *Aprendizagens Essenciais*.⁴

O Plano de Ação para a Transição Digital nas Escolas: traduz um apelo a uma maior cooperação a nível europeu em matéria de educação digital, a fim de dar resposta aos desafios de transformação de um mundo em constante evolução, oferecendo oportunidades à comunidade educativa (professores e estudantes) no âmbito da capacitação digital, desenvolvimento digital nas escolas, recursos educativos digitais e laboratórios de educação digital.

A Direção-Geral da Educação desempenha um papel fundamental na promoção e apoio ao desenvolvimento e divulgação de Recursos Educativos Digitais (RED) de qualidade, acessíveis gratuitamente, validados científica e pedagogicamente. Ao abranger uma diversidade de competências, inclui as artísticas, a par das demais, promovendo, entre outras, autonomia, autoavaliação e autorregulação dos alunos, ativando a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas e contribuindo para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

As Provas de Aferição de Educação Artística: implementadas no 1º ciclo desde 2017 e no 2º e 3º ciclos, desde 2018, surgiram como forma de avaliação externa do desenvolvimento destas áreas. São realizadas em anos não terminais (2º, 5º e 8º anos) e servem para dar informações

¹ PDPSC - Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário

² <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

³ <https://escolamais.dge.mec.pt/>

⁴ <https://escolamais.dge.mec.pt/acoes-especificas/136-recuperar-com-arte-e-humanidades>

às escolas, professores, encarregados de educação e alunos sobre o desempenho e nível de aprendizagem nas áreas artísticas.

Paralelamente a estas medidas estratégicas, as políticas públicas têm direcionado uma atenção significativa à valorização da cultura e das artes contextualizadas na organização curricular e nos projetos educativos das Escolas. Por forma a garantir que as experiências artísticas sejam integradas de forma eficaz no território, foram criados vários programas e planos que, através de uma rede regional de professores especialistas nas diferentes áreas artísticas, têm a missão de intervir, implementar e acompanhar os docentes, os alunos e a comunidade educativa no reconhecimento da importância do desenvolvimento artístico para a formação integral dos alunos, na promoção de atividades artísticas e respetiva divulgação e articulação com instituições culturais, bem como autarquias. Na Tabela 2, apresenta-se uma sistematização das funções de alguns programas e planos que apoiam estas medidas.

Tabela 2

Planos e programas de apoio ao desenvolvimento artístico

Plano / Programa	Descrição
Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares	Tem o objetivo “de instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, utilização e produção da informação em diferentes suportes” (rbe.mec.pt ⁵) É muitas vezes através dos professores bibliotecários que se desenvolvem projetos de articulação com as várias disciplinas, incluindo as artísticas, promovendo, por exemplo, “sessões/atividades de leitura, a partir do acervo documental da biblioteca do agrupamento, com produção de trabalhos de expressão plástica/artística” (<i>Plataforma PNPSE: PDPSC M1150</i> cit. Verdasca, 2022, p.42)
Rede Portuguesa de Museus	Tem como objetivo desenvolver programas de mediação cultural e atividades educativas que contribuam para o acesso ao património e a manifestações culturais, pressupondo uma cooperação intrínseca com as Escolas, quer na participação e frequências dos jovens nas atividades dos museus, quer nas ofertas de estágios profissionais.
Plano Nacional das Artes	Surge, em Resolução do Conselho de Ministros nº 48-D/2017, de 31 de março, da necessidade de tornar as artes mais acessíveis às crianças e jovens, promovendo a participação, fruição e criação cultural, numa lógica de inclusão e aprendizagem ao longo da vida. “Pretende incentivar o compromisso cultural das comunidades e organizações e desenvolver redes de colaboração e parcerias com entidades públicas e privadas, designadamente, trabalhando em articulação com os planos, programas e redes pré-existentis” (dge.mec.pt), apresentando, no eixo C, estratégias que as escolas podem adotar como: Indisciplinar a escola; Km2: Arte e Comunidade; 360º comunicar (Vale et al., 2019)
Plano Nacional de Cinema	Tem a missão de “criar junto do público escolar as condições para que possa desenvolver-se o gosto pelo cinema, valorizando-o enquanto forma de arte, e promover um programa de literacia para o cinema e de divulgação de obras cinematográficas nacionais” (nº 3, Despacho nº 65/2022, de 5 de janeiro)
Plano Nacional de Leitura	A sua ação abrange um conjunto de áreas promotoras da valorização da leitura e da escrita na vida escolar e nas aprendizagens de modo a desenvolver as competências leitoras, a estimular a consolidação do

⁵ <https://www.rbe.mec.pt/np4/home.html>

	trabalho colaborativo entre as RBE e as Bibliotecas Públicas, articulando texto, livro, áudio, vídeo e multimédia (PNL 2027 ⁶).
Programa de Educação Estética e Artística (incorporado no PNA em 2022)	Contribuiu para o enriquecimento de experiências educativas nas áreas de Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática/Teatro e Música. Incluiu formação de docentes, iniciativas nas escolas, articulação escola instituições culturais / autarquias, através da ação de embaixadores. Destacamos as <i>Residências Artísticas</i> , como iniciativa integradora dos artistas na vida escolar.

Da leitura da Tabela 2, podemos concluir que estes programas e planos refletem o compromisso das políticas públicas em valorizar e promover as artes na educação, reconhecendo o seu papel fundamental no desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos.

Não obstante, o desenvolvimento da Educação Artística nas suas diferentes áreas disciplinares importa destacar a relevância de abordagens interdisciplinares e transversais às diferentes disciplinas enquadradas no Decreto-Lei nº 55/2018. Através da integração das artes em várias áreas do currículo, os alunos têm a oportunidade de desenvolver competências criativas, expressivas e críticas, explorando, ao mesmo tempo, conceitos e temas de forma multidimensional. Por exemplo, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, têm surgido diversas iniciativas que promovem o trabalho transversal entre as disciplinas. Essas iniciativas incentivam a colaboração entre professores de diferentes áreas, permitindo a integração de aprendizagens e metodologias artísticas em disciplinas como Matemática, Ciências, História ou Línguas. Dessa forma, os alunos desenvolvem o conhecimento disciplinar, mas também aplicam esse conhecimento de maneira criativa e interdisciplinar.

Também a título de exemplo, destacamos a abordagem STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), implícita nos documentos curriculares em vigor. Alguns dos projetos nesta área são acompanhados diretamente pela DGE, outros são promovidos pelas escolas no âmbito da sua autonomia, em parceria com diversas instituições. No âmbito do 1º ciclo, salientamos o projeto *Educar para uma Geração Azul* (EGA), que promove a literacia do oceano de forma holística, integrando as artes na promoção de ações concretas nas escolas.

Entre os vários desafios que foram vivenciados pela Educação Artística, destacamos o estado pandémico e de confinamento durante o qual foram criadas estratégias ligadas ao currículo para colmatar as lacunas decorrentes do regime a distância, o qual afetou as aprendizagens dos alunos. Neste contexto e, não obstante o já mencionado Plano 21|23 Escola+ e os Recursos Educativos Digitais, as disciplinas artísticas, a par das demais, foram contempladas com vários apoios:

#EstudoEmCasa⁷: numa primeira fase, destinada aos alunos e professores do ensino básico e, mais tarde, ao secundário, e em parceria com a RTP, a iniciativa em destaque foi fundamental, para o acompanhamento das atividades dos alunos e, numa segunda fase⁸, como recurso de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Os recursos constituíram-se em sessões de cerca de 30 minutos, que podiam ser visionadas através de canais de televisão específicos, da página eletrónica e da aplicação.

“Brigada de apoio”: foi criada para estar ao serviço das escolas durante o confinamento, dedicando particular atenção às escolas que manifestaram necessidades de apoio na elaboração e implementação do seu plano de ensino a distância. *Esta brigada designada “Estamos on com as escolas”⁹ foi composta por mais de uma centena de professores das Equipas Regionais da*

⁶ <https://pnl2027.gov.pt/np4/home>

⁷ <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/>

⁸ <https://estudoemcasaapoia.dge.mec.pt/>

⁹ <https://www.dge.mec.pt/noticias/relatorio-estamos-com-escolas-conhecer-para-apoiar>

Autonomia e Flexibilidade Curricular, embaixadores do E-twinning e Laboratórios de Aprendizagem, embaixadores do Programa de Educação Estética e Artística e coordenadores interconcelhios da Rede de Bibliotecas Escolares (Rodrigues et al., 2021).

“Apoio às Escolas”¹⁰: Página eletrónica criada em 2020 como resposta às solicitações das escolas no início da crise pandémica. Disponibiliza aos alunos, professores, diretores, encarregados de educação e restante comunidade escolar um conjunto de recursos de apoio às aprendizagens e à gestão escolar.

5. CONCLUSÃO

Em suma, nas escolas, a Educação Artística permite desenvolver a criatividade e a inovação, intrínsecas a todos os seres humanos, em prol da relação afetiva com o espaço e da promoção do bem-estar dos alunos. Para o sucesso educativo nesta área curricular, constituíram-se vários fatores decisivos para que a Educação Artística se encontre acessível a todos e se inicie o mais cedo possível: os referenciais curriculares em vigor que promovem o desenvolvimento artístico, alinhados com o contexto e com os recursos humanos existentes na escola; a promoção da articulação com entidades parceiras (planos, programas, autarquias, instituições culturais); o incentivo a abordagens holísticas, multidisciplinares e multiculturais; e o desenvolvimento de plataformas e recursos de apoio às escolas.

Neste cenário integrado e alinhado com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o trabalho sistemático e articulado entre escolas, artistas, instituições culturais e autarquias garante o pleno desenvolvimento das crianças e jovens, na certeza de que a educação artística é um direito de todos.

Referências Bibliográficas

- Marques, L., Mata, L., Rosa, M., & Silva, I. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Portugal: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico e secundário*. Direção-Geral de Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Rodrigues, A., Canelas, A., Dias, A., Gregório, C., Gonçalves, C., Faria, E., Bertinetti, F., Miguéns, M., Félix, P., Perdigão, R., Lourenço, V., Teixeira, P., & Sá, M. (2021). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. CNE https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo_AssembleiaRepublica-Efeitos_da_pandemia_COVID-19.pdf

¹⁰ <http://apoioescolas.dge.mec.pt/>

Vale, P., Brighenti, S., Pólvara, N., Fernandes, M., & Albergaria, M. (2019). *Plano Nacional das Artes: uma estratégia, um manifesto*. Lisboa: Plano Nacional das Artes. <https://drive.google.com/file/d/1KKxtkr3GnyJckD8M0G1G4Usr0h9-EDBW/view>

Verdasca, J., Magro-C, T., Neves, A., Fonseca, H., Fateixa, J., Simão, M., João, M., & Procópio, M. (2022) *Áreas de ação estratégica das escolas essenciais para a recuperação das aprendizagens no âmbito dos planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário Plano 21/23 Escola+ | 2.º Relatório Intermédio PDPSC 2021/22*. ME/PNPSE. https://pnpse.min-educ.pt/2_relatorio_intermedio_21_22

Normativos

Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06: Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho

Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06: Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho

Diário da República n.º 149/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-03: Portaria n.º 223-A/2018

Diário da República n.º 151/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-07: Portaria n.º 226-A/2018

Diário da República n.º 3/2022, Série II de 2022-01-05: Despacho n.º 65/2022, de 5 de janeiro

2. Formação de Professores em Educação Artística: uma necessidade ou uma utopia?

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS PRINCÍPIO? FIM? ETERNO RETORNO OU ESPERANÇA?

Ana Sousa - Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA) | Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação a.sousa@belasartes.ulisboa.pt | asousa@eselx.ipl.pt

Resumo. Pensar a formação de professores em Artes Visuais, em Portugal, hoje, revela-se um exercício complexo. Por um lado, porque a formação de professores se encontra num momento de transição, entre o que foi (e ainda é) e o que poderá vir a ser, já homologado, porém indefinido no seio das instituições onde acontece; por outro lado, porque no lugar de onde falo, mistura-se a experiência da investigadora, que procurou compreender a história desta formação ao longo de mais de um século (1902-2007) com a experiência da docência, implicada na formação de professores há cerca de 15 anos (2010-2024). Nesta breve reflexão, cruzam-se assim olhares através de diferentes lentes (investigativa e profissional) sobre um fenómeno social que envolve necessariamente múltiplas camadas e intervenientes. Se é verdade que a profissionalização oficial não é tudo, pois, como afirmou Paulo Freire: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde.” e, como demonstram inúmeros estudos, o impacto dos programas de formação de professores nas práticas docentes não só é reduzido, como inferior ao provocado pelas práticas observadas enquanto estudantes; também é verdade que o retorno a uma aprendizagem artesanal da profissão de professor, isto é, ao “aprender fazendo”, se afigura como um retrocesso, que negligencia e desvirtua o conhecimento produzido ao longo de décadas de trabalho e investigação. Após um período relativamente estável da formação de professores, em que de um modo equitativo se concebeu e praticou uma formação com exigências idênticas para os vários ciclos educativos, desde o pré-escolar ao ensino secundário, e em que as artes foram incluídas e trabalhadas, tanto enquanto conhecimento próprio, como numa dimensão didática; perante o novo regime jurídico, assente num paradigma não só diverso do anterior, como aparentemente adverso a uma formação consistente, impõe-se refletir sobre as dinâmicas mobilizadas ao longo dos últimos anos e reimaginar caminhos que evitem ou, pelo menos, minimizem as consequências da já velha “rendibilização” da formação de professores na qualidade da educação, artística e não só, nas escolas.

Palavras-chave. Formação de Professores, Educação Artística, Profissionalização Docente.

Abstract. Thinking about teacher education in the visual arts in Portugal today is a complex exercise. On the one hand, because teacher education is in a moment of transition, between what it was (and still is)

and what it may become, which has already been approved, but is undefined within the institutions where it is carried out; on the other hand, because in the place from which I am speaking, the experience of the researcher, who has tried to understand the history of this education over more than a century (1902-2007), is mixed with the experience of the teacher, who has been engaged in teacher education for around 15 years (2010-2024). In this brief reflection, different lenses (research and professional) are used to look at a social phenomenon that necessarily involves multiple layers and players. While it's true that official professionalisation isn't everything, because, as Paulo Freire once said: "No one starts to be a teacher on a certain Tuesday at 4 o'clock in the afternoon." and, as countless studies have shown, the impact of teacher education programmes on teaching practices is not only limited, but also less than that caused by the practices observed as students; it's also true that the return to an artisanal apprenticeship in the teaching profession, i.e. "learning by doing", appears to be a step backwards, which disregards the knowledge produced over decades of work and research. After a relatively stable period of teacher education, in which identical training requirements were designed and practised across the various educational cycles, from pre-school to secondary education, and in which the arts were included and worked on, both as knowledge and as a didactic dimension; in view of the new legal regime, based on a paradigm that is not only different from the previous one, but also apparently adverse to consistent teacher education, we need to reflect on the dynamics that have been mobilised over the last years and reimagine ways to avoid or at least minimise the consequences of the old *profitability* of teacher education on the quality of education, artistic and otherwise, in schools.

Keywords. Teacher Education, Arts Education, Teacher Professionalisation.

1. O LUGAR DE ONDE FALO: INVESTIGADORA E FORMADORA

Desde cedo, o interesse por este tema começou a evidenciar-se no meu percurso como investigadora, inicialmente, motivado pela vontade de, enquanto artista, exercer simultaneamente a docência e, posteriormente, estimulado pelo compromisso, enquanto formadora, de levar a cabo uma prática consciente, procurando fazer uso das brechas de liberdade que qualquer modelo oferece, para responsabilmente exercê-la com sentido crítico.

Assim, a escrita deste artigo vai beber, tanto à pesquisa desenvolvida durante o mestrado, sobre *A formação dos professores de Artes Visuais em Portugal* (Sousa, 2007), onde se perspetiva a história desta formação, desde 1902 até ao tempo então presente, quando se configurava um novo regime jurídico para a profissionalização dos professores, no contexto da Reforma de Bolonha; como à pesquisa realizada no âmbito do doutoramento (Sousa, 2016), focada na especificidade da *didática curricular*, isto é, “a didática enquanto área disciplinar de docência” (Alarcão, 2008 [1997], p. 160) das Artes Visuais, fruto da experiência profissional como formadora de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (desde 2010); e ainda à experiência como professora implicada na formação em Artes Visuais de educadores de infância (desde 2018), de professores do 1º ciclo do ensino básico (desde 2015) e de professores de Educação Visual e Tecnológica no 2º ciclo do ensino básico (2010-2011 e coautora de um mestrado desta natureza, 2022).

É este, pois, o lugar a partir do qual me posiciono quanto à formação de professores em Artes Visuais, um lugar em que se cruzam distintos espaços institucionais e tempos de formação e prática docente e também um lugar em que se justapõem e, por vezes, sobrepõem, papéis assumidos com diferentes intencionalidades. Porém, com um propósito comum: o de tornar as Artes Visuais um domínio curricular como qualquer outro, no sentido do seu enquadramento, peso e distribuição, sem isso significar perder o seu valor intrínseco.

2. PRINCÍPIO: “APRENDER A ENSINAR, ENSINANDO”

No princípio, a aprendizagem da profissão de professor ocorria por observação e imitação das práticas dos mestres, isto é, dos profissionais *mais velhos*, artífices da educação com *maior experiência* e, por essa razão, entendidos como *melhores*. Tratava-se, pois, de uma formação implícita, à semelhança de qualquer outro ofício, em que os aprendizes, através de um longo processo assente em tentativas e erros, iam ajustando as suas práticas ao que era considerado adequado e válido, como é próprio de uma orientação *artesanal* (Zeichner, 1983). “A formação pedagógica dos professores do ensino secundário só teve início em Portugal em 1902, sendo que, até aí, o que acontecia era uma aprendizagem mimética da profissão, semelhante à experimentada por um aspirante a tecelão ou a sapateiro” (Sousa, 2007, p. 118).

É de esclarecer que, neste início do século XX, por ensino secundário entendia-se aquele que sucedia o primário e antecedia o superior, o que hoje corresponde ao 2º e ao 3º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário. Para além disso, é de sublinhar que o Desenho (ainda não era considerado das Artes Plásticas e muito menos das Artes Visuais) era associado às Ciências Exatas, razão pela qual a primeira formação de professores de Desenho para o Ensino secundário foi o *Curso de Habilitação para o Magistério Secundário de Matemáticas, Ciências Físico-Químicas, Histórico-Naturais e Desenho* (1902-1915). Esta era uma formação de estrutura *sequencial*, com um primeiro ciclo de *preparação científica* naquelas áreas (3 anos), ao qual se seguia um segundo ciclo de *preparação pedagógica* (1 ano).

Embora, inicialmente (1905-1915), a *preparação pedagógica* tenha assumido uma natureza exclusivamente teórica, centrando-se em apenas três disciplinas (Psicologia e Lógica, Pedagogia do Ensino Secundário e História da Pedagogia), a verdade é que o paradigma *artesanal* de formação de professores foi uma constante ao longo das décadas seguintes, dominando a componente de *prática pedagógica* dos vários programas de formação a partir de 1915. A documentá-lo, encontram-se as designações, quer das atividades nela incluídas, como a “assistência a lições modelo” (regimes jurídicos de 1915-1930 e 1930-1974), quer dos *mestres*, intitulados “professores dirigentes” (1915-1930) ou “professores metodólogos” (1930-1974), nomenclaturas que hoje corresponderiam aos “professores cooperantes” (desde 2007), expressão que reflete outro paradigma e pressupõe outras funções, ainda que dentro da racionalidade prática (Marcelo García, 1999).

Porém, há que fazer uma ressalva, pois a *racionalidade prática* do paradigma *artesanal* de formação de professores, que caracteriza o início da mesma, é distinta da *racionalidade prática* do paradigma *reflexivo* (de *reflexão na ação* e *reflexão após a ação*), que viria a ser defendida por Donald Schön (1983) e a influenciar as práticas de formação um pouco por todo o mundo, a partir dos anos 80 do século XX. Ainda que o enfoque seja a prática, é preciso não só diferenciar o paradigma *artesanal* do *reflexivo*, como também compreender que o último tem sido entendido e praticado de modos bem diversos, aproximando-se de intencionalidades mais tecnocratas ou mais social-construtivistas, consoante as políticas dos contextos onde a formação ocorre, como alertou Kenneth Zeichner (2008). Para além disso, tanto Zeichner (1983), como, meio século antes, Dewey (1938) evidenciaram o mito da quantidade de experiência como sinónimo de qualidade de ensino, desconstruindo “a crença de que as experiências práticas de formação de professores nas escolas contribuem necessariamente para formar melhores professores e de que quanto mais tempo o futuro professor dedicar a estas práticas melhor será” (Sousa, 2007, p. 102).

Efetivamente, a prática, por si só, não é garantia de uma experiência formativa de qualidade. Se a formação professores em Portugal, como noutras partes do mundo, começou a acontecer de modo embrionário fruto da relação *mestre-aprendiz*, assente num “aprender a fazer, fazendo”, característico de um modelo *artesanal* (Zeichner, 1983); e se é verdade que esta componente prática se manteve até hoje (frequentemente desvinculada da teoria pedagógica); também é verdade que o modo como se operacionalizou e operacionaliza depende, não apenas

da estrutura curricular dos cursos (estabelecida e condicionada pelos regimes jurídicos vigentes), mas igualmente dos paradigmas que orientam a experiência que os formandos vivem, quer nas instituições de ensino superior, quer nas escolas, através da aprendizagem junto dos “professores cooperantes” e dos pares.

Dentro de um paradigma de *racionalidade prática*, assente na valorização da prática pedagógica, com pendor mais artesanal ou mais reflexivo, consoante os contextos de estágio, é de mencionar o período pós Revolução, em que a formação se concentrou nas escolas, no modelo designado *Estágio Pedagógico* (1974-1980), que deu origem à *Formação em Exercício* (1980-1985), distinta das posteriores *Formação em Serviço* (1985-1989) e *Profissionalização em Serviço* (1989-). Entre as 28 entrevistas realizadas, no âmbito da investigação de mestrado (Sousa, 2007) a docentes do ensino superior que se profissionalizaram nesse período e, entretanto, vieram a assumir um papel relevante na formação dos professores de Artes Visuais, destacamos os seguintes relatos, o primeiro sobre o *Estágio Pedagógico* e o segundo sobre a *Formação em Exercício*:

Se me perguntar: “O que é que aprendeu no estágio?”, respondo-lhe que não aprendi

nada. Porquê? Fazer um ano de estágio, ou dois anos de estágio, é infrutífero. É um ano

muito complicado e a pessoa não está a dar aulas como normalmente, em que está muito

mais à vontade, e até aprende muito mais, do que naquele ano, ou naqueles dois anos,

em que é supervisionada. (Carvalho, entrevistada por Sousa, 2007, p. 151)

Nesta época, ainda muito revolucionária, a comunidade educativa era realmente sentida

como algo que rompia as paredes da escola, a atitude de muitos profissionais da

educação era politicamente activa. A nossa rotina de trabalho era intensiva e muito

grupar, de manhã tínhamos as aulas, e depois dum almoço em conjunto, todas as tardes,

invariavelmente, durante os dois anos, ficávamos a trabalhar na escola ou para a escola,

até cerca das 18 horas. (...) a prática da interdisciplinaridade foi uma constante entre os

vários formandos das várias disciplinas, sobretudo na planificação e consecução de

actividades de formação e actividades gerais da escola. Dizia-se, nessa altura, que eram

os estágios que faziam mexer as escolas. (Brito, entrevistada por Sousa, 2007, p. 155)

Embora a opinião não tenha sido consensual entre os vários entrevistados, podemos afirmar que a maioria reconheceu vantagens no *Estágio Pedagógico* (1974-1980) e na *Formação em Exercício* (1980-1985), face ao Curso de Ciências Pedagógicas (1930-1974), evidenciando a articulação entre prática e teoria que a partir de então foi possível, ao contrário do que foi relatado suceder no anterior modelo de formação. Assim, se por um lado, Graça Carvalho, apesar de valorizar a *racionalidade prática*, ao afirmar que “a experiência pedagógica adquire-se ensinando, faz-se pela prática e reflectindo naquilo que vamos fazendo” (Carvalho, entrevistada por Sousa, 2007, p. 152), não deixa de ser crítica em relação ao *Estágio Pedagógico*, apontando o condicionamento da supervisão. Por outro lado, “Isabel Cottinelli Telmo, com um longo percurso na área da formação de professores, elege aquele modelo como “o melhor de

todos os que [conheceu]” e Ana Bela Mendes considera a Formação em Exercício, que se seguiu, “o melhor que o Ministério teve até hoje”” (Sousa, 2007, p. 157). De acordo com a docente entrevistada, “Para além de aprenderem com os formadores, os estagiários também realizaram uma aprendizagem que advinha da sua própria dinâmica, constituindo-se “uma geração de docentes sempre dispostos à experiência de novas práticas e de implementação de projectos educativos””, pelo que lamentou que tenha terminado, ““inexplicavelmente”, o modelo de Formação em Exercício, precisamente “quando se preparava o seu melhoramento por serem consensuais as vantagens que este tinha trazido à dinâmica das escolas e à abordagem sistémica educativa, que induziu nos docentes” (Sousa, 2007, p. 156).

3. ENTREMEIO: DA GENERALIZAÇÃO À ESPECIFICIDADE

Ainda que Alfredo Betâmio de Almeida (1920-1985) e Manuel Maria Calvet de Magalhães (1913-1974), enquanto professores *metodólogos*, respetivamente, no Liceu Pedro Nunes e na Escola Técnica Elementar Francisco de Arruda, tenham refletido sobre o ensino das Artes Visuais (Sousa, 2007, p. 18), isto é, a par da *didática profissional* que exerciam como docentes, tenham desenvolvido algo próximo de uma *didática investigativa*, não “como área científica de investigação (...) e realização de doutoramentos” (Alarcão, 2008[1997], p. 161), mas através dos discursos pedagógicos que difundiram, o primeiro na Revista Palestra e o segundo na Revista Portuguesa de Educação; a verdade é que, durante a Ditadura, a formação de professores permaneceu generalista, operacionalizando-se em massas, sem lugar para intencionalidades ou processos específicos em conformidade com as diferentes áreas do conhecimento humano. Para Elisabete Oliveira, que realizou a componente teórica do Curso de Ciências Pedagógicas em meados dos anos 60 do século XX e estagiou no Liceu Pedro Nunes entre 1965 e 1967, “o Curso de Ciências Pedagógicas dava uma base teórica”, mas “era totalmente separado da prática e da teoria das artes”, uma vez que “era feito conjuntamente, para toda a gente”, sendo tudo “muito generalista (...) nada específico, mesmo” (Oliveira, entrevistada por Sousa, 2007, p. 137). Não é pois de estranhar que João Rocha de Sousa tenha chegado a afirmar que “as Pedagógicas, em boa verdade, não serviam para nada”, eram uma coisa que “entrava por um ouvido e saía pelo outro” (R. Sousa, entrevistado por A. Sousa, 2007, p. 137), evidenciando a desarticulação entre o curso (teoria) e o estágio (prática).

[Exceptuando a História da Educação, pela qualidade que o Professor Delfim Santos dava aos conceitos à volta do Humanismo, da Renascença, etc., em que ele metia a Educação no húmus, no caminho da Arte], quando acabávamos o curso, nós tínhamos uma ideia muito vaga dos seus conteúdos. E, mesmo que os fôssemos consultar, por termos algum livro ou, sobretudo, alguns apontamentos – as sebatas –, o que elas nos diziam não se reflectia, em termos didácticos e pedagógicos, sobre o exercício do ensino nas artes visuais. Não tinha nada a ver!. (R. Sousa, entrevistado por A. Sousa, 2007, p. 138)

Foi apenas em meados dos anos 80 do século XX, no contexto da designada formação inicial *bivalente* de professores simultaneamente para o 1º ciclo do ensino básico e para o 2º ciclo do ensino básico nas variantes de Educação Visual e de Trabalhos Manuais, nas Escolas Superiores de Educação, que a formação de professores, na área das Artes Visuais, começou a realizar-se

segundo uma estrutura integrada e a adquirir alguma especificidade em termos pedagógicos. Se por um lado, no que respeita à *formação artística*, como antecipou João Rocha de Sousa (1979) e alertou José Alberto Saraiva (1998), estes cursos ofereciam menos disciplinas e proporcionavam menor tempo de maturação para o desenvolvimento da prática artística, por outro lado, no que respeita à *formação pedagógica*, foi no seio de parte deles que, dentro dos anos 90, surgiram as primeiras disciplinas pedagógicas específicas das Artes Visuais (Sousa, 2007), mesmo que fruto de um ideário positivista, assente na “psicologização” da infância, de que é exemplo Desenvolvimento da Expressão Plástico-Gráfica. Para tal, concorreram as teses concluídas recentemente por personalidades paradigmáticas da Educação Artística portuguesa, como *A representação do espaço tridimensional nos desenhos de casas feitos por crianças e jovens dos 8 aos 18 anos de idade* (1991), da autoria de Isabel Cottinelli Telmo Monteiro (1930-1921), e *A narrativa gráfica das crianças dos cinco aos dez anos de idade* (1995), da autoria de Maria Eduarda Coquet (1945).

À medida que estas e outras pesquisas em Educação Artística foram sendo produzidas, no contexto de doutoramentos em Ciências da Educação ou áreas como a Arquitetura e a História da Arte, tanto nacional, como internacionalmente, algumas delas pelo corpo docente desses cursos, foi sendo gradualmente ampliado e diversificado o leque de disciplinas pedagógicas específicas das Artes Visuais na formação inicial de professores nas Escolas Superiores de Educação. Ainda que, em muitos cursos integrados, a articulação entre formação artística e formação pedagógica fosse superficial ou até mesmo inexistente (Saraiva, 1998; Sousa, 2007), aproximando-se de “mosaicos de disciplinas desconexas”, utilizando uma expressão de João Pedro da Ponte (2005, p. 67), alguns (entre os quais se destacam os de Bragança, Coimbra, Portalegre, Setúbal, Viana do Castelo e Viseu, onde a investigação em Educação Artística foi sendo apropriada e incorporada de modo significativo) alcançaram maior consistência precisamente devido à qualidade reflexiva sobre a prática, assente no conhecimento pedagógico mais profundo das Artes Visuais que proporcionaram.

No que respeita à formação de professores para o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, embora de *estrutura dual* (estrutura na qual a formação da área de docência - neste caso, Artes Visuais - e a formação pedagógica são realizadas em momentos distintos, não necessariamente sequenciais, sem integração da componente artística na pedagógica e *vice-versa*, muitas vezes com anos de separação entre uma e outra), foi a partir do final dos anos 80 do século XX, com o modelo de *formação em serviço*, que as Artes Visuais começaram timidamente a ser igualmente entendidas como um campo pedagógico próprio, no contexto da *didática curricular* (Alarcão, 2008 [1997]), que passou então a ser específica e, como tal, da responsabilidade de docentes com formação artística e, eventualmente, com formação pedagógica adequada. Este foi um passo significativo na história da formação de professores, em geral (não só no domínio das Artes Visuais, onde efetivamente ocorreu um pouco mais tarde), pois até então a didática era generalista, associada à História da Pedagogia (1902-1930) ou à Pedagogia (1930-1974), lecionada por docentes “especialistas em domínios humanísticos tão diferentes como, por exemplo, a Filosofia, a História, a Psicologia e a Teologia” e frequentada por alunos “provenientes das mais variadas formações, uma vez que se tratava de um curso destinado a profissionalizar simultaneamente professores de todas as áreas”.

Embora, nessa época (como ainda hoje), os vestígios da tendência generalista que caracterizou a componente de teoria pedagógica da formação de professores, desde o seu início, em Portugal, se mantivessem (e mantenham), em unidades curriculares destinadas a formar professores para as diversas áreas educativas de uma assentada, foi então que, com a introdução da *didática específica*, o designado *tríptico didático* (Alarcão, 2008 [1997]) desabrochou. Foi precisamente nesse terreno, o da *didática curricular* (isto é, o da didática enquanto disciplina num curso de formação de professores), que a *didática investigativa* começou a entrelaçar-se com a *didática profissional*, sobretudo quando mobilizadas por docentes como Elisabete Oliveira (Lisboa) e Elvira Leite (Porto), ambas com experiência letiva no ensino básico e secundário e, simultaneamente, membros de associações de professores,

nacional e internacionalmente, com conhecimentos pedagógicos específicos e posicionamento no campo da Educação Artística.

Ainda assim, há que ressaltar que nem sempre o corpo docente responsável pela leção da didática específica das Artes Visuais combinou valências nas duas dimensões, sendo muito diversos os percursos académicos, investigativos e profissionais dos próprios formadores de professores de Artes Visuais. Como demonstrou Olsen (2015), ainda hoje são raros aqueles que, à partida, escolhem ser formadores de professores, pelo que a atribuição da *didática curricular* a este ou àquele docente, nos vários contextos, públicos e privados, em que a formação de professores aconteceu e acontece (esta é uma problemática que atravessa todas as estruturas e modelos de formação), depende de muitos fatores e não necessariamente da maior ou menor adequação do seu perfil. Como evidências, são de mencionar a análise de programas de didática específica das Artes Visuais, desenvolvida no âmbito da dissertação de mestrado (Sousa, 2007, pp. 335-338) e a discussão de fichas de unidades curriculares desta natureza elaboradas por diferentes instituições, mobilizada regularmente desde 2010, início da leção de Didática das Artes Plásticas, no Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, da Universidade de Lisboa. Da interpretação, quer de uns, quer de outros, conclui-se que, efetivamente, estes documentos espelham os percursos de quem os produz: focando-se nesta ou noutra área das Artes visuais (desenho, design, escultura, pintura, entre outros) e não promovendo qualquer conhecimento pedagógico ou didático quando o percurso formativo dos docentes não passa pela Educação Artística; elegendo exclusivamente um determinado paradigma de Educação Artística quando, por motivos vários, os docentes desenvolveram uma maior proximidade com certos discursos pedagógicos, com os quais se identificam, pelo que reproduzem-nos, independentemente do grau de profundidade do seu conhecimento sobre os mesmos; e, finalmente, proporcionando aos estudantes perspetivas didáticas múltiplas sobre o mesmo fenómeno, isto é, sobre o campo movediço do ensino e da aprendizagem das Artes Visuais, o que revela, não só um percurso formativo no domínio da Educação Artística consistente, mas igualmente um pleno exercício da ética profissional docente.

4. AGORA: FIM OU CONTINUAÇÃO DE UM CICLO?

Desde a Reforma de Bolonha que, no que respeita à formação de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, vivemos um período único no nosso país. Nunca antes fora exigido um grau tão elevado, o de mestrado (segundo ciclo de formação no ensino superior) para exercer a profissão de educador ou professor, num modelo de formação que, embora dual, previu a articulação entre a formação científica na área de docência e a formação pedagógica específica, através de unidades curriculares coincidentes no tempo de formação. Para além disso, a componente de Iniciação à Prática Profissional passou a ser distribuída de modo crescente (cada vez maior ao longo dos semestres), o que permitiu aos formandos uma aproximação gradual à experiência educativa, primeiro, por observação das práticas pedagógicas dos *professores orientadores cooperantes*, posteriormente lecionando uma ou outra aula e, finalmente, implementando uma unidade didática, supervisionada simultaneamente pelos *professores orientadores cooperantes* e pelos *professores orientadores das instituições de ensino superior* (à exceção de algumas instituições, sobretudo privadas).

No que respeita às Artes Visuais, este modelo tem proporcionado uma experiência formativa significativa, quer aos educadores de infância e aos professores de 1º ciclo do ensino básico, quer aos professores de Artes Visuais no 2º ciclo do ensino básico e aos professores de Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, independentemente de serem generalistas (*primeiro caso*) ou especialistas (*segundo caso*), pois todos beneficiam de planos

curriculares nos quais se encontram integradas unidades curriculares, tanto de Artes Visuais, como relacionadas com aspetos pedagógicos e didáticos das mesmas.

Se a partir meados dos anos 80 do século XX, na formação de educadores de infância ou de professores do 1º ciclo, assim como do 2º ciclo do ensino básico nas variantes de educação visual e de educação tecnológica, nas Escolas Superiores de Educação, as Artes Visuais passaram a ser trabalhadas com maior especificidade, ainda que, de acordo com alguns estudos, de modo insuficiente (Saraiva, 1998; Saraiva, entrevistado por Sousa, 2007, pp. 298-299) ou proporcionando uma qualidade de experiência desigual (Sousa, 2007); é a partir da Reforma de Bolonha que ganham maior relevância: desde logo, pela quantidade de tempo formativo (mais próximo das outras áreas) que lhes tem sido atribuído ao integrarem os planos curriculares de dois ciclos, o de licenciatura e o de mestrado; e, para além disso, pela qualidade com que têm sido abordadas, quer como domínio específico do conhecimento humano, quer em termos de conhecimento pedagógico e didático, ainda que, nestas dimensões, acabem, muitas vezes, por ser integradas enquanto módulos de unidades curriculares que englobam as várias áreas artísticas e a educação física (o que traz, não só desvantagens, mas igualmente vantagens).

Do mesmo modo, se a partir do final dos anos 80, na formação de professores de Artes Visuais do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, nas Universidades, as Artes Visuais começaram a ser aprofundadas, em termos pedagógicos e didáticos, no contexto da didática específica, a verdade é que assentando numa estrutura dual, o antigo modelo não proporcionava uma aproximação às Artes Visuais em si, isto é, não integrava unidades curriculares focadas na área de docência para quem há muito tivesse concluído a sua formação artística de base, o que constituía uma lacuna, colmatada, em parte, desde a Reforma de Bolonha, pela introdução de unidades curriculares optativas na área da docência, neste caso, as Artes Visuais, nos planos de estudo dos mestrados, que são coincidentes com a frequência de outras unidades, no campo da educação em geral (ainda assim, predominantes) e da Educação Artística, em particular (com presença variável, consoante os contextos).

A experiência docente em Escolas Superiores de Educação, públicas e privadas (desde 2011) e a experiência investigativa, não apenas sobre a própria prática (Sousa, 2011, 2015, 2016, 2018, 2019, 2021), mas também sobre a de pares, isto é, a de colegas igualmente formadores de professores (Sousa, Iavelberg & Oliveira, 2022), possibilitam o reconhecimento que as Artes Visuais têm vindo a ser, não só mais trabalhadas, como trabalhadas em maior profundidade, ampliando-se e diversificando-se as referências artísticas e pedagógicas abordadas e desenvolvidas com os estudantes, no sentido de fomentar a prática de um *desenho cultivado*, termo proposto por Rosa Iavelberg (2021) como alternativa consistente e fundamentada ao *desenho livre*, próprio de um modelo pedagógico auto-expressivo de Educação Artística, que veio a redundar no que María Acaso (2004, p. 95) designou como um “não modelo”. Assim, a análise e interpretação de conceções e práticas docentes de formação de professores em Artes Visuais revelam que, embora ainda persistam algumas conceções de Artes Visuais subjacentes às narrativas dos formadores que resultam de entendimentos miméticos, auto-expressivos e formalistas da Educação Artística, as práticas igualmente descritas, assim como as referências teóricas mencionadas, aproximam-se tanto de um modelo formalista hegemónico ocidental, como de um paradigma pós-moderno, sendo crescente a adesão a abordagens construtivistas, nas quais a pluralidade tem lugar, assentes na ideia de que a aprendizagem das Artes Visuais, não só é possível, como se realiza através da partilha entre pares e com base no conhecimento e na inter-relação de culturas (Sousa, Iavelberg & Oliveira, 2022).

É claro que este é um caminho a ser desbravado e que a qualidade da formação proporcionada aos estudantes continua a ser desigual, dependendo de muitos fatores, como a constituição do corpo docente, a articulação (ou não) entre unidades curriculares e a oferta formativa de optativas. Porém, o modelo de formação vigente, recentemente abalado pela emergência de políticas de “rendibilização” da formação de professores que anunciaram e até chegaram a homologar o seu fim, tem revelado um maior equilíbrio entre teoria e prática, assim como uma melhor articulação entre o conhecimento artístico e o conhecimento pedagógico das

Artes Visuais, o que se deve não só à estrutura formativa, mas também ao substancial desenvolvimento da investigação em Educação Artística, tanto por “pesquisadores-acadêmicos”, como por “professores-pesquisadores”, recorrendo às designações que Zeichner (1998) utilizou para denunciar a divisão entre uns (os primeiros, docentes universitários) e outros (os segundos, professores do ensino básico e secundário).

Com uma forte componente investigativa, o modelo formativo de mestrados profissionalizantes, que agora cessa ou eventualmente irá continuar, tem contribuído para uma mudança de paradigma na profissionalidade docente, do “professor como profissional técnico”, ou seja, simples executante do currículo e das leis educativas (Morgado, 2005, pp. 34-40), para o “professor como profissional reflexivo” e “intelectual crítico”, que problematiza e é autor (Morgado, 2005, pp. 40-55), assumindo-se como “professor-pesquisador” (Zeichner, 1998), no contexto da articulação entre a implementação da unidade didática (prática pedagógica por si dinamizada) e a elaboração do relatório final (teoria pedagógica por si construída), o que tem vindo a quebrar barreiras de legitimação do conhecimento produzido e a contrariar a tendência da formação de professores no nosso país, tão bem expressa, recentemente, em entrevista, por António Sampaio da Nóvoa (Lomba & Faria Filho, 2022, p. 5): “a formação inicial segue “engessada” em modelos tradicionais baseados em currículos com três segmentos: conteúdos, disciplinas pedagógicas e prática docente”.

5. AINDA. ALGUMAS INQUIETAÇÕES: ETERNO RETORNO?

Como espicaçava João dos Santos: “Se não sabe, porque é que pergunta?” Se alguma parcela é preciso desconhecer para estimular o ato de perguntar, a verdade é outra tanta é preciso saber para formular a pergunta. A inquietação que leva à pergunta parte, assim, não só do que ainda não se conhece, mas sobretudo do que ainda não se conhece com base no que se sabe (ou julga saber), isto é, com base no conhecimento.

Ao longo deste texto, teceu-se uma retrospectiva da formação de professores em Portugal, com enfoque nas Artes Visuais, procurando-se evidenciar, por um lado, a separação entre o conhecimento na área de docência e o conhecimento pedagógico na área da docência; e, por outro lado, o fosso ou as tensões entre teoria e prática pedagógica que, durante mais de um século, acompanharam os vários modelos formativos; conforme sintetizou Nóvoa (entrevistado por Lomba & Faria Filho, 2022, p. 5), na fórmula de “três segmentos: conteúdos, disciplinas pedagógicas e prática docente”. Complementar a tal retrospectiva foi a partilha da experiência como formadora num tempo mais recente, que corresponde ao último regime jurídico de formação de professores, implementado já no século XXI. A partir destas lentes (a de investigadora e a de formadora), pretendeu-se problematizar a formação de educadores e professores em Artes Visuais, de modo a propiciar, com algum conhecimento sustentado, um campo fértil para o lançamento de algumas “sementes” ou “inquietações” sob a forma de perguntas. Para tal, serão estabelecidas, antes de mais, algumas pontes com o presente, tomando como eixos as várias dimensões abordadas nos pontos anteriores.

Partindo do princípio (passe o pleonasma), isto é, do ponto intitulado precisamente *Princípio: “Aprende-se a ensinar, ensinando”*, na história mais recente da formação de educadores e professores, as experiências de iniciação à prática pedagógica são muito diversas, sendo a qualidade das mesmas, variável. O que os mestrados vivem e aprendem nas escolas, enquanto professores em formação, é condicionado pelas práticas dos professores cooperantes, mais ou menos flexíveis e mais ou menos recetivos a interagir e partilhar conhecimentos, o que embora possa constituir uma barreira à implementação de práticas assentes em paradigmas alternativos aos das práticas que foram sendo naturalizadas, influenciando os estudantes a repetir um padrão, não deixa de ser interessante sob o ponto de vista formativo e investigativo, pois representa a escola, tal como ela é: vida, “caldo” tantas

vezes paradoxal, onde tradição e rutura coexistem. Assim, outrora, como hoje, são de valorizar as experiências com educadores e professores mais experientes, assim como entre pares profissionais, pela riqueza das aprendizagens que suscitam (independentemente da qualidade das mesmas); sem contudo, restringir a formação a esta dimensão *artesanal*, isto é, sem tomá-la como modelo único e exclusivo, assimilado de modo acrítico e passivo.

Por conseguinte, focando agora o ponto *Entremeio: Da generalização à especificidade*, no qual sublinhamos a relevância de um conhecimento pedagógico e didático específico, concordamos com Fernando Hernández (2005, p. 35), quando defende: “que o estudante perceba que tem concepções e modelos teóricos subjacentes à sua prática, observações e dizeres. Que compreenda que estas concepções atuam como “lentes” para ver a realidade e para orientar as suas ações”. Como argumentou Kit Grauer (1997, p. 75): “*much of their understanding of art education is a result of their own school experience*”. Assim, emerge como evidente que a desconstrução de tais “lentes” implica trazer para o centro da discussão das práticas educativas em Artes Visuais, não só as crenças dos estudantes (Grauer, 1997, p. 78) ou, por outras palavras, as suas experiências subjetivas (Hernández, 2005, pp. 30-31), mas também “*the facts, principles and concepts that form the domain of art education*” (Grauer, 1997, p. 76), o que passa, incontornavelmente, pela orientação de quem assume a docência da “didática curricular”, que poderá (ou não) instigar a desejável articulação entre a “didática profissional” e a “didática investigativa”, tornando-se assim a experiência formativa mais (ou menos) significativa para o exercício da prática profissional. É claro que a formação dos próprios docentes das didáticas específicas é apenas um aspeto entre muitos que contribuem para a maior ou menor qualidade da formação de educadores e professores, neste caso em Artes Visuais, porém, se pretendemos fomentar práticas de Educação Artística que sejam fruto de um conhecimento tanto profissional como investigativo, que permita aos professores desconstruir os discursos pedagógicos naturalizados que estão por detrás das experiências educativas que tantas vezes reproduzem sem questionar, é necessário e urgente debruçar-nos sobre esta questão.

Outra deveras importante, que emerge do ponto *Agora: Fim ou continuação de um ciclo?* relaciona-se com as repercussões do fim ou da continuação de um período relativamente estável da formação de educadores e professores, que adveio da Reforma de Bolonha. Como é do conhecimento geral, tal reforma elevou as exigências formativas de educadores e professores ao segundo ciclo de formação (mestrados), contribuindo para uma aprendizagem eventualmente mais consistente e acrescentando uma dimensão investigativa à profissionalização. A respeito desta dimensão, e à semelhança do elaborado sobre a qualidade da experiência de prática profissional nas escolas, cabe interrogar qual tem sido a qualidade da experiência investigativa e se o paradigma reflexivo em que assentaram grande parte dos cursos tem sido efetivamente apropriado pelos mestrados ou se, por motivos vários, entre os quais a sobrecarga burocrática do ensino e o isolamento dos professores, é algo abandonado ou pouco explorado, uma vez alcançada a profissionalização. “Em jeito de brincadeira”, António Sampaio da Nóvoa (2001), em entrevista para o programa televisivo “Salto para o Futuro”, da TV Escola brasileira, afirmava que “importa mais é saber como é que os professores refletiam antes que os universitários tivessem decidido que eles deveriam ser professores reflexivos” e explicava, seguidamente, que “é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem”, reforçando ainda que é necessário “criar um conjunto de condições (...) um conjunto de lógicas de trabalho coletivas dentro das escolas, a partir das quais – através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha” – os professores desenvolvam uma atitude reflexiva, não isolados, mas “com os colegas, nas escolas e em situações de formação”. Ora, ainda que a formação de educadores e professores tenha vindo a proporcionar experiências artísticas, profissionais e investigativas mais significativas (que idealmente se enseja que continuem a suceder-se, de preferência, menos condicionadas pela sobreposição de tarefas académicas), é preciso questionar: De que valem tais experiências se os mestrados, depois, “no terreno”, ao exercerem a sua profissão, não encontram as condições mínimas e

essenciais para desenvolverem uma prática educativa sem constrangimentos, assim como para a partilha e reflexão com os seus pares?

No rescaldo das recentes eleições, tal ideia – a de não perder os benefícios formativos proporcionados no contexto do modelo formativo (*ainda*) em vigor e, simultaneamente, alcançar condições dignas para a formação contínua no seio das escolas, o que implicaria certamente a redução de horários letivos, a desburocratização do ensino e o alívio das múltiplas funções atribuídas atualmente aos professores – assume contornos ainda mais utópicos. Porém, mesmo perante o precipício do “eterno retorno” de uma “rendibilização” da formação de professores tantas vezes decretada e já anunciada, uma réstia de esperança *ainda* nos faz mover, à semelhança dos “vencidos da vida” que, após concordarem sobre “a inutilidade de todo o esforço” e concluírem que já nada vale a pena, *ainda* correm “desesperadamente» para apanhar o elétrico” (Queirós, 1888, pp. 530-532).

Referências Bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Alarcão, I. (2008[1997]). Contribuição da didática para a formação de professores: Reflexões sobre o seu ensino. Em S. G. Pimenta (Org.), *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* (pp. 159-190). Cortez.
- Coquet, E. (1995). *A narrativa gráfica das crianças dos cinco aos dez anos de idade*. [Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa].
- Grauer, K. (1997). Walking the talk: The challenge of pedagogical content in art teacher education. Em R. L. Irwin e K. Grauer (Eds.), *Readings in Canadian art teacher education* (pp. 73-80). Canadian Society for Education through Art.
- Hernández, F. (2005). A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. Em M. O. Oliveira e F. Hernández (Orgs.), *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Editora UFSM.
- lavelberg, R. (2021). *O desenho cultivado da criança: Prática e formação de educadores*. Zouk.
- lavelberg, R., Sousa, A. & Oliveira, M. (2022). Práticas docentes em artes visuais na formação inicial de educadores e professores de crianças (0 aos 12 anos). *GEARTE*, 9, 1-16.
- Lomba, M. L. R. & (2022). Os professores e sua formação profissional: Entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, 38(e88222), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88222>
- Marcelo García, C. (1999). Estrutura conceptual da formação de professores. Em C. Marcelo Gracia, *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 17-33.
- Monteiro, I. C. T. (1991). *A representação do espaço tridimensional nos desenhos de casas feitos por crianças e jovens dos 8 aos 18 anos de idade*. [Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa].
- Morgado, J. C. (2005). J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2005). O Processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. Em J. P. Serralheiro (Org.), *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 63-73). Profedições.
- Queirós, E. (1888). *Os Maias*. Lugan & Genelioux, Sucessores. <https://purl.pt/23/4>

- Saraiva, J. A. (Coord.) (1998). *Artes Plásticas: Âmbito e formação. Actas do Colóquio*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Saraiva, J. A. (2000). *Étude de La Formation des Enseignants d'Arts Plastiques en Europe*. [Tese de Doutoramento, Université Paris I, Panthéon, Sorbonne].
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sousa, A. (2007). *A formação dos professores de artes visuais em Portugal*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/640>
- Sousa, A. (2011). Building pedagogical content knowledge in visual arts curricular didactics: An empirical study. *Procedia Social and Behavioral Sciences Journal [Elsevier]*, 11, 136-140.
- Sousa, A. (2015). Redesigning ourselves: Who are we and who do we intend to become as visual arts teachers? Em *Actas da ATEE Annual Conference: Transitions in Teacher Education and Professional Identities*, pp. 255-266. Universidade do Minho.
- Sousa, A. (2016). *Novos paradigmas, novas práticas? A didática na formação de professores de artes visuais em Portugal*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/26681>
- Sousa, A. (2018). "Desenho como uma criança de 5 anos": Traços e traumas na formação de educadoras de infância e professoras do primeiro ciclo. *Matéria-Prima*, 6(3), 119-132.
- Sousa, A. (2019). Do we ever change? Rethinking visual arts (curricular) didactics as a place of reassurance or transformation of beliefs and practices. *ECER 2019: Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future*. Universidade de Hamburgo. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/49076>
- Sousa, A. (2021). "Aqueles que compreendem, ensinam": O que tenho eu aprendido como professora de professores? Em J. P. Queiroz (Ed.), *A educação artística atrás das máscaras* (pp. 204-219). Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA), Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa.
- Sousa, A., Iavelberg, R., & Oliveira, M. (2022). Narrativas docentes na formação em artes visuais de educadores de infância e professores de 1º Ciclo. Em A. Barrientos-Baez, R. Moreno López & T. Piñeiro-Otero (Coords.), *Aportaciones docentes del EEES como innovación en las nuevas aulas* (pp. 325-338). Thomson Reuters-Aranzadi.
- Sousa, J. R. (1979). Formação de professores de índole artística: Aspectos do ser e do fazer. Em *Seminário sobre formação de professores* (pp. 69-75). Sindicato dos Professores da Grande Lisboa.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. Em C. M. G. Galdi, D. Fiorentini, D. & E. M. Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 207-236). Mercado das Letras/ALB.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554.

ERA BOM QUE TROCÁSSEMOS UMAS IDEIAS SOBRE O ASSUNTO

Susana Lopes - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto slopes@ese.ipp.pt

Resumo. Este texto resulta de uma apresentação realizada no 2º Congresso de Investigação em Educação Artística, em novembro de 2023, na Escola Superior de Educação de Viseu, a partir de um ponto de vista implicado. Aborda problemáticas da Educação Artística, da formação e investigação, considerando a experiência da Formação realizada no Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Destaca a importância dos encontros sobre Educação Artística e a investigação, enfatizando o valor do debate, da cooperação e do diálogo para a busca de respostas num tempo de indefinições. Reflete sobre o papel da Educação Artística e da formação de professores, levantando preocupações sobre as necessidades e exigências numa realidade em constante mudança. Diante desse cenário, há uma necessidade de adequação e de transformação das práticas educacionais, a fim de responder às demandas da sempre nova e exigente realidade. Oferece uma reflexão necessária sobre como a formação em Educação Artística pode contribuir para enfrentar os desafios contemporâneos e preparar os professores para atuarem de forma eficaz num contexto educacional em constante evolução. Ao reconhecer as preocupações e necessidades emergentes, propõe-se um diálogo construtivo e colaborativo entre os envolvidos na área da Educação Artística e da Formação de Professores.

Palavras-chave. Educação Artística, Investigação, Formação de Professores, Cooperação, Transformação.

Abstract. This text is the result of a presentation made at the 2nd Congress of Research in Art Education, in november 2023, at the Higher School of Education of Viseu, from an implicated point of view. It addresses issues of Art Education, training and research, considering the experience of the Training carried out in the Master's Degree in Visual and Technological Education, at the Higher School of Education of the Institute Polytechnic of Porto. It highlights the importance of meetings on Art Education and research, emphasizing the value of debate, cooperation and dialogue in the search for answers in a time of uncertainty. It reflects on the role of Art Education and teacher training, raising concerns about needs and demands in a constantly changing reality. Faced with this scenario, there is a need to adapt and transform educational practices in order to respond to the demands of an ever new and demanding reality. It offers a necessary reflection on how Art Education training can contribute to meeting

contemporary challenges and preparing teachers to work effectively in a constantly evolving educational context. By recognizing emerging concerns and needs, it proposes a constructive and collaborative dialogue between those involved in the field of Art Education and Teacher Training.

Keywords. Art Education, Research, Teacher Training, Cooperation, Transformation.

1. PREOCUPAÇÕES

Este Congresso de Investigação em Educação Artística (CIEA) é um importante ponto de encontro de profissionais da Educação Artística que trabalham em contextos de educação formal e não formal e procuram um lugar para colocar em comum as suas preocupações e ideias neste âmbito. Ouvir o outro e fazermos-nos ouvir, numa perspetiva de cooperação na construção de diálogos tão necessários ao pensamento na Educação Artística, é o principal objetivo. Este é o momento para colocarmos em comum as nossas preocupações, dúvidas e anseios. Sentarmos a pensar, de modo partilhado, conceitos, experiências, estratégias que respondam às necessidades atuais neste campo.

Os diálogos, as trocas de ideias e a partilha de experiências não só são necessários, como são absolutamente indispensáveis para sustentar a reflexão individual e coletiva da prática docente. Por conseguinte, a existência destes encontros favorece esse debate conjunto, envolvendo os diferentes atores - professores, associações, entidades formadoras – numa reflexão, a partir de uma base de preocupações comuns, tornando-as participadas, possibilitando que se tornem frutíferas.

As preocupações que trazemos para este espaço acompanham-nos no nosso quotidiano enquanto professores nos cursos de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Educadores de Infância e no Curso de licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias Artísticas. Este último, embora não forme para a docência, coloca os estudantes em contextos não formais de educação, quer através de estágios de Iniciação à Prática Profissional, quer através de ações de extensão à comunidade no âmbito da Educação Artística e da Mediação em Arte, interagindo, naturalmente, com um público escolar.

2. A FORMAÇÃO (ALICE, DESTE E DO OUTRO LADO DO ESPELHO)

A partir do ponto de vista das artes e das expressões, preocupa-nos a Formação de Professores do 1º CEB, de Educadores de Infância, de Professores de Educação Artística e Tecnológica (Educação Visual e Educação Tecnológica). Questionar o sistema e todos que nele operam não é tarefa fácil e são muitas as variáveis que interferem nas soluções a encontrar para responder a um sistema complexo e exigente. As perguntas que carregamos são sempre muitas e, num tempo de permanente indefinição, angustiantes.

2.1 Necessidades / Exigências da (sempre nova) Realidade, Adequação e/ou Transformação

O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) impelem a uma maior reflexão sobre o desenho e a gestão do currículo. A própria Gestão Flexível do Currículo, através dos Domínios de Autonomia Curricular, instiga a uma contextualização e fundamentação das suas abordagens, metodologias e procedimentos no sentido de adequar a planificação, a realização e a avaliação das aprendizagens.

Neste cenário, importa que a formação seja capaz de capacitar os intervenientes para uma ação sustentada para que os estudantes tenham acesso a uma aprendizagem situada nas artes, com as artes e a partir das artes. A necessidade de fundamentação e instrumentalização das práticas de ensino e da aprendizagem num quadro de referência dinâmico, em profunda transformação e de grande amplitude temática, considerando as diversas áreas de especialização dos grupos docentes. Assim, toda a formação é responsável e estruturante para uma metodologia que sustente o universo da educação e do ensino nas artes.

Considerando as Aprendizagens Essenciais que elencam conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos em cada área disciplinar, importa pensar também as práticas interdisciplinares numa lógica da aprendizagem baseada em projetos. Esta prática de trabalho por projetos é uma área em que as Artes estão confortáveis e possibilitam o desenvolvimento de explorações plásticas com integração dos domínios artísticos, técnicos e científicos, permitindo aos alunos experimentar um desenvolvimento transversal de conhecimentos e, simultaneamente, adquirir competências ao nível das atitudes e dos valores. Neste sentido, podemos afirmar que as Artes e Tecnologias oferecem um território muito favorável para esta prática e foram pioneiras nesta abordagem servindo mesmo de modelo para o Trabalho de Projeto (Ventura & Hernandez, 1997).

Esta abordagem projetual comporta especificidades múltiplas desde o primeiro momento, nomeadamente no modo de trabalhar e mobilizar ideias, preocupações e interesses dos alunos, de forma a garantir o seu compromisso com a aprendizagem, até ao compromisso dos professores com formas de planear atividades que consigam envolver e apoiar o trabalho dos estudantes, garantindo que uma grande maioria desfrute, aprenda e tenha sucesso nas suas realizações e reflexões. Por conseguinte, as práticas baseadas no trabalho de projeto implicam, é certo, uma cuidada organização, planificação e gestão do ensino aprendizagem, assim como a necessidade de envolvimento, em equipa, de professores e alunos, na construção, desenvolvimento, realização, reflexão e avaliação das ações.

No domínio das disciplinas artísticas e tecnológicas as estratégias de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem usam comumente a pedagogia de projeto, enunciando os princípios sociopedagógicos da ação educativa, o método de resolução de problemas como eixo metodológico estruturante e também o design como metodologia projetual específica, potenciadora da concretização e criação do saber tecnológico na produção da ação técnica.

A flexibilidade e a polivalência, assim como a teoria e prática metodológica de desenvolvimento de projetos em contexto educativo tem potencialidades para a promoção de uma atitude de disponibilidade intelectual para a inovação e a mudança. Desta forma, há uma necessidade de desenvolver processos formativos, estruturados e polivalentes, abrangentes e flexíveis para os professores, visando uma adaptação eficaz aos diversos contextos educacionais (Ciclos de ensino, diferentes disciplinas, diferentes currículos e programas). Esta formação deve também estar centrada na prática, através de metodologias ativas que promovem uma abordagem centrada na experiência e na reflexão, de forma a que a aprendizagem dos professores seja também uma aprendizagem situada. Embora as artes já operem dentro dessa lógica, é necessário fortalecer a formação docente nesse sentido, promovendo um diálogo contínuo inspirado na ideia do "Mestre Ignorante" (Rancière, 2010). Assim, os professores serão capazes de compreender como, quando e por que aplicar essas práticas de forma eficaz na sua sala de aula.

A ação pedagógica lida com a imprevisibilidade trazida por todos os implicados no processo formativo, exigindo aos professores uma atitude sensível e proactiva que exige a capacidade de ler as situações vividas, as palavras ditas, os sinais subtis, de forma a poder construir conhecimento a partir desse lugar, prestando atenção aos alunos, aos seus interesses e contextos e às aprendizagens que precisam realizar. Decisões que consideram a participação colaborativa e estimulam abordagens globais fomentando o vínculo com conhecimentos, preocupações individuais, sociais e da comunidade, favorecendo a participação e o debate indispensáveis a uma formação de cidadãos. Desta forma, a prática educativa pode ser

formadora, mas só o é através de uma reflexão sobre a própria prática. E, neste sentido, pode assumir um duplo papel: o de ser formadora para os estudantes, mas também para os docentes. Os professores resolvem bem problemas diariamente, mas necessitam de um tempo para poder olhar reflexivamente a sua prática de forma a que o reconhecimento de aspetos positivos e negativos possam ser apropriados no sentido de um melhoramento contínuo.

Assim, a responsabilidade de formar professores implica sobremaneira praticar, de modo implicado e participativo, a arte da contínua indagação. É, portanto, necessário dotar o professorado de capacidades para dar respostas, mas sobretudo, para a capacidade de colocar questões.

3. FORMAÇÃO CONTÍNUA

3.1 Contexto Atual

O contexto de formação contínua dos professores estrutura-se atualmente num conjunto de pressupostos que tornam a sua realização complexa e bastante exigente. O novo modelo de formação passou para os Agrupamentos de Escolas a responsabilidade de conceber um plano formativo para o seu território de abrangência. Os centros de formação centralizam atualmente a formação, que é desenhada e concebida mediante a avaliação diagnóstica das necessidades de formação docente dos agrupamentos, permitindo conhecer com maior rigor as necessidades e especificidades de cada contexto. Este modelo apresenta-se vantajoso porque confere uma maior autonomia e capacidade de resposta articulando a oferta com as necessidades e procura das escolas. Este modo de operar pode, no entanto, levar a um acomodamento da oferta dos agrupamentos. Este risco de circularidade interna pode, contudo, ser ultrapassado solicitando a colaboração a outras entidades, no sentido de enriquecer o seu portfólio formativo. Podemos destacar o exemplo da Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT), cuja oferta formativa apresenta um dinamismo e especificidade na área da Educação Artística que tenta dar resposta a necessidades diagnosticadas a partir de um conhecimento do contexto.

As mudanças operadas implicam que haja uma consequente oferta formativa a vários níveis. Com a entrada do Decreto-Lei nº 55/2018, as escolas passaram a trabalhar com os Domínios da Autonomia Curricular (DAC), que se constituem como oportunidades de trabalho curricular interdisciplinar e/ou de articulação. Esta possibilidade que é também uma oportunidade para o trabalho das artes e expressões, inscreve-se no pressuposto de articulação com as Aprendizagens Essenciais no sentido de desenvolver as competências desenhadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017).

A exploração de percursos didático-pedagógicos centrados no trabalho prático e experimental operam, transversalmente, na pesquisa, relação e análise interdisciplinar de assuntos. Assim, quer a transversalidade como a especificidade disciplinar, apresentam uma rede complexa de articulações exigindo ao professor domínios conceptuais e operativos e capacidades e competências para estabelecer relações, procedimentos, e situações de aprendizagem que favoreçam a produção e a aquisição de conhecimentos.

O Projeto MAIA: Monitorização, Acompanhamento e Investigação Avaliação Pedagógica, implementado pela Direção Geral da Educação, visa melhorar as práticas de ensino e avaliação, por parte dos professores, para promover a melhoria das aprendizagens dos alunos. Aborda questões pedagógicas, curriculares e de formação de professores, procurando produzir materiais de apoio para facilitar o desenvolvimento profissional. Esses recursos são disponibilizados para intervenientes em programas de formação, como Ações de Curta Duração e Oficinas de Formação. O projeto também divulga relatórios de pesquisa e estratégias de ação para promover a reflexão e aprimoramento contínuo das práticas educacionais. A colaboração com os CFAE, com as direções dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas, bem

como com os docentes, busca a criação de condições para que a avaliação pedagógica seja integrada nos processos desenvolvimento curricular, considerando-a como um processo multidimensional que é parte integrante da aprendizagem (Cf. <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>).

Da mesma forma o Plano de Capacitação Digital dos Docentes, formação claramente importante e necessária, veio adequar a formação dos professores do ensino básico e secundário nesta área, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento profissional e potenciar a integração transversal das tecnologias nas diferentes áreas curriculares e assim poder contribuir para a melhoria contínua das aprendizagens e para a inovação e desenvolvimento do sistema educativo. Desta formação faz parte o Plano de Ação de Desenvolvimento Digital das Escolas que é uma ferramenta de mudança e reflexão em ambientes educativos, oferecendo suporte estratégico para a integração do digital. O seu propósito é incorporar o digital nas práticas dos professores, nas experiências de aprendizagem dos alunos e na cidadania, promovendo igualdade, inclusão e capacitação para o uso seguro e confiante das tecnologias digitais. Este plano visa orientar a tomada de decisões e monitorizar o progresso das escolas na esfera digital visando melhorar continuamente a qualidade da aprendizagem e promover a inovação e o desenvolvimento do sistema educativo.

Apesar de toda a complexidade e exigência, a monitorização da formação que tem vindo a ser realizada, e na qual a Escola Superior de Educação do Porto tem estado envolvida, tem revelado que os professores a frequentam com entusiasmo e vontade de colocar em prática, de adequar e ou de alterar práticas. Esta monitorização revela que há mudanças, lentas, mas significativas.

No que concerne à Formação Específica nas áreas da Educação Artística, continua a ser negligenciada, quer em termos técnicos e tecnológicos como didáticos, persistindo a centralidade nas áreas do Português, da Matemática e no Ensino Experimental das Ciências. O que justifica este cenário? Que a presença das Artes no Currículo (Educação Artística e Tecnológica) continua a ser encarada como algo suplementar? Um luxo? Apesar de ser reconhecida, em teoria, como essencial para a formação e para a vida do indivíduo, parece que as áreas artísticas continuam a necessitar de uma auto-argumentação que defenda a sua presença nos currículos.

Neste sentido, para que a prática justifique, pelas suas práticas e resultados, a razão de ser da Educação Artística, parece-nos essencial que os atores (re)conheçam estruturas racionais, fundamentos teóricos, boas práticas, a partir dos quais se argumentam, sustentam e desenvolvem propostas e projetos educativos. Só uma Formação específica no campo de conhecimento das artes e da Educação Artística tem papel de relevo para informar e enformar modos de ação e alteração de práticas.

As condições para a Educação Artística parecem também continuar desadaptadas e ter sofrido uma paradoxal regressão. Há um discurso que as valoriza, mas constata-se uma permanente falta de tempo e/ou redução horária nos currículos e uma pouca especialização em Educação Artística. As condições físicas e de equipamento onde decorrem muitas das atividades letivas são sintoma para se perceber a pouca importância dada à Educação Artística. Mesmo em escolas requalificadas! O modo como se ensina também ensina e o espaço também é um fator importante para a aprendizagem. A organização do espaço pedagógico é prerrogativa determinante para a circunstância educativa. Demasiadas vezes, a única abordagem da Educação Artística é a perspetiva utilitária, como recurso estratégico para outras aprendizagens. O desmantelamento de oficinas e equipamentos nas escolas foi uma realidade a contrapelo de um *regresso à oficina* que está a acontecer e que explora o potencial educativo dos fazeres, através de uma dinâmica *hands on* que podem ser observados no Movimento Maker, ou na criação de *FabLabs* em múltiplas instituições (Cf. Chris Anderson. TED Talks).

Formar pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos ativos é um desígnio para os doze anos que compõem a escolaridade obrigatória (PASEO) e esse propósito depende, em boa medida, de práticas sustentadas conceptualmente e significativas que não amputem parte

significativa do conhecimento humano, como são as artes. Para tal, é importante acolher e trabalhar propostas que evidenciem os contributos das didáticas específicas para a concretização de percursos educativos para todas as áreas curriculares e disciplinares, norteados por princípios pedagógicos inovadores e cientificamente informados.

Nesse sentido, parece-nos urgente e necessário regressar à oficina em todos os níveis de ensino numa lógica do fazer para compreender, de modo a potenciar a autonomia criativa, produtiva e reflexiva, quer das crianças, quer dos jovens. Partimos, assim, dos pressupostos de que o saber prático é essencial ao indivíduo e que uma abordagem pedagógica centrada no fazer potencia o desenvolvimento da autonomia criativa e da capacidade de resolução de problemas. Encontramos ainda nesta abordagem que as artes permitem um potencial de desenvolvimento do sentido crítico que desenvolve e estimula a reflexão e a compreensão através do manuseamento efetivo dos materiais e da ação direta sobre os processos, permitindo o desenvolvimento do chamado conhecimento tácito. Este tipo de conhecimento constitui-se um importante acervo associado à inteligência intuitiva e que se enquadra no conceito das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (2005). E estas novidades trazem ecos de práticas antigas como o modelo da Remida ou do Atelier de Reggio Emilia, em que se procuram assegurar condições materiais e logísticas para que se estabeleçam relações inter, multi e transdisciplinares que, ao estimular diversas articulações, proporcionam às crianças oportunidades de construção de um conhecimento significativo a partir da tríade *hands on, hearts on, minds on*.

Nesta senda, o professor ou educador tem oportunidade de estar atento a todos e a cada um, indo ao encontro do aluno, proporcionando entender os próprios processos de construção de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber académico. Desta forma, o professor pode efetivamente realizar uma investigação-ação a partir da sala de aula, partilhando essa dinâmica de reflexão-na-ação com os estudantes, exercitando a capacidade de individualizar e partilhar o comum.

3.2 (Des)Orientações

A escola tem vindo a adaptar-se a transformações regulares. A cada passo, o quotidiano da educação é tomado por novos programas, novas siglas, novos pressupostos, novas abordagens e medidas. De todas as Reformas, podemos referir a de 1991, que transformou os Programas de ano em Programas de Ciclo ao nível da Educação Visual, da Educação Tecnológica e da Educação Visual e Tecnológica, sendo que esta última surge como disciplina juntando as duas disciplinas até então separadas. Estas mudanças foram bastante significativas na nossa área, não só pela mudança de paradigma como também pelo aumento de tempos letivos proporcionados. A de 2002 introduziu o Currículo por Competências, apresentando uma separação entre as áreas artísticas e as tecnológicas, não se tendo alterado os programas anteriores e as Metas, introduzidas no sistema em 2011, não alterando ainda os mesmos programas. Todas estas mudanças vieram trazer novos desafios aos professores, que nem sempre (ou mesmo nunca) tiveram formação necessária para novas formas de trabalhar o Currículo.

A questão base que se foi colocando ao longo do tempo mantém-se na atualidade: Que formação, no domínio da Educação Artística, para trabalhar com novas diretrizes (PASEO, Aprendizagens Essenciais, Avaliação, Educação Inclusiva, Domínios de Autonomia e Flexibilidade Curricular, etc.)?

No espaço destinado à formação e à investigação no âmbito da Educação Artística, sentimos que há uma premência em aprofundar questões epistemológicas, didáticas e pedagógicas sobre o que ensinar e como ensinar: Que conceções de ensino artístico? Que conteúdos? Que estratégias de aprendizagem? Que temas interdisciplinares? Que Projetos? Como avaliar em Educação Artística? Ou seja, há uma necessidade de Formação Específica no

âmbito do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem, porque a mutação constante dos cenários educativos acarreta uma atualização permanente dos professores. As ações isoladas podem responder pontualmente, mas não são eficientes por não responderem às exigências que se colocam transversalmente a todos os professores de todos os ciclos. Quando não há programas de formação organizados e globais corre-se o risco de os professores manterem as práticas, apesar de os paradigmas educativos se transformarem. É, portanto, necessário que se faça um investimento destinado à formação, mas uma formação que trate a Educação Artística como campo de conhecimento que tem lugar no currículo, uma vez que os professores estão disponíveis e manifestam vontade de frequentar cursos que lhes permitam voltar para as escolas e pôr em prática.

O programa de Monitorização e Avaliação dos Planos de Formação dos CFAE, em que a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto está envolvida revela que os professores procuram formação existindo uma vontade de procura de respostas para as necessidades reais com que se confrontam na sala de aula. Esta procura, que muitas vezes vai além da necessidade de cumprir creditação para progressão na carreira, revela um entusiasmo que seria bom aproveitar através de planos de formação a nível ministerial, como os que se realizam para a Língua Portuguesa, Matemática, Competências Digitais ou Recuperações das Aprendizagens. Apesar de tudo, há um empenhamento na classe docente que investe no lado otimista, indispensável ao ser professor.

Em tempo de pandemia afirmou-se o importante papel das artes, todas as artes, na nossa vida, consciencializando ou, pelo menos, sensibilizando para a presença que têm na nossa vida, quotidianamente. E, nesses tempos conturbados, os professores foram capazes de dar uma resposta extraordinária! Assim, é significativo, mais uma vez, relembrar o facto de as artes serem um importante domínio do conhecimento, que precisam de desempenhar com qualidade o seu papel no currículo e na formação global do ser humano.

3.3 Sobre a falta de professores

Não cabe aqui refletir sobre as causas que determinam a falta de professores. Contudo, é adquirido que são múltiplas as razões que a justificam. Podemos considerar as alterações quanto aos objetivos da Escola, ao aumento da escolaridade obrigatória, levando à cada vez mais tardia entrada dos jovens na vida ativa. A escola deixou de ter como objetivo único a transmissão de conhecimento levou-a um transbordamento de tarefas que lhe exigem (Nóvoa, 2007). As transformações sociais refletem-se na escola, mas esta não consegue responder no imediato e precisa de tempo para reagir. Acresce ainda a grande expectativa colocada na escola para que esta resolva o que a sociedade não consegue resolver, desde a substituição da educação parental, às tarefas psicossociais e de animação ou ocupação de tempos livres.

A classe docente tem também sofrido uma progressiva e sistemática proletarização. Este processo está diretamente ligado à intensificação do trabalho docente, isto é, um trabalho que é cada vez mais marcado por inúmeros afazeres, inúmeros relatórios, inúmeras coisas que acabam por consumir uma energia que devia estar mais direcionada para a ação educativa. Acresce que os professores são hoje uma classe profissional frequentemente hostilizada pela comunicação social e pelo poder político que construiu uma opinião pública assente na ideia de reivindicações ilegítimas, de um poder sindical exagerado, de uma profissão de luxo com salários extremamente elevados e muitas regalias. No entanto, e paradoxalmente, é uma profissão a necessitar de quem a queira exercer, em sufoco completo, degradada. Existem, é certo, demasiadas opiniões e até muitas “soluções”, mas conhece-se efetivamente muito pouco. As perceções criadas contribuem para tornar a profissão pouco atrativa. Prova disso, é o abandono de profissionais formados/habilitados que nos últimos anos enveredaram por outras profissões. E o que fazer com os professores que estiveram fora do sistema (desempregados) e querem regressar? Como podem regressar e de que formação necessitam? Esta é uma situação que não

é nova e merecia ter tido uma ação prospetiva e programada que agisse por antecipação ao problema instalado. Em momentos de crise, corremos o grande risco de criar soluções de remedeio e não estruturais.

Ser professor é uma profissão que se legitima pelo conhecimento, e o conhecimento é a força de trabalho que o professor possui. Uma formação que diminua esta dimensão, é sempre uma ameaça. Existe, sobretudo, uma enorme necessidade de combater os falsos debates educativos, assim como as soluções messiânicas carregadas de modelos edénicos de uma escola que nunca existiu, nem vai existir, porque a escola está na realidade e é uma rede complexa de realidades.

A Educação Artística faz parte desse jogo e realidades, no qual os estudantes estão imersos, e onde as imagens e a tecnologia têm uma forte dinâmica que faz parte da sua vida. Assim, é, mais do que nunca, necessário agir para e numa escola que esteja centrada no aluno, mas sobretudo na sua aprendizagem. Essa deverá ser sempre a prioridade.

A escola é feita de pessoas e das suas intersubjetividades e é feita de referências aos seus contextos sociais e às suas sociabilidades. Para que seja possível uma ação transformadora, é necessário que os professores se especializem nas suas áreas específicas e se apropriem de um conjunto de áreas científicas desde a psicologia cognitiva, às teorias da complexidade, de modo que entendam que nem sempre se aprende de maneira linear, nem sempre se aprende do mais simples para o mais difícil, do mais concreto para o mais abstrato e que a aprendizagem é de uma enorme complexidade. As artes foram pioneiras nestas abordagens pedagógicas que permitem aos professores arriscar a realização de projetos significativos, complexos, não lineares.

Assim, a todos, mas em particular aos professores das disciplinas artísticas, é exigido que aprofundem o compromisso ético com o efetivo sucesso dos alunos, comprometendo-se com práticas que garantam o sucesso e a aprendizagem. Práticas que se sustentam em conhecimento, que sejam mais inclusivas, mobilizem mecanismos de diferenciação pedagógica [turma/aluno], trabalho de grupo e trabalho cooperativo, entre professores e alunos e que, através da realização de projetos, promovam o trabalho autónomo e a construção de conhecimento.

Os pressupostos que enformam a Educação Artística são um guião para o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo e para a possibilidade de desfrutar, respeitar e compreender o legado histórico artístico e cultural, para compreender mecanismos estruturantes da linguagem das imagens. Possibilitam conhecer e respeitar a individualidade e cultivar o respeito pela diferença e estimular valores democráticos. Não menos importante é entender a Avaliação, a especificidade da avaliação em artes, como estando ao serviço da aprendizagem, de forma a atingir um nível comum de conhecimentos.

4. SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL A PARTIR DE UM PONTO DE VISTA IMPLICADO

Uma visita retrospectiva ao portfólio formativo da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, lembra-nos que o Mestrado em Ensino de Educação Visual e Educação Tecnológica foi desenhado para responder às solicitações e regras superiormente estabelecidas para a transição para o modelo do Tratado de Bolonha. Capitalizando a experiência e a estrutura instalada do anterior curso de formação de Professores de Educação Básica – Educação Visual e Tecnológica, foi progredindo e sendo aperfeiçoado, mantendo sempre elevados níveis de procura, até que, abruptamente esta procura caiu, decorrente das alterações que levaram ao fim do par pedagógico, da separação da Educação Visual da Educação Tecnológica, assim como a diminuição de carga horária decorrentes das políticas implementadas pelos Ministros Isabel Alçada (2009–2011) e Nuno Crato (2011–2015).

Compreensivelmente, passámos a ter candidaturas residuais e a última edição decorreu no ano letivo 2014/2015, tendo sido realizada a última defesa de Relatório de Estágio em 2017. O fim deste curso de Mestrado é paradoxal em relação à avaliação realizada pela Agência de Acreditação do Ensino Superior, A3ES, em 2013, que o aprovou pelo período máximo de 6 anos. Na sequência das políticas implementadas, a alteração Pós avaliação A3ES (DR 2015) obrigou à modificação da formação que contemplava o perfil de um professor especialista na área das Artes Visuais para o 1º Ciclo da Educação Básica, prevista na legislação aquando da transição para o Modelo de Bolonha, e de não considerar o 3º Ciclo como Ensino Básico, passando a permitir, apenas, a formação de professores para o 2º Ciclo do Ensino Básico. Esta realidade culminou na sua descontinuidade em 2018. A esta distância, até a sua designação ficou desatualizada!

O processo de Bolonha produziu mudanças e criou expectativas na formação de professores, mas cedo nos deparámos com desequilíbrios na articulação entre a formação (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior) e o recrutamento (Ministério da Educação). O modelo de formação mudou e as discrepâncias com os grupos de recrutamento persistem porque não houve, e continua a não haver, articulação entre os dois Ministérios, provocando constrangimentos e disfuncionalidades.

A Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias Artísticas, criada aquando da transição imposta pelo Tratado de Bolonha, foi um sucesso desde o início e tem vindo a crescer sustentadamente ultrapassando mesmo as expectativas iniciais, mantendo sempre uma elevada procura. Este curso de licenciatura oferece um currículo de banda larga e inclui no seu plano curricular uma dimensão educativa, ligada à mediação em artes. Desta forma, tem uma Unidade Curricular de Metodologia da Educação Artística e outra de Iniciação à Prática Profissional – Estágio, que coloca os estudantes em formação em projetos e instituições que oferecem um contexto de Educação Artística não Formal. Verifica-se que existe uma multitude de espaços que crescentemente oferecem no seu portfólio uma dimensão de Educação Artística e evidenciam um forte comprometimento com a integração de profissionais formados e informados nesta Área. Não é pois de estranhar que o número de estudantes que termina a licenciatura tenha interesse em prosseguir estudos, ao nível de 2º Ciclo / Mestrado, na área da educação.

A formação de professores é a nossa matriz e o desejo de a ela regressar é grande, contudo, o tempo não se oferece ainda para tal desígnio, apesar do discurso generalizado sobre falta e necessidade de formação de professores. Aguardamos por um momento mais oportuno e coerente para a sua reativação ou, dito de forma, mais realista, para começar de novo, já que estas transformações desfizeram redes de cooperação com as escolas. Este trabalho árduo e complexo de criação de uma rede que mobiliza muitas sinergias implica uma prospeção, seleção, confiança mútua, colaboração e cooperação e, sobretudo, tempo, disponibilidade e boas vontades. Tudo isto, entretanto, se perdeu. Esta é uma dimensão de perda que dói porque desabou um edifício que demorou anos a construir. Qualquer recomeço vai consumir muita energia para conseguir o nível de qualidade formativa que estava instalada.

Importa, ainda, referir que a formação inicial de Professores precisa dos professores que estão nas escolas e também precisa dos seus alunos para operar numa rede que se tece com tempo, confiança, diálogo, cooperação e relação. A formação conta com o que os outros significam para o nosso devir num caminho que só pode ser partilhado. E precisamos encontrar nos outros e com os outros os nossos limites e as nossas competências, porque aprendemos com aqueles que connosco aprendem (Gadamer, 2009).

Referências Bibliográficas

- Gardner H. (2005). *Inteligências Múltiplas. A teoria na prática*. Artmed Editora.
- Gadamer, H-G. (2009). *Herança e Futuro da Europa*. Edições 70.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato dos Professores de São Paulo.
- Rancière, J. (2010). *O Mestre Ignorante*. Edições Pedagogo.
- Ventura, M., & Hernández, F. (1997). *Organização do Currículo por Projetos de Trabalho – O Conhecimento é um Caleidoscópio*. Artmed Editora.

3. Arriscar (re)pensar a Educação Artística: percalços e continuidades

PECULARIDADES DA ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ana Mae Barbosa - Universidade de São Paulo, Brasil anamaebarbosa@gmail.com

“É preciso desaculturar para produzir cultura”
Oswald de Andrade

O Brasil foi colonizado por Portugal, mas em termos de ensino de Arte, Portugal terceirizou a tarefa contratando franceses para criar o ensino Superior de Artes (1816-1826) e seguindo o ensino de desenho americano apresentado na Exposição do Centenário da Libertação dos Estados Unidos na Filadélfia em 1876.

Os países Sul-Americanos se tornaram independentes geopoliticamente de seus colonizadores, Portugal e Espanha, mas continuaram sendo culturalmente dominados pelos códigos culturais europeus. Colonização cultural é instrumento insidioso e permanente de dominação se não for percebido.

Oficialmente, no Brasil, o ensino da Arte embora tivesse sido criado e gerenciado a partir do século XIX por Portugal, nunca foi dominado culturalmente, conceitualmente ou praticamente por aquele país. O Brasil se submeteu historicamente aos valores institucionalizados pela França, Inglaterra e Estados Unidos, portanto a bandeira da educação artística brasileira foi vermelha, azul e branca.

D. João VI ao chegar no Brasil em 1808, com a corte portuguesa encontrou uma aridez cultural terrível. Portugal havia condenado o Brasil a um deserto cultural em relação à cultura europeia. Criou imediatamente uma escola de Medicina para cuidar da saúde da corte, uma de engenharia para cuidar da segurança do país e encomendou ao marquês de Marialva artistas franceses para criarem uma Escola de Artes para movimentar culturalmente a corte, dificultando o acesso das camadas populares à produção artística. A Academia Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira – isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e técnica. Ironicamente os artistas franceses contratados eram bonapartistas, mas foi fugindo de Napoleão que o rei de Portugal viera viver no Brasil. Os integrantes da Missão Francesa que chegaram ao Rio de Janeiro em 1816 eram membros do Instituto de França que havia sido

aberto em 1795 para substituir as velhas academias de arte suprimidas pela Revolução Francesa. Outra ironia pretendiam integrar Belas Artes e Ofícios, mas o que conseguiram com seu ensino reprodutivista foi criar preconceito pelo barroco que estava sendo recriado, relido, transformado em Barroco brasileiro pelos escravos, filhos de escravos e alguns artistas locais. Portanto, a primeira institucionalização sistemática do ensino de arte foi a Missão Francesa, e trouxeram o neoclassicismo, um dos poucos modelos com atualidade no país de origem no momento de sua importação para o Brasil. Quase sempre os modelos estrangeiros foram tomados de empréstimo numa forma já enfraquecida e desgastada. Um artista e professor de Lisboa chegou a escrever a D. João VI reclamando que a Academia do Brasil era mais atualizada que a de Portugal. Entretanto, cópia de imagens e figuras de gesso era a base da aprendizagem que se espalhou também pelas escolas secundárias.

Seguindo este padrão, a arte foi incluída em 1811 no currículo do colégio do padre Felisberto Antônio Figueiredo de Moura, uma escola para rapazes no Rio de Janeiro que determinou o modelo de educação para meninos de alta classe na época. O conteúdo e a função da arte nestas escolas foram sugeridos por Raul Pompéia no seu livro *O Ateneu*.

A apresentação da exposição bianual era o objetivo das aulas de arte e se constituía numa espécie de símbolo de distinção para a escola. Raul Pompéia, que foi desenhista e romancista, nos comunica através de sua linguagem sensível o clima de uma exposição escolar no século XIX, numa escola de meninos de classe alta.

Para a exposição dos desenhos foram retiradas as carteiras da sala de estudo,

fornadas de cetim escuro as paredes e os grandes armários. Sobre este fundo,

alfinetaram-se as folhas de Canson, manchadas a lápis pelo sombreado das

figuras, das paisagens, pregaram-se nas molduras de friso de ouro, os trabalhos

reputados dignos desta nobilitação.

Eu fizera o meu sucessozinho no desenho, e a garatuja evoluíra no meu traço, de modo a merecer encômios. A princípio, o bosquejo simples, linear, experiência da mão; depois, os esbatementos de tons que consegui logo como um matiz de nuvem: depois, as vistas de campo, folhagem rendilhada em bicos, pardieiros em demolição pitoresca da escola francesa, como ruínas de pau podre, armadas para os artistas. Depois de muito moinho velho, muita vivenda de palha, muito casarão deslombado, mostrando as misérias como um mendigo, muita pirâmide de torre aldeã esboçada nos últimos planos, muita figurinha vaga de camponesa, lenço em triângulo pelas costas, rotundas ancas, saias grossas em pregas, sapatões em curva, passei ao desenho das grandes cópias, pedaços de rosto humano, cabeças completas, cabeças de corcel; cheguei à ousadia de copiar com toda a magnificência das sedas, toda a graça forte do movimento, uma cabra de Tibete!

Depois da distinção do curso primário, foi esta cabra o meu maior orgulho.

Retocada pelo professor, que tinha o bom gosto de fazer no desenho tudo quanto não faziam os discípulos, a cabra tibetana, meio metro de altura, era aproximadamente obra-prima. Ufanava-me do trabalho. Não quis a sorte que me alegrasse por muito. Negaram-me à bela cabra a moldura dos bons trabalhos; ainda em cima — considerem o desespero! Exatamente no dia da exposição, de manhã, fui encontrá-la borrada por uma cruz de tinta, larga, de alto a baixo, que a mão benigna de um desconhecido traçara. Sem pensar mais nada, arranquei à parede o desgraçado papel e desfiz em pedaços o esforço de tantos dias de perseverança e carinho.

Quando os visitantes invadiram a sala, notaram na linha dos trabalhos suspensas duas enigmáticas pontas de papel rasgado. Estranhavam, ignorando que ali estava, interessante, em último capítulo, a história de uma cabra, de uma cruz, drama de desespero e espólio miserando de uma obra-prima que fora.

As exposições artísticas eram de dois em dois anos, alternadamente com as festas dos prêmios. Consequia-se assim uma quantidade fabulosa de papel riscado para maior riqueza das galerias. Cobria-se o cetim desde o soalho até ao teto. Havia de tudo, não só desenhos. Alguns quadros a óleo, do Altino, risonhas aquarelas acidentando a monotonia cinzenta do Fáber, do Conté, do *fusain*. Os futuros engenheiros aplicavam-se às aguadas de arquitetura, aos desenhos coloridos de máquinas.

Entre as cabeças a creion retinto, crinas de ginete, felpas de ogro lanzudo, inclinando o funil das orelhas, cerdosas fronte hirsutas de javalis, que arreganhavam presas, perfis de audácia em colarinhos de renda, abas atrevidas de feltro, plumas revoltas, fisionomias de marujo, selvagens, arrepiadas, num sopro de borrasca, barbas hirsutas, carapaça esmurrada sobre a testa, cachimbo

aos dentes; entre todas estas caras, avultava uma coleção notável de retratos do diretor.

O melindroso assunto fora inventado pela gentileza de um antigo mestre.

Preparou-se modelo; um aluno copiou com êxito; e depois, não houve mais desenhista amável que não entendesse dever ensaiar-se na respeitável verônica.

Santo Deus! Que ventas arranjavam ao pobre Aristarco! Era até um esforço! Que olhos de blefarite! Que bocas de beiços pretos! Que calúnia de bigodes! Que invenção de expressões aparvalhadas para o digno rosto do nobre educador!

Não obstante, Aristarco sentia-se lisonjeado pela invenção. Parecia-lhe ter na face a cocegazinha sutil do crayon passando, brincando na ruga mole da pálpebra, dos pés-de-galinha, contornando a concha da orelha, calcando a comissura dos lápis, entrevista na franja dos fios brancos, definindo a severa mandíbula barbeada, subindo pelas dobras oblíquas da pele ao nariz, varejando a pituitária, extorquindo um espirro agradável e desopilante.

Por isso eram acatados os desenhistas da verônica.

Os retratos todos, bons ou maus, eram alojados indistintamente nas molduras de recomendação. Passada a festa, Aristarco tomava ao quadro o desenho e levava para casa. Tinha-os já às resmas. Às vezes, em momentos de *spleen*, profundo *spleen* de grandes homens, desarrumava a pilha; forrava de retratos, mesas, cadeiras, pavimento. E vinha-lhe um êxtase de vaidade. Quantas gerações de discípulos lhe havia passado pela cara! Quantos afagos de bajulação a efígie de um homem eminente! Cada papel daqueles era um pedaço de ovação, um naco de apoteose.

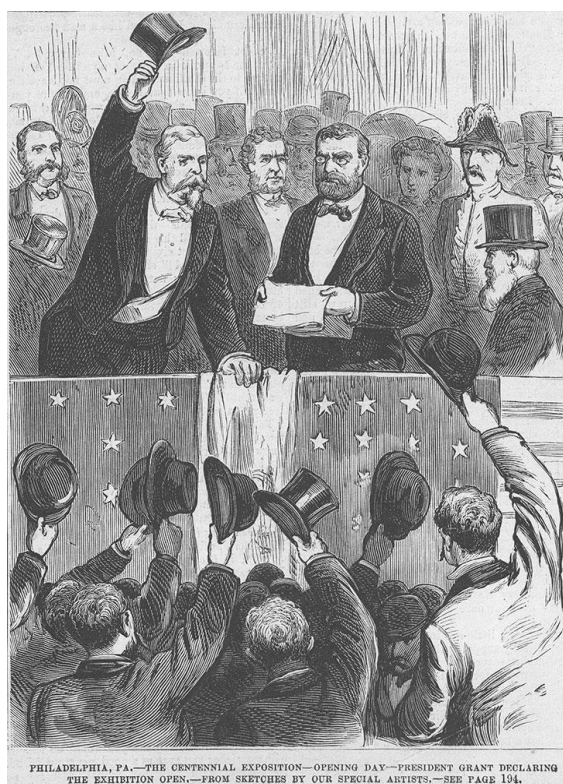
E todas aquelas coisas feitas animavam-se e olhavam brilhantemente. “Vê, Aristarco, diziam em coro, vê, nós aqui somos tu, e nós te aplaudimos!” E Aristarco, como ninguém na terra, gozava a delícia inaudita, ele incomparável,

único capaz de bem se compreender e de bem se admirar – de ver-se aplaudido em chusma por *alter egos*, glorificado por uma multidão de si-mesmos. *Primus inter pares*.

Todos, ele próprio, todos aclamando-o. (Pompéia, s.d., p.135)

Contrários ao uso do desenho na escola como adorno cultural, alguns liberais a partir de 1870, e principalmente na década de 1880, defenderam a ideia de que uma educação popular para o trabalho deveria ser o principal objetivo do desenho na escola e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário. É então que outro modelo foi importado, desta vez dos Estados Unidos, apresentado pela *Centennial Exhibition* da Filadélfia em 1876. Nosso imperador D. Pedro II, filho de D. Pedro I de Portugal visitou a Exposição, foi muito bem recebido, deu palestras, entrevistas e se encantou com os trabalhos dos alunos de Walter Smith, professor inglês da Escola Normal do Estado de Massachusetts, onde estava ocorrendo a revolução industrial norte-americana.

Figura 1
Presidente Ulysses S. Grant na abertura da Centennial Exhibition da Filadélfia em 1876. Dom Pedro II é o único homem sentado. Disponível em: <https://libwww.freelibrary.org/digital/item/2380>



Na busca de um modelo que estabelecesse a união entre criação e técnica, isto é, entre arte e sua aplicação à indústria, os intelectuais e políticos (especialmente os liberais) brasileiros se comprometeram profundamente com os modelos da Walter Smith para o ensino da arte que passaram a divulgar no Brasil.

A contradição é que no momento da exposição que tanto encantou nossos dirigentes, Walter Smith estava sendo muito criticado e logo depois foi demitido. Importamos um modelo

que estava já ultrapassado no país de origem. Nem assim aprendemos que importação de modelos, tanto faz sua atualidade ou não, é aposta errada se não há respeito e adequação ao contexto e às necessidades do lugar. Ideias fora do lugar não vicejam. A transformação do ensino do desenho para formar bons operários foi muito bem-sucedida nos Estados Unidos pois aconteceu depois da abolição da escravidão (1863/1865). Como poderia dar certo e ser bem recebida no Brasil que vivia ainda da exploração do trabalho dos escravizados?

A popularização do ensino do desenho com aplicação à indústria era o objetivo da orientação que o inglês Walter Smith imprimia aos seus escritos e suas atividades como organizador do ensino da arte em Massachusetts (EUA). Influenciado pelas ideias de Redgrave e Dyce, de quem foi aluno na *South Kensington School of Industrial Drawing and Crafts* em Londres, da qual só resta hoje o *Victoria and Albert Museum*. Os escravos no Brasil não tinham nem acesso à educação pública!

Smith chegou a se demitir do cargo de professor da *Leeds School of Art* quando a instituição (1868) começou a subverter os objetivos para os quais havia sido criada, ou seja, vincular a arte à educação popular, para enveredar pelo caminho do ensino da arte como verniz cultural obedecendo aos caprichosos desejos da classe média.

Os principais divulgadores de Walter Smith no Brasil foram Rui Barbosa, nos seus *Pareceres sobre a reforma do ensino primário e secundário*; Abílio César Pereira Borges através de seu livro *Geometria popular* e o jornal *O Novo Mundo* publicado em português em New York para ser vendido no Brasil. *O Novo Mundo* destacou em várias notícias e artigos o aspeto de democratização da arte que caracteriza a ação de Walter Smith em Massachusetts, para onde ele era contratado com carta branca para organizar o ensino das artes industriais.

Tinha *O Novo Mundo* grande importância cultural no Brasil daquela época. Muitos dos mais importantes escritores brasileiros trabalharam neste periódico, como Machado de Assis e *Sousândrade*, que era também secretário do jornal. Trata-se de um jornal publicado por José Carlos Rodrigues (1872-1889) e, por ser escrito em português, divulgava e exportava produtos e ideologia, modos de viver e pensar; o principal objetivo do jornal era vender produtos americanos e o *american way of life* no Brasil, apresentando as instituições sociais americanas como modelos para a sociedade brasileira.

A mais elogiada instituição americana era a educação. No campo da educação, foi dado especial relevo à divulgação da educação feminina e do desenho aplicado à indústria. Impregnado da moral protestante, apresentava a arte e o trabalho como veículo de educação e valorizava a educação para as artes industriais ao extremo.

André Rebouças escreveu para *O Novo Mundo* longos artigos defendendo a necessidade de se tornar compulsório, como Smith havia conseguido em Massachusetts, o ensino do desenho geométrico com aplicações à indústria.

Rui Barbosa subscreveu as ideias de Smith nos *Pareceres sobre a reforma da educação primária e secundária* (1882/1883). Chegou mesmo a traduzir um longo texto do seu livro *Art education: scholastic and industrial* que incluiu nos *Pareceres* como justificativa teórica para a supremacia que confere ao desenho em relação às outras disciplinas do currículo.

Resumindo, depois da ação colonizadora da Missão francesa tivemos quatro transformações até chegarmos aos dias de hoje:

A primeira foi a abolição da cópia e introdução de princípios de *design* para formar bons operários, de Rui Barbosa e André Rebouças. A segunda mudança foi a introdução da ideia de Livre Expressão modernista (Escola Nova, Modernismo em Arte e Escolinhas de Arte do Brasil). O movimento das Escolinhas de Arte chegou a ter 144 unidades de ensino, das quais uma em Portugal, no Porto, excelentemente estudada por Maria João Craveiro Lopes.

Em terceiro lugar a introdução da imagem da obra de arte, da cultura visual e cultura popular e dos meios audiovisuais no ensino da arte (Pós-Modernismo) e a contextualização do que se faz e do que se vê.

Por último, a Virada Educacional dos artistas, com ações comunitárias e coletivas. Pressupõe a ideia de arte como cultura e a atenção à diferentes culturas.

Hoje o desenvolvimento do Ensino da Arte no Brasil muito deve à pesquisa gerada nas pós-graduações. Outros fatores que influem positivamente na qualidade são a ação política desencadeada por vários Congressos e Festivais, dentre eles a Semana de Arte e Ensino da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP, 1980) e o Primeiro FLAAC (Festival Latino-Americano de Arte e Cultura), organizado por Laís Aderne (1984), assim como a atuação de Associações Regionais e Estaduais reunidas na Federação de Arte Educadores do Brasil.

As cotas raciais e sociais nas Universidades Públicas vem sendo um fator muito importante para a interculturalidade e vem permitindo que negros, indígenas e brancos pobres façam doutorados e pesquisem respostas importantes para nossas vidas e nossas diferentes culturas. Para dar um exemplo, direi que 80 pesquisas foram produzidas para mestrados e doutorados no Brasil entre 1981 e 1993. No século XXI contei mais de 500 e não terminei de contar. Muitas destas pesquisas analisam problemas inter-relacionados com a Abordagem Triangular. No Brasil a Pós-Modernidade em Arte/Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade e também pela relação estabelecida entre o erudito e o popular, a arte local e a arte internacional e pela atenção ao **contexto** por mais marginal que ele seja.

No Brasil a ideia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e re-sistematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações: fazer - ler imagens - contextualizar e tomou o nome de Abordagem Triangular.

A Abordagem Triangular também chamada de Proposta Triangular começou a ser sistematizada em 1983 no Festival de Inverno de Campos de Jordão/São Paulo e foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), na Secretaria Municipal de Educação (da Cidade) de São Paulo (SMESP) quando Paulo Freire foi secretário de Educação e em um projeto no Rio Grande do Sul. No MAC/USP foi alimentada pelo projeto intercultural e interdisciplinar que por sete anos orientou o museu em sua programação cultural e artística de cursos e exposições. Tivemos projetos de Arte e Ecologia; Estética das Massas; Estética do Candomblé; Carnavalescos; Cobogós, latas e sucatas; Iconografia Indígena, etc.

Na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) através da Abordagem Triangular reformulamos interdisciplinarmente o currículo de Artes. A Abordagem Triangular é uma abordagem *em processo*, portanto, em contínua mudança, por ser uma perspectiva cuja gênese epistemológica se alicerça em seu caráter essencialmente contextual, para o desenvolvimento da identidade cultural e da cognição/percepção. Dada a sua gênese contextual, a Abordagem Triangular perfaz uma rede sistêmica, flexível e mutante, por isto viva, orgânica e, portanto, pulsante. Depois de ser adotada por 10 anos por muitos professores por decisão própria e não por imposição governamental foi publicada uma pesquisa em livro intitulado Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais (BARBOSA, CUNHA, 2010) que investigou seu uso da Educação Infantil à Universidade incluindo várias dissertações a respeito.

Os professores de Artes e de outras áreas especialmente da comunicação veem aperfeiçoando a Abordagem Triangular. Hoje, 30 anos depois que foi experimentada, ela é um constructo coletivo de conceituação expandida e muito conhecida de acordo com recente pesquisa por II Congresso Internacional Online entre Arte, Cultura e Educação: Reconexões da Abordagem Triangular no Ensino das Artes (UFG, 2021). A pesquisa foi feita por Glacy Antunes de Oliveira, Annelise Nani da Fonseca, Ana Flávia Tavares de Melo, Fábio de Castilhos e Fernanda Pereira da Cunha e respondida por 1009 participantes nesse Congresso do qual participaram mais de duas mil pessoas.¹¹ Os resultados foram:

- 58% tinham graduação ou licenciatura em Artes;

- 73,7% trabalhavam em Ensino da Arte. Portanto, 24,35% de professores de Artes não têm formação em Artes. Quase um quarto dos Professores de Arte;
- 54,9% já utilizavam a Abordagem Triangular;
- Apenas 184 pessoas não conheciam até então a Abordagem Triangular, portanto 826 a conheciam.

Portanto, a Abordagem Triangular é de domínio de quase todos os professores de Artes, que têm formação em Artes no Brasil.

Metodologias prescritivas matam a criatividade e a receptividade do professor, enquanto as abordagens metodológicas que são meros *scripts*, as quais o professor precisa transformar em roteiro e o roteiro em narrativas e diálogos, são adubos intelectuais e criativos.

Referências Bibliográficas

- Barbosa, R. (1941). *Reforma do ensino secundário e superior*, (1ª ed. 1882). Ministério de Educação e Saúde. Obras completas, v. 9, t.2.
- Barbosa, R. (1947). *Reforma do ensino primário*. Ministério de Educação e Saúde. Obras completas, v. 10, t. 4 (1ª ed. 1883).
- Barbosa, A. M., & Cunha, F. P. (2010). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. Editora Cortez.
- Barbosa, A. M., Fonseca, A. N. da, Melo, A. F. T. de, Lima, F. de C., Cunha, F. P. da, Azevedo, F. A. G., Oliveira, G. A. De, & Côrte Real, M. P. (2022). Desafios emergentes para o ensino de artes: o II Congresso Internacional online entre arte, cultura e educação no contexto das reconexões da Abordagem Triangular. *Revista GEARTE*, [S. l.], v. 9. DOI: 10.22456/2357-9854.128425. <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/128425>.
- Borges, A. C. P. (1959). *Geometria popular*, (41ª ed.). Francisco Alves.
- Pompéia, R. (s.d.). *O Ateneu*. Melhoramentos.
- Smith, W. (1872). *Art, education: scholastic and industrial*. Osgood & Co.

ESFORÇOS E TENTATIVAS ARRISCADAS DE AÇÃO/INVESTIGAÇÃO

José Carlos de Paiva - i2ADS jpaiva@fba.up.pt

O texto decorre da tradução para a forma escrita de uma apresentação realizada na Escola Superior de Educação de Viseu, em novembro de 2023, no 2º Congresso de Investigação em Educação Artística (CIEA'23).

A escrita corresponde a uma sincera frontalidade de um corpo que transporta tanto os desejos acumulados, como os fracasso e incompletude do realizado que ensombra o que ainda gostaria de promover. O que sou é parte do que fiz e muito do que tentei fazer, do que fui conseguindo aprender, mas muito marcado pelo indesejado que se entranhou em mim e que não consegui evitar.

Nesta incomodidade procuro alimentar a esperança, pelo impossível, mas desejável e necessário, disponível para o imprevisível. A escrita carrega a dúvida sobre si, carregada de desesperança na procura militante do otimismo das causas impossíveis, mas necessárias.

De um modo ou de outro, na *pressa dos dias*, todos somos resultado da inundação nos nossos corpos da herança do caldo cultural ocidental. Para o bem e para o mal.

Caldo esse, espécie de sopa juliana, onde se juntam as adversidades da religiosidade do capitalismo financeiro do poder colonizador e de controle, com a diversidade e a riqueza nessa cultura, da presença do pensamento crítico, das lutas antifascistas e anti-coloniais.

Persigo a dádiva da escrita de Eduardo Viveiro de Castro, procurando entranhar sua experiência. “*Toda a experiência de um outro pensamento é uma experiência sobre o nosso próprio.*” (Castro, 2018, p. 96). A construção da nossa consciência vai sendo realizada de modo interligado entre o conhecimento que vamos adquirindo e também pelos acontecimentos por que passamos ao longo das vidas, pela leitura do significado

das experiências por que passamos, pelo indetetável que nos entranha, pela memória, profunda e dissolvida, guardada e reconhecida, pelo sonho realizado e frustrado, pelo desejo reprimido, enfim, por tudo o que se nos apresenta e nele penetramos.

“Digamos que a verdade significaria uma correspondência precisa entre nossa

descrição e o que descrevemos, ou entre nossa malha de abstrações de deduções e

um total entendimento do mundo exterior. Não se pode obter a verdade nesse

sentido.” (Bateson, 1985, p. 33)

A nossa relação reduzida ao que nos cerce, no contexto do *pequeno mundo* onde vivemos, mesmo se acompanhada por alguma atenção ao *mundo todo*, não nos permite obter nenhuma espécie de verdade.

O que pretendo sublinhar, tenta defender a urgência de se fazer o esforço necessário para que cada um alargue as fronteiras que nos confinam, para uma integração ampliada no nosso conhecimento que estabeleça as implicações políticas da nossa ação educativa, da nossa prática artística e que inundem a nossa investigação.

Estímulo uma viagem epistemológica para outras paragens, permitindo-nos, como sublinha G. Bateson “*olhar da posição do novo*”, para outros sentidos, para outras geografias, saboreando outros saberes, que possibilitem entender a nossa incompletude e esmoreçam o conforto que a cultura hegemónica nos oferece.

O que nos chega, cuidadosamente filtrado, deveria nos obrigar a um olhar desconfiado e crítico, acentuando o quanto o tempo em que vivemos nos inquieta.

A presença dos cataclismos naturais e sociais, mesmo se apenas a parte que nos é mostrada, anunciam uma catástrofe ecológica que vai inviabilizar a manutenção na Terra da humanidade.

O domínio da ganância sobre o comum e a manutenção do esplendor dos detentores do poder financeiro, assim como das benesses distribuídas aos que vão estando bem na vida, geram de modo progressivo a ampliação da injustiça social reinante, da discriminação violenta que já não é possível esconder mesmo pelo esforço da sua dissimulação.

A crueldade do neoliberalismo promove a perda generalizada de direitos sociais e acentua, para grande parte da humanidade, o seu empobrecimento até à exclusão de condições dignas de sobrevivência. Não há mais como não encarar a presença de uma dimensão desmesurada de contingentes de pessoas, “*sem sonhos e sem sombra*” (Schlemihl, 1978), tratadas como uma espécie de não_humanos, tornados sem_nome e sem_terra, sem_pão e sem_paz.

Toda esta escrita pretende suscitar um olhar reflexivo que se intrometa sobre o que promovemos com a nossa ação educativa. Se, muitas das vezes, apenas nos contentamos com a criação de tempos artificiais de felicidade? Com que comodidade aceitamos vulgaridade e o eco do que é oferecido pelos mecanismos de sedução do gosto e dos valores hegemónicos? Que coragem nos move para contrariar o que nos é oferecido para promover uma nova construção de subjetividades, de seres críticos interferentes e promover uma cidadania democrática? Há espaço para se evidenciar o rumo paranoico a caminho de uma catástrofe ecológica e se saudar a incorporação

confiante de estudantes numa mudança de rumo, que ofereça condições melhores de vida para as comunidades vindouras.

1. ESFORÇO E ESPECULAÇÃO

Despojado finalmente de su aureola, el ‘mundo del arte’ pone la especulación abierta, impúdica, directa y sin adornos en el lugar del disfrute enmascarado de ilusiones estéticas, de fervores espirituales y de palabrería laudatoria. ¿Qué hay más “puro” y “verdadero” que el capitalismo financiero, que encuentra en el nicho del arte el microcosmos en que manifestar su autentica naturaleza?

(Perniola, 2016, p. 14)

O campo de trabalho onde nos inserimos, professores/investigadores no território da Educação Artística, sabe que se obriga a um posicionamento crítico sobre a Arte e o artístico que invade esta área de Ensino.

A ideia de arte que nos forma, resulta do domínio hegemónico de uma história da arte, Ocidental, legitimada pelas diversas instâncias de poder instituídas ao longo dos tempos.

No entanto, reconhece-se que a Arte se questiona a si própria, enquanto conceito elástico e transgressor, enfrentando a possibilidade de passagem para fora do isolamento tranquilo a que se remete, de insubmissão e de firmeza face ao ostracismo a que são votadas as práticas radicais dissonantes e emergentes. Mesmo perante a invisibilidade tentada pelos circuitos dominantes de legitimação da arte, a teimosia da presença irreverente da arte que ao longo da história prestou a atenção devida ao seu tempo, interferindo nos valores dominantes, não pode mais ser desvalorizada.

Na atualidade, não tem sentido fechar a abordagem do artístico na redoma que lhe é oferecida, mas sim, saber entrelaçar as aprendizagens que lhe são inerentes com o movimento de inquietação social que não aceita a discriminação promovida como sustentação dos interesses do capitalismo neoliberal dominante e se torna cúmplice dos movimentos sociais irreverentes e transformadores.

Defende-se a transformação da Educação Artística num terreno fértil de possibilidades, que o artístico potencia, para que cada pessoa, criança ou jovem, se possa construir, na sua singularidade, consciente de sua pertença ao social. Recusando uma postura missionária, ilusória, inócua, distraída e alienante, defende-se aqui um envolvimento educacional focado no tempo de catástrofe que nos inquieta.

Em lugar de encarar os professores como transmissores de grande corpo de

conhecimento hegemônico, deveríamos vê-los como líderes e facilitadores

capazes de focar o processo de aprendizagem e de assistir os alunos/as em sua

investigação e entendimento da existência de elementos comuns às funções e na posição da arte em relação às culturas que se transformam incessantemente.

(Barbosa, 2005, p. 251)

Esta escrita pretende promover docentes não acomodados a uma formação reprodutiva e utilitária, adormecidos, usando como lençol os valores vigentes, enfrentando a inquietação que o discernimento gera e intentar desconstruir as narrativas dominantes. No seu livro “Desobedecer”, Gros avisando que “A afirmação soa mal”, diz “Para que serve, essencialmente, a escola? Nela aprendemos a obedecer.” (2019, p. 26)

Uso esta citação por entender que as universidades, os politécnicos, as escolas estão imobilizadas. Os docentes vivem sufocados em aulas intermináveis, obrigados a seguir programas e metas desajustados, a fazerem e a orientarem dissertações e teses em massa, e, bem sabemos, que em esgotantes tarefas administrativas.

Os processos de avaliação individuais e da instituição são regidos por modelos quantitativos alinhados com a tradição académica e a pressão dos *rankings* perseguidos, e como os resultados dos exames dos estudantes, submetem todas as relações educativas a essas grelhas.

Na encruzilhada do tempo que desconfia de si e dos espaços que pisamos, apenas um posicionamento político pode dar sentido à intervenção performativa, na arte e na educação artística.

A velocidade a que as estratégias de subversão são cooptadas mostra que a

adaptabilidade do poder é muitas vezes subestimada; contudo, deve reconhecer-

se o mérito dos resistentes, na medida em que o acto, ou produto subversivo, não

é cooptativamente reinventado ao ritmo que a estética burguesa da eficácia

poderia ditar. (Pereira, 1999, p. 13)

O que venho escrevendo como professor aposentado, artista e investigador, vincula-me a um esforço de entender a singularidade da educação artística como espaço de liberdade agonística, espaço de confronto com os valores culturais e sociais instalados, nesta sociedade que integramos, que arrasta a herança de uma história da Europa colonial e escravocrata, que se fechou e deixou de prestar a atenção devida ao que está fora de si, e negligenciou o que se apresentou irreverente e não inserido no aceite, aos valores naturalizados.

Procura-se uma resposta performativa a uma angústia crescente, gerada neste tempo de catástrofe em que vivemos, mobilizadora de ações persistentes, reconhecendo a insuficiência e incompletude do que fazemos, geradora da construção esperançosa de um porvir em aberto (Agamben, 2011), democrático e agonístico.

En democracia lo común, condición indispensable de la política, no debe consistir en una fusión indiferenciada sino orientarse por la pluralidad radical de desacuerdos y conflictos. (Merlin, 2019, p. 29)

Reconhece-se o valioso trabalho já feito no campo da educação artística, mesmo se ainda tímido e inócuo na sua irreverência, preso a tradições metodológicas. A natureza singular que o fazer/pensar pensar/fazer artístico possibilita, permite aspirar a uma ampliação do esforço dos artistas/docentes para uma intervenção mais irreverente, atuante sobre a encruzilhada deste tempo de catástrofe ecológica e do movimento acelerado para o aumento das discriminações.

Atente-se ao obstáculo existente, deixado pelas ambiguidades do Romantismo, do Modernismo e do racionalismo, que se projeta nas nossas práticas, na ilusão do papel terapêutico da arte, no espetáculo, no apreço pela genialidade, na procura da habilidade individual, no esplendor da expressividade, e apostemos num movimento transformador, dirigido ao enquadramento dos estudantes na construção do seu futuro, na possibilidade de interferência para um possível diferente devir.

A história humana já conheceu várias crises, mas a assim chamada “civilização global”, nome arrogante para a economia capitalista baseada na tecnologia dos combustíveis fósseis, jamais enfrentou uma ameaça como a que está em curso.

(Danowski & Castro, 2023, pp. 36–37)

Volto a reconhecer que esta minha escrita está repleta do pessimismo que carrego, acordada por leituras recentes, por viagens por outros destinos.

A consciência que este pessimismo gera, não me permite distrair, nem afastar da necessidade de afirmar o que considero fundamental, de denunciar o rumo para onde todos somos arrastados, nesta civilização global a que não podemos deixar de pertencer.

O que faço, o que fazemos? O que efetivamente promovemos com o que fazemos e fizemos como docentes, como artistas, como investigadores? Conseguiremos ler plenamente Ki-Zerbo, quando nos diz que “... a educação deve ser transformada para que a sociedade seja transformada.”? (2009, p. 152)

2. ESFORÇO DE INSUBMISSÃO

Crer no mundo é o que mais nos falta; perdemos completamente o mundo, fomos desapossados dele. Crer no mundo é também suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou fazer emergir novos espaços-tempos, mesmo se de superfície ou volume reduzidos. [...] É em cada tentativa que se julga

a capacidade de resistência, ou, ao contrário de submissão a um controle. É

preciso criar um povo ao mesmo tempo. (Danowski & Castro, 2023, p. 235)

Para além dos diplomas que conferimos, dos textos que publicamos, das conferências proferidas, que consciência proporcionamos às nossas e aos nossos estudantes e a quem nos ouviu, sobre a sua inscrição na urgência de uma resistência partilhada e agonística ao que ameaça o seu próprio futuro?

Há urgência em fomentar a liberdade criativa, a insubmissão epistemológica e a intromissão no campo do político, basicamente, no desejo de transformação social. Refiro-me à liberdade contaminadora que a pertença da arte à educação artística transporta, e que potencia os posicionamentos sinceros e críticos de cada um face ao tempo preciso em que vivemos, tempo de catástrofe ecológica eminente e de descalabro social.

Assumindo a globalização enquanto paisagem sempre presente, sustenta-se a presença da responsabilidade de cada um para se enfrentar a complexidade que integra o ensino artístico, espaço de diálogo entre o pensar e o fazer, entre a produção de imagem e de performatividade, de reflexão e ação, de inconclusividade.

Pisamos um chão especial, de entendimento sobre o fazer/pensar_ pensar/fazer, onde se aplaude a experiência e a especulação próprias da arte. Lugar onde o reconhecimento da incompletude se torna necessidade.

[...] o que está em causa é a libertação total dos modos de pensamento e de

expressão preestabelecidos, tendo em vista a necessária promoção de formas

especificamente novas de sentir e de dizer, cuja procura implica, por definição, o

máximo de aventura. (Breton, 1994, p. 46)

As tensões próprias ao campo da arte, na sua pertença à educação artística, comportam o esforço de esta integrar o caminho onde a arte se pensa a si mesma. A procura do máximo de aventura, marca a sua implicação com o seu devir, com a sua dimensão social e cultural.

Defende-se, assim, uma ação educativa que não se fecha em si, mas que incentiva práticas renovadoras e contrahegemónicas. Um quotidiano de aulas onde o relacionamento com o alunado possibilite um espaço de liberdade que proporcione tempos sagrados de performance educativa. Um estar na aula que acentue relacionamentos sadios que combatam todas as práticas de discriminação e de submissão, que criem situações que gerem experiências significativas¹², partilhadas no coletivo de aprendizagens.

Que em vez de se defender o uno, enaltecendo o individual, na sua genialidade, habilidade e desempenho, se adotem práticas colaborativas, acarinhando as respostas de todas e de todos, enaltecendo o experienciado, a procura e a inovação tentada, valorizando um ambiente relacional em que não são admissíveis comportamentos interpessoais de discriminação, sejam de género, étnicas, de classe e demais.

Naturalmente os docentes devem assumir, no sentido referido, um sadio e democrático relacionamento educativo, não usando os velhos métodos de poder, recuperando o papel de

¹² “O saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e a vida humana.” (Larrosa, 2014, p. 30).

colonizador, e impondo o seu gosto e a sua cultura artística e social. No sentido oposto, se estimula um sadio relacionamento educativo.

No mesmo sentido, perante uma consciência do desvario ecológico deste tempo de catástrofe, esse entendimento deve ser tornado presente, permitindo aos estudantes a construção de um conhecimento informado, promovendo respostas performativas, artísticas, complexas, críticas, inovadoras e interferentes, sem recurso à utilização das fórmulas gastas como do uso inocente da reciclagem ou da produção de repetidas campanhas inócuas em favor romântico da natureza.

Enquanto os seres humanos e as sociedades que formam não reconhecerem senão a cultura aparente, e evitarem considerar a cultura primária subjacente, isto terá apenas como resultado explosões imprevisíveis e violência. Penso que uma das inúmeras vias possíveis para resolver este problema passa pela descoberta de nós próprios: e não podemos realizar essa descoberta a não ser conhecendo verdadeiramente os outros e as suas diferenças. (Hall, 1996, p. 17)

A valorização da memória, como instrumento fundamental na construção de conhecimento, pode permitir buscar o que a história construída esconde, de um passado colonial e escravagista, da destruição de culturas outras e de aniquilação de povos, do papel decisivo da nobreza, aristocracia e burguesia na construção do atual gosto reinante e do que apresenta como sendo a alta cultura.

Promover na sala de aula o entendimento de que conhecer o que desconhecemos é promover a ampliação cidadã do relacionamento com o comum e armar aos estudantes, modos para enfrentar os desafios existentes e que se aproximam.

Sem pretensão de listar o que poderia ser um elenco curricular para o ensino artístico, reconhecendo o ajuste do relacionamento educativo, se nos relacionamos com crianças, jovens, adolescentes, ou adultos, o que obrigaria a atender aos diferentes níveis escolares e etários abrangidos, apenas pretendi acentuar a urgência de romper o adormecimento e a submissão, promovendo a insubmissão educativa.

O artístico confronta-se com a urgência de transgressão, isento de necessidade de ser novidade ou instrumento, mas precisando de suspender a rendição às armadilhas sedutoras que lhe são oferecidas pelo aparato espetacular das instituições consagradas pela cultura hegemónica.

O poder, no sentido da produção de princípios que excluem assim como incluem, localiza-se nas práticas classificadoras e divisoras ao nível do 'ser' da criança e do professor.

(Popkewitz, 2011, p. 44)

No início da escrita, sem hesitação, avisava que ela assentava na persistente insatisfação com o autoproclamado esplendor dos modelos hegemónicos, que excluem e incluem, que sufocam o exercício democrático de uma prática agonística que conflitua o real e possibilite espaços para um futuro para que possa permanecer em aberto.

Tudo se pode ignorar, menos a própria ignorância. (...) O problema principal dos que

ignoram a ignorância é que se fixam a uma relação disfarçada com o saber e, baseando-se nessa relação, fecham-se a poder saber o que de fato ignoram. (Mbembe, 2021, p. 25)

Referências Bibliográficas

- Agamben, G. (2011). *O Aberto. O homem e o animal [L'Aperto. L'uomo e l'animale. 2002]*. Edições 70.
- Barbosa, A. M. (2005). *Arte/Educação Contemporânea - Consonâncias Internacionais*. Cortez Editora.
- Bateson, G. (1985). *Mente e Natureza: uma unidade necessária*. Flamingo.
- Breton, A. (1994). *Entrevistas [Entretiens. 1952]*. Edições Salamandra.
- Castro, E. V. de (2018). *Metafísicas canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural*. Ubu Editora.
- Danowski, D., & Castro, E. V. de. (2023). *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins*. Antígona Editores Refratários.
- Gros, F. (2019). *Desobedecer*. Antígona.
- Hall, E. T. (1996). *A Dança da Vida - A Outra Dimensão do Tempo [The Dance of Life - The Other Dimension of Time. 1983]*. Relógio D'Água.
- Ki-Zerbo, J. (2009). *Para quando a África? Entrevista com René Holenstein [À quand l'Afrique? Entretien avec René Holenstein. 2004]*. Pallas Editora.
- Larrosa, J. (2014). *Tremores: escritos sobre experiência*. Grupo Autêntica.
- Mbembe, A. (2021). *Brutalismo [Brutalisme. 2020]*. Antígona.
- Merlin, N. (2019). *Mentir e y colonizar: Obediência inconsciente y subjetividad neoliberal*. Letra Viva.
- Pereira, F. J. (1999). *Acesso Interdito*. Museu de Serralves.
- Perniola, M. (2016). *El arte expandido [L'arte espansa, 2015]*. Casimiro Libros.
- Popkewitz, T. S. (2011). *Políticas Educativas e Curriculares. Abordagens Sociológicas Críticas*. Edições Pedagogo.
- Schilemihl, P. (1978). *L'homme qui a perdu son Ombre*. L'Ecole des Loisirs.

SESSÕES PARALELAS

4. Educação e Práticas Artísticas na Comunidade e em Contextos de Educação não Formal

“PANO PARA MANGAS” UM PROJETO ARTÍSTICO DE ARTE EDUCAÇÃO NA/COM A COMUNIDADE

Maria Manuela Lopes - Escola Superior de Educação ESE, IPP; Instituto de Investigação e Inovação em Saúde, UP; Instituto de Investigação em Design Media e Cultura ID+, UA e Instituto de Investigação e Inovação em Educação InEd, IPP manuelalopes@ese.ipp.pt

Resumo. O artigo em análise debruça-se sobre o projeto "Pano para Mangas" implementado através de workshops e atividades de “co-construção” em Sardoal, Celorico da Beira e Castanheira de Pera, parte da "Viver ao Vivo: com tempo no Centro" - Arte em Rede, financiado pelo Centro 2020. As atividades de artes visuais decorreram em 2021 e 2022, sob a curadoria e planeamento da autora, contando com a mediação de estudantes de artes visuais e colaboradores locais. A investigação adotou uma metodologia de *arts-based research*, explorando a autoria, cocriação, participação e comunidade, entre outros. Promoveu-se a interação entre arte e pedagogia, ultrapassando as perspetivas convencionais de evolução artística. A dimensão conceitual inspirada em Harris (2006) considera a arte como um processo e produto material, fundamentando a análise de conhecimentos e processos criativos dos envolvidos. O projeto surgiu da necessidade de enriquecer a programação visual, inspirando-se na diversidade arbórea e lendária da região. O modelo de “co-construção” aplicado revelou uma aprendizagem ativa e colaborativa, sublinhada pelas fronteiras fluidas entre pedagogias transmissiva e construtiva, de acordo com Watkins (2003). Tal abordagem, contrapõe-se ao modelo educacional recetivo, enfatizando a importância da experiência e escolha dos aprendizes no processo educativo. Os resultados do diálogo e partilha de saberes evidenciaram o impacto na comunidade e nos mediadores, com o conhecimento coletivo emergindo como um elemento vital nas experiências de escultura pública, seguindo Watkins (2005). A pesquisa contribui com novas perspetivas sobre práticas artísticas comunitárias, valorizando a “co-construção” e questionando os paradigmas educacionais vigentes, realçando a complexidade da criação e educação artística em ambientes comunitários.

Palavras-chave. Arte-Educação, Mediação em Arte, “Co-construção”, Autoria, Participação.

Abstract. The article under analysis focuses on the "Pano para Mangas" project, implemented through workshops and “co-construction” activities in Sardoal, Celorico da Beira and Castanheira de Pera, part of "Viver ao Vivo: com tempo no Centro" - Arte em Rede, funded by Centro 2020. The visual arts activities took place in 2021 and 2022, under the curatorship and planning of the author, with the mediation of visual arts students and local collaborators. The research adopted an arts-based research methodology,

exploring authorship, co-creation, participation, and community, among others. The interaction between art and pedagogy was promoted, going beyond conventional perspectives of artistic evolution. The conceptual dimension, inspired by Harris (2006), considers art as a material process and product, underpinning the analysis of the knowledge and creative processes of those involved. The project arose from the need to enrich the visual programme, drawing inspiration from the region's arboreal and legendary diversity. The co-construction model applied revealed active and collaborative learning, underlined by the fluid boundaries between transmissive and constructive pedagogies, according to Watkins (2003). This approach stands in contrast to the receptive educational model, emphasising the importance of learners' experience and choice in the educational process. The results of the dialogue and sharing of knowledge highlighted the impact on the community and the mediators, with collective knowledge emerging as a vital element in public sculpture experiences, following Watkins (2005). The research contributes new perspectives on community artistic practices, valuing co-construction and questioning current educational paradigms, highlighting the complexity of artistic creation and education in community environments.

Keywords. Art Education, Arts Mediation, "Co-construction", Authorship, Participation.

1. INTRODUÇÃO

A interseção da arte e da educação em contextos comunitários oferece um patamar para reflexão que permite explorar criticamente o projeto "Pano para Mangas". Este texto pretende fazer isso mesmo e permite à autora refletir sobre este projeto realizado em três municípios no centro de Portugal—Sardoal, Celorico da Beira e Castanheira de Pera—integrado no projeto de Arte em Rede - "Viver ao Vivo: com tempo no Centro" que foi apoiado pelo Centro 2020. O projeto viver ao vivo decorreu nos três Municípios ao longo de 2021 e 2022 e integrou atividades culturais variadas que promoviam o património local (natural e edificado, material e imaterial) e exploravam a música clássica, mas também a popular, as artes visuais, a história e lendas locais, a culinária e a caminhada. O projeto Pano para Mangas (Figura 1) foi caracterizado pelos seus workshops colaborativos e atividades de "co-construção" artística pública, com curadoria e programação da autora, e mediação de jovens estudantes de artes visuais e alguns agentes locais.

Enraizado nos princípios metodológicos da pesquisa artística, esta reflexão parte de um patamar de conceitos-chave como autoria, cocriação, participação, comunidade, prática reflexiva e mediação artística. A interação dinâmica entre a prática artística e a pedagogia das atividades de educação artística pré-programadas, desafia noções convencionais de desenvolvimento artístico. Através de uma lente conceptual, a autora posiciona a iniciativa no âmbito mais amplo do entendimento de Jonathan Harris (2006) sobre a "natureza material intrínseca da arte como um processo de trabalho e um produto" (p. 250). Esta abordagem facilita um olhar sobre os conhecimentos e capacidades dos participantes, moldando os seus processos criativos. O processo de "co-construção", evidenciado nos workshops e na criação de esculturas efémeras, enfatizou o entendimento do conhecimento como algo socialmente construído, apontando a aprendizagem como um empreendimento ativo, colaborativo e social.

Figura 1
Atividade de Cocriação em Celorico da Beira, realizada no âmbito do projeto "Pano para Mangas"



De acordo com os modelos de aprendizagem de Chris Watkins (2003; 2005), as fronteiras fluidas entre a pedagogia transmissiva e construtiva eram evidentes. A prevalência do modelo de “co-construção” na literatura de educação artística confere uma importância especial a este estudo. Este modelo contrasta com o modelo educacional recetivo, sublinhando a assimilação passiva. A “co-construção” pressupõe que a aprendizagem evolua a partir da experiência e do conhecimento existente, impulsionada pelas intenções e escolhas dos participantes. Através do diálogo e da partilha de conhecimentos, o grupo comunitário facilitou o desenvolvimento do conhecimento coletivo (Watkins, 2005), tornando as experiências de escultura pública relevantes para a comunidade local e para os mediadores envolvidos.

Esta experiência/investigação contribui para a compreensão da prática artística em comunidade, destacando a “co-construção” como um modelo central, desafiando os paradigmas educacionais tradicionais. A reflexão, efetuada individualmente e na apresentação no Congresso de Investigação em Educação Artística (CIEA) – que contou com a presença e contributo de colegas Professores e Educadores de vários níveis de Ensino, Estudantes do Ensino Superior e Investigadores provenientes das diversas áreas artísticas, fortaleceu a perspetiva sobre a criação/educação artística, revelando a natureza multifacetada que apresenta em contextos comunitários.

2. METODOLOGIA E ESTRUTURA CONCEPTUAL

A pesquisa baseada em/pela arte é, segundo Lopes (2016), uma abordagem inovadora à investigação académica que combina o criativo e o académico, desafiando os paradigmas de pesquisa/investigação tradicionais ao posicionar a arte tanto como processo quanto produto da

pesquisa. No contexto do "Pano para Mangas", o enquadramento dado por esta metodologia é fundamental para compreender as interseções do envolvimento comunitário, da criação artística e da prática educativa. O "Pano para Mangas" pressupõe a pesquisa pela arte para investigar a natureza participativa e colaborativa da criação artística em ambientes educativos estendendo-a à comunidade. A metodologia do projeto transcende a pesquisa qualitativa convencional ao incorporar elementos artísticos como integrantes essenciais da recolha de dados, do método e da análise e apresentação. Ao fazê-lo, fornece uma visão holística do impacto educativo da arte na comunidade, captando as experiências matizadas dos participantes que poderiam escapar a métodos de pesquisa mais tradicionais.

O conceito de autoria dentro do projeto é descentralizado e democratizado, refletindo uma mudança do artista individual para uma identidade coletiva (Lopes & Bastos, 2016). Esta perspetiva alinha-se com a estrutura metodológica, onde a criação de conhecimento é um empreendimento partilhado e os resultados artísticos finais são atribuídos a uma comunidade em vez de um único autor. A cocriação está na génese do "Pano para Mangas", enfatizando a geração colaborativa de ideias e obras de arte. A participação estende-se para além do mero envolvimento até à contribuição ativa, onde cada membro da comunidade tem uma voz no processo artístico. Este *ethos* não só enriquece o resultado visual que emerge, mas também incorpora o potencial educativo da arte como um processo participativo. Essencialmente, aproxima e dá tempo e espaço partilhado às pessoas, o que em 2021 era difícil e sentido como quase perigoso dado o contexto pandémico, mas em 2022 era necessário como coadjuvante no processo de cicatrização sociocultural da população.

O conceito de comunidade no "Pano para Mangas" é multifacetado e entendido como entidade viva que forma e é formada por empreendimentos artísticos. É neste espaço comum que a educação artística encontra terreno fértil, pois é nutrida e nutre a sabedoria e experiência coletivas dos seus membros. Neste processo, não havia regras predefinidas e o saber local ou pessoal contribuíam para o todo. Apresentados uns materiais (camisas usadas e tintas de tingimento, algumas ferramentas de costura e outros de suporte) e a vontade de fazer algo, o convite era a experienciar o lugar e as pessoas presentes partindo das mangas das camisas como material principal a destacar. A metáfora do potencial inerente à criatividade coletiva estava implícita no nome do projeto "pano para mangas", sendo esta uma expressão popular que enuncia que algo tem por onde evoluir. A prática reflexiva é assim incorporada no projeto como meio de aprendizagem contínua e a reflexão não é um ato solitário, mas sim comunitário, partilhado, discutido e desenvolvido.

A mediação artística no projeto refere-se às formas como a arte (criação) serve de meio para a educação, comunicação e mudança. Os mediadores — 18 jovens estudantes de Artes Visuais e Tecnologias Artísticas que foram em grupos de 6 participar em cada município, e agentes locais, associações culturais, bibliotecária ou mediadores culturais dos municípios — atuaram como condutores entre a arte, os criadores e a comunidade mais ampla. O seu papel foi crucial para facilitar os aspetos educacionais do processo de criação artística, assegurando que a experiência fosse acessível, envolvente e significativa para todos os participantes.

3. PROCEDIMENTO

O projeto "Viver ao Vivo com tempo no centro" foi concebido para estabelecer uma rede cultural itinerante entre três municípios de distritos diferentes na região central de Portugal, uma área de baixa densidade populacional. O consórcio do projeto era constituído pelos Municípios de Sardoal (líder do projeto), Celorico da Beira, Castanheira de Pera e pela Academia Internacional de Música "*Aquiles Delle Vigne*" que era responsável pela programação e produtora. O objetivo era apoiar e dinamizar a economia e os agentes locais, definindo e implementando um plano integrado de atividades culturais multidisciplinares, com foco especial na música clássica e na exploração sensorial do mundo. Pretendia-se com isso promover o

turismo, bem como realçar e valorizar a identidade, comunidade e cultura locais. O projeto procurava incentivar a contemplação, reflexão e participação ativa das populações, criando uma sinergia entre o património e aqueles que o produzem, divulgam e conservam. O Programa de Ação englobava 9 roteiros temáticos, além dos cinco sentidos, que se propunham a integrar num amplo Roteiro Sensorial de Portugal. Havia também um empenho na criação de estratégias e ferramentas que assegurassem a continuidade e sustentabilidade das iniciativas culturais para além do período de financiamento. O programa dividia-se em fases, incluindo 9 roteiros, cada um com duração de 2 a 3 dias por município, oferecendo uma tapeçaria de atividades que teciam uma história rica e diversificada. Estas atividades exploravam o vasto património local — tanto natural quanto construído e imaterial — seguindo uma abordagem de economia social e circular que enfatizava o valor do tempo para e pela cultura. Promovia-se a partilha e o bem-estar através de um leque variado de atividades que interligavam diferentes públicos, cruzando rotas como a Nacional 2, GR22, Geopark UNESCO, Rota do Sagrado, Caminhos de Santiago, entre outras, assim como públicos de geocaching, praticantes de parapente e apreciadores de produtos locais como mel, marmelada, gelados, vinho, queijo, compotas, azeite, etc.

No ano de 2021 decorreram os 6 primeiros roteiros (2 vezes em cada município) o que permitiu conhecer bem as comunidades de cada município e os agentes culturais locais, permitindo forjar alianças e definir grupos de participação nos workshops a realizar no ano seguinte. O reconhecimento do território permitiu também definir a necessidade de levar seis jovens estudantes de Artes Visuais e Tecnologias Artísticas da ESE IPP para auxiliarem em todo o processo agindo como mediadores dos processos de workshops e “co-construção” das instalações efémeras no espaço público. Os grupos de estudantes foram variando permitindo também aos jovens a participação nas atividades e o reconhecimento do património do centro de Portugal. Se por um lado, a proximidade com a comunidade local foi crescendo com a própria estrutura da programação que incluía artistas e outras entidades locais, o contexto do ano de 2021 (ainda afetado pela pandemia com restrições impostas pela DGS) fez com que as atividades desse ano tivessem participação controlada e todas as chamadas de participação pública apresentavam afluência reduzida. Por outro lado, no ano de 2022, foi de extrema relevância a dinamização local pelos agentes culturais no terreno para permitirem a aproximação e a participação de várias pessoas nos grupos distintos de atividades. Os participantes tanto dos workshops como da montagem da instalação pública eram convidados e levar uma camisa sua usada e a partilhá-la com a comunidade transformando-a e incorporando no tecido mais uma narrativa, neste caso coletiva e partilhada.

O Roteiro VII 27 – 29 MAIO / 2022 - Celorico da Beira, para além da autora e dos estudantes de AVTA da ESE, contou com o apoio local da Associação Coruja do Mato que convidando uma artista local trabalhou antecipadamente com um grupo de pessoas da Universidade Sénior na alteração de camisas usadas para fazerem parte de uma espécie de escultura vivo na festa final do projeto no Castelo de Celorico da Beira, a 29 de Maio. Os workshops decorreram em espaços públicos ao ar livre e no terceiro dia foi instalada no castelo uma versão escultórica (Figura 2) que se assemelhava a uma “*wish tree*” (árvore dos desejos tradicional dos países Asiáticos ou da Escócia e Irlanda) utilizando tiras dos corpos das camisas tingidas e um corpo central com uma estrutura feita com arcos de PVC e as mangas das camisas cosidas entre si.

Figura 2

Pormenor da Cocriação em Celorico da Beira, realizada no âmbito do projeto "Pano para Mangas"



O Roteiro VIII 10 – 12 JUNHO / 2022 - Castanheira de Pera, para além da autora e dos estudantes de AVTA da ESE, contou com o apoio local dos funcionários do Município (nomeadamente da bibliotecária Dr. Cristina Bernardo) que mobilizou para os workshops e construção da instalação final as seguintes instituições: Associação de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento de Escolas de Castanheira de Pera; Cercicaper - Cooperativa para Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de castanheira de Pera e o Centro Paroquial de Solidariedade Social de Castanheira de Pera. Os workshops decorreram ao ar livre nos locais designados e a instalação final foi criada na ponte sobre a praia fluvial de Poço Corga (Figura 3) onde decorreu o concerto de encerramento do projeto nesse município.

O Roteiro IX 25 – 26 JUNHO / 2022 – Sardoal, para além da autora e dos estudantes de AVTA da ESE, contou com o apoio local dos funcionários do Município que mobilizaram várias pessoas locais que tinham um grupo informal de costura e famílias o que acabou por trazer uma colaboração inter geracional desejada neste tipo de atividade. Os workshops decorreram no centro cultural e a instalação final foi construída nos Moinhos de Entrevinhas (Figura 4) onde decorreu o concerto de encerramento do projeto.

Figura 3

Pormenor da Cocriação em Castanheira de Pera, realizada no âmbito do projeto "Pano para Mangas"



Figura 4
Pormenor da Cocriação em Sardoal, realizada no âmbito do projeto "Pano para Mangas".



4. ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

O projeto "Pano para Mangas" exemplifica como a educação artística pode servir como catalisador para o envolvimento da comunidade, promovendo ligações entre indivíduos e suas expressões culturais coletivas. A ideia presente em todo o projeto Viver ao Vivo era o interlaçar dos valores patrimoniais construídos e naturais com o 'vivo' como as tradições orais, as lendas, e os comportamentos quotidianos, envolvendo a comunidade na noção de que nós somos património juntos. Assim sendo, o Pano para Mangas sustenta-se em ideias de potencial inerentes à metáfora presente no nome, assim como a ideias de partilha, presente em dizeres populares como o "tirar a camisa do corpo para a dar a quem precisa" (*i.e.* o projeto incentivava a participação com contribuição de camisas usadas).

Os workshops eram destinados a envolver a comunidade não apenas como audiência, mas como participantes ativos na criação. Estes workshops operaram com o princípio de que os espaços públicos são arenas democráticas onde a arte pode estimular o diálogo, a curiosidade e um sentido de propriedade partilhada sobre narrativas comuns. As atividades de "co-construção" pública estavam na génese destes workshops, onde participantes de vários contextos se reuniram para contribuir para o processo artístico. A "co-construção" ultrapassou a mera participação, permitindo que os membros da comunidade deixassem uma marca tangível nos resultados artísticos, fomentando assim uma conexão mais profunda com o trabalho e um sentido mais forte de pertença à comunidade. Os jovens estudantes de artes visuais desempenharam um papel significativo como mediadores, preenchendo a lacuna entre a arte e a comunidade e levantando questões pertinentes sobre ensino aprendizagem, autoria e mediação, contribuindo com perspetivas frescas para uma troca de ideias com os locais que tinham outro tipo de vivências, assegurando que os workshops fossem acessíveis e cativantes para pessoas de todas as idades e origens. Agentes locais, profundamente integrados no tecido das suas comunidades, atuaram como conectores culturais, orientando a integração de tradições, narrativas, sensibilidades e estéticas locais no projeto. A sua perspetiva interna foi crucial para alinhar as atividades artísticas com a identidade da comunidade, garantindo relevância e ressonância. A narrativa educacional do projeto não foi pré-determinada, mas foi emergindo organicamente através da narração de lendas locais e de histórias coletivas inerente ao processo de fazer e nomeadamente dentro do enquadramento maior do projeto que incluía muita diversidade cultural e patrimonial. A contribuição de cada participante acrescentou camadas de significado. A natureza adaptativa dos workshops permitiu um ambiente de

aprendizagem responsivo, onde o conteúdo e a abordagem educacionais foram adaptados em tempo real ao feedback e aos desejos criativos dos participantes. Essa flexibilidade assegurou que a experiência educativa fosse verdadeiramente reflexiva das necessidades e aspirações da comunidade.

5. COLABORAÇÃO E PRÁTICAS REFLEXIVAS E MEDITATIVAS

Uma vez que o projeto tinha uma dimensão internacional e o turismo era uma das vertentes no qual o Pano para Mangas se enquadrava, a autora resolveu, na sua conceção, alinhar conceptualmente e/ou visualmente com práticas artísticas colaborativas globais como o projeto "*Wish Tree*" de Yoko Ono e práticas comunitárias tradicionais como as árvores de Cloutie (e.g. tradicionalmente na Escócia tiras de panos pessoais, muitas vezes de roupa são molhados em águas de rios e poços e pendurados nas árvores numa cerimónia de cariz curativo) e o festival Tanabata do Japão (e.g. nesta cerimónia de celebração religiosa os locais penduram tiras de cores de papel nas árvores como oferendas para peditório de desejos).

Tanto o "Pano para Mangas" quanto o projeto "*Wish Tree*" de Yoko Ono partilham uma qualidade reflexiva que encoraja os participantes a pausar, contemplar e contribuir para uma visão coletiva. Da mesma forma, as árvores de Cloutie e o festival Tanabata envolvem meditações pessoais materializadas através de objetos físicos — tiras de pano e papéis tanzaku, respetivamente. Estes projetos promovem o envolvimento comunitário ao convidar indivíduos a participar numa atividade comunal que possui significado cultural ou espiritual. O ato de adicionar um item a uma estrutura coletiva ou local torna-se uma forma ritualizada de expressão e experiência partilhada. No "Pano para Mangas", os workshops podem envolver a criação com têxteis partindo das suas camisas que carregam expressões individuais tecidas numa narrativa maior servindo como recipientes para desejos e aspirações pessoais.

A transformação de espaços públicos em áreas de reflexão através destes projetos alinha-se com a criação de espaços sagrados em práticas tradicionais com o espírito de cocriação em que cada tira ou costura de pano representa as esperanças de um indivíduo, contribuindo para um mosaico coletivo de aspirações comunitárias.

No âmbito da educação artística, o projeto "Pano para Mangas" surge como uma ilustração vibrante da visão de democracia cultural de Arlene Goldbard na "Cultura da Possibilidade" (2023), onde a arte não é apenas um produto, mas um processo dinâmico que envolve e transforma comunidades. Como este projeto demonstra, iniciativas de arte comunitária como as comparadas ao "*Wish Tree*" de Yoko Ono ou às tradicionais árvores de Cloutie, ultrapassam a estética para tocar o núcleo do envolvimento comunitário e da expressão pessoal, alinhando-se com o conceito de Kester (2021) de "Peças de Conversação" na arte. Estes projetos tornam-se diálogos vivos, onde cada contribuição é uma voz numa conversa comunal mais ampla.

6. REFLEXÕES FINAIS

No "Pano para Mangas", as tradições locais foram honradas e exploradas, enquanto novas formas de expressão foram acolhidas, permitindo que a comunidade visse a sua cultura como uma entidade dinâmica. Refletindo sobre o projeto através da perspetiva de Harris (2006), o "Pano para Mangas" alinha-se com um contínuo histórico de arte participativa, apresentando-se como uma resposta contemporânea ao chamado por inclusão e autoria coletiva, encarnando a noção de Cohen-Cruz (2020) de "Performance Engajante", onde o teatro — e por extensão, toda a arte pública — se torna uma troca interativa, um chamado e resposta entre a obra de arte e seu público. Os métodos "co-criativos" ressoam profundamente com a análise de

Matarasso (2022) de como a arte participativa reformula comunidades, afirmando o papel do projeto em fomentar uma comunidade de aprendizagem vibrante, reflexiva e colaborativa. O inusitado das camisas pessoais ou dos seus resquícios no espaço público no projeto atua como uma encarnação no mundo real dos princípios delineados em "*The Interventionists*" (Thompson & Sholette, 2021), onde a arte interrompe o cotidiano para dar lugar ao engajamento crítico e à reflexão.

Em conclusão, o "Pano para Mangas" constitui não apenas um empreendimento artístico, mas também funcionou como um catalisador educacional e social, reafirmando o papel integral da arte na construção da comunidade e a autora propõe que seja entendido como representação tangível dos princípios teóricos defendidos pelos autores referenciados, fornecendo um modelo para futuras iniciativas em contextos educacionais formais e informais. No espírito de reflexão sugerido pela conferência sobre "Educação e práticas artísticas na comunidade e em contextos de educação informal", é imperativo que continuemos a abraçar e explorar os cruzamentos onde arte e educação se encontram, não dentro dos limites das instituições, mas nos espaços comuns das nossas comunidades. A narração visual e oral de história individual e coletiva que surgiu nos/dos workshops ficou impressa na arte, oferecendo uma representação visual e experiencial da história e aspirações compartilhadas da comunidade.

Referências Bibliográficas

- Cohen-Cruz, J. (2020). *Engaging Performance: Theatre as Call and Response*. London: Routledge.
- Goldbard, A. (2023). *The Culture of Possibility: Art, Artists & The Future*. Waterlight Press.
- Harris, J. (2006). *Art History The Key Concepts*. Routledge.
- Kester, G. H. (2021). *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. University of California Press.
- Lopes, M. M. (2016). Body Storytelling and the Performance of Memory: Arts-Based-Research and Human Enhancement, in *Distributed, Ambient and Pervasive Interactions* © Springer International Publishing Switzerland 2016 N. Streitz and P. Markopoulos (Eds.): DAPI 2016, LNCS 9749, pp. 257±269, 2016. DOI: 10.1007/978-3-319-39862-4_24.
- Lopes, M. M., Bastos, P.B. (2016). Participação Colaborativa: Reflexões Sobre Práticas Enquanto Artistas Visuais, in *Mutações, confluências e experimentações na Arte e Tecnologia*. Venturelli, S. & Rocha C. (ed), 2016, PPGARTE/ UNB, pp. 147-168, ISBN: 978-85-89698-50-4.
- Matarasso, F. (2022). *A Restless Art: How Participation Changes People and Communities*. Calouste Gulbenkian Foundation.
- Thompson, N., & Sholette, G. (Eds.). (2021). *The Interventionists: Users' Manual for the Creative Disruption of Everyday Life*. MASS MoCA.
- Viver ao Vivo: Com Tempo no Centro. <https://viveraovivo.pt/>.
- Watkins, C. (2003). *Learning: A sense-maker's guide, London*. Association of Teachers and Lecturers and The Institute of Education.
- Watkins, C. (2005). *Classrooms as Learning Communities. - What's in it for schools?*

CANTAR PLUS: BENEFÍCIOS E EFEITOS DO ATO DE CANTAR - PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA COMUNIDADE

Isabel Castro - Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança,
misa@ipb.pt

Resumo: O presente trabalho pretende descrever um projeto alicerçado na educação e práticas artísticas, com recurso às canções infantis, tendo como público-alvo um grupo de 20 crianças (13 meninos; 7 meninas), dos 3 aos 5 anos de idade, de uma instituição de solidariedade social (IPSS), inserida na comunidade de uma cidade do norte do país. O grupo integra crianças institucionalizadas e não institucionalizadas; crianças oriundas de famílias de diferentes países e crianças portadoras de necessidades de saúde especiais. Sentiu-se a necessidade de perceber de que maneira as artes podem ser integradas junto deste público, de forma a potenciar diferentes estados emocionais, aprendizagens, sensibilidade artística, bem como competências sociais. A arte, a música e muito em particular o ato de cantar têm sido centrais em diversos fóruns de discussão. Têm-se assumido mesmo o papel relevante que as mesmas ocupam na formação holística das crianças pequenas em diferentes aspetos. Neste sentido e, partilhando da opinião de alguns autores (Rodrigues et al., 2016; Castro, 2020, 2021) entende-se que o uso da canção, junto de crianças pequenas, se apresenta enquanto um dos processos para ensinar e aprender conteúdos musicais e de outras áreas, bem como observar e originar distintos estados emocionais. Este trabalho compreendeu um objetivo central: observar os possíveis efeitos e benefícios de cantar e aprender canções. Deste modo, um grupo de cerca de sete estudantes de um curso de Música em Contextos Comunitários preparou um conjunto de canções infantis e, recorrendo essencialmente ao uso da voz e do corpo, foram explorados diferentes conceitos. As intervenções aconteceram semanalmente durante 16 semanas, tendo cada sessão a duração de cerca de duas horas e meia. A partir da aprendizagem de canções, procurou-se que as crianças adquirissem e desenvolvessem diferentes competências: 1) competências linguísticas (através dos textos das canções); 2) coordenação motora (através dos jogos musicais e manuseamento de instrumentos musicais); 3) capacidade de criação e improvisação artísticas em distintas linguagens (através do desenho, da mímica e de movimentos corporais); 4) e ainda atividades de práticas musicais em grupo como forma de integração e socialização. Os dados obtidos, resultaram da observação participante, notas de campo, gravações áudio e vídeo, fotografias, trabalhos realizados pelas crianças e conversas exploratórias e informais. Podemos entender que, através do ato de cantar, as crianças aprenderam canções, criaram diferentes e diversificadas composições artísticas, perceberam outras competências motoras e sociais individuais e de grupo. Entende-se que este género de ações, em instituições de solidariedade social, possa apresentar-se, enquanto forma de integração e socialização bilateral, como alavanca para reforçar a educação artística e

musical, para fomentar a criatividade e aprendizagem total, bem como uma forma de gerir e canalizar emoções das crianças pequenas.

Palavras-chave. Arte, Cantar, Projetos artísticos, Comunidade, Educação.

Abstract. This work aims to describe a project based on education and artistic practices, based on the act of singing children's songs, with the target audience being a group of 20 children (13 boys; 7 girls), from 3 to 5 years old, of a social solidarity institution (IPSS), inserted in the community of a city in the north of the country. The group includes institutionalized and non-institutionalized children; children from families in different countries and children with special health needs. There was a need to understand how the arts can be integrated with this audience, to enhance different emotional states, learning, artistic sensitivity, as well as social skills. Art, music and, in particular, the act of singing have been central in several discussion forums. The important role that they play in the holistic training of young children in different aspects has even been assumed. In this sense and, sharing the opinion of some authors (Rodrigues et al., 2016; Castro, 2020, 2021) it is understood that the use of song, with young children, presents itself as one of the processes for teaching and learning musical content and other areas, as well as observing and originating different emotional states. This work had a central objective: to observe the possible effects and benefits of singing and learning songs. In this way, a group of around seven students from a Music in Community Contexts course prepared a set of children's songs and, essentially using the voice and body, different concepts were explored. The interventions took place weekly for 16 weeks, with each section lasting around an two and a half. From learning songs, the aim was for children to acquire and develop different skills: 1) linguistic skills (through the texts of the songs); 2) motor coordination (through musical games and handling musical instruments); 3) ability to create and improvise artistically in different languages (through drawing, mime, and body movements); 4) and also group musical practice activities as a form of integration and socialization. The data obtained resulted from participant observation, field notes, audio and video recordings, photographs, work carried out by the children and exploratory and informal conversations. We can understand that, through the act of singing, children learned songs, created different and diverse artistic compositions, and perceived other individual and group motor and social skills. It is understood that this type of actions, in social solidarity institutions, can be presented as a form of integration and bilateral socialization, as a lever to reinforce artistic and musical education, to encourage creativity and total learning, as well as a form of manage and channel young children's emotions.

Keywords. Art, Singing, Artistic projects, Community, Education.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho que agora se apresenta tem vindo a ser desenvolvido no âmbito de unidades curriculares relacionadas com a Música na Comunidade, Etnomusicologia, Projeto de Prática Profissional e Prática Profissional do curso de Música em Contextos Comunitários, na Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança. As referidas unidades curriculares, integradas nos diferentes anos do curso (1º, 2º e 3º ano) compreendem distintos objetivos de entre os quais se destaca a conceção, realização e reflexão de projetos musicais e artísticos em diferentes contextos comunitários, bem como fomentar o contacto direto e participativo dos estudantes com a(s) comunidade(s). Entende-se que os estudantes que frequentam o referido curso devem conhecer diversas realidades, instituições, públicos com os quais possam vir a desenvolver projetos na área das artes. Esta posição assenta nos propósitos das unidades curriculares referidas e pretende também criar sinergias entre a academia e a comunidade local. Acredita-se também que esta forma de atuação potencia experiências para os estudantes, aquisição de competências científicas, pedagógicas, técnicas e artísticas e permite interligações

com os públicos com os quais se pretende implementar projetos artísticos que devem ser colocados ao serviço da comunidade em geral.

Assim, a atual narrativa pretende descrever um projeto – Cantar Plus - desenvolvido com estudantes da Escola Superior de Educação no ano letivo de 2023-2024. O mesmo, alicerçado nas artes e particularmente na música, teve como público-alvo crianças de uma instituição de solidariedade social, inserida na comunidade da cidade de Bragança, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Sentiu-se a necessidade de perceber de que maneira as artes podiam ser integradas neste género de instituição, de forma a potenciar diferentes estados emocionais, aprendizagens múltiplas, sensibilidade artística, bem como aquisição de competências sociais e outras. Neste sentido, procurou-se canalizar toda uma vasta experiência na área das artes/música/canto, que ao longo de vários anos tem vindo a ser realizada, no âmbito das unidades curriculares referidas, junto de diferentes públicos e contextos.

O quadro teórico (Rodrigues, 2005; Ferrão & Rodrigues, 2008; Bianchi, 2013; Rodrigues et al., 2016; Welch, 2012; Veloso & Mota, 2021, entre outros) sobre esta temática reporta a autores que desenvolveram projetos e trabalhos de investigação em distintos contextos, junto da comunidade, e salientam a importância de utilizar o canto (a voz) enquanto recurso para o desenvolvimento de diferentes competências das crianças pequenas (Rodrigues, 2005; Ferrão & Pessoa, s/d; Rodrigues & Rodrigues, 2010). A dinamização de distintas atividades culturais, lúdicas, ou ligadas ao ensino, onde as artes e muito especificamente o canto, se apresentem enquanto uma das ferramentas de trabalho pode significar para as crianças e, em especial, para as que se encontram institucionalizadas, uma dinâmica diferente e uma vivência enriquecedora a vários níveis, bem como pode cumprir uma função inequívoca na criação de espaços de afeto. Neste sentido, parece-nos importante a implementação deste género de projetos com o foco no canto, junto de crianças pequenas, enquanto forma de promoção psicossocial e artística; enquanto perspetiva de aquisição de uma formação diferenciada; enquanto forma de diminuir algumas assimetrias; enquanto acesso a práticas e experiências musicais multidisciplinares; enquanto processo para desenvolver e adquirir várias competências.

Por fim, pretendemos salientar o papel fundamental que a criação de espaços onde as artes e muito especificamente a música, aconteçam e possam “levar os sujeitos a serem capazes de perceber, ver, sentir, apreciar, e produzir” (Carvalho et al., 2014, p. 73) e estar na sociedade e mais, concretamente, junto das crianças, desde cedo.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De acordo com alguns autores (Mota, 1999, 2002; Gordon, 2000a, 2000b; Willems, 2001; Rodrigues, 1998; Chiarelli & Barreto, 2005; Cruz, 1998, 2010), o papel e o valor da música na vida dos seres humanos e das crianças pequenas, em particular, são muito importantes e pode potenciar o desenvolvimento de diferentes aspetos cognitivos, emocionais e múltiplas outras competências. Por outro lado, a utilização da voz para cantar, é referida por autores (Dalcroze, 1967; Sandor, cit. por Cruz 1988; Kodaly, cit. por Cruz 1998; Gordon, 2000a; Giga, 2004; Cruz, 2010; Rodrigues et al., 2016), como importante para as crianças terem contacto com uma forma de expressão que é a música. Neste sentido, o recurso às canções deve acontecer desde cedo na vida das crianças (Castro 2020, 2021), e pode também ser importante para estimular o gosto pela música.

Escutar ou mesmo cantar canções pode contribuir para a aquisição de competências musicais, como por exemplo: diferenciação tímbrica; conhecimento e reconhecimento auditivo de melodias; ritmo; perceção de altura; distinção de dinâmicas (Rodrigues, 1998; Gordon, 2000a, 2000b; Trehub, 2005; 2006; Rodrigues & Rodrigues, 2010), entre outras aptidões.

Neste sentido e como alude Kokas (cit. por Cruz, 1995, p.8) refere: o “canto é mais primário do que a linguagem (...). É um utensílio apto a codificar e transmitir emoções, a criar relações

emocionais”. Deste modo, se a criança estiver rodeada de diferentes estímulos sonoros pode ser importante para promover também o desenvolvimento linguístico e, portanto, a língua materna (Fernald et al., 1984; Fernald, 1989; Flavell et al., 1990; Avô, 2000) ou outras competências motoras, artísticas, por exemplo.

Suportados pela literatura consultada e a experiência que foi sendo construída e obtida na vida profissional, entendemos que a música, e em particular o uso de canções, pode também propiciar momentos de bem-estar às crianças. Pode ainda contribuir para a aquisição de diferentes alterações cognitivas, nomeadamente para uma maior perceção auditiva e capacidade de memorização de sons e palavras que constam do texto musical, bem como a aprendizagem de aptidões motoras e mesmo a gestão de emoções (Castro, 2020, 2021).

Neste trabalho, que agora se apresenta, procuramos centrar a nossa atenção no comportamento e no resultado das ações realizadas junto das crianças pequenas, como já referido, quando sujeitas à intervenção de experiências e atividades musicais, a partir do ato de cantar.

3. O PROJETO CANTAR PLUS

Na linha de pensamento e ação veiculadas pelo Plano Nacional das Artes (2019-2024), entende-se que a área das artes tem vindo a tornar-se um meio e ferramenta poderosa, capaz de fomentar missões, potenciar ações, cimentar e incentivar a investigação, bem como se pode apresentar enquanto forma de aplicar os saberes, junto de diferentes públicos e contextos. Como é referido no documento aludido: “É hoje uma certeza comprovada cientificamente que a Arte como expressão pessoal e cultural se apresenta como um instrumento essencial no desenvolvimento social e humanista das crianças e dos jovens.” (2019, p. 11). No mesmo documento refere-se que, através das Artes, se desenvolvem diferentes sentidos, bem como existe a estimulação da imaginação, da criatividade. As crianças, os jovens ficam mais capazes e mais aptos para perceber as diferentes realidades onde estão envolvidos e podem mesmo tornar-se cidadãos mais conscientes e mais pensantes. Entende-se, portanto, que as artes e a música, em particular, têm assumido também um papel fundamental em diversas áreas da educação, da ciência e da investigação, contribuindo significativamente para a construção de um conhecimento mais holístico, mais interdisciplinar, mais inclusivo, junto de diferentes públicos e contextos formais e informais. Neste sentido, o Projeto Cantar Plus (Figura 1) surge, junto do público-alvo por diferentes razões: pela necessidade de fomentar o gosto pelo ato de cantar; para incentivar o cantar sem preocupações ou estigmas técnicos; para potenciar distintas aprendizagens através das canções e, finalmente, implementar o canto enquanto uma prática que se torne cada vez mais recorrente em diferentes momentos educativos e artísticos. Para o efeito, o projeto foi (re)inventado e (re)intitulado a partir do *Cantar Mais* que a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) tem vindo a difundir junto de diferentes públicos e onde cantar é o principal meio para a promoção de atividades diferenciadas, como o propósito de desenvolver diferentes competências artísticas e educativas. Por fim, interessa referir que quisemos, pois, implementar o presente projeto junto de crianças pequenas, com a utilização recorrente de canções, como forma de potenciar diferentes aprendizagens e contribuir para o gosto de cantar, de ter momentos de prazer e de bem-estar.

Figura 1
Síntese do Projeto Cantar Plus



3.1 Objetivos

Este trabalho compreende o seguinte objetivo central: observar os possíveis efeitos e benefícios de cantar e aprender canções. A este objetivo central estão subjacentes as seguintes premissas: 1) potenciar competências linguísticas e de memorização através dos textos das canções; 2) promover coordenação motora a partir dos jogos musicais e manuseamento de instrumentos musicais; 3) fomentar a fruição estética, a criação e improvisação artísticas em distintas linguagens e expressões com a utilização de diferentes fontes como o desenho, a mímica e os movimentos corporais; 4) criar atividades práticas musicais como forma de integração e socialização, quer em grupo, quer individualmente.

O objetivo delineado e as respetivas premissas justificam-se por se entender que as artes, de uma forma geral, e o ato de cantar canções, em particular, se apresentam enquanto:

- uma ferramenta educacional para ensinar o saber estar, o saber fazer, bem como a aprendizagem de distintas competências;
- uma maneira de transmitir conhecimentos de forma lúdica e envolvente;
- um meio para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico;
- uma forma de apurar, por exemplo: a memória, a coordenação motora, o vocabulário;
- um recurso para promover e convocar a criatividade, a reinvenção, a expressão de emoções e outros comportamentos;
- uma forma de integração social, de inclusão e respeito pelas diferenças;
- uma oportunidade para levar a arte e em especial a música, junto de públicos diversos e contextos não formais;
- um processo para envolver e despertar a atenção e promover espaços de bem-estar;
- um processo para implementar projetos artísticos em contexto comunitário.

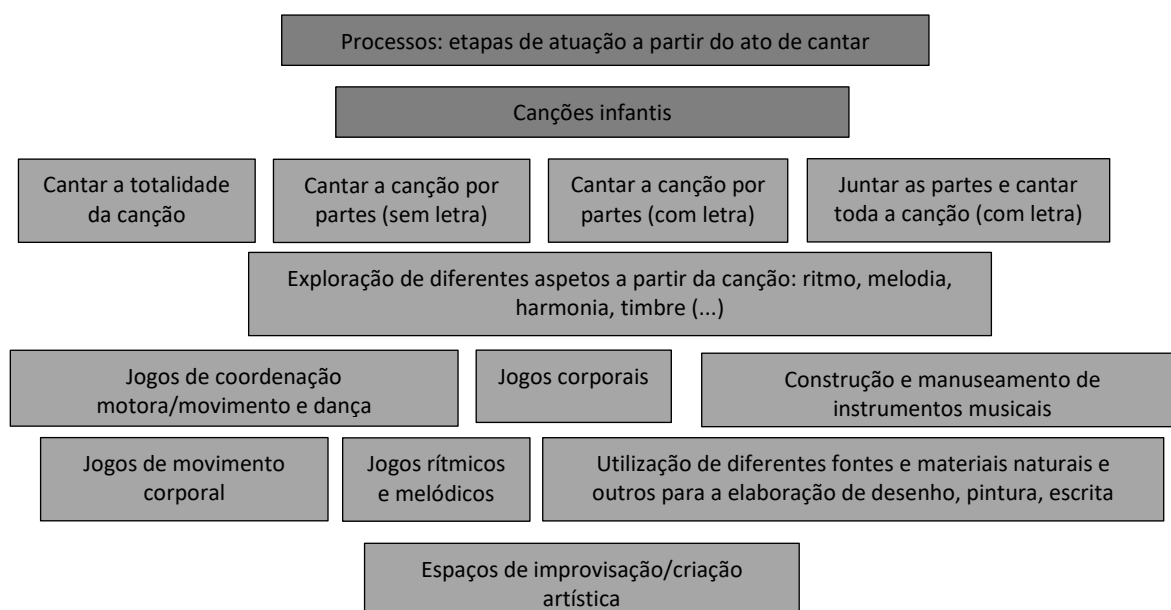
3.2 Metodologia de trabalho

O projeto proposto assentou nos seguintes procedimentos: num estudo empírico, exploratório e contextualizado com recurso à observação direta; intervenção participante e colaborativa; às notas de campo; às gravações áudio e vídeo; às fotografias; aos trabalhos realizados pelas crianças; aos registos das narrativas orais e informais junto dos participantes e à revisão bibliográfica subjacente à temática.

A partir de canções infantis e das atividades subjacentes às mesmas, previamente selecionadas e preparadas semanalmente pelos estudantes, foram realizadas diferentes etapas de atuação, como as que se esquematizam sumariamente no quadro em baixo (Quadro 1). Posteriormente, o grupo de estudantes, acompanhados pela docente, deslocava-se à instituição para estar com as crianças numa sala onde as mesmas se encontravam diariamente onde foram ensinadas diferentes canções de forma gradual, por imitação, e tendo em atenção as etapas de atuação, sempre com o propósito de que todo o processo resultasse em aprendizagem constante, circular, multidisciplinar e holística para as crianças. A esta forma de procedimento foi sempre tido em consideração o tempo necessário para consolidar a aprendizagem das diferentes atividades efetuadas.

Quadro 1

Esquema de Atuação e Aplicação das Canções



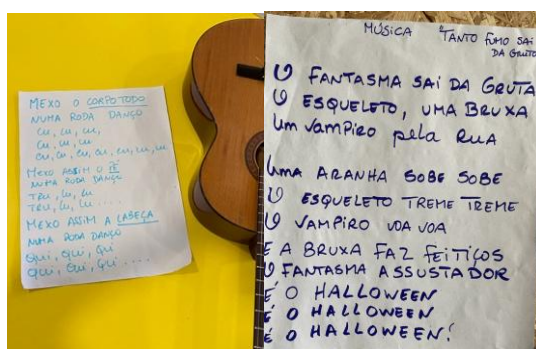
De referir que antes de se trabalhar as canções, eram explicadas como se fossem histórias, consolidando-se a sua aprendizagem, através de gestos e sua entoação com diferentes formas de expressão e dinâmicas.

4. RESULTADOS

Como se tem vindo a referir, o projeto Cantar Plus, implementado ao longo de dezasseis semanas, procurou que, a partir das canções trabalhadas, o resultado fosse a aprendizagem das canções e a gradual aquisição de diferentes competências, como a seguir vamos referir. Assim, percebemos que, de facto, o ato de cantar canções permitiu a aquisição de competências linguísticas, dado que à medida que as mesmas iam sendo aprendidas, eram interiorizadas. As diferentes letras/texto das canções proporcionaram conhecer palavras novas, diferentes e recriar/(re)inventar outras letras (Figuras 2 e 3), como se pode observar do exemplo. Na Figura 1 a letra que foi recriada pelas crianças surge da aprendizagem da canção “o dragão” (Jos Wuytack, 2008).

Figuras 2 e 3

Reinvenção de Letras de Canções Aprendidas



Por outro lado, as canções compreenderam um trabalho constante no que concerne à utilização do corpo. Deste modo, foi trabalhada a coordenação motora através dos jogos musicais (Figura 4), de coreografias resultantes de cada canção e ainda foram utilizados diferentes instrumentos musicais para o efeito pretendido (Figura 5) em função de cada canção.

Figura 4

Espaços dos Jogos Musicais



Figura 5
Espaços dos Instrumentos Musicais



Outra das aprendizagens adquiridas, e que foi observada ao longo das semanas, teve que ver com a capacidade de criação e improvisação artísticas em distintas linguagens e expressões, como por exemplo o desenho (Figura 6), colagens (Figura 7), a mímica, os movimentos corporais. Através destes meios, as crianças, conseguiram expressar o seu “olhar”, o seu sentir e assim representar o que cada canção significou para si.

Figura 6
Espaços do Desenho Criativo



Figura 7
Espaços das Colagens com Diferentes Materiais



Uma das intenções do Projeto Cantar Plus implicou um processo de sistematização das atividades que comportou tempos e sincronia para a execução das mesmas. Desta forma e,

através da observação direta, percebemos que à medida que as atividades decorriam, quer quando realizadas de forma individual, quer em grupo (Figuras 8 e 9), o nível da concretização das atividades e o tempo de atenção foram sendo maiores e mais estáveis. De facto, as crianças perceberam também que a continuidade das atividades implicava não só regras de trabalho, como saber estar em grupo e com todos. Por outro lado, entendemos que as atividades efetuadas contribuíram quer para o bem-estar dos participantes, quer para a diluição das diferenças que por vezes se encontram neste género de instituições, onde as crianças apresentam distintas idades e são provenientes de distintos ambientes e famílias.

Figuras 8 e 9

Espaços de Trabalho de Grupo



Podemos entender que, através do ato de cantar, as crianças aprenderam canções, criaram diferentes e diversificadas composições artísticas, perceberam outras competências motoras e sociais individuais e de grupo. Julga-se que este género de ações, em instituições de solidariedade social possa apresentar-se enquanto forma de integração e socialização bilateral, como alavanca para reforçar a educação artística e musical, para fomentar a criatividade e aprendizagem total, bem como uma forma de gerir e canalizar emoções das crianças pequenas.

Assim, as atividades realizadas, resultantes da aprendizagem de canções e centradas no ato de cantar funcionaram como uma ferramenta para construir diferentes saberes, bem como a aprendizagem de múltiplas competências. A forma lúdica como todo o processo decorreu, criou um ambiente no qual foi possível envolver as crianças, promover diferentes competências artísticas, quer ao nível da expressão de distintas linguagens, como ao nível da execução motora. Fica também patente que a criatividade, a reinvenção, a forma de expressar sentimentos e emoções foram sendo exibidas ao longo das semanas de trabalho.

O projeto que agora se sintetiza e do qual se apresenta a narrativa de alguns momentos, permanece ativo e procura ter continuidade junto do público em questão. Desta forma, os dados obtidos e a sua respetiva análise podem ser objeto de reflexão no futuro.

Tratando-se de um projeto de intervenção artística, com incidência na música, e para a comunidade civil, a sua continuidade apresenta-se capaz e importante para promover espaços informais onde fazer música, a partir das canções, seja uma ferramenta a implementar.

5. CONCLUSÕES

Alguns dos autores (Gordon, 2000a; Gordon, 2000b; Rodrigues, 2005; Rodrigues, 2001; Cruz, 1998; 2010) que referimos no corpo teórico indicam que aprender música, através de canções, potencia o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem materna, da simbologia musical, na

coordenação motora e pode mesmo apresentar-se como um elemento importante na concentração e memorização, bem como na construção de outras aptidões cognitivas, sensoriais e emotivas (Castro, 2020,2021).

Deste modo, entendemos que a nossa proposta com a aplicação de canções e a partir do ato de cantar integrou efetivamente o objetivo que foi definido para este projeto e que se sintetizou na Figura 1. Tratando-se de um estudo empírico, exploratório e contextualizado, o uso dos diferentes processos metodológicos permitiu-nos perceber que as crianças, à medida que as atividades se realizavam, exibiram mais disponibilidade para participar nas etapas. Alguns dos diferentes trabalhos que foram realizados, como os que anteriormente foram apresentados permitem observar e verificar a forma como foi processada a aprendizagem e as diferentes competências adquiridas pelas crianças. Além do que agora se expõe, o ato de cantar foi sendo gradualmente incorporado no dia-a-dia as canções apresentadas, as distintas atividades que foram sendo construídas e realizadas com e pelas crianças, proporcionou um bom ambiente no grupo e resultou, portanto, num trabalho produtivo.

Neste sentido, parece-nos que a utilização da música e muito especificamente cantar, serve enquanto uma ferramenta de trabalho importante para a aquisição da língua materna, para a coordenação motora, para a projeção de diferentes formas de expressão, para a reinvenção de jogos musicais e letras, para a memorização e ainda, como é referido por Gordon (2000a; 2000b) um importante passo para a aculturação musical. Este projeto procurou, deste modo, chamar a atenção da importância da música e de cantar, em contexto comunitário informal, como forma de promover quer a linguagem, quer a enquanto recurso para ensinar e aprender a audiar, criar laços de vinculação e mesmo a encontrar espaços para gerir emoções nas crianças pequenas (Veloso & Carvalho, 2012).

De acordo com Gordon (2000a; 2000b), Trehub (2006) e Cirelli et al (2018), entre outros, podemos salientar que estar em contacto com a música, com diferentes estímulos, nomeadamente utilizar a voz para cantar, em idades precoces, representa um dos processos para acontecer estimulação musical. Neste sentido, a ação de cantar parece-nos importante, quer para atingir estes objetivos, quer enquanto estratégia de jogo e como forma de lazer. Welch (2012) salienta a importância da canção infantil no desenvolvimento da criança. Através da canção, de acordo com o mesmo autor, os sons, as frases que se repetem, os textos implícitos nas melodias, apresentam características rítmicas e diferentes alturas que as crianças aprendem a discriminar. Desta maneira, as crianças pequenas, quando cantam, apreendem o ritmo e a altura das palavras, a estabilidade das frases, bem como o seu contorno melódico.

Parece-nos que o projeto apresentado, bem como as atividades que foram realizadas, através das canções e do ato de cantar, ganham consistência com o que foi referido por alguns autores aludidos. Neste sentido, a música pode apresentar-se como um caminho fundamental para criar espaços de aprendizagem em diferentes áreas e contextos. As experiências musicais, o cantar cedo para as crianças pequenas, como salienta a autora Castro (2021) “devem ser aplicadas o mais precocemente possível de forma a imbuir a criança em “espaços” sensoriais de bem-estar” (2021, p.61).

Para concluir, podemos entender que, este projeto – Cantar Plus – proporcionou, através do ato de cantar, que as crianças aprendessem mais canções, criassem diferentes e diversificadas composições artísticas, percecionassem outras competências motoras e sociais individuais e de grupo. Entende-se que este género de ações em instituições de solidariedade social possa apresentar-se, enquanto forma de integração e socialização bilateral, como alavanca para reforçar a educação artística e musical, para fomentar a criatividade e a aprendizagem total, bem como uma forma de gerir e canalizar emoções das crianças pequenas. Entende-se assim, que a música e, muito especificamente, o ato de cantar para as crianças, deve ser assumida, na nossa opinião, enquanto ferramenta a utilizar para gerar momentos de forte ligação emocional e afetiva (Castro, 2021) junto dos mais pequenos.

Referências Bibliográficas

- Avô, A.B. (2000). *O Desenvolvimento da Criança* (3ª ed.). Texto Editora.
- Bianchi, R. (2013). A importância da musicalização no desenvolvimento infantil de crianças de zero a três anos. *Mostra de iniciação científica do CESUCA*, 0 (7), 2317- 5915.
- Carvalho, C., Freitas, A. A., & Neitzel, A. de A. (2014). Salas de arte: Espaço de formação estética e sensível na escola, *Educação, Sociedade & Culturas*, (42), 67–86. <https://doi.org/10.34626/esc.vi42.282>
- Castro, M. I. R. de (2020). *Embalar a cantar: características e efeitos da canção de embalar*. <http://hdl.handle.net/10198/23110>
- Castro, M. I. R. de (2021). *Escutar, sentir e perceber a partir da música: cantar canções de embalar desde a infância, uma forma de aprender*. *RELAdEI: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 59-77. <http://www.reladei.net> ; <https://revistas.usc.gal/>
- Chiarelli, L., & Barreto, S. (2005). A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recrearte*, 3.
- Cirelli, L. K., Trehub, S. E., & Trainor, L. J. (2018). Rhythm and melody as social signals for infants: Rhythm and melody as social signals for infants. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 66–72. <https://doi.org/10.1111/nyas.13580>
- Cruz, C.B. da (1995). Conceito de educação musical de Zoltan Kodály e teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon: uma abordagem comparativa. *Revista de Educação Musical*, (87), 4-9. <http://hdl.handle.net/10400.21/1442>
- Cruz, C.B. da (1998). Sobre Kodály e o seu conceito de educação musical: abordagem geral e indicações bibliográficas. *Associação Portuguesa de Educação Musical*. <http://hdl.handle.net/10400.21/1458>
- Cruz, C.B. da (2010). Aprender a ler sem partitura. Associação Portuguesa de Educação Musical. <http://hdl.handle.net/10400.21/1341>
- Fernald, A. (1989). A cross-language study of prosodic modifications in mother's and father's speech to preverbal infants. *Journal Child Development*, (16), 477-501.
- Fernald, A., & Simon, T. (1984). Expanded Intonation Contours in Mothers' Speech to newborns. *Developmental Psychology*, (20), 1, 104-113.
- Ferrão, A., & Pessoa, M. (s/d). *Histórias cantadas*. Plátano Editora.
- Ferrão, A., & Rodrigues, P. (2008). *Sementes da Música para bebés e crianças* (3ª ed.). Editorial Caminho.
- Flavell, J.H. et al. (1990). *Desenvolvimento cognitivo* (3ª ed.). Artemed.
- Giga, I. (2004). A educação vocal da criança. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação do Porto. ESE-CIPEM. *Revista Música, Psicologia e Educação*; (6). <http://hdl.handle.net/10400.22/3153>
- Gordon, E. (2000 a). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000 b). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em idade Pré-Escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Plano Nacional das Artes | Direção-Geral da Educação. (2024, fevereiro). <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes>
- Rodrigues, H. (2005). A festa da Música na iniciação à vida: da musicalidade das primeiras interações humanas às canções de embalar. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, (17), 61-80.
- Rodrigues, H. (2001). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Musica em la Educación*, (8), 1-14. <http://hdl.handle.net/10362/13081>
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. (2010). Reconhecimento de canções por crianças de quatro a cinco anos de idade: palavra ou melodia? *Revista de Educação Musical*, (134), 11-22.
- Rodrigues, H., & Pereira, A. I. (2016). Melodia e Palavra numa canção: Questões para o Ensino de Canções no Contexto Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, (6), 1, 51-64. <https://doi.org/10.34639/rpea.v6i1.14>
- Mota, G. (1999). Investigar o desenvolvimento musical da criança nos primeiros anos de escolaridade. *Revista Música, Psicologia e Educação*, (1), 27-34. <https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i1.2393>
- Mota, G., Costa, A. J., & Leite, A. (2002). Educação musical em contexto: à procura de uma nova praxis. *Revista Música, Psicologia e Educação*, (4). <http://hdl.handle.net/10400.22/3133>
- Trehub, S. E. (2005). Part IV: Developmental and applied perspectives on music. *Academy of Sciences*, 189-201.
- Trehub, S. E. (2006). Infants as musical connoisseurs. G. McPherson (Ed.), *The child as musician*. Oxford University Press, 33-49.
- Veloso, A. L., & Carvalho, S. (2012). Musical Creativity. *Music composition as a way of learning: emotions and the situated self*. Musical Creativity: Insights from Music Education Research, Editors: Oscar Odena, 73-92. <https://www.researchgate.net/publication/290049158>
- Veloso, A. L., & Mota, G. (2021). Music learning, engagement, and personal growth: child perspectives on a music workshop developed in a Portuguese state school. *Music Education Research*. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1929140>
- Welch, G. F. (2012). Singing and vocal development. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician. A handbook of development*. Oxford University Press, 311-329.
- Willems, E. (2001). *El oído musical -La preparación auditive del niño*. Editora Paidoi.
- Wuytack, J. (2008). *Curso de Pedagogia Musical: 1º grau*. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

EDUCAÇÃO POR UMA PERSPETIVA DECOLONIAL: UM OLHAR SOBRE O MUSEU DA CIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Yngrid Ferreira de Sousa - Universidade Federal de São Paulo - y.sousa@unifesp.br

Resumo. O presente trabalho tem como objetivo pesquisar acerca do Museu da Ciência da Universidade de Coimbra (MCUC) e de que modo a instituição elabora os seus projetos educativos, com o intuito de aproximar a sociedade dos objetos ali expostos. A instituição tem como foco incentivar e inspirar os visitantes para a ciência, através da exposição de uma vasta coleção adquirida ao longo dos séculos. No entanto, o museu volta-se para um passado complexo e violento ao falar sobre a ciência produzida no século XVIII e a catequização realizada pela Companhia de Jesus nos países colonizados por Portugal, para além de possuir no interior do museu um Gabinete de Curiosidades, sendo estes os primeiros resquícios do surgimento do que seria o museu moderno, que, entretanto os gabinetes foram espaços de exotização das culturas consideradas diferentes, selvagens e primitivas. Portanto, será realizada uma análise crítica acerca deste passado e quais são os malefícios de retomar uma história que contribuiu para a hierarquização de culturas e o racismo científico. Serão também referidas alternativas educativas para abordar objetos e narrativas complexas dentro da história portuguesa, marcada pelo imperialismo e exploração, tendo como exemplo o Museu Pitt Rivers, pertencente à Universidade de Oxford, no sentido de investigar propostas e soluções encontradas para tratar esta problemática.

Palavras-chave. Arte Educação, Decolonial, Anti-Imperialista, Museu, Gabinete de Curiosidades.

Abstract. The aim of this study is to research the Science Museum at the University of Coimbra (MCUC) and how it organizes its educational activities to bring society closer to the objects on display. The institution focuses on encouraging and inspiring visitors to science by exhibiting a vast collection acquired over the centuries. However, the museum harks back to a complex and violent past when it talks about the science produced in the 18th century and the catechization carried out by the Society of Jesus in the countries colonized by Portugal, as well as having a Cabinet of Curiosity inside the museum, which was

the first vestige of the emergence of what would become the modern museum, although the cabinets were spaces for exoticizing cultures considered different, savage and primitive. These points will therefore be critically analyzed. It will also present educational alternatives for approaching objects and complex narratives within Portuguese history, marked by imperialism and exploitation, taking as an example the Pitt Rivers Museum, belonging to the University of Oxford, and investigating the proposals and solutions found to deal with this problem.

Keywords. Art Education, Decolonial, Anti Imperialist, Museums, Cabinet of Curiosity.

1. INTRODUÇÃO

A educação tem um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano e na formação de uma sociedade, assim como Paulo Freire (1921-1997) enfatizou ao longo de sua vida, a educação deve ser pautada na libertação e emancipação dos indivíduos. Deste modo, os mesmos serão aptos para participar ativamente na realidade, entender as complexidades do sistema explorador vigente e suas mazelas, além de lutar “a favor da liberdade, da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação económica dos indivíduos ou das classes sociais” (Freire, 2022, p.100). É a partir desta visão que o artigo presente irá encaminhar a pesquisa de que maneira a educação pode ser pensada em espaços culturais, mais especificamente no Museu da Ciência da Universidade de Coimbra (MCUC), e questionar quais são os seus contributos para a sociedade. O museu possui o mais antigo núcleo museológico português de história natural e instrumentos científicos, constituído durante o período pombalino e jesuítico. Momento este conturbado para as antigas colónias de Portugal que sofreram intensas explorações e violências durante o século XVIII, século das luzes, do pensamento crítico e científico, em detrimento da inferiorização e animalização de outras culturas. É diante deste contexto que a pesquisa se irá debruçar para pensar em possibilidades de como a educação dentro do museu pode-se articular para retomar a história com olhar crítico e decolonial.

A primeira abordagem recairá sobre a produção científica do Iluminismo e quais foram os seus malefícios, tendo como foco uma perspectiva anti-imperialista, isto é, de descentralizar o discurso produzido no interior do continente europeu colocando países fora deste eixo subalternizados, apontando quais foram, de facto, as “sombras” geradas pelo iluminismo. Em seguida, será apresentado o Museu da Ciência da Universidade de Coimbra e a sua ligação com o pensamento construído ao longo do século XVIII; a pesquisa terá como foco o Gabinete de Curiosidades e a exposição fixa do MCUC intitulada “*Visto de Coimbra - Os Jesuítas entre Portugal e o mundo*” dedicada à Companhia de Jesus. As expedições jesuíticas tiveram como objetivo, para além da catequização religiosa, a ideia de civilizar aqueles considerados selvagens e desprovidos de qualquer sabedoria, necessitando, deste modo, um processo violento e dominador de uma cultura sobre a outra. O impacto destas expedições foi decisivo para a construção da futura sociedade ali já estabelecida e a construção de um imaginário distorcido sobre a realidade.

Após este retorno crítico sobre o passado, abordaremos a importância e o papel que os museus possuem na educação; os mesmos devem ser comprometidos com a reflexão atenta às narrativas construídas ao olhar para o passado e analisar quais são as consequências geradas para o presente. Por fim, serão apresentadas alternativas possíveis para lidar com a problemática da instituição em questão, ausentando-se do debate social e político, quando na realidade os objetos expostos convocam um período histórico conturbado. Deste modo, serão fornecidos exemplos concretos de possibilidades para desenvolver conhecimento mais aprofundado e responsável.

2. COMPREENDENDO O PASSADO

Anteriormente ao pensamento iluminista, a política, a filosofia e a ciência eram guiadas por justificativas religiosas; a criação do mundo, a moral e o poder eram pregados e desenvolvidos por sacerdotes e bispos. No entanto, no continente europeu, mais especificamente em França, surge um discurso racionalista e libertário guiado pela razão e centralidade no ser humano, com o objetivo de iluminar o conhecimento antes desenvolvido de maneira profética e pouco fundamentada cientificamente pelos religiosos. O intuito principal dos iluministas era categorizar e refletir sobre a razão e moral do Homem e as maneiras que a sociedade poderia desenvolver-se por uma perspectiva universal. Entretanto, a universalização do modo de pensar leva a uma banalização do particular e único de cada civilização, no caso do Iluminismo, pregava o modo europeu como o mais desenvolvido e o restante, aquilo que era diferente, como sendo inferior e pouco estruturado filosoficamente, economicamente e politicamente, contribuindo, desta forma, para a supremacia de uma etnia e raça, moldando uma estrutura racista e imperialista. Uma pesquisa realizada por Érico Andrade, professor e Doutor de Filosofia da Universidade de Pernambuco e Membro do Núcleo de Ética e Filosofia Política (NEFIPE), enfatiza de que modo o Iluminismo contribuiu para a consolidação do racismo na Europa durante o século XVIII, para além de como a liberdade e a razão foram moldadas e pensadas para serem praticadas somente por homens, brancos e europeus:

Tenho convicção de que o discurso iluminista foi importante para o fortalecimento das instituições na Europa por meio da defesa de que os povos poderiam determinar as suas próprias leis e não estariam mais, por conseguinte, submetidos a leis que emanavam da vontade divina e às quais só algumas pessoas teriam um acesso privilegiado, sejam sacerdotes, reis ou mesmo um misto das duas coisas. Contudo, quando as luzes situam seu foco nas fronteiras de um continente, elas servem para ratificar estereótipos porque eclipsam a opinião dos que são estereotipados. Incorporando a razão em seu discurso, os iluministas fizeram do que não é o espelho da Europa a imagem do atraso, do desumano, que precisaria, na melhor das hipóteses, ser conduzido (adestrado) para se adequar ao modelo europeu. (Andrade, 2017, p. 294)

É importante evidenciar que o Iluminismo foi um movimento necessário para o avanço do pensamento da sua época. No entanto, é inegável a postura imperialista e racista perpetuada durante este período, como é apresentado por pensadores renomados como Hegel e Kant, sendo o segundo responsável por considerar que “Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha mostrado talentos” (Kant, 1993).

Trazemos o caso do MCUC que se propõe a ser a “materialização do Iluminismo”, mas também deveria ser comprometido com a crítica decolonial e antirracista, pensando quais são as possibilidades de diálogo para a educação presente e futura de uma sociedade. O Gabinete de Curiosidades também possui um passado complexo; foi um dos primeiros passos do que futuramente iria ser chamado de museu; os gabinetes ganharam força durante o período das

grandes navegações, tendo como finalidade a exibição de objetos adquiridos, muitas das vezes roubados por viajantes e expostos em salas de modo a que o visitante europeu conseguisse vislumbrar o que era o novo mundo, de forma caricata e exótica, sem possuir qualquer tipo de intenção pedagógica ou instrutiva em seu interior. Os gabinetes permitiam a livre interpretação do público, o foco era a espetacularização do outro e o primitivismo existente nestes territórios, segundo a lógica imperialista europeia. A crítica empregada para este tipo de exposição, impõe mais uma vez um olhar superficial e universalizante sobre a cultura das antigas colônias; o que é diferente torna-se primitivo e estranho. Sobre este aspeto universalizante da cultura, Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês, comenta que “o imperialismo cultural repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais” (Nogueira & Catani, 2014, p.17).

A construção do Gabinete de Curiosidades do MCUC teve um longo período até chegar aos dias atuais. Em 1772, com o surgimento do novo curso de Filosofia Natural da Universidade de Coimbra, Domingos Vandelli foi um dos primeiros professores a integrar o grupo de docentes. Juntamente com ele, trouxe uma vasta coleção de objetos recolhidos de Itália. Foi também Vandelli responsável pela fundação e direção do Jardim Botânico da Universidade de Coimbra e do Gabinete de História Natural da Ajuda (Brigola & Trincão, 2023). A partir deste momento, a Universidade de Coimbra recebe ao longo dos anos diversas doações de pesquisadores e cientistas diversos. Será também importante observar a exposição intitulada “*Visto de Coimbra - Os Jesuítas entre Portugal e o mundo*”, título inspirado numa gravura da lua da autoria do Padre Cristóvão Boris, realizada em Coimbra (1626). O espaço agora ocupado pelo Museu da Ciência, antes era residência da companhia de Jesus. A exposição encontra-se dividida em duas salas, a primeira conta a história da companhia, a segunda, que será aprofundada neste artigo, é voltada para as missões jesuíticas feitas ao redor do mundo. Analisando os objetos expostos, textos de parede e ideia central da exposição é notória a ausência de um olhar aprofundado sobre o que de fato aconteceu nas Colônias, onde a catequese era forçada como modo de civilizar os povos considerados selvagens e dissimulados. A ideia apresentada pelo museu acaba por tornar-se desleal com a realidade rodeada de profunda violência e exploração sofrida por estes povos nativos, sabendo que o papel dos Jesuítas foi somente “apaziguar” a colonização entre os colonos e nativos, forçando os mesmos a passar por um processo de despersonalização da sua cultura.

É a tentativa de ordenar as relações de colonos e índios de forma que a política da Coroa - ocupar e colonizar - se tornasse possível, interrompendo o caos vivido até então. É

interessante ressaltarmos que, para melhor efetivar tal política de orientação dupla, a

Coroa envia com o primeiro Governador, aqueles que se tornaram, daí para a frente os

arautos e defensores de tal política: os Jesuítas. (Paraíso, 1994, p.189)

Ou seja, foram criadas duas alternativas para que a vontade da Coroa fosse seguida, os povos originários tornam-se escravos forçosamente ou convertem-se, deixando as suas crenças e cultura para seguir padrões e credos estabelecidos pela Companhia de Jesus. Esta relação entre colonos e a igreja também gerou atrito, pois os portugueses queriam utilizar a mão-de-obra dos nativos, ao passo que a Igreja tinha como propósito a catequização. É de conhecimento que o processo colonizador de cada colônia portuguesa se estabeleceu de diferentes formas. No entanto, algo que pode ser analisado em comum em todas é a violência e abusos sofridos pelos povos locais e como a universalização da cultura, religião e política foi deturpada em prol de

uma soberania portuguesa inventada. Os processos ocorridos neste período são complexos, repercutindo suas consequências até os dias atuais.

Portanto, é notável que nestes pontos abordados, o Iluminismo no século XVIII, Gabinete de Curiosidades e a Exposição permanente no interior do MCUC percorrem por assuntos delicados e difíceis, necessitando, desta forma, de pesquisas para lidar com estas problemáticas.

3. NOVAS POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

A partir da apresentação do contexto em que se insere o museu, será necessário aprofundar também o conhecimento acerca da função e necessidade de museus e espaços culturais para a educação de uma sociedade. A educação não formal, isto é, a aprendizagem adquirida fora das salas de aula e das escolas, distingue-se do ensino formal, sendo estes espaços museológicos, entre outros, responsáveis por explorar o conhecimento de maneiras distintas das abordagens realizadas no ensino formal. Por conseguinte, para além de educar, a instituição é responsável por gerar pesquisa, apreciação estética da produção artística, resguardo da memória e objetos significativos para a história de um país ou sociedade. Além disso, também é um espaço de tensão de conhecimentos e disputa de narrativas de diferentes pontos de vista, colocando sempre o visitante numa posição de reflexão e pensamento crítico. Todavia, é possível criar relações entre a educação formal e a não formal. Paulo Freire, pedagogo e patrono da educação brasileira, enfatiza a importância de uma educação dentro das escolas comprometida com a realidade concreta, tendo como foco a associação das disciplinas ofertadas dentro da sala com a “realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?” (Freire, 2022, p.32). Por outro lado, o professor Ulpiano Meneses (2000) comenta sobre o papel dos museus na educação:

A mim me parece que um museu que se transforma no arauto de identidade e memórias concretas, ahistóricas, reificadas, é tudo menos educador. Educar não poderia ser entendido como ação indutora de modelos unívocos de homem e sociedade (...) Convém sempre lembrar a diretriz essencial de John Dewey: educar é garantir ao indivíduo condições para que ele continue a educar-se (...) Pode haver educação que não tenha como eixo a formação crítica ? Estou seguro que não. (pp. 3-4)

Portanto, é notável que o desenvolvimento crítico sobre a história e a realidade atual são pontos que unem estes dois tipos de educação. O papel dos museus ganha importância para o repertório das pessoas que os frequentam, potencializando a aprendizagem. Conhecendo o papel desenvolvido por estes espaços, o MCUC desenvolve algumas ferramentas para educar e proporcionar a aproximação entre os objetos científicos e a sociedade.

O Museu da Ciência possui no seu *site* diversos conteúdos educativos, como por exemplo a visita virtual ao interior do museu, com informações em relação à história do edifício e dos objetos. Para além desta ferramenta, foi criada uma série de vídeos acerca de cada item da coleção, a série intitulada “*Objeto do Mês*”, que teve início no ano de 2020, e conta com 48 materiais criados, aprofundando a história e a origem do objeto escolhido. Há também uma seção no *site* responsável por oferecer uma breve descrição e apresentação dos itens chamada de “*História com Objetos*”. Ao todo são nove pesquisas breves disponíveis *online*.

É possível notar a tentativa de informar e comunicar acerca das informações dos objetos pertencentes ao museu, no entanto o trabalho não poderia ser limitado somente ao repasse de informações, sendo que o seu papel, como discutido anteriormente, é acima de tudo potencializar a visão crítica e fornecer ferramentas possíveis para os visitantes agirem na realidade concreta de uma sociedade. Um exemplo de como há uma certa limitação no discurso proposto pelo museu é a pesquisa realizada sobre uma doação de uma coleção de cabeças sobre estudos de frenologia. Este item integra uma coleção de 180 objetos doados à Universidade, no ano de 1852, pelo português Joaquim da Gama Machado, que compra esta coleção para realizar os seus estudos. A frenologia foi uma pseudociência criada em 1790, tendo como principal foco analisar as medidas das cabeças das pessoas para determinar o seu carácter; foi também utilizada para determinar medidas para prever se uma pessoa poderia oferecer perigo à sociedade. Não obstante, esta pesquisa foi usada para determinar que pessoas negras estavam ligadas à criminalidade e à inferioridade da raça, segundo as medidas de suas cabeças. É notável que ao abordar um objeto que retome este pensamento, é imprescindível a cautela sobre o impacto social que o objeto evoca e possuir uma abordagem completa sobre a história contida.

Um dos exemplos possíveis para uma abordagem responsável e que possa fazer diferença no conhecimento, levando a uma desconstrução da narrativa eurocêntrica e racista acerca do passado, são os trabalhos realizados pelo Museu *Pitt Rivers*, fundado em 1884 pelo General Pitt Rivers, que doou a sua coleção para a Universidade de Oxford. Desde então, o museu passou por diversas questões acerca da devolução de objetos roubados de países antes colonizado pela Inglaterra e áreas visitadas pelo fundador que acabou adquirindo os itens. O tema sobre a devolução de objetos não será aprofundado nesta pesquisa, mas compreendida a sua relevância por se tratar de reivindicações legítimas dos países que passaram por um processo brutal de colonização. De todo modo, a instituição compromete-se a reconhecer este passado imperialista e propõe a produção de atividades que ampliem a visão dos visitantes acerca da formação de outras culturas, como por exemplo os projetos intitulados *Maasai Living Culture Project*, *Re-connecting "Objects": Epistemic Plurality and Transformative Practices in and beyond Museums*, *The Restitution of Knowledge: Artefacts as Archives in the (post)colonial Museum* e *Sounding Out*¹³, todos estes projetos mencionados têm como objetivo aumentar a multiculturalidade dentro do museu através da arte, promovendo eventos que possam conscientizar e discutir acerca das questões envolvendo o colonialismo. Ainda assim, é importante salientar que o Museu *Pitt Rivers* foi responsável pela devolução de diversos objetos para seus países de origem, mostrando que em alguns casos é impossível conciliar o passado com atitudes educativas; necessitando a ação efetiva da reparação com a devolução.

4. CONCLUSÃO

Conclui-se que é fundamental retomar criticamente sobre o posicionamento do museu, após compreender o seu papel dentro da sociedade, sendo necessário instigar e tencionar a reflexão sobre o assunto, e é de suma importância que o MCUC possa alinhar o seu objetivo central do museu, isto é, “inspirar e motivar os cidadãos para a ciência”, juntamente com o olhar social e decolonial. Não restam dúvidas que o passado abordado pela instituição é complexo, todavia há espaço para que o educativo possa abordar de forma plural e responsável as viagens realizadas pelos Jesuítas ao longo da história, contanto com projetos que possam apresentar o ponto de vista daqueles que passaram pelo processo de apagamento histórico. Já o Gabinete de Curiosidades, embora apresentado como uma interpretação, deverá ser orientado de forma mais cautelosa e crítica, para além de questionar o benefício da teatralização do mundo. Seria este o modo mais certo para lidar com uma grande quantidade de objetos

¹³ Todos os projetos citados estão disponíveis no site do Pitt Rivers Museum.

de diferentes origens? Por mais lúdico e fantasioso que seja o gabinete, será que cumpre com seu papel social? E por fim, a urgência de falar sobre a realidade do século XVIII e a sua produção científica e filosófica de modo aberto e antirracista. Desta forma, torna-se possível a construção de uma sociedade atenta às questões sociais e o fazer científico crítico e responsável.

Referências bibliográficas

- Andrade, E. (2017). A Opacidade do Iluminismo: O racismo na Filosofia Moderna. *Kriterion: Revista de Filosofia*, 58, n.137. <https://doi.org/10.1590/0100-512X2017n13704ea>
- Brigola, J., & Trincão, P. (2023). *O Gabinete de Curiosidade da Universidade de Coimbra: Uma proposta museológica e científica*. *História, Ciência, Saúde-Manguinhos*, V.30. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702023000100068>
- FEUSP Oficial. (2023). Exotismo vc Biodiversidade: estudo exploratório para descolonizar as coleções museológicas. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aur7LOrpwac>
- Freire, P. (2022). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Kant, E. (1993). *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*. Papirus.
- Macedo, C. C. Q. (2016). A influência da frenologia no Instituto Histórico de Paris: raça e história durante a Monarquia de Julho (1830-1848). *Humanidades Em diálogo*, 7, 127-145. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-7547.hd.2016.113338>
- Meneses, U. T. B. de. (2000). Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. *Ciências e Letras : Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras*, (ja/ju 2000), 91-101. https://biblio.fflch.usp.br/Meneses_UTB_1_1086192_EducacaoEMuseusSeducacaoRiscosEIlusoes.pdf
- Nogueira, M., & Catani, A. (Orgs.) (2014). *Escritos de Educação*. Editora Vozes.
- Paraíso, M. (1994). De como se obter mão-de-obra indígena na Bahia entre os séculos XVI e XVIII. *Revista de História*, n.129-131. 179-208. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i129-131p179-208>

5. Criatividade inventiva, sentido estético, capacidade crítica e resolução de problemas na Educação Artística

DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E ORGANIZAÇÃO DAS SALAS DE AULA DE EDUCAÇÃO VISUAL: PERSPETIVA DE ALUNOS E PROFESSORES

Inês Isabel Rodrigues Queirós - Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação,
esev13202@esev.ipv.pt

Ana Souto e Melo - Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, CI&DEI
– anamelo@esev.ipv.pt

Resumo. A organização da sala de aula é um aspeto importante para a realização de mais e melhores aprendizagens nos alunos, uma vez que a mesma pode condicionar o desenvolvimento de várias capacidades (Richard, 1997, cit. por Teixeira & Reis, 2012). O espaço da escola e da sala de aula para ser adequado ao ensino, deverá ser um lugar em que se efetive a aprendizagem dos alunos, naquilo que é o desenvolvimento das competências criativas fundamentais para dar uma resposta capaz aos desafios da incessante transformação do mundo. Na perspetiva de Martins (2018), a organização da sala de aula mais adequada para o desenvolvimento da aprendizagem envolve um espaço de criação, de inspiração e de despertar artístico, onde o enfoque é o aluno. O trabalho de investigação que apresentamos tem como principal finalidade perceber de que forma a organização da sala de aula pode influenciar o desenvolvimento da criatividade dos alunos no âmbito da lecionação da disciplina de Educação Visual, tendo como objetivos: a) aferir quais os modelos de organização de sala de aula mais comuns nos Agrupamentos de escola de Viseu em estudo; b) saber a opinião de docentes sobre o tipo de organização da sala de aula mais propiciador para o desenvolvimento da criatividade; c) entender se existe facilidade em organizar a sala de aula tendo em conta as atividades a desenvolver; d) apurar a opinião de alunos do 5º e 6º ano sobre a influência da organização da sala de aula para a aprendizagem. Pretendemos, num primeiro momento, apresentar o enquadramento teórico que fundamenta este trabalho e, num segundo momento, descrever o estudo empírico desenvolvido. Destacamos os seguintes resultados: a organização da sala de aula mais comum nos agrupamentos de escola em estudo corresponde a uma sala com uma linha totalmente tradicional embora, na perspetiva dos professores participantes, o tipo de organização da sala de aula mais propícia para o desenvolvimento da criatividade é a que facilita o desenvolvimento de trabalhos colaborativos e individuais. Destacou-se ainda que nas suas salas de Educação Visual e Tecnológica (EVT) existe facilidade em organizar a sala de aula consoante as atividades a desenvolver. Na perspetiva dos alunos, as salas de aula de EVT nas escolas participantes não possuem equipamentos

informáticos suficientes, nem um ambiente e espaço alegre, “livre” e confortável, aspetos preponderantes para o desenvolvimento da criatividade na realização dos trabalhos.

Palavras-chave. Organização da sala de aula, Espaços Educativos, Ambiente Criatividade, Educação Visual.

Abstract: The organization of the classroom is an important aspect for achieving more and better learning among students, as it can condition the development of various skills (Richard, 1997, cited by Teixeira & Reis, 2012). The school and classroom space, to be suitable for teaching, must be a place where students learn, which is the development of fundamental creative skills to provide a capable response to the challenges of the world's incessant transformation. From the perspective of Martins (2018), the most appropriate classroom organization for the development of learning involves a space for creation, inspiration and artistic awakening, where the focus is on the student. The main purpose of the research work we present is to understand how the organization of the classroom can influence the development of students' creativity within the scope of teaching the subject of Visual Education, with the following objectives: a) evaluating what are the models of organization of most common classroom in the Viseu school groups under study; b) know the opinion of teachers about the type of classroom organization that is most conducive to the development of creativity; c) understand whether it is easy to organize the classroom taking into account the activities to be developed; d) investigate the opinion of 5th and 6th grade students on the influence of classroom organization on learning. We intend, firstly, to present the theoretical framework that underpins this work and, secondly, to describe the empirical study developed. We highlight the following results: the most common classroom organization in the school groups under study corresponds to a room with a completely traditional line although, from the perspective of the participating teachers, the type of classroom organization most conducive to the development of Creativity is what facilitates the development of collaborative and individual work. It was also highlighted that in its Visual and Technological Education (EVT) rooms it is easy to organize the classroom according to the activities to be developed. From the students' perspective, the EVT classrooms in participating schools do not have sufficient computer equipment, nor a happy, “free” and comfortable environment and space, preponderant aspects for the development of creativity in carrying out work.

Keywords. Classroom Organization, Educational Spaces, Environment, Creativity, Visual Education.

1. INTRODUÇÃO

A organização da sala de aula, segundo Richard (1997, cit por Teixeira & Reis, 2012), é um dos aspetos mais importantes no condicionamento do desenvolvimento de aprendizagens e das diversas capacidades dos alunos, nomeadamente a criatividade. O motivo que nos levou a trabalhar esta temática consistiu na constatação, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, da incessante falta de criatividade nos trabalhos realizados pelos alunos, acomodados em salas de aula organizadas de forma mais tradicional, facilitador de uma metodologia de ensino/aprendizagem mais expositiva, diretiva e impositiva. Os alunos somente refaziam trabalhos que encontravam durante as suas pesquisas sobre os temas que lhes interessavam.

Com este artigo, pretendemos difundir a investigação que levámos a cabo no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica, onde estudámos de que forma a organização da sala de aula pode influenciar o desenvolvimento da criatividade dos alunos na disciplina de Educação Visual (EV), tendo como objetivos: a) perceber qual a organização de sala de aula (onde se leciona EV) mais comum das escolas/agrupamentos participantes; b) saber a opinião dos docentes participantes sobre o tipo de organização de sala de aula mais propiciador para o desenvolvimento da criatividade; c) entender se existe facilidade em organizar a sala de aula tendo em conta as atividades a desenvolver e d) perceber a opinião de alunos sobre a organização da sala de aula para a aprendizagem.

2. ESCOLA NOVA E METODOLOGIAS ATIVAS

Com a necessidade de criar uma educação que rompesse com os princípios e as finalidades da Escola e dos Sistemas Educativos, surge no final do séc. XIX e início do século XX o Movimento da Escola Nova que concedeu à educação uma importante tarefa de construir um novo Homem que encaixasse no ideal de civilização da sociedade, apresentando um ideal de aprendizagem centrado nas atividades do aprendente para a alcançar e na organização da escola tendo em conta esse propósito. Tendo como fundador John Dewey, a Escola Nova, apresenta uma proposta educacional substancialmente diferente relativamente ao que existia no sistema educativo de então, propondo um repensar das estratégias pedagógicas que levaram a modificações significativas no modelo educacional, colocando a tónica numa educação com fator humanista e de transformação, nomeadamente social. A Escola Nova trouxe uma educação centrada no aluno, no seu processo de aprendizagem, com enfoque em metodologias ativas de aprendizagem, favorecendo a proatividade do aluno, no âmbito do aprender a aprender que pretende impulsionar o aluno enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, que percebe o propósito da sua aprendizagem e que sabe como se posicionar relativamente ao alcance da mesma (Souto-e-Melo, 2013).

Deste modo, a Escola Nova, marcou um novo ritmo e deu um novo sentido à escola, abrindo as portas para uma pedagogia mais transformacional, com espaços experimentais e onde a transmissão do conhecimento/informação por parte do professor vai dando lugar a um ensino cada vez mais propiciador de autonomia do aluno no alcance da aprendizagem.

3. ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA ENQUANTO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM

A sala de aula é o local onde se criam relações entre os alunos e entre estes e os professores, podendo promover situações pedagógicas que desenvolvem a aprendizagem. Segundo Zabalza (2001 cit. por Neves, 2014), a sala de aula é o local através do qual se desenvolvem ações, possibilitando o desenvolvimento integral dos alunos enquanto futuros cidadãos conscientes e responsáveis. Nesta perspetiva, a organização da sala de aula é um dos aspetos mais importante para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que todos os elementos em sala de aula influenciam o desenvolvimento da aprendizagem, tornando-a num espaço pessoal e social, refletindo a ação pedagógica do professor num ambiente influenciador que determinará a facilitação, ou não, das aprendizagens. Porém, para haver um bom desenvolvimento da aprendizagem, existem dois componentes do ambiente educativo, o ambiente e o espaço. O ambiente tem que ver com o espaço físico e com as relações interpessoais emergentes, devendo permitir que o estudante aprenda a crescer com qualidade através da criação de cenários e ferramentas pedagógicas com base no conhecimento prévio que possui e que deve estar ligado ao espaço físico (Castro Florez, 2019). No que toca ao espaço, deve ser confortável, permitindo desenvolver as atividades propostas, onde o mobiliário se possa adaptar às várias necessidades de aprendizagem, mudando de posição, sempre que necessário (Tronco, 2014), devendo dar um sentido de ambiente familiar (Aquinord & Araújo, 2013).

Para existirem espaços com as condições para um bom ambiente de ensino, a sala de aula não se deverá definir apenas enquanto espaço escolar, um espaço estruturado e rígido, com mobiliário disposto por filas; a sala de aula deverá ser um espaço que vai ao encontro das necessidades das crianças facilitando a liberdade de escolha e do desenvolvimento das atividades que estas desejem realizar (Lima, 2016). O espaço escolar transfigura-se num território de materialidade física que se constitui enquanto elemento fundamental para a aprendizagem, construindo-se como suporte disponível para ser vivido e utilizado, cumprindo

necessidades fisiológicas, afetivas, de autonomia, de movimento, de socialização, de exploração e do conhecimento das crianças, possibilitando o seu desenvolvimento integral. Segundo Gonzaga (2020), o espaço de ensino deverá ser pensado conjuntamente com metodologias de aprendizagem que impulsionem essa reorganização numa vertente mais ativa em que o aluno se possa projetar, participar, interagir e construir o seu conhecimento. No entanto, para subsistir esta vertente, existem modelos de organização de sala de aula mais propiciadores para o desenvolvimento das supracitadas competências, nomeadamente o modelo de aprendizagem cooperativa/colaborativa, com mesas organizadas por grupos, o modelo em U e o modelo em círculo, favorecedores da interação com os outros, mas também conhecendo as suas próprias opiniões, permitindo uma aprendizagem mais autónoma e atribuindo ao professor um contacto mais próximo com o aluno na mediação e entreaajuda na gestão do conhecimento.

4. CRIATIVIDADE NA ESCOLA

Segundo Alencar (2007), existe uma importância de cultivo e de desenvolvimento da criatividade, relacionando-se com diversos aspetos, designadamente: a necessidade de criar, o despertar de sentimentos de alegria e bem-estar para a saúde e equilíbrio mental e emocional; a conjuntura da instabilidade; o progresso e transformações em enormes desafios que levem a soluções criativas e, ainda, como desenvolvimento do potencial criador é comprometedora da plenitude, na autorrealização e na manifestação de talentos, interpretando o presente e refletindo sobre o futuro (Oliveira, 2014). Perante estas definições, Oliveira (2014) afirma que ser criativo “implica uma capacidade para a produção do novo, do inesperado que se transforma em algo aceite e valorizado [conferindo-lhe] uma complexidade que se traduz em inúmeras definições, conceitos e abordagens” (p.12).

A criatividade é vista enquanto a capacidade de produzir algo novo, nunca produzido antes, uma vez que se trata de uma competência importante para fortalecer a ideia de resolução de problemas. A importância da criatividade vai crescendo gradualmente na escola, assim como as necessidades de existir um desenvolvimento de estratégias e ações para a sua estimulação, apesar de a criatividade e a inovação não serem muito valorizadas nas instituições escolares (Martinez, 2002). Uma educação que não consegue promover a criatividade, que forma o ser humano segundo conformismos e estereótipos de uma educação complementada, é uma educação que não dá resposta às necessidades de formação atuais e adaptações às circunstâncias da vida (Mouzon, 2014), sendo que a escola deve assumir um papel preponderante na promoção da criatividade enquanto competência basilar, conforme é referido no *Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017), onde está explícito enquanto capacidade de o aluno ser capaz de se adaptar à mudança do mundo em constante transformação, pensando crítica e criativamente analisando, gerando e aplicando ideias, criando soluções alternativas aos seus problemas.

A disciplina de Educação Visual foca-se numa área de conhecimento fundamental do desenvolvimento global e integrado dos alunos, que tem como finalidade alargar e enriquecer as experiências visuais e plásticas dos alunos, de modo a contribuir para o crescimento da sensibilidade estética e artística, estimulando o gosto pela apreciação e fruição de diferentes circunstâncias culturais (Ministério da Educação, 2018). Segundo Bastos (2021), esta disciplina desenvolve-se segundo duas vertentes do processo criativo: a analítica e sequencial (o processo de design) e a intuitiva e simultânea (processo expressivo), indo ao encontro da metodologia projetual.

Esta metodologia, criada por Bruno Munari, é um método projetual onde para o “designer não é nada de absoluto nem definitivo; é algo que se pode modificar se encontrarem outros valores objetivos que melhorem o processo” (Munari, 1981, p.21), que tem como peça fundamental, a criatividade.

A criatividade expressa na metodologia projetual de Munari (1981) consiste na capacidade de não só improvisar, como também de estimular e refletir acerca do que se desenvolve e se descobre. Segundo o ideal de Bruno Munari, a criatividade é um valor objetivo desenvolvido à medida que se encontra soluções para um determinado problema, tornando-a num “instrumento de trabalhos” (Munari, 1981, p.21) nas mãos de um sujeito criativo.

5. A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DOS ALUNOS

A criatividade, ao apresentar características subjetivas presentes na expressão criativa do ser humano, exige que a escola se tornar num “espaço essencial na constituição das características pessoais que intervêm na capacidade do sujeito de expressar-se criativamente” (Martinez, 2002, p.191). Ao surgir no contexto educativo uma preocupação acerca do desenvolvimento de competências criativas nos alunos, visto que estas são um potencial para todos os seres humanos, a mesma deve estar presente no currículo dos alunos em todos os níveis de aprendizagem, uma vez que a escola e os docentes devem ser preparados para o surgimento de desafios que encontrarão no futuro (Moraes & Miranda, 2021).

Contudo, a escola para poder ter uma organização de sala propícia para o desenvolvimento da criatividade, precisa de deixar de parecer um “abrigo fortificante” (Carvalho et al., 2014, p.76) e passar a ser uma escola e uma sala que garanta uma qualidade e um sentido criativo, tanto dentro, como fora da mesma. A sala de aula que ajuda o desenvolvimento da criatividade deve fornecer, segundo Martins (2018), “um espaço adequado para aulas de artes tende a ter um foco diferenciado, envolvendo criação, inspiração, expectativa, talento e despertar artístico” (p.13). Ainda neste pensamento, Carvalho, Freitas e Neitzel (2014), acrescentam que, os espaços destas salas devem ser bem estruturados para possibilitar o desenvolvimento de estratégias diferenciadas que leve a que o aluno disfrute momentos de fruição estética, de contextualização e materialização do processo criativo. Nesta perspetiva, as salas que desenvolvem a criatividade são espaços parecidos com um ateliê de artista, pois estes espaços possibilitam que o aluno se sinta como um artista, uma vez que pode experimentar e criar algo e, ser o próprio a decidir o que é melhor, desenvolvendo o seu sentido estético e o seu pensamento criativo.

6. METODOLOGIA

Conforme o problema e os objetivos estabelecidos para dar resposta a este estudo, estabeleceu-se uma metodologia baseada na Investigação Mista, de índole Qualitativa e Quantitativa, que permite que o investigador, a recolha de diversos tipos de dados para proporcionar um entendimento mais completo do problema proposto (Creswell & Creswell, 2021), compreendendo-os de forma mais profunda, como partes que compõem um todo (Oliveira et al., 2019).

No que se refere à definição dos participantes do estudo, recorreremos à amostragem probabilística aleatória simples, onde todos os elementos da população fazem parte de uma lista com um número de elementos, no qual, são selecionados aleatoriamente (Carmo & Ferreira, 2008). Desta forma, fizeram parte da investigação oito professores de Educação Visual e 50 alunos do 5º e 6º anos, do 2º ciclo, selecionados aleatoriamente, tendo por base os sujeitos que quiseram participar neste estudo. Os professores participantes pertencem a três Agrupamentos de Escolas da cidade de Viseu, designadamente: o Agrupamento Escolas Viseu-Norte, o Agrupamento de Escolas de Mundão e o Agrupamento de Escolas do Viso. Os alunos participantes pertencem ao Agrupamento Escolas Viseu-Norte e ao Agrupamento de Escolas de Mundão.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram o inquérito por questionário, constituído por perguntas de respostas abertas e fechada, possibilitando a obtenção de forma mais rápida de respostas mais diretas e conclusivas (final fechado) e de opiniões, preocupações e pontos de vista mais individuais (final aberto) expressos de forma livre (Ghiglione & Matalon, 1992).

No que se refere às técnicas de análise dos dados utilizadas foram a análise de estatística simples no tratamento das respostas de final fechado; e análise de conteúdo no tratamento das respostas de final aberto dos questionários aplicados. A análise de estatística simples prende-se com a redução da diversidade de respostas individuais para um pequeno número de respostas e a análise de conteúdo é uma técnica de análise baseada na descodificação por meio de um agrupamento de respostas por categorias temáticas sobre o objeto de estudo (Ghiglione & Matalon, 1992).

7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Passamos a apresentar os dados mais relevantes obtidos no estudo empírico:

No que se refere ao *tipo de sala de EV e ET*, 32 alunos referiram ter uma sala de aula mais tradicional, com as mesas dispostas em filas viradas para o quadro; 18 alunos referiram que a sua sala de aula se organizava com as mesas dispostas em U.

Quanto à *adequação da organização da sala de aula à disciplina de EV*, os alunos manifestaram que a mais adequada será uma sala de aula em que as mesas e cadeiras estão organizadas em U, porque este tipo de organização proporciona uma maior rapidez e acesso ao professor e facilita a troca de ideias e entreajuda entre os alunos.

No que concerne à *adequação da organização da sala de aula no que diz respeito à realização dos trabalhos*, os alunos referiram-se ao tipo de organização da sua própria sala de aula, no caso, prevalecendo a sala de aula organizada com mais mesas em fila.

Relativamente ao *tipo de organização de sala de aula de EV dos professores*, os resultados apontam para o facto de 40% da amostra responder que tem grupos de 4 mesas e outros 40% ter respondido que a sua sala se organiza em mesas agrupadas em fila.

No que se refere à *propensão da organização da sala de aula onde lecionam a disciplina de EV para o desenvolvimento da criatividade*, a maior parte dos professores referiu não saber, seguindo-se a adequação e total adequação da organização da sala de aula para o desenvolvimento da criatividade; quanto aos equipamentos existentes na sala de aula dos professores participantes, foi referido quatro das cinco salas de aula possuem equipamentos que permitem desenvolver os trabalhos em relação ao hábito de organizar as salas conforme as atividades, a maioria dos professores participantes preocupam-se em organizar a sala de aula de acordo com as atividades e necessidades pedagógicas dos alunos.

No que se refere aos aspetos da organização de sala de aula apontados pelos professores como sendo impeditivos para o desenvolvimento da criatividade, foi apontado a falta de material, a falta de espaço e a falta de salas específicas para a lecionação de disciplinas de artes.

8. DISCUSSÃO/CONCLUSÃO

O propósito deste estudo foi perceber a perspetiva de alunos e professores sobre a influência da organização da sala de aula no desenvolvimento da criatividade de alunos no âmbito da lecionação da disciplina de EV. O tipo de organização de sala de aula mais comum apontado pelos participantes no nosso estudo é o modelo tradicional de mesas e cadeiras organizadas por filas, manifestamente contrastante com um tipo de ensino que se quer mais ativo, enaltecendo e perpetuando aquilo que são os postulados de um ensino expositivo, centrado no professor e no conhecimento que transmite aos alunos (Arends, 2008 cit. por

Neves, 2014). Este modelo de organização de sala de aula mantém um ambiente estruturado, onde o professor é essencialmente um orador transmissor de conhecimentos e os alunos são recetáculos desses conhecimentos, desempenhando um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem (Neves, 2014), metodologia que colide com a didática, em particular do ensino das artes e no desenvolvimento de competências criativas. Não obstante, os participantes no estudo referiram também que a organização de sala de aula mais propiciadora para o desenvolvimento da criatividade será a organização em grupos, que potencia a dinâmica, a interação e entreajuda entre alunos e professores na realização dos seus trabalhos e que, ao mesmo tempo, proporcione espaços individuais aos alunos, respondendo às necessidades de aula, indo ao encontro do que Aquinord e Araújo (2013) defendem. Os professores referiram que o espaço de aula deverá ser confortável para desenvolver as atividades propostas, corroborando a perspetiva de Tronco (2014). Tendo em conta a opinião da maioria dos participantes que defende que a organização do espaço de aula interfere no desenvolvimento da criatividade dos alunos, questionamo-nos por que razão a maioria das salas é organizada numa linha mais tradicional?

No que diz respeito à facilidade em organizar a sala de aula tendo em conta as atividades a desenvolver, concluímos que a maioria dos docentes organiza a sala de aula tendo em conta as atividades desenvolvidas, porém apenas quando são trabalhos de grupo e um docente referiu organizar dependendo da turma, que esta organização interfere ou é utilizada também para o controlo disciplinar dos alunos. Pensamos que deverá haver uma maior atenção por parte do professor em perceber quais são as necessidades dos seus alunos e as melhores formas de ensinar e de aprender e organizarmos o espaço de aula tendo em conta esse pressuposto, de lugar motivador e verdadeiramente propiciador de aprendizagem que olhe para a subtilidade do aluno e que o cative na elaboração da atividade (Carvalho et al., 2014). Defendemos, ainda que a interação entre alunos é fundamental no âmbito da aquisição de competências colaborativas e sociais.

No que se refere à opinião dos alunos sobre a organização da sala de aula para a aprendizagem, as mesmas encontram-se adequadas para as aulas de EV, apesar de apontarem alguns fatores que, na sua perspetiva, podem dificultar as suas aprendizagens, tais como: a falta de espaço na sala e na arrumação dos trabalhos, existência de mesas e as cadeiras pouco adequadas e pouco confortáveis. Perante isto, percebemos que os alunos querem mudanças nas suas salas, de modo a obterem um ambiente e espaço novo, indo ao encontro do que Fleith e Alencar (2005) referem quando dizem que para haver estímulos criativos nas escolas é preciso que o seu próprio ambiente seja promotor e estimulante, em que o aluno possa realizar as suas próprias escolhas e que aceite as ideias diferentes dos seus colegas, encorajando ao desenvolvimento da sua autoconfiança e um foco nas suas habilidades e interesses.

No âmbito desta investigação, podemos concluir que as salas de aula não estão adequadas ao desenvolvimento da criatividade dos alunos, dado que as mesmas continuam a seguir o modelo clássico, que propicia o ensino tradicional, colocando de lado os ideais de uma sala de aula capaz de promover uma aprendizagem mais ativa, que incentiva os alunos a quererem saber e a experimentar mais, fundamental no ensino artístico. Deste modo, e para responder à problemática deste estudo concluímos que a organização da sala tem influência na criatividade, pois o espaço obtido com a organização da sala e o ambiente proporcionado pelo professor, desperta a curiosidade, a autonomia, a autoconfiança para poder valorizar e incentivar as expressões das ideias dos alunos (Morais & Miranda, 2021). Desta forma, se houver uma organização de sala de aula com um ambiente e espaço alegre, confortável, “livre” e com equipamentos e materiais necessários, existirá uma maior possibilidade de o aluno criar um pensamento mais criativo, de forma mais fácil e rápida.

Referências Bibliográficas

- Aquinord, E. C. G., & Araujo, E. A. de. (2013). Lugar-escola: espaços educativos. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 13(1-2), 221-248. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482013000100009&lng=pt&tlng=pt.
- Bastos, R. M. P. (2021). *O espaço da criatividade na disciplina de Educação Visual* [Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/134896?mode=full>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). Metodologia da investigação Guia para auto-aprendizagem. *Universidade Aberta* (2º). [http://elearning2122.esev.ipv.pt/pluginfile.php/?file=/26552/mod_resource/content/0/Metodologia de Investigacao_Guia Para a Auto-Aprendizagem_2ed_2008_UA.pdf](http://elearning2122.esev.ipv.pt/pluginfile.php/?file=/26552/mod_resource/content/0/Metodologia_de_Investigacao_Guia_Para_a_Auto-Aprendizagem_2ed_2008_UA.pdf)
- Carvalho, C., Freitas, A. A., & Neitzel, A. de A. (2014). Salas de Arte: Espaços de formação estética e sensível na escola. *Educação, Sociedade & Cultura*, 42, 67–86. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_07CarlaCarvalho.pdf
- Castro Florez, M. C. (2019, August 30). Ambientes de aprendizaje. *Sophia - Educación*, 40–54. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.827>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa - Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (5th ed.). [https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=URcIEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=investigação+mista+qualitativa+e+quantitativa+Creswell+\(2010\)+&ots=9f8RmWI-AF&sig=al2e2TaBftZPaHXICVnFS_eI50E#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=URcIEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=investigação+mista+qualitativa+e+quantitativa+Creswell+(2010)+&ots=9f8RmWI-AF&sig=al2e2TaBftZPaHXICVnFS_eI50E#v=onepage&q&f=false)
- Fernando, R. J., & Souza, M. A. (2019). Metodologias ativas de aprendizagem. In *Formação continuada transformando a realidade* (pp. 274–294). <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/3992/1/ISBN9788595610774.pdf#page=274>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). Como inquirir? Os questionários. In A. de Saint-Maurice (Ed.), *O Inquérito: Teoria e Prática* (pp. 105–160). Celta Editora. https://www.academia.edu/40319071/O_INQUERITO
- Gonzaga, S. M. M. A. (2020). *O Espaço arquetetônico no ensino de Artes Visuais* [Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34320>
- Lima, A. S. (2016). *O projeto do espaço educativo. O Kindergarten na génese da escola contemporânea de Herman Hertzberger*. Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto.
- Martinez, A. M. (2002). A criatividade na escola: Três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8, 189–206. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3057/2749>
- Martins, A. C. N. (2018). *O espaço das Artes no fazer artístico das Escolas de Tarauacá* [Instituto de Artes da Universidade de Brasília]. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21618/1/2018_AnaCristinaDoNascimentoMartins_tcc.pdf
- Martins, E. C. (2020). Arquitetura e espaços escolares na escola portuguesa (período do séc. XIX e séc. XX): Lugares de memória. *Revista do Programa de Pós-Graduação Em Educação-UNESC*, 9(2), 156–174. https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/7306/1/CriarEducação_artigo_EspaçosArquitetura-2020.pdf
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade Obrigatória*. ME.

- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais Educação Visual*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/educacao_visual_2c_ff.pdf
- Morais, M. de F., & Miranda, L. C. (2021). Práticas criativas em sala de aula e a criatividade dos docentes: Estudo exploratório em Ensino Básico. *REICE, Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 76. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.004>
- Mouzon, C. M. Á. R. (2014). *Criatividade na Educação: Enquadramento curricular e estratégias de facilitação na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico* [Universidade dos Açores]. <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/3191>
- Munari, B. (1981). *Das coisas nascem coisas*. Edições 70.
- Neves, M. R. (2014). *Organização do espaço educativo: «Quebrar» a rotina* [Instituto Piaget - Campus Académico de Vila Nova de Gaia]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/24091>
- Oliveira, A. S. G. (2014). *Criatividade, autoestima e rendimento escolar no 2º Ciclo do Ensino Básico* [Universidade da Madeira]. <https://www.proquest.com/openview/01e283823946c740b0c8370ce5ce1c52/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Oliveira, E. C. de, Moreira, F. J. F., & Silva, S. V. C. da. (2019). Abordagens mistas na pesquisa em dissertações de mestrado de um programa de pós-graduação de educação. *Revista Transmutare*, 4(2010), 1–17. <https://doi.org/10.3895/rtr.v4n0.11322>
- Ord, J. (2012). John Dewey and experiential learning: Developing the theory of youth work. *Youth & Policy*, 55–72. https://www.researchgate.net/profile/Jon-Ord-2/publication/270338098_John_Dewey_and_Experiential_Learning_Developing_the_theory_of_youth_work/links/54a7c6010cf267bdb90a3779/John-Dewey-and-Experiential-Learning-Developing-the-theory-of-youth-work.pdf
- Pereira, E. A., Martins, J. R., Alves, V. dos S., & Deslgado, E. I. (2009, May). A contribuição de John Dewey para a educação. *Revista Eletrónica da Educação*, 154–161. <https://doi.org/https://doi.org/10.14244/%251982719938>
- Souto-e-Melo, A. (2013). *O impacto do Processo de Bolonha na formação de professores de Educação Visual e Tecnológica*. Tese de Doutoramento [Universidade da Beira Interior]. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/2592>
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012, August). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta Avaliação*, 162–187.

UMA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PARA A PAZ: O QUE OS ARTISTAS VISUAIS DAS MARGENS TÊM PARA NOS DIZER?

Leonardo Charréu - Instituto Politécnico de Lisboa/CIEBA (Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes)/CIED (Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais)
leonardocharréu@edu.ulisboa.pt

Resumo. Esta proposta visa explorar os artistas que trabalham nas denominadas margens do sistema da arte, a ideia base é considerar as suas propostas como pertinentes para uma consciencialização da comunidade educativa – e da sociedade em geral - face ao inexorável recrudescimento das ações bélicas, aparentemente insolúveis, em várias partes do mundo, com especial relevo na Europa e no médio oriente. Utilizar o trabalho artístico destes artistas e as narrativas que são capazes de gerar, como material pedagógico no âmbito da Educação Artística, é também considerar a contemporaneidade e o quotidiano no centro do processo educativo. Esses artistas (com raras exceções) são aqueles que não estão no centro do sistema da arte, raramente têm apoios públicos estatais e, conseqüentemente, não representam os seus países nas bienais internacionais. Os museus também não os expõem e, por conseguinte, são mais conhecidos nas redes sociais do que nos media oficiais ou nas revistas de arte especializadas, nas quais muito raramente têm espaço. Fazem das problemáticas do quotidiano – como a crise dos refugiados - o vetor a partir do qual articulam e direcionam o seu trabalho criativo, pensando num público alargado que não terá dificuldade em entender o que querem dizer.

Palavras-chave. Educação para a paz, Margem, Artistas disruptivos, Educação artística crítica.

Abstract. This proposal aims to explore artists who operate on the fringes of the art SY. The fundamental objective is to recognize their contributions as pertinent to raising awareness within the educational community - and society at large - regarding the escalating and seemingly intractable conflicts occurring in various parts of the world, particularly in Europe and the Middle East. Utilizing the artistic endeavors of these individuals and the narratives they construct as educational resources within the realm of Art Education also underscores the significance of contemporaneity and everyday experiences in the educational process. These artists, with few exceptions, exist outside the mainstream art scene, seldom receive governmental support, and consequently, are not represented by their countries in international biennials. Moreover, museums rarely exhibit their works, resulting in their greater recognition on social media platforms rather than in mainstream media or specialized art publications, where they are seldom

featured. They make everyday issues - such as the refugee crisis - the vector from which they articulate and direct their creative work, thinking of a wide audience that will have no trouble understanding what they mean.

Keywords. Peace education, Margin, Disruptive artists, Critical art education.

1. INTRODUÇÃO

Assistimos hoje, no mundo globalizado que nos tocou viver, ao ressurgir das nuvens negras que uma determinada postura modernista, ingenuamente otimista, julgava estarem definitivamente afastadas da história da humanidade. Assentava na crença que caminharíamos para um futuro radioso de paz e concórdia universal, para uma civilização global cujo próximo destino seria a conquista inexorável do espaço sideral. Mas os acontecimentos dos últimos tempos que, por motivos variados, fizeram renascer em várias partes do mundo (e até mesmo no velho e martirizado continente), com uma pujança raramente vista, o *homo bellicus*, estão aí para provar que a história, infelizmente, repete-se. Novos conflitos juntam-se a conflitos pensados já extintos ou, pelo menos, adormecidos. Uma cultura da guerra parece naturalizar-se no inconsciente coletivo, perante a impotência dos centros políticos decisórios (mesmo os democráticos) em gizar formas alternativas de entendimento entre os homens sem que o recurso à eliminação física do outro seja a solução para se encontrar a paz. O que pode então fazer a educação em geral, e a educação artística em particular, no sentido de contribuir para uma cultura de paz e reconciliação entre as partes em confronto?

Dar visibilidade aos artistas das margens e considerá-los no centro do processo educativo, é considerar as narrativas e intencionalidades desses artistas que vivem nas “margens” do sistema cultural. Aqueles que não estão no centro do sistema da arte, não vão às bienais internacionais em representação dos seus países, não têm apoios estatais e muito menos estão representados nos seus museus. São mais conhecidos nas redes sociais do que nos media oficiais (sobretudo nas televisões, que ora os invisibilizam ora os mostram como meras curiosidades) ou nas revistas de arte especializadas que os ignoram ostensivamente.

Uma boa parte das obras do britânico Banksy, do cubano Ravello ou do chinês Ai Weiwei possuem elementos visuais e um potencial para gerar uma narrativa disruptiva com um determinado *status quo* sociocultural prevalecente. Convidam-nos a olhar o mundo de outra forma, a repensar e renovar práticas artísticas e as suas finalidades, a utilizar as suas propostas artísticas como elementos disparadores de uma consciência global dos nossos estudantes que se espera ser capaz de trazer essas mudanças que hoje tanto almejamos. E isso obriga-nos a ir muito mais além da ideia de uma educação artística *fofinha*, baseada na ainda onipotente ideia da “arte pela arte” e pensar numa educação artística alternativa, (com e) para além das cores, manchas, texturas e linhas, que impacte a vida das pessoas.

2. A EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA AGENDA DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

Não são modismos de circunstância, ou uma conceção salvífica da educação artística (crítica já feita por alguns dos pares à escrita académica do autor deste texto) quando se propõe uma “educação artística para a paz”. Esta proposta surge, não só porque esta preocupação (a de dar um cunho à educação artística mais conectado com o quotidiano e com o mundo que nos rodeia) está subjacente às principais preocupações do seu autor há mais de uma década (cfr. Charréu,

2010), mas também porque, literalmente, é mesmo de uma profunda, efetiva e duradoura paz, aquilo que o mundo hoje mais precisa.

Este desígnio está na agenda de uma boa parte das organizações artísticas internacionais como a International Society for Music Education (ISME), desde 2006, e o European Music Council (EMC) que logo em 2011 integrou as recomendações da incontornável agenda de Seul nos seus objetivos. Como sublinham investigadores recentes Cabedo-Mas, Nethsinghe e Forrest (2017), a Agenda de Seul, com o subtítulo bem pragmático de *Objetivos para o Desenvolvimento da Educação Artística*, publicada em 6 de outubro de 2010, como consequência do que foi debatido na Segunda Conferência Mundial sobre Educação Artística realizada na capital coreana entre 25 e 28 de maio de 2010 (e aprovada na sessão 185 da UNESCO) destacava três objetivos fundamentais que deveriam servir de guião, tanto aos planificadores do currículo, como à própria prática letiva em sala de aula dos vários sistemas educativos à volta do mundo.

O primeiro desses objetivos preconizava a necessidade de assegurar uma educação artística “acessível” de modo a constituir-se como pilar fundamental e sustentável de uma “renovação” de alta qualidade da educação (geral).

Já o segundo objetivo centrava-se na importância de garantir uma “elevada qualidade” dos programas e das atividades (concretas) de educação artística, desde a sua conceção/planificação até à sua concretização.

Mas é o conteúdo do terceiro objetivo aquele que mais nos interessa. Em síntese este objetivo afirmava a necessidade de “aplicar” os princípios e as práticas da educação artística para contribuir para a resolução dos desafios sociais e culturais (acrescentaríamos civilizacionais) que o mundo hoje enfrenta.

Este objetivo geral é depois mais especificado nas estratégias que propõe. Cada uma delas, por sua vez, tem diferentes itens de operacionalização associados. Destes itens há dois que se destacam para reforçar a nossa argumentação. Um implica o apoio e o reforço do papel da Educação Artística na promoção da responsabilidade e da coesão social, da diversidade cultural e do diálogo intercultural e o outro item requer o fomento da capacidade de resposta aos grandes desafios globais, da paz à sustentabilidade, através da educação artística.

Em suma, destacamos três conceitos básicos que emergem destes três objetivos com a chancela da UNESCO: a *acessibilidade*, a *qualidade* e a *aplicabilidade* da educação artística. Por outro lado, os itens em que esses objetivos se operacionalizam envolvem os conceitos básicos de *responsabilidade*, *coesão social*, *diversidade* e *diálogo intercultural*, *desafios globais*, *paz* e *sustentabilidade*.

O tema da paz volta a ser considerado, cinco anos depois da conferência de Seul, nos chamados ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) aprovados em setembro de 2015 na resolução A/RES/70/1 da Assembleia Geral da ONU, denominada “*Transformando o nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*”. Os ODS são um conjunto de 17 metas que vigorarão nos países signatários da Organização das Nações Unidas até, pelo menos, 2030, ano em que será realizada uma primeira avaliação da sua implementação em todo o mundo. Abordam três grandes dimensões do chamado desenvolvimento sustentável: a dimensão social, a económica e a ambiental. No fundo, constituem um plano de ação não só para os políticos e decisores governamentais, mas fundamentalmente para as organizações públicas (onde incluiremos as de natureza educacional) e privadas, assim como para as pessoas comuns, de forma a promover a paz, a sustentabilidade ambiental, a justiça e a igualdade. O ODS número dezasseis (todos os 17 ODS são numerados) prevê claramente que as nações trabalhem no sentido da obtenção da “*Paz, Justiça e instituições eficazes*”.

Não havendo um guião preciso para a consumação dos 17 ODS, parte-se do princípio de que se implementarão um conjunto de ações macro (top-down) que eventualmente se expressarão na elaboração de um corpo legislativo por parte das nações signatárias da ONU de modo a dar uma resposta legal aos desafios levantados pelos 17 ODS. No entanto, sabe-se que todas as reformas arriscam a sua falência se o que se propõe como ação e inovação não for assumido ao nível das organizações e instituições intermédias, ao nível de outras bases sociais

e, por fim, ao nível individual do cidadão comum, na dimensão micro, que é onde acontece a prática e as rotinas da vida social.

Em Portugal, o Plano Nacional das Artes (PNA) foi instituído pelo Ministério da Cultura e pelo Ministério da Educação, para o horizonte temporal 2019-2024, através da Resolução de Conselho de Ministros nº 42/2019, de 21 de fevereiro. Procura constituir-se como instrumento para levar também os objetivos da ONU até ao terreno social. Citando indiretamente um conjunto de autores, entre os quais nomes-referência no panorama nacional e internacional, como Elliot Eisner, Luciana Loponte, Anna Craft, entre outros. No PNA afirma-se que:

A Arte é uma linguagem universal, que transmite significados impossíveis a qualquer outro tipo de linguagem, seja esta linguagem semântica, dialógica ou científica. Assim, educar para a cidadania, para a transformação social, para o bem-estar coletivo, é impossível se a educação não abarcar a dimensão artística e patrimonial. É hoje uma certeza comprovada cientificamente que a Arte como expressão pessoal e cultural se apresenta como um instrumento essencial no desenvolvimento social e humanista das crianças e dos jovens, desenvolvendo a perceção e a imaginação, possibilitando a apreensão da realidade do meio envolvente, e desenvolvendo a capacidade crítica e criativa, assumindo-se ainda como o instrumento por excelência para educar as emoções.

(Vale, Brighenti & Pólvara, 2019, p.11)

Esses significados, *impossíveis* de serem expressos com tanta força e eficácia pelos outros canais de comunicação, como o são quando são veiculados pelas obras de arte visual dos artistas, constituem-se assim como resultados a atingir pelos arte-educadores que as ousam utilizar nas suas estratégias didáticas. Em particular, referimo-nos aos artistas que nos oferecem propostas artísticas como as que selecionamos mais abaixo.

3. PROPOSTAS ARTÍSTICAS DISRUPTIVAS NAS ARTES VISUAIS

A disrupção, mais do que um movimento ou uma ação que necessariamente tenha de levar plasticamente a algo novo, pode ser entendida mais como uma atitude de desafio a uma espécie de *status quo* estabelecido, no mundo da arte. Até mesmo as vanguardas e transvanguardas do século XX, mais ou menos radicais, acabaram por se *domesticar* e musealizar, integrando tranquilamente o sistema da arte, passadas as polémicas iniciais. A disrupção tratada aqui refere-se sobretudo a um voltar para a relação que a sociedade tem com a arte e não tanto para as questões intrínsecas ligadas aos conceitos de arte *per se*.

Para que essa disrupção aconteça efetivamente tem de romper com padrões estabelecidos e introduzir mudanças significativas sobretudo na forma como apreciamos arte. Uma arte decodificada a partir das premissas formalistas clássicas de uma estética empírica baseada no equilíbrio, na harmonia e noutras relações estabelecidas entre os elementos formais de uma obra de arte. Ser disruptivo dentro de uma perspetiva *artivista*, e de uma educação artística

crítica, que advogamos, implica não tanto criar algo radicalmente novo, (utopia modernista) mas sim desafiar as convenções tradicionais passivas da apreciação do génio criador, propondo antes novas experiências relacionais e sensoriais que levem o apreciador a questionar o quotidiano e mundo que o rodeia. E isso passa também por contrariar a pesada tradição iconoclasta judaico-cristã do ocidente dado que este sempre “desconfiou da desordem da imagem, quer dizer da expressão dos sentidos” (Maffesoli, s/d, p.83).

Algumas das propostas que mais abaixo se mostram podem não estar em desordem sob o ponto de vista formal, talvez o estejam quanto aos cenários em que são mostrados, entendido que não estão no Museu como *lugar* de ordem legitimadora.

4. DO QUE FALAMOS QUANDO FALAMOS NO CONCEITO DE MARGEM?

Inserir o conceito de *margem* no panorama da arte visual contemporânea envolve reconhecer e valorizar artistas e práticas que, como destacamos em cima, saem muitas vezes para fora da produção da mera arte-objeto e das preocupações com o valor mercadológico da obra de arte. Isso leva-os a operarem fora dos circuitos tradicionais da arte, desafiando frequentemente as normas estabelecidas e ampliando cada vez mais as fronteiras do que é considerado arte. Frequentemente utilizam técnicas de reprodução mecânica (stencil, colagens etc.) com que acentuam um certo desligamento da relação da arte com o seu valor económico que considera a obra de arte como uma espécie de objeto único e raro de alto valor simbólico.

Os quatro artistas que selecionamos (poderiam ser muitos mais, que evitamos por limitação normativa deste texto) são Jason Taylor, Ai Weiwei, Banksy e Eric Ravello. Estes artistas, oriundos de diferentes partes geográficas do mundo, podem considerar-se das margens, ainda que Weiwei tenha já sido suficientemente “institucionalizado”, assim como também Jason Taylor. Contudo, o conceito de margem implica trabalhar também com fortes preocupações sociais e políticas. São *marginais* não porque se situem fora da lei, mas sim por um conjunto de projetos e ações artísticas originais que a seguir se mencionam. Estes artistas:

- Exploram temas e perspetivas marginalizadas (passe a redundância). Esta preocupação leva a uma incidência sobre instalações artísticas e obras que abordam explicitamente questões sociais, políticas e culturais quotidianas que são muitas vezes discriminadas ou negligenciadas pelo *mainstream* do chamado sistema da arte. Estes artistas visibilizam e destacam histórias e experiências, por vezes trágicas, de grupos marginalizados (como os imigrantes e os refugiados), destacando as suas vozes, as suas perspetivas e abrindo canais mais expressivos e eficazes para uma compreensão mais humanista destas pessoas que, por várias razões, são obrigados a deixarem a sua terra natal;
- Diversificam os espaços de exposição que vão para além das tradicionais galerias de arte convencionais, dos museus e centros de arte, ao considerarem espaços alternativos para exhibir as suas propostas, como espaços comunitários (Weiwei) galerias independentes, plataformas *online* e redes sociais da internet (Ravello), a própria rua (Banksy) ou, no limite, o próprio fundo do mar (Jason Taylor).
- Questionam hierarquias e, como já vimos, contestam alguns padrões estéticos ao desafiarem a ideia de que apenas certos tipos de arte ou artistas merecem reconhecimento e prestígio. Procuram abrir espaço para uma maior diversidade de expressão artística contribuindo para uma visão mais inclusiva e abrangente da arte contemporânea;
- Incentivam o diálogo e a colaboração ao promover o intercâmbio de ideias entre artistas estabelecidos e emergentes, enriquecendo o panorama artístico ao abrir novas possibilidades criativas.

Essas são apenas algumas maneiras de inserir o conceito de margem no panorama da arte visual contemporânea, reconhecendo a importância de ampliar as fronteiras da arte e dar voz a uma variedade de perspetivas e experiências.

5. DO COMUM AO DISTINTIVO, IMAGENS PARA ALIMENTAR UMA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA CRÍTICA

Há imagens simbólicas comuns em três dos artistas que selecionamos. Weiwei, Taylor e Banksy usam o bote de borracha com refugiados ou imigrantes clandestinos, com escalas diferentes e com algumas nuances quanto à figuração humana que ocupa essas frágeis embarcações.

O exilado chinês Ai Weiwei (1957) (ele próprio refugiado em Portugal desde 2019) foi eleito pelo jornal *The Art Newspaper* em 2020 como o artista mais popular do mundo, o que o torna o menos *marginal* dos quatro. A exposição na Cordoaria Nacional, em Lisboa (2021), assim como outras em prestigiadas instituições do mundo, contrariam um pouco a regra do artista de fora do *mainstream* que evita os grandes espaços institucionalizados. Weiwei, ainda assim, pelo seu forte envolvimento político, por ser um símbolo da resistência à opressão e grande defensor dos direitos civis e da liberdade de expressão, bem como por ligar a arte a questões sociais e aos direitos humanos, merece estar por direito próprio no grupo destes artistas *ativistas*.

Utiliza a escala gigantesca como estratégia de choque. De facto, um dos seus trabalhos mais destacados o "Law of the Journey (Prototype B)" (2016), consiste num barco insuflável de 16 metros (!) de comprimento com figuras humanas e faz alusão a um dos temas mais recorrentes na obra do artista: a crise global dos refugiados. A escala esmaga o observador e amplia a sua experiência estética que passa da mera apreciação formal para uma quase experimentação sensorial, não muito afastada, na verdade, da sensação antecipada do que será atravessar o oceano nesses enormes botes de borracha, sobrelotados, que se viram e se despedaçam frequentemente nas ondas do mediterrâneo afogando centenas de refugiados que neles arriscam a vida para chegar à Europa.

A crise global de refugiados, um dos problemas cuja solução se vai arrastando no mundo contemporâneo, é também o resultado indireto da guerra, da falta de paz e consequente pobreza nos países de origem, que vão desde o médio oriente (Síria) à África (Líbia, Sudão, países do Sahel) e a países mais longínquos como o Iémen e o Afeganistão.

Este tema também mereceu a atenção de Jason DeCaires Taylor o *artista da água* que aproveitou a sua experiência de mergulhador profissional (pois passou a infância explorando corais na Malásia) para a realização do *Museo Atlántico*. Para a realização desse projeto contribui a sua formação em escultura e cerâmica, no London Institute of Arts (Taylor, 2014).

Figura 1

"Law of the Journey", Escultura instalativa de Ai Weiwei.

Cordoaria Nacional Lisboa, 2021. Créditos fotográficos Gilbert Sopakuwa / Flickr.



Tal como Weiwei, este artista britânico conseguiu apoios das cidades e governos regionais onde implementou as suas obras, sendo por isso, paradoxalmente, um artista das margens do sistema, mas com uma relativa institucionalização que Taylor deve ter diplomaticamente conseguido estabelecer.

As suas esculturas subaquáticas são sempre em tamanho real e geralmente feitas com moldes de pessoas reais, habitantes do lugar onde a instalação artística será colocada, o que também vincula o seu trabalho com a comunidade local que se sente também representada na obra. Há um dado interessante nos seus trabalhos que os levam a ser referenciados em estudos recentes sobre arte ambiental (Hinson, 2023). As suas esculturas são produzidas com cimento marinho, que tem pH neutro e é muito mais resistente que o tradicional. As obras têm também como dupla função tornarem-se recifes de coral artificiais, numa altura em que estão em perigosa diminuição nos mares de praticamente todo o mundo. Para isso o artista e a sua equipa fixam nas esculturas extratos de corais vivos, técnica conhecida no restauro ambiental que estimula o crescimento dos mesmos, criando assim novos parques marinhos em lugares desertificados ou carenciados de vida marinha (Hinson, 2023).

O *Museo Atlántico* não foi o único deste tipo a ser idealizado pelo artista britânico. O primeiro foi construído em 2009, em Cancun, no México, com o qual Taylor ficou internacionalmente conhecido pelas 500 estátuas da exposição *A Evolução Silenciosa* que inaugurava também a arte subaquática, em ambiente marinho. Todo o seu trabalho é comissionado pelas cidades ou governos regionais onde as obras são instaladas. (Hinson, 2023).

Figura 2

“The raft of Lampedusa”, 2017, Lanzarote, Ilhas Canárias, Espanha, Créditos fotográficos Jason Taylor



No conjunto escultórico subaquático “The raft of the Lampedusa” (Figs. 2 e 3) as conexões históricas com o famoso e gigantesco quadro de Théodore Géricault (1791-1824) “The raft of the Medusa”, atualmente no Louvre, parecem demasiado evidentes (ainda que o ângulo da foto não seja o melhor), mas na verdade mais não é do que a exploração de uma das estratégias criativas pós-modernas, a da (relativa) apropriação de referentes clássicos, os quais são readaptados esteticamente a novas problemáticas. Tal como na tragédia que no século XIX impressionou a França e a Europa de então, com um grupo de náufragos à deriva numa jangada de madeira, durante várias semanas no oceano (vivendo experiências-limite para sobreviver), os refugiados contemporâneos vivem, maciçamente, uma experiência não muito distante em termos de desespero e angústia.

Figura 3

Jason Decaires Taylor, Museo Atlantico, ilhas Canárias, Espanha inaugurado em 2 de março de 1917

Fonte: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/a-crise-dos-refugiados-imortalizada-para-sempre-no-fundo-do-mar/>



Mais conhecido por utilizar a rua como grande galeria a céu aberto, e pela técnica do stencil que aperfeiçoou e desenvolveu na street art, tornando-se a sua imagem de marca, Banksy utiliza também a imagem da embarcação frágil, sobrelotada, como iconologia simbólica das migrações forçadas que um mundo em guerra, e economicamente injusto e desordenado, obriga inúmeras pessoas a fazer.

Apesar de numa entrevista mencionada no final de 2023 num órgão de comunicação social *online* de Bristol¹⁴ (Reino Unido), o artista considerar a cidade como “um grande parque de diversões”, onde toda a gente tem o direito a brincar (pintar/intervir), como é bem visível nalguma bibliografia/catálogos de referência sobre a sua obra (como AA.VV, 2006) assim como no seu *website* oficial¹⁵, passe a dimensão provocadora da afirmação, há animações, e trabalhos 3D escultóricos como o “Dream boat” (Fig. 4) bem mais sérios, pela carga política que envolvem e pelas preocupações humanistas que visibilizam.

Esta proposta foi elaborada a partir de um casco de uma embarcação verdadeira, de fibra de vidro, comprada numa loja de equipamentos náuticos, sobre o qual foi feita uma *assemblage* com várias figuras de resina de moldagem rápida, posteriormente preenchidas com espuma e pintadas à mão com spray. Em finais de 2022 foi colocado à venda na feira de Arte de Miami, EUA, para adquirir fundos para apoiar com ações efetivas o resgate e a proteção aos refugiados que continuamente arriscam atravessar o mediterrâneo para chegar às praias do sul da Europa.

Na verdade, em 2020, Banksy financiou um navio (decorado com os seus grafitis) para resgatar migrantes no mar Mediterrâneo a partir do porto espanhol de Burriana (Valência). Procurando, inteligentemente, uma interconexão com outras dimensões simbólicas das suas ações, não foi por acaso que o navio se chamava “Louise Michel”, uma anarquista francesa do século XIX¹⁶.

¹⁴ <https://www.bristolpost.co.uk/news/bristol-news/banksy-confirms-real-name-uneearthed-8920049>

¹⁵ <https://www.banksy.co.uk/index.html>

¹⁶ <https://sicnoticias.pt/mundo/2020-08-28-Banksy-financia-barco-de-resgate-de-refugiados>

Figura 4

Escultura instalativa “Dream boat” por Banksy, 2015, Reino Unido.

Fonte: <https://www.kcl.ac.uk/image-library/Press-Photos/rsz-dreamboat-hires.x8b9c8697.jpg?f=webp>



Se parecem haver elementos comuns em Weiwei, Taylor e Banksy, numa linguagem plástica tridimensional que o comum dos cidadãos facilmente descodifica, sem que necessariamente possamos acusar estes artistas de (inter)plágio, pelas especificidades e nuances diferenciadoras dos seus trabalhos instalativos concretos, já o cubano Erik Ravello, de todos os artistas da nossa seleção, talvez seja o menos *institucionalizado* na medida em que não se deixou capturar pelas forças centrípetas que controlam o sistema da arte contemporânea e tendem a atrair os artistas para a lógica mercadológica centrado no valor da arte-objeto e a condicionar o mercado da arte e o que deve ser exposto/visível ou não.

O artista centra o seu trabalho na defesa de uma infância desprotegida denunciado os ataques indiscriminados contra as crianças, sistematicamente martirizadas, nos atuais conflitos que assolam diversas partes do mundo. Ravello é um competente e talentoso publicitário, diretor de arte na *Fabrica*, empresa de publicidade detida pelo poderoso e influente grupo Benetton. Esse trabalho, seguramente bem remunerado, torna-o independente das derivas comerciais para onde muitos artistas de deslocam por inércia, por cruas necessidades de sobrevivência, ou por deixarem de acreditar na postura ativista.

Dos projetos de Ravello destacam-se “The untouchables” (Os intocáveis) de 2013 e “Unforgivable” (Imperdoável) de 2017. No primeiro desses projetos apresenta uma hábil montagem fotográfica de um conjunto de sete fotografias de crianças simbolicamente crucificadas, cada uma por um motivo diferente. Com essas imagens denuncia as aberrações do chamado mundo livre ocidental que incomodaram um determinado *status quo* social na altura em que foram denunciadas, para logo, rapidamente, voltarem ao esquecimento das agendas mediáticas mais preocupadas com uma espetacularização da notícia em si, do que em agitar consciências adormecidas, ou alienadas. São os casos de pedofilia na igreja católica de praticamente todos os países do mundo, ocultados diligentemente pelas hierarquias eclesásticas, é o lucrativo e massificado turismo sexual infantil na Tailândia, são as vítimas da guerra sem fim à vista na Síria, é o secreto tráfico de órgãos no mercado negro, de que são vítimas muitas crianças do terceiro mundo, é a falta de regulamentação da venda de armas nos EUA com as trágicas consequências reveladas no famoso documentário *Bowling for Columbine* (2002) de Michael Moore, é a obesidade provocada pelas grandes empresas de *fast food*.

Ravello, elabora uma corajosa e pertinente investigação visual sobre alguns dos aspetos mais decadentes da nossa civilização sobre os quais nem sequer gostamos de pensar mas que todavia, estão aí, procurando despertar para os danos irreparáveis criados por uma cultura de

consumo ocidental que afetarão inevitavelmente as gerações presentes e também muito provavelmente as gerações futuras.

Figura 5

Montagem fotográfica do projeto “The untouchables” de Erik Ravello, de 2013.

Fonte: https://estaticos-cdn.prensaiberica.es/clip/03d2f3bc-860b-43a8-8018-24b06ce25ee4_alta-libre-aspect-ratio_default_0.jpg



Em “Unforgivable” (2017) o artista torna os grandes líderes do mundo coniventes com a morte de milhares de crianças em todo o mundo, por inatividade e por centrarem as suas ações políticas determinantes no apoio à guerra e não na promoção da paz. Nestas imagens (*collages*) vemos o destino trágico dessas crianças, corpos desfalecidos nas mãos de líderes de países influentes como Vladimir Putin, Donald Trump, Bashar al-Assad, Benjamin Netanyahu ou Recep Erdogan, entre outros. E a realidade está hoje (2024) aí para confirmar a trágica premonição do artista.

Figura 6

Montagem fotográfica do projeto “Unforgivable” de Erik Ravello, de 2017.

Fonte: Print screen de <https://www.collater.al/en/unforgivable-erik-ravello/>



Num mundo mediático, onde tudo se passa agora dentro do *smartphone* e já não tanto dentro da televisão, que perdeu a hegemonia comunicacional que deteve durante décadas, a comunicação visual tende a ser saturada e, por vezes, excecionalmente violenta. Ravello percebeu que as nossas capacidades percetivas e reflexivas são anestesiadas por impulsos ligados sobretudo ao medo e ao desejo, e só uma imagem violenta, ou pelo menos inexpectável, é capaz de nos obrigar a refletir. Estratégia que aliás utiliza frequentemente nas famosas campanhas da Benetton (presidentes *inimigos* ou freiras que se beijam na boca, guerrilheiros que exibem fémures humanos com as suas metralhadoras kalashnikov, etc.). A realidade é, definitivamente, em muitos casos pouco recomendável e

o real só pode ser uma matéria vil que é preciso superar depressa, ou mais exatamente que será preciso guiar em função do projeto ou do programa que terá sido abstratamente elaborado. Esta transfiguração (...) na ficção romanesca ou poética tem, em princípio, a vantagem de emocionar os sentidos (...). (Maffesoli, s.d, p.87

É, portanto, com essa necessidade de “emocionar os sentidos” que uma educação artística de natureza mais crítica pode ser concebida. Admitamos que os regimes de visualidade utilizados por estes artistas e, particularmente por Ravello (de violência implícita e explícita) talvez não se adequem como materiais visuais para pensar uma educação artística para uma faixa etária infantil. Esta, normalmente, encontra-se envolvida por imaginários lúdicos e expressivos próprios e que muitos educadores de arte (talvez com razão) procuram proteger numa espécie de bolha que acaba por, *sanitariamente*, os isolar dos grandes problemas do mundo. Já a faixa adolescente e pré-universitária pode constituir esse microcosmo social onde uma educação artística que trabalhe com estes artistas disruptivos faça mais sentido.

Ainda assim, também temos de reconhecer que nem sempre as imagens terão de radicalizar-se ao ponto crítico da repulsa, ou da náusea, para que se obtenham impactos relevantes e outros efeitos moderadores sobre uma audiência que se preste a confrontá-las, ou a simplesmente apreciá-las, procurando descodificar-lhes o significado.

Uma educação artística igualmente impactante também pode passar por uma (re)descoberta daquilo que não pertencendo aos nossos regimes de visualidade, não deixa de constituir também um património visual da humanidade, como propõem Velthuizen e Ferguson (2018):

se a criação poética, os processos e os produtos (narração de histórias, arte, ritual, música, formas de dança, canto e poesia) de comunidades relativamente pacíficas forem descobertos, analisados e compreendidos, isso revelará como as relações são reconciliadas através das divisões socialmente construídas nas comunidades. Verificou-se que o conhecimento obtido a partir do domínio estético pode contribuir para as estratégias de paz nas comunidades e até substituir as narrativas dominantes e hegemónicas dos sistemas de conhecimento exteriores à comunidade (p.1).

Neste mundo onde a comunicação se expandiu para um ponto em que temos, literalmente, acesso a um conjunto de informação que cresce exponencialmente a cada ano que passa, tal capacidade torna-nos testemunhas e, ao mesmo tempo, responsáveis pelo estado (febril) do

mundo. Não temos, portanto, desculpa para a nossa passividade e inatividade. Não podemos dizer que não conhecemos o que conforma as dimensões culturais da vida do “outro” e o que determina que tenha de tomar atitudes-limite, como a perigosa travessia dos mares, como o fazem hoje esses refugiados aninhados em frágeis botes de borracha, aludidos pelos artistas que estudamos e destacamos acima.

Referências Bibliográficas

- AA.VV. (2006). *Banksy, wall and piece*. Random House Group Limited.
- Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R., & Forrest, D. (2017). The role of the arts in education for peacebuilding, diversity, and intercultural understanding: A comparative study of educational policies in Australia and Spain. *International Journal of Education & the Arts*, 18(11):2-27.
- Charréu, L. (2010). Cultura visual, violência e cinema. In Eça, Teresa; Pardiñas, Maria Jesus A.; Martínez, Cristina Trigo; Pimentel, Lucia (Orgs.) *Desafios da educação artística em contextos Ibero-Americanos* (pp.192-203). Porto: APECV (Associação de Professores Expressão e Comunicação Visual).
- Hinson, L. (2023) *Understanding environmental art: a case study of Jason Decaires Taylor's coral greenhouse (2019)*. Tese de mestrado não publicada. Lindenwood University.
- Maffesoli, M. (s/d). *O conhecimento do quotidiano: para uma sociologia da compreensão*. Vega.
- Taylor, J. (2014) *The Underwater Museum: The Submerged Sculptures of Jason deCaires*. Chronicle Books.
- Vale, P., Brighenti, S., & Pólvara, N. (2019). *Plano Nacional das Artes: Uma estratégia*. Plano Nacional das Artes.
- Velthuizen, A., & Ferguson, K. (2018). The poetics of peace: From aesthetic knowledge to reconciliation. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 14(1), a472. <https://doi.org/10.4102/td.v14i1.472>.

PARA UM “MANUAL DO AGORA”: O PERCURSO ARTÍSTICO E PEDAGÓGICO DE MIGUEL SEABRA

Filipa de Melo Marcos – AEGV / ESELx – Email: fimelita@hotmail.com

Miguel Falcão – ESELx-IPL/ CET-FLUL – Email: miguel@eselx.ipl.pt

Resumo. A questão de partida – "como pode ser definida a singularidade dos processos de trabalho de Miguel Seabra, em particular nos modos como se aproximam, complementam e distinguem as suas abordagens nos campos artístico e pedagógico?" – definiu a direção deste estudo, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação (MEA-TE), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx-IPL). Enquadrado no paradigma interpretativo e numa metodologia qualitativa, seguiu uma abordagem exploratória e descritiva face ao tema. Três questões orientaram os processos de pesquisa sobre (i) as referências teórico-práticas autorreconhecidas e reconhecíveis nos seus processos artísticos e pedagógicos, (ii) as formas como emergem, na criação artística e na atuação pedagógica, a formação realizada e a sua história de vida e, ainda, (iii) a caracterização das linhas, artísticas e pedagógicas, que definem a sua prática com atores e não atores. No campo metodológico, o estudo assenta num *corpus* documental, submetido a análise documental e de conteúdo, sobretudo recolhido através de observação direta participante, quer durante as aulas da unidade curricular “Oficina Artístico-Pedagógica” do MEA-TE (2015-2016), quer durante processos de formação ou de criação artística levados a cabo no Teatro Meridional, em particular nos espetáculos *Ca_minho* (2019) e *Os Silvas* (2020). O estudo permite concluir que existe uma profunda articulação entre os dois campos de ação, o artístico e o pedagógico, e, no fundo, entre o homem e o criador, mas, sobretudo, entre a dimensão da vida e a dimensão da arte. É possível concluir também que, para Miguel Seabra, o teatro é transformador e ativador de campos de perceção diversos, recorrendo a essa evidência como ferramenta artística e pedagógica, tanto com atores como com não atores, porque o encenador e o professor são uma e a mesma pessoa. Este trabalho, em que o leitor encontra uma descrição e uma análise, contextualizadas e fundamentadas, da prática artístico-pedagógica de Miguel Seabra, constitui-

se como um “Manual do Agora” para quem queira perceber como se aproximam, complementam e distinguem os seus desempenhos enquanto encenador e professor.

Palavras-chave. Miguel Seabra, Encenador, Educação Artística, Teatro, Pedagogo Teatral.

Abstract. The starting question – “how can the singularity of Miguel Seabra's work processes be defined, particularly in the ways in which they approach, complement and distinguish his practices in the artistic and pedagogical fields?” – defined the direction of this study, which, framed in the interpretive paradigm and in a qualitative methodology, followed an exploratory and descriptive approach to the theme. Three questions guided these research processes (i) the self-recognition and recognizable theoretical-practical references in their artistic and pedagogical processes, (ii) the ways in which they emerge, in the artistic creation and pedagogical performance, the training held and his history of life and, (iii) the characterization of the artistic lines and pedagogical, that define his practice with actors and non-actors. In the methodological field, the study is based on a documental corpus, submitted to a documental and content analysis, mainly collected through direct participant observation, either during classes of the “Artistic-Pedagogical Workshop” of the Master's Degree in Artistic Education – specialization in Theatre in Education (2015-2016), either during training or artistic creation processes carried out at Teatro Meridional, particularly in *Ca_minho* (2019) and *Os Silvas* (2020). The study allows us to conclude that there is a deep articulation between the two fields of action, the artistic and the pedagogical, and, ultimately, between man and the creator, but, above all, between the dimension of life and the dimension of art. It is also possible to conclude that, for Miguel Seabra, theatre is transformative and an activator of different fields of perception, using this evidence as an artistic and pedagogical tool, both with actors and non-actors, because the director and the teacher are one and the same person. This work, in which the reader finds a contextualized and substantiated description and analysis of Miguel Seabra's artistic-pedagogical practice, constitutes a “Manual of now” for those who want to understand how they approach, complement and distinguish their performances as a director and teacher.

Keywords. Miguel Seabra, Director, Artistic Education, Theatre, Theatre Pedagogue.

1. INTRODUÇÃO: MANUAL DO AGORA

Para o estudo que este artigo revisita (Marcos, 2021), realizado no âmbito do Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação (MEA-TE), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx-IPL), partimos quer da ideia do Agora, do Já, do Presente, quer da ideia de Ágora, lugar de reunião, da prática da Presença. Com letra maiúscula, com o peito aberto, disponível, pronto a não estar pronto. O “Manual do Agora” refere-se a um tempo de ensaio, de um espetáculo ou de uma aula, no trabalho de Miguel Seabra. Entre os dois, o espetáculo e a aula, está o ensaio, local de encontro, de partilha de vontades, de sítios diferentes, de sabores distintos. Aqueles são lugares do erro sem julgamento, de fazer para desfazer, de brincadeira séria, que comove, que mexe, que revolta e que também apazigua e dá colo. Onde a falha é abraçada e celebrada, porque é sabida como a grande revelação, como motor que realmente empurra para a frente, que torna cada um melhor, mais competente, mais conhecedor de si e do outro. O Agora é esse tempo. Da falha amada, do erro acarinhado, do amor incondicional pela imperfeição, que é real, humana, verdadeira. O Agora do Presente e o Ágora da Presença: é este o binómio que guia este estudo, entre o artístico e o pedagógico, o criador e o professor.

Miguel Seabra, nas aulas do MEA-TE, dizia que o teatro nos faz olhar o efémero e que, por isso, nos prepara para a morte. O teatro faz-nos Estar. Estar com letra grande, em pleno, fora do tempo. Em cena podem passar-se cinquenta anos em noventa minutos ou cinco minutos em cento e vinte.

Todo este percurso persegue uma vontade muito forte de encontrar novos rumos para o ensino do Teatro/ Expressão Dramática, de perceber efetivamente qual o nosso contributo para a causa da educação, da educação artística, do teatro como ferramenta pedagógica, da verdadeira articulação curricular, transversal e inteira.

A educação artística é um veículo para a educação do indivíduo, do homem social, porque a arte contribui para a construção do ser humano mais completo: eu sou o outro e o outro sou eu. O lugar que cabe no jogo da vida e no jogo teatral: os atores principais somos sempre nós no nosso enredo, aquele que só nós experienciamos.

2. PARA UM ESTADO DA ARTE: NA BUSCA DE NOVOS

A educação artística é motora de espaços criativos nas escolas e de abordagens alternativas às metodologias de ensino instaladas nas chamadas “disciplinas académicas”. No relatório *Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*, Lupwishi Mbuyamba cita um excerto do discurso inaugural do então diretor-geral da UNESCO, Koïchiro Matsuura: “Num mundo confrontado com novos problemas à escala planetária... a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, competências que se desenvolvem através da Educação Artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução desses problemas” (Matsuura, citado em Mbuyamba, 2007, p. 3).

Partimos para uma busca de novos rumos no campo da Educação Artística, e do Teatro em particular. Delimitámos o campo dos estudos e das obras sobre práticas artísticas, teatrais e/ou pedagógicas de figuras que vão sendo consideradas de referência ao longo deste estudo. São eles, João Mota, cujas práticas de ensino foram estudadas por Eugénia Vasques (2010), que o considerou o “pedagogo teatral”, Augusto Boal (1977) e Isabel Alves Costa (2003), que fixaram os seus próprios processos e percursos na área do teatro-educação.

O conceito de pedagogia teatral, e a relação que estabelece com a humanização dos sujeitos, surge no contexto desta abordagem ao trabalho de Miguel Seabra para reforçar o objetivo cívico que se estende entre o teatro e as práticas teatrais e a educação e as práticas pedagógicas. Para o pedagogo Paulo Freire, que, com a sua “pedagogia do oprimido” inspirou parte da obra de Boal, a “humanização” e a “desumanização” são “possibilidades dos homens como seres inclusos e conscientes da sua inclusão” (citado em Moura, 1978, p. 116), embora salientando que, “se ambas são possibilidades, só a primeira (...) parece ser o que chamamos de vocação dos homens” (*Idem*). No estudo das práticas de Miguel Seabra, a missão do professor e a missão do encenador tocam-se na demanda da formação humana e o estado da arte poderá, assim, ser entendido como estado da vida, da pessoa. O pedagogo teatral é reflexo da procura desse sentido da vida.

Pesquisámos dentro da temática da arte e da educação artística, de práticas de encenadores, testemunhos de investigadores e pensadores, e de modelos de pedagogos teatrais que nos ressoaram no imediato como estruturantes. Algumas eram partilhadas por Miguel Seabra e são referências diretas das direções que toma; outras decorreram da revisão de literatura e convergem com muitas das práticas que pudemos observar.

Foram definidos quatro tópicos principais para o enquadramento teórico deste estudo: (i) práticas artístico-pedagógicas: um panorama geral; (ii) encenador e professor: aproximações, distinções, complementaridades; (iii) pedagogo teatral: relação entre pedagogia e criação teatral; e (iv) práticas com atores e não atores: conceitos, princípios e metodologias.

Quanto ao primeiro tópico, foi desenvolvida uma pesquisa focada no panorama geral, na qual procurámos referências que permitissem um retrato amplo, reconhecido e experimentado, como por exemplo as conferências mundiais da UNESCO sobre o tema da educação artística ou o Plano Nacional das Artes. Em todos os exemplos é defendida a aplicação urgente de

metodologias artístico-pedagógicas como resposta aos desafios colocados para uma educação plena e que chegue efetivamente a todos. Estas ideias são também sistematizadas por vários autores (Desgranges, 2003; Durão, 2018; Icle, 2010).

Quanto ao segundo e ao terceiro tópicos, que, além de relacionarem os papéis de encenador e professor, também exploram a figura do pedagogo teatral, podemos assumir que a efemeridade do teatro e a efemeridade da sala de aula potenciam o desenvolvimento, pelo professor de teatro/expressão dramática, da capacidade de ser um leitor de públicos e dos seus alunos. Aqui está a tal correlação com o encenador: ambos preparam a sua récita de forma pessoal, mas apresentam e colhem reações diversas e distintas, e é este treino de públicos, sejam espetadores ou alunos, que vai aprimorando ambos. Se os dois se manifestarem na mesma pessoa, num possível pedagogo-teatral, o treino é ainda mais evidente nas práticas que se constroem. Tamen (2014) e Rosseto (2016) defendem nos seus estudos a ideia de renovação e permeabilidade entre aqueles dois papéis. Já Costa (2003), Vasques (2006) e Teixeira (2007) aprofundam a figura do pedagogo teatral, com exemplos reais (a primeira, Isabel Alves Costa, a partir do seu próprio percurso e, as seguintes, respetivamente, com enfoque nas práticas de João Mota e de Augusto Boal).

No último tópico, seguindo as propostas de algumas das referências universais do teatro (Boal, 1977; Brook, 2008; Stanislavski, 2001), procurámos rever princípios orientadores de práticas artístico-pedagógicas com atores e não atores, como o emocional, o universal, o cooperativo e a verdade. A contaminação da função educativa do teatro, como princípio também artístico, é evidente. Não se pratica um sem o outro, nem se concretiza o processo artístico-educativo no seu máximo sem se conjugarem os dois.

3. METODOLOGIA – NOTAS DE UM PROCESSO

Este estudo, enquadrado no paradigma interpretativo e numa metodologia qualitativa, constitui-se como uma abordagem exploratória e descritiva face ao tema. Centramos este estudo na figura de Miguel Seabra e na(s) sua(s) prática(s) artístico-pedagógica(s), nas suas aproximações, diferenças e complementaridades. Assenta num *corpus* documental, submetido a análise documental e de conteúdo, sobretudo recolhido através de observação direta participante, quer durante as aulas da unidade curricular “Oficina Artístico-Pedagógica” do MEA – especialização em Teatro na Educação (2015-2016), da ESELx, quer durante processos de formação ou de criação artística levados a cabo no Teatro Meridional, em particular nos espetáculos *Cá_minho* (2019) e *Os Silvas* (2020).

Delimitámos um *corpus* documental mais restrito, mas suficientemente amplo para abarcar várias dimensões do objeto de estudo. Recorremos, por isso, a documentos diversificados, desde notícias, cadernos de encenação, documentários e entrevistas de e sobre Miguel Seabra. Estabelecemos ligações entre diferentes conceitos, comparámos práticas diversas, percebemos onde poderíamos encontrar diferenças, semelhanças e complementaridades.

Para a análise de conteúdo, procurámos estabelecer ligações entre diversos pontos que emergiram das notas de campo, das entrevistas e dos documentos selecionados. Coutinho (2015) afirma que este procedimento permite “analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados «chave», que possibilitem uma comparação posterior” (p. 217). Dentro desta ótica, verificámos que existem temas centrais, referências que se repetem e que, ao longo do tempo, se vincam ainda mais. Vários autores a que recorremos para fundamentar as opções metodológicas, por exemplo Bardin (1977) ou Quivy e Campenhoudt (2005), referem que este procedimento assenta sobretudo numa relação de proximidade com a palavra registada, o que permite fazer uma análise clara e estruturada do seu conteúdo.

4. RESULTADOS: ENTRE O SAGRADO E O PROFANO

A apresentação dos resultados estrutura-se em quatro tópicos organizadores, que decorrem do sentido dos objetivos gerais definidos e que cruzam a vida e a obra da figura estudada, a arte e a educação. Primeiro, começamos por olhar Miguel Seabra, partindo da vida e cruzando com a obra, assumindo que uma é indissociável da outra, identificando aproximações e complementaridades, condicionantes, possíveis bloqueios e estímulos, que se foram enredando na biografia e na prática artístico-pedagógica. Depois, organizámos a(s) sua(s) prática(s) em três momentos distintos: como professor; como formador de atores e profissionais da área artística; e como encenador nos espetáculos *Ca_minho* e *Os Silvas*.

Nos resultados obtidos sobre o trabalho de Miguel Seabra, reconhecemos alguns pontos-chave. A transparência com que revela a relação íntima que tem com os acontecimentos vividos completa-se com o cuidado com que trata o outro, com que olha o aluno, ator, amigo. Interessa-se por referências de diferentes campos concetuais e culturais e de diferentes épocas, que convivem e se harmonizam na mesma pessoa e se entranham na atividade profissional, transitando e convivendo entre a vida e a obra. A partir destas relações, consegue estabelecer uma linguagem própria, à qual confere o cunho pessoal das suas vivências e experiências, que dissemina na abordagem que tem com todas as vertentes da sua profissão, seja como ator e encenador seja como professor.

Uma das premissas da prática de Miguel Seabra é a de cada um ajustar o seu lugar ao lugar do outro. Ao partir deste sítio de encontro e de aproximação ao desconhecido, sem medo, com curiosidade, está a abrir o caminho para a essência da pedagogia e a elevar esta relação de procura de conhecimento a um lugar sagrado, de culto, onde permite que se experimentem diferentes posturas, sem julgamento das escolhas que se vão fazendo. Resume assim os seus princípios para o ato pedagógico: “(...) *persistência* (achar que se pode fazer sempre mais e melhor), *curiosidade* (manter vivo o espírito da inquietação) e *foco* (concentração para tentar captar o instante mais precioso, procurar sempre Deus em palco)” (Marcos, 2021, p. 113). Esta expressão, “procurar Deus em palco”, é sintomática desta mistura entre sagrado e profano, que observamos na sua abordagem: um equilíbrio entre crença e dúvida, permanência de valores e impermanência do espírito, aceitação da mutabilidade do ser humano, encarando-a como uma força, uma potencialidade, sem minimizar o seu impacto, mas também não se neutralizando perante a sua evidência.

Para Miguel Seabra, o erro deve ser assumido no processo, na evolução, e, mais do que isso, a sua resolução é da responsabilidade de cada um. Não corrige o ator, porque pressupõe que o ator é capaz, que tem a habilidade e o treino para se corrigir. No fundo, é uma questão de otimizar os recursos, as energias, de valorizar o papel de cada um e dar autonomia para que todos cumpram os seus objetivos, sejam os individuais, sejam os de grupo. Desta forma, como encenador, pode concentrar-se no seu trabalho, confiando a cada um o cumprimento das suas funções e assim potenciar o ator e o espetáculo ao trazer para si essa responsabilidade. Partilha as responsabilidades e promove o sucesso do resultado final, logo a partir do primeiro ensaio.

O desenvolvimento do lado inconsciente do ator, não para se sobrepor ao lado consciente, mas para os equilibrar a ambos, é outro dos pontos observados nas suas práticas. Há uma incitação a que os atores se debrucem sobre si, sobre as suas barreiras cénicas e dramatúrgicas. Que encontrem um sentido para o que procuram, que se encontrem a eles mesmos na personagem, no sentido de a deixar habitar aquele corpo. Não fala de transmutação sem controlo, fala de uma construção consciente, controlada em todas as suas variações, por um intérprete que domina as ferramentas que resgatou com o seu trabalho de pesquisa. Fala do ator ativo perante a sua criação, que ele sabe domar porque é sua, porque brota de si. Este processo individual só se cumpre na conjugação entre toda a equipa.

A discussão dos principais resultados foi orientada pelas questões e pelos objetivos deste estudo, estabelecidos a partir das práticas de Miguel Seabra, pessoais e intransmissíveis, e que

relacionam a educação artística com a sua profissão de encenador e formador de atores. A partir da triangulação dos resultados, apontam-se quatro itens de análise, que estruturam a discussão e clarificam as respostas a que chegámos: (i) retrato cronológico - evidências na dúvida; (ii) verdades para questionar – procurar e encontrar; (iii) metodologias autorreconhecidas e reconhecíveis; e (iv) contaminações artístico-pedagógicas nas suas práticas.

A metodologia de Pestalozzi, as figuras de João Mota ou Peter Brook, mas também de José Tolentino Mendonça ou José Mourinho, são estímulos e recursos em inúmeras ocasiões, muitas vezes no mesmo ensaio, na mesma aula ou na mesma formação.

Recorre com frequência à ideia de espírito, de inquietação e impermanência, de verdade, de ser inequívoco, de totalidade e de quietude.

A acompanhar o percurso cronológico, existe também um percurso espiritual, com uma perspetiva agregadora do sentido da humanidade. De todos os acontecimentos de vida – a infância feliz, a educação liberal, o perfil humanista da figura paterna e o encontro com o teatro – convoca um olhar para a espiritualidade. Acorda o lado intuitivo, de campos de percepção menos racionais, e constrói o seu caminho também com esta dimensão muito presente. Existe, na sua prática, um sentido de busca por algo maior do que nós, que transcende a compreensão racional do homem, que vai além da matéria, que não se pode tocar.

Torna-se evidente que as questões que são colocadas, debatidas e renovadas funcionam de forma circular: onde termina uma começa outra, a resposta encontrada será de novo posta em causa e formulará uma nova pergunta. O sentido da existência começa por aí, pela primeira dúvida que surge quando começamos a entender que existimos e podemos atuar no mundo: o que fazemos nós aqui? Esta é a grande resposta que se procura, em cada momento, numa certeza constante de que nada está errado e que nada é imutável. Estamos sempre conectados com a impermanência da vida.

Apresentamos também as metodologias autorreconhecidas e reconhecíveis, as referências que Miguel Seabra partilha e dissemina nas aulas e ensaios. Muitas delas atravessam o campo privado, num cruzamento entre vida e obra que se entrelaça, que vai agregando as pontas soltas de um lado para o outro. Os conceitos de teatro que partilha revelam uma procura de entendimento transcendental do artista, do seu papel social e da sua importância cultural. Ao referir Peter Brook ou Samuel Beckett, toca em espaços de procura profunda do mais íntimo do processo criativo, o lugar que não se vê. As referências do Oriente são frequentes, como os Haikus, poesia tradicional japonesa, a que recorre de forma a libertar a mente criativa dos atores, a fazê-los sair do seu contexto quotidiano e a treinar o olhar.

As afinidades artístico-pedagógicas das práticas de Miguel Seabra são seguidamente organizadas em seis categorias, com temas mais estruturados e outros menos explícitos, sublinhando-se que não existe sobreposição ou hierarquização de um tópico sobre o outro. Todos são igualmente imprescindíveis, em qualquer dos contextos em que Miguel Seabra desenvolve o seu trabalho, com atores ou não atores. São eles: o espírito, a mente, o corpo, a voz, o outro e o espaço.

Primeiramente, a ideia de *espírito*. Manifesta-se através da consciência da respiração e da presença, do acordar do estado interior. A ideia de religiosidade parte daqui, de que existe uma convocação inerente às práticas do teatro, e a respiração é o primeiro sinal a que se deve estar atento, é um guia que acompanha sempre o ator.

A *mente* persegue a noção de presença, porque, antes do corpo, já a mente sabe, funciona como a cenoura que faz andar o burro, é ela que faz cada um seguir esta ou aquela direção, que propõe que se diga esta ou aquela palavra. E a mente está sempre no plano da presença, do aqui e agora.

O *corpo* segue a mente, tal como a energia segue o pensamento. O que é desencadeado pela mente resulta em movimento. Sendo o corpo o veículo de expressão não verbal mais evidente, é um dos instrumentos que mais utiliza, através de exercícios e jogos que desenvolvem a expressão física e que levam a que aqueles com quem trabalha tenham uma maior consciência dela.

A voz surge com o despertar do corpo. Os primeiros sinais que dá da sua presença inequívoca é através da respiração, da emoção que esta ativa e mais tarde da palavra, que é fruto da mente e do pensamento. Cada um ocupa o espaço com a sua voz, intransmissível e inconfundível, que se distingue, que marca a sua personalidade. É esta a voz que procura (re)descobrir ao longo do seu trabalho com um elenco ou uma turma.

Depois de estruturar o individual e de o unificar, segue-se a abordagem da relação com o *outro*, que cada um estabelece quando começa a comunicar. Tal como o teatro pressupõe – como na definição de Brook – que alguém observe outro alguém, que atravessa o espaço, comunicar pressupõe que haja um recetor que recebe a mensagem do emissor. Existe uma ação e uma reação, a base da contracenar, que desenvolve através de simples jogos em círculo, que obrigam a que haja comunicação, inicialmente sem texto, só olhares e corpos que cruzam o espaço.

O *espaço* é onde todos os elementos se reúnem e está diretamente ligado à exposição, à consciência de que, quando se está no palco, é-se visível e tudo o que se faz tem leitura, tem um significado. Todos os espetáculos são únicos e o público deve ser servido sempre com uma qualidade a cem por cento, daí que seja preciso ter consciência de que nem tudo o que pomos na cena serve a cena. Todos os elementos do espetáculo – ator, texto, figurinos, adereços e cenário – devem ter um significado, porque é a presença efetiva que se quer alcançar, a verdade da cena, a autenticidade.

5. PRINCIPAIS CONCLUSÕES: O MITO DO ETERNO RETORNO

Todo o trabalho realizado regressa ao ponto de partida, à pergunta orientadora: como pode ser definida a singularidade dos processos de trabalho de Miguel Seabra, em particular nos modos como se aproximam, complementam e distinguem as suas abordagens nos campos artístico e pedagógico? Chegamos aqui com algumas respostas, mas sobretudo muitas perguntas e uma ideia central: a de que esta será uma direção que nos interessa continuar a seguir, a da educação artística e do teatro como oportunidades transformadoras. Neste artigo, procuramos apresentar uma visão plena, do seu trabalho com atores e não atores, do cruzamento entre arte e pedagogia, entre as facetas de encenador e professor, entre sala de aula e palco. Todas estas dimensões estão equidistantes, tal como os participantes no círculo com que Miguel Seabra inicia o ensaio ou a aula.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, “caracterizar a prática artístico-pedagógica, tendo em conta as referências teórico-práticas e os papéis de encenador e professor”, concluímos que existe uma profunda articulação entre os dois campos de ação, o artístico e o pedagógico, e, no fundo, entre o homem e o criador, mas, sobretudo, entre a dimensão da vida e a dimensão da arte. É possível concluir também que, para Miguel Seabra, o teatro é transformador e ativador de campos de perceção diversos, recorrendo a essa evidência como ferramenta artística e pedagógica, tanto com atores como com não atores, porque o encenador e o professor são uma e a mesma pessoa.

Quanto ao segundo objetivo, “perceber a relevância da formação e da história de vida – e como se manifestam – na criação artística e na atuação pedagógica”, o retrato aqui desenhado encontra sempre o mesmo rosto, a mesma expressão no olhar em todas as vertentes observadas. Tudo parte do pressuposto de que a pessoa é vista em todas as suas dimensões, tal como o homem vitruviano, de Leonardo da Vinci: somos muitos vértices do mesmo corpo, do mesmo espaço, e todos eles interessam para a pesquisa. Servimo-nos de tudo num primeiro momento e, entre avanços e recuos, vamos escolhendo o que precisamos. Os papéis de encenador e de professor, apesar de distintos, partem desta ideia de completude, de unidade e alcance dos objetivos comuns. Há na prática de Miguel Seabra várias influências, que

estabelecem o seu próprio conjunto de metodologias. Não há apenas um caminho nem um estreitamento das perspectivas; muito pelo contrário, há uma constante abertura a novas tendências, a novos estímulos. Há uma verdadeira agregação de referências, que se encaminham depois para a sua própria leitura, a sua “verdade”.

Ao procurar “perceber as linhas, comuns e diferenciadoras, que caracterizam a sua prática artística e pedagógica com atores e não atores”, conforme estabelecido no último objetivo a que nos propusemos, constatámos que o teatro, visto como local de reunião e de pesquisa laboratorial, como uma oficina teatral, é uma ideia muito próxima da sua abordagem. Há um constante olhar curioso pela resposta que o ator ou o aluno vão dar ao desafio, um interesse genuíno pelo desenrolar do processo, da “fermentação” das ideias, do pensamento criativo que se potencia entre as ideias individuais e as do grupo.

A missão pedagógica do teatro, na perspectiva de Miguel Seabra, reside na responsabilidade do professor em ocupar o espaço da sala de aula como um espaço de privilégio e de parceria. Na sua abordagem, conceitos como integração, articulação, aceitação e compaixão são desenvolvidos diariamente. Há, nas suas aulas e ensaios, um sentimento de intimidade, que acolhe e liberta.

O estudo em que assenta o presente artigo, no qual o leitor encontra uma descrição e uma análise, contextualizadas e fundamentadas, da prática artístico-pedagógica de Miguel Seabra, constitui-se como um “Manual do Agora” para quem queira perceber como se aproximam, complementam e distinguem os seus desempenhos como encenador e professor. Pretende-se que se mantenha aberto a mais pontos de análise, ao escrutínio de quem o lê e questiona, de quem o põe em causa. Pôr em causa é assim entendido como um processo natural, de empoderamento de quem pergunta e quer saber. Trata-se de mudar a perspectiva: de quem sabe a resposta para quem quer saber a pergunta.

Referências Bibliográficas

- Boal, A. (1977). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Civilização Brasileira.
- Brook, P. (2008). *O Espaço Vazio*. Orfeu Negro.
- Costa, I. A. (2003). *O Desejo de Teatro*. Afrontamento.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Desgranges, F. (2003). *A Pedagogia do Espectador*. Hucitec.
- Durão, R. (2018). *Conferência mundial de educação artística (2006), dez anos depois: concepções e expectativas sobre as artes na educação e o perfil do professor de teatro* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10400.21/11864>
- Icle, G. (2010). *Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento*. UFRGS.
- Marcos, F. M. (2021). *A trajetória de Miguel Seabra, entre o artístico e o pedagógico: para um "manual do agora"* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10400.21/14481>
- Moura, M. (1978). *O pensamento de Paulo Freire, uma Revolução na Educação*. Multinova.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ªed.). Gradiva.
- Rosseto, R. (2016). *Interfaces entre cena teatral e pedagogia*. UNICAMP.
- Stanislavski, K. (2001) *Manual do Ator*. Martins Fontes.
- Tamen, A. (2014). *A Renovação Permanente, uma investigação sobre a arte do ator*. UAlg. Repositório Científico da Universidade do Algarve: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/7543/1/Ana%20Tamen%20A%20renovacao%20permanente%20%20Final.pdf>
- Teixeira, T. (2007). *Dimensões sócio educativas do teatro do oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. U.A.B.
- Vasques, E. (2010). *João Mota, o Pedagogo Teatral: Metodologia e criação*. Colibri/IPL.

6. Estratégias de Ensino Interdisciplinar e Avaliação no Ensino das Artes

A COMUNA NA ESCOLA

PROJETO DE INTERVENÇÃO CURRICULAR EM TEATRO

Sara Cipriano – CTP/ ESELx – saracipriano@hotmail.com

Miguel Falcão – ESELx-IPL/ CET-FLUL – miguel@eselx.ipl.pt

Resumo. Neste artigo, apresentamos os aspetos fundamentais do processo, assim como os principais resultados, de uma intervenção curricular em teatro no 4.º ano de escolaridade, realizada no ano letivo de 2021/2022, no âmbito do Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação (MEA-TE), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx-IPL). Tratou-se de um projeto do tipo investigação-ação, assente numa abordagem qualitativa e enquadrado no paradigma sociocrítico, tendo a intervenção sido descrita e analisada a partir dos planos de aula e respetivos diários de bordo das sessões semanais de 1h30 cada, assim como de duas entrevistas semiestruturadas (uma aos coordenadores do projeto por parte da companhia de teatro e outra à professora titular de turma) e de trabalhos realizados pelos alunos. Os dados obtidos foram submetidos a análise de conteúdo com vista a entender-se o contexto singular da intervenção e as representações dele extraídas. Reunindo entidade artística e instituição de ensino com um interesse comum, o de desenvolver competências de formação pessoal, social e cultural dos alunos, organizou-se uma intervenção artístico-pedagógica em que predominaram práticas lúdico-expressivas e teatrais e na qual foram seguidos modelos de duas vertentes referenciais: a educação pela arte, com o paradigma expressivo-psicanalista (Sousa, 2003) e a educação artística no paradigma formalista-cognitivo (Barbosa, 2004; Gauthier, 2000). Firmaram-se, para esta iniciativa, valores cívicos e humanistas prioritários, práticas democráticas e a promoção da educação estética e artística em prol do desenvolvimento integral dos indivíduos. No estudo prevaleceram as questões centrais da atividade do professor de teatro, tendo sido apuradas, como práticas orientadoras, a abertura a uma diversidade de métodos a conciliar, a complementaridade interprofissional, a transversalidade/especificidade do currículo e a multidisciplinaridade da linguagem teatral. A intervenção finalizou com uma sessão aberta à comunidade escolar, no teatro da Comuna, onde se apresentou o exercício “Fora do Baralho, Dentro do Jogo”, uma criação dos alunos que revelou autonomia e capacidade de auto-organização da turma, empatia e colaboração na dinâmica de grupo, assim como o gosto pela fruição e pela prática artística. A investigação concluiu que os alunos evidenciaram confiança em si e nos outros e o desenvolvimento da autoexpressão criativa, em simultâneo com a aquisição de conhecimento

da linguagem teatral, especificamente acerca das noções de espaço cénico, contracena, construção de personagens e narrativas dramatúrgicas.

Palavras-chave: Educação artística, Teatro na Educação, Expressão Dramática/Teatro, 1º ciclo do ensino básico.

Abstract. This communication aims to present the fundamental aspects of the process, as well as the main results, of a curricular intervention in theater for the 4th grade, carried out in the academic year 2021/22. The classes took place weekly, each lasting 1 hour and 30 minutes. It was an action research project based on a qualitative approach and framed within a sociocritical paradigm. We relied on the collection of lesson plans, session logs, two semi-structured interviews (one with the project coordinators on behalf of the theater company and another with the class teacher), and works produced by the students. The collected data underwent content analysis to understand the unique context of the intervention and the representations derived from it. Bringing together an artistic entity and an educational institution with a common interest in developing students' personal, social, and cultural skills, an artistic-educational intervention was organized, emphasizing playful-expressive and theatrical practices. Two reference models were followed: education through art, with the expressive-psychoanalytic paradigm (Sousa, 2003), and artistic education in the formalist-cognitive paradigm (Barbosa, 2004; Gauthier, 2000). For this initiative, priority was given to civic and humanistic values, democratic practices, and the promotion of aesthetic and artistic education for the integral development of individuals. The study focused on central issues in the theater teacher's activity, where we identified, as guiding practices, openness to a diversity of reconcilable methods, interprofessional complementarity, curriculum transversality/specificity, and the multidisciplinary of theatrical language. The intervention concluded with an open session for the school community at the Comuna theater, where the exercise "Out of the Deck, Into the Game" was presented, a creation by the students that demonstrated autonomy and the ability to self-organize the class, empathy and collaboration in group dynamics, as well as a fondness for artistic enjoyment and practice. The research concluded that the students demonstrated confidence in themselves and others, along with the development of creative self-expression, simultaneously acquiring knowledge of theatrical language, specifically regarding notions of stage space, counteracting, character construction, and dramatic narratives.

Keywords: Art Education, Theater in Education, Dramatic Expression/Theatre, Elementary School.

1. Introdução: o contexto de uma parceria

A Comuna Teatro Pesquisa (CTP), fundada em 1972, tem criado regularmente espetáculos para o público em geral e, especificamente, para crianças e jovens, assim como sessões de poesia, concertos, conferências e lançamentos de livros. No histórico das ações socioculturais produzidas, destacam-se, na década de 80, a criação da Casa da Criança e do Centro Cultural, com programas-piloto de intervenção artística com a comunidade, e os cursos de teatro ministrados por João Mota (diretor da CTP), dirigidos a atores e público em geral, nomeadamente professores com interesse em dinamizar aulas de expressão dramática com os seus alunos. O livro *Comuna Teatro de Pesquisa: 25 anos – 1972-1997* (Sousa et al., 1998) refere que a companhia é regida por princípios de ação comunitária, centrada no teatro, sobretudo na pesquisa do ator, que alarga a sua função artística com a participação em atividades sociais e culturais.

O atual projeto educativo para as escolas, que tem vindo a ser desenvolvido em estabelecimentos de educação pré-escolar e de 1º ciclo da cidade de Lisboa desde 2015, é coordenado pela equipa de produção da companhia, que faz a mediação entre entidades que gerem apoios do Estado e instituições de ensino, e dois atores vocacionados para este tipo de intervenção. Quando, em 2020, foi incluída no projeto uma turma de 4º ano de escolaridade,

para a realização de uma aula semanal com a duração de uma hora e meia, previu-se que a intervenção reunia condições propícias a uma investigação a desenvolver no âmbito do Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação (MEA-TE), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx-IPL). Este artigo aborda o processo e os resultados dessa investigação.

A turma, com 22 alunos entre os 8 e os 10 anos, dos quais metade eram do sexo feminino e outra metade do sexo masculino, percorreu em conjunto o primeiro ciclo do ensino básico, com a professora titular que a acompanhou desde o 1.º até ao 4.º ano. Sensível ao desenvolvimento dos seus alunos, e ao verificar dificuldades de relacionamento interpessoal por parte das crianças, a professora procurou integrar o projeto da CTP no seu programa curricular, com o intuito de desenvolver competências de cidadania e formação cultural com a turma. O projeto começou a desenhar-se em cooperação entre a professora e a companhia de teatro, tendo sido definidas várias premissas, entre as quais as de que seriam aulas semanais, com dois professores de teatro que planificariam as componentes curriculares desta área, adequando os conteúdos do plano ao contexto específico da intervenção.

2. Enquadramento: entre dois paradigmas

Na intervenção com a turma do 4.º ano, procurou-se conciliar propostas assentes em dois paradigmas, o expressivo-psicanalista (Sousa, 2003), que visa a espontaneidade e a liberdade criativa da criança, e o formalista-cognitivo (Barbosa, 2004), que realça o conhecimento e o ensino artístico como meio de democratizar o acesso às artes e à aprendizagem das linguagens artísticas.

A CTP definiu, no seu plano de intervenção, um manifesto de orientação pedagógica e social direcionados à comunidade (termo da qual deriva o nome da companhia), com o propósito de aproximar públicos e desenvolver educação artística com a população envolvente. A companhia assumiu, assim, a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento das artes na comunidade, especificamente na fruição de práticas teatrais, numa perspetiva transdisciplinar e generalista, orientada para uma vertente então considerada “expressivo-psicanalista” e assente nesta ideia central: contactar, de diversas formas, com as práticas artísticas faz bem ao indivíduo, melhora a ação social e o desenvolvimento cultural, tornando a pessoa mais ativa, consciente de si, participativa e emancipada. Na linha da “educação pela arte”, intimamente ligada ao postulado teórico de Read (1982), e de um teatro de intervenção, segundo Augusto Boal (1977), a companhia segue uma prática vocacionada para o desenvolvimento da espontaneidade, da criatividade, e da liberdade do ser (Santos, 1977), conciliada com códigos da estética teatral com que a CTP se identifica, entre os quais os defendidos por Brook (2008), que centra no ator de teatro o papel fundamental desta prática artística.

Os documentos orientadores referentes à inclusão das artes na organização curricular privilegiam a aquisição de conhecimento artístico como via de democratização e desenvolvimento cultural. O *Programa de Educação Estética e Artística* (s.d.) propõe metodologias de intervenção com o objetivo de desenvolver a aprendizagem das artes na escola. Em sintonia, o documento oficial das *Aprendizagens Essenciais* para o 1º ciclo (2018) formalizou três domínios de desenvolvimento de competências para a área de educação artística: Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação. O *Plano Nacional das Artes* (2019) estimula a criação de projetos de inserção das artes no Ensino. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* define áreas de competência a que o currículo deve corresponder e apela à criatividade e interdisciplinaridade para as alcançar. Este conjunto de recursos apresenta contributos esclarecedores para as intencionalidades pedagógicas das disciplinas artísticas, assim como para a orientação na definição de estratégias de implementação e avaliação de projetos de intervenção.

As estruturas de enquadramento das artes no ensino, aliadas a projetos de “autonomia e flexibilidade curricular” (Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho), conferem a possibilidade de adequar o currículo ao contexto, com opções metodológicas concordantes, dinâmicas e ativas, veiculados também pelas práticas artísticas. No 1º ciclo, a monodocência coadjuvada é um dos meios de concretização de objetivos curriculares, que permite a possibilidade de integrar professores especialistas nos projetos de turma, promovendo práticas de interprofissionalidade, fértil em transversalidade de saberes. Na zona interterritorial da arte-educação coabitada por agentes diferenciados, Barbosa (2010) pressupõe, como condicionante implícita, um conhecimento tácito das áreas disciplinares de cada um dos intervenientes, para que a parceria seja efetiva e eficaz. Firmar parcerias entre entidades artísticas e instituições de ensino é uma das recomendações do *Roteiro para a Educação artística* (UNESCO, 2006).

Contudo, a designação dupla da área de Expressão Dramática/Teatro é propícia a equívocos no ato de planear, implementar e avaliar (Falcão, 2014), porque cada um dos seus segmentos, “Expressão Dramática” e “Teatro”, aponta para diferentes metodologias (o primeiro, definido na linha da Educação pela Arte e, o segundo, enquadrado na linha da Educação Artística). Com vista a conciliar as diferentes perspetivas constantes nos documentos orientadores e no próprio projeto da CTP, a intervenção considerou simultaneamente as duas vertentes e estabeleceu possíveis pontos de contacto, numa complementaridade entre o carácter lúdico-expressivo e processos de construção de conhecimento formalista-cognitivo, que “associa a estética formalista às teorias cognitivistas, tendo como principal objetivo o de proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de competências e a aquisição de conteúdos que lhe permita fazer e apreciar a Arte” (Falcão, Leite, Pereira, & Mendes, 2016), sendo que, na escola, “o professor desempenha um papel de mediador entre o aluno e a linguagem artística” (*Idem*). As diferentes conceções apontam para uma diversidade de intenções pedagógicas, não necessariamente concordantes, mas possíveis de serem aplicadas com finalidades específicas, numa lógica metodológica fundada em múltiplos territórios paradigmáticos.

3. Metodologia: fazendo e aprendendo

A investigação teve dois objetivos: descrever e analisar o processo de intervenção curricular em Expressão Dramática/Teatro e reconhecer as aprendizagens realizadas pelas crianças no contexto das respetivas aulas. Essa intervenção revestiu-se de características do tipo da investigação-ação, no quadro de uma abordagem qualitativa e de um modelo socio-crítico interpretativo, como forma de compreender a situação dinâmica decorrente da ação humana, útil ao desenvolvimento de estratégias facilitadoras de reflexão entre teoria e prática (Santos, 2005). Nesta investigação, caracterizada por colocar em relação direta e aprofundada a investigadora e o grupo da pesquisa, a “observação participante” foi estratégia fundamental para compreender “fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). As técnicas de recolha de dados selecionadas incidiram em diversos momentos e situações do ato educativo, por forma a ampliar, com pertinência, as possibilidades de análise e a construir um alargado e aprofundado conhecimento da ação investigada. Reunimos, então, os seguintes conjuntos de dados: planos das sessões; diários de bordo (DB); trabalhos dos alunos; e duas entrevistas semiestruturadas, uma à professora titular e outra a responsáveis da CTP pelo projeto “Teatro na Escola”.

Nos planos de sessão foram previstas, de um modo sistemático e intencional, atividades para as 33 aulas de Teatro. Este recurso exigiu a preparação rigorosa de cada aula, conduzindo a prática analítica e a avaliação das ações. A planificação das sessões previu uma estruturação flexível, evitando um tipo de improvisação inconsequente para a ação educativa e orientando a espontânea adaptação às normais imprevisibilidades.

Nos DB foi regularmente relatado e analisado o que – e como – aconteceu em cada aula, tendo este instrumento constituído um importante suporte da problematização da experiência,

da imaginação de soluções e da prática das soluções imaginadas, ciclicamente avaliadas (Coutinho et al, 2009). Em cada DB foi recolhida informação essencial ao processo de investigação, reunindo dados que permitiram rememorar posteriormente os fatos com um olhar analítico distanciado.

A recolha de trabalhos realizados pelos alunos permitiu reunir um conjunto de representações das crianças, tidas como informação relevante acerca do processo de ensino-aprendizagem vivenciado. Nos documentos especificamente recolhidos para efeitos deste estudo, as crianças exprimiram, através da escrita e do desenho, sentidos da experiência decorrente das aulas de teatro, a partir de termos predefinidos: Aprendi; Experimentei; Descobri; Criei; Senti; Conquistei; Este Projeto...

Foram, ainda, realizadas duas entrevistas semiestruturadas, uma à coordenação do projeto, da parte da CTP, e outra à professora titular de turma, que focaram, numa primeira parte, aspetos gerais de caracterização dos entrevistados, dando ênfase à sua identidade, e, numa segunda parte, especificaram assuntos relacionados com o projeto de intervenção, expondo motivações e expectativas de cada parte.

Todos estes dados foram, posteriormente, submetidos a análise de conteúdo (Esteves, 2006), para reorganizar a informação e obter esclarecimentos para as questões da investigação. No processo de análise de conteúdo, através de procedimentos mistos, foram criadas grelhas, gradualmente revistas, nas quais foram definidas categorias, divididas em subcategorias e, estas, em indicadores, que objetivaram as características a avaliar. Após a leitura flutuante dos dados, foram recortadas e organizadas as unidades de registo. A codificação processada criou um sistema de verificação para apurar unidades de sentido suscetíveis de interpretação e inferências e estabelecer regularidades e padrões.

4. Resultados: apresentação e discussão

Os planos de sessão apresentaram uma estrutura-padrão das aulas faseada em três partes: inicial; desenvolvimento; conclusão. A fase inicial, de 15 a 30 minutos, incluiu a entrada dos alunos, a organização dos espaços, o relaxamento inicial, uma primeira conversa e o aquecimento corporal e vocal; a segunda parte, de desenvolvimento, de 30 a 60 minutos, foi dedicada à exploração e/ou experimentação de técnicas e códigos da linguagem teatral, prática de jogos, criações cénicas e apresentações; a terceira parte, de conclusão, nos restantes 15 a 30 minutos, incluiu a reflexão e o relaxamento final.

A fase de desenvolvimento incidiu mais especificamente no conteúdo programado, com exercícios de exploração da expressão corporal e vocal, jogos dramáticos e teatrais, na linha das propostas de Hélène Beauchamp, citada por Gauthier (2000), que apresenta, para a fase de desenvolvimento das sessões, atividades de “dramatização” e de “teatralização” (p. 27). As atividades propostas para esta fase apresentaram uma dupla finalidade: a de desenvolver simultaneamente competências pessoais e sociais e o domínio da linguagem teatral, um paralelismo constante em todo o processo de planificação das sessões.

Dos DB resultaram quatro tabelas-síntese: (i) organização das sessões, (ii) tipos de atividades, (iii) estratégias dos professores e (iv) reflexão global sobre as aulas de Teatro.

As aulas decorreram, maioritariamente, no ginásio e, pontualmente, na biblioteca da escola. As dinamizações por dois professores de Teatro criaram relações diferenciadas entre estes e os alunos, com visões distintas e complementares. O trabalho monitorizado em equipa foi fundamental para a avaliação contínua da intervenção e revelou discussões construtivas para a tomada de decisões conscientes e consensuais.

Relativamente aos conteúdos mobilizados, destacam-se conteúdos específicos de teatro, distinguidos em áreas de expressão oral, corporal e dramática, com múltiplos objetivos de carácter específico da linguagem artística e de carácter transversal, como o desenvolvimento da empatia e da capacidade de cooperar. Constatámos que, com regularidade, ações

primeiramente dinamizadas na tipologia de jogo dramático (Landier & Barret, 1999) eram desenvolvidas numa fase seguinte na de jogo teatral (Koudela, 1998), numa abordagem paralela e complementar de expressão e criação.

Identificámos três modos de apresentação teatral para a turma: improvisações dirigidas, improvisações livres e apresentação de cenas preparadas. Em aula prevaleceu um sistema de “improvisação”, maioritariamente “dirigido” pelos professores que determinaram uma forma de indução à interpretação. O aluno-ator, motivado pela indução, selecionava e interpretava de forma expressiva e criativa, compondo uma “encenação” para o aluno-espectador, que observava (e também interpretava, porque fazia a sua leitura da cena) e podia integrar, complementar e/ou comentar o que via. Desta forma abordámos as competências do espectador de teatro (Desgrandes, 2006).

As apresentações previamente preparadas, foram executadas mediante projetos de guiões de cena que focaram a dramaturgia em teatro, por exemplo, a partir de um texto ou na elaboração de cenas criadas pelas crianças através de exercícios de escrita criativa, como uma importante ajuda na tentativa de expressão de emoções, revertendo, posteriormente, a produção textual das crianças em jogo cénico totalmente criado por elas (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999).

Os momentos de relaxamento, na parte inicial e final das aulas, mostraram ser importantes para regulação emocional. Permitiram que o grupo se acalmasse, criando um estado propício, tanto para início das atividades como para o fecho da sessão. Nestes exercícios meditativos, atendemos à respiração e ao “momento presente”, como estratégia de promoção de descontração e retorno à tranquilidade.

As reflexões e as conversas foram ora dinamizadas pelos professores ora dirigidas pelos alunos: no primeiro caso, com resumo da sessão anterior e partilha da síntese do plano de atividades ou breves esclarecimentos de conceitos; no segundo caso, foram direcionadas para a avaliação de conhecimentos, para a partilha de saberes sobre os temas em foco ou para a participação em conversas espontâneas. A partir de questões abertas, foram expressas, voluntariamente, “ideias soltas” que refletiram os diferentes níveis de compreensão das crianças. Na conversa final, estiveram em foco perspetivas acerca das atividades realizadas, balançando entre a objetividade da experiência prática e a subjetividade de cada um. Deste modo, foi aceite e respeitada a pluralidade de sentidos que surgisse da experiência comum.

Os DB puseram em evidência a relevância dada às reflexões globais, registadas com fluidez, num exercício de autoquestionamento que acompanhou todo o processo e contribuiu para a consciencialização dos recursos mobilizados e da avaliação de estratégias dos professores e do desempenho dos alunos. Evidenciaram também a preocupação da parte dos professores em articular o carácter lúdico e didático da ação educativa.

Relativamente à análise dos trabalhos realizados pelos alunos, designadamente através da ficha recolhida para apurar a avaliação das crianças, verificou-se a predominância de indicadores respeitantes ao desenvolvimento de competências de formação pessoal e social, referentes à inteligência emocional, concretizada nos termos de ganho de confiança, coragem, liberdade, concentração, capacidade de autocontrolo, assim como na superação de constrangimentos, como a vergonha, a timidez e o medo de se expor. A par da aquisição destas aprendizagens de carácter transversal, os dados revelaram a apropriação de técnicas e conceitos da linguagem teatral. Para as crianças, as atividades que proporcionaram a criação no espaço cénico perante um público foram importantes, porque as desafiaram no plano da exposição pessoal. Os dados manifestaram a assimilação de conceitos e técnicas de improvisação, sistematização de processos criativos, assim como o desenvolvimento de autoconsciência, autonomia e fruição na prática teatral. As referências acerca da construção de guiões e projetos de escrita dramática validaram um método capaz de facilitar a criatividade e a imaginação no processo de criação teatral. Houve manifestações explícitas de apreciação geral positiva, com referências à importância do projeto no percurso escolar, às aprendizagens significativas e à abordagem alternativa ao habitual naquele contexto.

Foram também realizadas duas entrevistas: uma à professora titular e outra a responsáveis pelo projeto educativo da CTP. As entrevistas manifestaram consensualidade nas motivações e expectativas na concretização da parceria.

Acerca da gestão do programa curricular, cada vez mais exigente e centralizado em certas disciplinas, a professora assumiu a defesa dos métodos pedagógicos ativos e transdisciplinares e afirmou defender a promoção da educação artística no 1º ciclo. Esclareceu que, na sua opinião, uma maior diversidade de experiências contribui para a aquisição de competências essenciais e que, por esse motivo, incluiu o projeto de teatro no currículo da sua turma. A entrevistada expressou que, entre os seus pares, tem encontrado entraves à concretização de práticas artísticas, que avalia como pontuais e pouco participadas, bem como desvalorizadas tanto no contexto da formação de professores como no quotidiano escolar. Por esse motivo, apelou para a necessidade de se transmitir conhecimento e desconstruir preconceitos, como o de que o Teatro é sobretudo “divertido”, mas com pouco interesse pedagógico, ou a impressão de que os professores têm pouca abertura a processos de questionamento e mudança, ou ainda que reagem negativamente a propostas experimentais de inclusão das artes no sistema de ensino. Para esta docente é necessário continuar a combater estes estigmas. Esta professora integra, nas suas práticas pedagógicas, práticas de educação artística nas vertentes essencialista e instrumental, salientando, contudo, o seu valor no domínio de competências socio-afetivas, em sintonia com capacidades cognitivas, porque “as crianças aprendem com prazer”.

Na entrevista às responsáveis da Comuna, estas defenderam que o teatro gera felicidade, o que, consequentemente, aumenta a produtividade. E defenderam um ideal de cidadania, em que cidadãos livres e cultos contribuam para a criação de público formado e participativo, capaz de habitar espaços de arte e cultura. O projeto para as escolas reforça a crença da CTP na educação artística e no seu papel fundamental na formação cívica e cultural das crianças, sobretudo no desenvolvimento do sentido de pertença à comunidade e na sua construção social.

Em relação à coadjuvação, a professora referiu que a colaboração entre professores generalistas e professores especialistas criou um território enriquecido pela diversidade de experiências pedagógicas, com papéis diferenciados e insubstituíveis. Descreveu a intervenção curricular em Teatro como fértil na implementação de técnicas específicas através de métodos ativos e de estratégias que respeitaram o ritmo das crianças e a sua expressão criativa. A professora observou que a intervenção desencadeou transformações nas crianças, com repercussões na capacidade de comunicação, na motivação para aprenderem e nos relacionamentos pessoais e sociais. Manifestou a convicção de que estas aprendizagens se aplicaram a vários níveis do percurso escolar e que serão transferidas para o quotidiano das crianças fora da escola. No entanto, manifestou preocupação relativamente ao acesso dos alunos a projetos artísticos de qualidade, no futuro, como no caso dos que iriam ingressar em breve no 2.º ciclo, onde suspeitava que teriam menos oferta curricular em Teatro.

5. Conclusão: Considerações gerais emergentes

Destacamos, por fim, um conjunto de seis considerações gerais, que emergiram da prática artística e pedagógica apresentada e analisada no estudo que serve de base ao presente artigo.

As rotinas individuais e os rituais coletivos. Decorrente da sacralização do espaço das artes (Brook, 2008), as aulas de teatro promoveram métodos disciplinadores de treino físico e mental, induzido por atividades que conservaram um carácter “místico” (no sentido em que há mistério e suspense) e resultaram em revelações da expressão criativa dos alunos. Para esse efeito, foi útil evocar uma postura singular em todos os participantes, com foco na atenção e na sensibilidade ao que está a acontecer. Valorizámos a cooperação, os objetivos superados em

grupo, a entreaajuda, a capacidade empática e a confiança entre participantes, desviando atitudes de competição e desprezando o desejo de vitória individual (Vopel, 2009).

O relaxamento e a importância de “fazer nada”. Procurar “um lugar só para si e uma posição confortável” melhorou a qualidade da presença e a disponibilidade para a prática artística. Os breves momentos de relaxamento, de silêncio e escuta do “estado interior” contribuíram para a qualidade da percepção sensitiva, a predisposição tranquila e a descontração muscular. Os exercícios respiratórios foram, para além de atividade no âmbito da expressão oral, processos intencionais de regulação emocional, facilitadores de uma abertura à sensibilidade e de atenção ao momento presente.

Estruturar para libertar, através da autonomia e da responsabilização. A liberdade, como ação baseada num comportamento autónomo e responsável, respeitou o indivíduo integrado num coletivo e estimulou a consciencialização do que é ou não conveniente para o grupo. Conservar a integridade pessoal identitária e a união com os outros foi uma das potentes valências das atividades de teatro. Evocar a exigência de valores democráticos e atitudes concordantes (comportamentos empáticos, honestidade, respeito pelo outro, gentileza...) reforçou as inter-relações positivas. Este investimento abraçou a diversidade cultural e os princípios da Educação Democrática e Humanista. Atribuir à criança o poder de escolha promoveu a autonomia e a responsabilização conveniente ao processo de desenvolvimento de uma ética pessoal (Savater, 2018). Percebemos que a estrutura foi libertadora quando se tornou claro que promoveu um sistema propício à fluidez da criatividade, onde a autoexpressão foi enquadrada, para ser elaborada em prática artística. O valor educativo residiu na tentativa de elevar a experiência para uma elaboração artística complexa e gratificante, que apelava tanto ao prazer lúdico como à tentativa de superação.

O teatro como lugar de disrupção, conflito e transgressão. Promovemos um processo paradoxal: por um lado, lúdico e prazeroso, por outro, inquietante e desafiador. A permissividade concedida pelo carácter ficcional da prática teatral consentiu segurança, que permitiu enfrentar “o vazio” do espaço cénico, com confiança. O impulso de criatividade foi espicaçado para o inconformismo (Rogers, 1985). Instigámos a ação física que combate a passividade (Stanislavski, 1997) e incentivámos atitudes de coragem, energia e dinamismo para nos transformarmos em “atores-criativos” de um teatro vivo (Brook, 2015). Estratégias de aprendizagem de jogo teatral, simples e aliciantes, ativas mediante regras claras e rigorosas, permitiram assegurar confortáveis vias de libertação da ação criativa nas crianças (Gauthier, 2000). O processo revelou uma gradual capacidade de “atuar” teatralmente, à medida que as crianças foram apreendendo certas convenções que possibilitaram libertar a energia criadora, disruptiva e transgressiva da atividade artística.

Práticas entre o sentir sabendo e o saber sentido. A percepção dos sentidos, no constante apelo à escuta da sensibilidade e à consciencialização dos sentimentos (Damásio, 2004), ativou em simultâneo as faculdades de sentir e refletir, promoveu a articulação de razão-emoção – a educação sensível (Duarte Jr, 2008) – e despertou o tónus da inteligência emocional (Goleman, 2021).

Notas sobre o perfil do professor de Teatro. Na escola, o professor de Teatro deve saber clarificar intenções do ato pedagógico, desenvolver programas curriculares e métodos de avaliação (António & Falcão, 2015). Neste processo foi fulcral desenvolver, a par das competências artísticas, competências pedagógicas que sustentassem conceções atualizadas e pertinentes das práticas artístico-pedagógicas, porque uma boa preparação para a função facilita o contacto com a realidade (Nascimento, 2007). Acerca do perfil do professor de teatro, salientamos também a importância das capacidades socio-afetivas e criativas que devem emergir na prática docente, entre as quais a criatividade na conceção e no uso dado aos recursos pedagógicos, a empatia com os alunos e a assertividade no processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, num ambiente artístico-pedagógico propício, o professor de teatro, movido pela autenticidade e pelo amor (Branco, 2016), age com espontaneidade e confiança no poder da linguagem artística (Koudela, 1998), confiante e ciente de que o “seu mundo” fica maior e mais

rico ao ter contacto com um prazer que tem tanto de frugal como de essencial à vida (Sarrazac, 2016). E os mais diretos beneficiários dessas formas de pensar, ser e agir não poderão deixar de ser, naturalmente, os seus alunos, como cremos que aconteceu no projeto aqui apresentado.

Referências Bibliográficas

- António, L., & Falcão, M. (março de 2015). Teatro no 1º ciclo do ensino básico: Que relação entre formação de professores e práticas pedagógicas? In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, Pires, C., Tomás, C. & Pereira, C. (Org.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da ESEIx* (pp. 26-36). <https://core.ac.uk/download/pdf/47133947.pdf>
- Barbosa, A. M. (2004). Porque e como: arte na educação. In M. B. Medeiros (Org.), *Anais do 13.º Encontro Nacional da ANPAP* (Vol. 2, pp. 48-52). ANPAP/Editora do PPGA/UnB.
- Barbosa, A. M. (jul. / dez. de 2010). Da interdisciplinaridade à interterritorialidade, *Paidéia*, (Ano 7, n. 9, pp. 11-29). <file:///C:/Users/sarac/Downloads/1288-Texto%20do%20Artigo-1957-1-10-20121019.pdf>
- Boal, A. (1977). *200 Exercícios e jogos para o actor e o não actor com ganas de dizer algo através do Teatro*. Cooperativa de Acção Social.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação*. Porto Editora.
- Brook, P. (2008). *O Espaço Vazio*. Orfeu Negro.
- Carvalho e Branco, M. E. (2000). *Vida, Pensamento e Obra de João Dos Santos*. Livros Horizonte.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XIII(2), 355-379. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF
- Damásio, A. (2004). *O Sentimento de Si, O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Publicações Europa-América.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Desgrandes, F. (2006). *Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço*. <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420091014164649Quando%20teatro%20e%20educacao%20ocupam%20o%20mesmo%20lugar%20no%20espaco.pdf>
- Duarte Jr., J. F. (2008). *Fundamentos Estéticos da Educação*. Papirus.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. Em J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.

- Falcão, M. (2014). Teatro no currículo: avaliar o quê e para quê? In Tomás, C. & Gonçalves, C. (Org.), *Atas do VI Encontro do CIED - Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafio e Riscos*. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_vi_encontro_do_cied_3._2014.pdf
- Falcão, M., Leite, T., Pereira, T., & Mendes, A. B. (2016). *Educação Artística na ESELx*. In Pereira, T. M., Almeida, A., Vieira, N. & Loureiro, C. (Org.), *Atas do VII Encontro do CIED - Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Estética e Arte em Educação*. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12049/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20art%C3%A9stica%20na%20ESELxatas_vii_enc.cied.pdf
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Escola Superior de Educação de Coimbra/Edições Minerva.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto Editora.
- Goleman, D. (2021). *Inteligência Emocional*. Círculo de Leitores.
- Koudela, I. D. (1998). *Jogos Teatrais*. Editora Perspectiva.
- Landier, J.-C., & Barret, G. (1999). *Expressão Dramática e Teatro*. Edições Asa.
- Nascimento, M. J. (2007). *Pensamento e práticas disciplinares de professores*. EDUCA - PROFESSORES.
- Plano Nacional das Artes (junho de 2019). *Estratégia do Plano Nacional Das Artes/ DGE*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf
- Programa de Educação Estética e Artística da Direcção-Geral da Educação. (s.d.). <https://educacaoartistica.dge.mec.pt/#Programa>
- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Edições 70.
- Rogers, Carl, R. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Moraes Editores.
- Santos, A. (1977). Psicopedagogia da Expressão Artística. Em A. S. Santos, *Perspectivas Psicopedagógicas* (pp. 61-78). Livros Horizonte.
- Santos, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sarrazac, J.-P. (2016). *Vou ao teatro ver o mundo*. TNSJ e INCM.
- Savater, F. (2018). *Ética Para Um Jovem*. Dom Quixote.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Bases Psicopedagógicas* (Vol. 1). Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, C., Correia, A., Couto, M. & Wellenkamp, M. (coord.) (1998). *Comuna Teatro de Pesquisa: 25 anos – 1972-1997*. Comuna Teatro de Pesquisa.
- Stanislavski, C. (1997). *Manual do Ator*. Martins Fontes.
- UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Comissão Nacional da UNESCO. <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>

Vopel, K. W. (2009). *Cómo Aprender a Trabajar en Equipo*. Editorial CCS.

A BIBLIOTECA ESCOLAR: UM MUNDO ESQUECIDO?

Sara Filipa Almeida Ferreira - Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior da Educação,
sara.filipaaa24@gmail.com

Ana Souto-e-Melo - Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior da Educação, CI&DEI,
anamelo@esev.ipv.pt

Resumo. O Projeto de intervenção artística que aqui apresentamos surge da preocupação com o progressivo desapareço pelo lugar da leitura, pesquisa e investigação, que nos proporciona a Biblioteca Escolar. Este projeto tem como propósito apresentar uma proposta de trabalho seguindo a metodologia projetual, de Bruno Munari (2014) e no âmbito da lecionação da disciplina de Educação Visual, do 2º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principais objetivos sensibilizar a comunidade educativa para a importância da Biblioteca Escolar e incentivar a frequentar novamente o espaço, promovendo o gosto pela leitura nos jovens. No presente Projeto pretende-se envolver outras disciplinas, como o Português, que poderá através da interpretação e análise de textos, conceder a oportunidade aos alunos de explorarem e obterem um maior conhecimento sobre escritores e diversos géneros literários. O projeto pretende celebrar o Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor, através do qual os alunos serão convidados a explorar o espaço da Biblioteca Escolar e, após o momento de escolha, leitura e interpretação de um determinado livro, ser-lhes-á solicitada a criação de uma ilustração individual sobre o mesmo. Através desta atividade, será possível alargar a perceção visual dos alunos, quer seja através de novos significados e interpretações, ou enquanto representação plástica no desenvolvimento de uma ilustração. As ilustrações serão concretizadas com recurso às técnicas da colagem e de linogravura e, no final, serão distribuídas pelo espaço de forma organizada numa Instalação artística na Biblioteca Escolar. Através deste Projeto, será possível contribuir para o desenvolvimento de competências nos alunos ao nível da sensibilidade estética e artística, no que diz respeito à arte de ilustrar, sendo que esta exige também que os alunos a interpretem, a investiguem e sintetizem informações disponibilizadas pelos livros; permitir que os alunos desenvolvam conhecimentos sobre o desenho e interpretação de textos e imagens, promover o pensamento crítico e criativo, no sentido de os alunos fundamentarem as suas decisões ao longo de todo o projeto.

Palavras-chave. Biblioteca Escolar, Instalação Artística, Ilustração.

Abstract. The artistic intervention project that we present here arises from the concern with the progressive detachment from the place of reading, research and investigation, which the School Library provides us. This project aims to present a work proposal following the design methodology of Bruno Munari (2014) and within the scope of teaching the Visual Education discipline, of the 2nd Cycle of Basic Education, with the main objectives being to raise awareness among the educational community about the importance of the School Library and encourage people to visit the space again, promoting a love of reading in young people. This Project intends to involve other disciplines, such as Portuguese, which can, through the interpretation and analysis of texts, give students the opportunity to explore and obtain greater knowledge about writers and different literary genres. The project aims to celebrate World Book and Copyright Day, through which students will be invited to explore the School Library space and, after choosing, reading and interpreting a particular book, they will be asked to create an individual illustration about it. Through this activity, it will be possible to expand students' visual perception, whether through new meanings and interpretations, or as a plastic representation in the development of an illustration. The illustrations will be created using collage and linocut techniques and, at the end, they will be distributed throughout the space in an organized manner in an artistic installation in the School Library. Through this Project, it will be possible to contribute to the development of students' skills in terms of aesthetic and artistic sensitivity, with regard to the art of illustration, and this also requires students to interpret, investigate and synthesize information made available by books; allow students to develop knowledge about drawing and interpreting texts and images, promote critical and creative thinking, so that students can base their decisions throughout the project.

Keywords. School Library, Artistic Installation, Illustration.

1. INTRODUÇÃO

A proposta do Projeto de Intervenção Artística que aqui apresentamos deu resposta a um desafio da unidade curricular de Didática Específica III lecionada no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, na possibilidade de vir a ser implementado numa escola e desenvolvido na leção da disciplina de Educação Visual (EV), no 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O Projeto que apresentamos como proposta pedagógica surgiu da preocupação de se evidenciar, cada vez mais, um progressivo desapego pelo lugar da leitura, pesquisa e investigação, que é a Biblioteca Escolar (Fontelles, 2019), tendo assim como principal objetivo, cativar e convidar a comunidade escolar a frequentar novamente o espaço, a assistir à exposição dos alunos que participam ativamente na intervenção artística, esperando conseguir promover o gosto pela leitura nas crianças e jovens, possibilitando uma nova atenção e utilização de um lugar tão importante como é a Biblioteca Escolar para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem (Bastos, 2006; Pimenta, 2019).

O Projeto pretende seguir a Metodologia Projetual, de Bruno Munari (2014), e celebrar o Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor, através da realização de um trabalho interdisciplinar que explore e potencie a importância dada à Biblioteca Escolar. Após a escolha, leitura e interpretação de um determinado livro, será solicitado aos alunos a criação de uma ilustração individual, com recurso, à técnica plástica da colagem e à técnica de impressão de linogravura. No final, pretende-se que com os trabalhos realizados se realize uma instalação artística, enquanto trabalho artístico colaborativo no espaço da Biblioteca Escolar. Pretende-se, ainda, através deste projeto, que os alunos alcancem competências ao nível da sensibilidade estética e artística no que diz respeito à arte de ilustrar, sendo esta uma atividade que exige que os mesmos interpretem, investiguem, experimentem e sintetizem uma informação que lhes é facultada através da leitura de uma obra literária. O projeto permitirá também que os alunos desenvolvam conhecimentos ao nível do desenho e da interpretação de textos, promovendo o pensamento crítico e criativo, no sentido de fundamentarem as suas decisões ao longo da

atividade, bem como, a aquisição de competências técnicas e manuseamento de ferramentas e materiais que dizem respeito ao saber científico, técnico e tecnológico, fundamentais no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017).

Tratando-se de um projeto que integra vários saberes, promove-se a colaboração/integração de uma outra disciplina, o Português que se junta à disciplina de Educação Visual, onde se pretende realizar a interpretação e a análise de textos da obra selecionada para trabalhar a ilustração. Pretende-se que no âmbito desta disciplina os alunos investiguem também escritores e os vários géneros literários.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Passamos, de seguida, a apresentar uma breve contextualização teórica sobre os conhecimentos que entendemos serem importantes explorar pelos alunos no âmbito e para a concretização do presente projeto de intervenção artística.

2.1 A importância da Biblioteca Escolar na Formação dos alunos

Na atualidade, a importância da leitura e do conhecimento é fundamental para dar resposta aos desafios da rápida e feroz proliferação da informação, uma vez que um dos principais desafios do séc. XXI é pois selecionar essa informação e saber identificar o seu contributo para o nosso crescimento e posicionamento no mundo. Como refere Teixeira (2009), “levar à descoberta do prazer da leitura é também uma ferramenta fundamental para interpretar o mundo” é “formar leitores para ler o mundo”(p.187). Nesta perspetiva, é incontornável o valor da leitura e do espaço de leitura na escola, no desiderato de formar cidadãos críticos, interventivos para o exercício de uma cidadania responsável, atendendo ao *Manifesto da Biblioteca Escolar* (IFLA, UNESCO, 2000). Não obstante, é constatável, nas escolas, uma crescente desapropriação do lugar da leitura, de pesquisa e de conhecimento que é o espaço da Biblioteca Escolar, pelos alunos, embora se reconheça o esforço de intento de reverter essa ideia, através da dinamização de atividades na Biblioteca Escolar favorecedoras de uma aproximação com esse espaço. Na realidade, até professores que frequentam o espaço e o incorporam nas suas práticas, consideram que o fazem de forma mais participativa do que realmente acontece (Balça & Fonseca, 2012).

A integração de saberes e a perspetiva de desenvolver um projeto de intervenção artística que desperte os alunos autores e toda a comunidade escolar para a importância da Biblioteca Escolar na formação do indivíduo pode contribuir de forma positiva para uma maior apropriação do espaço da Biblioteca Escolar enquanto lugar de conhecimento e de crescimento global.

2.2 A Ilustração como estratégia de conhecimento literário

Mediante Oliveira e Silva (2013), uma ilustração contribui para “promover a sensibilidade estética da criança, para estimular os seus sentidos, para diferentes formas ver e representar, que ultrapassam o figurativo, o óbvio, o estereótipo e, por conseguinte, do perigo do cliché”, (pp. 1022-1023). Neste projeto, pretende-se alargar a perceção visual dos alunos aos novos significados e interpretações das imagens, através do desenvolvimento de uma ilustração.

A ilustração pode ser considerada essencial nos livros infantis quando uma criança que ainda não adquiriu a competência de leitura analisa um livro e define autonomamente a história que lhe parece mais de acordo com a leitura que faz através das imagens. Com isto, é de destacar que uma ilustração cria a possibilidade de alimentar não só os fatores percetivos, como também os imaginários das crianças. Os ilustradores usufruem da técnica de ilustração para representar

e abordar temas próximos da sociedade de hoje, de maneira a que se perspetive uma sensibilização para o contexto cultural que nos rodeia, explorando temas atuais que de certa forma preocupam e são do interesse do público (Oliveira & Silva, 2013).

A transmissão de interpretações, informações, explicações e acompanhamento de um texto é dada através da imagem. No entanto, é de destacar que a mesma não serve apenas descrever um texto ou uma ação, mas para caracterizar ou sintetizar situações, temas e/ou conceitos. Com o surgimento da publicidade, o nosso cérebro está adaptado a lidar com imagens interpretando-as e fazendo a seleção dos elementos que queremos compreender. Por vezes, conseguimos reconhecer uma forma apenas através de uma mancha, um contorno, uma cor, que representam vários contextos e podem ser exploradas de acordo com a mensagem que se pretende transmitir. Neste caso, a composição visual tem um papel fundamental na organização dos vários elementos num determinado espaço visual, dando equilíbrio no posicionamento dos vários elementos integrantes da imagem e, consequentemente, criando diferentes significados. No que se refere à composição visual, interessa referir ainda que se trata de um conhecimento de grande importância no projeto que aqui propomos, uma vez que a mesma trabalha competências ao nível da organização dos vários elementos num determinado espaço visual, campo percetivo ou campo de ação (Arnheim, 2007), num todo esteticamente harmonioso, competências fundamentais a adquirir no âmbito da execução de uma ilustração. É pretendido que os alunos se centrem na ideia principal de cada ilustração, definindo a mensagem que pretendem transmitir aos leitores, para que alcancem o resultado desejado de comunicação plena. Para tal, será fundamental que os alunos reflitam e aprofundem conhecimentos sobre a forma e proporção, a cor e o contraste, com valores de claros/escuro, a repetição e o ritmo, os padrões, podendo, ou não, explorar a geometria, e serem trabalhadas as regras de perspetiva.

A Teoria de Gestalt favorece a compreensão de uma imagem analisando as partes que a mesma constitui como um todo indissociável sendo, por isso, tão importante abordá-la neste projeto, uma vez que, assim como indica Keller (2005), esta teoria desenvolve-se de acordo com o facto de estarmos à procura de entender o fenómeno da perceção como um todo, em consonância com a realidade de cada sujeito e com as condições do meio onde o mesmo se encontra. Este pressuposto envolve o ver, a fim de criar uma relação da forma com o objeto, atribuindo significados ao que vemos, reconhecendo sensações e/ou experiências. Para uma melhor análise da organização percetual, foram desenvolvidos princípios que auxiliam a compreensão das imagens, como a proximidade, a continuidade, a unidade, a segregação, a semelhança, a pregnância e o fechamento (Bellafronte, 2023).

2.3 A Colagem

A técnica artística da colagem é uma das principais competências do saber técnico do Projeto. Artistas como George Braque, Pablo Picasso e Kurt Schwitters introduziram esta técnica nas suas obras, por volta de 1912, inspirando diversos artistas em diferentes movimentos, como é o caso do Cubismo, do Futurismo, do Dadaísmo e do Surrealismo. A colagem resulta num modo de criação, na qual se faz a justaposição e/ou sobreposição de elementos/materiais criando uma nova imagem (Souza, 2023), permitindo a configuração eclética de forma e cor.

Para a realização do Projeto pretende-se que os alunos compreendam diferentes tipos de materiais, nomeadamente, os diferentes tipos de papéis ou tecidos (sem imagens, com imagens e com imagens essenciais). Os materiais sem imagens irão criar uma textura mais uniforme, podendo ser recortados ou rasgados, de acordo com cores e padrões. No que se refere aos materiais com imagens, podem ser utilizados para a criação de composições mais abstratas, independentemente do objetivo figurativo. Por fim, os materiais com imagens essenciais, adequam-se à criação de uma composição com efeitos irónicos, dramáticos e/ou informativos para completarem o desenho, numa nova associação. Considera-se que existe diferença entre

colagem e papel colado: na colagem utiliza-se papel ou o tecido, entre outros, tendo o objetivo de criar planos através do recorte de formas pré-determinadas; o papel colado com a forma definida e com uma imagem figurativa deixa de ser um material, passando a representar a própria realidade do trabalho (Maia & Porfírio, 2016). Pretende-se neste Projeto que os alunos explorem as várias técnicas com possibilidades expressivas diversificadas tendo em conta a ilustração em que estão a trabalhar.

2.4 Gravura artística: linogravura

Tratando-se de uma técnica de impressão, a gravura artística pressupõe a transformação de matéria-prima, através da extração – gravura em alto-relevo, como a da madeira (xilogravura) e o linóleo (linogravura); ou através da gravação – gravura em baixo-relevo, como é o caso da gravura em metal (calcografia), entre outras, criando uma matriz, onde se reproduz uma imagem que, por sua vez, possibilitará a impressão da mesma num suporte depois de tintada (Jorge & Gabriel, 2000).

Para desenvolver o Projeto pretende-se motivar os alunos para trabalhar a gravura em alto-relevo, através do linóleo, em que com a utilização de goivas se extrai o material que, por sua vez, vai criando através das saliências a imagem a imprimir, criando a matriz. O rolo de impressão tintado desliza nas saliências da matriz e numa prensa vertical ou horizontal, mecânica ou automática, a matriz é colocada sobre um suporte e transferida a imagem (Jorge & Gabriel, 2000). Alguns autores, como em Keller (2005), acreditam que a linogravura surgiu como uma evolução da xilogravura, sendo que esta usufrui de um material menos rígido do que a madeira e, por isso, também mais adequado à faixa etária dos alunos para quem é proposto o projeto.

Através deste Projeto, os alunos terão a oportunidade de explorar e perceber que conseguem criar e reproduzir uma composição visual através da gravura em linóleo, usufruindo de várias matrizes, com variedade de cores, percebendo as inúmeras possibilidades de combinação. Para tal, podem ser apresentadas obras de arte que revelam a sobreposição de várias matrizes em linóleo, como por exemplo, na gravura de Pablo Picasso, de 1962, *Woman with hat*, em que o artista utilizou várias matrizes e várias cores para criar a composição visual que pretendia.

2.5 A Instalação Artística

A Instalação é uma área artística que faz parte da arte contemporânea que consiste na exploração e transformação de um espaço tridimensional ou ambiente, impulsionando a criação de múltiplos trabalhos em todo o tipo de representações, desde pictóricas, escultóricas, imagéticas e onde podem ser utilizadas diferentes formas de produção de arte, desde arquitetura, pintura, escultura, vídeo, ambientes sonoros, entre outras. No entanto, uma instalação só fica completa quando através da interação com o público surgem críticas/questionamentos relativamente ao ambiente ou cenário para o qual foi concebida (Pinel, 2017). Através da Instalação, é pretendido que o público se foque no conjunto de elementos integrantes daquele ambiente, não se fixando num único objeto e, consequentemente, realizando uma reflexão crítica (Bochio & Castellani, 2012). Será ainda importante que os alunos percebam que a montagem de uma Instalação exige pensar em vários aspetos, designadamente: Onde conseguimos montar a Instalação? Quando? Em que ambiente? Como a vamos montar? Porquê de a montarmos assim? Entre outras preocupações. De acordo com os resultados das ilustrações, serão definidos todos estes aspetos, uma vez que, para a organização da Instalação, as ilustrações poderiam ser expostas em ordem cronológica, tendo em conta a data dos livros que os alunos escolheram; ou em grupos de géneros literários;

ou poderíamos, ou não, dividir as turmas do 6º ano, entre outras alternativas que devem ser discutidas e decididas com os alunos para a montagem da Instalação.

3. PROCESSO DE CONCRETIZAÇÃO DO PROJETO

No âmbito da lecionação da disciplina de EV, interessa ressaltar que a metodologia de aprendizagem a abordar no âmbito deste Projeto de intervenção artística será a Metodologia Projetual, de Bruno Munari (2014). A aprendizagem por projeto implica uma atitude mais ativa por parte do aluno que procura, pensa, pesquisa, descobre, relaciona e cria a sua aprendizagem, tornando-a verdadeiramente significativa e focada nos seus interesses e motivações. Para além disso, entende-se que esta metodologia incorpora outras formas de aprender ativas e centradas na forma como o aluno se posiciona no alcance da sua aprendizagem.

Numa fase inicial, pretende-se que os alunos visitem a Biblioteca Escolar, tendo como objetivo a exploração do espaço. Através do diálogo com os alunos, será essencial que estes sintam que mediante a visita surge uma necessidade/problemática que poderão solucionar, como o crescente desapego da comunidade escolar pelo espaço da Biblioteca Escolar.

As Bibliotecas, mais concretamente a Biblioteca Escolar, poderão ser consideradas como um espaço convencional ou tradicional, visto que cada vez mais vivemos num mundo onde as tecnologias prevalecem gradualmente sobre o papel, dando origem às Bibliotecas Digitais. Neste sentido, será necessário que os alunos reflitam sobre possíveis soluções de como homenagear e (re)valorizar a Biblioteca Escolar, a par da celebração do Dia Mundial do Livro, no âmbito da disciplina de Educação Visual. Através de um debate com os alunos, é definido o projeto a implementar, onde surgirá naturalmente a ideia da interdisciplinaridade com a disciplina de Português, a propósito da análise e interpretação de textos, assim como do auxílio e orientação na exploração e seleção dos livros disponibilizados. A criação de ilustrações, posteriormente expostas de forma apelativa através de uma Instalação na Biblioteca, seria a solução, para que a comunidade escolar frequentasse o espaço, com o pretexto de visitar a Instalação, possibilitando, desta forma, conhecer obras através das ilustrações realizadas pelos alunos, cativando, eventualmente, o público para a leitura dos mesmos.

Para que o projeto se concretize, será necessário que cada aluno das turmas do 6º ano da escola escolha um livro de acordo com os seus gostos e interesses, preenchendo uma ficha com características da obra, como por exemplo, título, autor, ano, editor, entre outras informações, após a sua leitura. Na fase seguinte, será essencial que os alunos investiguem sobre o que é a ilustração, com pesquisa e exploração de diversos exemplos em distintos contextos nas galerias *online* de *societyillustrators*, por exemplo. A par da arte de ilustrar, será importante, que os alunos tenham uma noção sobre conceitos como a composição visual, a relação entre forma e fundo, sendo estes elementos da linguagem visual, e a teoria de Gestalt, com visualização de exemplos dos respetivos princípios da teoria, como por exemplo, a xilogravura de Escher de 1938, '*Day and Night*'.

Posteriormente, será necessário que os alunos compreendam a Instalação artística como forma de expressão artística contemporânea, através da observação e análise de exemplos de Instalações e artistas para inspiração, como por exemplo, Eva Hesse com a Instalação *Contingent* ou de Hélio Oiticica, com a obra *Grand Nucleus*. É pretendido que os alunos se desloquem à Biblioteca para se decidir de que forma se irá criar uma Instalação com o recurso às ilustrações, em que as mesmas façam parte de um todo e criem ligação com o espaço onde serão incorporadas.

Como forma de cativar, aprofundar conhecimentos e criar curiosidade nos alunos, será dinamizada uma aula aberta com a presença de um ilustrador português, Paulo Galindro, a fim de permitir que os alunos tenham um maior contacto com a prática de ilustrar. Se porventura, por motivos de saúde, alguns alunos não consigam estar presentes na aula aberta, ser-lhes-á

disponibilizado um vídeo da RTP ensina, com o título de “*A profissão de ilustrador infantil*”, com a presença e partilha de experiências do mesmo ilustrador.

Após a aula aberta, pretende-se que os alunos reflitam e partilhem ideias uns com os outros sobre o que retiveram da conversa e da prática do ilustrador, sendo que, a partir deste debate, serão discutidos os materiais a serem utilizados para a realização das ilustrações. São definidos com os alunos o tamanho do suporte e os respetivos materiais a utilizar, assim como as técnicas para a concretização das ilustrações, nomeadamente, a técnica de colagem e de linogravura, sendo fundamental também que os alunos tomem conhecimento de aspetos técnicos da execução das mesmas.

Para explorar a técnica plástica da colagem, são dadas a conhecer obras de Pablo Picasso, com a obra ‘*Nature Morte*’ de 1912, Georges Braque, com a obra ‘*Pipe, Glass, Dice and Newspaper*’ de 1914, Juan Gris, com a obra ‘*Tea Cups*’ de 1914, Kazimir Malevitch, com a obra ‘*First Division Soldier*’ de 1914, entre outros exemplos.

Para a abordagem da técnica de linogravura, será fundamental realizar um breve enquadramento sobre a gravura no geral, partindo depois para a gravura em linóleo e os respetivos procedimentos técnicos. Também serão dadas a conhecer obras de arte de gravura em linóleo, como por exemplo, a obra ‘*Corbeille de Bégonias I*’ de 1938, de Henri Matisse, a obra ‘*Woman with hat*’ de 1962, de Pablo Picasso, entre outras obras. De modo a completar a pesquisa das técnicas, são dadas a conhecer aos alunos, obras que foram realizadas com a técnica de gravura e colagem, como por exemplo, o projeto de Fabiane Sanda (2017) (Figura 1).

Figura 1

Linogravura, linóleo e colagem, de Sanda



Nota: Fonte <https://www.behance.net/gallery/55896635/Xilogravura-Colagem>

Na fase de realização, serão feitas as impressões em linogravura. De seguida, será criada a ilustração individual de cada aluno, com as técnicas de colagem e de linogravura, assim como a montagem da Instalação coletiva dos alunos do 6º ano na Biblioteca. Para finalizar o projeto, pretende-se realizar uma discussão com os alunos sobre o resultado da intervenção artística, de modo a perceber se os alunos gostaram da sua realização, o que aprenderam, que dificuldades tiveram, o que fizeram para as ultrapassar, o que fariam de diferente, que alterações acham que seriam necessárias e se entendem que o objetivo da intervenção foi cumprido. Será convidada toda a comunidade escolar e o ilustrador Paulo Galindro, para visitar a Instalação artística, onde os alunos irão realizar uma breve apresentação oral da sua ilustração, e abordarão o livro que escolheram.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da lecionação da disciplina de EV do 2º CEB e dos documentos que a orientam na atualidade, é fundamental a abordagem de saberes específicos da disciplina, mas também de saberes inter e transdisciplinar, fazendo-se a apologia de um ensino cada vez mais integrador das várias aprendizagens, saberes e competências. O Projeto de intervenção artística que propomos traz essa vertente mais integradora do saber, alicerçando pontes de convergência entre as disciplinas de Educação Visual e de Português, incorporando os saberes de uma noutra disciplina (interdisciplinaridade) de forma mais motivadora e propiciadora de aprendizagem nos alunos, podendo, eventualmente, ser implementada por todos aqueles professores que o queriam realizar nas suas escolas.

A Metodologia Projetual (Munari, 2014) é um caminho que nos conduz de forma ativa naquilo que são os nossos interesses de trabalho, ligando-nos a uma continuidade na procura de saberes e na mobilização desses saberes para a prática contextualizada no quotidiano e à realidade, através da experientiação. Sendo este Projeto apenas uma ideia a ser implementada no futuro, cremos que se mostra com potencial para o desenvolvimento de aprendizagens nos alunos e com um claro objetivo de sensibilizar a comunidade escolar, em especial os alunos, para a importância da Biblioteca Escolar, realçando a sua importância, através da leitura, vivenciamos outras realidades, personagens e lugares, partindo do reconhecimento factual de que este lugar (Biblioteca Escolar) da escola esconde-se num mundo que ficou esquecido no meio da incessante procura do digital e da fácil acessibilidade à informação, algumas vezes de forma menos certa e fidedigna.

Finalmente, interessa reforçar a ideia de que a arte e a educação artística podem ter um papel fundamental na mudança de atitudes, no ver e no estar, no ser e no atuar num palco que é a vida, perspetivando-se no questionamento constante e com a ideia de mudar e transformar o mundo.

Referências Bibliográficas

- Arnheim, R. (2017). *Arte e percepção visual: uma psicologia da versão criadora*. Cengage.
- Balça, A., & Fonseca, M. A. (2012). Os docentes e a biblioteca escolar: uma relação necessária. *Revista Lusófona*, 20, 65-80.
- Bastos, G. (2006). Investigar sobre bibliotecas escolares: problemas, prioridades, campos de estudo. Seminário “Bibliotecas escolares: investigar e desenvolver”. Fundação Calouste Gulbenkian.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10298/1/Seminario%20Theka.pdf>
- Bellafronte, P. (2023). *Desvendando a teoria da gestalt: como a percepção visual influencia o design*. <https://pribellafronte.com.br/blog/desvendando-a-teoria-da-gestalt-como-a-percepcao-visual-influencia-no-design>
- Bochio, A., & Castellani, F. (2012). Espaços entre o sonoro: uma abordagem sobre as instalações artísticas e as noções de interatividade e desmaterialização. *Revista Do Encontro Internacional Da Música e Arte Sonora*, 1–10.
- Fontelles, C. C. (2019). Por que a biblioteca tem suscitado tamanho desamparo e desinteresse? *Revista Biblío*. <https://biblio.info/por-que-a-biblioteca-tem-suscitado-tamanho-desamparo-e-desinteresse/>

- IFLA/UNESCO. (2000). *Manifesto das Bibliotecas Escolares: a biblioteca escolar no contexto do ensino aprendizagem para todos*. Ministério da Educação. Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-pt-brazil.pdf>
- Jorge, A., & Gabriel, M. (2000). *Técnicas da Gravura artística: xilogravura, calcografia, litografia*. Livros Horizonte.
- Keller, R. (2005). *Educar para observar: uma proposta metodológica para Educação Visual* [Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Maia, G., & Porfírio, M. (2016). *Desenho* (1ª ed.). Edições ASA.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil de alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Munari, B. (2014). *Das coisas nascem coisas*. Edições 70.
- Oliveira, M., & Silva, B. (2013). *Ilustração: Diálogo entre Arte e Educação*.
- Pinel, D. (2017). *Os Primórdios da Instalação Artística*. In *Pensar Acadêmico*, Vol. 15, 22–30.
- Pimenta, J. S. (2019). Biblioteca escolar e o trabalho colaborativo: possibilidades e desafios. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/articled/view/3252/47966816>
- Sanda, F. (2017, August 18). *Xilogravura & Colagem*. Lineogravura, in Behance, <https://www.behance.net/gallery/55896635/Xilogravura-Colagem>
- Souza, M. (2023). *Juntando fragmentos: a arte da colagem*. <https://rabiscodahistoria.com/juntando-fragmentos-a-arte-da-colagem/>
- Teixeira, A. J. (2009). *Formar Leitores Para Ler o Mundo*. Congresso Internacional de Promoção da Leitura. Painel 4. A Leitura em Debate. Abertura. Fundação Calouste Gulbenkian.

MEDO DE ERRAR E AUTOCONFIANÇA NOS ALUNOS: ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO NO ÂMBITO DA ARTICULAÇÃO ENTRE EXPRESSÃO DRAMÁTICA, EDUCAÇÃO VISUAL E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA – RESULTADOS FINAIS

Raquel Pinto – Instituto Politécnico de Viseu, raquel_pinto_15@hotmail.com

Ana Souto e Melo – Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI, anamelo@esev.ipv.pt

Ricardo Cavadas – Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI, rcavadas@esev.ipv.pt

Resumo. As orientações curriculares para o ensino básico atual realçam competências como a capacidade de pensar criticamente, de cultivar valores como a liberdade, o trabalho, a autoconsciência e o envolvimento comunitário, de agir de forma independente e promover a inovação, visando preparar pessoas para um mundo em constante transformação. O receio de errar no processo de ensino-aprendizagem é muitas vezes associado à inferiorização do indivíduo, afetando negativamente a sua autoestima e a sua autoconfiança e a aquisição das competências supramencionadas, nomeadamente no que toca às requeridas no âmbito das disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica. A pesquisa realizada sobre o desenvolvimento da autoconfiança, associado à capacidade de agir em diversas situações com base em sucessos, destaca a Expressão Dramática como um domínio que a fortalece e a expande. Este estudo visa analisar o impacto das disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica e da Área da Expressão Dramática no desenvolvimento da autoconfiança e da expressão e, consequentemente, saber que repercussões as mesmas poderão vir a ter no desenvolvimento pessoal dos alunos. Trata-se de uma investigação de abordagem mista, porém, predominantemente qualitativa, implementada em duas turmas, com um total de 36 alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico de uma escola de Viseu. Destacamos como principais resultados: a autoconfiança influencia o desenvolvimento da expressão; as disciplinas de EV e ET estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da confiança através do Método de Resolução de Problemas; as estratégias pedagógicas eficazes para incentivar a criatividade e a

expressão incluem a criação de ambientes ao ar livre com música, bem como o trabalho em grupo para aumentar a motivação dos alunos; a intervenção da Expressão Dramática desempenha um papel significativo na melhoria da autoconfiança dos participantes em competências sociais e técnicas, conforme evidenciado pelas sugestões nas respostas.

Palavras-chave. Educação Visual, Educação Tecnológica, Expressão Dramática, Autoconfiança, Expressão.

Abstract. Curriculum guidelines for current elementary education highlight skills such as the ability to think critically, to cultivate values such as freedom, work, self-awareness and community involvement, to act independently and promote innovation, aiming to prepare people for a world in constant transformation. The fear of making mistakes in the teaching-learning process is often associated with the individual's inferiorization, negatively affecting their self-esteem and self-confidence and the acquisition of the skills mentioned above, particularly with regard to those required within the disciplines of Visual Education and Technological Education. Research carried out on the development of self-confidence, associated with the ability to act in different situations based on successes, highlights Dramatic Expression as a domain that strengthens and expands it. This study aims to analyze the impact of the subjects of Visual Education, Technological Education and the Area of Dramatic Expression on the development of self-confidence and expression and, consequently, to know what repercussions they may have on the personal development of students. This is a research with a mixed approach, however, predominantly qualitative, implemented in two classes, with a total of 36 students from the 2nd Cycle of Basic Education at a school in Viseu. We highlight the main results: self-confidence influences the development of expression; the VE and ET disciplines stimulate critical thinking and problem solving, promoting the development of autonomy, responsibility and confidence through the Problem Solving Method; effective pedagogical strategies to encourage creativity and expression include creating outdoor environments with music as well as group work to increase student motivation; The Dramatic Expression intervention plays a significant role in improving participants' self-confidence in social and technical skills, as evidenced by the suggestions in the responses.

Keywords. Visual Education, Technological Education, Dramatic Expression, Self-Confidence, Expression.

1. INTRODUÇÃO

No contexto dos princípios educacionais, destaca-se a importância do desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a autonomia e a criatividade para o crescimento integral do indivíduo, preparando-o para lidar com a incerteza e a constante mudança do mundo. Documentos orientadores do sistema educativo português, como o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Ministério da Educação, 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018a; [Ministério da Educação, 2018b](#)) mencionam um quadro de aprendizagens a desenvolver/adquirir pelo aluno que pressupõem liberdade, responsabilidade, valorização do trabalho, consciência de si mesmo, inserção familiar e comunitária e participação na sociedade. A área artística, pelo seu sentido projetual e experiencial, desempenha um papel significativo no impulsionar do desenvolvimento dessas capacidades. No entanto, o medo de errar no âmbito do processo de ensino-aprendizagem está frequentemente associado à diminuição do aluno, afetando a construção e solidificação da autoestima e autoconfiança, nomeadamente no que toca a competências requeridas no âmbito das disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET). É importante destacar que, familiarizar o aluno com a

possibilidade de errar é “muitas vezes o ponto de partida para a consolidação e/ou renovação da aprendizagem” (Souto-e-Melo, 2013, p. 49).

Partindo de autores como Souza, Sibila e Correia (2013) e Nogaro e Granella (2004) que afirmam a influência direta do erro no desenvolvimento da autoconfiança dos alunos e a pesquisa sobre os contributos da área da Expressão Dramática, redirecionámos o nosso estudo para a análise do impacto das atividades de EV e ET e da área da Expressão Dramática no desenvolvimento da autoconfiança e expressão. Surgindo a questão de investigação: De que forma a Expressão Dramática pode ser uma ferramenta para o fortalecimento da autoconfiança nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica?

Para responder a esta questão, procurámos alcançar os seguintes objetivos: a) identificar os contributos de EV, ET e da área da Expressão Dramática para o desenvolvimento da autoconfiança; b) Analisar se a intervenção da Expressão Dramática nas aulas de EV e ET aumenta a autoconfiança; c) Identificar a relação entre autoconfiança e desenvolvimento da expressão; d) Detetar os motivos associados ao erro e à capacidade de expressão; e) Sintetizar estratégias pedagógicas em EV e ET relacionadas com motivação e autoconfiança.

Implementámos um estudo de casos múltiplos com dois grupos de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), totalizando trinta e seis participantes.

A seguir, apresentamos o enquadramento teórico que sustentou a investigação realizada, desenvolvendo os seus temas fundamentais.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 A importância de errar e a expressão para o desenvolvimento da aprendizagem

O conceito de erro revela-se intrinsecamente vinculado ao contexto em que o mesmo se insere, sofrendo variações na sua perspetiva e manifestação (Luckesi, 1998; Nogaro & Granella, 2004). No âmbito do presente trabalho, interessa abordar o erro na perspetiva do processo de ensino/aprendizagem, ressaltando que nesse contexto o erro é abordado, em especial em contexto de avaliação (Silva, 2008). Assim, no âmbito da avaliação em educação, numa vertente mais tradicional, está intrinsecamente ligada à ideia do ato de medir, comparar, numerar e julgar a qualidade, sendo utilizada para comprovar a assimilação de conteúdos pelos alunos ou como meio de punição, mais centrada na aprovação/reprovação e no uso do castigo. Numa vertente mais atual e construtiva, a avaliação induz ao apoio, diálogo e flexibilidade no ajuste contínuo do processo de ensino/aprendizagem (Carminatti & Borges, 2012; Lopes, 2019). A perspetiva construtivista valoriza o erro enquanto estratégia para reflexão e melhoria, considerando-o como uma importante parte do processo de aprendizagem. Esta abordagem propicia o desenvolvimento da capacidade de questionamento, reflexão e da busca por soluções, promovendo o autoconhecimento, a autoestima e a colaboração entre professor e aluno. A compreensão do erro deve ser compartilhada por ambas as partes envolvidas no processo educativo, aluno e professor, como elementos produzidos, tanto individual como coletivamente (Luckesi, 1998; Nogaro & Granella, 2004; Torre, 2007; Silva, 2008), perspetivando-se uma familiarização com o erro no processo de trabalho e de crescimento, uma vez que este é “muitas vezes o ponto de partida para a consolidação e/ou renovação da aprendizagem” (Souto-e-Melo, 2013, p.49).

A aceitação do erro está intrinsecamente ligada à ideia de espontaneidade, uma vez que esta permite e cria condições emocionais para arriscar, aperfeiçoar, seguir um caminho de libertação das emoções livre de constrangimentos. Caminho esse, que abre outras perspetivas de aprendizagem e de autoconfiança, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo,

afetivo e social da criança, naquilo a que chamamos de expressão espontânea, em que a Educação Artística é especialmente facilitadora (Guerreiro, 2012; Read, 1982; Sousa, 2003).

Apesar da consensual importância dada à expressão, antevemos alguns constrangimentos do seu efetivo desenvolvimento no âmbito educacional, provocados designadamente pela imposição de padrões e da ênfase dada à perfeição, aspetos que inibem frequentemente a expressividade natural das crianças e a incessante desvalorização da Educação Artística “colocada apenas como momento de repouso das outras disciplinas” (Coletto, 2010, p.139). A presença de docentes/educadores e pais que condicionam a criança através da imposição de repetições que objetivam o sucesso, criam condicionalismos e repressões na expressão das crianças (Bahia, 2009) e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento, prejudicando igualmente a sua autoconfiança.

2.2 A expressão e a sua influência para o desenvolvimento da autoconfiança: o papel da Educação Visual e da Educação Tecnológica

A compreensão do erro como oportunidade de aprendizagem é essencial para desenvolver a autoconfiança dos alunos. O medo de errar, associado a exigências e pressões, afeta a expressão e a autoestima do aluno. Estimular a autoestima no ambiente escolar, juntamente com uma abordagem empática por parte dos educadores e professores, é fundamental para promover a expressão autêntica e o desenvolvimento integral das crianças (Sousa, 2003; Santos, 2017), sendo de interesse explorar o conceito de autoconfiança e a sua relação com o desenvolvimento da expressão.

No contexto educacional Peixoto (2003) e Santos (2017) relacionam o autoconceito académico positivo com o bom rendimento escolar, enquanto Moysés (2014) destaca a influência da autopercepção na aprendizagem. A autoestima também afeta o desempenho escolar, criando um ciclo de influência (Santos, 2017). A aplicação de contingências de reforço positivo pelo professor, reconhecendo os comportamentos adequados, é crucial para o desenvolvimento da autoestima (Franco, 2009). Contrariamente a esta ideia, as contingências negativas, como punições, podem levar ao desenvolvimento de baixa autoconfiança (Guilhardi, 2002).

A autoconfiança, ligada à competência pessoal, é explorada por Santos (2017) como o pensamento da capacidade para agir perante situações diversas. Um clima emocional positivo estimula a autoconfiança, enquanto que a baixa autoconfiança está associada a emoções negativas e de inibição (Goleman, 2012; Moysés, 2014). Os alunos com falta de autoconfiança podem apresentar comportamentos inibidores e de falta de expressividade em contexto escolar (Santos, 2017).

O desenvolvimento da autoconfiança é fortemente influenciado pela família e pela escola, sendo o professor fundamental nesse processo. Conhecer o aluno, respeitar as suas características e proporcionar um ambiente de confiança são estratégias para promover a autoestima e a autoconfiança (Anjos, 2016). Em resumo, a interligação entre autoconfiança, autoestima e autoconceito é essencial para o desenvolvimento integral do aluno, sendo fundamental que o professor crie um ambiente favorável a esse crescimento.

No exame da relação entre autoconfiança, expressão e o papel crucial das disciplinas de EV e ET no desenvolvimento das mesmas, a abordagem destas disciplinas transcende a mera criação de um ambiente artístico, sustentada pelos documentos das *Aprendizagens Essenciais* (AE) (Ministério da Educação, 2018a; [Ministério da Educação, 2018b](#)) de EV e ET, bem como pelo *Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017). Estes documentos orientam as disciplinas para uma educação escolar baseada na cultura científica e artística, promovendo a formação de indivíduos ativos e intervenientes na sociedade, valorizando as experiências dos alunos, explorando a expressividade e desenvolvendo atitudes de autoestima e autoconfiança.

Para além das diretrizes das AE, as disciplinas de EV e ET possibilitam a compreensão total do processo de aprendizagem através da experiência, utilizando o método de resolução de problemas enquanto processo metodológico de trabalho preferencial. Este método confere autonomia e responsabilidade ao aluno para detetar problemas, compreendê-los e decidir como agir sobre eles, aspeto fundamental para o desenvolvimento da autoconfiança.

2. 3 Pedagogia Não-diretiva ou Centrada no Aluno

É a partir do pressuposto de que o aluno é colocado frente a frente com problemas e situações reais detetadas pelo próprio e assumindo ser autónomo na sua resolução, que observamos a presença de similaridades entre a aplicação do Método de Resolução de Problemas nas disciplinas de EV e ET e o conceito de não-diretividade ou ensino centrado no aluno. Este conceito é defendido por vários autores como Carl Rogers (Fonseca, 2009) e Alberto Sousa (2003) que destacam a importância da relação entre o educador e o aluno para que a aprendizagem aconteça, atuando o professor enquanto facilitador (Lima, Barbosa & Peixoto, 2018). O aluno é visto como capaz de trilhar o seu próprio caminho de aprendizagem com empatia, confiança e compreensão num ambiente positivo favorecedor da capacidade de aprender, motivar-se e participar ativamente, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da expressividade do aluno, a que Rogers (Fonseca, 2009) designa por 'abertura à experiência', que significa viver a sua própria experiência, consciencializá-la e não a deturpar; não tomar atitudes defensivas face à mesma; não a mascarar segundo uma estrutura preconcebida de si próprio, formada à base dos juízos de outrem. Esta forma de aprender promove uma aprendizagem baseada na apropriação e assimilação através da experiência pessoal, onde o aluno é responsável pela descoberta e exploração do seu processo de aquisição de conhecimento no alcance de uma aprendizagem mais significativa. Por sua vez, essa abordagem visa promover mudanças e melhorias no desenvolvimento da autonomia, autoconfiança e criatividade do aluno (Fonseca, 2009).

Relacionando com a pedagogia de Carl Rogers e o Ensino Centrado no Aluno, destacamos a *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (2002). Nesta abordagem, o autor enfatiza a importância da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, defendendo que esta deve ser promovida através de uma prática pedagógica que estimule a formação de alunos críticos e ativos. A obra *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa* sublinha a necessidade de uma educação libertadora, fundamentada em vários princípios, como a construção de um diálogo horizontal entre o docente e o aluno, visando a compreensão mútua. Além disso, destaca a importância da contextualização do conhecimento, relacionando as aprendizagens com a realidade dos alunos, uma vez que o desenvolvimento da consciência crítica é incentivado encorajando os alunos a questionar a sua própria realidade. Freire (2002) realça a necessidade de promover a autonomia e a emancipação dos alunos para que estes construam confiança nos seus conhecimentos e capacidades.

Será, no entanto, importante destacar que adotar uma postura não diretiva não significa ausência total de intervenção. Pelo contrário, o professor não diretivo está sempre presente, ativo e disponível para lidar com as dificuldades dos alunos. Contudo, o professor concede espaço para que desenvolva autonomia e autoconfiança, proporcionando tarefas desafiadoras e motivadoras por meio de atribuições ou sugestões (Sousa, 2003). Assim, ao entrelaçar os pontos mencionados, a construção da confiança no desenvolvimento da criança frequentemente ocorre ao delegar responsabilidades. Em EV e ET essa abordagem é implementada através da adoção do método de resolução de problemas, permitindo que o aluno ganhe autonomia e através da qual se estimule a autoconfiança no desenvolvimento de habilidades pessoais, técnicas e artísticas.

3. METODOLOGIA

Após a análise do enquadramento teórico relacionado com a problemática desta pesquisa, torna-se crucial investigar se as disciplinas de EV e ET, juntamente com a área da Expressão Dramática potenciam o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos, sendo que para dar resposta a esta questão e aos objetivos de trabalho já anteriormente enunciados, passamos a descrever o estudo metodológico adotado.

A presente pesquisa adotou uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa), embora seja predominantemente qualitativa pela necessidade da compreensão aprofundada dos comportamentos e perspetivas/pensamento dos participantes sobre as suas experiências no âmbito do estudo, sem qualquer intenção de generalizar resultados (Bogdan & Biklen, 1994). Trata-se de um estudo de casos múltiplos, onde se implementa um *experimento social*, segundo Yin (1994), que se desenvolve em determinado contexto real, onde são implementadas diferentes atividades consoante o intento da investigação, com uma relação próxima entre investigador e participantes, determinando uma situação específica e particular, onde se recorre a várias fontes de dados. Os estudos de caso único baseiam-se no estudo de um único caso; os estudos de casos múltiplos, por sua vez, debruçam-se no estudo de mais do que um caso (Bogdan & Biklen, 1994), como é o estudo que aqui apresentamos. A pesquisa focou-se na análise aprofundada das unidades de estudo, nomeadamente as duas turmas participantes, com um desenho de investigação semelhante, sendo que a utilização de diversos instrumentos de recolha de dados, como a observação participante e os questionários, proporcionou a desejada diversidade de informações (Prodanov & Freitas, 2013). Em suma, a escolha metodológica reflete a ênfase dada no âmbito da compreensão contextualizada e detalhada do impacto das atividades propostas nas disciplinas de EV, ET e na introdução da área da Expressão Dramática para o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos.

O processo de seleção dos participantes para o estudo envolveu a escolha, por conveniência, de duas turmas do 5º ano do 2º CEB, no âmbito da realização da Prática de Ensino Supervisionada II e III, realizada num Agrupamento de Escolas de Viseu. Foram planeadas várias dinâmicas/atividades de Expressão Dramática e implementadas/incorporadas em aulas de EV e ET, numa turma de 20 alunos, Grupo A, permitindo aferir o seu impacto no contributo do desenvolvimento da autoconfiança nos alunos, comparativamente com os resultados na turma em que não foram desenvolvidas as ditas atividades, Grupo B, constituído por 18 alunos.

3.1 Instrumentos de Recolha de Dados

A seleção dos instrumentos de recolha de dados está intrinsecamente ligada aos objetivos da investigação, sendo necessário escolher aqueles que melhor se adequam ao contexto e aos participantes envolvidos. Neste estudo, decidimos utilizar o inquérito por questionário aplicado à totalidade dos participantes e realizar recolha de dados por meio da observação participante que envolveu dois participantes.

No decorrer do nosso percurso metodológico, tornou-se crucial compreender alguns pontos relacionados com a participação dos alunos, tanto antes como após a implementação do conjunto de sessões/atividades planeadas, proporcionando uma visão mais focada no *timing* da sua experiência. Nesse sentido, aplicámos um questionário antes da intervenção da Expressão Dramática, em que analisámos a sua autoconfiança e a interpretação da ideia de erro; numa segunda fase, através da aplicação de um novo questionário após a implementação das atividades que visou compreender o envolvimento dos participantes, as suas opiniões sobre as atividades e a influência destas, permitindo a recolha de informações e dados que a observação participante, por si só, não possibilitaria (Marconi & Lakatos, 2003).

Os questionários eram constituídos predominantemente por questões de resposta aberta, permitindo que os participantes respondessem de maneira livre, utilizando a sua própria linguagem, aspeto que possibilitaria a obtenção de informações mais profundas e sinceras, desafiando a expectativa de que as respostas recolhidas nos forneceriam mais informação para além da requerida (Marconi & Lakatos, 2003). Ao manter o anonimato das respostas, o questionário permitiu aos participantes partilhar dados pessoais de maneira mais livre, descomprometida (Gil, 2008) e, por isso, talvez mais fidedigna.

Relativamente à formulação das questões dos questionários, tivemos o cuidado de garantir que fossem compreendidas pelos participantes, considerando a média de idades dos mesmos. Optámos por utilizar uma linguagem simples e clara, evitando perguntas com mais do que uma ideia e excluindo palavras de duplo sentido que não sugerissem respostas "socialmente agradáveis" (Fortin, 1999, p. 251). Para além disso, preocupámo-nos também com a estética do questionário, criando o design de um *layout* adequado aos interesses de crianças com a idade dos participantes, associando-o à prática de um jogo com o qual os alunos estão familiarizados.

Como mencionado anteriormente, perante a intenção de observar o comportamento dos participantes durante a implementação das atividades, seleccionámos a observação participante como um dos instrumentos de recolha de dados a aplicar (Fortin, 1999), a par do inquérito por questionário. No entanto, dada a presença de 36 participantes e a dificuldade que surgiria ao preencher as grelhas de observação para todos esses participantes ao mesmo tempo que se dinamizavam as atividades, optámos por seleccionar apenas um participante de cada grupo para observação. Escolhemos a observação participante com base nas características destacadas por Marconi e Lakatos (2003) que atendem às necessidades específicas deste estudo, como a capacidade de recolher dados sobre atitudes, comportamentos e particularidades difíceis de serem identificadas em entrevistas ou questionários.

A observação participante foi considerada neste estudo pela presença do investigador no contexto das atividades implementadas, permitindo a sua inserção no grupo, a participação ativa e a oportunidade de provocar situações, bem como de registar as consequências das orientações fornecidas. Para garantir a objetividade da recolha dos dados, utilizámos uma grelha de observação específica organizada por parâmetros de forma a auxiliar a recolha de informações alinhadas com os objetivos da pesquisa.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Segundo Alberto Sousa (2003), através das criações artísticas o aluno é capaz de expressar e comunicar as suas emoções, possibilitando que desenvolva capacidades ligadas à expressão e, consequentemente, à autoconfiança. Os resultados do nosso estudo apontam para a existência de uma ligação entre a autoconfiança e a capacidade de expressão, aferindo que as mesmas são inerentes uma à outra e que ambas devem ser exploradas através de motivações, métodos e estratégias devidamente adequados. Em análise das disciplinas de EV e ET pudemos constatar que estas permitem ao aluno assumir a direção do seu pensamento, promovendo a autonomia e, consequentemente, a confiança em si mesmo, através do método de resolução de problemas onde se apresenta implícita a necessidade de que o aluno dê resposta a um problema por si identificado, aliando a prática e a exploração de materiais, aprimorando o sentido crítico, criativo e cooperativo dos alunos, motivando-o a aprimorar o seu conhecimento e competências. Por sua vez, a área da Expressão Dramática e o carácter lúdico que lhe é proveniente, possibilita o desenvolvimento da confiança dos alunos nas suas capacidades, incentivando-os a ouvir e a respeitar opiniões. O jogo dramático, como referido por Garcia (2018), favorece o desenvolvimento de habilidades criativas e expressivas, é potencializador da motivação, da expressão e da autoconfiança, despoletando curiosidade, interesse e satisfação na participação por parte dos alunos.

Após a implementação das atividades de Expressão Dramática, observou-se uma menor incidência de atitudes que manifestam o receio da crítica e do julgamento, transformando a opinião do outro num instrumento construtivo de troca e de oportunidade de crescimento. A este propósito, Fonseca (2009) destacou a Expressão Dramática enquanto meio para ampliar a exteriorização das ideias pessoais dos alunos, possibilitando inferir que através desta área e da sua componente de compreensão e exploração dos diferentes tipos de expressão, os alunos possam compreender a existência de diversos caminhos para chegar a uma finalidade.

A análise do conceito de erro por parte dos participantes revelou que condiciona a capacidade de expressão, sendo que o mesmo é entendido como desvio do padrão considerado correto e muitas vezes sentenciado por opiniões do outro. Observámos que os alunos assumiam o erro quando eram identificados comportamentos ou ações mal executadas que necessitariam uma abordagem diferente, ou das ditas correções, provocando receio da crítica e do julgamento (Coletto, 2010). A este propósito, Bahia (2009) referiu-se à importância de permitir que as crianças sigam naturalmente o seu ritmo para manter a criatividade artística, procurando evitar a tal inibição. A pressão para não errar e a ansiedade resultante do receio do julgamento de outrem podem levar à falta de confiança e à manifestação de indícios de baixa autoestima. Souza, Sibília e Correia (2013) associaram esses sentimentos ao medo, decepção e incapacidade, resultantes da conceção do erro como algo inaceitável e punível. Sousa (2019), por sua vez, explorou a possibilidade do erro como sendo essencial ao processo de aprendizagem, uma vez que permite o questionamento, a reflexão e a criação de diversas soluções.

O estudo empírico permitiu-nos compreender e sintetizar estratégias pedagógicas no âmbito da lecionação das disciplinas de EV e ET relacionadas com o desenvolvimento da motivação e da autoconfiança. Percebemos que a relevância da opinião externa se associava à forma como era realizado o acompanhamento do processo de desenvolvimento do aluno. A normalização dessa associação à aprovação ou reprovação pode gerar sentimentos de desmotivação e insegurança, apresentando o método de comparação como um meio incongruente para o reenaminhamento, suscitando desconforto, injustiça, inferiorização e desmotivação. Estratégias como o ato de elogiar foram identificadas pelos participantes como promotoras de satisfação, autoconfiança, motivação, bem-estar emocional e psicológico. A este propósito, Franco (2009) destacou a importância do reconhecimento dos comportamentos, expressões e ideias dos alunos por parte de quem os rodeia como algo essencial para o desenvolvimento da autoestima e, por sua vez, da autoconfiança. Santos (2017) aclarou que o facto de se observarem níveis insuficientes de autoconfiança num aluno, os mesmos poderão ser trabalhados através de diversas técnicas motivacionais de forma a proporcionar um ambiente positivo, concordando com a possibilidade de uma lacuna na autoconfiança inibir o aluno no desenvolvimento da expressão até “em pequenos atos do quotidiano” (p.29).

Para além do ato de elogiar, observámos que atividades que exploram os sentidos (paladar, olfato, tato, audição, visão), que recorram à exploração gráfica e plástica, e proporcionam espaço para os alunos partilharem experiências, mostram-se eficazes para o desenvolvimento da autoconfiança. A partilha ou exposição de trabalhos, apesar de gerar ansiedade, possibilita a troca de ideias e o desenvolvimento de competências pessoais e técnicas. Estratégias pedagógicas em EV e ET que promovam ambientes exteriores à sala de aula, nomeadamente ao ar livre, com a utilização de música e com a organização de pequenos grupos de trabalho, também foram identificadas pelos participantes como eficazes, alinhando-se com o estudo de Santos (2017). Este autor, sugere que professores devem recorrer a diversas técnicas motivacionais para desenvolver o autoconceito, a autoestima e aumentar a autoconfiança dos alunos, criando um ambiente de sala de aula positivo e promotor de diálogo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da investigação que desenvolvemos ressalvamos as principais ideias:

As disciplinas de EV e de ET propõem um modelo de aprendizagem verdadeiramente determinante para o desenvolvimento da autoconfiança e autoestima nos alunos. Estas disciplinas, mediante a sua metodologia pedagógico-didática promovem o sentido crítico, a resolução de problemas, a autonomia, a singularidade e a expressividade individual, proporcionando um ambiente naturalmente propício ao desenvolvimento da autoconfiança. No que toca à Expressão Dramática, os participantes sugeriram que se trata de uma área que atua positivamente na autoconfiança, pelo envolvimento da exploração corporal e verbal, do caráter lúdico e da criação de um espaço seguro para partilhar ideias.

O erro, frequentemente associado ao desvio do padrão externo, mostra-se como um obstáculo à expressão, sendo necessário ajustes para conformar ao que é considerado correto. A perspetiva do erro como algo natural e necessário ao progresso não está ainda normalizada pelos grupos. A relação entre o desenvolvimento da expressão e o erro revela que o medo do julgamento e a falta de autoconfiança condicionam a expressão, gerando sentimentos de timidez.

A autoconfiança condiciona a capacidade de expressão, influenciando o medo da exposição, da insegurança e do receio do julgamento. Estratégias pedagógicas, como comparar trabalhos, mostraram ter impacto negativo na autoconfiança, gerando sentimentos de injustiça e de desmotivação. Ambientes ao ar livre, elogios e atividades que exploram diferentes sentidos foram identificados como promotores de motivação e autoconfiança, enquanto que a exposição de resultados ou momentos de exibição, retraem a motivação.

Em síntese, no âmbito do nosso estudo, os resultados apontam para a ideia de que a autoconfiança dos alunos está relacionada com as competências que percebem possuir, sendo influenciada por comentários construtivos e pela criação de um ambiente seguro e lúdico que permita a expressão livre. Apesar da contribuição para a interdisciplinaridade, reconhecemos as limitações deste estudo de casos múltiplos de pequena dimensão. As atividades desempenharam um papel fundamental, proporcionando o contacto direto com os participantes e o contexto da investigação. A pesquisa aborda uma problemática vasta, sugerindo a possibilidade de futuras investigações mais específicas, inspiradas nos resultados apresentados.

Referências Bibliográficas

- Anjos, C. I. (2016). *O papel do professor na promoção da autoestima*. Universidade de Aveiro. doi:<http://hdl.handle.net/10773/17146>
- Bahia, S. (2009). Constrangimentos à expressão artística. *Comunicação apresentada no Congresso Ibero-Americano de Educação Artística* (pp. 137 - 148). Rede Ibero- Americana de Educação Artística. doi:<http://hdl.handle.net/10451/2698>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carminatti, S. S., & Borges, M. K. (2012). Perspetivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, 23(52), pp. 160-178. DOI:<https://doi.org/10.18222/eaee235220121935>
- Coletto, D. C. (2010). A importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo*, vol. 1, n. 3— ISSN 1807-9539 p.138.
- Fonseca, M. d. (2009). Carl Rogers: Uma Conceção Holística do Homem - da terapia centrada no cliente à pedagogia centrada no aluno. *Millenium - Jornal of Education, Technologies, and Health* (36). <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8285>
- Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação. Da concepção à realização*. LusoCiência - Edições Técnicas e Científicas.

- Franco, A. d. (julho/dezembro de 2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), pp. 325-332. <https://www.scielo.br/j/pee/a/fH6jBSJQrVdfCXbBDW8CS9x/?format=pdf>
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A. http://www.aapeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf
- García, J. G. (2018). Drama no desenvolvimento da educação emocional. Em L. Contiero, F. d. Santos, & M. Fernandes, *Pedagogia do Teatro*. EDUFRRN.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.
- Guerreiro, M. F. (2012). *A influência das artes plásticas no desenvolvimento da expressão plástica nas crianças de 5/6 anos*. Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3247/1/Relat%c3%b3rio%20Marta%20Guerrero.pdf>
- Guilhardi, H. J. (2002). *Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. Comportamento Humano - Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor*. https://itrcampinas.com.br/pdf/helio/Autoestima_conf_respons.pdf
- Lima, L. D., Barbosa, Z. C., & Peixoto, S. P. (maio de 2018). Teoria Humanista: Carl Rogers e a Educação. *Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais*, 4(3), pp. 161-170.
- Lopes, M. W. (14 de junho de 2019). The act of evaluating the teaching-learning process. *Research, Society and Development*, 8(9). doi:<https://doi.org/10.33448/rsd-v8i9.1259>
- Luckesi, C. (1998). *Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude*. [Versão eletrônica]. Série de Ideias, Nº8, 133-140. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=023
- Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Editora Atlas.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. DGE.
- Ministério da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil do Aluno - Educação Tecnológica - 2.o Ciclo do Ensino Básico*. DGE.
- Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil do Aluno - Educação Visual - 2.o Ciclo do Ensino Básico*. DGE.
- Moysés, L. (2014). *A autoestima se constrói passo a passo*. https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=qneADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=a+utoestima&ots=Crm1HJ3rJ&sig=VT6xebj2bxAUUteumVzkL5rdqQ&redir_esc=y#v=onepage&q=autoestima&f=false
- Nogaro, A., & Granella, E. (2003). O erro no Processo de Ensino e Aprendizagem. *Revista de Ciências Humanas*, 5(5). <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/244/445>
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. doi:<http://hdl.handle.net/10400.12/48>
- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Edições 70.
- Santos, A. (2017). A influência da autoestima no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. *Revista Gestão Universitária*. <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-influencia-da-autoestima-no-processo-de-ensino-aprendizagem-na-educacao-infantil>
- Silva, E. D. (30 de abril de 2008). A virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(39). doi:<https://doi.org/10.18222/eae193920082471>
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Instituto Piaget.
- Sousa, S. M. (2019). *O erro como Meio de Ensino-Aprendizagem dos Alunos*. Universidade do Minho. Escola de Psicologia. doi:<https://hdl.handle.net/1822/65024>

- Souto-e-Melo, A. L. (2013). *O impacto do processo de bolonha na formação de professores de educação visual e tecnológica*. [Tese de Doutorado Universidade da Beira Interior. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas].
- Souza, N., Sibila, M., & Correia, L. (2013). *O erro e fracasso ou erro e superação na avaliação da aprendizagem*. XI Congresso Nacional de Educação Pontifícia. Universidade Católica do Paraná.
researchgate.net/publication/315644664_Do_erro_como_fracasso_ao_erro_como_possibilidade_de_superacao_de_dificuldades_-_doi_104025imagenseducv3i321959
- Torre, S. d. (2007). A relatividade do erro. Em S. d. Torre, *Aprender com os erros - O erro como Estratégia de Mudança* (pp. 1-29). Artmed. <https://statics-shoptime.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/5957131.pdf>
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. Bookman.

A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO NAS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO VISUAL E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Roberto Sá Couto - Instituto Politécnico de Viseu . Escola Superior de Educação
pv26436@esev.ipv.pt

Mara Maravilha - Instituto Politécnico de Viseu . Escola Superior de Educação
maramaravilha@esev.ipv.pt

Resumo. A presente ideia de projeto parte do gosto pela música e da presença da mesma em contextos de criação artística, transportando, mais especificamente, para o contexto escolar nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Através deste estudo, pretendemos perceber se a música pode ser uma forma de combater a falta de motivação por parte dos alunos nestas disciplinas, a partir da seguinte problemática: “Pode a utilização da música influenciar o ambiente da sala de aula e a motivação dos alunos nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica?”. Com o intuito de responder a esta questão, foram definidos os seguintes objetivos: a) verificar se a música afeta a atenção e a motivação dos alunos nas aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica; b) analisar o tipo de relação que pode existir entre a música e as artes visuais e de que forma esta ligação pode ser benéfica no âmbito da leção das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica; c) perceber quais são as sensações provocadas nos alunos mediante determinados estilos musicais e a influência no ritmo da execução das atividades. Assim, num primeiro momento, apresentamos uma breve análise a assuntos que informam a temática proposta enquanto trabalho a desenvolver no futuro. Para esta investigação pensa-se utilizar, como metodologia, uma investigação qualitativa, de caráter exploratório, a partir do uso de música na sala de aula, recolhendo, assim, dados através de grelhas de observação e de um grupo focal com os alunos envolvidos (1 turma do 2º Ciclo do Ensino Básico).

Palavras-chave: Música, Recurso Didático, Educação Visual e Educação Tecnológica, Ambiente, Motivação, Atenção.

Abstract. This project idea starts from the taste for music and its presence in contexts of artistic creation, transporting, more specifically, to the school context in the subjects of Visual Education and Technological Education. Through this study, we intend to understand whether music can be a way to combat the lack of motivation on the part of students in these subjects, based on the following problem: “Can the use of music influence the classroom environment and student motivation in the disciplines of Visual Education and Education?”. With the intention of answering this question, the following objectives were defined: a) verify whether music affects students' attention and motivation in Visual Education and Technological Education classes; b) analyze the type of relationship that may exist between music and visual arts and how this connection can be beneficial in the context of teaching the subjects of Visual Education and Technological Education; c) understand the sensations provoked in students by certain musical styles and the influence on the rhythm of carrying out activities. Therefore, at first, we present a brief analysis of issues that inform the proposed theme as work to be developed in the future. For this investigation, it is intended to use, as a methodology, a qualitative investigation, of an exploratory nature, based on the use of music in the classroom, thus collecting data through observation grids and a focus group with the students involved (1 class from the 2nd Cycle of Elementary School).

Keywords. Music, Teaching Resource, Visual Education and Technological Education, Environment, Motivation, Attention.

1. INTRODUÇÃO

No âmbito do presente artigo apresentamos e refletimos sobre o estudo que pretendemos realizar no Relatório Final de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico. Partindo do gosto pela música e da presença da mesma em contextos de criação artística, pretendemos, estudar o seu impacto ao nível do contexto escolar na leção das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, mais especificamente no combate da falta de motivação por parte dos alunos nestas disciplinas, a partir da seguinte problemática: “Pode a utilização da música influenciar o ambiente da sala de aula e a motivação dos alunos nas disciplinas de Educação Visual e Educação?”. Dando resposta a esta questão, pretendemos alcançar os seguintes objetivos: a) verificar se a música afeta a atenção e a motivação dos alunos nas aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica; b) analisar o tipo de relação que pode existir entre a música e as artes visuais e de que forma esta ligação pode ser benéfica no âmbito da leção das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica; c) perceber quais são as sensações provocadas nos alunos mediante determinados estilos musicais e a influência no ritmo da execução das atividades.

Assim, num primeiro momento, apresentamos uma breve análise a assuntos que informam a temática proposta enquanto trabalho a desenvolver no futuro e, num segundo momento, pretendemos delinear algumas ideias sobre a metodologia a implementar neste estudo.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Procura-se sustentar esta investigação, teoricamente, através de diversos autores e pensares que dialoguem com a temática. Explora-se, desta forma, as secções deste projeto de investigação com base em diferentes conceitos, a saber: a música, a relação entre a música e o ser humano, entre a música e a emoção, entre a música e as artes, a relação com a educação e a exploração de uma possível definição para recurso didático.

2.1 A Música

Procurando uma definição sobre o conceito música e o que esta pode trazer ao ser humano, Brécia (2003, cit. por Luchesi, 2021) refere que “a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações” (p.546).

Após algumas pesquisas, percebe-se que alguns investigadores mencionaram algo sobre o seu significado através de pesquisas científicas. Porém, nenhum conseguiu resumi-la num conceito específico. Diante das posições oriundas de um único e verídico conceito da música, estabelecer e organizar métodos, é a melhor maneira para se efetuar a prática educativa. Portanto, ensinar música consiste em desvendar mistérios epistemológicos.

Já a musicalidade, “é o termo que define o ensino da música. É um conjunto de atividades que torna a criança apta e sensível ao conhecimento” (Luchesi, 2021, p.547). Seguindo este autor, entende-se que musicalidade é um processo de ensino da música para as crianças. Pensa-se ser o ato de sensibilizar as crianças em relação ao conhecimento musical. Percebe-se, através do referido, que é uma forma de as crianças não serem somente ouvintes passivas, mas que percebam e interpretem através de conhecimentos musicais.

O pretendido com este projeto não é o ensino da música, mas sim explorar a potencialidade deste chamado “ouvinte passivo” e, com isso, conseguir chegar a outros contextos e conhecimentos.

2.2 A Música e o Ser Humano

No reino da natureza, muito antes da presença humana no planeta, os fenómenos sonoros desempenhavam um papel de extrema importância, de forma originária, primitiva, instintiva.

Reconhece-se, através de Antunha (2010), que o fenómeno sonoro natural era crucial para alertar esses organismos sobre perigos iminentes e, assim, preservar as suas existências. Percebe-se também que o som desempenha um papel intrínseco na sobrevivência e adaptação das espécies.

O autor acrescenta ainda que conseguimos encontrar, na natureza, vários componentes de uma peça musical. Cabe ao espectador que a ouve, ter percepção e atenção, pois a natureza oferece o produto bruto, a matéria-prima na qual predomina a sinestesia, em que os sentidos se cruzam, fundem-se, deixando de existir a capacidade de afirmar o que é visão, audição, tato, movimento, vibração ou ritmo.

É reforçado, também, pelos autores a ideia de que a música é uma linguagem universal que transcende fronteiras culturais e temporais, e que desempenha um papel fundamental na expressão e na compreensão das emoções e experiências humanas.

2.3 A Música e o Cérebro

Questiona-se sobre qual será a natureza da conexão entre a música e a experiência humana, que permite às pessoas, perceberem a sua presença e empregá-la numa variedade de contextos. Como é que a música pode estabelecer uma conexão imediata e direta com a experiência humana? Foi com base nestas questões que se construiu este ponto.

Leonardo (2017) declara-nos que “a música tem o dom de despertar emoções porque é a área de excelência das expressões” (p.10).

Chama-se Wazlawick e Maheirie (2007, p.206, cit. por Leonardo, 2012, p.11) que nos dirigem para um olhar onde a música é vivida no contexto social, histórico, localizado no tempo e no espaço, na dimensão coletiva, onde pode receber sentimentos que são partilhados socialmente, sentidos individualmente e que são partes a partir da dimensão afetiva.

A música pode, de uma certa ótica, estar muitas vezes associada à memória. Segundo Pontes (2022), a música pode ser uma intervenção útil para melhorar a memória e promover emoções que podem ajudar a compensar a falta, ou até mesmo ativar uma parte do cérebro menos afetada por problemas comuns de memória.

O mesmo autor afirma ainda que a prática musical, ou até mesmo a presença musical, pode aumentar a memória e ajudar no estudo ou no armazenamento de determinadas informações.

Assim, evidencia-se, através destas óticas, a possível capacidade de a música influenciar profundamente o indivíduo, moldando suas emoções internas que, por consequência, se refletem no seu comportamento exterior.

Além disso, é claro que, através dos autores acima mencionados, a prática musical e a presença da música têm o potencial de aprimorar a memória, desempenhando um papel significativo no processo de estudo e armazenamento de informações.

Em última análise, podemos concluir que a conexão entre a música e o ser humano pode considerar-se encontrar a sua via direta e imediata no cérebro, com todas as emoções, memórias e outras perspectivas e características associadas a este complexo órgão.

2.4 A Música e as Artes

Levanta-se a questão se a interação entre a música e outras formas de expressão artística é um fenómeno recente ou se, de fato, os elos entre as distintas artes já foram compreendidos e explorados em eras passadas. Pretende-se neste ponto perceber as óticas e olhares de alguns artistas da história perante a música, perante aspetos comuns entre as artes e a forma de como os artistas responderiam a esta interligação.

2.5 A Música e a Educação Artística

Pretende-se perceber se a música sempre esteve presente na história da educação. Segundo alguns autores percebe-se que na antiguidade, a música ocupou um lugar de destaque em diversos ramos, tornando-se, assim, num objeto de investigação para diversas áreas do conhecimento.

Com o passar dos anos, tais complexidades despertam o interesse dos teóricos e estudiosos, que determinam uma nova conceção de música e um novo carácter musical: prático e profissional. A música deixa de ser uma simples harmonia de som e ritmo, e passa a ser instrumental, atingindo não somente a área universitária, mas todo o âmbito universal da sociedade, como também de diversos países.

Realça-se, através de autores, a relevância de empregar o modelo de ensino-aprendizagem baseado em sensações, o qual pode ser altamente benéfico para os alunos e professores. Autores afirmam também que pesquisas evidenciam que a aprendizagem efetiva ocorre quando dois ou mais sistemas interagem de maneira interconectada, ou seja, incorporar a música nas práticas escolares emerge como uma ferramenta valiosa, uma vez que proporciona a oportunidade de estimular simultaneamente os sistemas auditivo, visual e até mesmo o tátil.

Fala-se também neste ponto sobre uma perspetiva essencial na abordagem da educação musical, ressaltando a diferença entre "educação musical" e "educação pela música". Neste sentido, Sousa (2003) enfatiza que no contexto da educação pela música, o foco primordial não é a música em si, mas sim a criança como indivíduo.

É por meio dos aspetos emocionais e cognitivos que se pretende empregar a música como um recurso didático. Esse recurso destaca e enfatiza os aspetos anteriormente mencionados, de modo a proporcionar uma abordagem mais coesa que possa conduzir o aluno a uma aprendizagem mais eficaz.

2.6 A Música como Recurso Didático

Pode-se considerar a música um recurso didático? Que características são necessárias para um recurso didático ser digno de tal definição? Explora-se estas questões e definições em torno do conceito de recursos didáticos de forma a perceber se a música pode ser considerada como tal.

A aprendizagem do aluno era considerada passiva, consistindo basicamente em memorização de regras, fórmulas, procedimentos ou verdades localmente organizadas (Souza, 2007, p.112).

Questiona-se a eficácia destas abordagens onde se pondera a existência de ferramentas que provocam uma aprendizagem mais ativa e significativa como recursos didáticos.

Souza (2007) afirma que podemos dar a definição de recurso didático a todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem de conteúdos propostos, a ser aplicado pelo professor. Dessa forma, a utilização de recursos didáticos na sala de aula pode ter um carácter de transição para abordagens pedagógicas mais modernas e centradas no aluno, afastando-se da memorização passiva e em direção a métodos que promovam a compreensão, análise crítica e aplicação prática do conhecimento. Entende-se também, através deste autor, que as implementações de abordagens deste género possam contribuir para um ambiente educacional mais dinâmico, estimulante e alinhado com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O mesmo autor realça o carácter motivador dos recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo a capacidade de tornar a educação uma experiência envolvente e divertida.

Se consideramos a música como um recurso motivador, e se analisarmos os objetivos e funções gerais de um recurso didático, percebe-se que a mesma tem a capacidade de ter semelhanças a uma ferramenta didática que contribua para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e estimulante dentro da sala de aula.

3. METODOLOGIA

No âmbito desta investigação, pretende-se optar pela implementação de uma metodologia qualitativa, por se considerar a que a investigação qualitativa apresenta características que julgamos adequadas à natureza deste estudo. Neste sentido, podemos constatar que, segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa não tem como finalidade a quantificação de eventos, nem o uso de análises estatísticas e quem em vez disso, foca-se na obtenção de dados descritivos sobre pessoas, contextos e interações, através de contato direto do investigador com o ambiente de estudo.

Esta metodologia permite que questões de investigação sejam delineadas e refinadas ao longo do processo, proporcionando uma maior flexibilidade na abordagem ao fenómeno em estudo.

Deste modo, a escolha da metodologia qualitativa para este estudo justifica-se pelo interesse em compreender as percepções dos alunos face à utilização da música como recurso didático nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Ao invés de procurar medir quantitativamente o impacto deste recurso, a investigação procura descrever e interpretar as interações, os comportamentos e as experiências dos participantes, com base na sua perspetiva.

Tal como menciona Godoy (1995), a investigação qualitativa visa compreender os fenómenos segundo a perspetiva dos sujeitos envolvidos, o que é fundamental para este estudo, dado que as reações e percepções dos alunos em relação à música podem ser subjetivas e variadas.

No que concerne à caracterização deste estudo, pretende-se que tenha um caráter exploratório, podendo constatar que este ocorre quando há pouco conhecimento sobre a temática a ser abordada. Por meio do estudo exploratório, busca-se conhecer com maior profundidade o assunto, de modo a torná-lo mais claro ou construir questões importantes para a condução da pesquisa.

(Raupp & Beuren, 2006, p.80)

Considera-se que esta metodologia possa ter a capacidade de permitir uma compreensão não só de resultados mensuráveis, mas também de aspetos subjetivos e experienciais, podendo proporcionar uma compreensão abrangente do impacto da música no ambiente educacional.

Neste sentido, explorar um assunto significa reunir mais conhecimento e incorporar características inéditas, bem como buscar novas dimensões até então não conhecidas. O estudo exploratório apresenta-se como um primeiro passo, a fim de possibilitar a realização de outros tipos de pesquisa acerca do mesmo tema, como a pesquisa descritiva e a pesquisa explicativa (Raupp & Beuren, 2006, p.81).

Podemos considerar que o tipo de pesquisa que aqui apresentamos é um estudo exploratório onde, dentro do contexto, se pretende uma avaliação da motivação e atenção dos alunos na sala de aula nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica e, durante a implementação de aulas com música, verificar se realmente a presença da mesma afeta o ambiente de sala de aula, a atenção e motivação dos alunos de forma a dar resposta à problemática que iniciou esta investigação.

Referências Bibliográficas

- Antunha, E. L. G. (2010). Música e Mente. *Revista Bol. Acad. Paulista de Psicologia*, V. 78, no 01/10, <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v30n1/v30n1a16.pdf>
- Cardoso, A. P. & Rego, B. (2017). *Metodologias de Investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso*. Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores. Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest._A%C3%A7%C3%A3o%20e%20Estudo%20Caso_2017.pdf
- Fonseca, K. H. O. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para a prática e reflexão docente *Revista Onis Ciência*, Braga, V.1, Ano 1 Nº 2, Braga. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Godoy, A. S. (1995). Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, Brasil. <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpnNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>
- Leonardo, A. M. M. (2017). *O Ensino da Música e o Despertar de Emoções*. [Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico]. Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18629/1/ANA_LEONARDO.pdf

- Luchesi, M. H. (2021). A importância da música no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*,
<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/799/389>
- Pontes, M. M. (2022). Como a música pode ser um estimulante da memória. Blog SABRA
<https://www.sabra.org.br/site/musica-memoria/>
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes da Educação* – 3º volume. Instituto Piaget
- Souza, S. E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino.
<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2014-II/listas/Rec%20didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202014-II.pdf>

7. Arte/Educação/Educação pela Arte

RAZÕES DE ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?¹⁷

Helena Almeida e Silva - Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), hsilva@esml.ipl.pt

Maria Helena Vieira - Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) | m.helenavieira@ie.pt

Resumo. “Não tenho jeito para a música”, “Não tenho tempo para isto”, “Não gosto das músicas que tenho de tocar” são algumas das frases que ouvimos frequentemente quando os alunos expressam a sua desmotivação para com a sua aprendizagem musical, ou quando justificam o facto de terem desistido do ensino especializado de música. Mas afinal porque é que, segundo a literatura existente, há tantos alunos que se inscrevem nas escolas de música e tão poucos que terminam o seu percurso? Quais serão as causas que levam ao abandono escolar no ensino especializado de música? As causas em Portugal serão semelhantes às causas internacionais? Haverá causas mais relevantes que outras? E causas que se possam evitar? Na literatura internacional e nacional podemos verificar que são mencionadas diversas razões para o abandono escolar no ensino especializado de música, agrupáveis em categorias como: fatores individuais, fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno, fatores escolares e fatores de política educativa e cultural. Partindo da análise e comparação da literatura internacional e nacional sobre o tema, apresenta-se uma síntese e uma reflexão sobre as causas de abandono escolar no ensino especializado de música. A compreensão destas causas é essencial para que os professores, familiares, diretores de escolas e agentes políticos possam agir de modo informado sobre o seu papel específico na prevenção do fenómeno. Os resultados desta fase deste projeto de investigação em curso na Universidade do Minho sugerem que a prevenção do abandono poderá passar pela adoção de uma visão integral e humanista do aluno, pela rejeição do ensino dos conteúdos e competências técnicas como foco único da aprendizagem e pela consideração mais consciente de fatores contextuais, tais como o perfil

Cofinanciado por:

UIDB/00317/2020
UIDP/00317/2020

FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

socioeconómico familiar, o perfil psicológico e as motivações do aluno, ou as relações interpessoais em contexto escolar. O abandono escolar do ensino especializado de música emerge nesta pesquisa como um fenómeno complexo que exige uma abordagem investigativa complexa, na consciência de que um modelo de ensino é uma estrutura que se destina aos alunos, e que não são os alunos que se destinam a um modelo de ensino.

Palavras-chave. Abandono escolar, Ensino especializado de música, Objetivos educacionais, Motivação.

Abstract. "I don't have a knack for music", "I don't have time for this", "I don't like the songs I have to play" are some of the phrases we often hear when students express their lack of motivation towards their musical learning, or when they justify the fact that they have given up on specialized music education. But after all, why is it that, according to the existing literature, there are so many students who enroll in music schools and so few who finish their course? What will be the causes that lead to school dropout in specialized music education? Will the causes in Portugal be similar to the international causes? Are there causes that are more relevant than others? And causes that can be avoided? In the international and national literature, we can see that several reasons for dropping out of school are mentioned in specialized music education, grouped into categories such as: individual factors, family factors and the student's circle of relationships, school factors and educational and cultural policy factors. Based on the analysis and comparison of the international and national literature on the subject, a synthesis and a reflection on the causes of school dropout in specialized music education are presented. Understanding these causes is essential if teachers, family members, school principals and political actors are to be informed about their specific role in preventing the phenomenon. The results of this phase of this ongoing research project at the University of Minho suggest that the prevention of dropout may involve the adoption of an integral and humanistic view of the student, the rejection of the teaching of technical content and skills as the sole focus of learning and the more conscious consideration of contextual factors, such as the family socioeconomic profile, the psychological profile and motivations of the student, or interpersonal relationships in a school context. The school dropout from specialized music education emerges in this research as a complex phenomenon that requires a complex investigative approach, in the awareness that a teaching model is a structure that is intended for students, and that it is not students who are intended for a teaching model.

Keywords. Dropout, Specialized music education; Educational goals; Motivation

1. INTRODUÇÃO

A literatura menciona que existe um elevado número de alunos que desiste nos primeiros anos da aprendizagem instrumental (Cardoso, 2017; Costa-Giomi, 2004; Gerelus et al., 2017; StGeorge, 2004). No caso específico do ensino especializado de música, há vários estudos nacionais e internacionais que indicam que as taxas de abandono são altas (e.g., Alcaraz & Sánchez-Escribano, 2023; Brouet, 2003; Fernandes et al., 2007; García, 2019; Rolly, 2003), e que há poucos alunos que concluem o curso de instrumento (Alcaraz & Sánchez-Escribano, 2023; Fernandes et al., 2007; Sousa, 2003a). A título de exemplo, em Espanha, a taxa de alunos que não conclui os estudos nas escolas de música oscila entre os 50% e 80% (Alcaraz & Sánchez-Escribano, 2023) e, em França, Brouet (2003), usando dados relativos ao ano letivo 2000/2001, calcula uma taxa de abandono escolar de 52,15% entre o 1º e o 2º ciclos. Em Portugal, um estudo de Sousa (2004) indica que, entre 1996 e 2000, 25% dos alunos desistiram em cada ano letivo em três escolas privadas do ensino especializado de música; através dos dados apresentados no estudo de avaliação do ensino artístico de Fernandes et al. (2007) é possível calcular que no ano letivo 2005/2006 houve uma taxa de abandono de cerca de 6,48% nas escolas privadas de

música e de 15,84% nas escolas públicas; o estudo de Gonçalves et al. (2018) aponta que entre os anos letivos 2014/2015 e 2017/2018 a taxa de abandono no regime supletivo no Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira, Engenheiro Luiz Peter Clode variou entre 9,5% e 14,1%.

Sobre a temática do abandono escolar na aprendizagem musical podemos encontrar na literatura estudos realizados em vários contextos e com focos diferentes. Por um lado, podemos consultar estudos relacionados com a desistência da aprendizagem musical em geral, como é o caso de pesquisas realizadas em contexto de bandas escolares (e.g., Kinney, 2010), em aulas particulares (e.g., Costa-Giomi, 2004), de pesquisas que investigam os fatores de motivação (e.g., Pinto, 2004), ou os preditores de permanência e desistência da aprendizagem musical (e.g., Hallam, 1998). Por outro lado, podemos encontrar estudos internacionais e nacionais sobre o abandono escolar realizados especificamente no contexto do ensino especializado de música. Este artigo focar-se-á na análise das razões de abandono escolar apontadas neste último grupo de estudos, e terá como objetivo responder às seguintes questões: “Segundo a literatura existente quais são as causas que levam ao abandono escolar no ensino especializado de música?” e “As causas em Portugal são semelhantes às causas internacionais?”.

Para a realização deste artigo foram consultados vários estudos realizados em Espanha, França, Luxemburgo e Portugal. No que diz respeito à realidade de Espanha, foram analisadas as causas de abandono escolar no ensino especializado de música apresentadas em pesquisas realizadas nas Canárias (Lorenzo, 2013; Lorenzo et al., 2016; Lorenzo & Escandell, 2003; Valencia et al., 2003), outras em Espanha continental (Alcaraz & Sánchez-Escribano, 2023; García, 2019; Sánchez-Escribano, 2020) e, a estas, acresce-se um estudo que se foca na revisão de literatura nacional existente sobre o tema (Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022). Quanto à realidade de França, foram consultadas algumas dissertações relacionadas com o insucesso e/ou com o abandono escolar (Brouet, 2003; Pommiers, 2003; Rolly, 2003) e um pequeno artigo que menciona algumas causas de abandono (Hennion et al., 1985). Foi também consultado um capítulo de um livro que aborda a Formação Musical como causa de abandono escolar em três escolas, no Luxemburgo, na Hungria e na Alemanha (Sagrillo et al., 2016). Sobre o abandono escolar no ensino especializado em Portugal foram encontradas e analisadas as seguintes fontes: uma dissertação sobre “Factores de abandono escolar no ensino vocacional da música” (Sousa, 2003a); dois artigos que resultaram do mesmo trabalho de investigação (Sousa, 2003b, 2004); um estudo exploratório que se focou nas razões do decréscimo acentuado na frequência do ensino artístico especializado em regime supletivo no Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng^o Luiz Peter Clode (Gonçalves et al., 2018); um estudo de caso no Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga que investiga o abandono escolar na classe de guitarra na transição para o ensino secundário (Espírito Santo, 2019); um estudo de caso que aborda a Formação Musical enquanto causa do abandono escolar no Conservatório de Felgueiras (Teixeira, 2021) e, por fim, um estudo de avaliação do ensino artístico (Fernandes et al., 2007) e uma avaliação dos projetos educativos dos Conservatórios públicos (Fernandes et al., 2009) que também menciona o problema do abandono escolar no contexto do ensino especializado da música. De entre os objetivos destes estudos internacionais e nacionais salientam-se os seguintes: aferir taxas de abandono, averiguar causas de abandono e causas de ingresso, idade do abandono, perfil dos alunos que abandonam, possíveis medidas para prevenir o abandono, entre outros. Para atingir estes objetivos, foram utilizados questionários e entrevistas como instrumentos de recolha de dados, sendo que os participantes variaram entre ex-alunos, alunos, professores e encarregados de educação.

2. CAUSAS DE ABANDONO NO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA

Para a análise das razões de abandono escolar no ensino especializado de música procedeu-se à sua categorização em fatores individuais, fatores familiares e do círculo de relacionamentos do alunos, fatores escolares e fatores de política educativa e cultural. A escolha das categorias foi inspirada em Canavarro (2007) e em Rumberger e Lim (2008).

2.1 Fatores individuais

Relativamente aos fatores individuais destacam-se tanto na literatura internacional como nacional, fatores relacionados com o insucesso escolar. São referidos a falta de tempo para estudar música (Gonçalves et al., 2018; Lorenzo & Escandell, 2003; Pommiers, 2003; Sánchez-Escribano, 2020), a falta de trabalho ou organização (Fernandes et al., 2007; Gonçalves et al., 2018; Lorenzo et al., 2016; Lorenzo & Escandell, 2003; Sagrillo et al., 2016; Sánchez-Escribano, 2020; Perelló, 2003, citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022), a pouca motivação (Gonçalves et al., 2018; Lorenzo, 2013; Lorenzo et al., 2016; Sánchez-Escribano, 2020; Teixeira, 2021) e interesse dos alunos (Fernandes et al., 2007; Lorenzo et al., 2016), o cansaço de estudar música (Pommiers, 2003; Donnat, 1996, citado por Rolly, 2003), a dificuldade dos alunos em conciliar x e y (Lorenzo, 2013; Lorenzo & Escandell, 2003; Sousa, 2003a; Valencia et al., 2003) e dedicar tempo aos dois tipos de estudo (Lorenzo et al., 2016) e a consequente insatisfação com o seu desempenho (Sousa, 2003a). Neste contexto assinala-se, por exemplo, o baixo rendimento na escola do ensino regular (Pina, 2007 citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022; Valencia et al., 2003), que, em algumas idades, pode estar associado ao aumento da exigência do trabalho (Pommiers, 2003; Sousa, 2003a). É referida a dificuldade de cumprir os objetivos exigidos no estudo do instrumento (Sousa, 2003a), a inadaptação ao próprio instrumento (Gonçalves et al., 2018) e, no caso do ensino em Espanha, a reprovação nas provas de passagem para o nível seguinte, exame que ocorre no 4º ano do nível elementar (Lorenzo, 2013; Sánchez-Escribano, 2020; Valencia et al., 2003). Como causas de abandono que podem ser associadas ao insucesso escolar são também referidos na literatura o absentismo (Gonçalves et al., 2018), os problemas pessoais (Lorenzo et al., 2016), e outros aspetos que serão enunciados nos subcapítulos seguintes como é o caso da pressão familiar, do nível socioeconómico da família, ou da carga letiva.

Ao nível individual são também apontadas, particularmente na literatura internacional, causas relacionadas com características psicológicas do aluno. É o caso da falta de maturidade (Sánchez-Escribano, 2020), da instabilidade emocional (Pina, 2007, citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022), dos problemas de autoestima (Sánchez-Escribano, 2020), da dificuldade em lidar com a pressão de exames de passagem (Valencia et al., 2003), ou da forma como os alunos vivenciam momentos de avaliação (Brouet, 2003). Tanto em estudos portugueses, como espanhóis é mencionado que a falta de aptidão e vocação dos alunos também é um fator de abandono (Fernandes et al., 2007; Gonçalves et al., 2018; Sánchez-Escribano, 2020). No entanto, ressalva-se a ambiguidade dos conceitos de aptidão e talento que está presente na própria literatura (Brito & Vieira, 2017).

É interessante notar que as próprias razões de ingresso dos alunos e as expectativas que têm à entrada do ensino especializado também podem ser uma causa de abandono. Por exemplo, a literatura menciona que uma das causas de abandono é o facto dos alunos encararem a aprendizagem musical como um passatempo, ou como uma atividade extracurricular (Gonçalves et al., 2018; Lorenzo et al., 2016; Sousa, 2003a) e o facto dos alunos terem uma conceção errada do que requerem os estudos de música (Sánchez-Escribano, 2020), acabando muitas vezes por dar preferência a outras atividades extracurriculares que exigem menor esforço e que sejam uma distração depois da escola (Valencia et al., 2003). O próprio facto dos alunos por vezes frequentarem outras atividades extracurriculares (Teixeira, 2021) que

frequentemente são incompatíveis com a aprendizagem musical (Pommiers, 2003; Teixeira, 2021; Valencia et al., 2003) é referido como um fator de abandono.

Há também alunos que abandonam o ensino especializado de música porque entram na escola de música com uma ideia errada sobre a carreira (Lorenzo & Escandell, 2003), que optam por outra via profissional (Espírito Santo, 2019; Lorenzo & Escandell, 2003), ou porque entram na universidade (Lorenzo & Escandell, 2003), sem concluir o conservatório (Fernandes et al., 2007). Destaca-se ainda a referência às poucas saídas profissionais na área da música (Lorenzo, 2013; Sánchez-Escribano, 2020), ou o desconhecimento sobre estas saídas profissionais (Espírito Santo, 2019) como fatores de abandono.

2.2 Fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno

A instabilidade familiar é mencionada em estudos portugueses e espanhóis como fator de abandono (Gonçalves et al., 2018; Pina, 2007, citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022). Na literatura internacional é apontada a origem socioprofissional e cultural das famílias (Hennion et al., 1983, citados por Brouet, 2003; Lorenzo, 2013), o baixo nível cultural dos pais (Lorenzo, 2013), a falta de cultura musical no contexto do estudante (Sánchez-Escribano, 2020) e os escassos meios económicos da família (Lorenzo, 2013; Lorenzo et al., 2016; Sagrillo et al., 2016), que nem sempre possibilitam suportar os custos das atividades musicais (Lorenzo, 2013). Rolly (2003, p. 17) ressalva que o facto de alguns estudos indicarem que o custo das atividades musicais não é um fator de abandono não significa que o nível socioeconómico seja indiferente nas escolas de música, uma vez que, de acordo com um estudo de Donnat (1996, citado por Rolly, 2003), no ano em que foi realizado, mais de 50% dos alunos pertenciam a classes médias altas, tendência também assinalada no estudo de Fernandes et al. (2007).

São também referidos vários fatores associados à falta de apoio e envolvimento familiar (Lorenzo, 2013), como é o caso da pouca ligação das famílias com a escola de música (Lorenzo, 2013), mas também a existência de estratégias familiares desajustadas à aprendizagem de um instrumento musical (Gonçalves et al., 2018) e as fracas expectativas da família relativamente à vida escolar dos filhos (Gonçalves et al., 2018).

Alguns estudos referem que a idade de início dos estudos musicais pode ser uma causa de abandono, nomeadamente o atraso no início destes estudos (Hennion et al., 1983, citados por Brouet, 2003; Lorenzo, 2013; Sánchez-Escribano, 2020). Neste contexto, uma das conclusões do estudo de Sousa (2003a) é que "(...) quanto mais precoce é o início do estudo, maior vai ser a persistência, pelo que se pode depreender que os pais e as escolas devem procurar que as crianças iniciem a aprendizagem do instrumento o mais cedo possível, de forma a que (...) possa aumentar o tempo de estudo do instrumento, e assim ser maior o sucesso nessa aprendizagem." (Sousa, 2003b, p. 25). Por outro lado, é referido em estudos espanhóis que uma das causas de abandono é a pressão da família para os alunos estudarem música (Lorenzo et al., 2016; Lorenzo & Escandell, 2003) e a rutura com a vontade dos pais, no caso dos adolescentes (Donnat, 1996, citado por Rolly, 2003). Em estudos portugueses são mencionados a influência familiar no não prosseguimento dos estudos de música no ensino secundário (Espírito Santo, 2019) e o facto dos encarregados de educação encararem a aprendizagem musical como ocupação dos tempos livres (Fernandes et al., 2007). Num estudo francês, a mudança de casa (Donnat, 1996, citado por Rolly, 2003) é apontada como causa de abandono.

Ao nível do círculo de relacionamentos do aluno, é assinalada a falta de valorização social dos estudos musicais (Sánchez-Escribano, 2020), a não participação em atividades musicais fora da escola de música nas quais o aluno ponha em prática o aprendido (Sánchez-Escribano, 2020) e o facto da dedicação que a aprendizagem musical exige ser superior à que é reconhecida socialmente (Lorenzo & Escandell, 2003; Sánchez-Escribano, 2020).

2.3 Fatores escolares

Relativamente aos fatores escolares destaca-se um aspeto relacionado com as expectativas dos alunos, nomeadamente o facto da aprendizagem não corresponder ao que os alunos esperavam. Neste contexto é referida a existência de uma discrepância entre os objetivos dos professores e dos alunos (Gonçalves et al., 2018; Pereira, 2019; Rolly, 2003; Sánchez-Escribano, 2020) e, portanto, os alunos que não têm ambição de tocar profissionalmente sentem que as aulas não respondem às suas necessidades (Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022). É mencionado o elevado nível de exigência (Gonçalves et al., 2018), o rigor excessivo do curso (Pommiers, 2003), a impossibilidade de cumprir objetivos exigidos no instrumento (Sousa, 2003a), o grau de dificuldade da disciplina de Formação Musical, assim como a quantidade de conteúdos a aprender nesta mesma disciplina (Teixeira, 2021). É igualmente indicado o clima de pressão, competição e stress (Pommiers, 2003; Rolly, 2003), particularmente em alguns instrumentos como o violino (Pommiers, 2003), os demasiados momentos de avaliação e de performance (Gonçalves et al., 2018) e a coincidência de avaliações na escola de ensino geral e na escola de música (Lorenzo, 2013). No que respeita às expectativas dos alunos, é ainda referida a ausência de repertório do agrado (Hennion et al., 1985; Pommiers, 2003), da utilização de repertório exclusivamente clássico (Hennion, Martinat & Vignole, 1983, citados por Brouet, 2003; Espírito Santo, 2019; Rolly, 2003) e também a insatisfação com o instrumento estudado, quer seja pelo facto dos alunos não estarem a estudar o instrumento que foi a sua opção devido ao limite de lugares por instrumento (Lorenzo, 2013; Jiménez, 2008, citado por Lorenzo et al., 2016; Lorenzo & Escandell, 2003; Sánchez-Escribano, 2020; Valencia et al., 2003), quer seja pelo facto de não poderem tocar outros instrumentos (Hennion et al., 1985). No contexto do ensino especializado português é também mencionado o desinteresse por algumas disciplinas como a Formação Musical (Gonçalves et al., 2018; Teixeira, 2021), a Classe de Conjunto (Gonçalves et al., 2018) e a disciplina de Instrumento (Gonçalves et al., 2018; Teixeira, 2021), desinteresse que, no último caso, está associado aos já referidos demasiados momentos de avaliação e performance (Gonçalves et al., 2018). No caso do estudo realizado por Espírito Santo (2019), especificamente na classe de guitarra, é igualmente apontado que os alunos sentem falta de uma disciplina de conjunto e que consideram haver pouca interação com alunos de outros instrumentos.

A desadequação das práticas pedagógicas dos professores também é indicada como causa de abandono escolar. É enunciada a falta de interesse, de motivação (Valencia et al., 2003) e de envolvimento do professor (Sánchez-Escribano, 2020). Para além disso, é apontada a falta de formação pedagógica e didática dos professores (Fernandes et al., 2007; Lorenzo, 2013; Sánchez-Escribano, 2020), por exemplo para integrar outras tipologias musicais (Sousa, 2003a) e o facto de os professores não cativarem os alunos o suficiente (Espírito Santo, 2019). Relativamente a disciplinas específicas, no caso da Formação Musical é mencionado que os alunos não entendem a utilidade da disciplina (Pommiers, 2003), nem a sua ligação ao instrumento (Teixeira, 2021), e que os alunos não percebem os conteúdos (Sagrillo et al., 2016). São também referidas as práticas desmotivadoras, o facto de ser uma disciplina “aborrecida e apenas teórica” (Teixeira, 2021, p. 55), que “não é lecionada de forma interessante e cativante” (Teixeira, 2021, p. 55), e que os alunos sentem a ausência de oportunidades interativas e divertidas (Sagrillo et al., 2016). Relativamente à disciplina de Instrumento é indicado que a forma de abordar o trabalho técnico do instrumento, por vezes, é aborrecida (Pommiers, 2003). São ainda referidos alguns fatores associados às relações mantidas dentro da instituição (Gonçalves et al., 2018; Pommiers, 2003), como é o caso da relação professor-aluno. Por um lado, são indicados problemas na relação professor-aluno (Gonçalves et al., 2018; Lorenzo, 2013; Pommiers, 2003; Sagrillo et al., 2016; Sánchez-Escribano, 2020) bem como a insatisfação do docente perante o esforço do aluno (Sánchez-Escribano, 2020). Por outro lado, é referida como causa de abandono escolar a saída do professor da instituição (Pommiers, 2003), ou a instituição ter muitos professores provisórios (Sánchez-Escribano, 2020).

Os estudos referem ainda como fatores de abandono o regime de frequência (Fernandes et al., 2007; Gonçalves et al., 2018), a incompatibilidade de horários com outros compromissos (Gonçalves et al., 2018), os problemas (Sagrillo et al., 2016) e dificuldades de integração do aluno na escola (Lorenzo, 2013), o tamanho da escola (Sánchez-Escribano, 2020), a falta de recursos humanos, económicos e materiais nas escolas de música (Sánchez-Escribano, 2020), e a falta de qualidade dos instrumentos (Gonçalves et al., 2018; Rodrigues, 2017).

No âmbito dos fatores escolares salienta-se que uma das conclusões do estudo de Sousa é que os alunos que abandonaram devido à escola e aos professores apresentam sinais de maior insucesso do que os restantes, uma vez que foram os que desistiram mais cedo, que estudaram menos tempo e que avançaram menos na aprendizagem do instrumento (Sousa, 2003a, 2004). Para além disso, o estudo de Gonçalves (2018, p. 110) também indica que os alunos que apontam ter problemas na relação com o(s) professor(es) e/ou com o(s) funcionário(s) são também os que demonstram maior desinteresse em continuar no Conservatório (Gonçalves et al., 2018, p. 110), o que manifesta a vital importância das relações humanas para a prática e o estudo musicais por parte dos alunos.

2.4 Fatores de política educativa e cultural

Quanto aos fatores de política educativa e cultural salientam-se, em primeiro lugar, razões relacionadas com o currículo. São enunciadas como causas de abandono o plano curricular (Teixeira, 2021), o facto de haver uma discrepância entre a oferta e a procura (Brouet, 2003; Sousa, 2003a), a desadequação do currículo às necessidades existentes (Lorenzo, 2013; Sánchez-Escribano, 2020) e a obrigatoriedade de cumprir o plano de estudos previsto (Gonçalves et al., 2018; Lorenzo et al., 2016). Por exemplo, o facto de haver pouca flexibilidade do plano de estudos no momento da matrícula (Lorenzo, 2013; Sánchez-Escribano, 2020), nomeadamente os alunos terem que se inscrever em blocos em vez de em disciplinas isoladas (Lorenzo et al., 2016; Perelló, 2003, citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022), é apontado como causa de abandono. Da mesma forma é indicada a excessiva carga horária dos cursos de música, tanto na literatura nacional, como na literatura internacional (Gonçalves et al., 2018; Lorenzo, 2013; Lorenzo et al., 2016; Donnat, 2003, citado por Rolly, 2003; Sánchez-Escribano, 2020; Perelló, 2003, citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022; Teixeira, 2021; Valencia et al., 2003). Ao nível da disciplina de Formação Musical são apontados como fatores de desmotivação e abandono a obrigatoriedade da disciplina (Sagrillo et al., 2016) e a duração das aulas de Formação Musical (Sagrillo et al., 2016; Teixeira, 2021), tradicionalmente mais longas do que as aulas de instrumento (Teixeira, 2021).

No caso do ensino especializado em Espanha é mencionado que o exame de passagem no 4º ano é uma das causas de abandono, não só pela já mencionada pressão sentida pelos alunos (Valencia et al., 2003), mas também pelo número de vagas disponíveis (Lorenzo, 2013; Lorenzo & Escandell, 2003; Valencia et al., 2003).

São também referidos a falta de apoio económico para a realização de estudos, como é o caso da falta de bolsas (Lorenzo, 2013), a distância entre a casa e a escola de música (Sánchez-Escribano, 2020; Valencia et al., 2003) e, no caso espanhol, a insuficiência de centros integrados de música (Sánchez-Escribano, 2020).

3. CONCLUSÃO

O abandono revela-se como um fenómeno complexo que necessita ser estudado de uma forma aprofundada. Apesar deste artigo se ter focado nas causas de abandono no ensino especializado de música é essencial realizar uma reflexão aprofundada sobre as mesmas, nomeadamente sobre quais são as causas mais relevantes de abandono e as que possam ser consideradas triviais ou casuísticas, quais se podem evitar e como é que os professores,

familiares, diretores de escolas e agentes políticos podem agir de modo informado sobre o seu papel específico na prevenção do fenómeno. Tal como Canavarro (2007) indica:

Quando o tema é o abandono escolar muitos dos estudos e reflexões chamam a atenção para o momento da saída, ou são mesmo, pós-facto. Mas a verdade é que este é um fenómeno de características desenvolvimentistas e evolutivas. Não é uma corrida em que o que determina a chegada são os últimos 100 metros. Não é um sprint final desastrado que faz o «abandonante» perder a corrida. São os muitos quilómetros de uma maratona complexa, que não se corre sozinho, que se corre com bons ou maus treinadores, em boas e más pistas, que determina o mau resultado e a saída, e que vai sendo anunciada em momentos anteriores. (...). A nossa labuta diária, como educadores, professores e técnicos com intervenção social, é pela melhoria das condições de cada corredor, ajustando o nosso esforço ao esforço que cada um precisa para chegar ao fim.

(Canavarro, 2007, pp. 6–7)

Em face da extensa literatura estudada, analisada e categorizada, considera-se que é importante que se adote uma visão integral e humanista do aluno, pela rejeição do ensino dos conteúdos e competências técnicas como foco único da aprendizagem e pela consideração mais consciente de fatores contextuais, tais como o perfil socioeconómico familiar, o perfil psicológico e as motivações do aluno, ou as relações interpessoais em contexto escolar. Um modelo de ensino é uma estrutura que se destina aos alunos; não são os alunos que se destinam a um modelo de ensino. A consciência desta diferença permitirá a um conjunto variado de atores agir fundamentalmente, e em diversas frentes, na prevenção do abandono escolar do ensino especializado de música.

Referências Bibliográficas

- Alcaraz, F. J., & Sánchez-Escribano, E. (2023). Abandono en conservatorios de música: Diseño y desarrollo de una investigación. Em F. Géertrudix-Barrio & P. Cruz Cruz (Eds.), *Sinfonías del cambio: Música y arte en la transformación social* (pp. 81–88). Dykinson.
- Brito, H. M. S., & Vieira, M. H. (2017). Era uma vez um gato maltês, tocava piano e falava francês: Um olhar sobre o acesso à rede pública de ensino artístico especializado da música. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 04, 134–139. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2696>
- Brouet, C. (2003). *Les élèves en difficulté en l'échec dans les écoles de musique* [Mémoire, Cefedem Rhône Alpes]. <http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/brouet.pdf>
- Canavarro, J. M. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Texto Editores.

- Cardoso, F. (2017). Towards a new model for effective musical teaching. Em E. Lopes (Ed.), *Tópicos de pesquisa para a aprendizagem do instrumento musical* (pp. 78–103). Editora Kelps.
- Costa-Giomi, E. (2004). «I do not want to study piano!» Early predictors of student dropout behavior. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161/162, 57–64.
- Espírito Santo, A. (2019). *Abandono escolar na transição para o secundário: Estudo de caso na classe de guitarra do conservatório de música Calouste Gulbenkian de Braga* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Instituto Politécnico do Porto]. <http://hdl.handle.net/10400.22/14556>
- Fernandes, D., Ó, J., & Ferreira, M. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Direcção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5501>
- Fernandes, D., Ó, J., & Paz, A. (2009). *Uma avaliação dos projectos educativos dos conservatórios públicos do ensino especializado da música*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e Agência Nacional para a Qualificação. <http://hdl.handle.net/10451/5503>
- García, J. (2019). *Desarrollo, aplicación y evaluación de un programa de aprendizaje de la motivación autodeterminada en el entorno de conservatorios profesionales de música de Aragón* [Tesis Doctoral en Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/78877/files/TESIS-2019-077.pdf>
- Gerelus, K., Comeau, G., & Swirp, M. (2017). Predictors of piano student dropouts. *Intersections*, 37(2), 27–42.
- Gonçalves, C., Andres, R., Sousa, R., & Campanário, M. (2018). Estudo exploratório acerca do abandono escolar no ensino artístico especializado (regime supletivo). *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 8(2), 97–115.
- Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition. *Psychology of Music*, 26, 116–132.
- Hennion, A., Martinat, F., & Vignolle, J.-P. (1985). Les conservatoires et leurs élèves. *Vibrations*, 1, 205–206.
- Kinney, D. (2010). Selected nonmusic predictors of urban students' decisions to enroll and persist in middle school band programs. *Journal of Research in Music Education*, 57(4), 334–350.
- Lorenzo, S. (2013). *El abandono en los centros de educación musical reglada en Canarias* [Tesis Doctoral en Formación del Profesorado, Facultad de Formación del profesorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/11263/4/0693903_00000_0000.pdf
- Lorenzo, S., Escandell, M. O., & Castro, J. J. (2016). Teachers' opinions of student dropout from formal music education centres of the Canary Islands. *Music Education Research*, 18(3), 295–304. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1095719>
- Lorenzo, S., & Escandell, O. (2003). El abandono de los estudios musicales en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria: La opinión de los profesores del Centro. *Anuario de Filosofía, Psicología Y Sociología*, 6, 101–116.
- Pereira, J. (2019). *A importância da definição de objetivos na aprendizagem do violino* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/62211>

- Pinto, A. (2004). Motivação para o estudo de música: Factores de persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 33–44. <https://doi.org/10.26537/RMPE.V0I6.2428>
- Pommiers, A. (2003). *L'abandon des etudes musicales a l'age de l'adolescence* [Mémoire]. Cefedem Rhône-Alpes.
- Rodrigues, T. (2017). *Os efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/57116>
- Rolly, F. (2003). *La problème de l'échec à l'école de musique* [Mémoire, Cefedem Rhône-Alpes]. <http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/Rolly.pdf>
- Rumberger, R., & Lim, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. University of California. <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Sagrillo, D., Nitschké, A., & Brusniak, F. (Eds.). (2016). Solfège as a reason for the drop out of school pupils. Em *Leo Kestenberg und musikalische Bildung in Europa* (pp. 163–172). Margraf Publishers.
- Sánchez-Escribano, E. (2020). *Estado de la formación musical instrumental en contextos escolares no universitarios de la comunidad de Madrid. Un estudio comparado sobre el abandono formativo y la simultaneidad en las enseñanzas regladas de música*. [Tesis Doctoral en Humanidades, arte y Educación, Facultad de Educación de Toledo, Universidad de Castilla-La Mancha]. https://www.researchgate.net/publication/342211925_Estado_de_la_formacion_musical_instrumental_en_contextos_escolares_no_universitarios_de_la_Comunidad_de_Madrid_Un_estudio_comparado_sobre_el_abandono_formativo_y_la_simultaneidad_en_las_enseñanzas_regladas_de_musica
- Sánchez-Escribano, E., & Alcaraz, F. J. (2022). El abandono educativo en las enseñanzas regladas de música: Una revisión bibliográfica. Em M. de la Ossa (Ed.), *La educación y formación musical en el siglo XXI: ¿somos competentes para el enfoque competencial?* (pp. 31–52). Ramiro Domínguez Hernanz.
- Sousa, R. (2003a). *Factores de abandono escolar no ensino vocacional da música* [Dissertação de Mestrado em Psicologia da Música, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53576>
- Sousa, R. (2003b). O abandono no ensino especializado em Portugal. *Revista de Educação Musical*, 117, 19–28.
- Sousa, R. (2004). Factores de abandono no ensino vocacional da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 19–31. <https://doi.org/10.26537/RMPE.V0I6.2428>
- StGeorge, J. (2004). *The musical dropout: A new perspective*. XXVIIth Annual Australian Association for Research in Music Education, Australia. https://www.researchgate.net/publication/258217627_The_Musical_Dropout_A_New_Perspective
- Teixeira, J. (2021). *A formação musical e o abandono escolar no ensino especializado de música* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, Escola Superior de Educação/Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Instituto Politécnico do Porto]. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/18783/1/DM_JoanaTeixeira_2021.pdf
- Valencia, R., Ventura, E., & Escandell, O. (2003). El abandono de los estudios musicales del grado elemental en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria. *Anuario de Filosofía, Psicología Y Sociología*, 6, 77–100.

VI COLUNI EM CENA: ENSINO DE TEATRO NA ESCOLA

Danielle Rodrigues de Moraes –
Universidade Federal de Viçosa, Colégio de Aplicação Coluni – Brasil danielle.moraes@ufv.br

Ester Crespo Maciel –Universidade
Federal de Viçosa, Colégio de Aplicação Coluni Brasil ester.maciel@ufv.br

Resumo O Teatro é uma linguagem da Arte que permite experiências com a expressão e comunicação. A presença do teatro na formação de um estudante desenvolve o senso crítico e uma nova perspectiva de olhar o mundo ao seu redor, tornando, então, a presença do ensino da linguagem teatral fundamental na escola. O presente artigo é a conclusão de um trabalho realizado no Colégio de Aplicação Coluni, da Universidade Federal de Viçosa, no Brasil, sobre o processo de ensino/aprendizagem do teatro na primeira série do Ensino Médio. Por meio do projeto “Coluni em Cena”, que no ano de 2022 realizou sua sexta edição, essa pesquisa visou estudar o desenvolvimento da linguagem cênica em suas dimensões social, histórica e artística. O projeto, idealizado pela área de Arte, foi desenvolvido ao longo de todo ano letivo, a partir de muitas atividades, oficinas de cenografia, construção de figurinos, improvisação teatral, de texto dramático e seminários sobre a história do teatro. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa que, por meio da observação participante e da entrevista semiestruturada, procurou apreender o desenvolvimento do projeto. Foram tomados como referência para se pensar o Teatro na escola dois autores, Foucault (1997) e Michel de Certeau (1994). A partir de Foucault, vislumbrou-se a escola como um espaço normalizado, com regras e normas, que se contrasta com o ensino de teatro. E Michel de Certeau foi utilizado para refletir sobre a gama de possibilidades que existem para subverter a ordem e as regras, que as instituições buscam impor, através das denominadas “táticas”. A partir dessa análise, o projeto demonstrou que o processo de ensino/aprendizagem do Teatro pode ser abordado de diferentes pontos de vista. Inserido no contexto apresentado, o projeto “VI Coluni em Cena: Cenas Curtas” propiciou aos alunos envolvidos uma experiência direta com a linguagem da Arte, além de se perceber a possibilidade de uma movimentação tática do teatro dentro do campo normalizado.

Palavras-Chave: Linguagem Teatral, Educação, Normas, Táticas.

Abstract Theater is a language of Art that allows experiences with expression and communication. The presence of theater in a student's education develops critical sense and a new perspective of looking at the world around them, thus making the presence of the teaching of theatrical language fundamental at school. This article is the conclusion of a work carried out at the Colégio de Aplicação Coluni, at the Federal

University of Viçosa, in Brazil, on the teaching/learning process of theater in the first year of high school. Through the “Coluni em Cena” project, which held its sixth edition in 2022, this research aimed to study the development of scenic language in its social, historical and artistic dimensions. The project, designed by the Art area, was developed throughout the entire academic year, based on many activities, workshops on scenery, costumes, theatrical improvisation, dramaturgical text and seminars on the history of theater. For this, qualitative research was developed which, through participant observation and semi-structured interviews, sought to understand the development of the project. Two authors were used here to think about the relationship between theater and school, Foucault (1997) and Michel de Certeau (1994). From Foucault, school was seen as a standardized space, with rules and norms, which contrasts with theater teaching. And Michel de Certeau was used to reflect on the range of possibilities that exist to subvert the order and rules, which institutions seek to impose, through so-called “tactics”. Based on this analysis, the project demonstrated that the Theater teaching/learning process can be approached from different points of view, promoting interdisciplinarity. Inserted in the context presented, the project “VI Coluni em Cena: Cenas Curtas” provided the students involved with a more direct experience with the language of Art, in addition to realizing the possibility of a tactical movement of theater within the standardized field.

Keywords: Theatrical Language, Education, Norms, Tactics.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo é resultado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio – PIBIC/EM, da Universidade Federal de Viçosa, no Brasil, no qual Danielle Moraes foi a orientadora e Ester Crespo, a bolsista. O artigo visa apresentar todas as etapas realizadas pelo projeto “Coluni em Cena”, criado em 2015 e que, em 2022, esteve em sua 6ª edição, com o objetivo de desenvolver a linguagem teatral com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação Coluni (CAp-Coluni). Essa pesquisa foi realizada através de um questionário aplicado aos alunos envolvidos no projeto, com perguntas semiestruturadas e da observação participante da bolsista durante a realização do projeto, idealizado pela professora de Arte do CAp- Coluni, Danielle Moraes.

2. O PROJETO “COLUNI EM CENA”

O Coluni em Cena é um projeto de educação teatral que acontece anualmente no Colégio de Aplicação Coluni, do Brasil, com 160 alunos do primeiro ano do ensino médio, que estão divididos em 4 turmas (A, B, C e D), de 40 alunos. O projeto tem como objetivo a vivência do fazer teatral visando compreender tanto o processo – estudo sobre figurino e cenário, ensaios, aulas de improvisação teatral – quanto o resultado final, a apresentação de peças teatrais. Ele inicia no começo do 1º bimestre das aulas (no mês de fevereiro) e culmina em uma apresentação final das peças no início do 4º bimestre (no mês de outubro).

Cada ano são escolhidos espaços diferenciados para a apresentação final, sendo, em 2022, o espaço, o anfiteatro do próprio colégio. As histórias a serem apresentadas, o formato delas e o tempo de duração também variam a cada ano. Nesse ano, cada turma apresentou 3 cenas curtas de duração de 5 minutos cada, das dramaturgias nacional e internacional, resultando no total de 12 apresentações. As peças escolhidas foram trechos retirados das peças teatrais “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, “Velório à Brasileira”, de Azis Bajur, “Édipo Rei”, de Sófocles”, “Fui no moinho buscar mó...”, de Gabriela Rabelo e muitas outras.

3. AS ETAPAS DO PROJETO

O projeto é desenvolvido através de várias etapas, ao longo do ano, como veremos a seguir.

3.1 Improvisação Teatral

A capacidade de improvisar no teatro capacita o aluno/ator a lidar com possíveis imprecisões do roteiro durante as apresentações, assim como estimula e acelera o processo criativo que envolve produzir uma cena.

O jogo teatral, especificamente, permite que o jogador vivencie o teatro em sua forma mais pura, em ato, sem julgamentos, sem racionalização prévia. Nesse sentido, ele é fruto de uma beleza estética em que o ato improvisacional gera a experiência do jogador.

(Tagliari, 2023, p. 7).

Dessa forma, a improvisação é um recurso importante no teatro, tornando necessário, para a composição do projeto, o desenvolvimento e o ensino da habilidade da mesma aos alunos.

Foram 5 aulas de improvisação teatral, de 50 minutos cada, realizadas na disciplina de Arte, na qual os alunos trabalharam em grupo, a partir de temas selecionados pela professora. A partir de um trabalho coletivo, os alunos criaram as cenas sem um preparo prévio, conforme a dinâmica de uma improvisação.

Foram trabalhados também muitos jogos teatrais da Viola Spolin, pedagoga estadunidense vista por estudiosos como a fundadora do teatro improvisacional, em 1963. Seus jogos possuem uma estrutura na qual é proposto um problema e os jogadores devem buscar a solução do mesmo em grupo. O professor contribui na medida em que propõe a problematização das respostas. “O jogo teatral pode colaborar na formação de pessoas críticas e abertas ao diálogo, pois o jogo propõe um problema a ser resolvido, cuja solução deve ser encontrada em grupo e não solitariamente” (Santos & Faria, 2023, p.04).

As aulas aconteciam em uma sala ampla, sem carteiras, de forma a se ter bastante espaço para o desenvolvimento das cenas. Desobstruir o espaço para uma aula teatral é uma situação bastante recorrente no ensino de teatro. Com a retirada das carteiras, o espaço de ensino/aprendizagem se diferencia de um espaço tradicional de sala de aula, com carteiras enfileiradas. No caso do CAP-Coluni, há uma sala ampla e específica para esse tipo de aula, situação não muito comum na maioria das escolas, como afirma Strazzacappa (2009), a maioria das escolas não estão preparadas para acolher outras formas de ensino-aprendizagem.

Assim, pode-se dizer que o processo teatral apresenta formas dinâmicas, com desenvolvimento das habilidades de comunicação corporal e verbal, a relação dos sujeitos com o ambiente, trazendo a reflexão e crítica nos momentos de participação.

3.2 Aulas de figurino

O figurino é um elemento importante no teatro. É chamado figurino o vestuário usado pelos personagens ou artistas em uma produção artística, seja ela, teatro, dança, cinema, shows, etc. Alguns outros nomes podem se referir a figurino, como traje, indumentária e vestuário.

De acordo com Patrice Pavis (2005), alguns elementos cênicos, como o figurino, formam sistemas significantes, e cada um destes “vale por si, mas constitui igualmente um eco sonoro, um amplificador que diz respeito então a todo o resto da representação” (p. 162).

O figurino está para além de uma simples veste, ele possui um registro que aponta uma série de mensagens a respeito da história narrada. Ele possui funções numa cena teatral, como definir o personagem, propiciar o entendimento do tema e o contexto da história. Através dele pode ser apresentada a época que a história se passa, a situação econômica, política e social do personagem, seus gostos, sua cultura, o clima geográfico no qual se passa a cena, aspectos psicológicos, país em que se passa a trama, ou seja, todas as informações importantes da história para o espectador.

O estudo de figurinos foi uma das temáticas das aulas de Arte como parte do processo ensino/aprendizagem do projeto “Coluni em Cena”. Os alunos se caracterizaram com figurinos e, a partir de então, criavam um personagem. Essa foi uma maneira de se buscar entender a importância que o figurino tem no teatro, de buscar perceber como uma vestimenta é capaz de criar um personagem.

Figuras 1 e 2

Alunos se caracterizando para criação de personagem.



Fonte: Danielle Moraes

3.3 Apresentação de Seminários

A apresentação de seminários aconteceu de forma a possibilitar aos alunos uma exposição para a turma das ideias planejadas pelos grupos das montagens das cenas. Cada turma de 40 alunos foi dividida em 3 grupos, os quais deveriam montar uma pequena cena teatral. Em cada grupo das turmas, os alunos ficavam responsáveis pelo figurino, cenário, sonoplastia e atuação. Cada um desses grupos apresentava suas ideias para toda a turma, buscando colocar em prática todo o aprendizado visto ao longo do ano, além de ser um momento de poder ouvir a opinião dos colegas sobre sua criação.

O trabalho em grupo pode ser utilizado por conta da sua importância e contribuição no processo de ensino/aprendizagem teatral. Nesse caso, a apresentação dos seminários possibilitou a criação coletiva, pois toda a turma podia sugerir novas possibilidades para as cenas. A criação coletiva não é um modelo fixo, mas é a possibilidade de todos os envolvidos poderem colaborar com suas ideias.

Essa forma implica um trabalho constante, seja externa ou internamente, na busca por

transformação. É no encontro com o outro, com o coletivo, que o processo de ação se

revela formador de novas subjetividades. A diversidade de perspectivas e de

questionamentos, no ambiente de liberdade que esses coletivos proporcionam, resiste à homogeneização do pensamento. (HAAS, 2020, p. 3).

Dessa forma, é possível acreditar na diversidade de perspectivas, de pontos de vista, de novos sentidos no fazer teatral. A pedagogia do coletivo se fez a todo instante. Pensar coletivamente, é por muitas vezes, a base do teatro.

3.4 Ensaios

O ensaio no teatro é o momento de envolvimento de toda a equipe teatral, sejam os atores, o figurinista, o cenógrafo, etc, de forma a trabalharem juntos intensamente por um determinado período de tempo.

Os ensaios para o projeto Coluni em Cena são um momento muito definitivo para o desenrolar do processo teatral, pois, através deles, os alunos têm a possibilidade de experimentar os processos criativos elaborados até então, de forma coletiva, podendo criar e recriar situações das cenas teatrais, ler e reler o texto para decorá-lo, além de melhorar os momentos da apresentação. O ensaio geral é o último ensaio do processo e acontece de forma semelhante ao dia da apresentação, no qual os atores vestem os figurinos, ensaiam com o cenário, como um momento de deixar tudo certo para o dia da apresentação final.

Os ensaios do Coluni em Cena aconteceram durante as aulas de Arte, momento em que os atores ensaiavam e os outros alunos da equipe tinham a liberdade de se posicionarem em relação às cenas, numa maneira, como já dito anteriormente, de criação coletiva.

Figuras 3 e 4

Alunos a ensaiar



Fonte: Danielle Moraes

3.5 Divulgação do evento

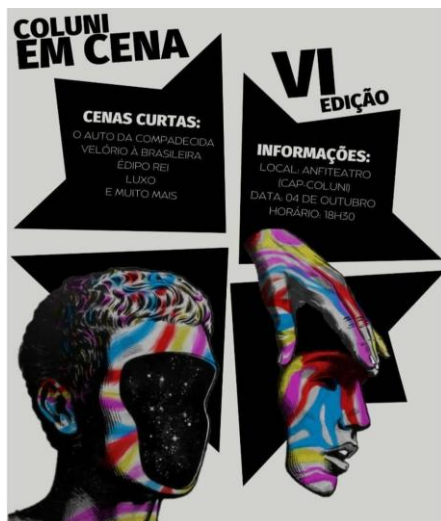
No ano de 2023, durante a 6ª edição do “Coluni em Cena”, houve a separação de um grupo de estudantes, por turma, responsáveis pela divulgação do evento.

O objetivo desse novo grupo de trabalho era apresentar aos docentes, discentes e seus respectivos familiares informações importantes sobre o dia da apresentação – como data, horário, local e o nome das peças a serem apresentadas – assim como motivar a participação e envolvimento das pessoas no espetáculo teatral. Para alcançarem tal objetivo, os estudantes utilizaram das mídias sociais, através de postagens no Instagram (@coluniemcena_vi), além dos

meios de propaganda mais convencionais como um cartaz que foi confeccionado para a divulgação.

Figura 5
Cartaz de divulgação das peças

S



Fonte: Danielle Morae

3.6 O Dia da Apresentação das Peças

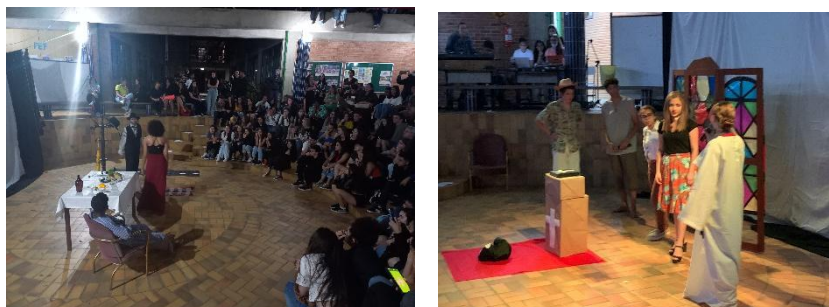
A apresentação das peças teatrais trata-se do momento de finalização do projeto, sendo a demonstração do resultado de todo o processo. No ano de 2022, foram convidados os pais e responsáveis pelos alunos participantes do projeto, os professores e funcionários da escola e alunos das outras séries (2ª e 3ª) para o evento que ocorreu no dia 04 de outubro, às 18h30 e foi realizado dentro do próprio CAP-Coluni, no Anfiteatro.

Durante todo o dia, os alunos ficaram responsáveis por fazer os últimos ajustes de figurino, cenário, sonoplastia e etc. Dessa forma, o horário escolar foi adaptado, permitindo que a escola ficasse livre na parte da tarde para os alunos do 1º ano poderem realizar suas últimas tarefas do projeto.

Foi um momento de contemplação do resultado do projeto, que foi apreciado e teve a participação de toda a comunidade escolar. Cada turma (A, B, C e D) apresentou suas pequenas cenas curtas.

Figuras 7 e 8
Cena "Fui no Moinho Buscar Mó..." e Cena de "O Auto da Compadecida"

Fonte: Ester Crespo



4. A ANÁLISE DOS RESULTADOS ATRAVÉS DOS FORMULÁRIOS

Após a realização da apresentação dos espetáculos teatrais produzidos pelos alunos, durante uma aula de Arte, foi solicitado aos alunos o preenchimento de um formulário que tinha como objetivo captar as suas percepções (críticas e sugestões) sobre o projeto. Foram 12 perguntas (objetivas e discursivas) aplicadas a 160 alunos, dos quais, obtivemos 114 respostas.

Quando interrogados sobre a participação no projeto, todos eles disseram que gostaram de participar. Em relação à pergunta se o projeto foi importante para a formação do aluno, 81% responderam que foi importante para a formação pessoal e acadêmica, 4% responderam que foi importante somente para a formação acadêmica e 24%, somente importante para a formação pessoal. Ao serem perguntados se as aulas de Arte auxiliaram no desenvolvimento do projeto, 96% disseram que sim e 4% disseram que não. Sobre o material da sala de Artes, se eles auxiliaram na confecção de figurino e do cenário, 100% responderam que sim. Em relação à assistência da professora de arte ao longo do projeto, 42% acharam excelente, 36% acharam muito bom, 23% acharam bom e 10% razoável.

Podemos perceber que a recepção dos discentes ao projeto foi positiva, em todos os sentidos, tanto no envolvimento deles como no desenvolvimento do projeto. É importante salientar que não analisamos todas as perguntas aqui, fizemos uma seleção do que achamos primordial apresentar nesse artigo.

5. A REINVENÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

A prática pedagógica tradicional de uma escola, que se apresenta através da transmissão de conteúdo, com carteiras enfileiradas, o lugar de cada aluno delimitado, com o corpo rígido, parado, de frente para o professor como o centro da aprendizagem, é ainda a maneira mais comum da aprendizagem nas escolas. Essa aprendizagem que preza pelo acúmulo de conteúdos, com imposição de ordem, é justificada pela escola como necessária para “colocar limites”. Porém, esses limites que a escola impõe, com intuito educativo, possibilitam um controle sobre o sujeito a partir de seu corpo. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de disciplinas” (Foucault, 1997, p. 118). Essa necessidade de imobilidade na escola tem a ver com a submissão de poder que os corpos têm sofrido em nossa civilização. Em Foucault (1997), podemos entender a ocorrência dessa necessidade disciplinar. Foucault descreve como, a partir de normas e regras, é notável o controle e assujeitamento dos indivíduos. A partir da disciplinarização, é possível produzir o que ele vai designar como corpos dóceis, corpos úteis, disciplinados e produtivos. Na escola, a aprendizagem generalizada é facilitada pela disciplina, sendo um mecanismo que governa e administra os alunos.

O teatro na escola precisa de um espaço amplo para ser trabalhado, como uma contraposição a todo esse modelo escolar. O corpo do aluno precisa ser presença expressiva, é o instrumento de trabalho teatral, “podemos afirmar, assim, que o teatro se define por uma espécie de atuação desempenhada por meio da presença de corpos em um contexto que visa à produção, à provocação de determinadas significações” (Santos, 2023, p.279).

Para De Certeau (1990), onde há estratégias de dominação, há apropriações que fogem da ordem do controle. Para o autor, a vivência no dia a dia não acontece a partir de uma prática passiva e dominante. Mesmo estando inserido em um espaço de regras e normas, é possível atuar de outras formas, por meio de procedimentos “multiformes, resistentes, hábeis e obstinados que fogem à disciplina sem estar por isso fora do campo em que a mesma se exerce” (p.146).

Segundo De Certeau (1990), é possível não estar submisso e alienado diante do que já está imposto. Para o autor, através das “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência”, é possível reinventar a vida cotidiana. Mesmo estando em um espaço normatizado, o sujeito consegue driblar as normas, a vigilância. No cotidiano é possível se reapropriar do espaço e utilizá-lo a seu modo, modificando o que está inicialmente definido e assim, trazendo a possibilidade de uma transformação.

A tática, a que o autor designa como “ação calculada pela ausência de um próprio”, é o movimento possível de ser feito no espaço normatizado. Ela seria a chance de aproveitar as possibilidades de brechas que surgem no espaço, atuando através dela nos momentos em que ninguém espera, “tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário” (De Certeau, 1990, p. 101).

Sendo assim, podemos entender o teatro como uma ação que consegue atuar através de suas “maneiras de fazer”, criando para si “um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar” (De Certeau, 1990, p. 92). O teatro na escola consegue instaurar pluralidade e movimentação para além da ordem disciplinar, através de seu processo artístico. Sua metodologia de trabalho, que visa a inventividade, a coletividade, a imprevisibilidade no momento da criação, vai além do espaço normatizado, propicia um movimento tático dentro da escola que cria uma mobilidade do processo ensino/aprendizagem e foge às regras do que já está posto, criando um espaço sólido entre teatro e educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Teatro é uma das quatro linguagens da Arte, sendo as outras Artes Visuais, Música e Dança, que deve ser ensinada no contexto escolar brasileiro, assim como prevê a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) e demais documentos relacionados à Educação.

Nesse contexto, surge o Projeto “Coluni em Cena”, no Colégio de Aplicação Coluni, que abarca o ensino da linguagem teatral para os alunos da 1ª série, com a realização de oficinas e ensaios na preparação dos estudantes para o evento final, que conclui o projeto, com a apresentação de cenas curtas. O projeto se desenvolve ao longo de meses com várias etapas, na tentativa de se desenvolver a linguagem teatral como uma forma de se propiciar uma experiência para os alunos e alunas que provoque o desenvolvimento das capacidades estéticas, além de um trabalho em grupo, da criatividade, do contato com o teatro de forma a propiciar uma ampliação de olhar mais crítico para o mundo.

A prática educativa teatral se diferencia das demais disciplinas da escola, devido à sua metodologia que vai além de um ensino tradicional de sala de aula. Seus procedimentos possibilitam uma experiência rica e significativa para os discentes. O espaço da sala de aula ganha novo significado com a exploração da corporeidade e da criatividade.

A pesquisa nos demonstra também que o teatro pode reinventar o espaço escolar, através de seu movimento tático, que vai além do espaço normatizado. Ele não está totalmente capturado pelo poder institucional, se move de forma bastante independente ao ter seu espaço criado, através de suas “maneiras de fazer”.

Sendo assim, podemos dizer que o ensino de teatro teve um papel importante na escola e na formação dos estudantes, de forma a promover o desenvolvimento do senso artístico, crítico e das relações sociais dos mesmos.

Referências Bibliográficas

De Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano* (9ª ed). Vozes.

- Foucault, M. (1997). *Vigiar e Punir* (32ª ed). Vozes.
- Hass, M. (2020). *Criação Coletiva como prática pedagógica: experiências teatrais no Peru e no Brasil*. file:///C:/Users/T.i/Downloads/felix-bruno,+8.CRIA%C3%87%C3%83O+COLETIVA+COMO+PR%C3%81TICA+PEDAG%C3%93GICA.
- Pavis, P. (2005). *A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema*. Perspectiva.
- Santos, L. A. B. (2023). *O Corpo no Teatro*. file:///C:/Users/T.i/Downloads/administrador,+v.7-2000-29+-+O+corpo.pdf
- Santos, N. R. O., & Faria, M. A. (2023). *Jogos Teatrais na Educação: Um Olhar para uma Prática Libertadora*. <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/neuza.pdf>
- Strazacappa, M. (2009). *Empilhando carteiras: a procura de um espaço*. <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1418>
- Tagliari, M. (2023). *O jogo teatral e a construção do conhecimento simbólico: do jogar à experiência significativa*. file:///C:/Users/T.i/Downloads/Dialnet-OJogoTeatralEAConstrucaoDoConhecimentoSimbolicoDoJ-9104239.pdf

PERSPETIVA DOS ALUNOS SOBRE A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO GERAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA¹⁸

Gerson Rafael Nascimento – Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
Instituto de Educação - Universidade do Minho gerson.nascimento@ipb.pt

Maria Helena Vieira – Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
Instituto de Educação - Universidade do Minho m.helenavieira@ie.uminho.pt

Resumo. Desde que Ross (1995) publicou, há quase três décadas, um artigo polémico intitulado *“What’s wrong with school music?”*, o número de artigos relacionados com a perceção dos alunos sobre a disciplina de Educação Musical do 2.º Ciclo do Ensino Básico, ou disciplinas congéneres do panorama internacional, tem vindo a aumentar exponencialmente. De uma forma geral, a literatura nacional e internacional já conseguiu identificar algumas razões para uma perspetiva negativa da disciplina: trata-se da sua limitação de resposta às necessidades musicais das crianças e jovens que, cada vez mais, se sentem desmotivados para a aprendizagem formal da música em contexto escolar. A principal razão indicada nos diversos estudos está relacionada com a falta de conexão entre as experiências musicais em sala de aula e as experiências musicais do quotidiano. A questão de investigação que motivou o presente estudo incidiu na busca das conexões e razões para o desfasamento entre as expectativas das crianças e a sua experiência na disciplina de Educação Musical do 2.º Ciclo do Ensino Geral. A metodologia desta fase inicial do estudo incidiu no levantamento exaustivo das publicações realizadas sobre a temática em Portugal, no levantamento de publicações de estudos congéneres de outros países e na sistematização e hierarquização dos dados obtidos, com vista a uma posterior contextualização dos resultados que se espera vir a obter com o presente estudo. Como primeiros resultados desta fase inicial, constatou-se que, tanto a nível internacional como nacional, as crianças querem uma disciplina que lhes forneça as

18

Cofinanciado por:

FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

UIDB/00317/2020
UIDP/00317/2020

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

ferramentas necessárias para que, de forma consciente e autónoma, sejam capazes de se expressar musicalmente através das sonoridades que lhes são mais próximas. O estudo visa a verificação posterior destes dados bem como a descrição da relação das crianças portuguesas com a disciplina de Educação Musical.

Palavras-chave. Música escolar, Disciplina de Educação Musical, Perspetivas dos alunos, Motivação.

Abstract. Since Ross (1995) published, almost three decades ago, a controversial article entitled "What's wrong with school music?", the number of articles related to students' perception of the discipline of Music Education in the 2nd Cycle of Basic Education, or similar subjects in the international panorama, has been increasing exponentially. In general, the national and international literature has already been able to identify some reasons for a negative perspective of the discipline: it is its limitation of response to the musical needs of children and young people who, increasingly, feel unmotivated to formally learn music in a school context. The main reason given in the various studies is related to the lack of connection between musical experiences in the classroom and everyday musical experiences. The research question that motivated the present study focused on the search for connections and reasons for the mismatch between children's expectations and their experience in the discipline of Music Education of the 2nd Cycle of General Education. The methodology of this initial phase of the study focused on the exhaustive survey of publications carried out on the subject in Portugal, on the survey of publications of similar studies in other countries and on the systematization and hierarchization of the data obtained, with a view to a later contextualization of the results that are expected to be obtained with the present study. As the first results of this initial phase, it was found that, both internationally and nationally, children want a discipline that provides them with the necessary tools so that, consciously and autonomously, they are able to express themselves musically through the sounds that are closest to them. The study aims to further verify these data as well as to describe the relationship of Portuguese children with the discipline of Music Education.

Keywords. School Music, Music Education Subject, Students' Perspectives, Motivation.

1. INTRODUÇÃO

Desde que Ross (1995) publicou, há cerca de trinta anos, um artigo polémico intitulado "What's wrong with school music?", o número de publicações relacionadas com as perspetivas e perceções dos alunos acerca das suas próprias aulas de música nas escolas tem vindo a aumentar exponencialmente. Desde então, vários estudos têm vindo a alertar para a existência de certas crenças e atitudes pouco positivas por parte dos alunos em relação à música nas escolas, nomeadamente sobre as práticas musicais de sala de aula, por estas oferecerem uma certa limitação na forma como respondem às suas necessidades e preferências musicais ao nível estético e prático (Burnard & Björk, 2010; De Vries, 2010; De Vught & Malmberg, 2017; Jorgensen, 2020; Papageorgi & Economidou Stavrou, 2023; Stavrou & Papageorgi, 2021; Wright, 2008). Trata-se, fundamentalmente, de uma falta de conectividade entre o mundo da educação musical escolar e o mundo musical extraescolar, das experiências e vivências musicais dos alunos no seu quotidiano. A literatura sublinha que, mais do que nunca, urge a necessidade de reduzirmos o distanciamento entre esses dois "mundos musicais" diferentes, já que as crianças e os jovens valorizam de tal forma a música (fazendo-a ou simplesmente ouvindo-a), que ela se encontra presente nas suas atividades diárias com bastante regularidade (Lamont et al., 2003; North et al., 2000, 2004; North & Hargreaves, 2000).

A literatura especializada sugere também que os professores de música devem procurar introduzir nas suas práticas de sala de aula abordagens pedagógicas mais diversificadas e inclusivas no que ao repertório musical diz respeito, uma vez que a principal atividade musical

extraescolar das crianças e jovens está precisamente relacionada com a audição musical, pelo que se recomenda convocar esse património auditivo como ponto de partida e motivação para novas aprendizagens. O que os dados nos revelam – tanto a nível nacional como internacional, embora este último com maior robustez – é que existe uma certa tradição conservadora nas práticas musicais e pedagógicas dos professores de música nas escolas regulares, acabando por dar mais ênfase a todo um conjunto de práticas consideradas desmotivadoras pelos próprios alunos e negligenciar as suas preferências musicais (Boal-Palheiros & Boia, 2020; Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; Kokotsaki, 2017; McPhail, 2013; Teachout, 2005). A necessidade de aproximar o repertório musical ao “mundo musical extraescolar” dos alunos não é um tema recente na literatura especializada. Já na década de 1970 Newman (1971) argumentava a favor de uma seleção mais diversificada e plural do repertório musical nas escolas no sentido de procurar refletir e convocar as vivências e experiências musicais extraescolares dos alunos.

2. O QUE DIZEM OS ESTUDOS INTERNACIONAIS

Um dos estudos internacionais mais recentes focalizados na questão das perceções e perspectivas dos alunos acerca das suas aulas de música em contexto escolar foi realizado em 2020 e posteriormente publicado no livro *Make Music Matter: Music Education meeting the needs of young learners*, coleção publicada pela *European Association of Music in Schools*. O estudo, que se intitula “*The Music lessons we’d like*” - *Students envisioning Music Education in schools*, foi desenvolvido por Economidou Stavrou et al. (2020), e inquiriu um total de 750 alunos oriundos de 9 países europeus (incluindo Portugal, onde contou com a colaboração de 67 alunos matriculados no 2.º Ciclo do Ensino Básico Geral). Neste estudo, os autores procuraram compreender como seriam as aulas de música caso os alunos tivessem a oportunidade de ter uma palavra sobre o programa da disciplina, em particular ao nível das práticas musicais de sala de aula. A seguinte tabela apresenta essas preferências dos alunos, categorizadas pelo seu respetivo peso percentual nos resultados:

Tabela 1

Respostas dos alunos europeus às atividades musicais mais desejadas nas suas aulas de música (Traduzido e adaptado de Economidou Stavrou et al., 2020, p. 141).

ATIVIDADES MUSICAIS ESCOLARES PREFERIDAS PELOS ALUNOS EUROPEUS						
PAÍSES	TOCAR INSTRUMENTOS	CANTAR	OUVIR MÚSICAS	COMPOR/CRIAR	TEORIA MUSICAL	DANÇAR, MOVIMENTOS CORPORAIS OU JOGOS MUSICAIS
ÁUSTRIA	15,4%	40%	10,8%	4,6%	10,7%	13,8%
CHIPRE	53,8%	59%	20,5%	47,9%	-	-
ESLOVÁQUIA	17%	24%	34%	4%	4%	s.d.
ESTÓNIA	35,2%	36,6%	9,9%	1,4%	s.d.	-
LITUÂNIA	77,9%	62,3%	64,9%	45,5%	3,9%	6,5%
LUXEMBURGO	61,7%	20,3%	10,9%	25,8%	3,9%	-
PORTUGAL	71,6%	25,4%	17,9%	19,4%	-	8,9%
SUÍÇA	28,7%	28,7%	2,1%	23,4%	9,6%	2,1%
TURQUIA	62,5%	7,8%	s.d.	-	s.d.	38,1%

Como podemos verificar na tabela os resultados obtidos podem, até certo ponto, ser reveladores do tipo de cultura e preferências predominantes em cada um dos nove contextos diferenciados. Por exemplo, em quatro países (Áustria, Chipre, Eslováquia e Estónia) a atividade

preferida é cantar, enquanto no Luxemburgo, na Lituânia, em Portugal e na Turquia a atividade preferida, de forma muito expressiva, é tocar instrumentos (com Portugal a destacar-se com uma preferência de 71,6% dos alunos por essa atividade). Por outro lado, num total de 142 alunos inquiridos da Estónia apenas 1,4% indicaram que gostariam de ter mais práticas relacionadas com a criação, experimentação e composição musical, enquanto no Chipre 47,9% dos alunos inquiridos manifestaram preferência por essa atividade, e em Portugal 19,4%. Podemos, assim, verificar que, para os alunos europeus, a criação, experimentação e composição musical apresenta também uma grande variabilidade de preferência por parte dos alunos de diferentes países (Economidou Stavrou et al., 2020, p. 141).

Questionados sobre quais os conteúdos musicais que mais gostariam de ver abordados em sala de aula quase todos os alunos inquiridos demonstraram desejo de terem acesso a um repertório diversificado com músicas de culturas diferenciadas, com especial incidência para os géneros e estilos musicais próximos das suas preferências estéticas, como o Hip-Hop, o RAP, o Pop/Rock, o Heavy Metal ou ainda o Country. Sobre isso, Economidou Stavrou et al. (p. 142) argumentam que “[os alunos] não querem apenas ouvir, mas querem entender, executar e compor a música que ouvem no seu quotidiano”.

No que respeita a Portugal, para além da preferência forte por tocar instrumentos (71,6%) e de algum gosto manifestado pelas atividades criativas (19,4%), os dados recolhidos indicam que, entre os 67 alunos inquiridos, 25,4% gostariam de cantar mais, 17,9% gostariam de ouvir mais músicas nas atividades de “Audição Musical” e 8,9% gostariam de ter mais práticas musicais que envolvessem a dança e o movimento corporal. O balanço global sugere que os alunos portugueses dão clara e total preferência a atividades pedagógicas de natureza prática, sendo que um aspeto que merece atenção e reflexão é o facto de nenhum aluno português (à semelhança do que se passou no Chipre) ter escolhido a categoria “Teoria Musical” como atividade preferencial.

3. RELEVÂNCIA DO ESTUDO

O ensino de música nas escolas do ensino geral está atualmente diante de um dilema: será que deve transformar-se e abraçar a diversidade e riqueza musical presente nas experiências extraescolares dos alunos ou deve continuar a permanecer desvinculado dessas experiências e assumir uma menor relevância para os alunos, em nome de uma preservação de práticas pedagógicas mais tradicionais e/ou de patrimónios musicais ditos “eruditos”? O foco nas perspetivas dos alunos sobre as suas aulas de música proporciona a visão crítica necessária para a possibilidade de uma maior valorização da música e da educação musical na escola. Permite também uma compreensão mais aprofundada do modo com os alunos percebem e interagem com o programa da disciplina e com as práticas musicais de sala de aula. O desalinhamento identificado na literatura, o programa e os interesses dos alunos sinaliza uma oportunidade para os professores reavaliarem e adaptarem as suas atividades musicais de modo a refletirem um pouco mais os gostos, desejos e necessidades de aprendizagem das crianças nas práticas de sala de aula, e com vista a tornar a disciplina mais relevante, significativa e motivadora para elas. O estudo toma como bússola a possibilidade de uma melhor articulação entre a preservação do património musical erudito (e das vantagens das práticas pedagógicas testadas pelo tempo) e as perspetivas e experiências vivenciais dos alunos, assumindo o importante papel das crianças como colaboradoras na construção crítica - e desejavelmente motivada - das suas aprendizagens.

4. OBJETIVOS DO ESTUDO

Em Portugal, a literatura existente revela um défice significativo de robustez de dados sobre as perspetivas ou perceção dos alunos acerca das suas aulas de música escolar. Os estudos

nacionais tendem a apresentar mais a dimensão do professor e das suas práticas de sala de aula, havendo, portanto, uma clara necessidade de expandir o campo de pesquisa em Educação Musical de forma a incluir estudos que considerem as perspetivas dos alunos. A procura de conexões e discrepâncias entre as expectativas iniciais dos alunos e as suas experiências e práticas musicais de sala de aula no âmbito da disciplina de Educação Musical do 2.º Ciclo do Ensino Básico norteou o desenho do estudo e orientou a revisão da literatura, com vista a estabelecer uma base sólida que permita promover a motivação dos alunos e também o fortalecimento da estrutura curricular e programática da disciplina.

5. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com Macagno e Rapanta (2021, p. 101) um passo fundamental para a realização de uma revisão da literatura passa por delimitá-la a partir da questão de investigação, de forma a melhor definir o que realmente se procura e focar todo o processo investigativo num aspeto singular, deixando de fora detalhes que tornariam a revisão incontável. Uma vez que o trabalho principal desta investigação de doutoramento está direcionado para as experiências musicais de sala de aula dos alunos matriculados na disciplina de Educação Musical do 2.º Ciclo do Ensino Básico Geral, e tendo em conta a escassez de estudos sobre o tema, a questão central de investigação emergente no estudo centrou-se em descobrir e descrever *“Quais as perspetivas dos alunos nacionais sobre as suas aulas de música em contexto da disciplina de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico Geral?”*. O referencial para esta revisão de literatura centra-se, portanto, nas aulas de Educação Musical no ensino geral, mais precisamente sobre as perspetivas e perceções dos alunos sobre as atividades nelas desenvolvidas.

6. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia a utilizar para uma revisão da literatura define o rigor e a credibilidade dos resultados obtidos. O protocolo para esta revisão da literatura foi concebido a partir das diretrizes definidas pelo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), que orientou todas as etapas do processo de revisão desde a formulação da questão de investigação. Procurou-se que a revisão fosse o mais abrangente e sistemática possível, garantindo desta forma que todas as publicações relevantes pudessem ser consideradas e analisadas. Para isso, foram selecionadas as bases de dados das publicações, assim como as palavras-chave e combinações aplicadas.

7. BASES DE DADOS, PALAVRAS-CHAVE E CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

As bases de dados que se considerou poderem incluir publicações relevantes para a temática deste estudo foram o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), a Revista Portuguesa de Educação Musical (RPEM) e a Revista Portuguesa de Educação Artística (RPEA). Estas três bases de dados foram escolhidas por serem as mais representativas da literatura sobre Educação Musical no contexto português, uma vez que: o RCAAP abrange todas as publicações académicas e científicas nacionais; a RPEM é, naturalmente, focalizada na Educação Musical ou no ensino de música escolar; e a RPEA por ser uma revista nacional que abarca as diversas artes na escola. As palavras-chave utilizadas na pesquisa foram escolhidas para refletir os principais conceitos presentes na questão de investigação. As palavras-chave selecionadas – educação musical; alunos; perspetivas; preferências; gostos; voz; prática musical;

motivação; percepções; repertório musical – foram empregadas num número definido e progressivo de combinações estratégicas para garantir uma busca mais abrangente e, ao mesmo tempo, focada. Foram utilizados operadores booleanos para estruturar as pesquisas, dando aqui como exemplo [“educação musical” AND “alunos” AND “perspetivas”] ou [“educação musical” AND “alunos” AND “motivação”]. Depois de definir as bases de dados e quais as palavras-chave e respetivas combinações, definiram-se os critérios de inclusão e exclusão de resultados para cada passo da pesquisa bibliográfica, procurando garantir a relevância e qualidade dos documentos selecionados, assim como ir ao encontro da questão de investigação. Desta forma, os critérios de inclusão incluíam publicações ou estudos que: (1) envolvessem alunos matriculados no 2.º Ciclo do Ensino Básico Geral (uma vez que se trata de um estudo direcionado para a disciplina de Educação Musical nesse ciclo de estudo); (2) fossem publicados entre 2018 e 2023¹⁹; e (3) que pudessem oferecer informação sobre as perspetivas ou percepções dos alunos em relação às suas aulas de música.

8. PROCESSO DE SELEÇÃO DOS ESTUDOS E EXTRAÇÃO DE DADOS

De seguida apresentam-se as fases de seleção das 554 publicações recolhidas nas bases de dados a partir das combinações de palavras-chave.

Tabela 2

Fases de seleção das publicações na plataforma digital do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

REPOSITÓRIO CIENTÍFICO DE ACESSO ABERTO DE PORTUGAL (RCAAP)		
Fases da pesquisa	Descritores aplicados	N.º de publicações obtidas
1	Educação Musical + Alunos + Perspetivas	20
2	Educação Musical + Alunos + Preferências	5
3	Educação Musical + Alunos + Gosto	5
4	Educação Musical + Alunos + Voz	32
5	Educação Musical + Alunos + Percepções	18
6	Educação Musical + Alunos + Repertório Musical	103
7	Educação Musical + Alunos + Motivação	153
8	Educação Musical + Alunos + Práticas Musicais	163
N.º total de publicações obtidas:		499
Publicações depois de remover duplicados:		456 (-43)
Publicações depois de aplicar os critérios de elegibilidade:		7 (-449)
N.º de publicações selecionadas e classificadas:		7

Tabela 3

Fases de seleção das publicações na Revista Portuguesa de Educação Musical (RPEM).

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (RPEM)		
Fases da pesquisa	Palavras-chave	N.º de publicações obtidas

¹⁹ NOTA: A limitação da pesquisa às publicações divulgadas entre 2018 e 2023 deve-se pelo facto de ter sido precisamente em 2018 (através da homologação do Decreto-Lei nº 55/2018) que se aplicou a flexibilização curricular nas escolas portuguesas, enfatizando a autonomia pedagógica dos professores, nomeadamente ao nível dos recursos e materiais pedagógicos. No caso da disciplina de Educação Musical, a flexibilização curricular pode ter impacto na seleção do repertório musical e práticas desenvolvidas em sala de aula, podendo ir ao encontro das preferências musicais estéticas e práticas dos alunos.

1	Perspetiva(s)	16
2	Preferência(s)	0
3	Gosto(s)	0
4	Voz(es)	9
5	Perceção(ões)	2
6	Repertório Musical	1
7	Motivação(ões)	2
8	Práticas Musicais	2
N.º total de publicações obtidas:		32
Publicações depois de aplicar os critérios de elegibilidade:		1 (-31)
N.º de publicação selecionada e classificada:		1

Tabela 4

Fases de seleção das publicações na Revista Portuguesa de Educação Artística (RPEA).

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (RPEA)		
Fases da pesquisa	Palavra-chave	N.º de publicações obtidas
1	Educação Musical	23
N.º total de publicações obtidas:		23
Publicações depois de aplicar os critérios de elegibilidade:		1 (-22)
N.º de publicação selecionada e classificada:		1

9. RESULTADOS

Do total de 9 publicações finais que preencheram todos os critérios de inclusão definidos no protocolo de atuação, 7 são dissertações de mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico (sendo que 6 foram apresentadas no Instituto Politécnico do Porto e 1 na Universidade Nova de Lisboa) e 2 são artigos publicados em revista (sendo uma publicada na RPEM e outra na RPEA). Como síntese interpretativa pode indicar-se que todos os estudos se focam nas razões pelas quais os alunos têm vindo a demonstrar uma atitude negativa ou um progressivo desinteresse pelas aulas de música na escola, incidindo essas razões no tipo de repertório musical abordado e nos instrumentos musicais utilizados.

10. SÍNTESE DESCRITIVA DOS RESULTADOS DOS ESTUDOS SELECIONADOS

No estudo de Birgita (2022), que contou com uma amostra de 220 alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, identificou-se uma preferência dos alunos por géneros musicais como o Funk, o RAP, o Hip-Hop e a Música Ligeira Portuguesa, refletindo as tendências musicais contemporâneas entre os jovens alunos.

O estudo de Cunha (2020), que envolveu 147 alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico de três regiões distintas, Bragança, Lisboa e Funchal, revelou o desejo das crianças por abordar um repertório musical variado assente nas músicas do seu quotidiano. Além disso, uma maioria significativa expressou uma vontade de querer dedicar mais tempo das suas aulas à criação e experimentação musical livre, assim como aprender a tocar instrumentos diversificados como guitarra, bateria ou piano.

A análise de Gonçalves, Cristóvão e Esteireiro (2020), com 502 alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico oriundos da Região Autónoma da Madeira, indicou uma forte preferência por querer aprender a tocar instrumentos diferentes dos habituais na sala de aula (aspeto partilhado com

o estudo anterior), bem como a vontade de realizar mais atividades relacionadas com a Dança, o Movimento e o Canto. Os alunos também expressaram uma necessidade de acesso a uma maior variedade de instrumentos musicais e recursos tecnológicos, assim como de melhorias no mobiliário das salas de aula.

Lima (2019) comparou as motivações de alunos matriculados em duas escolas básicas distintas, uma do ensino geral e outra TEIP da Área Metropolitana do Porto, contando com amostras de 95 e 70 alunos, respetivamente, do 2º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados obtidos demonstraram que os alunos da escola TEIP valorizam mais as aulas de música e são particularmente mais motivados para tocar instrumentos, cantar e assistir a concertos. Por sua vez, os alunos da escola regular são mais motivados para fazerem música com recurso à percussão corporal e para explorarem diferentes géneros musicais nas atividades de audição musical.

Magalhães (2021) descobriu, num estudo com 926 alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico da Área Metropolitana do Porto, que as atividades relacionadas com os domínios da Audição Musical, Interpretação e Criação/Improvisação (por esta ordem) são as que mais motivam os alunos. Curiosamente, e apesar de algumas atividades como a Escrita e Notação Musical ou ainda a Teoria Musical serem apreciadas como as menos motivadoras, os alunos consideram-nas importantes para a sua aprendizagem musical. Os alunos ainda expressaram o desejo de terem uma variedade no repertório musical utilizado nas aulas, incluindo géneros e estilos como o Pop, Rock, a Música Erudita ou ainda o Fado.

Por fim, nos estudos de Pereira, A. (2023) e Pereira, V. (2023), que contaram com 133 e 137 alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, foi possível verificar que as atividades mais frequentes nas suas aulas de música foram tocar flauta de bisel e cantar. No geral, os alunos mostraram-se favoráveis à utilização de um repertório musical diversificado que abordasse, nomeadamente, a música tradicional e contemporânea, ou seja, mais próxima dos seus gostos e preferências estéticos. Para além disso, manifestaram ainda um interesse particular em integrar as novas tecnologias nas práticas musicais, tal como evidenciado no estudo de Santos (2022) com 68 alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico a revelarem exatamente o mesmo desejo.

11. CONCLUSÃO

Os resultados desta revisão sistemática de literatura revelam que, tal como nos estudos internacionais, os alunos portugueses aspiram por uma disciplina de Educação Musical que lhes forneça as ferramentas e o conhecimento necessários para que sejam capazes de se expressar musicalmente. Revelam ainda que, para esse efeito, os alunos indicam preferências por atividades musicais concretas que nem sempre coincidem com as da prática vigente. A conclusão de maior relevância que se pode obter a partir dos dados recolhidos é a de que os alunos portugueses preferem, acima de tudo, a atividade de tocar instrumentos. Conclui-se também que os alunos desejam para as suas aulas de música práticas que integrem conteúdos musicais mais alinhados com as suas experiências musicais extraescolares, tanto em termos estéticos (como ao nível do repertório musical utilizado) como em termos práticos (através da utilização de instrumentos musicais como a guitarra, o piano ou a bateria, que não são habituais nas aulas). Para além disso, os resultados revelam um interesse dos alunos por mais oportunidades de criação, experimentação e composição musical nas suas aulas, assim como a introdução das novas tecnologias.

Para se obter um panorama de resultados mais abrangente e robusto será necessário expandir o número de estudos e, preferencialmente, realizar um estudo de carácter nacional que possa convocar a intervenção e recursos de investigação do Estado. No entanto, esta revisão de literatura permitiu, desde já, identificar a

necessidade de se estabelecer um diálogo contínuo entre as experiências musicais dos alunos dentro e fora do ambiente escolar, de modo a enriquecer e tornar o ensino escolar de música mais pertinente, motivador e significativo para as crianças e jovens.

Referências Bibliográficas

- Birgita, S. (2022). *Preferências musicais dos adolescentes em diferentes contextos, além das aulas de música. Relatório de estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/23201>
- Boal-Palheiros, G., & Boia, P. (2020). Formação de professores de música e práticas de Educação Musical nas escolas. In G. Boal-Palheiros & P. Boia (Eds.), *Desafios em Educação Musical* (CIPEM/INET-md, pp. 117–142). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Boal-Palheiros, G., & Hargreaves, D. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18, 103–118. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0265051701000213>
- Burnard, P., & Björk, C. (2010). Using student voice research to understand and improve musical learning. In J. Finney & C. Harrison (Eds.), *Whose music education is it? The role of the student voice* (pp. 24–32).
- Cunha, J. C. (2020). Se eu fosse professor de Educação Musical da minha turma? Um estudo de caso baseado na voz de alunos portugueses. *Revista de Educação Musical*, 146, 16–21.
- De Vries, P. (2010). What we want: The music preferences of upper primary school students and the ways they engage with music. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3–16.
- De Vught, A., & Malmberg, I. (2017). *European perspectives on music education* (Vol. 4).
- Decreto-Lei nº 55/2018 de 06 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Economidou Stavrou, N., Girdzijauskiene, R., & Schaumberger, H. (2020). “The Music Lessons We’d Like” Students Envisioning Music Education in Schools. In A. Houmann & E. Saether (Eds.), *Make Music Matter - Music Education Meeting the Needs of Young Learners* (pp. 137–152).
- Economidou Stavrou, N. E., & Papageorgi, I. (2021). Turn up the volume and listen to my voice’: Students’ perception of Music in school. *International Journal of Music Education*, 43(3), 366–385.
- Gonçalves, C., Cristóvão, N., & Esteireiro, P. (2020) A Música na Minha Escola de Sonho: Dando Voz aos Alunos das Escolas da Região Autónoma da Madeira. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 10 (1), 43-56.
- Jorgensen, E. R. (2020). Alguns desafios para a educação musical. O que podem fazer os professores de música? In G. Boal-Palheiros & P. Boia (Eds.), *Desafios em Educação Musical* (pp. 17–36). CIPEM/INET-md.
- Kokotsaki, D. (2017). Pupil voice and attitudes to music during the transition to secondary school. *British Journal of Music Education*, 34(1), 5–39. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000279>
- Lamont, A., Hargreaves, D., Marshall, N., & Tarrant, M. (2003). Young people’s music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229–241. [doi:10.1017/S0265051703005412](https://doi.org/10.1017/S0265051703005412)
- Lima, M. I. (2019). *A motivação de alunos e professores de Educação Musical em diferentes contextos socioculturais. Relatório de estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/14614>

- Magalhães, H. (2021). *Motivação dos alunos para as atividades de Educação Musical no segundo ciclo*. Relatório de estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/19973>
- Macagno, F., & Rapanta, C. (2021). *Escrita académica: argumentação, lógica da escrita, ideias e estilo, artigos e papers* (1ª edição). Pactor.
- McPhail, G. (2013). The canon or the kids: Teachers and the recontextualisation of classical and popular music in the secondary school curriculum. *Research Studies in Music Education*, 35(1), 7–20. <https://doi.org/10.1177/1321103X13483083>
- Newman, R. (1971). Music Education: The Need for Change. *The School Review*, 79(3), 441-448.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2000). Musical preferences during and after relaxation and exercise. *American Journal of Psychology*, 113(1), 43–67. <https://doi.org/10.2307/1423460>
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & Hargreaves, J. J. (2004). Uses of Music in Everyday Life. *Music Perception*, 22(1), 41–77. <https://doi.org/10.1525/MP.2004.22.1.41>
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255–272. <https://doi.org/10.1348/000709900158083>
- Papageorgi, I., & Economidou Stavrou, N. (2023). Student perceptions of the classroom environment, student characteristics, and motivation for music lessons at secondary school. *Musicae Scientiae*, 27(2), 348–365. <https://doi.org/10.1177/10298649211055832>
- Pereira, A. (2023). *As atividades nas aulas de Educação Musical: perspetivas dos alunos e práticas dos professores*. Relatório de estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/23687>
- Pereira, V. (2023). *O repertório de Educação Musical e as preferências musicais dos alunos*. Relatório de estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/23749>
- Roos, M. (1995). What's wrong with school music? *British Journal of Music Education*, 12(3), 185–201.
- Rocha, L. (2022). *Repertório no ensino genérico e no ensino especializado em música: regime articulado*. Relatório de estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/23211>
- Santos, M. (2022). *As tecnologias digitais na avaliação das atividades práticas dos alunos do 5.º ano de escolaridade na disciplina de Educação Musical*. Relatório de Mestrado em Utilização Pedagógica das TIC. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.8/8179>
- Teachout, D. (2005). How Are We Preparing the Next Generation of Music Teacher Educators? *Journal of Music Teacher Education*, 15(1), 3–5. <https://doi.org/10.1177/10570837050150010101>
- Wright, R. (2008). Kicking the habitus: power, culture and pedagogy in the secondary school music curriculum. *Music Education Research*, 10(3), 389–402. <https://doi.org/10.1080/14613800802280134>

8. Tecnologias e o digital na Educação Artística

RESIDÊNCIA STEAM – A ARTE HOLOGRÁFICA

Teresa D’Aragão Santos - Instituto Politécnico de Viseu, teresadaragao@gmail.com

Ana Souto e Melo - Instituto Politécnico de Viseu, Centro de Estudos em Educação e Inovação
CI&DEI, anamelo@esev.ipv.pt

Resumo. A presente proposta resulta da investigação e planeamento realizados no âmbito de um projeto de intervenção tecnológica pensado para ser implementado numa escola com alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, envolvendo as disciplinas de Educação Tecnológica (ET), Educação Visual (EV), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Físico-Química, mediante a aplicação da metodologia projetual de Bruno Munari. O projeto implicaria a realização de uma Residência Artística STEAM, onde seria abordada a Arte Holográfica, explorando-se o tema da preservação ambiental. Um dos principais objetivos deste projeto passa pela promoção da abordagem STEAM, nos seus princípios norteadores e as orientações curriculares atuais das disciplinas de EV e ET. No âmbito da aprendizagem STEAM, pretende-se, através deste projeto, a promoção de competências ao nível da resolução de problemas, do pensamento crítico e do pensamento criativo, do cruzamento de várias áreas do saber, do trabalho colaborativo, da valorização das áreas artística e tecnológica enquanto contributos essenciais para a realização de projetos e da educação integral dos alunos com uma vertente educativa humanista, voltada para a cidadania e para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e atuantes na sociedade. Apresentamos esta proposta de trabalho com o intuito de partilhar ideias que pensamos serem possíveis de implementar no âmbito da lecionação da EV e ET através de uma abordagem mais interdisciplinar do ensino/aprendizagem, incorporando outras disciplinas e alunos.

Palavras-chave. Educação Visual, Educação Tecnológica, STEAM, Arte Holográfica, Preservação Ambiental.

Abstract. This proposal is the result of research and planning carried out within the scope of a technological intervention project designed to be implemented in a school with students in the 2nd and 3rd Cycles of Basic Education, involving the subjects of Technological Education (TE), Visual Education (VE), Technologies of Communication and Information (TCI) and Physical Chemistry, through the application of Bruno Munari's design methodology. The project would involve carrying out a STEAM Artistic Residency, where Holographic Art would be addressed, exploring the theme of environmental

preservation. One of the main objectives of this project is to promote the STEAM approach, in its guiding principles and the current curricular guidelines for VE and TE disciplines. Within the scope of STEAM learning, the aim, through this project, is to promote skills in terms of problem solving, critical thinking and creative thinking, the crossing of various areas of knowledge, collaborative work, the appreciation of artistic areas and technological as essential contributions to the implementation of projects and the integral education of students with a humanist educational aspect, focused on citizenship and the formation of conscious, responsible and active citizens in society. We present this work proposal with the aim of sharing ideas that we think are possible to implement within the scope of teaching VE and TE through a more interdisciplinary approach to teaching/learning, incorporating other disciplines and students.

Keywords. Visual Education, Technological Education, STEAM, Holographic Art, Environmental preservation.

1.INTRODUÇÃO

Seguindo a metodologia Projetual de Bruno Munari (2022), procura-se com o presente trabalho apresentar uma proposta de intervenção tecnológica a implementar numa escola, no âmbito da disciplina de ET e em interdisciplinaridade com EV, TIC e Físico-Química, com o envolvimento de turmas do 6º e do 8º anos, dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (CEB), respetivamente. Pretende-se, através deste projeto interdisciplinar, com recurso à abordagem STEAM, o desenvolvimento de competências como a resolução de problemas, o pensamento crítico e o pensamento criativo, o cruzamento de várias áreas do saber para uma aprendizagem útil e significativa dos alunos, a promoção do trabalho colaborativo entre alunos, artistas e professores das diferentes disciplinas envolvidas. Pretende-se também que este projeto impulse a exploração de diferentes métodos e ferramentas – analógicas e digitais – na elaboração de projetos criativos e inovadores, na valorização das áreas artística e tecnológica no âmbito da educação integral dos alunos e de uma vertente educativa humanista, voltada para a cidadania e para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e atuantes nas várias esferas: individual, social e ambiental.

Numa primeira parte do trabalho, é feita uma contextualização da educação STEAM, da sua origem e princípios orientadores, bem como da sua inerente relação com os princípios das metodologias ativas, como o Método de Resolução de Problemas (MRP) ou Metodologia Projetual (Munari, 2022), o *Design Thinking* e na forma como se encontram atualmente estruturadas as disciplinas de EV e ET. Segue-se um enquadramento da proposta de intervenção tecnológica: uma Residência Artística STEAM em que é explorada a Arte Holográfica, desenvolvendo-se o tema da preservação ambiental. Insere-se nesse contexto a estreita relação entre a holografia e as áreas científica, tecnológica e artística e, concludentemente, o potencial daquela para a integração de um projeto educativo STEAM. São também analisados projetos educativos e/ou artísticos considerados relevantes e tomados como bons exemplos a considerar na elaboração da proposta de intervenção, destacando-se a Residência Artística STEAM da Aveiro *Tech City* enquanto boa prática e principal referência. Apresentaremos ainda um breve enquadramento teórico e conceptual dos assuntos/conteúdos/saberes a ser explorados ao longo do projeto, adequando-se o grau de complexidade e aprofundamento dos mesmos à faixa etária com que se pretende trabalhar. Finalmente, será desenvolvida a planificação do projeto, descrevendo-se todo o processo e etapas necessárias para a sua realização. São ainda apresentados um cronograma e uma Planificação de Unidade de Trabalho correspondente ao projeto de intervenção proposto.

2. A EDUCAÇÃO STEAM, A METODOLOGIA PROJETUAL E AS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO VISUAL e EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

A utilização da sigla STEM – Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (*Science, Technology, Engineering e Mathematics*) – teve origem nos EUA, na década de 90. A educação STEM surge enquanto abordagem pedagógica – centrada na integração das áreas mencionadas – que procura dar resposta à necessidade de preparar os estudantes para o mundo atual, marcado pela globalização e constante evolução tecnológica e sua integração na sociedade (Barros et al., 2021). Mais recentemente, verificando-se necessário apontar para um ensino mais voltado para a resolução de problemas de forma mais criativa e do mundo quotidiano, que acompanhe a era digital, surge a sigla STEAM e a ampliação deste novo modelo, passando a integrar os campos da Arte e Design (Barros et al., 2021; Friggo, Silva & Barros, 2021).

Riley (2020, cit. por Maia et al., 2021) refere-se à educação STEAM enquanto “uma abordagem de aprendizagem que usa Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática como pontos de acesso para orientar a investigação, o diálogo e o pensamento crítico discente” (p.1). Resnick (2014, cit. por Maia et al., 2021), por sua vez, menciona STEAM com o objetivo de proporcionar aos alunos as melhores condições para uma aprendizagem criativa baseada no desenvolvimento de projetos, com a colaboração entre pares, procurando-se o envolvimento através da experimentação. Em concordância, o *Horizon Report* revela-se indicador da tendência nos próximos anos para a adoção de práticas pedagógicas que vão ao encontro dos pressupostos em que se assenta a abordagem STEAM, devido ao seu cariz multi e interdisciplinar, favorecedor do desenvolvimento de soluções criativas para os problemas atuais (NMC, 2017). De acordo com as características descritas, esta abordagem de ensino/aprendizagem é considerada pela *National Education Association* (NEA) como impulsionadora do desenvolvimento de competências necessárias para a formação de cidadãos preparados para a atualidade, favorecendo o desenvolvimento de competências ligadas à colaboração, comunicação, criatividade e pensamento crítico (os 4Cs) (NEA, 2014). Fazendo uma transposição para a esfera internacional, poder-se-á estabelecer a relação com os quatro pilares da educação referenciados no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, nos seus conceitos de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 1996).

A conceção de uma educação que coloque o aluno no centro de um processo de ensino/aprendizagem que vá para além da aquisição de conceitos, desenvolvendo-se ainda valores e competências, não é uma ideia recente e não se prende apenas com as metodologias ativas. Ao longo da última década têm surgido diversas estratégias, metodologias e tecnologias na área da educação nesse sentido (Bacich & Holanda, 2020). Embora seja comum a classificação da abordagem pedagógica STEAM enquanto uma metodologia ativa ou uma proposta de trabalho com recurso às TIC, importará clarificar que, apesar do favorecimento do recurso às TIC e às metodologias ativas, o modelo STEAM não é limitado a estes segmentos do conhecimento, dependendo antes a sua utilização dos objetivos específicos de cada projeto (Maia et al., 2021). É, contudo, igualmente importante reforçar a intrínseca relação entre os princípios orientadores da educação STEAM e as áreas que se veem refletidas em metodologias ativas, no Método de Resolução de Problemas (MRP) ou na Metodologia Projetual (Munari, 2022), no *Design Thinking* e na forma como se encontram atualmente estruturadas as disciplinas de EV e ET, através dos documentos orientadores designadamente o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017) e as Aprendizagens Essenciais de EV e de ET (Ministério da Educação, 2018ab).

Assim, facilmente se identificam elementos comuns entre as metodologias, estratégias e abordagens enunciadas e o modelo seguido pelos projetos STEAM, como referiu Bacich e Holanda (2020):

A elaboração de uma pergunta norteadora, que terá como objetivo dirigir a investigação dos estudantes; um contexto autêntico capaz de engajar os estudantes, de preferência relacionado a um problema real; uma sequência de etapas organizadas para a exploração do conhecimento científico e para a produção dos estudantes; um produto final, geralmente um artefacto que permita a aplicação das ideias da engenharia; e, por fim, a comunicação do projeto, para compartilhar com a comunidade e sistematizar suas aprendizagens. (p. 7)

As semelhanças estruturantes verificadas poder-se-ão ainda justificar pela preocupação comum pela formação integral dos alunos, no âmbito do desenvolvimento de competências criativas, de resolução de problemas, de pensamento crítico e argumentativo, de responsabilidade social e de colaboração com os seus pares, reforçando uma resposta capaz aos desafios do séc. XXI marcados pela imprevisibilidade e constante transformação dos tempos, em que o conhecimento não pode ser entendido enquanto ato isolado e perene (Bacich & Holanda, 2020).

3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO TECNOLÓGICA

Partindo dos princípios orientadores da Metodologia Projetual/MRP, do *Design Thinking*, das metodologias ativas, das linhas orientadoras das disciplinas de EV e ET e da educação STEAM, procurou-se desenvolver uma proposta de intervenção tecnológica que fosse possível implementar numa escola num futuro próximo, integrando e incorporando várias áreas do saber. Considerou-se pertinente a exploração da holografia através da envolvimento das áreas artística, científica e tecnológica na sua produção e principais aplicações. Martin Richardson (2016), que tem vindo a investigar, produzir e a promover a holografia, descreve-a enquanto arte, ciência e tecnologia socialmente útil, reconhecendo o “potencial de uma fusão interdisciplinar, [...]. Uma ferramenta de conhecimento para suportar processos interdisciplinares” (Richardson, 2016 p.72).

A proposta de intervenção que aqui partilhamos consiste numa Residência Artística STEAM, numa Escola do 2º e 3º Ciclo, a desenvolver ao longo de um Período letivo, em que se propõe o desenvolvimento de conteúdos artísticos e tecnológicos a partir de um projeto STEAM em torno da holografia, envolvendo artistas, docentes e alunos, e assente nos pressupostos de uma aprendizagem holística e de uma abordagem transdisciplinar (Yakman, 2008). Para o efeito, considerou-se a envolvimento das artistas multimédia Isabel Azevedo e Elizabeth Sandford-Richardson, que desde 2013 têm vindo a colaborar numa série de hologramas digitais e lenticulares (Azevedo, 2016).

Pressupõe-se a realização de uma colaboração, durante o período da residência artística, entre as artistas e os docentes das áreas de ET, EV e TIC do 2º CEB e das áreas de Físico-Química, EV e TIC do 3º CEB, no âmbito do desenvolvimento de atividades integradas no projeto, prevendo-se o envolvimento de duas turmas do 6º ano e de uma turma do 8º ano de escolaridade. A ideia do envolvimento de alunos do 8º ano deveu-se ao facto de no documento das *Aprendizagens Essenciais* de Físico-Química do 8º ano de escolaridade estar contemplado a temática *Ondas de luz e sua propagação* e *Fenómenos Óticos* (Ministério da Educação, 2018b), saberes a mobilizar na realização do projeto. Serão formadas três equipas de trabalho, onde se

integrará uma das artistas, um professor de Físico-Química, um professor de TIC, um professor de EV e ET e alunos das diferentes turmas (devendo distribuir-se os alunos das várias turmas pelas três equipas, de forma a criar grupos de trabalho heterogéneos.

Durante o decorrer da residência artística serão exploradas diferentes vertentes, formas e métodos de realizar hologramas, os conhecimentos/conteúdos envolvidos no processo e realizadas pequenas atividades e projetos dentro do tema. Todo o processo deverá contribuir para a elaboração de um projeto final, em que cada equipa irá trabalhar na criação de um holograma digital representativo do planeta – um correspondente ao passado, outro ao presente e outro ao futuro –, resultando numa exposição intitulada *Era uma vez um planeta*, abordando questões relacionadas com a preservação do meio ambiente e o impacto pessoal, social e ambiental da ação humana.

Sendo a proposta de invenção realizada no âmbito da ET, considerou-se a temática adequada, visto estar intrinsecamente ligada às aprendizagens promovidas pela disciplina, designadamente:

- Criar soluções tecnológicas através da reutilização ou reciclagem de materiais, tendo em atenção a sustentabilidade ambiental.
- Reconhecer o potencial tecnológico dos recursos do meio ambiente, explicitando as suas funções, vantagens e impactos (positivos ou negativos) pessoais, sociais e ambientais.
- Compreender a evolução dos artefactos, objetos e equipamentos, estabelecendo relações entre o presente e o passado, tendo em conta contextos sociais e naturais que possam influenciar a sua criação, ou reformulação.
- Analisar situações concretas como consumidor prudente e defensor do património cultural e natural da sua localidade e região, manifestando preocupações com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente. (Ministério da Educação, 2018b, pp. 8-10)

Previamente à elaboração da proposta de intervenção, realizou-se uma breve recolha e análise de exemplos de projetos educativos e/ou artísticos/culturais desenvolvidos com recurso à abordagem STEAM, de forma a identificar boas práticas e a obter uma visão mais consciente e alargada das possibilidades de exploração do tema.

3.1 Projetos, boas práticas e comparabilidade

No que se refere à Universidade de Inverno STEAM, para estudantes do 3º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Beira Interior (2023), permite aos estudantes viver integralmente o ambiente universitário durante quatro dias, no período das férias da Páscoa, sendo atividades diversificadas no âmbito das áreas de saber como as Ciências, Tecnologias, Engenharias, Artes e Matemática.

No que diz respeito às Residências Artísticas STEAM da Aveiro *Tech City* (s.d.) trata-se de uma iniciativa colaborativa e multidisciplinar da Câmara Municipal de Aveiro, onde está incorporado o projeto *Residências Artísticas STEAM*. Artistas ou entidades do setor criativo e cultural podem apresentar a concurso propostas a integrar numa escola do 2º e 3º CEB, do Concelho de Aveiro, em colaboração e cooperação com a cidade Finlandesa de Oulu que será Capital Europeia da Cultura em 2026.

No que concerne à Exposição de hologramas *Art in Holography – Light, Space & Time* no Museu da Cidade de Aveiro, a Universidade de Aveiro, a Fábrica Centro Ciência Viva de Aveiro e a Câmara Municipal de Aveiro organizaram, em 2018, uma exposição de hologramas de vários

artistas mundiais, composta por 34 hologramas de diversos artistas Internacionais (Litoral Magazine, 2018).

Embora se destaque a mobilização de diferentes áreas do saber e a realização de atividades diversificadas na Universidade de Inverno STEAM, considerou-se especialmente interessante o projeto da Residência Artística STEAM, não só pela valorização da componente artística e o trabalho e contacto direto com artistas, como pelo envolvimento dos docentes das várias áreas disciplinares no trabalho colaborativo com os alunos. No entanto, verificou-se, na fase de elaboração de uma proposta de intervenção voltada para a área tecnológica, a necessidade de uma igual valorização nesse âmbito – procurando-se manter, contudo, a ligação direta com a área artística surgindo assim a ideia de exploração da holografia e da arte holográfica, no âmbito da lecionação da disciplina de EV.

4. PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

Sendo a proposta de intervenção uma residência artística, pressupõe-se o envolvimento das artistas em todas as fases de implementação do projeto que passamos a descrever:

4.1 Metodologia

4.1.1 *Problema/Definição do problema:*

1. Realização de uma visita de estudo ao Museu de História Natural e da Ciência, da Universidade do Porto e à *Sala do Futuro*, do Departamento de Física e Astronomia da Universidade do Porto, onde está exposta a coleção de hologramas do Departamento. Durante a visita de estudo, os alunos deverão, numa primeira instância, ser sensibilizados para questões relacionadas com a biodiversidade, o ambiente e a preservação ambiental (Museu de História Natural e da Ciência) e, posteriormente, serem introduzidos à holografia – conceitos, definições, processos, história.

2. O objetivo desta primeira fase passa pelo levantamento de um problema ou situação à qual os alunos fiquem despertos para dar resposta. Assim, pretende-se, através de um diálogo com os alunos, levantar a questão a trabalhar, enunciar a solução e definir o projeto a implementar: De que forma podemos sensibilizar a comunidade para a preservação ambiental? Através de uma exposição sobre o tema recorrendo à Arte Holográfica.

4.1.2 *Componentes do problema:*

3. No âmbito da enunciação do problema há que ter em conta determinadas questões, como por exemplo: Como se criam hologramas analógicos e digitais? Que materiais/recursos/equipamentos são necessários? Existem/são disponibilizados? Quais vão ser as dimensões? Onde vão ser expostos? Quanto tempo vai levar a realizar o projeto? Como se irão distribuir as tarefas? Como se vai divulgar a exposição?

4. No sentido de se organizarem as várias tarefas dentro dos *timings* definidos para o efeito, pretende-se realizar um cronograma de atividades e formação das equipas de trabalho: Sendo um projeto de grande dimensão – em termos de planeamento, organização, execução e duração – que exige um trabalho colaborativo entre artistas, professores e alunos de diferentes anos de escolaridade, deverá ser definido um cronograma das atividades a realizar, alinhadas com as diversas fases projetuais e formadas as três equipas de trabalho, que deverão ser compostas por membros de turmas diferentes de forma a promover a interação e colaboração.

4.1.3 Recolha de dados/Análise dos dados:

5. Visualização de exemplos e análise conjunta dos mesmos, em que estando as artistas a produzir trabalhos artísticos holográficos, os mesmos poderão ser mostrados e analisados em conjunto com os professores e alunos, assim como com outros exemplos de produção e aplicação em diversas áreas do conhecimento (ciência, tecnologia, comunicação), atentando aos diversos processos, funções, contextos e possibilidades de exploração.

6. Numa fase seguinte, para se fazer o enquadramento em relação às temáticas diretamente relacionadas ou adjacentes ao cerne do projeto, dada a complexidade e abrangência dos conceitos, será utilizada uma estratégia em que os grupos de trabalho deverão ser divididos em subgrupos e decidir, entre si, qual o aluno a ser o especialista em cada uma das áreas que são necessárias investigar relacionadas com a holografia, em que a listagem das diversas áreas de especialização deverá ser fornecida pelas artistas/professores e ser igual para todos os grupos.

7. A fase seguinte centrar-se-á na pesquisa, análise, seleção e recolha da informação necessária, em que os alunos especialistas de cada grupo se vão juntar aos restantes especialistas da sua área, fazendo esta investigação em conjunto. Quando se sentirem preparados, os alunos deverão retornar aos seus grupos iniciais e só então dar início à elaboração do seu projeto final. Cada especialista deverá dar o seu contributo, partilhando com os seus colegas o que aprendeu, perspetivando-se uma troca constante de ideias e de conhecimento. No final, os grupos deverão apresentar os resultados, que serão discutidos em conjunto.

4.1.4 Criatividade/Materiais e tecnologia

8. Nesta fase de trabalho, pretende-se realizar a exploração de diversos procedimentos para criar hologramas pelas equipas de trabalho, designadamente: holograma de Fresnel, de absorção, arco-íris, holograma cópia, de fase, em linha, gerado por computador, de imagem focada, plano, de 360 graus, de Leslie. Também poderão ser previamente pesquisadas a fotografia analógica e a fotografia estereoscópica, dada a semelhança de procedimentos. Estas atividades deverão ser dinamizadas pelas artistas em colaboração com os professores.

9. A seguir, pretende-se que os alunos explorem meios de animação 3D, uma vez que para o projeto final realizado digitalmente será necessária a exploração da animação 3D para a sua concretização.

10. Segue-se a seleção da forma mais adequada para criar um holograma de grandes dimensões, que envolverá a construção da estrutura que permita criá-lo. Essa decisão será tomada conjuntamente com as artistas, de forma a que se selecione a opção mais adequada.

4.1.5 Experimentação/Modelo

11. Seguidamente, os alunos iniciarão a elaboração de esboços das três representações do planeta (passado, presente e futuro) e a respetiva seleção do final a ser animado. De forma a promover a participação ativa de todos os elementos dos grupos, deverão ser elaborados breves exercícios de desenho colaborativo (como o *cadavre exquis*), bem como uma chuva de ideias relativamente à representação final e ao registo das mesmas através da criação de uma nuvem de palavras com recurso a uma plataforma digital como o *Mentimeter*. Após se chegar a uma ideia mais concreta do resultado final desejado, vários elementos do grupo poderão apresentar diferentes propostas de solução, conjugando-as e culminando na realização de um *storyboard*.

4.1.6 Verificação/Desenho construtivo

12. Seleção do espaço, levantamento e registo das suas dimensões.

13. Para a construção de uma maquete/protótipo, os alunos poderão recorrer ao uso de um telemóvel e de folhas de acetato (ou outro sistema que permita criar um holograma de pequenas dimensões), bem como à construção de uma maquete à escala do espaço onde vão estar os hologramas finais, o resultado final. O objetivo será estudar a relação entre as dimensões do espaço e dos hologramas, antecipando eventuais necessidades de reajustes.

4.1.7 Solução

14. Posteriormente, pretende-se realizar a animação das representações finais e construção da estrutura necessária para criar o holograma, sendo que, previamente deverão abordar-se com os alunos tipos/funções, elementos e sua disposição, adequação de materiais, entre outros.

15. Para a elaboração da sinopse e cartazes da exposição, estes deverão ser realizados nas aulas de EV e ET, após ser abordada a temática (texto, imagem, formato/dimensão, fundo e cores, composição, promotores e/ou patrocínios, etc.), seguida de uma análise conjunta de vários exemplos de cartazes.

16. Segue-se a divulgação da exposição, através da publicação dos cartazes no *site* da Escola, no site do Agrupamento e redes sociais da Escola/Agrupamento (caso existam), a afixação de cartazes em locais relevantes.

17. No que se refere à montagem da exposição, poderão incluir-se, para além dos hologramas finais, alguns dos resultados obtidos ao longo das diversas atividades realizadas. As tarefas inerentes à preparação do espaço e montagem da exposição deverão ser distribuídas pelas equipas de trabalho.

18. Após a inauguração da exposição, segue-se a fase de avaliação, em que os alunos terão oportunidade de refletir e discutir o processo e os resultados: partilhando dificuldades sentidas ao longo do processo, quer individuais quer no trabalho colaborativo, o que correu bem e aspetos que poderiam ser melhorados, expectativas negativas e positivas e cruzamento das mesmas com o resultado, e ainda um balanço sobre o impacto do projeto na comunidade escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de projeto de intervenção tecnológica que aqui apresentamos enquadra-se no âmbito dos pressupostos de ensino atuais que advogam uma aprendizagem ativa, em que o aluno é o centro da ação de aprendizagem, em que a mesma se desdobra num conjunto de estratégias enquadradas nas várias correntes pedagógicas (descoberta, experiencial, colaborativa/cooperativa e significativa), cumprindo com o seu papel de dar as melhores condições aos alunos para o alcance das competências requeridas nos documentos orientadores do Ensino Básico, designadamente no *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018). Ressalvamos também a importância do entrecruzamento de saberes que este projeto propõe, materializado através dos fundamentos da educação STEAM (Friggo, Silva & Barros, 2021), fortemente enraizados na interdisciplinaridade, em que um saber beneficia do outro, promovendo uma verdadeira integração dos vários conhecimentos de forma contextualizada e com um propósito educacional real. É através da interdisciplinaridade que o aluno percebe que o potencial de conhecer está também alicerçado na incorporação de saberes que permitirá dar uma resposta capaz às exigências de completude e de integração necessárias nos novos tempos.

Tratando-se de uma proposta ambiciosa pelos desafios decorrentes, sobretudo, da resposta interdisciplinar, este projeto baseia-se numa perspetiva experiencial, definindo as fases da Metodologia Projetual (Munari, 2022) enquanto proposta de caminho a seguir de forma estruturada, mas dando um seguimento suficientemente flexível que determine a reconfiguração que permita agir e (re)formular caminhos sempre que for necessário, numa perspetiva de constante desenvolvimento e renovação, atitudes fundamentais ao tempo de mudança constante em que vivemos, atualmente. A Metodologia Projetual é ainda uma forma de trabalho consistente e fortemente desenvolvida no âmbito da criação de projetos de intervenção tecnológica e artística que, apesar de se perspetivar no seguimento de determinado caminho, não ignora e não colide com sensibilidades que nos levem noutra(s) direção(ões), respeitando os caminhos para onde a criatividade nos poderá levar.

Destaca-se igualmente o potencial da holografia na exploração e ligação de várias áreas do conhecimento, estando muitas dessas áreas estreitamente ligadas à ET. É ainda de particular interesse realçar a possibilidade de exploração de projetos como residências artísticas a partir deste formato STEAM, pela abertura de possibilidades de interação, cooperação e colaboração entre artistas, alunos e docentes de várias áreas, abrindo assim a escola à arte, à cultura e à tecnologia, proporcionando aprendizagens alavancadas pelo conhecimento efetivo de quem trabalha e é especialista na área a explorar. A questão de integrar turmas de alunos de faixas etárias diferente é ainda considerada especialmente benéfica no caso do presente projeto em particular, dada a complexidade da holografia, podendo os alunos mais velhos incentivar e participar no processo de ensino/aprendizagem dos mais novos contribuindo de uma forma distinta do seu contributo das artistas e dos professores.

No que se refere a possíveis dificuldades para a implementação deste projeto, entendemos que o maior desafio será a coordenação e cumprimento dos *timings* definidos no âmbito do seu planeamento. Os envolvidos no projeto serão alunos de várias faixas etárias, professores de distintas áreas do conhecimento e artistas, em que a riqueza da diversidade de ideias, de metodologias de trabalho e de áreas de saber poderão dificultar a sua organização/coordenação. O respeito pelos diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem dos alunos poderá ser em algum momento condicionado pelo agir dos alunos que são mais rápidos e que naturalmente demandam a execução das suas ideias e prioridades.

Esta proposta de projeto de intervenção tecnológica que aqui apresentamos pretende dar forma a ideias de desenvolvimento de projetos que, porventura, possam ser mais motivadores e enriquecedores para todos os intervenientes (alunos e professores) num processo de aprendizagem mútua, onde conhecimentos se podem efetivar interlaçando-se em outras áreas do saber que de forma global e interdisciplinar possam contribuir para a formação dos nossos alunos, envolvendo-os e incentivando-os para o aprender.

Referências Bibliográficas

- Aveiro Tech City. (s.d.). *Residências Artísticas STEAM*.
<https://www.aveirotechcity.pt/pt/atividades/residencias-artisticas-steam>
- Azevedo, I. (2016). *Arte, Ciência e Tecnologia*. <https://www.isabelazevedo.com/?lang=pt>
- Bacich, L., & Holanda, L. (2020). STEAM: integrando as áreas para desenvolver competências. Em L. Bacich & L. Holanda, L. (Org). *STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica*. Penso.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro por descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez Editora.

- Friggo, C., Silva, B. V., & Barros, R. S. (2021). Educação integrada STEAM: a subjectividade das artes como aliada nos processos de inovação do século XXI. *Revista Humanidades e Inovação* v.8, n.50
- Litoral Magazine (2018). Museu da Cidade de Aveiro recebe exposição de hologramas de artistas mundiais. *Litoral Magazine*. <https://litoralmagazine.com/museu-da-cidade-aveiro-recebe-exposicao-hologramas-artistas-mundiais/>
- Maia, L. D., Carvalho, R. A., & Appelt, V. K. (2021). Abordagem STEAM na educação básica brasileira: uma revisão de literatura. *Revista Tecnologia e Sociedade*, v. 17, n. 49, p.68-88.
- Ministério da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Físico-Química, 3.º ciclo do Ensino Básico*. DGE.
- Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Educação Tecnológica, 2.º Ciclo do Ensino Básico*. DGE.
- Munari, B. (2022). *Das Coisas Nascem Coisas*. Edições 70.
- NEA (2014). *Preparing 21st Century Students for a Global Society: an educator's guide to the 'Four Cs'*. <https://dl.icdst.org/pdfs/files3/0d3e72e9b873e0ef2ed780bf53a347b4.pdf>
- NMC (2017). *Horizon Report: 2017 K–12 Edition*. <https://eric.ed.gov/?id=ED588803>
- Richardson, M. J. (2016). *A Ilusão Perfeita: Holografia Moderna na nova era dos meios digitais*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Universidade da Beira Interior (2023). *UBI promove Universidade de Inverno STEAM para estudantes do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. UBI. <https://www.ubi.pt/Noticia/7445>
- Yakman, G. (2008). *STΣ@M Education: an overview of creating a model of integrative education*. https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education.

CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO: UM ESTUDO DE CASO

Abel Saraiva - Instituto Politécnico de Viseu, pv22417@esev.ipv.pt

Ana Souto e Melo - Instituto Politécnico de Viseu, Centro de Estudos em Educação e Inovação
CI&DEI, anamelo@esev.ipv.pt

Sara Felizardo - Instituto Politécnico de Viseu, Centro de Estudos em Educação e Inovação
CI&DEI, sfelizardo@esev.ipv.pt

Resumo. A inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais nas escolas portuguesas é cada vez mais evidente, como tal, esta preocupação impulsionou o presente trabalho de investigação, na medida em que procurou perceber quais os contributos da Educação Tecnológica para o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. A investigação qualitativa, por meio de um Estudo de Caso de sujeito único, foi o tipo de investigação levada a efeito. Iniciou-se uma revisão da literatura sobre o enquadramento histórico-legal da disciplina de Educação Tecnológica e seus pressupostos, assim como a didática característica desta disciplina, a caracterização da Perturbação do Espectro do Autismo e as estratégias de intervenção em contexto escolar, focando no Desenho Universal para a Aprendizagem. Por fim, analisou-se a Relação entre Educação Tecnológica e alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, observando alguns desafios e potencialidades. O estudo contou com quatro participantes, aos quais se fizeram entrevistas semiestruturadas. Para além da entrevista, a observação naturalista e a análise documental foram os instrumentos de recolha de dados utilizados. O tratamento de dados foi executado segundo a análise de conteúdo. De seguida, apresentaram-se os resultados e as conclusões. Concluiu-se que a motricidade fina, o cansaço físico e o trabalho colaborativo manifestaram-se como sendo as principais dificuldades do aluno em estudo. Relativamente aos métodos, recursos ou materiais que melhor contribuíram para a aprendizagem do aluno, destaca-se o cuidado com a linguagem, as adaptações das atividades/estratégias, a gamificação e o contacto com novos materiais. Os contributos específicos destacados da disciplina de Educação Tecnológica para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno concentraram-se no controlo do receio/medo na utilização de certos equipamentos, no desenvolvimento da autonomia, na gestão da frustração, na compreensão da utilidade das ferramentas e equipamentos e no estímulo da motricidade fina com o uso de ferramentas técnicas. Como potencialidades observadas, a socialização, a negociação, a participação oral e o contacto com os colegas foram as destacadas para a promoção da participação, comunicação e inclusão do aluno em causa.

Palavras-chave. Educação Tecnológica, Estudo de Caso, Perturbação do Espectro do Autismo.

Abstract. The inclusion of students with Special Health Needs in Portuguese schools is increasingly evident. Therefore, this concern has driven the present research, as it sought to understand the contributions of Technological Education to the development and learning of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Qualitative research, through a single-subject Case Study, was the chosen research approach. A literature review was initiated on the historical-legal framework of Technological Education and its assumptions, as well as the didactics characteristic of this discipline, the characterization of Autism Spectrum Disorder, and intervention strategies in the school context, focusing on Universal Design for Learning. Finally, the relationship between Technological Education and students with Autism Spectrum Disorder was analyzed, observing some challenges and potentialities. The study involved four participants who underwent semi-structured interviews. In addition to interviews, naturalistic observation and document analysis were the data collection instruments used. Data processing was carried out through content analysis. The results and conclusions are presented below. It was concluded that fine motor skills, physical fatigue, and collaborative work were the main difficulties observed in the student under study. Regarding methods, resources, or materials that contributed most to the student's learning, attention to language, adaptations of activities/strategies, gamification, and exposure to new materials stood out. Specific contributions highlighted from the discipline of Technological Education to the student's learning and development focused on overcoming fear/apprehension in using certain equipment, developing autonomy, managing frustration, understanding the utility of tools and equipment, and promoting fine motor skills using technical tools. As observed strengths, socialization, negotiation, oral participation, and interaction with peers were highlighted for promoting the participation, communication, and inclusion of the student in question.

Keywords. Autism Spectrum Disorder, Case study, Technological Education.

1. INTRODUÇÃO

Este projeto de investigação explora de que forma a disciplina de Educação Tecnológica (ET) pode contribuir para a aprendizagem de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), realizado no âmbito do Relatório Final de Estágio do Mestrado de Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu.

Foram quatro as principais razões para a realização deste estudo, designadamente: a) Contexto legislativo em vigor com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, promove a inclusão de alunos com NSE no ensino regular, tornando-se um desafio para os professores sem formação específica para fornecer uma aprendizagem eficaz a esses alunos; b) Questionamento sobre o profissionalismo e responsabilidade do professor, sendo que, para além da legislação, espera-se que os professores demonstrem empatia, congruência e responsabilidade para com a diversidade, cada vez maior, de alunos. A empatia e a congruência são fundamentais no processo de ensino/aprendizagem, tal como destacou Carl Rogers (citado por Thorne & Sanders, 2013), e a responsabilidade de garantir o desenvolvimento das aprendizagens essenciais a todos os alunos, independentemente das suas condições; c) Falta de investigação específica na área e na disciplina em estudo; d) Acessibilidade: Durante a Prática de Ensino Supervisionada, a interação com um aluno com PEA despontou a nossa reflexão sobre como apoiar não só esse aluno, mas todos os que enfrentam essa condição.

O objetivo central deste estudo é dar resposta à pergunta: “Como a disciplina de Educação Tecnológica contribui para a aprendizagem, desenvolvimento de competências e inclusão de um

aluno com Perturbação do Espectro do Autismo?”. Dando resposta a esta questão foram formulados os seguintes objetivos específicos da investigação:

1. Identificar as principais dificuldades do aluno com Perturbação do Espectro do Autismo nas aulas de Educação Tecnológica;
2. Sistematizar os métodos, recursos ou materiais que melhor contribuem para uma aprendizagem mais significativa do aluno com Perturbação do Espectro do Autismo em Educação Tecnológica;
3. Compreender os contributos específicos da disciplina de Educação Tecnológica para a aprendizagem e desenvolvimento de competências do aluno com Perturbação do Espectro do Autismo;
4. Perceber as potencialidades das aulas de Educação Tecnológica na promoção da participação, comunicação e inclusão do aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no contexto da turma/escola.

No âmbito do presente artigo de investigação, pretendemos divulgar o processo e resultados de um estudo de caso implementado num Agrupamento de Escolas do Centro do país, no âmbito da lecionação da disciplina de ET (2º CEB). Passando, de seguida, para o seu enquadramento teórico.

2. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO.LEGAL DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E SEUS PRESSUPOSTOS

A ET como disciplina do 2.º ciclo do ensino básico em Portugal diferencia-se da ideia mais ampla de integração da tecnologia na educação. É à primeira que nos referimos neste estudo. A ideia de um "oceano tecnológico" mencionado por Joaquim Azevedo (1989, p.1), no fim da década de 80, já enfatizava a presença notável da tecnologia nos elementos técnicos do quotidiano. Passados mais de trinta anos, é cada vez maior o “caudal oceânico tecnológico”, pelo que a relevância da ET nos dias atuais é cada vez maior. A constante presença e crescimento da tecnologia na sociedade tem gerado desafios e exigido adaptações no sistema educativo, que, direta ou indiretamente, foram sendo respondidos através da disciplina de ET (Azevedo, 1989).

A ET, conforme definida no contexto português, foi moldada por reformas educativas ao longo dos anos, alinhando-se com as atuais Aprendizagens Essenciais (AE) sustentadas pelo “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 2017). Essas diretrizes reforçam a filosofia original da disciplina, destacando a promoção da cidadania e o desenvolvimento de competências transferíveis em diferentes situações e contextos (Ministério da Educação, 2018).

Os componentes básicos estruturantes da ET, destacados por Porfírio (1992), incluem aspetos histórico-sociais, a comunicação gráfica, o conhecimento científico e técnico, as habilidades técnicas e a metodologia. Essas áreas visam fornecer uma formação abrangente, desde a compreensão da evolução histórica dos objetos tecnológicos, até ao domínio de habilidades técnicas e da capacidade de aplicar conhecimentos em experiências práticas.

As AE da disciplina de ET dividem-se em três domínios principais: Processos Tecnológicos, Recursos e Utilizações Tecnológicas, e Tecnologia e Sociedade. Esses domínios englobam desde a compreensão dos processos técnicos até a análise dos impactos sociais da tecnologia, visando desenvolver competências para lidar criticamente com a tecnologia e com as suas aplicações na sociedade (Ministério da Educação, 2018).

Em suma, a ET busca formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender, utilizar e analisar a tecnologia de forma responsável e criativa, e promover a sua integração na

sociedade em benefício coletivo (Azevedo et al., 1988; Ministério da Educação, 2018; Porfírio, 1992).

3. A DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

A metodologia de projeto é central no ensino da disciplina de ET que pretende envolver os alunos na resolução de problemas reais do seu quotidiano. Este método promove a progressão do aluno, a sua autonomia e a aplicação prática dos conhecimentos em contextos concretos. A cooperação é um aspeto crucial nesta abordagem, permitindo que os alunos se comprometam, negoceiem e trabalhem juntos no âmbito dos projetos. O foco no aluno, a socialização e a interação são valorizadas, incentivando ao diálogo e à discussão de ideias (Porfírio, 1992). Também, o valor afetivo é destacado por Legrand (1990, cit. por Porfírio, 1992), visto que os alunos envolvem-se pessoalmente com problemas relevantes para as suas vidas, levando a um maior comprometimento voluntário com as atividades desenvolvidas. Para além disso, o método da demonstração e *brainstorming* são enfatizados como eficazes no ensino de ET. As demonstrações auxiliam os alunos em dificuldades técnicas, enquanto o *brainstorming* promove a criatividade e a busca por soluções coletivas para problemas técnicos e sociais (Nogueira, 1998). Para Baptista et al. (2000), a finalidade da disciplina de ET é capacitar os alunos, começando pelas habilidades mais básicas, de modo a adquirirem autonomia técnica e cívica, sendo essas as metas mais elevadas dessa área educacional.

As metodologias de aprendizagem da ET evidenciam-se pela sua abordagem ativa que preferencialmente se foca no aluno, no que este desenvolve enquanto competência, mas também e, sobretudo, na forma como este aprende e mobiliza o seu conhecimento na resolução prática de problemas, valorizando um saber estruturado no saber-fazer, na interseção do que se sabe e do que se faz com o que se sabe, culminando numa aprendizagem verdadeiramente significativa. O trabalho de projeto traz em si a perspetiva de motivar o aluno a resolver algum problema que é tido como seu, fundamentando os conhecimentos que alcança e alicerçando-os naquilo que são os seus interesses pessoais e/ou académicos, envolvendo-o numa natural predisposição para aprender, respeitando também o seu ritmo e nível de desenvolvimento e personalizado, por isso, inclusivo.

Outra questão não menos importante e que marca a aprendizagem por projeto é que a mesma favorece um trabalho colaborativo/cooperativo e, por isso, pressupõe o desenvolvimento de competências transversais ligadas ao saber viver/trabalhar em comum, de grande importância na construção do ser enquanto cidadão ativo, autónomo e interveniente, numa sociedade em constante mutação (Souto-e-Melo, 2013).

4. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

O autismo é uma perturbação do neurodesenvolvimento e abrange várias manifestações que se tornam evidentes principalmente entre os 12 e 24 meses de idade. Essa condição tem várias manifestações, tendo sido unificadas sob o termo "Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)" no *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2014), caracterizando-se por défices na interação social, comunicação e comportamentos restritos e repetitivos (Papalia et al., 2013). Os principais critérios de diagnóstico incluem dificuldades persistentes na comunicação e interação social, juntamente com padrões repetitivos de comportamento e interesses restritos (American Psychiatric Association, 2014). As dificuldades na comunicação podem manifestar-se por atrasos na linguagem, uso peculiar do discurso e problemas na compreensão e expressão verbal e não verbal (American Psychiatric Association, 2014; Baron-Cohen, 2008). As interações sociais são

afetadas com dificuldades em entender emoções, expressões faciais e perspectivas diferentes, levando à preferência por ficar sozinho (Baron-Cohen, 2008). Os comportamentos repetitivos e restritos incluem estereotípias motoras, adesão inflexível a rotinas, interesses específicos e hiper ou hipo reatividade a estímulos sensoriais, devendo-se identificar pelo menos duas das características apontadas (American Psychiatric Association, 2014).

A PEA pode apresentar diferentes níveis de gravidade, variando de exigência de apoio a apoio substancial ou muito substancial. Para além disso, o funcionamento intelectual, a atenção, a memória e as dificuldades de aprendizagem variam em intensidade, desde abaixo da média, na média ou acima desta (Baron-Cohen, 2008). Trata-se de uma condição complexa que demanda apoio personalizado de acordo com a gravidade e as necessidades individuais, visto que as manifestações variam dependendo do nível de desenvolvimento, gravidade e idade cronológica da pessoa afetada (American Psychiatric Association, 2014).

4,1 Estratégias de intervenção em contexto escolar

As teorias e estratégias de intervenção em alunos com PEA são variadas e têm foco na aprendizagem, na comunicação, na redução de comportamentos problemáticos e apoio às famílias (Schmidt, 2013). No ambiente escolar, surgem desafios para a inclusão e aprendizagem destes alunos em áreas como o comportamento, as habilidades sociais, a linguagem e a comunicação, o pensamento e a aprendizagem, entre outras (NCCCSS, 2004).

A intervenção é dividida entre modelos abrangentes de tratamento (CTMs) e práticas de intervenção focadas, conforme Steinbrenner et al. (2020). Dentre as práticas mais utilizadas, estão a comunicação alternativa e aumentativa (AAC), o comportamento cognitivo/ estratégias instrucionais (CBIS), o reforço diferencial, as intervenções naturalistas e outras, tal como é destacado na análise de Steinbrenner et al. (2020) a centenas de artigos científicos de 1990 a 2017. A transdisciplinaridade é essencial para abordar a complexidade da PEA, refere Schmidt (2013). Ainda, a Tecnologia de Apoio (TA) desempenha um papel importante, mas a sua eficácia pode ser limitada pela falta de conhecimento dos professores fora da Educação Especial sobre seu uso (Ladeira & Nunes, 2017).

Independentemente das metodologias adotadas anteriormente, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) deve ser o referencial para uma educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Esse modelo baseia-se em três princípios de aprendizagem: redes afetivas, de reconhecimento e estratégicas (Meyer et al., 2014). O DUA busca oferecer oportunidades equitativas para todos os alunos (Meyer et al., 2014), de modo a que “uma variedade de métodos deve ser disponibilizada e os alunos devem ser encorajados a experimentar métodos diferentes, para autoavaliar qual funciona melhor para eles” (Sewell et al., 2022, p. 367).

5. A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E OS ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Na disciplina de ET os alunos com PEA podem enfrentar desafios, desde logo, devido à metodologia centrada em projetos. No entanto, esses desafios podem-se transformar em oportunidades de aprendizagem e crescimento, dependendo do grau da perturbação. O trabalho por projeto, embora inicialmente possa ser um desafio à interação social e autonomia exigidas, promove tanto o desenvolvimento individual como social, com foco na negociação e no trabalho em equipa (Porfírio, 1992).

Problemas identificados pelos alunos para serem trabalhados na disciplina (Pena, 2014) podem ser difíceis para um aluno com PEA, dada a limitação de interesses e a capacidade imaginativa restrita. Projetar soluções também pode representar um desafio, já que requer

antecipação e planeamento (Porfírio, 1992), capacidades que podem ser limitadas neste tipo de aluno. No entanto, é essencial adaptar esses problemas e soluções às capacidades individuais do aluno, como lembra Pena (2014). A disciplina de ET também busca desenvolver habilidades técnicas e manuais nos alunos (Pena, 2014; Porfírio, 1992). No entanto, a manipulação de materiais e equipamentos pode ser outro desafio devido às limitações da motricidade fina dos alunos com PEA.

Por fim, comunicar ideias é outro desafio para estes alunos, dada a dificuldade de expressão associada à perturbação. No entanto, a disciplina de ET oferece oportunidades únicas ao permitir a expressão não apenas por meio da fala e da escrita, mas também por meio de representações gráficas (Ministério da Educação, 2018), o que pode ser benéfico para a aprendizagem desses alunos.

Sintetizando, através deste estudo, chegámos a resultados que nos fazem acreditar que os desafios enfrentados pelos alunos com PEA no âmbito da lecionação da disciplina de ET podem ser transformados em oportunidades de desenvolvimento e de recuperação face às dificuldades, embora seja necessário adaptar as abordagens para atender às necessidades individuais de tais alunos.

6. METODOLOGIA

6.1 Tipo de estudo

O presente estudo desenvolveu-se mediante uma investigação qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características da investigação qualitativa, a saber: o contexto onde é realizada, a descrição do que é investigado, o valor do processo, a indução que vai sendo construída no desenrolar da investigação e, por último, o significado rigoroso obtido nos registos. De entre os tipos de estudo qualitativos, optou-se pelo estudo de caso, que, de acordo com Yin (2001) é uma investigação empírica que analisa um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (p. 32). Cohen et al. (2018) afirmam ainda que “um estudo de caso fornece um exemplo único de pessoas reais em situações reais, permitindo que os leitores entendam ideias com mais clareza do que simplesmente apresentando teorias ou princípios abstratos” (p. 376). No estudo de caso, técnicas como observação direta e entrevistas sistemáticas são frequentemente usadas para recolher dados, tendo sido os instrumentos que utilizámos também neste estudo.

6.2 Participantes

O estudo de caso incidiu sobre um aluno com PEA, designado por A, integrado no 6.º ano numa Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo do distrito de Aveiro. O aluno, à data do estudo, tinha doze anos e dois irmãos mais novos. Gostava de jogar e brincar com os irmãos. Além da entrevista ao aluno A, vários dos seus professores participaram com entrevistas, nomeadamente o(a) professor(a) de ET, o(a) professor(a) de Educação Especial e o(a) Diretor(a) de Turma. O(a) professor(a) de ET tem formação de lecionação do Ensino Básico, na variante de Educação Visual. Leciona há quase trinta anos, não tem formação específica na área das NSE, e já lidou com cinco alunos com PEA. O(a) professor(a) de Ensino Especial tem formação na área, especificamente no domínio cognitivo-motor. Tem experiência na área há quase vinte anos, e já lidou com dois alunos com PEA. O(a) Diretor(a) de Turma do aluno não tem formação específica na área das NSE, mas é licenciada em Português e Inglês, via ensino. Leciona há quase quarenta anos.

6.3 Instrumentos de Recolha de dados, técnicas de análise e tratamento de dados

A observação naturalista, a entrevista semiestruturada e análise documental foram os três instrumentos utilizados para a recolha de dados.

Optámos por utilizar uma grelha para registo dos dados observados em contexto de sala de aula, estando a mesma dividida em três dimensões, designadamente: a) social e inclusão; b) aprendizagem; c) procedimentos de manipulação de materiais e ferramentas. Cada dimensão tinha indicadores específicos com uma coluna de frequência, de modo a registar a ocorrência de cada um. A observação focou-se na resposta do aluno às tarefas, nas suas habilidades e limitações, interação com materiais, participação em trabalhos de grupo, entre outros.

Relativamente às entrevistas semiestruturadas, as mesmas foram realizadas com o objetivo de compreender as experiências dos professores entrevistados no ensino de alunos com PEA. Os relatos obtidos pretendiam encontrar e orientar estratégias, materiais e recursos para lidar com as dificuldades mais comuns desses alunos no contexto escolar e na disciplina de ET, em particular. Foi utilizado um guião com perguntas específicas e alinhadas com os objetivos da pesquisa.

A análise documental incidiu no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) do aluno A.

Os dados recolhidos através dos instrumentos acima descritos foram tratados utilizando a Análise de Conteúdo, uma técnica que busca descrever objetivamente o conteúdo da comunicação de forma sistemática e quantitativa. Seguindo a metodologia de Bardin (2016), o processo foi dividido em três etapas: 1) Pré-análise – os documentos foram selecionados com base nos objetivos, seguido por uma leitura inicial para nos familiarizarmos com os dados; 2) Tratamento dos resultados – criação de categorias e subcategorias para organizar os dados de forma simplificada e representativa e 3) Inferência e interpretação – os resultados foram descritos e analisados em relação aos dados recolhidos.

Das análises efetuadas obtiveram-se várias categorias. Da análise documental obteve-se quatro categorias: Aspectos positivos, Dificuldades, Apoios escolares aplicados e Fatores facilitadores da aprendizagem. Da análise às entrevistas resultaram três áreas principais, a saber: a) caracterização dos alunos com PEA na perspetiva dos entrevistados; b) experiência com o aluno A e c) experiência do aluno A com Educação Tecnológica. Da primeira área resultou a categoria Dimensão social, Contexto de sala de aula e Contacto com ET. Na segunda área, a Dimensão social e o Contexto de sala de aula, foram as duas categorias apontadas. Por fim, na última área, registou-se apenas a categoria Contexto de sala de aula. Da análise realizada às grelhas de observação, obteve-se três áreas principais e respetivas categorias: Dimensão social e inclusão, com uma categoria com o mesmo título; Dimensão de aprendizagem, com as categorias “Conteúdos, saberes e tarefas”, “Desenvolvimento pessoal”, “Participação” e “Estratégias adotadas”; Dimensão procedimental de manipulação de materiais e ferramentas, com duas categorias, “Utensílios, ferramentas e máquinas” e “Manipulação das matérias-primas”.

7. DISCUSSÃO/CONCLUSÕES

Passamos a apresentar os resultados mais relevantes do estudo, dando resposta à questão empírica e aos objetivos enunciados correlacionando com autores. No que se refere às principais dificuldades identificadas no aluno com PEA na disciplina de ET, observou-se que algumas não são exclusivas da disciplina em questão, tendo sido mencionadas em outros contextos, nomeadamente a falta de motricidade fina e a dificuldade em se relacionar com o outro. Em ET, as dificuldades de motricidade fina manifestaram-se através da utilização de determinadas ferramentas e ao nível do cansaço físico nas aulas mais práticas. As dificuldades sociais surgem

principalmente no âmbito do trabalho colaborativo, refletidas na dificuldade de aceitação das opiniões dos colegas e na baixa contribuição nos trabalhos de grupo em algumas aulas. Para além disso, a baixa autoestima e a subestimação das próprias capacidades levaram o aluno a evitar realizar algumas atividades, no confronto com eventuais dificuldades. O aluno em estudo também mostrou receio de sujar as mãos e de lidar com problemas surgidos durante a realização das tarefas.

No que se refere aos métodos utilizados ao nível da comunicação, concentraram-se na clareza e cuidado com a linguagem utilizada, explicando as tarefas da forma mais pausada e simples possível e no encorajamento do aluno para superar determinadas dificuldades. A demonstração, destacada por Nogueira (1998) como método importante para o desenvolvimento dos alunos, aliada à observação direta e à repetição, foi eficaz na exploração de conceitos. A adaptação de atividades mais complexas às capacidades do aluno A, baseada na estimulação do DUA, mostrou-se eficiente como estratégia que permitem a flexibilização curricular de cada aluno em particular, como lembram Nunes e Madureira (2015). Quanto aos recursos, a gamificação foi destacada, motivando e envolvendo o aluno nos conteúdos dos jogos relacionados com as aprendizagens desenvolvidas em sala de aula. Essa abordagem visou apelar à parte afetiva do aluno, impulsionando a sua efetiva participação na aprendizagem, conforme a primeira premissa das redes afetivas do DUA (Sewell et al., 2022). Os materiais utilizados durante as observações das aulas, como a cortiça, ofereceram novas experiências ao aluno, ao serem explorados pelos sentidos da visão e do tato. Todos esses métodos, recursos e materiais estiveram alinhados com as Aprendizagens Essenciais, proporcionando ao aluno uma variedade de atividades e experiências diversificadas (Ministério da Educação, 2018).

No respeitante aos benefícios específicos da disciplina de ET para a aprendizagem e competências do aluno, observou-se que o mesmo teve de enfrentar alguns medos e receios ao utilizar determinados equipamentos, como um dispositivo de cola quente, tendo conseguido superar algumas destas dificuldades ao pedir a ajuda ao professor. O aluno A demonstrou ter adquirido compreensão sobre a função de diferentes máquinas e equipamentos, como a serra elétrica vertical e o PC, contribuindo para o desenvolvimento das suas habilidades tecnológicas e perceber a utilidade dessas ferramentas no contexto de sala de aula. Embora demonstrasse ansiedade para utilizar o PC em certas ocasiões, característica comum nestes alunos (Alves et al., 2011), aquando da sua utilização o aluno permanecia interessado e estimulado. Para além disso, a disciplina de ET contribuiu para o desenvolvimento da motricidade fina do aluno, incentivando-o a superar desafios ao utilizar tesouras e outros utensílios, por exemplo. O aluno também demonstrou autonomia ao executar grande parte das tarefas após receber as orientações do professor, demonstrando compreensão e capacidade em realizar as atividades sozinho, na maioria das vezes, contrariando uma das características de pessoas com PEA, apontadas por Alves et al. (2011), na dificuldade em seguir instruções. Lidar com a frustração também foi um aspeto a realçar, uma vez que o aluno aprendeu a compreender que nem sempre as coisas funcionam à primeira. Embora nem sempre tivesse sido fácil para o mesmo perceber o modo de resolução dos problemas, foi, gradualmente, assimilando através das explicações do professor com ajustes das resoluções às suas capacidades (Pena, 2014).

Enquanto objetivo primordial do estudo, tentámos perceber de que forma as aulas de ET promovem a participação, a comunicação e a inclusão do aluno com PEA no contexto de sala de aula/escola, sendo que a este respeito, entendemos que disciplina favorece oportunidades para a realização de trabalhos colaborativos (Porfírio, 1992), potenciados pela adequada organização da sala de aula, permitindo que o aluno A desenvolvesse competências sociais, como a proximidade com os colegas e a aceitação/negociação de ideias diferentes das suas.

As aulas de ET proporcionam um ambiente propício à partilha de materiais entre alunos, aspeto evidente também com o aluno A, que emprestou e pediu emprestado materiais, tendo sido um fator de facilitação para a inclusão e comunicação do aluno com PEA e os pares. O aluno também teve a oportunidade de participar ativamente em várias aulas, tecendo pequenas

opiniões sobre os trabalhos dos colegas, assim como na apresentação do seu próprio trabalho à turma, ainda que auxiliado pelo professor.

Concluindo, a disciplina de ET proporcionou contribuições significativas para o desenvolvimento pessoal e social do aluno com PEA, desafiando-o e oferecendo estímulos novos. O conceito do DUA esteve presente em diversas situações, mostrando-se uma abordagem pedagógica eficaz para atender às necessidades do aluno. Apesar dos desafios inerentes à disciplina de ET, os benefícios observados sugerem que há mais vantagens do que desvantagens, especialmente à medida que alguns desafios são superados com a prática e o tempo.

Referências Bibliográficas

- Alves, A. P. A., Correia, L. de M., & Pereira, A. P. da S. (2011). *Perturbações de espectro do autismo e programas de intervenção educativa: o caso português*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14614>
- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5.ª ed.). Artmed.
- Azevedo, J. (1989). A educação tecnológica no ensino básico e secundário. *Educação e Formação Tecnológica No Ensino Básico e Secundário*. http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/JA_A_EDUCACAO_TECNOLOGICA_NOS_ENSINOS_BASICOS_E_SECUNDARIO_1989.pdf
- Azevedo, J., Antunes, J. C., Mourão, C., Diz, H., & Alpiarca, J. (1988). *A Educação Tecnológica no ensino básico: Comissão de reforma do sistema educativo*. http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/JA_EDUCACAO_TECNOLOGICA_NO_ENSINO_BASICOS_1988.pdf
- Baptista, J. & Cardoso, A., Pinto, A. (Realizadores) (2000). *Filosofia da educação tecnológica: Currículo e método em educação tecnológica* [1 prog. vídeo]. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5361> (17 min., 21 seg.).
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (1.ª ed.). Edições 70.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and asperger syndrome: All the information you need, straight from the experts* (1ª ed.). Oxford University Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8ª ed.). Routledge.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, Diário da República n.º 129, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 – 2928. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, Diário da República n.º 129, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 – 2943. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Ladeira, S., & Nunes, C. (2017). Utilização pedagógica de tecnologias de apoio por crianças com perturbação do espectro do autismo. In C. Pires, D. Lino, I. Madureira, M. Rodrigues, & M. Falcão (Eds.), *Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 41–54). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice* (ebook). CAST. https://clusive.cast.org/res_reader/UDLTP
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Tecnológica*. DGE.
- NCCCSS. (2004). *Autistic Spectrum Disorders practical strategies for teachers and other professionals* (1ª ed.). David Fulton Publishers.
- Nogueira, J. L. (1998). *Didática da Educação Tecnológica*. Universidade Aberta.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação Às Práticas*, 5(2), 126–143. <http://hdl.handle.net/10400.21/5211>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.ª ed.). AMGH.

- Pena, P. J. M. (2014). *Qual a importância das aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica na Inclusão de crianças com Autismo* [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6189>
- Porfírio, M. (1992). *Metodologia do Projecto Tecnológico*. Universidade Aberta.
- Schmidt, C. (2013). Autismo, educação e transdisciplinaridade. In C. Schmidt (Ed.), *Autismo, educação e transdisciplinaridade* (1.ª ed., pp. 7–28). Papirus Editora.
- Sewell, A., Kennett, A., & Pugh, V. (2022). Universal Design for Learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 38(4), 364–378. <https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2111677>
- Souto-e-Melo, A. (2013). *O impacto do processo de bolonha na formação de professores de Educação Visual e Tecnológica*. Tese de Doutoramento. Universidade da Beira Interior.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2020). *Prática Baseada em Evidências para crianças, adolescentes e jovens adultos com autismo*. University North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute & NCAEP. <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/Pr%C3%A1tica%20Baseada%20em%20Evid%C3%Aancias%20para%20Crian%C3%A7as%2C%20Adolescentes%20e%20Jovens%20Adultos%20com%20Autismo.pdf>
- Thorne, B., & Sanders, P. (2013). *Carl Rogers* (W. Dryden, Ed.; 3th ed.). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781446289051>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2.ª ed.). Bookman.

O SIMULACRO NA CRIAÇÃO DE AMBIENTES IMERSIVOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO VISUAL E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Kateryna Holovko - Instituto Politécnico de Viseu, kateryna@esev.ipv.pt

José Pereira - Instituto Politécnico de Viseu, Centro de Estudos em Educação e Inovação
CI&DEI, jp@esev.ipv.pt

Resumo . O projeto de investigação insere-se no âmbito do mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico e tem como objetivo explorar o potencial do simulacro para a criação de um ambiente pedagógico imersivo. Para tal, é problematizado o conceito de simulacro de Jean Baudrillard em contextos diversos, privilegiando as implicações da utilização do simulacro na promoção de comportamentos e, acima de tudo, os seus aspetos positivos de carácter pedagógico. Paralelamente, estabelece-se uma correlação entre o discurso da arte digital, criação de ambientes imersivos e a forma como estes poderão migrar para o contexto pedagógico, designadamente para o espaço de aula de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico. Em termos metodológicos optou-se por uma investigação de natureza qualitativa com a implementação de uma unidade de trabalho a uma turma do 5.º ano do ensino básico. A unidade de trabalho foi estruturada sob o pressuposto baudrillardiano de simulacro e com as necessárias adaptações para a recriação de um ambiente imersivo construído pelos estudantes, propício à participação ativa destes na construção de saberes. Assim, a unidade de trabalho foi escrutinada com uma recolha de dados apoiada em grelhas de observação, diário de bordo, registo fotográfico e *focus group*. Os resultados foram objeto de análise de conteúdo e de uma reflexão aturada da qual foi possível concluir que o simulacro pode apresentar um efeito positivo e valorizador no processo de ensino/aprendizagem. O estudo revelou algumas dificuldades ao longo da implementação do projeto associadas à falta de equipamento informático e a quase ausência de hábito de utilização destes meios como recursos e ferramentas, em si mesmos, para a criação de projetos. Consequentemente, houve necessidade de se introduzirem diversos ajustes ao nível da colaboração dos alunos, entre pares ou grupos, gerando alguma perturbação na sequencialidade participativa nas tarefas previstas.

Palavras-chave: Simulacro/Simulação, Educação Artística, Arte Digital e Ambiente Imersivo.

Abstract. The research project is part of the Master's program in Visual and Technological Education in Elementary Education and aims to explore the potential of simulation for creating an immersive pedagogical environment. To do so, it problematizes Jean Baudrillard's concept of simulation in diverse contexts, focusing on the implications of using simulation to promote behaviors, particularly its positive pedagogical aspects. Additionally, it establishes a correlation between digital art discourse, the creation of immersive environments, and how these might transition into the pedagogical context, specifically within the space of Visual and Technological Education in Elementary Education. Methodologically, a qualitative research approach was chosen, implementing a unit of work with a 5th-grade class in elementary education. The work unit was structured under the Baudrillardian assumption of simulation, with necessary adaptations to recreate an immersive environment constructed by the students, conducive to their active participation in knowledge construction. Thus, the work unit was scrutinized through data collection supported by observation grids, photographic records, and focus group interviews. The results underwent careful reflection and content analysis, leading to the conclusion that simulation can have a positive and valorizing effect on the teaching/learning process. The study revealed some difficulties during the project implementation related to the lack of computer equipment and the almost absent habit of using these means as resources and tools in themselves for project creation. This had implications for the need to introduce various adjustments in terms of student collaboration, among peers or groups, causing some disruption in the sequential participatory nature of the planned tasks.

Keywords: Simulacrum/Simulation, Art Education, Digital Art, and Immersive Environment.

1. SIMULACRO NA PERSPETIVA DE JEAN BAUDRILLARD

O simulacro tem sido estudado direta ou indiretamente, ao longo dos tempos, por diversos autores, entre outros, podemos destacar Platão (428/347 a.C.), Gilles Deleuze (1968), Jean Baudrillard (1981), Friedrich Alain Badiou (2001).

O simulacro muda/desvaloriza o real acabando por se confundir com ele, podendo-se afirmar que este é uma cópia do real, ou seja, quanto maior for a proximidade da cópia com o real, maior é a probabilidade do simulacro acabar por “substituir” o real.

No seu ensaio 'Simulacros e simulação', Jean Baudrillard (1991), denuncia a perda de referencialidade das imagens, acentuando que a base de criação das imagens é simulada e já distante do referente real. O pensamento de Baudrillard sobre o simulacro é radical, ou seja, defende que o mundo é uma mentira e que só existe o simulacro, referindo assim que “a simulação põe em causa a diferença do “verdadeiro” e do “falso”, do “real” e do “imaginário”” (pp.9-10). Como já foi referido o simulacro tem a capacidade de apagar o real, isto é, existe “uma substituição do real” (Pereira, 2021, p.40) pelo simulacro.

Baudrillard (1991) distingue três formas de realidades que podem ser criadas e as quais vivenciamos hoje: Simulação, Simulacro e Hiper-realidade.

A simulação é-nos explicada como sendo a tentativa de imitar algo, criar uma ilusão de algo, assumimos algo que não existente transformando-o no real. Segundo o Baudrillard (1991), “Simular é fingir ter o que não se tem” (p.9). Um bom exemplo da simulação que podemos observar todos os dias são as dinâmicas nas redes sociais, onde a predisposição dos utilizadores é mostrar-nos as suas vidas “perfeitas”, dando-nos a conhecer o que entendem que valoriza as suas vivências na rede e não a sua própria realidade.

Atualmente vivemos na era dos simulacros, isto é, inventamos um mundo “próprio” e este acaba por torna-se de tal modo credível que acabamos por aceitá-lo como realidade acreditando mais nele do que na própria realidade.

A diferença que podemos encontrar entre o simulacro e a simulação é que a “Simulação tem a ver com a sedução original do mundo e da própria linguagem. [...] Já o simulacro envolve as diferentes maneiras ou fases dessa simulação se manifestar no transcorrer da história” (Vadico & Ferreira, 2013, p.39). Na simulação conseguimos perceber que estamos a ser

enganados o mesmo já não acontece com o simulacro, no entanto, este acaba por surgir a partir da simulação, podendo assim afirmar que os simulacros são uma “cópia da cópia” (Reis, 2018, para. 2).

Além do simulacro e da simulação, a hiper-realidade é outra forma da realidade que nos mostra apenas uma parte do real e, em algumas situações, sem origem ou referente, ela esconde-nos formas que podem permitir perceber o que realmente está a acontecer. “É a geração pelos modelos de um real sem origem nem realidade: hiper-real” (Baudrillard, 1991, p. 8). Na hiper-realidade nós não conseguimos ver o todo, tornando assim a nossa percepção da realidade mais longínqua.

O conceito do simulacro atualmente é aplicado em várias áreas como por exemplo: cinema, política, música, trabalhos artísticos, entre outras.

Na política podemos observar o lado negativo e pernicioso do simulacro, este muitas vezes é usado na propaganda para controlar o comportamento humano. Um dos exemplos mais contundentes, no contexto geopolítico atual, pode ser visto quando o Putin (2022) afirma aos seus concidadãos numa das suas entrevistas que: “*with good reasons to name Ukraine after Vladimir Ilyich Lenin, he is its author and architect*” (Smoke, 2022, 01m22s); negando a existência da Ucrânia para sustentar a sua ideologia ditatorial, sugestionando que esta foi uma criação de Lenin na altura da União Soviética, isto demonstra a tentativa deliberada e perversa de substituição do real por um novo real. Esse novo real foi usado como propaganda russa e transmitido, através de vários meios de comunicação, ao povo russo como o intuito deste proceder ao mesmo processo de substituição.

Este é o modo de funcionamento da propaganda, tal como Baudrillard (1991) descreve a metáfora do mapa, ou seja, a propaganda nomeia os acontecimentos indesejáveis por outros termos, substituindo assim um termo por outro, muitas vezes mal conhecido, para conseguir mudar a visão do público sobre um determinado acontecimento.

Na música podemos encontrar o lado positivo e pedagógico do simulacro na análise do k-pop, designadamente os BTS. Neste domínio os artistas criam universos fictícios que têm uma grande influência nos fãs de todo o mundo agindo com sentido pedagógico, visto que o mesmo consegue fomentar o amor próprio, influenciar os fãs a ajudarem-se uns aos outros, a criar campanhas de voluntariado: para salvar o planeta, contra o racismo, contra a guerra, colheita de sangue, entre muitas outras.

ARMY procura saber como pode ajudar o mundo. Há inúmeras situações em que grupos locais do ARMY organizaram doações para associações de solidariedade. Podem ser doações tradicionais de arroz, [...] ou respostas a emergências, como a que aconteceu em Nepal, em que o ARMY local organizou pontos de recolha para angariar fundos e mantimentos para vítimas das cheias. [...] O ARMY também estava empenhado na campanha de UNICEF #ENDviolence [...] E quando os BTS foram obrigados a cancelar os concertos devido à pandemia COVID-19, o ARMY encorajou os seus fãs a doar o reembolso dos bilhetes para fundos de ajuda e instituições de solidariedade que se dedicavam a combater o vírus. (Besley, 2021, pp.200-201)

Muitas destas ações sociais visam a pedagogia e civismo da sociedade, influenciando positivamente a realidade e contribui para o bem comum na modelação de comportamentos sociais.

2. SIMULACRO COMO AMBIENTE

Ambiente imersivo é um ambiente ilusório de determinada realidade, que permite ao expectador, através dos seus sentidos, explorar o meio no qual ele se encontra inserido:

Realidade imersiva é uma tecnologia a partir da qual é criado um ambiente virtual no qual

os sentidos humanos são simulados, de modo que a interação entre o usuário e esse

ambiente se aproxime de uma atividade no mundo “real”. (FIA, 2019, para.12)

Isto é, o ambiente imersivo proporciona “muito mais do que apenas o reconhecimento do espaço tridimensional” (Cunha, 2017, p.3), ele estimula as sensações de uma forma avassaladora, proporciona liberdade para a exploração desse ambiente e, em algumas obras, há a recreação em tempo real do que está a ser projetado.

Para a criação destes ambientes imersivos podemos recorrer a vários tipos de linguagens numa convergência propícia do hibridismo artístico, diluindo as fronteiras e convenções puristas do vídeo, som, imagem, animação, etc. Nesta amalgama o *video mapping* sobressai como uma linguagem artística que permite a projeção de imagens em várias superfícies com um mapeamento preciso, promovendo a recombinação de discursos de uma forma envolvente, facilitando a criação de ilusões óticas. Assim, *grosso modo*, o *video mapping* a possibilita a alteração do espaço com recurso a projeções ajustáveis às superfícies disponíveis, criando vários tipos de ambientes. Garcia (2014) corrobora esta mesma ideia:

uma forma de expressão artística e comunicativa que usa interfaces tecnológicas

audiovisuais e computacionais. *Video mapping* é a projeção de animações

cinematográficas, videográficas ou computacionais em superfícies internas e externas,

com projeções controladas e mapeadas por programas de computador, que são capazes

de ajustar esses conteúdos imagéticos (p. 9).

3. SIMULACRO COMO AMBIENTE PEDAGÓGICO

O simulacro ao adotar o sentido pedagógico pode ser usado dentro da sala de aula, ou seja, com recurso a tecnologias o professor consegue criar um ambiente simulado/imersivo que proporciona novas experiências, capta a atenção dos alunos, promove a colaboração, interação dinâmica, exploração, entre outros.

O próprio simulacro pode ser um recurso didático com a possibilidade de beneficiar o processo de ensino aprendizagem. O simulacro permite “tornar a atividade mais divertida, intensa e efetiva nos ambientes simulados, que podem ofertar desafios que provoquem a investigação e descoberta, além do consumo de informação espontânea e atividades lúdicas interativas” (Abreu et al., 2020, pp.3-4), permitindo assim, ao professor, explorar projetos e conteúdos mais complexos, pois o simulacro estimula a compreensão desses conteúdos, como por exemplo o módulo/padrão ou a geometria.

Na área da educação artística o simulacro pode trazer ao aluno novas experiências de aprendizagem com a recriação de ambiências impactantes, diluindo fronteiras de natureza física ou geográfica. Um dos exemplos dessa experiência é a plataforma *Google Arts & Culture* que é uma plataforma *online* que colabora com diversos museus do mundo e permite visitar os mesmos sem necessidade da presença física do aluno no museu, “a plataforma oferece visitas virtuais gratuitas a algumas das maiores galerias de arte do mundo. Ao “transitar” pelas galerias, é possível também visualizar imagens em alta resolução de obras selecionadas de cada museu” (Pascoal, et al., 2019, p.117).

O simulacro na educação e o seu recurso a ambientes imersivos permite transformar as abordagens pedagógicas dos docentes, tornando-as mais apelativas, motivadoras e proporcionando aulas mais dinâmicas. Desse modo, o simulacro permite trazer para o ambiente da sala de aulas “inovações, a possibilidade de trocas com o ambiente externo (mesmo que de forma virtual), rompimento da linearidade, da mesmice, da uniformização de conteúdos, da rotina de sala de aula” (Afonso, et al. 2020, p.56).

No contexto de ensino/aprendizagem a transversalidade pedagógica do simulacro tem a capacidade de influenciar o ambiente de trabalho criado para o desenvolvimento de trabalhos das disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET), podendo aparecer sob forma de um ambiente imersivo; com recurso a tecnologias, o professor consegue gerar um ambiente imersivo favorável à experimentação, colaboração, trabalho de grupo e desenvolvimento de competência individuais dos alunos.

4. METODOLOGIA

4.1 Questão de partida e Objetivos do estudo

A problemática deste estudo pode ser enunciada nos seguintes termos: “Será que o simulacro, como ambiente imersivo, poderá funcionar como uma estratégia de Ensino-aprendizagem nas disciplinas de EV e ET?”

Assim sendo, a questão principal desta investigação pretende perceber se o simulacro, com recurso à arte digital e ao *video mapping*, tem potencial de galvanizar dinâmicas de ensino atrativas para os alunos nas disciplinas de EV e ET. Como tal, os objetivos deste estudo, visam:

- Perceber de que forma o simulacro pode ser trabalhado nas aulas de EV e ET de modo a criar um ambiente pedagógico adequado para a aprendizagem de conteúdos;
- Promover a interdisciplinaridade de linguagens artísticas no processo de ensino aprendizagem para a criação de ambientes imersivos;
- Estimular processos de criação e práticas de trabalho de grupo através da arte digital e do *video mapping*;
- Compreender os domínios e dinâmicas de EV e ET que poderão ser mobilizados na articulação da literacia digital com o conceito de simulacro;
- Perceber de que forma o simulacro com recurso à arte digital e ao *video mapping* pode construir-se como uma estratégia de ensino na área de EV e ET.

4.2 Tipo de Investigação

Neste projeto de investigação foi pensada a utilização de uma investigação qualitativa de natureza descritiva e exploratória.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador é parte integrante e ativa do processo de

produção/elaboração do conhecimento, analisando e interpretando os dados obtidos,

atribuindo-lhes um sentido contextualizado. O dado analisado não é hermético,

cristalizado e neutro, possui sentidos e relações que os indivíduos criam a partir de suas próprias ações e reações sobre o tema estudado. (Oliveira et al. 2020, p.2)

Este tipo de investigação tende a interpretar a realidade na qual está inserido o objeto de estudo, tendo como objetivo a recolha de dados descritivos e não em termos de estatística. Relativamente ao investigador este “passa imenso tempo no local de estudo a compreender os contextos; [...] preocupa-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados” (Bento, 2012, p.2).

4.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Considerando que foi desenvolvida uma unidade de trabalho para a aferição das premissas enumeradas nos objetivos deste estudo, os instrumentos para a recolha de dados adequados a contexto investigativo, são os seguintes:

- A grelha de observação, que possibilitou uma observação participante durante as sessões de implementação da unidade de trabalho, visto que reuniu um conjunto de itens específicos, que permitiram focar a atenção nas inquietações levantadas para que no final fosse possível a realização de uma análise e reflexão mais profunda sobre a questão em estudo, estes itens foram escolhidos de acordo com as características da unidade de trabalho e os objetivos definidos para o estudo em causa;

- O diário de bordo ajudou a complementar os itens sinalizados na grelha de observação, pois permitiu adicionar informação que resvalou as categorias e os itens previstos na grelha e que são de igual pertinência para o estudo;

- O registo fotográfico, este instrumento tornou as imagens num “importante e útil recurso de recolha de dados, que depois de arquivadas, devem ser analisadas e reanalisadas” (Agostinho, 2015, p.18). As imagens foram recolhidas aula a aula com o objetivo de perceber a evolução do trabalho dos alunos, documentando dessa forma cada etapa/fase de criação do trabalho e congelando os momentos-chave do seu progresso;

- *Focus group* realizada aos alunos foi estruturada segundo um guião flexível de modo a articular um conjunto de questões orientadoras que definiram o alinhamento do diálogo com os alunos e o propósito em estudo, tendo sido realizada no final da unidade de trabalho. As questões para o guião foram elaboradas tendo em atenção os objetivos do trabalho. Assim, foi verificada se a pertinência das respostas consubstanciavam elementos ou dados passíveis de reflexão/problematização, pelo que foi igualmente importante o cuidado tido na criação das questões de modo a facilitar a clareza de raciocínio e adaptar a linguagem à faixa etária dos alunos, tornando dessa forma as questões mais perceptíveis.

4.4 Participantes do estudo

É importante referir que os participantes deste estudo foram os alunos de uma turma do 5º ano e a amostra incidiu na totalidade dos alunos da turma.

Tabela 1
Número de alunos dividido pelo género

Género	Nº de alunos
Feminino	10
Masculino	10
Total de alunos	20

A média das idades da turma é de 10 anos, sendo que o aluno mais novo tem 9 anos e o mais velho tem 11 anos. É importante referir que na turma existe um aluno assinalado com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) e usufrui das medidas universais e seletivas. Oito dos alunos têm Apoio Social Escolar (ASE). Existem também outros dois alunos que usufruem de medidas universais e três alunos com adaptações ao processo de avaliação. Dois dos alunos são do quadro de valores e excelência do ensino primário.

4.5 Procedimentos/operacionalização do estudo

4.5.1. Implementação da Unidade de Trabalho

A unidade de trabalho do projeto de investigação teve como objetivo a criação de um ambiente imersivo recorrendo as linguagens de *video mapping* e arte digital, gerando um simulacro de uma nova dimensão espacial envolvente na própria sala de aula, com as contribuições dos trabalhos dos alunos.

A sua implementação foi dividida em três fases:

- **Preparação:** que teve uma série de preocupações: para o efeito, foram pedidas autorizações; escolha do espaço para a possibilidade de realizar o projeto; escolha de *softwares* que melhor se adaptavam às características dos participantes.

Houve uma série de obstáculos que fizeram com que fossem tomadas medidas para adaptar a unidade de trabalho às características do espaço, como por exemplo, Os PCs existentes na sala dos computadores da escola não aguentarem o processamento dos programas, como tal, houve uma necessidade de recorrer ao kit digital. Houve a preocupação de escolher os conteúdos que fossem abordados nesta unidade de trabalho de forma a gerar aprendizagens e simultaneamente atender ao plano anual da escola. Estes conteúdos foram: a cor, o módulo/padrão e a escala. E também foi criada uma interdisciplinaridade entre EV e ET.

- **Execução/monitorização:** a unidade de trabalho foi implementada e teve uma duração de oito aulas das quais 4 aulas foram de EV e 4 de ET, duas das aulas foram de experimentação dos programas, onde os alunos realizaram vários exercícios com o objetivo de perceber as potencialidades dos programas.

Durante o decorrer da unidade de trabalho foi aplicada a grelha de observação com o objetivo de recolher as informações passíveis de análise para comprovar os objetivos do estudo. Simultaneamente, paralelamente à grelha de observação foram retiradas notas no diário de bordo para complementar as informações que poderiam estar em falta na grelha de observação, como também foi efetuado o registo fotográfico, que permitiu documentar o desenvolvimento do trabalho que os alunos estavam a desenvolver.

- **Avaliação/reflexão:** No final da Unidade de Trabalho os alunos apresentaram o seu trabalho, para tal, foi efetuado a montagem do equipamento indispensável à projeção de animações dos alunos, que envolveram a sala de aula criando dessa forma um ambiente imersivo com os trabalhos dos alunos.

No final da apresentação, foi realizada uma reflexão final sob a forma de *focus group* aos alunos com o objetivo de dar-lhes a possibilidade de refletirem sobre a Unidade de Trabalho e perceber se o processo de ensino/aprendizagem com recurso ao ambiente imersivo teve um impacto positivo na aquisição de conhecimento pelos alunos.

5. CONCLUSÕES

Em guisa de conclusão, a análise de dados recolhidos permite-nos destacar os seguintes resultados:

- O simulacro tem o potencial de funcionar como um ambiente pedagógico participativo e ativo beneficiando as aprendizagens dos alunos;

- É um ambiente que apresenta imensas potencialidades e permite transformar o espaço da sala de aula numa outra realidade;
- Estimula a colaboração entre alunos, bem como a partilha de saberes e a experimentação de várias ideias;
- A ambiência de aprendizagem gerada, com vista à criação do simulacro, favoreceu o processo de ensino/aprendizagem particularmente expresso no envolvimento e entrega dos alunos às atividades.

Referências Bibliográficas

- Abreu, V. H. K., Oliveira, M. G., & Battestin, V. (2020, agosto). AMBIENTES IMERSIVOS NA EDUCAÇÃO: UMA AULA DE CIÊNCIAS EXPLORANDO OS PLANETAS EM REALIDADE VIRTUAL. *In Anais do CIET: EnPED: 2020-(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias/ Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*. <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1220/898>
- Afonso, G. B., Martins, C. C., Katerberg, L. P., Becker, T. M., Dos Santos, V. C., & Afonso, Y. B. (2020). Potencialidades e fragilidades da realidade virtual imersiva na educação. *Revista Intersaberes*, 15(34). <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1800>
- Agostinho, A. (2015). *O contributo do Estudo do Meio para uma abordagem integrada do currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Doctoral dissertation, Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências). <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8689/1/Dissertaa%C3%A7%C3%A3o%20mestrado%20final%20Ana%20Margarida%20Agostinho.pdf>
- Baudrillard, J. (1991). *Simulacros e simulação*. Relógio d'água.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 66 64(7), 40-43. <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>
- Besley, A. (2021). *BTS, Ícones do K-pop – bibliografia não oficial*. ASA, Leya.
- Cunha, M. (2017). *Emprego da realidade virtual na conceção e na comunicação do projeto de arquitetura*. [Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa]. Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa. https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/13890/1/PFM_Mariana%20Cunha.pdf
- FIA: Business School. (2019/12/26). *Realidade imersiva: o que é, aplicações e tecnologias*. <https://fia.com.br/blog/realidade-imersiva/>
- Garcia, R. D. O. (2014). *Video mapping: um estudo teórico e prático sobre projeção mapeada*. <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119214/000747199.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oliveira, G. S., Oliveira Cunha, A. M., Cordeiro, E. M., & Santos S, N. (2020). *GRUPO FOCAL: UMA TÉCNICA DE COLETA DE DADOS NUMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA?*. Cadernos da FUCAMP, 19(41). <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2208>
- Pascoal, S. C., Tallone, L., Furtado, M., & Ribeiro, S. (2019). Promover o património cultural através do empreendedorismo e da criatividade: o projeto Google Arts & Culture. *Sensos-e*, 6(3), 115-123. <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/3038/1497>
- Pereira, J. (2021). *Estratégia do Phasma: o 'culto' da encruzilhada imagem-temporalizada*. RIACT. 36-51. https://riact.belasartes.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2021/11/RIACT_3.pdf
- Reis, T. (2018). *Simulacro e Simulação: qual a diferença?*. La amora. <https://laamora.wordpress.com/2018/01/15/simulacro-e-simulacao-qual-a-diferenca/>
- Smoke, T. (2022/02/21). *В.В.Путин - "Украина имени Владимира Ильича Ленина"*. [arquivo de vídeo]. Encontrado em: https://www.youtube.com/watch?v=_PgG4cfs6Qg

Vadico, L. A., & Ferreira, W. R. V. (2013). *Dos simulacros às simulações: o ceticismo gnóstico no pensamento de Jean Baudrillard*. Dispositiva, 2(1), 27-44.
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/6087>

