

INTRODUÇÃO

A presente investigação resulta de um estudo cúmplice que envolve longos e ricos percursos das pedagogas Alice Gomes, Cecília Menano e Maria Manuela Valsassina (Marinela Valsassina), e nele transparece a entrega que pode provir de uma relação privilegiada entre a investigadora e os sujeitos de investigação, resultado do mútuo entendimento dos ideais da Educação pela Arte, da interação reflexiva e dos elos estabelecidos ao longo do tempo da investigação.

Tendo a investigadora formação inicial na área da Educação pela Arte e considerando que esta foi primacial na sua forma de *ser pessoa e professora*, e acreditando que a educação e as artes interagem naturalmente numa educação completa importa-nos, no momento presente, compreender se a Educação pela Arte tem uma dimensão de Futuro e de que formas se poderá “apreender a sua motivação intrínseca”, (Santos. A, 2008, p.15), imprimindo-lhe atualidade e reforço.

Tal como Arquimedes da Silva Santos se empenhou a sublinhar ao longo de toda a sua vida, o que é relevante é que “ (...) o escopo da Educação pela Arte atende, sobretudo, à “formação da personalidade”, a qual se processa como via contínua e ascendente ao longo da vida.” (idem, p. 14).

O autor expõe o que as palavras de Herbert Read (1943) advogam afirmando - inspirado em Platão e fundamentalmente, em Schiller - que “a arte deve ser a base da educação.”

Arquimedes da Silva Santos transpõe estes pressupostos e adapta-os à realidade portuguesa, quer a nível pedagógico, quer terapêutico, tendo para isso criado terminologia própria: “psicopedagogia das expressões artísticas”, assente na *globalização* e na *reeducação expressiva*, para melhor situar a insolubilidade entre desenvolvimento genético, integração, afetos, cognição, expressão, criatividade, formação estética, assim como a promoção de uma “*Paideia* do Amor e da Alegria”, termo frequente nos seus estudos e palestras.

Temos tido entre nós, vários ecos (Rui Grácio, João dos Santos, Alice Gomes, Calvet de Magalhães) e com frequência, em várias publicações, sábias palavras de Arquimedes da Silva

Santos, um mestre da teoria e da prática da Educação pela Arte e do esforço da sua inserção no Sistema Educativo Português. Porém, estas breves alocações não anunciam que este estudo será nele centrado, já que existem anteriormente valiosos contributos sobre a sua vida e obra já publicados pelos seguintes ou outros autores: Alberto Sousa, Lucília Valente, Elisabete Oliveira, Margarita Câmara, Miguel Falcão, e, mais recentemente, em 2013, foi alvo do estudo de doutoramento de Dalila Moura.

Importa-nos, contudo, a pessoa de Arquimedes da Silva Santos como referência introdutória indissociável dos termos “Educação através da Arte” e “Educação pela Arte”, como mais comumente é referenciada.

Não podemos deixar de sublinhar que a Escola Piloto de Educação pela Arte (1971-1983), mais tarde Escola Superior de Educação pela Arte, criada aquando da Reforma do Conservatório Nacional de Lisboa realizada sob a coordenação de Madalena Perdigão, inserida na Reforma do Ensino Artístico, proposta pelo então ministro da Educação, Veiga Simão, foi em especial por Arquimedes da Silva Santos idealizada.

Foram professores dessa Escola, que deixou *escola*, os seguintes docentes que contribuíram em larga escala para as marcas indeléveis deixadas nos seus alunos: Arquimedes da Silva Santos, Adriana Latino, Álvaro Rodrigues Salazar, Cecília Frago, Cecília Menano, Christian Ratz, Domingos Morais, Fernando Eldoro, Francisco d’Orey, Glicínia Quartín, Glória de Matos, Graziela Cintra Gomes, Helena Cidade Moura, Isabel Laginhas, João de Freitas Branco, João Mota, Jorge Matta, José Aquilino, José Carlos Trindade, José Pedro Caiado, José Sasportes, Laura Cesana, Lopes e Silva, Manuel Morais, Maria de Lurdes Martins, Maria Helena Lucas, Maria José Nobre, Mário Barradas, Raquel Simões, Ruben Marks, Vera Ribeiro da Silva, Vitória Reis, Wanda Ribeiro da Silva.

A estes professores foi feita uma justa homenagem no II Encontro do Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte (MPIAEP) realizado em Outubro de 2009, na Aula Magna do Instituto Piaget de Almada.

Estes dados expõem-se nesta introdução, para melhor se entender a motivação para a investigação: A Escola Superior de Educação pela Arte foi, não só a nossa formação inicial, como mais tarde temática de um mestrado em Ciências da Educação com especialização em

Educação pela Arte, na Universidade Moderna de Lisboa, o que renovou o nosso interesse por estas questões.

Assim, as inquietações que deram origem a este trabalho, prendem-se, não só com investigação baseada no passado, mas também, com o perspetivar da sua adaptabilidade a uma dimensão de futuro da Educação, e em particular, da Educação pela Arte.

Em Portugal, em meados do século XX, pensadores, artistas e professores portugueses movem-se em torno da discussão acerca da educação pela arte e põem em prática experiências inovadoras, que são alvo de estudo e reflexão. Gera-se um movimento com verdadeiro espírito de investigação e a criança portuguesa acaba por beneficiar com o novo estado das pesquisas educativas. Não se duvidará que, pese embora o condicionalismo do regime político então vigente, se ousou e conseguiu inovar em educação, mesmo que pontualmente. Mas seriam esses passos iniciais e os seus pioneiros que determinariam ações mais abrangentes.

A criação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte em 1957, difunde as ideias de Herbert Read, fomentando a discussão no nosso país destes novos ideais educativos. Realizam-se diversas ações de formação, juntam ao seu redor pedagogos, intelectuais e artistas, implementam-se experiências com crianças desfavorecidas e problemáticas. É de recordar, como exemplo, as ações com crianças amblíopes ou cegas da Fundação Sain, as desenvolvidas nos Centros Tutelares de Menores ou na Liga Portuguesa de Deficientes Motores, (hoje Fundação Liga) que constituíram experiências notáveis como referiremos adiante.

A Educação pela Arte pode afirmar-se como uma área estruturante da educação da criança (Santos, 1999) sendo de grande interesse para a educação do século XXI o desenvolvimento de competências como a criatividade, a comunicação e o equilíbrio entre a inteligência cognitiva e emocional. Autores como Torrance & Torrance (1974), Gardner (1993; 2000), Goleman (1995), Csikszentmihalyi (1998), Damásio (2000), Ostrower (2008), apresentam conceitos emergentes para a construção de um ser humano mais completo, interveniente e feliz. O cidadão, hoje, terá outra “consciência planetária” (Morin, 2002), reconhecendo-se que das suas ações individuais, pode depender a sobrevivência coletiva. Para isso será necessário impulsionar uma cultura educativa que permita, maior auto e hetero conhecimento, maior tolerância, reflexão crítica, a noção de que as capacidades individuais e o contributo de

cada um na vida em sociedade pode ser determinante para a construção de um mundo melhor. Terá, ainda, que se aprender eficazmente a trabalhar em equipas, uma via que se apresenta como forma de rentabilizar recursos de toda a espécie. Ser reflexivo, bom comunicador, criativo e inovador serão, em suma, atributos a desenvolver pelo indivíduo deste século. A Educação pela Arte é uma das vias disponíveis para essa edificação.

A obra *Education Through Art* (1943) de Herbert Read e o retomar do autor da fundamentação de Platão de que a arte deverá ser a base da educação, o recurso à obra de Schiller, *Cartas sobre a Educação Estética do Homem* (1795), a revisitação dos pressupostos rousseauianos, o acesso aos estudos em curso de Piaget, Wallon, (com quem os Dr. João dos Santos e Arquimedes da Silva Santos estudaram em Paris), o contacto com Debesse, Souriou, Wojnar, Ziegfield e outros pensadores, influenciaram definitivamente o movimento deste grupo. Fundam uma nova área de investigação que designam por “Psicopedagogia da Expressão Artística”, que viria a desenvolver-se plenamente quando da criação da Escola Superior de Educação pela Arte.

Estas experiências primeiras têm um passado, em que encontramos os pioneiros da Educação pela Arte portuguesa. Ser *pioneiro*, usualmente, significa desbravar um caminho e povoá-lo. Partimos de um pressuposto nosso: em educação costuma denominar-se a mudança por *inovação*, e quanto a nós, o pioneirismo é uma atitude ainda mais abrangente do que inovar, já que, em geral, os trilhos se iniciam individualmente, ou em pequenos grupos, decorrentes de impulsos ocasionais, que levam a uma mudança radicalizada em convicções pessoais, muitas vezes desligadas até dos contextos sociais em que se inserem. Segundo a nossa visão, existe um outro pressuposto subjacente a esta ideia: é-se um precursor quando existe a ousadia e o saber necessários para *antecipar*, caminhando sem antever as consequências positivas ou negativas de ações movidas por fortes crenças.

Falar de pioneirismo em educação, subentende ainda falar da intenção primeira da educação que, no dizer de Delfim Santos (1946) é “ordenação da experiência, ou aprendizagem” sendo que, segundo o autor, “educar significa conduzir a si e a outros, com os outros, ou contra os outros.” (p. 34)

Assumir-se-á então, nesta linha de pensamento, o pioneirismo em educação como “uma educação contra os outros”? E se bem que como afirma o autor, existe na verdade uma

“discordância” existencial entre o homem e o meio, em que medida é que poderemos questionar esta atitude face a quem toma iniciativas discordantes do sistema e se aventura por caminhos menos explorados, experienciando e descobrindo por si, e pelas suas circunstâncias, outras realidades?

É de referir que os pioneiros da Educação pela Arte a nível mundial descobrem e se debatem para que a expressividade da criança possa ter um lugar, acreditando na sua capacidade criadora inata.

Estudam para comprová-lo, realizando experiências educativas piloto, algumas de carácter terapêutico, abrem escolas e oficinas, formam educadores/professores que se querem *diferentes*. A esses educadores coube a tarefa de instituir outras formas de compreender e olhar a criança, respeitando-a, e incentivando novas formas de aprendizagem.

Parte-se para este Estudo acreditando que conhecer o passado é uma forma de avançar para o futuro. Tal como afirma Nóvoa (2009): “(...) Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito. À maneira de Reinhart Koselleck (1990), interessa-me compreender de que modo o passado está inscrito na nossa experiência actual e de que modo o futuro se insinua já na história presente.” (p. 1)

O Estudo problematiza questões como:

1. A Educação pela Arte deve ter um “lugar” na Educação do século XXI?
2. Que conceitos e experiências do passado emergem como relevantes na construção de cenários de futuro?

Centrando-nos nos conceitos e ação de pioneiros da Educação pela Arte portugueses (Luz Correia, Nikias Skapinakis, Manuel Calvet de Magalhães, Arquimedes Santos, Madalena Perdigão, Graziela Cintra, Glicínia Quartim, Wanda Ribeiro da Silva, e.g.) , que em contextos formais e não formais influenciaram a Educação Artística - e particularmente, a Educação pela Arte em Portugal nas décadas de 50 a 70 do século XX - o estudo tem como principais visadas: Alice Pereira Gomes, a fundadora e primeira Presidente da Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA), Cecília Rey Colaço Menano de Carvalho

Monteiro, a pedagoga criadora da primeira Escolinha de Arte portuguesa e Maria Manuela Tojal de Valsassina Heitor, a pedagoga ainda no ativo e continuadora das anteriores pioneiras, tendo as duas últimas, respetivamente, sido também Vice-presidente e Presidente da APEA, Associação esta que faz parte da investigação.

No presente Estudo pretende-se identificar e caracterizar boas práticas com recurso à construção de biografias destas pioneiras e dos caminhos percorridos no domínio da Educação pela Arte, envolvendo novas abordagens pedagógico - artísticas, dentro de uma dinâmica pedagógica e estética atuais. Pretende-se ainda dar um contributo para que educadores desenvolvam reflexão crítica sobre o papel fundamental da Educação pela Arte, que privilegia e reforça o desenvolvimento pessoal e coletivo, a comunicação, a criatividade.

Para isso escolhemos estudar e dar a conhecer o engenho pioneiro destas três mulheres, inteiramente dedicadas à implementação e prática da Educação pela Arte em Portugal.

Faz parte do *corpus* do Estudo a referência à Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA) sendo possível constatar o papel crucial que Alice Gomes nela desempenhou.

Através de uma *metodologia integrativa* mista com recurso ao método biográfico, entrevistas, análise documental, depoimentos e a uma vivência empática, foi realizada uma exploração de sinais demonstrativos dos resultados de ações e iniciativas destas pioneiras, no panorama educativo português.

Confinámos o Estudo essencialmente às décadas de 50 a 70, com um destaque para a forma de praticar e divulgar a Educação pela Arte em Portugal descrevendo e caracterizando as práticas assentes no desenvolvimento e formação de crianças, adolescentes e adultos, alunos destas pioneiras.

Espera-se com este Estudo dar um contributo à História da Educação pela Arte em Portugal, a partir de registos de narrativas de vida, não para nos prendermos ao passado, mas como forma de alargar o conhecimento e impulsionar reflexão, que conduza a outros estudos e a outras práticas reflexivas, por parte dos professores e educadores atuais que, frequentemente, desconhecem os pedagogos portugueses.

Procurámos a via da compreensão de práticas que, circunscritas a contextos particulares, demonstram a possibilidade de inovar e a perspetiva de mudança de que deverá estar imbuído o espírito do verdadeiro educador, mesmo em contextos sociopolíticos desfavoráveis, como é o caso das três pedagogas estudadas, que se moveram e implementaram *formas de educar*, digamos revolucionárias, em pleno Estado Novo (1933-1974).

Quisemos ter acesso às suas palavras escritas e ditas, procurando compreender identidades pessoais e profissionais, a construção dos seus percursos, reconstituindo enfoques biográficos que se consideraram necessários, de modo a nos transportarem para a forma particular de ação de cada uma, e do modo como agiram e interagiram na configuração de trilhos para a implementação da Educação pela Arte em Portugal.

Em suma, a investigação assenta nos seguintes objetivos:

1. Dar a conhecer percursos significativos e imbuídos de pioneirismo na área da Educação pela Arte em Portugal, através de Alice Gomes, Cecília Menano e M^a Manuela Valsassina.
2. Ilustrar o pensamento e a implementação de práticas inovadoras para uma Educação pela Arte de qualidade.
3. Apresentar pressupostos que nortearam as suas ações e compreender os motivos que levaram á divulgação da Educação pela Arte como forma de Educação.
4. Divulgar multifacetadas de Educadoras intervenientes na Educação formal e não formal dirigida a públicos diversos e necessidades específicas.

O Estudo está organizado segundo os seguintes Capítulos:

Capítulo I - Evidenciando Ângulos e Temáticas da Educação Artística e da Educação pela Arte - Neste Capítulo ajusta-se revisão bibliográfica sobre as temáticas evidenciando alguns dos seus avanços e retrocessos, tanto no nosso país, como internacionalmente.

Capítulo II - Narrando com Encantamento e Distanciamento Investigativo: Um Compromisso - Esta parte do Estudo é dedicada aos caminhos e procedimentos selecionados,

clarificando e justificando a incidência da investigação essencialmente no Método Biográfico, Entrevistas e Análise de Documentos.

Capítulo III - Alice Gomes e a Criação da Associação Portuguesa para a Educação pela Arte - Neste Capítulo apresenta-se Alice Gomes e o papel determinante que desempenhou na fundação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte. Expõem-se ainda aspetos do seu pensamento pedagógico recolhidos no seu Espólio e noutras fontes.

Capítulo IV - Narrativas de duas pioneiras da Educação pela Arte em Portugal: “Quando a fala se fala” - Este é o Capítulo em que se apresentam, ainda sem análise do investigador, as entrevistas e as conversas informais. Anunciam-se as narrativas das pedagogas Cecília Menano e Marinela Valsassina (denominações de ora em diante utilizadas, pois são as que correspondem à forma como são tratadas e conhecidas) a partir de diferentes referenciais e segundo os seguintes eixos:

- Infância, Juventude e Influências
- Encontro com a Liberdade
- Os Ateliers e as Técnicas de Expressão Plástica
- Educação para a Inclusão
- Formação de Professores
- Relação Educativa

Capítulo V - Enfoques Biográficos: Inscrevendo na Narrativa o Olhar do Investigador - Falando da fala de quem Falou - Esta parte do Estudo é o olhar e análise da investigadora “falando da fala de quem falou”, acrescentando algumas fontes ao que foi exposto no Capítulo anterior.

Capítulo VI - Um Caminho Investigativo para Chegar a Bom Porto - Apresentamos, por fim, as Conclusões inferidas e as limitações percecionadas durante a realização do Estudo, seguidas de duas notas pessoais e uma final.

Os **Anexos** são constituídos por documentos de ou sobre as três pedagogas e encontram-se reunidos em CD. Inclui-se material inédito recolhido e/ou traduzido pela investigadora.

CAPÍTULO I

EVIDENCIANDO ÂNGULOS E TEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E DA EDUCAÇÃO PELA ARTE

*Como é estranho. Mas é assim. Escamoteados hoje no futuro,
estamos à mesma cheios de futuro. Porque todo o projecto é para a eternidade.*

Vergílio Ferreira p. 33

1.1. DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

As questões de fundo e de terminologia ligadas à Educação Artística, - em que se inclui a Educação pela Arte, as Artes na Educação e o Ensino Artístico (Barros, 2003) têm gerado imprecisões diversas. Explicitaremos as várias terminologias partindo do princípio que ao falar de Educação pela Arte estamos a falar de um maior território, o da Educação Artística, que nela se engloba.

Apesar de experiências e estudos relevantes na área, a integração de componentes de Educação Artística no Sistema Educativo Português, tem ocupado um lugar frágil, se não inexistente, nas nossas escolas.

O Conselho Nacional de Educação tem emitido Recomendações e Pareceres acerca da Educação Artística (Parecer nº 2/1999, Recomendação 1/2013), que clarificam e analisam os problemas subjacentes à sua implementação e desenvolvimento nas escolas e na educação em geral. Vejamos o que afirmam os membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) em Janeiro de 2013:

“ (...) a escola não pode eximir-se ao dever de educar todos e cada um de forma empenhada, proporcionando uma aprendizagem artística capaz de assegurar a igualdade de oportunidades neste domínio. Esta abordagem tem vindo a ser defendida por autores de referência e por organismos internacionais (por exemplo, UNICEF 1989, UNESCO, 2005, 2006 e 2010; UE 2009, Conselho da Europa 2009, OCDE, 2011 e 2012) (p. 4270). (...) Que, apesar do consenso referido, a presença das artes e da educação artística no currículo se afigura cada

vez mais reduzida e pouco definida, não estando assegurada também a sua continuidade, coerência e qualidade;” (...) (p. 4272)

E recomenda ainda o CNE:

“ (...) Que a educação artística poderá e ganhará em ser proporcionada por organizações e entidades da comunidade mas é à escola pública que cabe a principal responsabilidade nessa matéria. Assim, essa área deverá ser transversal a toda a sua organização e atividade e constar em espaços curriculares próprios, efetivos e explícitos, no currículo geral dos ensinos básico e secundário. O que se gasta atualmente e os recursos existentes, melhor geridos, permitirão melhorar a qualidade do ensino e educação artísticos. (...)” (idem, p. 4270).

Num artigo publicado pela Revista Itinerários acerca da Conferência Mundial de Educação Artística que se realizou de 6 a 9 de Março de 2006, em Lisboa, e cuja temática foi “Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI” referimos alguns dos resultados, análises e recomendações que daí emergiram. Guilherme d’Oliveira Martins (DN, 2006) afirma: “um dos objectivos da Conferência seja procurar definir os parâmetros de qualidade do ensino artístico, em estreita articulação com o considerar da arte como factor de integração.” (Lopes, 2008, p. 42)

Por seu lado, José Sasportes, - Presidente da Comissão Nacional da UNESCO de Portugal e nomeado Presidente desta Conferência de 2006 - afirmou à imprensa (Agência Lusa, 2006) que esta “tem a vantagem de permitir o encontro dos artistas e educadores, que trabalham no terreno, com os decisores políticos, pois não basta ter ideias, é preciso implementá-las.”

Na sua intervenção António Damásio (2006) fez realçar que “não basta investir no ensino das ciências e da matemática” e que as artes e humanidades não são um “luxo, mas uma necessidade para a construção ética e moral das pessoas.” Insiste, finalmente, que “é necessário e urgente voltar a ligar os processos cognitivo e emocional, uma vez que opções morais íntegras exigem a participação simultânea da razão e da emoção.”

Emílio Rui Vilar (2006), na mesma ocasião, sublinhou que “o pensamento crítico é mais necessário do que nunca”, opinião partilhada pelos pensadores da atualidade.

Lupwishi Mbuyamba (2007), eleito Relator Oficial desta Conferência, aponta as conclusões da mesma referindo que “definir prioridades de acção imediata” é fundamental assim como “prosseguir a investigação e aprofundar as análises.” (Lopes, 2008, p. 42)

Os participantes nesta Conferência Mundial de Educação Artística (CMEA) concluíram, em suma, que a educação artística teria que ter outra relevância na educação e que há muito deveria ter um espaço adequado nos sistemas de ensino. Para isso se empenhariam em esforços conjuntos, tanto ao nível de cada nação e dos seus agentes decisores e interventores, como junto da UNESCO e de outras organizações governamentais, não-governamentais e intergovernamentais.

No Roteiro para a Educação Artística (2006), editado pela Comissão Nacional da UNESCO e que resultou da CMEA, apontaram-se conclusões consensuais que sintetizámos:

1. É imperativo educar seres humanos criativos, conhecedores e capazes, com todas as suas capacidades desenvolvidas e, sobretudo, que adquiram “os valores e atitudes, os princípios éticos e as normas morais necessárias para serem cidadãos responsáveis do mundo e garantes de um futuro sustentável.”
2. Uma Educação de qualidade e ‘para todos’ é possível se, através da Educação Artística, se “promover percepções e perspectivas, criatividade e iniciativa, reflexão crítica e capacidade profissional que são necessárias à vida do nosso século.”
3. Que o Roteiro fosse “usado como matriz” e linha orientadora para acções concretas e que seja aferido, adaptado a cada realidade e adequado a cada nação.

Na sequência da Conferência Mundial organizou-se a Conferência Nacional de Educação Artística (CNEA), no Porto, de 29 a 31 de Outubro de 2007 com a intenção de que estes problemas fossem tratados no nosso País com detalhe, com o fim de se poderem pôr em prática medidas há muito esperadas.

Anne Bamford, (2007) do Wimbledon College of Art da Universidade de Londres, intervindo na CNEA, apresentou um panorama muito explícito dos problemas relacionados com a implementação de uma educação artística de qualidade. Aponta indicadores como:

(...) A educação artística tende a ter fracos recursos tanto dentro do sector das artes, como, de forma mais lata, no sector cultural. Embora pessoal criativo altamente motivado possa compensar os programas de fracos recursos de forma a produzir resultados de qualidade, tal não deve ser visto como uma justificação para o desenvolvimento inadequado dos recursos humanos e físicos. A falta de fundos, recursos inadequados, tempo insuficiente dedicado à

matéria e estruturas rígidas são todos factores passíveis de limitarem o sucesso de um programa aprofundado de educação artística. (Bamford, 2007, p. 4)

Estas palavras geram empatia em grupos de professores “altamente motivados” que (des) humanamente se esforçam por relevar a Educação Artística, sem para tal terem os meios humanos, os recursos necessários, e algum reconhecimento profissional. Bamford afirma que o descrédito que é dado pelos sistemas e instituições à ação destes professores, é tal que é quase sempre vista como complemento, entretenimento, 'tapa buracos', e pergunta se assim se pode dignificar a Educação Artística e a sua abrangência pedagógica constatada cientificamente. Diz-nos ainda a autora que “é necessário aumentar a *relevância* da educação artística” podendo-se distinguir três níveis de relevância: Relevância para a nação, Relevância para a comunidade, Relevância para o indivíduo.” (idem, p. 5)

Tendo os tempos presentes outras exigências, Bamford pensa que “os professores se deparam com um mais vasto número de tarefas, do que antigamente” (p. 5) o que advirá da heterogeneidade de culturas e etnias, da diversidade cultural, da emergência de outros alunos com outras realidades e problemas emocionais, cognitivos, socio-económicos. O professor passou a ter multitarefas e multifacetadas, neste novo século, no qual, tanto as famílias como as comunidades se demitem, de certo modo, de se envolver na tarefa de educar. A escola passou a ser educadora por excelência e a tempo inteiro.

Esta é a escola “transbordante” de que nos fala Nóvoa (2009, pp. 181-189) que herdámos do século XX e que há que reformular urgentemente nos tempos vindouros. Afirma Bamford que as questões “de lugar” da educação artística não são novas: “ (...) a racional global para a educação artística em todo o mundo parece pouco ter mudado ao longo dos anos” (p. 6) e acrescenta: “As metas culturais, sociais e estéticas continuam a ser a principal razão apontada para a educação artística. Desde meados dos anos 50 que a literatura sobre a educação artística tem promovido mensagens sobre a arte e criatividade da criança. Embora estes factores continuem a ser importantes, é dada mais atenção dentro da educação ao valor das artes na construção da identidade individual e cultural da criança. Podemos argumentar que este objectivo é tão relevante hoje em dia como o era nos anos 50.” (idem, p. 6)

1.2. O LUGAR DA EDUCAÇÃO PELA ARTE

Quando se pensa nas décadas de cinquenta a setenta como os anos de implementação da Educação pela Arte em Portugal a questão poder-se-ia colocar desta forma? “A educação pela arte é uma experiência datada?” (Valente e Lourenço, 1999). Afirmam as autoras: “muitos dos pressupostos defendidos pelo movimento de educação pela arte em Portugal, no início da década de setenta permanecem actuais, quando traduzidos numa formação de professores que incentiva a inovação e se baseia na criatividade e auto conhecimento.” (p. 46).

Na verdade, não só nos anos setenta mas desde os anos cinquenta que se assistiu em Portugal a um verdadeiro espírito precursor na área da Educação pela Arte. A criação da Escolinha de Arte de Cecília Menano (1949) a primeira em Portugal, a criação formal da Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA) em 1957, as ações no terreno impulsionadas por figuras de renome (e.g. João dos Santos, Rui Grácio, Calvet de Magalhães, Arquimedes Santos) procedentes de áreas heterogéneas como a saúde, a ciência ou a arte, a Escola Superior de Educação pela Arte, contribuíram para que se criasse um verdadeiro movimento de impulso ao desenvolvimento das práticas e fundamentos do que ainda hoje significa Educação pela Arte.

João dos Santos assim o transmitia:

“ (...) O mestre deve valorizar, esclarecer e estimular as experiências da criança, através das relações pessoais, e não apenas por meio do material didáctico; só assim será possível conseguir que os diferentes meios de expressão simbólica - palavra, gesto, forma, traço e cor - possam interessar a criança, e que ela se interesse pelo mundo que a cerca. O nosso objectivo não deve ser o de formar artistas, mas o de dar a todos a possibilidade de criar, compreender e participar na obra colectiva.” (Branco, 2000, p. 158)

Esta era uma visão totalmente revolucionária na educação portuguesa, que começava a ter um lugar, ainda que em experiências isoladas, que viriam a ser o substrato para fundamentações posteriores.

Calvet de Magalhães, em 1960, prognosticava o futuro referindo-se à urgência da implementação de uma Educação pela Arte: “Num mundo que vive debaixo do embate ameaçador da técnica, a tender cada vez mais para o racionalismo e o materialismo, animar a sensibilidade e activar a capacidade criadora constitui função primordial na educação escolar e de adultos. (...) a mudança só surgirá se tiver nascido um espírito novo.” (p. 21)

(Na Conferência Mundial de Educação Artística de Seoul (2010) Irina Bokova, Director-Geral da UNESCO garante: “A UNESCO continua a explorar novas vias de pensamento na área da arte educação.” A sua esperança é de que os especialistas “enviem uma mensagem clara para a comunidade internacional alertando para a necessidade do seu envolvimento e empenho activos para atingir esses objectivos da arte educação.” O consenso expresso pelos membros da mesa redonda ministerial de que “a arte educação deveria ser incluída nos curricula evidenciaram a intenção dos Estados Membros da UNESCO de nela se envolverem ativamente.” (tradução livre).

A Agenda de Seoul (2010) aponta objetivos claros através de metas a atingir, que aqui resumimos:

Certificação da Educação Artística como forma de educação sustentável em todas as suas dimensões, sendo necessários o assentimento político e a mobilização de recursos para que se atinja uma educação artística de qualidade, para todos e ao longo da vida.

Apelo à participação e intervenção de todos os Estados membros de modo a sensibilizar os governos e a sociedade civil para que se possam disponibilizar os recursos indispensáveis à sua implementação de excelência, criando fundos, disponibilizando instalações e os recursos adequados, promovendo a formação de professores e a sua supervisão e orientação.

A necessidade de estimular o intercâmbio de saberes e experiências, apoiadas na investigação, criando e desenvolvendo projetos e programas adequados, envolvendo um maior número de parceiros públicos e privados e reforçando a soberania das instituições que já desenvolvem projetos de qualidade.

Visa-se, deste modo, criar uma nova geração de cidadãos criativos, mais cultos, cientes da sua identidade e da diferenciação cultural que os rodeia e que contribuirá para o seu enriquecimento como seres humanos, contribuindo para a paz e concertação no mundo.

São ainda ampliadas as áreas de intervenção da Educação Artística às áreas da saúde, do bem-estar e das terapias.

Empenhar os alunos numa aprendizagem mais atrativa para reduzir o abandono escolar, aumentar o diálogo e a mobilidade intercultural, promover a paz universal, são metas desta Agenda.

1.3. ATUALIZANDO CONVICÇÕES

Perguntamos, em 2014, onde estarão os reflexos destes trabalhos?

Procurámos atualizar as nossas convicções participando em Julho de 2013 em mais um Congresso Mundial da IDEA (International Drama in Education Association), o 8º Congresso que abordou questões ligadas à Educação Artística e que versava o tema “D’un monde à l’autre quelle education artistique pour demain?”. O Programa visava abordar temáticas ligadas a todos os campos da Educação Artística, não se confinando ao Teatro/Educação. Em seguida apresentamos conceitos de vários dos intervenientes. (tradução livre)

Segundo Catherine Tasca, Presidente da IDEA Paris 2013, “O IDEA Paris é um tempo especial para abrir possibilidades e imaginar sonhos que se tornem realidade (...) de transmitir os valores em que acreditamos: respeito pelos outros, partilha das nossas culturas, igual respeitabilidade para a grande variedade de formas de inteligência.

(...) deve ser um tempo para abrir espaço a todas as culturas presentes, que têm em comum a interrogação sobre o lugar da criança, sobre princípios, sobre o papel dos adultos, sobre o lugar da arte. (...) vão ajudar-nos assim a fazer desta conferência mais do que um simpósio internacional: podem elaborar um grande projeto social que faça da criação a base da educação.” (p. 6).

Já Emmanuel Demarcy-Mota, Presidente da National Assotiation for Research and Action in Theater and Education (ANRAT) demonstrou a expectativa de que Congressos como este sejam esperança de futuro quando afirma “(...) Já que a educação artística só existe paralelamente, podemos aqui melhor do que nunca delinear os contornos de um desejo e interesse comuns, considerar as nossas diferenças e ver as questões levantadas que vão de encontro às nossas convicções, para fazer deste Congresso uma comemoração, um exemplo, um marco para o futuro.” (p. 8)

Patrice Baldwin, Presidente da IDEA realçou a importância da atualização constante dos educadores ao afirmar “ (...) acredito que os melhores educadores continuam sempre o seu trajeto de aprendizagem. Nunca de detêm e dizem: «eu sei tudo».” (p. 10).

E Vincent Peillon, Ministro da Educação francês, chama a atenção para o lugar que as artes deveriam ocupar na educação e ao longo da vida: “ (...) a criação é sempre única, porque as artes ultrapassam todas as fronteiras; não podendo ser consideradas como o “adicionar um pouco de alma” aos ensinamentos básicos - como poderá no mundo uma alma ser um mero

“aditamento”? [a arte] solicita a cada um reflexão e sensibilidade, e contribui para nos tornarmos seres humanos completos. Na verdade, os sentidos e a sensibilidade educam-se: através do conhecimento, da prática, da familiaridade com as obras de arte e com encontros com artistas. Estes três procedimentos são a base do “currículo da educação artística e cultural” que permitirão aos alunos descobrir a educação artística em todas as suas dimensões, desde a primária ao liceu (...) Esta capacidade de penetrar no domínio da arte com liberdade soberana é o que pretendemos tornar acessível a todas as crianças das escolas, porque está entre as dimensões essenciais da vida.” (p. 14)

Joëlle Aden, Presidente da Comissão Científica deste Congresso, refere a conjuntura que estas reflexões em Congressos devem acrescentar a quem neles participa, antecipando as necessidades da educação do século XXI: o papel emergente das neurociências, a multiculturalidade e a necessidade de novos cruzamentos interculturais, mesmo ao nível dos variados idiomas, e as virtualidades e desvantagens da revolução digital. Refere Aden: “Este encontro é principalmente uma oportunidade para partilhar dúvidas, preocupações e fazer um ponto de situação sobre as reflexões de uma comunidade internacional de artistas, pedagogos, pesquisadores e instituições, todos convictos que a educação artística é um modo de acesso ao autoconhecimento, dos outros e do mundo (...) Optamos por destacar alguns dos desafios que as nossas sociedades enfrentam no início deste século: A revolução das neurociências será homenageada neste congresso. (...) Também queremos destacar a mistura de idiomas e hibridismos culturais que desempenham um papel crucial em encontros artísticos. Os idiomas juntam-nos e separam-nos por sua vez. Transcendidos por linguagens artísticas lembra-nos que é preciso aceitar o que é indecifrável nas nossas histórias de vida, que o entendimento mútuo envolve também o invisível e inaudível e que, como sublinha Paul Ricoeur, «a arte é uma reinterpretação mútua, um trabalho interminável de tradução de uma cultura para outra». Finalmente, não podemos ignorar a revolução digital que transforma todos os níveis das nossas relações. Multiplica as nossas identidades, confere-nos um dom virtual da ubiquidade e proporciona-nos uma quantidade incrível de conhecimentos. Remodela os nossos espaços simbólicos, mas, simultaneamente, corta-nos a emoção da interação face a face e da interação sensível e direta com os outros, abrindo assim uma porta à despersonalização e ilusão.” (p. 21)

Foi igualmente em Paris em Julho de 1954, na sede da UNESCO, que Herbert Read abre a Conferência apresentando as mesmas preocupações com o futuro com uma alocução sobre “The Future of Art Education” (v. anexo 1; tradução inédita). O poeta alemão F. Schiller e as

suas “Cartas para a Educação Estética do Homem”, foram mote na comunicação de H. Read. Portugal marca presença através de Alice Gomes que assiste a esta e outras Conferências e à Constituição da própria InSEA podendo sentir de perto os ecos que se espalhavam pela Europa e pelo mundo. Alice Gomes compreende intrinsecamente o que Herbert Read defende e revela o que afirmou sobre a forma de educação “que ata entre os seres humanos os laços de auxílio mútuo, ao mesmo tempo que previne os ódios recíprocos.”

Acrescenta a autora: “Nesse mesmo discurso, que lhe ouvi, disse ainda: Foi Schiller quem, em primeiro lugar, no mundo moderno, enunciou as verdades sobre as quais se fundamenta a nossa filosofia da educação. E o nome de Schiller é o primeiro que, em tais circunstâncias, se deve evocar com orgulho.” E continua: “Ele compreendeu, mais claramente que Platão, que a Educação não pode assegurar uma formação verdadeira, senão apoiando-se, no decorrer do desenvolvimento de cada personalidade, sobre a espontaneidade e a faculdade criadora.” (Espólio de Alice Gomes (EAG, 1984), manuscrito de 1954 sobre Discurso de abertura da Sessão plenária da InSEA, Cx. 6).

Read inspirou-se em autores como Cizek (1910), Dewey (1958), Buber (1991) tendo este último exercido nele uma importante influência, em especial acerca do novo papel do professor: “Ensinar exige um elevado grau de ascetismo: uma responsabilidade alegre por uma vida confiada a nós.” Deduz Read (1982) “ (...) o professor aprende gradualmente a distinguir e a antecipar as necessidades reais do seu aluno. (...) Deste modo aprende a sua responsabilidade pela partícula de vida confiada ao seu cuidado e, aprendendo, auto educa-se. (...) As forças do mundo de que o aluno necessita para a criação da sua personalidade devem ser discernidas pelo professor e deduzidas dele próprio. Desta maneira a educação de um aluno é sempre a auto educação do professor.” (pp. 350-351).

No que diz respeito à teoria de base da sua Tese, Herbert Read preconiza a ideia - com uma outra amplitude filosófica - já referida por Platão:

“Na verdade o que quero é apenas isto: que a arte, concebida amplamente, seja a base fundamental da educação. Porque mais nenhum tema é capaz de dar à criança não só uma consciência em que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento se relacionem e estejam unidos, mas também, ao mesmo tempo, um conhecimento instintivo das leis do universo, e um hábito ou comportamento de harmonia com a natureza.” (idem, p. 91)

Proliferam, então, não só pela Europa, mas pelo resto do mundo, novas realidades e experiências educativas e instala-se a pesquisa em educação considerando-se a criança como um ser com potencialidades que necessitam ser plenamente desenvolvidas.

Recorrendo ainda à obra de Read, a Educação pela Arte aponta como objetivos:

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

1.4. UM CONTEXTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PELA ARTE - PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Após a segunda Guerra Mundial assiste-se na Europa à tentativa de resgatar a esperança perdida de um mundo em paz. A UNESCO teve papel preponderante no alerta para a compreensão de que o caminho passaria por se investir na educação.

É já no pós-guerra, em 1954, que a International Society for Education Through Art (InSEA) é formalmente fundada e as teorias de Herbert Read são difundidas por uma Europa sequiosa de recomeçar e de traçar perspectivas de futuro.

“Estamos convencidos que a educação pela arte é a educação para a paz - que se trata de um método que predispõe os seres humanos para actividades criativas, portanto pacíficas, e de uma educação que desenvolve entre os seres humanos laços mútuos de entreajuda, ao mesmo tempo que evita ou afasta o ódio mútuo.” (Anexo 1 “L’ávenir de L’Éducation Artistique”, Herbert Read, InSEA, Sceànce Plenaire, Paris, Juillet 1954, p. 1., tradução inédita).

Quando Read em 1943 escreve ser a arte a base da educação, não faz da arte o ‘centro’ das suas preocupações, mas exprime o desejo de que da educação possa emergir um ser humano

mais completo, livre e feliz. Lembra-nos que: “muitos de nós tornámo-nos pais e o nosso amor pelos nossos filhos tem-nos permitido avaliar a inadequação do sistema de educação existente.” (1978, p. 26).

A presença de Alice Gomes na Conferência da Unesco e o contacto com as teorias de Herbert Read foram determinantes na criação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA) e o papel que Alice Gomes desempenhou na criação e dinamização desta Associação foi fundamental no Portugal de então, como veremos ao longo do Estudo.

Passamos a elaborar uma brevíssima resenha factual para nos situarmos no contexto internacional da época:

Em “Past, Present and Future”, John Steers (2006), elucida-nos como a UNESCO, durante a 2ª Guerra Mundial e logo após o seu término, tomou uma posição, que segundo a visão de Hoggart, por si citado, (1978) assim se traduzia:

“O mundo tinha acabado de passar por uma guerra terrível e prolongada, iniciada por falsas filosofias trabalhando na ignorância através do controlo maciço da liberdade de expressão. O impulso, em 1945, para tentar que tal não voltasse a suceder, e que as pessoas se entendessem melhor através da educação e de todas as formas de trocas culturais e científicas, o impulso apaixonado da verdade, da justiça da paz e da importância do indivíduo - estes impulsos foram decisivos.” (p. 1, trad. livre)

Como já referimos, vivia-se na Europa um espírito renovado de esperança e de reconstrução de uma verdadeira paz e de entendimento entre povos e culturas. Steers conta-nos então que, em 1948, “o Dr. Herbert Read do Reino Unido foi apontado como presidente de um pequeno grupo composto por: (...) Thomas Munro dos EUA, o compositor húngaro Zoltan Kodaly, dois inspectores da educação do governo, Georges Favre da França e O'R Edward Dickey do Reino Unido, um professor de filosofia da Sorbonne M. Bayer, dois estetas, professores Souriau e Lalo, e Mme. Langevin, uma professora de arte de França.”

Desta forma, deste grupo presidido por Herbert Read, formou-se uma primeira Comissão de especialistas para estudo das questões relacionadas com as ligações entre Educação e Arte.

Davam-se os primeiros passos para a criação formal da InSEA em 1954.

A Tese de Doutoramento ‘Education Through Art’ de Herbert Read foi publicada em 1943 e a SEA (The British Society for Education *in* Art) fundada em 1946.

O nome de “Society for Education *Through Art*” (SEA), foi adotado em 1953, segundo Steers, após um longo debate, e quase ao mesmo tempo ocorria a criação formal e a adoção de uma terminologia semelhante à InSEA (International Society for Education Through Art), a Associação Internacional, parceira da UNESCO, que continua ativa.

Read terá tido uma influência determinante na escolha dessa nomenclatura que, na época, considerou que continha em si, conceitos verdadeiramente revolucionários: “Educação através da Arte.”

Ainda na InSEA Herbert Read reafirma:

“Declaramos que o nosso principal objectivo é o ‘estabelecimento de uma educação em arte que irá desenvolver as competências imaginativas e criativas das crianças’, que para o mundo exterior pode parecer como qualquer outra causa inofensiva que já tenha juntado duas ou três pessoas. Mas os que abraçaram este objectivo sabem que está repleto de dinamite suficiente para quebrar o sistema de ensino existente, e causar uma revolução em toda a estrutura da nossa sociedade.” (cit. por Steers, 2006, p. 3; tradução livre)

Read estava ciente de que a Educação através da Arte, quando implementada, constituía um impulso à inovação e mudança de paradigmas.

(...) nós queremos, pelo menos introduzir em todas as formas de educação um método novo - educação pela arte. Julgamos ter boas razões de ordem psicológica para afirmar que os métodos de educação devem ser orientados a fim de que todas as faculdades humanas - as dos sentidos e as intelectuais - tanto criativas como construtivas, devam ser exercidas e desenvolvidas harmoniosamente para que todos os homens se resignem às formas de beleza que, só por si, neste mundo de interesses em conflito, são objectivas, universais e unitivas.” (H. Read, 1954, pp. 5-6, cf. Anexo 1).

Os fundadores da InSEA redigiram os fundamentos capitais que poucas alterações vieram a sofrer ao longo dos anos. Acreditavam fortemente que a arte é a base da educação e, deste modo, redigiram os seus propósitos (Paris, 1954):

“A educação pela arte é um meio natural de aprendizagem em todas as fases de crescimento do individuo fomentando valores e disciplinas essenciais para o integral desenvolvimento intelectual, emocional e social dos seres humanos sendo necessária uma associação comunitária a nível mundial de todos os interessados na educação pela arte, para que possam

partilhar experiências, melhorar práticas e fortalecer a posição da arte em relação a toda a educação; A cooperação de todos os interessados noutras disciplinas de estudo fora da profissão de docente e áreas da educação seria de mútua vantagem para melhor garantir a coordenação de actividades voltadas para a resolução de problemas comuns; projecto mais completo e estrutura permanente para as opiniões e práticas relativas à educação pela arte para que o direito do homem (SIC) de participar livremente na vida cultural da comunidade, usufruir das artes para criar beleza para si próprio numa relação recíproca com o meio ambiente, se torne numa realidade viva.” (Steers, ob. cit. pp 3-4)

Pode ler-se, ainda, na página oficial da InSEA a forma como esta sociedade se pretende anunciar a partir de então: “A Sociedade Internacional para a educação através da arte é uma organização não-governamental parceira oficial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações (UNESCO) e foi fundada no rescaldo da II Guerra Mundial.”

1.5. A ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO PELA ARTE

Como acima relatado é dentro deste contexto internacional que situamos Alice Gomes, que a propósito da sua ida a Paris à First General Assembly da InSEA, nos conta: “foi Calvet de Magalhães quem me forneceu uma lista de estudiosos que foram os primeiros do que viria a chamar-se educação pela arte.” (EAG, s.d., Cx 6)

Mas o processo de divulgar estas ideias em Portugal deve-se à sua audácia: começa a reunir na sua casa de Lisboa, pedagogos, artistas e intelectuais para refletirem sobre a temática da educação e da arte e das novas ideias de inovação pedagógica provindas do mundo.

Alice conta como surge a ideia da criação da Associação: “ (...) Foi durante uma exposição de “arte infantil” que organizei em 1955, na Galeria de Março, a convite de José Augusto França, então seu diretor artístico, que me surgiu a ideia de reunir, numa associação, as pessoas que se interessavam pela criança e as suas actividades espontâneas, aquelas que consideramos artísticas porque despertam em nós sensações de beleza.” (EAG, s.d. Cx. 6)

Mais tarde, em 1957, e em conjunto com pedagogos e artistas como Manuel Maria Calvet de Magalhães, João dos Santos, Almada Negreiros, Mário Chicó, João de Freitas Branco, António Pedro, Adriano Gusmão e outros, oficializa e funda esta dinâmica, quase de tertúlia,

como “Associação”, que foi denominada nos Estatutos art.º 1 (p. 1) por “Associação Portuguesa para a Educação pela Arte.”

Os Estatutos dizem ter “por fim essencial o de encorajar o desenvolvimento, em território Português, da educação artística, cultural e criadora” (Anexo 2 - art.º 3º - Estatutos da APEA. p. 1).

Datam de 21 de Maio de 1957 e são da sua Comissão Organizadora João Rodrigues da Silva Couto, Cecília Rey Colaço Menano, Maria Lúcia Silva Rosa, Manuela Ribeiro Soares, Manuel Maria de Sousa Calvet de Magalhães. (idem, p. 8). No entanto, aderiram à Associação muitas outras personalidades relevantes chegando a APEA a contar com cerca de cento e cinquenta sócios. Pode ler-se, no final da redação dos Estatutos o seguinte:

“A Associação Portuguesa para a Educação pela Arte foi fundada por iniciativa de Alice Gomes. O estatuto desta Associação foi elaborado pelo senhor José Francisco de Almeida, segundo os princípios e o Estatuto da Sociedade Internacional para a Educação Através da Arte. (InSEA).” (idem, p. 9)

Alice Gomes afirma que ao criar a APEA lhe importa “debruçar sobre todos os aspectos da criatividade da criança e dos jovens. Interessamo-nos também por que a arte dos adultos, a verdadeira arte, lhes seja oferecida, contribuindo para a sua formação, a sua integração integral”. (EAG, Conferência na Sociedade Nacional de Belas Artes, s.d. Cx.7, cf. Cap. III)

Segundo Arquimedes da Silva Santos (2008), a criação da APEA (1957) e a criação da Escola Superior de Educação pela Arte (1971), foram as impulsionadoras institucionais da Educação pela Arte em Portugal.

De modo oficial foi, na verdade Alice Gomes quem abriu as portas nos anos cinquenta à prática da Educação pela Arte em Portugal. E esse facto é interessante até na questão terminológica por si adotada para a APEA. No espólio de Alice Gomes encontramos a terminologia - pela primeira vez enunciada no nosso país - do termo “Educação pela Arte”, consequente do termo “Education Through Art” de Herbert Read (1943) que, traduzido para português seria “Educação Através da Arte” e que Alice Gomes altera para “Educação pela Arte”. Acrescenta Alice Gomes:

“A tradução mais literal da célebre expressão de Herbert Read *Pela Arte* tem deixado algumas pessoas interditas; outras confusas. No entanto, no ano passado, a adopção por entidade oficial [refere-se ao Conservatório Nacional de Lisboa], da designação “Educação

pela Arte” - para ensino que iria ser realizado num estabelecimento de ensino artístico nacional deu a esta forma de educação e ao título que representa, a consagração esperada. (EAG, s.d. Cx. 6, cf Cap.III)

Reporta-se a autora ao Curso da Escola Superior de Educação pela Arte, do Conservatório Nacional de Lisboa (1971-1983), fundada aquando da Reforma do Ensino Artístico, sendo responsável pelo então Gabinete Coordenador do Ensino Artístico, Madalena de Azeredo Perdigão. Foi tempo de inovar e aqui se inscreve o papel decisivo de Arquimedes da Silva Santos como atrás já expusemos. É o caso de Cecília Menano que em 1949 abre a primeira “Escolinha de Arte” portuguesa, de João dos Santos que, há muito empenhado em ligar a Educação e a Arte à Psiquiatria, participa num Ciclo de Conferências ocorridas em 1957 na SNBA - por iniciativa da Juventude Musical Portuguesa - do qual resulta a publicação do livro “Educação Estética e Ensino Escolar” (1966) que reúne contributos de Delfim Santos, Nikias Skapinakis, Luís Francisco Rebelo, Nuno Portas, João de Freitas Branco, Rui Grácio.

Prefaciando esta edição, Delfim Santos (1966) afirma que os estudos realizados e os contributos dados nesta Conferência serão decisivos para a reestruturação do nosso ensino, para a evolução artístico - pedagógica das crianças e para o estreitamento da cognição.

Por estas palavras proferidas em 1966, no que em especial toca aos crescentes estudos sobre Educação Emocional, se depreende a atualidade destas afirmações ligando, já, a cognição à emoção, não as dissociando do processo integrado de aprendizagem.

Estas Conferências seguem-se à criação oficial da APEA e serão, em parte, resultado da sua existência. É claramente manifesta a necessidade de alterar e criar novos modelos pedagógicos em que a criança seja o centro das preocupações dos adultos e o professor um pedagogo cada vez mais capacitado e multifacetado. Diz Alice Gomes, em manuscritos do seu espólio não datados, provenientes de comunicações várias: “Que o professorado saiba bem o que tem a fazer mas que saiba também como e quando o há-de fazer. Sem dúvidas, sem atropelos, sem pânico.” E acrescenta, no mesmo documento, que o papel da escola tem que ser redefinido:

“Na obra educativa entra o guia, o pedagogo, mas entra também todo o ambiente no qual o ser cresce e devém. (...) Quero chegar aqui: É, ou deve ser, a escola o meio educativo por excelência, o ambiente que foi criado para a criança e para ela só. A casa foi feita para os adultos. A escola foi inventada para a criança e o adulto que está lá dentro não tem outro

remédio senão curvar-se para ela, pôr-se do seu tamanho. Só dessa maneira a poderá compreender e ajudar.” (EAG s.d. Cx. 6, cf. Cap.III)

1.6. O PAPEL DA FUNDAÇÃO GULBENKIAN

Madalena Perdigão, ao criar o Centro de Investigação Pedagógica da Fundação C. Gulbenkian (1965), inicia um ciclo que ficaria para sempre marcado na história da Educação portuguesa e rodeada de Delfim Santos, Rui Grácio, Breda Simões, Arquimedes da Silva Santos, Bénard da Costa, Cecília Menano, João dos Santos, entre outros, fundou um novo ciclo de pesquisa e de ação pedagógica que renovariam mentalidades.

Reuniu-se um grupo de personalidades para estudar possibilidades e tentar adaptar à realidade nacional novas vias de investigação capazes de ser transformadoras da escola tradicional e encarando a criança portuguesa à luz de novas concepções da psicologia evolutiva e de correntes pedagógicas em ebulição. Arquimedes Santos, citado por Sousa (2003) afirma em 1981:

“Concebe-se hoje a Educação pela Arte, não como formação contemplativa da Beleza, mas activamente, procurando despertar a criatividade na criança. E a Educação pela Arte, que decorre do encontro da nova pedagogia moderna com as novas experiências artísticas, promoverá a formação humanística do indivíduo, pela integração e harmonia de experimentações e aquisições, facilitando mesmo o aproveitamento escolar geral e especial, num equilíbrio físico e psíquico.” (p. 30)

Passadas mais de duas décadas, na Conferência Mundial de Educação Artística, realizada em Lisboa, M. Koïchiro Matsuura, Director Geral da Unesco, sublinha no discurso de Abertura (2006):

“A UNESCO reconheceu há muito o lugar de relevo que deve ter a educação artística na formação de cada aprendiz, e continuaremos a lutar para que seja tida em conta enquanto componente importante de uma educação de qualidade. A UNESCO reconhece igualmente que a educação artística pode ser um forte estímulo para enriquecer o processo de ensino - aprendizagem de modo mais eficaz e acessível. (...) A arte porque exprime a cultura transportando em si as promessas de diálogos inesperados, é um recurso inesgotável de descoberta do Outro e de respeito intercultural. A educação artística é, portanto, também uma

poderosa via aberta à compreensão intercultural e a um viver em conjunto apaziguador.”
(tradução livre)

Já os pioneiros, incluindo os portugueses, o haviam afirmado e fundamentado, tanto em investigação e escritos vários, como na prática pedagógica. Foram estas experiências primeiras que constituíram o verdadeiro espírito da Educação pela Arte.

Diz-nos Arquimedes Santos (1999):

“Lembramos que, em 1965 se iniciou no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian uma tarefa de estudo e pesquisa, com a preocupação de fundamentar o que se relaciona com a expressividade e criatividade artísticas, num esforço de possível sistematização de uma já vasta e dispersa matéria merecedora de reflexão, aonde a busca de uma metodologia, o intuito propedêutico e a transmissão pedagógica nos têm guiado.” (p. 117).

1.7. CONCEITOS E TERMINOLOGIAS

Finalizamos esta breve abordagem enunciando alguns dos pontos do documento preparatório da Conferência Nacional de Educação Artística (CNEA) que se realizou posteriormente na Casa da Música no Porto em 2007, intitulado “Conceitos e Terminologias” (Coimbra, 2007) de onde se depreende quais os assuntos que estão a ser postos em discussão no momento em Portugal:

1. Dicotomia entre o processo e o produto:

Concluiu o grupo de trabalho que esta é uma discussão que se levada demasiado longe poderá ser “potencialmente perigosa”, não havendo necessidade dessa divisão estanque. Acrescentamos que em Educação pela Arte, não existem divisões estanques, mas integração entre o processo e o produto, sendo o produto uma fase do processo, e em ações pedagógicas que têm por base a globalização e o envolvimento das várias expressões artísticas e das suas técnicas específicas, assim como o respeito pelo desenvolvimento psicológico do ser humano.

2. Clarificar a distinção entre Educação Artística e Ensino Artístico especializado e distinguir destes dois termos do de Educação pela Arte. Queremos crer que nunca houve qualquer confusão quanto a estas distinções entre os seguidores da Educação pela Arte. Na obra “As Artes na Educação e a Educação pelas Artes” (Sousa, 2003) há, até, uma clara distinção de

terminologias. A Educação Artística inclui, portanto, segundo as disposições legais, aspetos da Educação pela Arte, das Artes na Educação e do Ensino Artístico:

1. Educação pela Arte

Âmbito: Procedimento Metodológico

Objetivo: Educar - formação da pessoa no seu todo (o objeto é a pessoa)

2. Artes na Educação

a) Oficina das Artes

Âmbito: Extra-curricular

Objetivo: Educação Cultural - formação das pessoas no seu todo pessoal sociocultural

b) Disciplinas de Artes

Âmbito: Curricular

Objetivo: Ensino - Aprendizagem de técnicas artísticas (o objeto é a criação de obras de arte)

3. Ensino Artístico

Âmbito: Formação profissional

Objetivo: Formação de artistas (o objeto é a arte)

(Idem, pp. 60-70) [grifos da autora]

1.8. CRIATIVIDADE E EXCELÊNCIA ESTÉTICA: PERSPETIVANDO O FUTURO

Voltando ao documento preparatório da CNEA atrás referido, verificamos que as restantes considerações que este documento contempla, como alargar o papel dos Serviços Educativos e a urgência de um real apoio do Estado não são problemas atuais e, pelo que vemos, difíceis de solucionar. A última sugestão que aponta para a articulação das Novas Tecnologias de Informação (TIC) com a Educação Artística parece-nos inevitável e um processo de atualização natural.

O que importaria, em suma, seria que houvesse um real empenhamento em divulgar mais e melhor às Entidades que reformulam os Sistemas Educativos, e às ONG, as pesquisas realizadas em torno destas áreas, que se realizam desde há décadas, e que demonstram cientificamente, a importância do papel que a Educação Artística desempenha na formação integral do ser humano, assim como outras propostas para a assunção de compromissos económicos e sociais de modo a implementar-se uma Educação Artística de qualidade no nosso país. A inovação, a criatividade, o ímpeto analítico e crítico para a transformação são proficiências essenciais para o futuro.

Ana Mae Barbosa (2008) assim o explicita: “A arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. (...) Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.” (p. 21)

Como referimos, estas questões não são novas nem desprovidas de fundamento, daí Piaget, em 1954, anunciar:

“Do ponto de vista intelectual a escola impõe muito frequentemente o conhecimento pronto no lugar de encorajar a pesquisa: mas isso percebe-se pouco porque os alunos repetem o que aprenderam apenas para obter um rendimento positivo, sem que se suspeite quantas actividades espontâneas ou de fecunda curiosidade foram sufocadas.” (p. 22)

Não é esta uma realidade atual no ensino do século XXI?

Prossegue Piaget indicando-nos o caminho da Educação Estética:

“Pelo contrário, no domínio artístico, normalmente nada substitui o que a pressão adulta ameaça destruir irremediavelmente, colocando em grande evidência a existência de um problema que engloba todo o nosso sistema usual de educação. Eis porque é conveniente saudar como uma acção ao mesmo tempo necessária e libertadora todas as tentativas que visam reintroduzir nas disciplinas escolares a vida estética, que a lógica de uma educação baseada na autoridade intelectual e moral leva a eliminar totalmente ou ao menos reduzir.” (pp. 22-23)

Viktor Lowenfeld (1957) preconizava a educação equilibrada com uma componente de auto realização criativa:

“O maior contributo da educação em arte para o sistema educativo e para a sociedade é a ênfase no indivíduo e no seu próprio potencial criativo e, acima de tudo, todo o poder da arte para integrar harmoniosamente todas as componentes do crescimento que são responsáveis por um ser humano equilibrado.” (p. 10)

O autor ilustra de uma forma simples, a razão de ser e a relevância da Educação pela Arte. O que Lowenfeld argumenta em 1957, continua a ser pertinente cinquenta anos depois, como nos lembra o texto de Pedro Sousa (2007).

Uma crónica no Jornal Expresso, em Junho de 2007 a que o autor dá o título de “Acredito” remete-nos para as questões que renovam a nossa motivação e interesse pela temática e sua reforma em termos de futuro. Assumimos a evocação deste artigo por ter sido, ele próprio, um dos incentivos que nos impulsionou a tratar a temática da Educação Artística na atualidade. Pedro Sousa, o autor do artigo, é professor Universitário, na FCT/UNL e Diretor de Inovação da Holos. Aponta alguns dos pressupostos que subjazem as nossas inquietações atuais. Afirma: “Acredito que o nosso tecido produtivo jamais vencerá a uma escala global se não passarmos a investir fortemente no domínio estético e artístico. O direito à educação está consignado e é genericamente aceite no moderno mundo e Portugal não é excepção à regra. O ensino nas diversas áreas do saber está assim legal e moralmente assegurado. Por questões logísticas, fazemos na era moderna a compartimentação do saber, que como sabemos é uno e indivisível, contudo se falharmos sistematicamente uma peça essencial não é possível reconstruir o todo.” (Sousa, 2007)

Como se sabe, o nosso sistema educativo fragmenta o saber apoiando-se numa compartimentação extrema de conceitos e experiências educativas e agindo de forma a que o ser humano nos surja como divisível, não se fazendo por integrar a pessoa como um todo.

Herbert Read em 1943 já assegurava:

“ (...) estou seguro de que o que está errado no nosso sistema educacional é precisamente o nosso hábito de estabelecer territórios separados e fronteiras invioláveis; e o sistema que proponho nas páginas que se seguem tem por único objectivo a integração de todas as faculdades biologicamente úteis numa única actividade orgânica. Afinal não faço distinção entre ciência e arte, excepto no que respeita aos métodos, e julgo que a oposição criada entre elas no passado se deveu a uma visão limitada de ambas as actividades. A arte é a representação, a ciência a explicação - da mesma realidade.” (1982, p. 24).

O facto é que, volvidos tantos anos sobre as novas correntes de pensamento pedagógico que brotaram no início do século passado (John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet, Lev Vygotsky, Viktor Lowenfeld, Jean Piaget, entre tantos outros) e de estudos mais recentes (Howard Gardner, Daniel Goleman, António Damásio, António Nóvoa, Lucília Valente, Alberto Sousa, Elliot Eisner, Ana Mae Barbosa, Bram Oostra, Irene Wojnar, Michael Day) todos eles apontando para uma educação centrada na criança, no seu desenvolvimento global e no equilíbrio entre razão e emoção, continuamos ainda a assistir a práticas pedagógicas assentes quase exclusivamente em metodologias discursivas e hierarquicamente organizadas relegando sempre as Artes para o último lugar nos currículos (cf. Ken Robinson, 2006; 2010; 2013), “matando-se a criatividade nas escolas” e contribuindo para a “crise das relações humanas.”

Pedro Sousa prossegue identificando o que afirmamos:

“ (...) Reside aqui um grande problema, a formação dos indivíduos exclui uma dimensão essencial: a educação estética “e artística”. Esta área que deveria servir de mote ao ensino, que poderia ser a alavanca para lançar a discussão nas áreas científicas, linguísticas, assume um papel de completa iniquidade nos nossos programas.” (Sousa, 2007).

Afirmava Platão em “A República” (Livros III , V e VII), ser a arte fundamental para a educação. Recordamos que se baseou nesse pressuposto Herbert Read em tese de doutoramento (Education Through Art, 1943) reiterando que a “arte deve ser a base da educação”. E centra a educação pela arte como aquilo a que Arquimedes Santos (2008)

denomina de “paideia do amor e da alegria anagógicamente humanista.” (p. 394) Esta elevação da essência de toda a educação estava já explícita em Read quando assinala:

“ (...) o objectivo da educação, como o da arte, deveria ser preservar a totalidade orgânica do homem e das suas faculdades mentais, de modo que quando passasse da infância para a idade adulta, da selvajaria para a civilização, mantivesse contudo a unidade da consciência que é a única fonte de harmonia social e de felicidade individual.” (ob. cit. 1982, p. 90).

Na verdade, uma educação privada da vertente estética, cultural e artística é uma forma amputada de educar. Pedro Sousa argumenta ainda:

“ (...) Aceitamos como bom o valor da língua Portuguesa, da Matemática, da Física, das Línguas Estrangeiras, na formação e evocamos a sua necessidade por valores humanísticos. É assim geralmente aceite que o caminho para o sucesso do nosso país passa pela educação, valor vital para o sucesso das nossas empresas que necessitam de se reinventar criando novos produtos e serviços, garante da sua sobrevivência no mercado global. Raramente reflectimos porém sobre o valor da educação estética para a formação de indivíduo activo, criativo e empreendedor. Será possível, assegurar qualidade sem formarmos os nossos jovens neste domínio essencial? Existirão produtos ou serviços de sucesso no mercado global se não incorporarem uma excelência estética?” (Sousa, 2007).

A criatividade e a “excelência estética” são aqui nomeados como referenciais para o futuro emergente, digamos que o futuro “do agora”.

Saturnino de La Torre ajuda-nos a melhor reforçar esta ideia ao afirmar: “A criatividade não é somente fantasia, nem imaginação, nem espontaneidade, nem liberdade, nem sequer originalidade, mas sim, todas elas a serviço da solução de problemas ou de ‘inovações valiosas.’ A criatividade manifesta-se por meio de ideias ou realizações dotadas de novos valores.” (2005, p. 124).

No entanto a sociedade continua, como sabemos, a encarar as artes como ‘complementos’, como ‘extras’ dispensáveis à educação humana ou como ‘apêndices’, ludicamente ou tecnicamente benéficos, para o desenvolvimento de talentos. Continua Pedro Sousa:

“ (...) A educação estética não pode ser descartada e relegada para plano nenhum, sendo essencial para uma boa comunicação, para a obtenção da qualidade total, enfim, para garantir o nosso sucesso. A iliteracia estética é generalizada, e confrangedora, e a culpa é nossa, que

esquecemos e reduzimos sistematicamente esta área do saber a uma mera actividade lúdico-pedagógica.”

E o autor, que se nos tornou tão proveitoso nesta primeira abordagem reforça ainda:

“ (...) Nos primeiros anos, tolhemos a criatividade, convidando as crianças a pintarem dentro de linhas, contornos de imagens estafadas, numa actividade de “catarse” que não estimula a criatividade, que nos formata a todos e nos condena a representar árvores, pássaros e sapos de forma estereotipada... As visitas aos museus, à cidade, aos teatros - quando existem - são inconsequentes e terminam genericamente como memórias de excitantes viagens de autocarro, ou deslumbrantes elevadores e escadas rolantes. Os anos seguintes, não são mais animadores sendo dedicados a um ensino de desenho técnico e pouco mais... Falta o resto, falta tudo.” (Sousa, 2007)

Embora esta observação não comporte todos os parâmetros da educação artística e as ações já praticadas em Portugal, é com mágoa que reconhecemos que a pouca cultura, informação e lapsos de formação dos agentes educativos, levem a que descrições destas sejam reais nas nossas escolas.

Calvet de Magalhães, há muito, escreveria a propósito: “A educação pela arte fará a sua entrada em todas as escolas quando os espíritos estiverem formados (...). A educação pela arte é um repto a todos nós.” (1960, p. 22)

Esse desafio ainda não é preponderante no século XXI. Apesar das vozes que se têm erguido em especial neste início de século (e.g. Conferências Mundiais de Educação Artística, Unesco Lisboa 2006, Coreia, 2010), continuamos a assistir ao abandono dos fundamentos que, no final dos anos quarenta do século passado, foram tidos e sustentados como irrevogáveis, pelo lugar atribuído à Pedagogia como Ciência e pelos pedagogos de então. A certeza de que a criança, enquanto criança, é o objeto da educação, e de que proporcionar o seu desenvolvimento harmonioso em todas as suas dimensões é a tarefa primeira dos educadores.

Assim sendo, todas as formas de literacia lhe devem ser facultadas não tendo nenhuma maior relevância do que outras.

Mais do que nunca a criatividade e a inovação se assumem como primaciais para este novo ser humano, que muda tal como tem mudado o mundo, à velocidade de cliques, num planeta em latente violência invadido pela imprevisibilidade. Um novo ser humano situado diante da

urgência de adaptação e readaptação a novas e diferentes realidades, desafios e obstáculos, apto para a complexidade do devir é o que os sistemas educativos têm que contemplar.

“ (...) O ensino da estética tem de ser valorizado e explorado numa perspectiva globalizante e integradora. O ensino estético estimulado desde tenra idade permite a criatividade e o desenvolvimento de melhores indivíduos que inevitavelmente escreverão, falarão, analisarão e criarão mais valor para a nossa economia. É necessário «ler ao lado» para criar «focado».”
(Sousa, 2007)

O autor acaba por deduzir, com interesse, a importância que assume o desenvolvimento do ‘pensamento divergente’, modo de pensamento para que a educação artística, em especial, concorre, e que costuma ser dissociado da maioria das disciplinas escolares, que impelem o pensamento convergente e focalizado quase unicamente na cognição.

Também as expressões “globalizante e integradora” são parte do que se preconiza em educação pela arte, uma forma de encarar a criança como um ser total, necessitando de uma educação global, inclusiva nos seus aspetos formais e informais, mais diversa, mais capaz de proporcionar e gerar felicidade, comunicação, expressividade, pró atividade.

Daí, neste artigo, Pedro Sousa concluir com o pertinente eterno retorno a Platão:

“ (...) A criatividade não é exclusivo de artistas, o acto de desenvolver um programa, projectar uma ponte, ou desenvolver um novo composto constitui um acto criativo, poucas vezes, devidamente apreciado. Acredito, que o sucesso das nossas empresas tecnológicas ou outras, será tanto maior quanto melhor se ensinar de forma global. Voltemos à escola de Platão, centrando as nossas forças nas línguas, nas ciências exactas e no ensino Estético.”
(Sousa, 2007)

Apesar da citação deste artigo aqui ter sido exaustivamente utilizada, fizemo-lo assumidamente, de modo a mobilizar o pensamento coletivo para uma visão mais ampla, desta vez na voz de um cientista que é capaz de situar as artes em transversalidade, chamando a atenção para a pertinência da educação estética, deixando-nos ainda, espaço para a crítica reflexiva e remetendo-nos para a tentativa de encontro com uma perspectiva possível de futuro a que tanto os educadores como a sociedade civil terão que atender.

Ainda que as tendências europeias de renovação decorrentes do pós guerra e dos escritos de H. Read (1943) terem tido um impacto e um eco mundial na educação, assim como a criação formal da InSEA (International Society for Education Through Art, 1954) pela UNESCO com

o intuito de investigar, praticar e difundir outras formas de educar, o caminho não foi simples, implicando mudanças metodológicas e sobretudo de atitudes. E esse caminho parece ainda hoje em dia por fazer. Daí a importância de realizações pontuais de uma Educação pela Arte de qualidade:

Faz sentido evocar Comenius (1592-1670) quando afirmou “Tudo o que se aprende com intenção de realizar-se, não se pode aprender sem o realizarmos.” Esse apelo à sensorialidade, que as artes tanto promovem e ao aprender fazendo, tem que continuar a ser a nossa principal bússola.

A inovação e, nomeadamente, as novas tecnologias existem para facilitar a vida da comunidade educativa, para que “o aprender” exista a par com o mundo e com a vida prática, não para dificultar ou para dispersar aprendizagens. O papel do educador continua a ser determinante nesse filtrar de informação, nessa mediação com que orientará os seus alunos, continuando a ser, o seu saber, atitude e forma de promover relações interpessoais, decisivos para o desenvolvimento dos seus alunos.

Por esta razão faz também todo o sentido que este estudo assente em modelos de pedagogos que, através da Arte, foram capazes de *transformar*.

Os cenários do futuro vêm do passado que recebemos e das boas e más lições que dele soubermos retirar e, ainda, do que pensamos hoje ser essencial para moldar um amanhã.

Certamente que todos queremos um homem mais sábio e mais humano, mais feliz e mais completo. E o que é preciso, António Nóvoa di-lo bem: “Não é apenas fazer mas ser e não apenas ser, mas tornar-se.” (2009, p. 11)

Após a fragilização e fim da APEA, existe uma mais recente Associação fundada em 1994, o Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte (MPIA-EPA), que de uma certa forma é decorrente da APEA, e o estudo pretende incidir ainda nesta axiologia que leva do passado ao futuro, enunciando pontes, analisando e projetando a Educação pela Arte num espaço que não tem tido lugar coerente nos nossos Sistemas Educativos como forma de Educação Integral e ao longo da vida, que ultrapassa a fronteira do idealismo e se debruça num modelo teórico-prático há décadas por muitos abraçado, exercido, investigado e fundamentado. Isto, pelos mais diversos autores, e sendo alvo de Recomendações e Relatórios quer do Conselho Nacional de Educação (1998, 2013) quer das mais diversas organizações nacionais e internacionais como já acima apontámos.

1.9. EDUCAÇÃO PELA ARTE: DO PASSADO PARA O FUTURO

Reafirmar e dissertar sobre a ‘importância da educação pela arte’, anunciada por Herbert Read em 1943, e já por ele amplamente fundamentada, assim como, em Portugal por Arquimedes da Silva Santos (1977, 1989, 1992, 1999, 2000), Lucília Valente (1994, 2004), Alberto Barros de Sousa (2003), Elisabete Oliveira (2004), (2010), Miguel Falcão (2009), entre outros, e mais recentemente por Maria de São Pedro Lopes (2011), Eva Corrêa (2012), Isabel Bezelga (2012), Dalila Moura (2013), ou Rosário Cadete (2013), não é o nosso objetivo explícito, embora em diversas partes deste estudo seja necessário recorrer a fundamentos e teorias já por outros preditas.

Apresentamos assim uma breve resenha histórica sobre as ligações entre “arte e educação”. Se nos reportarmos à Antiguidade Clássica, a Grécia poderá ser considerada como o núcleo do pensamento pedagógico, centrando-se numa formação que integrava o corpo e a mente. O *paidagogo* era o *escravo* que acompanhava e conduzia a criança. Tendo a *paideia* como ideal, os gregos baseavam as suas convicções educativas na harmonia entre o desenvolvimento físico e intelectual, atribuindo às artes, e em especial à música, um lugar privilegiado. Platão, na *Republica*, aponta as duas realidades do ser humano como sendo a *inteligível* e a *sensível* e referencia o valor pedagógico da arte.

Reaparece, durante o *Renascimento*, a forma humanista de educar, abandonando-se alguns cânones rígidos e de grande formalismo que caracterizaram a educação teocêntrica da Idade Média. O retorno aos ideais da Antiguidade permitiu tímidos avanços educativos. No entanto, o desenvolvimento científico e cultural conduz à reforma do pensamento e ensinar não se reduz à transmissão de conhecimentos tidos como irredutíveis, mas também à moral. A criança e a família começam a ter uma importância mais evidente, existindo *Colégios* que os mais favorecidos podem passar a frequentar. Continua, porém, a existir na Europa uma grande massa sem acesso a qualquer tipo de ensino, apesar do esplendor cultural e artístico e extraordinários progressos científicos.

O século XVIII, o chamado século das luzes, foi também o da *iluminação* político-pedagógica, a época em que se atribui já ao Estado a responsabilidade da aprendizagem, deixando esta, por sua vez, de ser pertença exclusiva da Igreja. Abrem-se as primeiras escolas leigas. No entanto, o fosso entre os mais e os menos favorecidos, não se dilui com facilidade

e todas as convulsões sociopolíticas desta época refletem um povo analfabeto e completamente isolado face aos letrados que iam emergindo.

É durante o século XIX que o Estado se vê em situação de ter que criar a escola obrigatória e gratuita. A educação começa a ter um papel transformador de mentalidades e o progresso, percebe-se por fim, é dependente dessa transformação. Finalmente a educação é encarada como forma de contribuição para o bem-estar social. Pensadores e pedagogos como Rousseau (humanismo explícito em “Emile”), Pestalozzi (escola para todos) Montessori (desenvolvimento através da estimulação), Claparède (educação funcional), Froebel (sentido lúdico, o jogo e brinquedo; educação pela espontaneidade) Dewey (escola experimentalista e laboratorial), Piaget (modelo construtivista e interacionista) influenciam de modo decisivo não só os seus contemporâneos como gerações vindouras.

O século XX é marcado pela viragem para a democracia, sendo a pedagogia por fim encarada como uma ciência que, entretanto, se alia a outras ciências tais como a antropologia, a psicologia ou a sociologia. A educação começa assim, verdadeiramente, a ser objeto de investigação científica.

Aparecem diferentes concepções e correntes pedagógicas: o *behaviorismo* de Watson, mais tarde com Skinner, (cujo método aponta para a visão de uma pedagogia por objetivos, essencialmente virada para o tecnicismo) a *gestalt* (que privilegia as experiências significativas que proporcionem ‘insight’, reduzindo deste modo o processo de pura mecanização do ensino) o reforço do *experimentalismo* anunciado por Dewey (ao encarar a criança como ser autónomo, capaz de criar, tendo o educador que lhe oferecer condições para que se liberte e realize) o Movimento da *Escola Nova* revisitando Maria Montessori e Decroly (que visam a integração de todos os saberes, a atividade prática e o olhar definitivo para a criança como centro da educação), a *não directividade* de Carl Rogers (que intensifica o papel central do aluno na educação enfatizando o relacionamento e o ‘saber ser com o outro’ como formas de crescimento e de estruturação de experiências) ou o *construtivismo* de Piaget (baseando-se as suas teorias nas fases evolutivas do desenvolvimento da criança - os estádios de desenvolvimento - que permitem a aquisição, de modo ascendente, de novos conhecimentos e a vivência plena de novas experiências do sujeito em relação com o seu ambiente).

No século XXI, por fim aposta-se numa *educação ao longo da vida*, virada para uma constante atualização de saberes, para a rápida mutação, para um mundo competitivo.

António Nóvoa (2009) afirma que haverá três possíveis caminhos: (1) a educação vista como um “bem público”, com abertura à escola diferenciada e à iniciativa, (2) em segundo lugar a escola e a aprendizagem não simplista mas mais próxima da essência do “conhecimento científico” e da complexidade do seu tipo de pensamento, (3) e a criação de espaços físicos educativos propícios à construção do saber. Por outro lado, sublinha, “é necessário responsabilizar outras instâncias pelas missões multifacetadas que a escola tem assumido nas últimas décadas para que seja capaz de cumprir mais completamente a sua função de promotora do saber. (...) São muitos os futuros possíveis. Mas só um terá lugar. E isso depende da nossa capacidade de pensar e de agir. Deixo-vos alguns contributos modestos, em torno de três propostas que poderão orientar programas de trabalho e políticas educativas. É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação.” (2009, p. 15)

No que se refere em particular à Educação Artística existem ideias mais ou menos consensuais em relação à forma adequada de a implementar nos dias de hoje inseri-las nos currículos e propiciá-la em educação não formal com competência e qualidade

VER	FAZER	INTERPRETAR
Contacto com as obras	Prática pessoal no quadro coletivo	Cultura artística, distância crítica, reflexividade, relação com outras experiências culturais e outros campos de saber
Prática de espetador	Prática de ação	Prática sobre a enunciação
Experiência estética	Experiência artística	Experiência simbólica
Mediação pela arte	Mediação por práticas de expressão e de apropriação	Mediação pelos saberes, a reflexividade e a atividade discursiva

Quadro 1 – “Ver, Fazer, Interpretar”. Adaptação e tradução de “Education Artistique, l’éternel retour?” (2013, p.32)

Este quadro revela o que pensam Bordeaux & Deschamps (2013) considerando que a Educação Artística não “ (...) é apenas uma experiência pontual mas um referencial que engloba as três categorias “ver, fazer e interpretar.” No prefácio desta obra, os autores

questionam-se acerca do tipo de formação de que os jovens necessitam hoje e afirmam que são necessárias respostas concretas e consensuais a esta questão.

Afirmam ainda que a “cultura de escola” é mais necessária do que nunca e que a cultura e educação precisam de elos fortes que as unam.

Os autores mais consagrados concordam que a Educação Artística é um bem para as comunidades educativas, mas as questões de política pública estão bem aquém de uma política educativa de qualidade, asseguram ainda os autores. (pp. 27-34).

A questão permanece em aberto: que ações concretas se podem implementar hoje para que toda a criança, jovem ou adulto possa ter acesso a uma Educação Artística de qualidade? Como inserir as Artes na Educação formal, nos currícula, e na não formal através de processos realmente eficazes? Como contribuir para que entidades educadoras se empenhem neste processo cientes de que estão a apostar num futuro sustentável? Como investir na mudança de mentalidades dos diretores e professores para não continuarem a remeter as Artes para o fim das prioridades? Quais as vias para alterações profundas que inquietam educadores e comunidades na situação presente que têm sido conducentes a uma insatisfação generalizada quanto ao 'Estado da Educação'? Que fazer para que os nossos alunos sejam melhores aprendentes, mais completos, felizes e preparados para um futuro que deveria supor-se otimista? Que fazer quanto ao insucesso educativo, ao abandono escolar e ao fosso acentuado entre professores, alunos e pais? Quando se retomam ideias que neste século XXI se abandonaram e que estavam comprovadas (no séc. XX) quanto a conceitos, metodologias e práticas antecipadoras deste atraso pedagógico, a este *back to basics* empobrecedor e distanciado da vida de crianças e jovens?

Falta-nos informação e reflexividade sobre a criança de hoje, sobre o jovem e o jovem adulto que hoje recebemos nas Universidades.

A criança de hoje continua a precisar de tempo para brincar muito, de ludismo, de experienciar e descobrir, de desenvolver as suas capacidades na altura em que os seus estádios de desenvolvimento cognitivo e psicológico o permitem. Falta-nos voltar a estudar Piaget, Wallon e outros autores para re-adoptar metodologias que todos sabem comprovadas. Falta-nos trabalhar sabendo que a Escola, sendo a 'casa' da aprendizagem não poderá continuar a 'transbordar' e assumir todas as funções educadoras. A Escola não é a casa da criança, nem todo o seu mundo.

Uma grande parte dos jovens e jovens adultos que enveredam pela continuação dos seus estudos não o fazem de modo prazenteiro, notando-se um agastamento pelos conteúdos por mais apelativos que os julgemos. Estes jovens crescem com o futuro comprometido pela desesperança e infelizmente as circunstâncias confirmam o seu desânimo.

As Artes na Educação não são um milagre transformador. Permitem, sim, a vivência e convivência com mundos sensíveis, com a Beleza e a Ética, com a consciência de que qualquer um pode ser pessoa de sucesso, pessoa apta na resolução de problemas, pessoa comunicadora interventora e libertada. Quem pratica as Artes reconhece que, como na Ciência, é com o erro que se aprende e se avança, e essa será a nosso ver uma das condições essenciais para um crescimento coerente.

Ao defender a inclusão das Artes na Educação de modo fervoroso não se ambiciona a formação de mais artistas, mas a formação integral de mais pessoas capazes de o ser em plenitude. Remetemos para a leitura integral do Anexo 1, constituído por uma série de princípios e orientações de Read (1954) e onde afirma “ (...) A arte não é, como se diz muitas vezes, o ornamento da civilização: é o batimento rítmico do coração de uma civilização, e quando o ritmo se perde, esta civilização está condenada à destruição.” (p. 4)

CAPÍTULO II

NARRANDO COM ENCANTAMENTO E DISTANCIAMENTO INVESTIGATIVO: UM COMPROMISSO

*Quem decide de uma verdade? Da que somos e da que se é no modo de se ser em comum?
Desde que nos conhecemos, quantas verdades nos bateram à porta e entraram? Não muitas?
Algumas. Que razões tivemos para as deixar entrar? (...)*

Vergílio Ferreira
p. 23

2.1. DESENVOLVENDO TEIAS METODOLÓGICAS

Recordam-se os nossos objetivos, centrados em dar a conhecer a vida e obra destas pioneiras focando-nos nas suas práticas e conceitos fundadores a partir das suas biografias. Numa pequena frase, Carino (1999) resume um processo complexo: as “biografias fascinam” (p. 153) “Por que fascinam as biografias? Antes, talvez se devesse perguntar: por que fascinam as trajetórias individuais? A fascinação não advém da singularidade? Provavelmente. Cada vida é una, indivisível, irrepetível, intransmissível.” (idem, p. 154)

Da nossa experiência, o fascínio de narrar vidas parece infindável e sempre revelador de novas vias de pesquisa. Narrar uma vida não se esgota em palavras, crónicas, capítulos, testemunhos e recolhas. Por esse motivo, constitui um paradigma: há uma infinidade de possibilidades que se nos apresentam mas a nossa função é optar por aquelas que nos levem ao *enfoque* proposto no estudo.

Retirar o *essencial*, focarmo-nos nos eixos de análise, escolher direções, e seguir vias principais é difícil, e existe sempre a tentação de derivar por atalhos.

Pretendemos revisitar vidas pelo seu carácter de *exemplaridade* e trata-se de facto de apresentar “o aspeto da exemplaridade educativa.” (idem, p. 154).

Carino menciona que “canonizar os seus biografados não é a nossa intenção nem objetivo” (p.155), no entanto existe um paradoxo nesta sua afirmação, - em particular se pensarmos na reflexão que os biografados suscitam nos leitores - afirmando em seguida o autor:

“ (...) uma vida vivida de forma «iconoclasta» - em relação às regras paradigmáticas estabelecidas ganha interesse biográfico. Vidas vividas na sensorialidade da rotina não são biografáveis. Do ponto de vista da instrumentalidade educativa, essas vidas ‘marcantes’, ‘diferentes’, são decisivas: são elas que possibilitarão a construção de modelos de conduta “revolucionários” (para usar a terminologia de Kuhn) em face dos modelos estabelecidos pelo paradigma vigente.” (idem, p. 159)

Será preciso ter em conta o que os interlocutores poderão sentir, se o nosso caminho investigativo não se souber adaptar e readaptar aos contextos da construção dos enfoques biográficos. Molina (2011) afirma: “Durante a travessia, desde a elaboração do projeto até à escrita do relato final da investigação, ao incluir os atores - colaboradores no processo investigativo - as suas histórias passam a existir para nós quase na sua plenitude.” (p. 35, tradução livre).

No início deste estudo definimos que temos por objetivo revisitar a vida de pioneiras portuguesas da Educação pela Arte atuantes nos meados do Século XX, revelando experiências significativas, para a sua construção como pessoas e pedagogas e identificando princípios das ações artístico-pedagógicas desenvolvidas. Pretende-se compreender como as características pessoais são determinantes nas formas de organização dos espaços físicos e afetivos. Com os exemplos que daí emanam ambicionamos reforçar a validade e atualidade da Educação pela Arte na formação humana e académica do ser humano em qualquer época e contexto.

Tratando-se de um estudo qualitativo recorreremos a técnicas mistas de investigação construindo uma exploração descritiva, por meio de narrativas que se teceram, entrecruzaram e integraram. Este tecido que se pretende uno, está enraizado num passado que se desvendou ao longo de um tempo enriquecedor.

2.1.1. ENQUADRAMENTO DO MÉTODO BIOGRÁFICO

Em meados do século XIX, o método biográfico incluiu-se de forma legítima em estudos históricos e antropológicos, através de processos teóricos e metodológicos que contribuíram para a sua validação como disciplina científica.

No início do século XX, a Escola de Chicago reconhece o método biográfico, por influências de autores como Park (1952), Dewey (1958), Mead (1964) entre outros, integrando-o com o fim da sua inserção na área da Sociologia.

A obra de Thomas e Znaniecki, originalmente publicada em 1918 e editada em 1984, trata de um estudo sobre imigrantes camponeses polacos. Para a sua realização utilizou-se a correspondência dos mesmos e a autobiografia de um deles. É caracterizada pelo positivismo, tentando desta forma legitimar *cientificamente* o método, afirmando o princípio de que os valores, comportamentos e atitudes de um indivíduo são de facto o reflexo direto das condições e culturas de um grupo, classe ou povo.

Durante a segunda metade do século XX várias pesquisas foram realizadas no âmbito das histórias de vida, recorrendo-se a técnicas como a observação participante, entrevistas extensivas e utilização de cartas e outras fontes primárias e secundárias.

Estas pesquisas foram muitas vezes depreciadas e contestadas por se basearem em análises qualitativas ao invés das legitimadas análises quantitativas, sendo as primeiras consideradas subjetivas, pouco precisas ou omissivas.

Colocamo-nos naturalmente na posição daqueles que crêem ser as histórias de vida baluartes de descoberta e conhecimento.

Nos anos 40, e durante os vinte anos que lhes seguiram, o método biográfico assumiu maior ênfase na psicologia do que na sociologia, por ser considerado desadequado no seu sistema teórico-metodológico.

Os métodos quantitativos continuaram a ter a supremacia até aos anos setenta do século vinte. Howard Becker, em 1974, realiza estudos em que atribui ao método biográfico competências promissoras na análise de variáveis e hipóteses de investigação, que se encontravam latentes até então.

Assim, durante os anos 70 e 80 o método biográfico volta a ganhar relevo, em grande parte graças a autores que recusavam o positivismo e o teoricismo, tornando-se preponderante para que os estudos qualitativos voltassem a ter a relevância que tinham conquistado durante a Escola de Chicago.

Autores como Bertaux (1981) e Ferrarotti (1990) reforçam as suas investigações em torno do método, realçando o papel do fenómeno individual ou coletivo serem passíveis de observação, análise e síntese qualitativas de processos sociais.

Bordieu (1986) assume-se como um forte crítico a esta corrente que intitula de “ilusão biográfica” considerando que os estudos biográficos não são neutros e não passarão da *aparência* que o investigador ou investigados lhe queiram atribuir, já que podem seleccionar o que e como narrar.

Daí a importância da publicação da obra de Denzin & Lincoln (1994; 2000; 2005) “The SAGE Handbook of Qualitative Research” atribuindo às metodologias de investigação qualitativa o rigor aguardado pelas comunidades científicas.

Quanto às Histórias de Vida, os autores realçam o esforço suplementar do investigador no sentido de encontrar critérios orientadores e conciliar diversos processos metodológicos.

Em síntese, Giddens (2010) assim especifica a posição geral dos sociólogos quanto ao assunto: “ (...) As opiniões dos sociólogos acerca do valor das histórias de vida divergem: alguns acham que o método é demasiado inseguro para fornecer uma informação útil, enquanto outros acreditam que as histórias de vida fornecem fontes de conhecimento que muito poucos outros métodos de investigação sociológica podem igualar.” (p. 652). Colocamo-nos naturalmente na via dos que acreditam que as histórias de vida fornecem conhecimentos. Como dizem Pineau e Jobert (1989, pp. 17-38) as narrativas de vida são formas de expressão e comunicação, formas de aproximação e formas de movimento e por esses motivos, não serão formas de escrita acabadas.

2.1.2. A FALA DE QUEM FALA

“Falar da Vida”, como diz Idalina Conde, (1993) é a triangulação entre Identidade, Memória e Narração, dando-se voz “às bolsas de silêncio” querendo “ouvir quem fala lado a lado com o

tal fazer falar, para ouvir.” Acrescenta ainda a autora “ (...) não só de querer ouvir quem fala, como também a fala de quem se pede que fale.” (pp. 199-202)

Quando se biografava pede-se, então, a “alguém”, que tenha uma fala sua, única, muitas vezes esquecida e mesmo adivinhada no decorrer fluido dos encontros, *enquanto a fala se fala*.

Afirma Bertaux (1999) que (...), “o narrador ideal é aquele que funciona como um periscópio.” (p. 15, tradução livre).

Bertaux (1980) sugere que nos integremos nas experiências humanas e nas vivências, fazendo por se caminhar do particular para o geral, observando, analisando e explorando a realidade social e atualizando-a, integrando duas vias de indagação: a sócio-estrutural (macro, objetiva) e a sócio-simbólica (micro, subjetiva): “a proposta é de se esforçar por reunir o pensamento do estrutural e do simbólico, e os superar para atingir um pensamento da *praxis*, criando-se, de preferência uma dialética entre as duas abordagens.” A propósito da construção dessa “quinta-essência” o autor afirma “serem necessários cérebros ágeis e treinados para absorver a quinta-essência da experiência vivida, para colocá-la à distância, a fim de realizar a sua crítica; e sobretudo para lhe dar uma forma de expressão escrita.” (pp. 197-225, tradução livre)

O autor, tal como Ferrarotti e outros, situa o Método Biográfico no âmbito histórico da Sociologia e da Antropologia crendo, plenamente, na sua validade científica e na utilidade da sua aplicabilidade a outras áreas científicas.

Como citámos, pensa que hoje em dia “nenhuma noção, teoria ou método podem aspirar à hegemonia” (Idem p. 3, tradução livre), o que nos oferece uma dimensão de liberdade que não encontramos nalguns sociólogos, como Bordieu, por exemplo, que pensa na biografia como ilusória e imprecisa.

O sociólogo norte-americano Norman K. Denzin (1970) faz uma proposta de distinção que lhe parece ser de retomar, entre os termos “life story” (relato de vida - a vida contada pela pessoa tal como a viveu) e “life history” (história de vida - que inclui para além do relato de vida, outros dados, tais como documentos e outras fontes). É esta última a nossa via.

2.1.3. TRAÇANDO NARRATIVAS DE VIDA E DISTINGUINDO TERRITÓRIOS E CONCEITOS

Piedade Lalanda (1998) faz uma distinção terminológica particularizando conceitos como histórias de vida, narrativa e testemunho, o que foi relevante, já que antes se poderiam confundir: “Facilmente se confunde a designação histórias de vida, narrativa, testemunho. Na realidade, cada designação corresponde a uma orientação epistemológica: a história de vida implica a globalidade de uma existência, feita de diferentes épocas ou fases, tratando-se de um discurso autobiográfico. A narrativa corresponde ao discurso de um actor sobre a sua história de vida, onde este se conta, sem, no entanto, ser forçosamente autobiográfico. Finalmente, o testemunho representa um relato centrado num «acontecimento» vivenciado pelo autor do discurso de uma determinada maneira.” (p. 876)

Por sua vez, Rui Tinoco (2004) explicita que existe a denominação “Método Biográfico por ser uma investigação que incita os sujeitos a realizarem pequenas autobiografias que serão assistidas pelo investigador. Certos autores preferem o termo, por ele dar conta dessa reflexividade assistida, outros optam simplesmente pelo termo biografia ou histórias de vida.” (p. 1)

Relativamente ao método Biográfico, outros autores como Bertaux, Ferrarotti, Hernandez, e Conde consideram diferentes sub-terminologias tais como “aproximação biográfica” (Ferrarotti, 1979) “enfoque biográfico” (Bertaux, 1999), “Experiências de Vida” (Josso, 2004), “Histórias de vida” (Hernandez, 2011); (Conde, 1993),

Goodson (1992) aponta-nos também vias metodológicas ao distinguir duas formas de nos situarmos na narração de vidas: Uma, que ‘costura’ o que o investigador constrói em torno das palavras do protagonista da história, limitando-se assim, o investigador, a comentar o que o sujeito de investigação afirma e, uma segunda via, que se dirige para a inserção no contexto “expandindo o que o colaborador disse.” (p. 38).

Ribal (1997) considera que as histórias de vida “constituem um grupo de técnicas cujo objectivo fundamental é resgatar e ressaltar o lado humano da realidade social, considerada como experiência. Portanto, a experiência pessoal/vital converte-se num instrumento e argumento centrais de análise.” (p. 9, tradução livre)

Como objetivos principais para a utilização das histórias de vida, Ribal aponta quatro objetivos principais:

1. Recolher cronologicamente os dados do passado ao presente, as influências e interações com os outros e o meio.
2. Observar as mudanças, contradições, dúvidas, ambiguidades que vão ocorrendo ao longo de uma vida, visto o ser humano não ser imutável e passar por situações diversas.
3. A forma de adaptar-se ao mundo exterior, a si próprio e aos outros.
4. A visão individual e concreta dos fenómenos histórico-sociais com que se depara ou deparou.

Estando atentos aos objetivos gerais da biografia, reforça o mesmo autor que “Existem quatro tipos de registos que incidem, obviamente, sobre a elaboração da biografia e da análise e interpretação”: 1) registo literal, que consiste na mera transcrição das entrevistas, tal como foram desenvolvidas, 2) registo sequencial que é a reconstrução cronológica da biografia, 3) registo temático, se houver, codificado, com base na ordenação e consideração de variáveis da história de vida como temas, questões, focos relacionados com os objetivos da pesquisa, e 4) o registo de pessoas e instituições sociais que aparecem na biografia (banco de dados, arquivos).” (idem, p. 16, tradução livre)

2.1.4. O ENFOQUE BIOGRÁFICO

A terminologia “Enfoque Biográfico” deve-se ao termo de Daniel Bertaux (1976, 1981, 1999), aos seus vários escritos e em especial ao artigo supra citado. “O enfoque biográfico constitui uma aposta para o futuro” (1999, ob. cit. p. 3, tradução livre) pelo questionamento constante que implica, conciliando-se novas formas de observação com novas formas de reflexão. Para realizar uma pesquisa com base no “Enfoque Biográfico”, e para a situar metodologicamente, Bertaux coloca as seguintes questões: “Quem interrogar? Quantos? Deve-se ser diretivo ou não diretivo? Devem recolher-se relatos completos ou incompletos? Como transcrevê-los? Como analisá-los? Como publicá-los?” (p. 8, tradução livre).

De qualquer modo, e ainda recorrendo a Bertaux (ob. cit. p. 12) “não é necessário abarcar a totalidade das existências.” E o importante será narrar a existência “não como totalidade

concreta, mas a *significação* que lhe é conferida [à narração] *à posteriori*. Para ser mais específico, o autor afirma “ (...) Sabe-se que fazer um relato de vida, não é esvaziar uma crónica de acontecimento vividos, mas esforçar-se por dar-lhe um sentido no passado e, conseqüentemente, à situação presente; quer dizer, no que ela contém de projetos.” (idem p. 12, tradução livre).

Bertaux menciona ainda a importância da consciência reflexiva:

“ (...) Para que o relato de vida possa esboçar-se ou, mais ainda, para que se desenvolva, é necessário ter interiorizado a postura autobiográfica; que nos tomemos por objecto, que nos vejamos a certa distância, que se tenha formado uma consciência reflexiva que trabalhe com a recordação e que a própria memória se transforme em acção. Se isto se der, tudo é possível.” (Bertaux, 1999, p. 14)

2.1.5. METODOLOGIAS QUE PERMITEM CONHECER EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES

O renovado interesse pelas Histórias de Vida, como afirmámos, leva a que se realizem conferências e encontros um pouco por todo o mundo, como é o caso do Grupo Estribina, que já organizou três Seminários de Histórias de Vida em Educação. No segundo destes Seminários, em 2011, Fernando Hernandez (2011) assim sintetiza a pertinência das Histórias de Vida em contextos educativos “ (...) permite compreender o que o raciocínio lógico formal, deixa marginalizado: a experiência humana nas suas acções e intenções. (...) a narrativa aproxima-se da dimensão emocional complexa da experiência. Podemos, como Bolívar afirmou (1998), captar a riqueza dos significados dos assuntos humanos: os desejos, sentimentos, crenças, valores que compartilhamos e negociamos na comunidade de aprendizagem, onde nos construímos como sujeitos.”

Araújo (2000) explicita a razão por que as biografias e as experiências de professores são fundamentais: “pela própria compreensão da importância da humanização, pelo conhecimento da heterogeneidade do ser humano e pela subjectividade de percursos que se podem contar” (p. 21).

Esta, como afirmámos atrás, é uma parte crucial desta investigação.

Eisner (1997) refere a necessidade de inserir as experiências dentro de realidades sociais: “quando o terreno é novo, precisamos de um contexto.” (p. 9).

O que importa de facto é apresentar as narrativas de vida e pensamento pedagógico de professores. De acordo com Goodson (1992), estamos a reafirmar “a importância dos professores, de se conhecer os professores, de se ouvir os professores e de falar com os professores.” (p. 234)

No ano de 2009 realiza-se em Portugal o Seminário “Abordagens Biográficas, Memórias e Histórias de Vida”, organizado pelo CIES, em cuja abertura a socióloga do ISCTE Idalina Conde (2009) reafirma a importância destes métodos e que o intuito do Encontro visa:

“ (...) reabrir e valorizar a abordagem biográfica no contexto das metodologias qualitativas que são inseparáveis de uma linha interpretativa, reflexiva e de uma até, diria mesmo, até já pós-estruturalista em muitos aspectos, sensível à problemática dos sujeitos, da subjectividade, da identidade e da narrativa. O nosso interesse está não só em querer saber o que é que dizemos sobre as vidas e sobre nós próprios nesta questão da narrativa mas em como falamos da vida, ou seja, como construímos os discursos que são eles, também, uma expressão de vida.” (Transcrição da Abertura do Seminário - ficheiro vídeo).

2.1.6. O RECURSO À CRIATIVIDADE DO INVESTIGADOR

Biografar é também um ensaio estético. Dewey (1958) afirma que a verdadeira função da arte é ordenar as coisas experimentadas numa nova experiência de vida, sublinhando que “sendo a expressão distinta da afirmação, consegue algo diferente do que levar a uma experiência. É uma experiência” (p. 84). É por isso que se sente, ao biografar, uma experiência *laboratorialmente criadora*.

A imaginação e a inventividade são, sem dúvida, caminhos condutores da inovação pedagógica.

Greene, citado por Diamond & Mullen (2004), explicita esta ideia fazendo (...) “apelo à libertação da capacidade imaginativa como requisito prévio para desenvolver a «capacidade de olhar para as coisas como se pudessem ser coisas diferentes»...

Recorrer à imaginação é tornarmo-nos capazes de nos separarmos daquilo que é supostamente imutável e acabado, objetivamente e independentemente real. É olhar para além daquilo que o imaginativo chamou normal ou “de senso comum” e inscrever ordens novas na experiência.” (idem, p. 72).

Ao seguir pela narrativa de aspetos da história de vida de professoras, procura-se levar a “encarar as coisas pelos olhos de outra pessoa e fazer despertar” nos leitores “o artista capaz de contar histórias.” (idem, p. 73).

A forma “como os indivíduos conseguem descobrir os padrões narrativos que os afectam e mexem com eles ao contarem histórias que aconteceram nas suas vidas.” (idem, p. 75), é um recurso integrado e criativo entre sujeitos de investigação e investigadora.

Tal como Coetzee (1987), pensamos que “em qualquer história há sempre um silêncio, algo de escondido, uma qualquer palavra não dita e até dizermos o que não foi dito, não chegamos ao centro da história.” (p. 141).

2.1.7. OUTROS CONTRIBUTOS PARA A PRESENTE INVESTIGAÇÃO: ESTUDO DE CASO

Como afirma Judith Bell (1993) o Estudo de Caso tem sido definido de acordo com Aldeman (1997) como “um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum se concentraram deliberadamente no estudo de um determinado caso” (p. 23) na medida em que “visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado conhecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural.” (Sousa, 2005, pp. 137-138).

O Estudo de Caso encontra-se em enfiamento com as características apontadas por Nisbet & Watt (1980) quando afirmam que um Estudo de Caso se interessa pela interação de fatores e acontecimentos e “por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interacção.” (p. 5)

As narrativas inserem-se num espaço e tempo precisos, incluindo-se, assim, num contexto determinado: “o *slogan* ‘O contexto é tudo’ poderia ser muito bem o selo de autenticação da

pesquisa de histórias de vida. As vidas nunca são vividas num vácuo. As vidas nunca são vividas completamente isoladas dos seus contextos sociais.” (Cole et al., 2001, p. 22)

A História de Vida permite uma interpretação e análise de quem a constrói, mas, o sujeito que conta a sua história, caminhará para o sentido que o investigador definir, e será a este que compete a tarefa de seleccionar e inscrever na narrativa a informação e os dados de forma que considerar mais aproximada da objectividade e ilustração da temática.

Pretende-se apresentar “um conjunto de materiais de ensino e de pesquisa” que procurem “promover a reflexão (...) de modo a conduzir os leitores a variados temas e cenários educativos.” (idem, p. 59).

2.1.7.1. Entrevistas

“ (...) A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade ou fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações.” (De Ketele & Roegiers, 1993 p. 22). A recolha de informação a partir da entrevista pode ser estruturada, ou não estruturada, e para os estudos de ordem qualitativa têm a virtualidade, como define Judith Bell (2004) de nos poder garantir dados vitais: “A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade (...). A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria (...) Uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada.” (p. 137)

Assegura Bertaux (ob. cit. p. 9) que a entrevista válida para um estudo etnográfico passa por “pôr todas as cartas na mesa.” Assim é. A aproximação à pessoa que se biografa deve ser directa e verdadeira e é fundamental que a pessoa sinta que está a construir junto do investigador, a história que quer narrar. A *habilidade* de entrevistar não deverá ser esteio de armadilhas, que leve a contar o que não quer contar.

No entanto, tal como diz Idalina Conde (1993) quebram-se “as bolsas de silêncio” para fazer falar da vida, “vidas que de nós requerem saber para lidar com a oralidade. Porque só assim a ajudamos a passar a fronteira e chegar à palavra em memórias subterrâneas anichadas na prática do dia-a-dia; porque só assim conseguimos, enfim tecer os fios de uma imemorial “memória longa” (...). (ob. cit. p. 201)

As entrevistas incidem em realidades e questões, “sobre factos objectivos (...) é verdade? (...) quem é? (...) em que altura? (...), ou sobre representações: (...) que pensa que? (...) para si quais são?” (Poirer et al. 1999, ob. cit. p. 20).

Ao fazer entrevistas estamos a ligar-nos às narrativas de vida, à construção de biografias. E a esse propósito, Catani (1975), citado por Bertaux (1999, p. 20) menciona que as biografias não têm apenas um autor, mas dois, o autor e o narrador/investigador.

Bertaux (1999) avisa que “uma das condições para que um relato de vida se desenvolva plenamente é que o interlocutor deseje contar a sua vida.” (ob. cit. p. 10, tradução livre)

O entrevistador pode mudar o rumo das suas perguntas e pode calar-se. Deve refletir e adaptar-se a cada interlocutor, à sua postura e sensibilidade sem no entanto perder o *focus* da investigação, o que por vezes parece inexecutável.

2.1.7.2. Observação não participante

Observar os sujeitos em ação direta é um privilégio que pese embora a dificuldade de se ser imparcial, nos dá indicadores que completam outras fontes de que nos fomos apropriando. De Ketele explica que “Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele.” (1980, p. 27).

Assim, os sentidos e as vivências do observador podem determinar uma observação, já que acarreta o *olhar* de quem interpreta. Portanto, uma observação não participante, ou seja, o distanciamento permitido quando se assiste e não se participa, ajuda à postura objetiva do observador.

Freixo (2011) clarifica que esta forma de observação “É aquele tipo de observação em que o investigador permanece fora da realidade a estudar. A observação assim é feita sem que haja interferência ou envolvimento do investigador na situação, ou seja, o investigador assume papel de espetador.” (p. 195).

A observação *assistemática*, afirma o mesmo autor, é uma observação não estruturada em que não se adota um “instrumental apropriado” (p. 195) e sendo uma oportunidade de assistir a certos fenómenos, que podem completar os procedimentos do investigador, não obedecendo a uma estrutura pré definida.

2.1.7.3. Recolha e análise de documentos

Tomando em consideração a afirmação de que “ (...) a quantidade dos documentos para analisar determinará o tipo de análise: uma análise exaustiva dos documentos, ou, pelo contrário, uma análise por amostragem ou por selecção” (de Ketele & Roegiers, 1993) Para este Estudo foi necessário proceder à selecção de documentos apresentando aqueles que se consideraram relevantes.

2.2. O PRESENTE ESTUDO

A investigação impeliu-nos a construir narrativas capazes de proporcionar uma compreensão do que é ser educador pela arte para que possa “ser utilizada para repensar e promover o desenvolvimento das pesquisas sobre o ensino” (Diamond & Mullen, 1999, p. 50). Para isso, apresentámos um estilo de redação da Introdução e Capítuo I pouco ortodoxa, ou seja, intencionalmente viajámos do passado para o futuro, passando pelo presente, (e o inverso) de forma a suscitar a reflexividade dos leitores o mais transversalmente possível quanto à temática da Educação pela Arte. Não procurámos uma clássica revisão bibliográfica (que as há em muitas fontes) mas antes um modo de nela incidir sobre o fundamental que a nosso ver pode e deve ser pensado e agido.

2.2.1. OS ANTECEDENTES

Para isso fomos também ao encontro de *pessoas educadoras*. No início pensou-se interpelar um só sujeito de investigação - Cecília Menano, pela *exemplaridade* que as suas vivências constituíram no pioneirismo da Educação pela Arte em Portugal. Daí surge a nossa dissertação de mestrado (Lopes, M. J., 2008) cujo resultado nos levou a este outro desafio. A riquíssima experiência que daí decorreu motivou-nos a querer conhecer mais e melhor as experiências pioneiras daquelas décadas.

Depois de muitas interrogações e de ser necessário dar um rumo ao estudo, decidimo-nos a estudar Alice Gomes, pela sua ligação à Educação pela Arte e por ter sido quem em Portugal foi a sua impulsionadora de modo mais formal, fundando a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, de que fazem parte Cecília e mais tarde Marinela. Encontrando, então,

uma *antecessora* de Cecília Menano determinámos que seria muito vantajoso encontrar também uma sua *sucessora*. Daí a decisão de prosseguir com Marinela Valsassina uma pedagoga com quem trabalho há décadas e que sabia *herdeira* destes ideais.

2.2.2. A PROCURA DE UMA ESTRATÉGIA

A procura de uma lógica equilibrada, da diversificação e unificação dos três enfoques biográficos selecionados implicaram alguns limites e padrões que estão refletidos no *corpus* do Estudo.

É tema de interesse, incluir nas narrativas sobre as interpeladas a ideia de que a estratégia deste processo, ou seja, o *como falamos da vida*, nos regula decisivamente o tipo de abordagem pretendido. Neste caso decidimos construí-lo através de testemunhos orais e dos documentos recolhidos, construindo eixos de análise simples, decorrentes das várias fontes documentais, mas em que as entrevistas em profundidade a Cecília e Marinela ocuparam um lugar primacial, fortemente influenciado pela própria postura e personalidade das precursoras, que sempre quisemos participantes ativas neste processo.

Era determinante que das vidas faladas no estudo emergissem modelos de análise com *instrumentalidade educativa*.

No encadear das narrativas contempla-se, assim, a dimensão do tempo para que de certos eixos de análise emergja uma cronologia com o encadear de narrativas:

Como afirma Lalanda (1998) “Num discurso orientado pelo fio condutor do tempo, o entrevistado é levado a rever-se em diferentes contextos e a situar as diferentes personagens que neles de alguma forma interagiam. Contar-se é também olhar-se e identificar momentos marcantes de transição e mudança.” (p. 875)

Ao despertar a memória cronológica e a reflexividade que daí decorre chegámos a um fio condutor que acaba por ajudar a orientar quer o sujeito de investigação, quer o investigador. Poirier et al. (1983) sublinham que: “a história de vida única realiza-se sempre a partir de entrevistas repetidas. É preciso deixar o entrevistado contar no seu próprio ritmo.” (p. 50)

E restavam-nos as questões: Quantos interrogar? Quantos antecessores ou sucessores poderiam surgir ainda? Atingiremos ou não a “saturação”? Existirá nas respostas e perguntas a *estas vidas* ainda algo *novo* para enunciar?

Estas foram dúvidas constantes que fomos sentindo no decorrer do estudo.

No caso de Alice Gomes, por ter já falecido, “a fala” é-nos principalmente dada pelos escritos e manuscritos do seu Espólio. Foi uma escolha assumida não procurar outras formas de a identificar, pois só a sua vida e obra, essencialmente como escritora de literatura infanto-juvenil constituiria material riquíssimo para uma tese. No entanto, não ilustraria o que é pretendido neste estudo: valorizar práticas das pioneiras que trabalharam no terreno, criando os seus próprios contextos e fundamentos pedagógico-artísticos daí decorrentes. Para que essa ilustração ficasse clara, foram feitas a Cecília e Marinela sucessivas entrevistas e recolha de outros documentos, para além da observação direta das suas aulas a que ainda pudemos assistir.

Delimitámo-nos a um passado em que as interlocutoras agiram com maior incidência (essencialmente os anos 50 a 70 do século XX), reunindo informação e material respeitante às suas ações profissionais. O início do Estudo foi uma *viagem* de ida de que conhecíamos o ponto de partida, mas de que desconhecíamos o de chegada.

2.2.3. CONTRIBUTOS METODOLÓGICOS

Dos procedimentos metodológicos por que optámos, resultou a necessidade de procurar contributos que fomos adequando das seguintes metodologias:

Método Biográfico - utilização das narrativas de vida com eixos de análise por nós pré-definidos mas aferidos durante o estudo, dando a conhecer percursos de vida das pioneiras Cecília Menano e Marinela Valsassina.

Entrevistas - a Cecília e Marinela estruturadas (padrão, cf. anexo 3) e não estruturadas (em que se incluem conversas informais).

Recolha e Análise de documentos - Consulta, recolha e análise do Espólio de Alice Gomes (Reservados da Biblioteca Nacional), dos Arquivos pessoais das duas biografadas (documentos vários, obra publicada) e recolha de outras fontes documentais.

Observação não participante - ocorreu enquanto pudemos assistir a aulas de Cecília Menano e Marinela Valsassina, com crianças e adultos (observação pontual visto Cecília ter deixado de poder dar aulas e Marinela fazê-lo apenas pontualmente).

2.2.4. ESTUDO DE CASO

Ao debruçar-se no estudo aprofundado da obra de pioneiros no seu ambiente, e simultaneamente na análise de experiências, lugares e pessoas, esta pesquisa é também considerada uma forma de Estudo de Caso.

Situámo-nos no campo da “life history” preconizada por Denzin (1970), visto que a investigação não foi constituída apenas pelos relatos das interpeladas ou pelos seus escritos, mas é composta por variados recursos que vão para além das duas entrevistas em profundidade, tais como consulta de espólios e arquivos, obras publicadas, notas de imprensa, depoimentos, imagens e também, em dois dos casos, observação direta.

2.2.5. PERCURSOS PROCESSUAIS

Começámos por elaborar um Guião de Entrevista estruturada (Anexo 3) que, no primeiro encontro com as Entrevistadas, acabou por ser substituído por um modelo de entrevista semi - estruturada, tendo por vezes a orientação sido dada pelas próprias interlocutoras, de modo livre.

Os contactos para entrevistas iniciaram-se no ano letivo de 2006/2007 com Cecília e 2009/2010 com Marinela. Esses encontros prolongaram-se no tempo até Outubro de 2013, tendo sido a maioria das vezes realizados no ambiente natural das participantes, ou seja, nas suas casas e mais tarde, com Cecília, na residência sénior onde se encontra.

As entrevistas não foram consecutivas nem exaustivas, entre outros fatores, devido à idade das interpeladas (Cecília Menano e Marinela Valsassina iniciaram as entrevistas precisamente aos oitenta anos) e tentando proporcionar-lhes uma verdadeira liberdade de expressão e de decisão quanto ao ritmo dos encontros.

Como nota processual é de salientar que durante as entrevistas a nossa atitude foi sendo alterada com o decorrer do tempo. Primeiramente pensámos que nalguns dias seria possível fazer as perguntas e obter as respostas necessárias para desenvolver a escrita, mas muitas vezes, isso não sucedeu, o que de início nos inquietou.

Assim, o tempo e a reflexão sobre o material recolhido e a forma de o organizar foram mais longos que o esperado, em especial no que se refere a conseguir completar o processo de entrevistas. Toda a escrita foi sendo feita de modo intermitente entre entrevistas e as outras técnicas de investigação.

2.2.6. QUESTÕES METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS

Atendemos, quando da recolha de documentos e da realização das entrevistas - parte essencial do trabalho sobre Cecília e Marinela - a uma cronologia que vai das suas Infâncias e Juventude, às Experiências Profissionais até ao final das suas carreiras.

Embora saibamos que a escrita científica obedece a regras formais, neste estudo foi intencional salvaguardar alguns aspetos de alguma dessa *artificialidade* tendo as respostas e conversas, e até o ritmo da recolha de documentos dos sujeitos (participantes) de investigação, constituído a nossa principal linha condutora e não o inverso.

A aproximação da dissertação inicial por nós realizada sobre Cecília Menano foi rescrita com os novos eixos de análise despontados nas entrevistas com Marinela Valsassina.

Todas as entrevistas foram transcritas de imediato, “a quente”. A nossa tendência, como investigadores, é a de tudo anotar para depois se poder selecionar o essencial.

Mas existe como que uma curiosidade latente que nos conduz a querer que tudo tenha um significado, que tudo possa ser integrado num ou outro contexto da investigação. Não queremos que nada falte nessa *costura* (retornando à expressão de Goodson) e a ‘tarefa de abandono’ de certos *pontos e bainhas* é morosa.

As narrativas obedecem a critérios objetivos, mas também, como declarámos, a uma subjetividade inseparável do investigador, enquanto pessoa narradora.

Assim, contar a história do individual, por muita singularidade que possa abranger em si, é arquitetada através dos olhos e ouvidos, deduções e induções de quem a narra.

Realizámos as entrevistas a Cecília Menano (ECM) e a Marinela Valsassina (EMV), tendo sido registadas de modo mais formal, que anotávamos ou gravávamos, ou surgido de frases soltas, ditas de modo informal ou casual que fizemos sempre por anotar.

Não impusemos um modelo de entrevista. Tínhamos as nossas questões iniciais que se transformaram em questões e respostas renovadas. Quase como perante um *puzzle* de que já conhecíamos algumas das peças e a sua localização, fomos deixando a construção ser feita à medida da cor e forma que foram emergindo.

Nos dois casos todas as respostas às entrevistas dadas foram lidas e algumas vezes completadas pelas interlocutoras, o que nos parece um procedimento que não só pode enriquecer e completar as temáticas, como será eticamente mais correto. Assim também tomaram parte mais ativa na presente investigação, sendo por nós encaradas mais como *participantes* do que como *interpeladas* ou *sujeitos* de investigação.

Cecília e Marinela falaram e contaram, mas também leram e sugeriram, fazendo das suas respostas e reflexões partes mais completas do todo que se pretendia narrar.

Esta foi uma conduta basilar, esta inter-relação traçada entre investigador e participantes que permitiu, não só construção de um clima de confiança, como uma inter-colaboração de saberes e experiências.

2.2.7. LEGADOS E DOCUMENTOS PESSOAIS DAS AUTORAS

Recorremos igualmente à Recolha e Análise de Documentos que procurámos e a outros que nos foram facultados, muitos deles não publicados, - ou apenas distribuídos aos alunos, futuros professores - assim como fotografias, diapositivos, vídeos, álbuns com recortes, revistas científicas, programas e, até, documentos pessoais como cartas, poesias, reflexões, alguns dos quais não foi possível conseguirmos determinar datas ou fontes.

Incluem-se em Anexos Conferência de Herbert Read em Paris, Julho de 1954 (tradução inédita, Transcrição dos Estatutos da APEA (1957), Guião da Entrevistas, Guia topográfico e listagem do Espólio de Alice Gomes, Boletim nº 1 da APEA, Fichas de ilustres sócios da APEA, Fotografias de atividades realizadas pela APEA, Depoimentos sobre Cecília Menano, Depoimentos sobre Marinela Valsassina, Curriculum Vitae de Cecília Menano e de Marinela Valsassina, Transcrição inédita do vídeo “A Escolinha de Arte de Cecília Menano” - Falar

educação, um programa do Instituto de Tecnologia Educativa, RTP (1975), Textos incluídos em catálogos de exposições, Textos do V Congresso Internacional de Neurologia (1953) e IV Congresso de Psiquiatria Infantil (1958) e Documentos do IV Congresso de Neurologia e do V Congresso de Psiquiatria Infantil escritos com a colaboração de Cecília Menano e João dos Santos.

Considerámos que estes documentos iluminam contextos sócio culturais em que as nossas interpeladas se moveram.

2.2.8. ANÁLISE

Em relação aos eixos de análise que identificámos para os outros dois relatos, a sua completude deve-se mais ao facto de termos construído e adaptado esses mesmos eixos de análise aos conteúdos recolhidos do que ao inverso. Quisemos, deliberadamente, *ouvir a vida*. (Conde, 1993)

Durante todo este processo investigativo estivemos em constante atitude de observação ocasional e/ou intencional durante os quotidianos ou em deslocações que realizámos juntas. Quando fomos recebidos inicialmente para a realização das entrevistas deslocámo-nos às casas de Cecília, inicialmente, e mais tarde de Marinela. Recebidas para um chá, iniciámos as entrevistas. A nossa postura foi cerimoniosa e nesses primeiros encontros percebemos quem parecia ir ditar as regras de abordagem: as próprias interpeladas! Daí termos tido que criar e recriar situações diversas para que a condução do estudo voltasse para quem investigava.

Em síntese e em termos gerais, a construção e reconstrução de eixos de análise das entrevistas, a análise de conteúdo, a recolha e análise de documentos, foram os procedimentos utilizados nesta investigação.

Existindo uma preocupação de não desvirtuar as palavras e escritos das biografadas, e, por outro lado, a necessidade de incluí-los com assertividade na temática específica da Educação pela Arte, levou-nos a traçar linhas exploratórias que aferimos ao longo da escrita.

O Capítulo III que se dedica a Alice Gomes diferencia-se pelos motivos já apontados. Trata-se de recolha de documentos e de subtítulos e/ou indicadores temáticos, seguidos de uma síntese conclusiva que aponta para futuras investigações.

Os eixos de análise para construir o Capítulo IV sobre Cecília Menano e Marinela Valsassina - decorrentes das entrevistas, de documentos escritos pelas autoras - são os seguintes:

1. Infância, Juventude e Influências
2. Encontro com a Liberdade
3. Os Ateliers e as Técnicas de Expressão Plástica
4. Educação para a Inclusão
5. A Formação de Professores
6. Relação Educativa

No Capítulo V, sobre estes mesmos eixos é construída a análise do Capítulo IV, sendo o VI o Capítulo em modo de Conclusão.

Ao finalizar estas considerações importa dizer que, ao optar por uma investigação deste teor e ao delinear estas linhas metodológicas nos fomos deparando com múltiplas questões, tanto de ordem ética como epistemológica. Adotámos uma conduta consciente dos valores que se nos deparavam e da responsabilidade que significa *contar vidas* e vir a publicá-las num Estudo, questionando se o que nos era dado a compreender e refletir, nos traria a crença de que estávamos no caminho certo e orientado para o conhecimento e procura das respostas aos objetivos por nós pré estabelecidos.

Nome do ficheiro: Introdução, Cap. 1 e 2
Directório: C:\Documents and Settings\Maria João\Desktop\CORREÇÕES
 FINAIS
Modelo: C:\Documents and Settings\Maria João\Application
 Data\Microsoft\Modelos\Normal.dot
Título: INTRODUÇÃO
Assunto:
Autor: Lucilia Valente
Palavras-chave:
Comentários:
Data de criação: 28-09-2015 22:07:00
Número da alteração: 3
Guardado pela última vez em: 01-10-2015 22:18:00
Guardado pela última vez por: Joana
Tempo total de edição: 78 Minutos
Última impressão: 01-10-2015 22:18:00
Como a última impressão completa
 Número de páginas:58
 Número de palavras: 19.917 (aprox.)
 Número de caracteres: 107.558 (aprox.)