



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

CONTRIBUTOS DA EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO PELA ARTE (1971-1982)
PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em
Educação Artística: Especialização em Teatro e Educação

MARIA MARGARITA GOMES CÂMARA

FARO

2007

NOME: MARIA MARGARITA GOMES CÂMARA

DEPARTAMENTO: LÍNGUAS, COMUNICAÇÃO E ARTES

ORIENTADOR: LUCÍLIA MARIA DE OLIVEIRA RODRIGUES DA COSTA
VALENTE

DATA: 20 DE OUTUBRO DE 2008

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:

CONTRIBUTOS DA EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO PELA ARTE (1971-1982)
PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL



JÚRI:

Presidente: Doutor **António Manuel da Costa Guedes Branco**, Professor Associado da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Vogais:

Doutora **Lucília Maria de Oliveira Rodrigues da Costa Valente**, Professora Associada da Universidade de Évora.

Doutora **Ana Isabel Candeias Dias Soares**, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Doutora **Maria de São Pedro Santos Silva Lopes**, Professora Adjunta da Escola Superior do Instituto Politécnico de Leiria.

AGRADECIMENTOS

Se na fase inicial esta investigação me pareceu uma aventura quase que impossível e solitária, logo constatei que, a todo o momento, pude contar com a ajuda inestimável de algumas pessoas, a quem dirijo uma palavra de agradecimento e um obrigado muito sentido e profundo.

À Professora Doutora Lucília Valente, por aceitar ser orientadora deste trabalho, desde a concepção do projecto até à conclusão do mesmo. Pela disponibilidade que demonstrou ter na leitura, comentário e crítica a este estudo, pelos seus conselhos oportunos e valiosos, pelo seu enorme sentido de coerência científica e pedagógica e sobretudo pelo apoio e transmissão de confiança e amizade.

Ao grupo de Educadores pela Arte que, amavelmente, aceitou contribuir para a realização deste estudo.

À Professora Lígia Brazão, que cultivou em nós o gosto pelas Expressões Artísticas e, em particular, pela Expressão Dramática e que soube de maneira muito criativa, transmitir os seus ensinamentos e sugestões, quer na formação inicial, quer como Coordenadora da Equipa de Animação do Gabinete Coordenador de Educação Artística, da qual tive o prazer de fazer parte. A riqueza, o dinamismo e a sua atitude aberta à pesquisa são indicadores da sua postura científica, pedagógica, artística e sobretudo amiga.

Aos meus familiares mais próximos, em particular a minha mãe, que foi incansável no apoio, na força e compreensão ao longo das muitas viagens entre o Funchal e Faro e, particularmente no incentivo para a elaboração e conclusão deste trabalho.

RESUMO

Palavras-chave: arte, globalização, expressões artísticas, formação, práticas.

A arte como espaço privilegiado de criação, liberdade e fruição é o lugar por excelência da implementação de novos códigos, discursos e linguagens simbólicas. Formar e educar pela arte, procurando a globalização das diversas expressões artísticas é permitir que os indivíduos descubram as suas potencialidades artísticas e criativas, despertando a sensibilidade e fazer com que o sentido do belo brote do interior de cada um e o potencie em todas as dimensões da vida pessoal e social.

Partindo deste pressuposto, o objectivo desta investigação foi analisar a validade actual dos princípios preconizados por uma experiência piloto em Portugal na área da Educação pela Arte, quer na formação pessoal, quer nas práticas artístico pedagógicas dos formados em Educação pela Arte.

Este estudo teve como suporte os estudos conceptuais e metodológicos de diversos autores relacionados com a temática da Educação Artística e mais especificamente a Expressão Dramática e o Teatro. Analisámos as respostas fornecidas pela amostra seleccionada, bem como as opiniões obtidas nas entrevistas realizadas para o presente estudo.

As conclusões a que chegámos, revelam que, a formação em Educação pela Arte foi uma experiência única na formação destes docentes e, que lhes permitiu um crescimento pessoal e artístico profissional válido e actual, nas suas práticas. Outra conclusão que podemos aferir deste estudo é a manifestação de ver concretizado na formação de professores a formação em Educação pela Arte.

CONTRIBUTES OF THE EXPERIENCE OF THE EDUCATION BY THE ARTS (1971-1982) FOR THE ARTISTIC EDUCATION IN PORTUGAL

ABSTRACT

Key-words: art, globalization, artistic expressions, formation and practice (experience)

Art as a privileged space of creation, freedom and fruition is the place, by excellence for the implementation of new codes, speeches and symbolic languages. Teach and educate by the art, looking for the globalization of different artistic expression gives place to the individuals in order to find their own artistic and creative potentialities, arousing sensibility as well as looking for the sense of

inner beauty in every person and on every dimension of personal and social life.

The main objective of this investigation was to analyse the current validity of the intended principles of a leader experience in Portugal on the area of Education by the Art, either on the personal formation or on the pedagogical artistic experience of the students in Education by the Art.

This study was based on conceptual and methodological studies of several authors, related to the theme of Artistic Education, such as Dramatic Expression and Theatre. We have analysed the answers through the chosen sample, as well as the opinions given on interviews for this current study. We have reached the conclusion that the formation in Education by Art was a unique experience for this teaching staff, which has given them a personal and professional artistic growth, valid and actual, on their practice. We have also come to another conclusion which is the manifestation of seeing as a reality the teachers' development in Education by the Art.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO / ABSTRACT	iv
ÍNDICE GERAL	vi
ÍNDICE DE QUADROS	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
ÍNDICE DE ANEXOS	x

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO E ARTE	5
1.1. Principais Conceitos	5
1.2. ARTE, SÍMBOLO E PENSAMENTO	12
1.3. A EDUCAÇÃO PELA ARTE	13
1.3.1. Métodos e Abordagens	13
1.4. TEATRO E EDUCAÇÃO	20
1.4.1. Teatro e Expressão Dramática	23
1.4.2. Investigação na Literatura Inglesa	25
1.4.3. Investigação na Literatura Francesa	30
1.5. AS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL	32
1.5.1. Formação e Investigação em Portugal	38
1.5.2. As Expressões Artísticas na Região Autónoma da Madeira	46
1.5.2.1. Historial	47
1.5.2.2. A Equipa de Animação	49
1.5.2.3. Atribuições e Competências	50

CAPÍTULO II - UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONSERVATÓRIO NACIONAL	52
2.1. Princípios Orientadores	55

CAPÍTULO III - INTRODUÇÃO AO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	58
3.1. Importância e Pertinência	58

3.1.1. Problemática e Desenho da Investigação	60
3.1.2. Perguntas de Investigação	60
3.1.3. Desenho da Investigação	61
3.2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	61
3.2.1. Contextualização e Tipo de Estudo	61
3.2.2. Contextualização da Amostra	63
3.2.3. Instrumentos de Recolha de Dados	63
3.2.4. Metodologia de Análise	64
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	65
4.1. Análise e Interpretação de Dados	65
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES	87
5.1 Recomendações e Implicações	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS	106

NDICE DE QUADROS

QUADRO 1. Motivos de frequência no Curso Superior de Educação pela Arte	68
QUADRO 2. Expectativas idealizadas e concretizadas	69
QUADRO 3. Contributos a nível pessoal	70
QUADRO 4. Contributos a nível profissional	71

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Motivos de frequência no Curso Superior de Educação pela Arte	68
GRÁFICO 2. Expectativas idealizadas e concretizadas	69
GRÁFICO 3. Contributos a nível pessoal	70
GRÁFICO 4. Contributos a nível profissional	72

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I. Questionário de caracterização dos Educadores pela Arte	107
---	-----

INTRODUÇÃO

A educação tem sido ao longo da história uma das bases para o progresso da humanidade. Podemos considerar a educação como um campo de conhecimento capaz de nos conduzir instrutivamente no presente e no futuro. Hoje com os desafios actuais impostos pelas mais variadas formas de conhecimento, políticas de globalização, de integração e diversidade cultural, torna-se essencial, sobretudo aos profissionais de educação, reflectir no que é efectivamente a educação, nos paradigmas educativos e sua implicação no desenvolvimento integral do ser humano.

Mais recentemente, as conclusões da Conferência Mundial de Educação Artística, que teve lugar em Lisboa, em Março de 2006, apontam para as vantagens da inclusão obrigatória das artes nos contextos educativos e formativos para todos. No documento intitulado *Roteiro da Educação Artística*, podemos analisar que objectivos, conceitos e estratégias essenciais são traçados no âmbito da Educação Artística. Para além do suporte legal que justifica e defende o direito à educação e à participação cultural de todos os indivíduos, quer na Declaração Universal dos Direitos do Homem, quer na Convenção sobre os Direitos da Criança, o *Roteiro* apresenta alguns objectivos que consideramos fundamentais. Entre esses objectivos destacam-se os seguintes: desenvolver as capacidades individuais, melhorar a qualidade da educação e promover a expressão da diversidade cultural. Num mundo cada vez mais competitivo, globalizante e multicultural, a Educação Artística poderá dar o seu contributo “para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais, e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, arte e cultura”. O professor Neurocientista António Damásio, presente nesta Conferência referiu que “a Educação Artística ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o

desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura da paz”.¹

Neste documento estão ainda descritas um conjunto de recomendações que apelam para que todos os intervenientes, desde professores, pais e instituições educativas actuem no plano de promoção, do apoio e da educação, conferindo uma maior visibilidade ao mérito e impacto social desta área, ao mesmo tempo que, investem no ensino e na aprendizagem das artes e pelas artes. É recomendado também o estabelecimento de parcerias e redes de cooperação a vários níveis institucionais, bem como a investigação, a avaliação e a partilha de conhecimento, tão necessárias para a melhoria da qualidade da Educação Artística.

Reflectindo sobre aspectos relacionados com a Educação pela Arte, e o lugar que ocupa a Arte e o Teatro, particularmente nos currículos escolares, muitas iniciativas de grande valor produziam algum impacto, quer a nível educacional, quer a nível político. À nível mundial, as novas metodologias surgidas no Movimento da Escola Nova e a criação em 1954, de uma Associação Internacional de Educação pela Arte (INSEA), sob a alçada da UNESCO, favoreceu a inclusão de novas práticas e de uma nova filosofia educativa em vários países, entre os quais Portugal.

Fazendo uma leitura diacrónica destes aspectos, verificamos que em Portugal existiram dois marcos significativos que influenciaram as concepções artísticas e pedagógicas, deste movimento em particular. Um deles foi a fundação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte, em 1956 e o outro em 1971 com a criação no Conservatório Nacional de Lisboa, duma Escola Piloto de Educação pela Arte. Esta Escola Piloto implementou uma *experiência pedagógica sui generis*, em Portugal (Santos, 1989). Tratava-se de generalizar o ensino de uma Educação pela Arte a todos

¹ <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>

os níveis de ensino, desde o Pré-escolar ao Ensino Superior de uma forma “ [...] prospectiva e permanente baseada numa Pedagogia pela Artes, a qual se fundamenta numa Psicopedagogia da Expressão Artística [...] na qual haveria um Curso de formação de professores de ensino artístico e de educação pela arte” (Santos, 1989:119). A grande experiência pedagógica original surgiu com a formação de Educadores pela Arte, tendo a escola se especializado nesta área de formação.

Foi graças a nossa própria prática pedagógica na área da Expressão Dramática no ensino regular e especial e, a leitura de documentos relacionadas com a Educação pela Arte, que nos levou a reflectir e, a indagar sobre os pressupostos preconizados por aquela experiência piloto na então Escola Superior de Educação pela Arte, a partir de 1971. Tentou-se também verificar a validade actual desses pressupostos, colocados em prática por um conjunto de docentes especializados fruto dessa formação em Educação pela Arte, distribuídos pelo país e que hoje são responsáveis pela dinamização de projectos artísticos e culturais e pela formação inicial e contínua de educadores e professores.

Finalmente com este trabalho tivemos o privilégio de conhecer um grupo de Educadores pela Arte que nos ajudou a esclarecer, a conhecer e sobretudo a reflectir nas práticas educativas. Ganhar esta dimensão reflexiva como docente, responsável pelo ensino, abriu em nós uma nova perspectiva em relação ao poder e ao dever de contribuir para a mudança, quer a nível individual, quer a nível do ensino e das práticas, mais concretamente na área das expressões artísticas.

O trabalho que é agora aqui apresentado visa sensibilizar, e fundamentar as vantagens da utilização e inclusão nos currículos escolares de uma formação específica na área das expressões artísticas integradas, bem como a formação de docentes especializados à luz dos princípios do movimento Educação pela Arte.

Assim sendo, este estudo está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo serão abordados alguns conceitos de base relacionados com a Educação e a Arte. Optámos numa primeira fase por uma definição etimológica a qual adicionámos os conhecimentos e ideias de alguns investigadores, na área. Faremos também uma abordagem à tematica do Teatro e da Educação e dos contributos conceptuais e metodológicos de vários investigadores na literatura inglesa, francesa e portuguesa.

No segundo capítulo será objecto de análise a experiência pedagógica no Conservatório Nacional de Lisboa, referente ao curso de Educação pela Arte, bem como os princípios orientadores desta formação.

No terceiro capítulo será exposto o problema de investigação, a sua importância e necessidade. Iremos apresentar a problemática e o desenho de estudo, como também as perguntas da investigação. Abordaremos algumas considerações metodológicas sobre a contextualização e tipo de estudo, a amostra, os instrumentos de recolha de dados e a metodologia de análise seleccionada para este estudo.

No quarto capítulo proceder-se-á a análise e discussão dos dados recolhidos através das entrevistas e questionários aplicados aos Educadores pela Arte. Apresentaremos também as repercussões artístico-pedagógicas deste movimento, em Portugal, através dos vários percursos profissionais, testemunhado pelos próprios Educadores pela Arte.

No quinto e último capítulo serão apresentadas as conclusões e confrontaremos os dados recolhidos e as questões da investigação, de modo a obter possíveis respostas. Seguidamente apresentaremos algumas recomendações para futuros estudos, decorrentes desta investigação. Finalmente apresentar-se-á as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO E ARTE

1.1. Principais Conceitos

A Educação tem sido ao longo dos tempos um dos pilares fundamentais para o progresso e bem-estar do ser humano. Os avanços nos campos científicos, tecnológicos e pedagógicos têm possibilitado ao Homem a sua integração num ambiente cada vez mais exigente e global.

Se considerarmos a Educação como resultado do desenvolvimento da inteligência humana, e das interações com o meio, a Cultura é a acção do Homem nesse meio. No vasto campo da Cultura, as Artes são uma componente importante da educação do ser humano. A dialéctica entre a Educação e a Cultura, manifestada no ensino das diversas linguagens artísticas, têm merecido nos últimos tempos, algum destaque por parte das instituições governamentais e educacionais. As potencialidades que o ensino das artes pode produzir no desenvolvimento da criatividade, na formulação do juízo estético e no alargamento das capacidades comunicacionais, ao mesmo tempo que permite “ [...] o desabrochar das expressões e a problematização do objecto artístico, assumem-se indiscutivelmente como uma inovação educacional” (Batalha, 2004:9).

Para uma melhor clarificação conceptual, apresentamos um dos conceitos sobre Educação.

Educação - *s.f.* 1. Processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos seus aspectos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade; 2. Processo de aquisição de conhecimentos e aptidões; 3. Instrução; 4. Adopção de

comportamentos e atitudes correspondentes aos usos socialmente tidos como correctos e adequados, cortesia, polidez.²

A literatura dá-nos conta de que Educação é um conceito polissémico e segundo Arquimedes S. Santos (1999:19) “ [...] é um conceito, contudo não definível com clareza, porquanto apresenta diversas e múltiplas acepções, conforme os tempos e a sociedade”.

De facto, os vários significados que se possam associar ao conceito de Educação, estão directamente relacionados com as profundas alterações que a sociedade tem sofrido. Estas alterações devem-se por um lado à mudanças no campo científico, tecnológico, demográfico e económico e, por outro lado, à mudanças no pensamento filosófico e sociológico que dão origem a uma nova visão do Homem e da sociedade.

Ao revermos a história da Educação Ocidental, consideramos relevantes os pensamentos veiculados na República de Platão e o *Émile* de Rousseau, onde estão vinculados ideais de carácter holista e individualista, respectivamente. A literatura aponta que as bases do sistema europeu assentam nas origens greco-latinas (Marrou, 1948, cit. por Reis Monteiro, 2005:29).

Rei Monteiro (2005:34), na abordagem que faz sobre a História da Educação, aponta que, vários investigadores consideram a obra de Platão única, do ponto de vista da política educativa. Na *República* de Platão, encontramos uma reflexão, embora idealista, do que deveria ser a educação. Nesta obra, a educação dos mais jovens é a base para a construção da cidade ideal. Só a educação é capaz de formar cidadãos exemplares, quer nas vertentes moral, político e pedagógico. Na *República* (2001:168), num dos diálogos (424b) Platão idealizava que “ [...] *uma educação e instrução honestas que se conservam tornam a natureza boa, e, por sua vez, naturezas honestas*

² In Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora (<http://www.infopedia.pt/diciope.jsp>).

que tenham recebido uma educação assim tornam-se ainda melhores que os seus antecessores...”. O pensamento de Platão, como observa Reis Monteiro (2005:34) “Influenciou extraordinariamente o pensamento pedagógico, até aos tempos modernos”.

Se Platão é considerado o primeiro pensador a defender o primado da educação, Rousseau é tido como o fundador da pedagogia moderna. Considerado um revolucionário para a sua época, Rousseau, tal como Platão, assentou a base da educação em ideais políticos e morais. Reis Monteiro (2005:65), salienta que a revolução pedagógica de Rousseau foi tripla “evidenciando a importância psicológica, ética e jurídico-política da educação”. Foi *psicológica* porque Rousseau insistiu na necessidade de conhecer e valorizar a criança, a sua diferença; foi *ética* porque realçou o dever de reconhecer a dignidade, a igualdade e a liberdade da criança e foi *jurídico-política*, porque tentou problematizar a legitimidade do poder de educar. Todo o seu pensamento visava a justiça e a liberdade cívica, asseguradas pelos valores de igualdade, liberdade e tolerância. Rousseau além de ter sido protagonista de todo um processo histórico que culminou com a Revolução Francesa, em 1789, base principal da sua Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão, e do Direito Novo, foi autor da primeira tentativa de “fazer dos direitos próprios da criança o ponto de partida da educação” (Wulf, 1995, cit. por Reis Monteiro, 2005:66). Dado a grandiosidade da sua obra e pensamento, Rousseau é tido como o maior precursor do direito do homem à educação, pois é um direito para a liberdade da condição humana.

Um outro marco extremamente importante na História da Educação, foi sem dúvida o Movimento da Educação Nova (MEN), e que teve como referência histórica a obra e pensamento de Rousseau. Este Movimento nasce na Europa e nos EUA e defende uma educação para a liberdade, onde cada criança possa ser ensinada de acordo com as necessidades da sua idade, os seus interesses e actividade própria. A Educação

Nova reagindo contra os métodos tradicionais de ensino, preocupa-se em desenvolver a personalidade na sua globalidade, contemplando a dimensão física, sensorial, afectiva, ética, estética, cognitiva e cívica, através de métodos activos e cooperativos. Este Movimento teve percursores de várias áreas do conhecimento, desde sociólogos, psicólogos, médicos, que vieram dar um impulso extraordinario no conhecimento e estudo da infância. Citando apenas alguns encontrámos: Pestalozzi; Ferrière; Claparède; Piaget; Makarenko; Montessori; Decroly; Freinet; Dewey; Kilpatrick, entre outros, (Reis Monteiro, 2005:85-109).

Mais recentemente, no percurso histórico da Educação salientamos aquele que é considerado o mais influente pensador e lutador pelo direito à educação, na segunda metade do século XX, referimo-nos a Paulo Freire. Este grande pedagogo lutou incansavelmente pela alfabetização, libertação e educação do povo brasileiro. O seu pensamento pedagógico ultrapassou rapidamente as fronteiras do seu país e foi reconhecido um pouco por todo o mundo, chegando a leccionar em diversos países e a colaborar com os vários governos, nos Programas de Alfabetização de Adultos. O método de alfabetização de adultos, descrito naquela que é considerada a sua mais importante obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1970, tem como dedicatória as seguintes palavras: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (Freire, 2005:23).

Para Paulo Freire, o direito à Educação é um direito universal, que permite ao ser humano, uma prática da liberdade e, o direito de aprender a autonomia para o exercício da cidadania responsável. Para este autor, o homem é capaz de conduzir o seu próprio percurso histórico, de ser mais, através da comunicação e do diálogo, pois “ [...] não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo” (Freire: 2005: 21).

Este pedagogo insistiu na valorização e reconhecimento das vivências, conhecimentos e experiências que cada educando traz à partida, no seu processo de ensino-aprendizagem. Na visão deste autor, ignorar estes pré-requisitos, é desconhecer a maneira como os alunos pensam, o que sabem e como o sabem.

Assume, igualmente destaque, o educador responsável pela prática do ensino. Para Freire (1993:55-63), o educador deverá possuir determinadas qualidades pessoais que resultam da sua educação e outras da sua prática pedagógica. Como qualidades que devem fazer parte da formação ética do educador, o autor salienta a *humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a decisão, a segurança, a paciência e impaciência e sobretudo a alegria de viver*. Paulo Freire transmitia o cultivo pela vida deixando expressa a ideia de que a educação para a libertação só é possível *num certo saber morrer com os educandos para renascer com eles* (Reis Monteiro, 2005:140).

Tal como Platão, Rousseau e tantos outros pensadores que deixaram o seu valioso contributo no friso histórico da História da Educação, Paulo Freire continua vivo e actual nas suas ideias.

Podemos constatar que a Educação, seja de que tipo for, é uma prática social e como explica Leontiev (2000:127) “ [...] prossegue o objectivo de proporcionar às pessoas determinados aspectos da experiência social acumulada, partilhada dentro de determinada sociedade”. Estes aspectos são apropriados pelos indivíduos e identificam-se com o conhecimento do mundo, ideologias, crenças, o saber fazer e aptidões práticas do quotidiano, para uma eficaz adaptação social. Contudo, este autor realça a importância da educação estética, do contacto com a arte, que a tornam única no processo de formação do indivíduo, isto é, “a sua capacidade de exercer um impacto profundamente sentido no âmago da personalidade humana” (*Op.cit.*:127).

Arte – *s.f.* 1. Aplicação do saber à obtenção de resultados práticos, sobretudo quando aliado ao engenho, habilidade; 2. Ofício que exige a passagem por um aprendizado; 3. Técnica especial, conjuntos de técnicas para produzir algo; 4. Expressão de um ideal estético através de uma actividade criativa; 5. Conjunto de actividades humanas que visam essa expressão; 6. Criação de obras de arte; 7. Conjunto das obras de arte de um determinado período ou lugar.³

O conceito de arte é também um conceito polissémico, como podemos verificar, no conceito acima citado. Barbosa (1995:15) refere-nos que “Todas as definições de Arte formuladas ao longo dos séculos pela tradição filosófica foram sempre parcelares, prismáticas, relativas, epocais, provisórias e insatisfatórias”.

Barrett (1982:17) refere que qualquer definição de Arte é “pela própria natureza do tema, incompleta e polémica”. Por sua vez, Abel Salazar (2003:35) fez notar que “Para definir Arte seria preciso definir Vida; o mesmo é dizer que é impossível definir Arte. Este autor acrescenta ainda que a finalidade da arte “é um acto vital”. O artista quando cria uma obra de arte, segundo este autor “não tem outra finalidade que não seja o próprio acto de criação”.

Na visão de Umberto Eco (1981) definir Arte, pressupõe antes uma pergunta “o que é o mundo”. Este autor propõe a elaboração de modelos para os fenómenos artísticos, nos quais exista uma consciência histórica dos próprios modelos. Tal como na Educação, Barbosa (1995:131), salienta que “Arte insere-se inevitavelmente na História e “ [...] tem deste modo assumido inúmeras metamorfoses, no tempo e no espaço, através das diferentes épocas e das diferentes civilizações”. Os vários períodos históricos da Humanidade, dá-nos conta que a arte sempre existiu como prática cultural, assumindo diversas funções, no contexto onde era criada. Esta actividade de prática

³ In Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora (<http://www.infopedia.pt/diciope.jsp>).

cultural é hoje reconhecida, na literatura existente, tanto por pedagogos como por psicólogos, sociólogos ou antropólogos.

Na evolução filogenética da espécie humana entram em jogo vários factores que contribuíram para a progressiva humanização dos comportamentos humanos (Santos, 1999). A par da crescente superioridade corporal, motora e emocional, o desenvolvimento neurofisiológico e a evolução integrada dos diferentes sentidos que possibilitam a apreensão, exploração e integração do real, foram sem dúvida, condicionantes fundamentais para a sua evolução e inserção social. Estes factores que possibilitaram o sucesso adaptativo do Homem também estão na origem dos “fundamentos psicomotores da arte” (Fonseca, 2001:156). Dotado de capacidades únicas de imaginação e de sensibilidade (Damásio, 2004), a arte manifestada de várias formas, encontra a sua génese na evolução ontogenética e filogenética da espécie humana. A crescente capacidade corporal fruto da sua actividade de caçador e recolector, originou no Homem o desenvolvimento e a combinação de funções mentais de invenção, planificação, antecipação e criação (Fonseca, 2001).

Estudos realizados nesta área (Fróis, 2000) atribuem à arte a função transformadora de ideias fixas e estereotipadas, concebendo um novo sentido, ampliando a percepção do mundo e a capacidade de ver objectos, produções, eventos em múltiplos contextos pessoais e sociais. O contacto com diversas formas de arte, sejam no campo da Literatura, da Pintura ou do Teatro, permitem a construção de novos sentidos mais flexíveis e significativos do real.

Conceber a arte como um meio para a liberdade, como prática de criar formas simbólicas de sentimento, com um sentido qualitativamente diferente do real, é condição essencial para a compreensão e desenvolvimento do pensamento humano.

1.2. ARTE, SIMBÓLO E PENSAMENTO

O Homem para organizar e compreender a sua experiência utiliza um código de símbolos. Esta ideia está expressa nos trabalhos de Piaget (1977, 1978) quando analisa a evolução do pensamento simbólico da criança. No desenvolvimento mental da criança, logo que começa a utilizar a função simbólica, o comportamento ganha expressão por meio de imagens.

Para Piaget o símbolo manifestado no jogo dramático infantil é um dos meios naturais de assimilar a realidade. Para este autor, o jogo é tido como uma fase intermédia entre a actividade sensório-motora que antecede a função simbólica e a interiorização dos jogos de regras e de convívio social. As suas investigações tiveram grandes repercussões no terreno pedagógico e terapêutico, fazendo com que as actividades dramáticas (faz-de-conta) e as actividades teatrais, ganhassem espaço tanto no ambiente escolar, como na psicoterapia infantil.

A arte na sua forma mais lúdica, através do jogo e nas suas múltiplas manifestações, assume capital importância neste processo de desenvolvimento cognitivo e emocional. As diferentes concepções de jogo e de jogo dramático estudadas exaustivamente por diversos investigadores têm uma característica comum, isto é, são unânimes em afirmar que o jogo é um dos meios mais significativos para o crescimento saudável da criança. (Aguilar, 2001). Classificado como uma actividade natural e espontânea da criança, o jogo permite-lhe compreender-se a si própria e ao mundo, construindo um espaço onde ela recria situações do quotidiano, desempenha papéis, imagina acções, inventa espaços, cenários e adereços. Ao recriar situações do seu quotidiano, a criança envolve-se totalmente movimentando-se de um espaço real para um espaço simbólico. As suas personagens ganham corpo e voz através da sua acção.

Nesta dialéctica entre o real e o imaginário, resulta a progressiva descoberta e o desenvolvimento das suas capacidades expressivas, criativas e psicomotoras.

Permitir que a criança possa vivenciar experiências artísticas, onde haja um cruzamento entre as diversas linguagens, é falar do seu crescimento saudável a todos os níveis, de conhecer e perceber o seu mundo e o que está a sua volta. Nas palavras de João dos Santos:

“Desta forma se compreende a necessidade manifestada pelas crianças em experimentar todas as formas de actividade simbólica (palavras acompanhando movimentos diversos) e a importância que têm no processo evolutivo as primeiras experiências de carácter lúdico, que a criança realiza através de atitudes, gestos, mímica, pantomima, simulacro, verbo, desenho, etc.” (Duarte e Cruz, 1994:139).

Sejam quais forem as implicações que se possam tecer entre arte e as outras áreas do saber, há um factor indiscutível a evidenciar, é de que a arte enquanto processo e produto, só é possível num ambiente e num exercício de fruição e de liberdade. Educação e Arte são, portanto, processos que têm como finalidade o desenvolvimento integral do ser humano, no aspecto cognitivo, afectivo, e expressivo.

1.3. A EDUCAÇÃO PELA ARTE

1.3.1. Métodos e Abordagens

Na revisão bibliográfica verificámos existir uma heterogeneidade e por vezes uma certa confusão terminológica utilizada na definição de conceitos semelhantes, como é o caso da Educação pela Arte, Educação para a Arte, Educação Artística, Educação Artística Generalista, Educação Artística Especializada, Educação Estética, Ensino Artístico, Educador pela Arte.

Numa reflexão mais aprofundada e com base nos estudos de alguns investigadores nesta área, constatámos que, estes dois conceitos: Educação pela Arte e

Educação para a Arte se apoiam em diferentes concepções de Educação e Arte. Contudo, podemos afirmar que compartilham um objectivo comum: a inclusão da arte nos currículos escolares. A este propósito, a distinção que Arquimedes da Silva Santos (1989: 42), propõe é muito clara: “Se um confronto dos conceitos de Educação pela Arte – Educação para a Arte decorre do que seja Educação e Arte, atente-se, porém, naquelas duas preposições que as relacionam: na preposição **pela** está implícita a arte como um meio, pelo qual se promove a educação geral; na preposição **para** está explícita a arte como um fim, para a qual se requerem métodos educativos adequados.

O termo Educação pela Arte é atribuído originariamente ao inglês, poeta e crítico de literatura e arte, Herbert Read, quando publicou a obra com o título *Educação pela Arte*, na sua primeira edição em 1943. Read um dos pioneiros, (tal como Platão e Schiller o foram anteriormente), defende categoricamente na sua obra que “a arte deve ser a base da educação”. Para este autor, a educação e a arte são conceitos complementares e que se ligam intrinsecamente. Salienta ainda que, isto só é possível porque a educação e a arte fazem parte da vivência humana. A tese que defende não é original, mas como o próprio autor argumenta, transpôs para o contexto actual e sobretudo para serem aplicáveis às nossas necessidades, as ideias de Platão sobre o papel da arte na educação. Para Read (1982:10), a educação “ [...] deve ser um processo, não apenas de individuação, mas também de integração, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social”. Este autor valoriza uma educação onde exista o princípio da liberdade como mola impulsionadora do desenvolvimento do ser humano. A arte por sua vez “ [...] está profundamente envolvida no processo real de percepção, pensamento e acção corporal” (*Op. cit.:*27). Na sua obra Read propõe uma educação estética abrangente que abarque todos os modos de expressão individual, uma educação dos sentidos que permita uma melhor integração do real. Leite e Malpique

(1986) consideram que a educação pela arte defendida por Read será um processo dinâmico entre os dois conceitos por ele definidos: educação e arte surgindo pois como alternativa educativa.

Um dos grandes pedagogos portugueses, João dos Santos (1913-1987), nos seus escritos dizia que a educação deverá integrar tudo com o objectivo de estimular e ajudar a criança a encontrar-se a si própria e a inserir-se na cultura da sociedade em que vive. Para João dos Santos “a educação através da arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos” e advertia que “ [...] 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. Esclarecida através da experiência pessoal, a criança ficará apta a realizar o que constitui o nosso ideal de psicólogos e educadores: o contacto com o OUTREM e a sua OBRA” (João dos Santos, cit. por Branco; 2000:156-158).

Arquimedes da Silva Santos (1989:31) refere que “ [...] o que mais importa é apreender, para além da designação “educação pela arte”, a autêntica intenção educativa de fundo, aquela em que se considera as actividades de feição expressiva, criativa, artística, estética, intimamente implícitas na formação integral e humanista da criança e do adolescente, [...] prosseguindo uma via contínua e ascendente ao longo da vida”.

Posição semelhante encontrámos na obra de Fusari e Ferraz (1992:15) quando afirmam que a Educação pela Arte é “ [...] um movimento educativo completo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, [...] valorizando os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar a consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence”.

Encontramos também uma diferenciação entre os conceitos Educação pela Arte e Ensino Artístico. O primeiro “atende sobretudo à formação da Personalidade”, e o segundo “[...] almeja a formação de artistas” (Santos, 1989:31).

Em relação à Educação Artística este conceito aparece associado como nomenclatura de uma área curricular e dela fazendo parte diversas áreas artísticas. Isto verifica-se por exemplo no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (ME–DEB, 2001:149): “A Educação Artística no Ensino Básico desenvolve-se, maioritariamente, através de quatro grandes áreas artísticas, presentes ao longo dos três ciclos:

- Expressão Plástica e Educação Visual;
- Expressão e Educação Musical;
- Expressão Dramática/Teatro;
- Expressão Físico-Motora/Dança”.

Outros autores atribuem à Educação Artística um sentido mais lato e globalizante. É o caso de Porcher (1982:25), que ao apresentar as finalidades da Educação Artística afirma que ela “[...] propõe-se a criar nos indivíduos não tanto aptidões artísticas específicas, mas sobretudo um desenvolvimento global da personalidade, através de formas as mais diversificadas e complementares possíveis de actividades expressivas, criativas e sensibilizadoras”.

Nesta sequência de ideias, encontramos autores que defendem uma Educação Artística Integrada (Fontanel-Brassart, 1977), ou Genaralista (Melo, 2005). Para esta autora a Educação Artística Generalista “contribui para a construção de vários tipos de literacia, e não só necessariamente a verbal, proporcionando aos alunos uma variedade de modos de perceber, pensar e comunicar (Melo, 2005:13-14). Esta assunção permite recordar um dos princípios orientadores, que levou à criação em Portugal, da Escola

Piloto para a Formação de Professores de Educação pela Arte, em 1971 e em regime de experiência pedagógica no Conservatório Nacional de Lisboa “ [...] de introduzir as artes, sobretudo enquanto expressão, na formação geral das crianças e dos jovens como forma, não apenas de criar fruidores alertados para a produção artística ou de detectar vocações precoces, mas sobretudo como dimensão indispensável do desenvolvimento harmonioso da personalidade” (Brederode Santos, 1994:21).

Entendemos pois que, a Educação Artística, não será apenas o conjunto de várias disciplinas que se manifestam isoladamente, sem interacção umas com as outras, sem recurso à interdisciplinaridade ou globalização das expressões artísticas mas, tal como

A. Sousa afirma:

“A Educação Artística, pressupõe a seguir, uma íntima integração interdisciplinar (de todas as disciplinas e não apenas das artísticas), numa convergência de actuações e de propósitos, claramente voltada para a verdadeira essência da Arte: a elevação espiritual, a formação da pessoa no que há de mais sublime em si, a sua formação humanística, a formação dos seus valores morais e éticos [...] Mais importante do que “aprender”, “conhecer” e “saber”; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir” (Sousa, 2003a:63).

A Educação Artística devendo fazer parte integrante do currículo, tal como está preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo, tem de ter a mesma ponderação e importância, tal como as outras áreas curriculares, de forma a proporcionar uma equilibrada e completa formação cultural. A. Sousa, na sua obra, clarifica cada um dos conceitos aqui expostos e acrescenta que: “Educação pela arte, artes na educação e ensino artístico são de natureza, âmbito e objectivos distintos, embora todos fazendo parte de algo mais lato, que é a Educação Artística (*Op. cit.*:97). Este autor salienta que na Educação pela Arte o objectivo não é a obra de arte enquanto tal, mas a possibilidade de oferecer os meios para a criança poder expressar os seus sentimentos e emoções, denominando as suas áreas de intervenção por “Expressões” (Expressão Musical, Dramática, Plástica, Literária, etc.). Realça também a importância de a Educação pela

Arte ser orientada por educadores e professores que se especializam no uso das artes como metodologia educacional e que deverá estar presente em todos os níveis de ensino, com particular relevância no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, de forma a que, possa se desenvolver e especializar nos níveis seguintes” (Op.cit.:89).

Em relação a perspectiva das Artes na Educação, A. Sousa faz notar que, esta está vocacionada para a produção de obras ou produtos artísticos, sendo ministrada por pessoas com formação artística específica numa dada arte, tendo como objectivo o ensino específico das diferentes artes, denominando as suas disciplinas pelo nome destas: Música, Teatro, Dança, Desenho, Pintura, etc. (Op. cit.:89).

Um outro conceito que frequentemente encontramos relacionado com esta temática é o de Educação Estética. A literatura indica que a estética é amplamente analisada no campo da Teoria da Arte, da Filosofia e da Psicologia.

Baumgarten, já no séc. XVIII, foi o primeiro a utilizar o termo Estética. Este autor defendia que a Estética “é a ciência da cognição sensorial” (cit. por Fróis, 2000:33). Para Leontiev (2000:128), a Educação Estética não é apenas conhecimento ou informação e realça que o contacto com a arte “ [...] tem algo a ver com o processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal e da personalidade, [...]”.

Read (1982:20) na sua obra refere, entre outros aspectos que, “ [...] a teoria a desenvolver abrange todos os modos de auto-expressão, [...] e forma uma abordagem integral da realidade que deveria chamar-se educação estética – a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência, a inteligência e raciocínio do indivíduo humano”.

Nesta linha de pensamento Fusari e Ferraz (1988:48) subscrevem, que “ [...] é a educação estética que estabelece a ponte no processo educacional entre o fazer e o

reflectir, pensar [...] pretende atingir habilidades estéticas inteiras, envolvendo diversas modalidades de produção humana”.

Uma Educação Artística que inclua a formação estética permite valorizar os aspectos afectivos, emocionais e perceptivos, que possibilitam aos indivíduos reconhecer e analisar as suas sensações e afectos e as mudanças que provocam a nível emocional. Caracterizada por ser uma prática vivenciada no corpo, nos sentidos e através de uma prática expressiva e criativa “Os aspectos estéticos da educação devem impregnar toda a actividade escolar. A criança só pode aprender se primeiro sentir e o sentir refere-se a tudo o que é actividade emocional, jogo, pintura ou conto” (João dos Santos, 1982, cit. por Sousa 2003a:76).

Sendo a educação uma prática social, que visa sobretudo proporcionar aos indivíduos a aquisição de determinados aspectos da experiência individual, social e comunitária, verificámos que a maioria dos investigadores afirmam que ela só assume um carácter global se as actividades de índole artístico estiverem contempladas, quer na vertente artística, quer na vertente estética e pedagógica.

Relativamente aos conceitos de Educador pela Arte, Professor Artista e Professor Pedagogo, consideramos que é mais importante a sua atitude e envolvimento nas práticas artísticas, do que a classificação que possa ter. A este propósito Melo (2005:63) sugere que “[...] no contexto de educação artística generalista, o professor deve nortear a sua acção para a aprendizagem de saberes específicos de cada linguagem artística, mas em simultâneo respeitar a diversidade dos perfis psicológico, vivenciais e artísticos dos alunos”. A autora acrescenta ainda que num contexto de prática docente artística “o trajecto reflexivo e decisório dos professores deva estar contaminado e partilhado com os alunos, sujeitos que devem tornar-se crescentemente conscientes do seu processo de aprendizagem”.

Este tipo de metodologia a seguir apela para um ensino partilhado, desenvolvendo a autonomia e liberdade de acção, onde existem tempos e espaços para “ [...] o provisório e para o gratuito de alguns actos criativos” (*Op. cit.*:63).

Seguindo este postulado, Biasoli (1999:116) enfatiza a ideia de o professor “ [...] em sua pratica pedagógica reflexiva, estabelecer uma acção recíproca com os alunos e com a realidade circundante [...] vincular a teoria à prática tanto no saber e fazer artístico como no saber e fazer pedagógico”.

A este propósito, defendemos e partilhamos a ideia de Santos (1999), quando realça que nesta área a via expressiva e educativa se interrelacionam, podendo os professores de formação artística procurar apoio e soluções em reflexões próprias de uma psicopedagogia da expressão artística e assim ultrapassar obstáculos.

1.4. TEATRO E EDUCAÇÃO

O Teatro e a Educação são dois campos complexos do conhecimento humano que possuem linguagens e especificidades próprias. A literatura dá-nos conta que as relações entre Teatro e Educação remontam já da Antiguidade Clássica. (Peixoto, 2006, Courtney, 2003; Japiassu, 2003; Koudela, 2001; Caride Gómez *et al*, 2000; Ortega y Gasset, 1991).

O teatro sendo tão antigo quanto o Homem, assumiu desde cedo a função de comunicação, com o grupo, com as forças da natureza e com os deuses. Utilizando o corpo e a voz, nas danças e nos rituais, o Homem transmitia as suas emoções, tentava enfrentar e vencer o medo, exorcizando os seus pavores e sonhando com a superação das suas fraquezas (Peixoto, 2006:23). Estas primeiras manifestações do Homem como ser criador nascem da improvisação e espontaneidade. Na obra *Natureza e Sentido da*

Improvisação Teatral, a autora salienta que “Todas as formas de arte tiveram uma de suas origens na improvisação. O canto, a dança e os rituais primitivos assumiram formas dramáticas num jogo em que um dos pólos é a atualidade improvisada” (Chacra, 1991:24).

No caso concreto do teatro, este nasce da improvisação e da capacidade espontânea e criadora do ser humano. A autora atrás citada apresenta-nos a expressão *improvisação teatral*, justificando que a expressão assenta em dois pilares: o primeiro reporta-se à espontaneidade e o segundo à representação dramática. A origem desta expressão está contida na “própria natureza humana, sem a qual o teatro não poderia chegar à categoria de arte ou nem mesmo existir em suas formas mais simples e rudimentares” (*Op. cit.:* 41).

É graças a capacidade criadora e simbólica do Homem que o diferencia dos restantes seres animais. Langer (1971:40) enfatiza a ideia de que o Homem utiliza os signos não apenas para indicar coisas, mas sobretudo para representá-las. Para esta autora existe uma “natureza transformacional da inteligência humana e, um dos resultados deste processo, para além da fala é o ritual como arte pois é essencialmente a terminação activa de uma transformação simbólica da experiência” (*Op. cit.:* 55).

Posteriormente, filósofos gregos como Platão e Aristóteles, e romanos como Horácio e Sêneca, por exemplo, produziram escritos tecendo considerações sobre o binómio Teatro e Educação. Contudo, a valorização desta temática começou a surgir a partir da segunda metade do século XIX. A importância que Rousseau atribuiu à criança e ao jogo como forma de aprendizagem, encontraram ressonância em muitos pensadores, educadores e psicólogos do Movimento da Escola Nova (MEN), entre os quais Claparède, Decroly, Freinet, Froebel, Dewey, Montessori, Pestalozzi, Piaget, Wallon, Vygotsky. Como salienta Japiassu (2003:20) “é só com o movimento Escola

Nova que o papel do teatro na educação escolar, particularmente na educação infantil, adquire status epistemológico e importância psicopedagógica”. A inclusão da actividade lúdica, o trabalho livre e os princípios básicos da educação pela acção, permitiram na opinião de I. Koudela (2001:19) um aproveitamento das áreas artísticas no currículo escolar.

O Teatro na escola passou a ser usado como uma linguagem e com a finalidade de estimular o aluno na sua criatividade, comunicação e expressão, ao mesmo tempo que, o capacita com toda uma bagagem e técnicas específicas da esfera teatral.

A prática do teatro e das artes em ambiente escolar, não se justificam apenas pelo seu carácter contextualista ou instrumental mas, é hoje reconhecido a contribuição única e particular que as linguagens artísticas oferecem ao desenvolvimento cultural e, particularmente, no crescimento pessoal do indivíduo. Esta nova abordagem de carácter essencialista ou estética, defende a presença das artes no currículo escolar, permitindo aos alunos a apropriação de diferentes códigos artísticos e estéticos, especificamente humanos. Estes códigos ou linguagens artísticas são concebidos como poderosos instrumentos de comunicação, leitura, interpretação e compreensão da realidade humana. Para esta concepção essencialista do teatro, o ensino das artes não visa a formação de artistas mas, “o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afectivos, cognitivos e psicomotores”. (Japiassu, 2003:24). Para este autor, a utilização das abordagens do teatro na educação, seja de carácter contextualista ou essencialista têm sido determinadas pelos objectivos traçados e, pelas próprias políticas educativas fundamentadas nas teorias psicológicas, pedagógicas e do desenvolvimento infantil.

1.4.1. Teatro e Expressão Dramática

Existe também pouca clareza na utilização dos conceitos referentes ao Teatro e a Expressão Dramática. A amplitude conceptual de que são alvo são tão vastas, que hoje tanto são referidos como metodologia educativa, técnica de ensino ou disciplina curricular e/ou curso de formação de actores. Tal como as definições de educação e arte parecem ser multifacetadas e dinâmicas o mesmo acontece com a de teatro. Ao questionar-se sobre *Que é o teatro?* Barbosa (2003:7) responde: “Como se alguma vez tivéssemos sabido o que era – e a verdade é que quanto mais pensamos nele mais dificuldade temos para o definir na sua permanente mutabilidade histórica”. Partilhamos a ideia de Solmer (2003:43) quando diz que “A única certeza que podemos ter, apesar de muito residual, é a de que o teatro seguiu sempre a história do homem”.

Tanto assim é que, já na Poética de Aristóteles (a.C.), a tragédia aparece como a forma mais sublime da expressão humana “ [...] que se serve da acção e não da narração e que, por meio da compaixão e do temor, provoca a purificação de tais paixões” (Aristóteles, 2004:47-48). Para este pensador grego, a acção dramática era tida como uma técnica catártica para os que dela usufruissem. Posteriormente, outros investigadores entre eles, Jacob Moreno, propõem novas perspectivas ao conceito de catarse sugerindo vias para uma reeducação ou terapia e, a partir das técnicas teatrais, chegam ao Psicodrama e ao Sociodrama.

Concretamente sobre o tema teatro, a literatura é vasta e aponta para vários significados etimológicos. Para Anne Ubersfeld (2005:1), por exemplo, o teatro “é uma arte paradoxal”, porque considera o teatro como “Arte do hoje, representação de amanhã, que se pretende a mesma de ontem, interpretada por homens que mudaram diante de novos espectadores...”. Outros autores conceptualizam o teatro como sendo a própria vida (Brook, 1993), ou como uma arte nas palavras de Fernando Amado

(1999:13-14), “luminescente irradiação do acto criador – música, dança, pintura, escultura, o gesto, o rosto, a máscara, a voz: o Homem a merecer-se o profano a sacralizar-se”.

A literatura também refere várias concepções de teatro segundo as perspectivas de vários estudiosos da cena teatral mundial, que deram corpo a importantes tendências e que, ao longo do tempo, construíram uma determinada ideia de teatro, de actor e de encenação teatral (Braun, 1986). Entre eles destacamos Stanislavsky (1863-1938), Meyerhold (1874-1940), Brechet (1898-1956), Artaud (1896-1948), Grotowsky (1933-1999) e Brook (nasc. -1925).

Uma outra vertente hoje muito referenciada dentro da esfera teatral é o teatro infantil. Reconhecido o valor recreativo e pedagógico do teatro dirigido especialmente para as crianças, o teatro infantil tem sido alvo de valorização e estudo. Glória Bastos (2006), à propósito do teatro para crianças em Portugal, apresenta a perspectiva de vários estudiosos sobre a temática do teatro infantil onde se podem distinguir o teatro escrito e representado por crianças, o teatro escrito por adultos e representado por crianças e o teatro escrito e representado por adultos. Esta autora destaca as ideias de um importante autor, actor e produtor no campo do teatro para crianças, David Wood, que considera o teatro para crianças como uma arte com especificidades próprias e nunca uma arte menor:

“O teatro para crianças é uma forma de arte autónoma com características que a tornam perfeitamente distinta do teatro para adultos. Não é teatro para adultos simplificado; tem a sua própria dinâmica e as suas próprias recompensas. O teatro de qualidade para crianças é valioso na medida em que abre a porta às crianças para um mundo novo de entusiasmo e imaginação” (Wood, 1997:5 cit. por Bastos, 2003:28).

Seja qual for a perspectiva escolhida e, com base na literatura existente, acreditámos que entre o Teatro e a Educação existe, sem margem para dúvida, uma

inter-relação profunda capaz de despertar sensibilidades e desenvolver atitudes críticas, construtivas e criativas para o indivíduo e a sociedade em que se insere.

Em relação à Expressão Dramática e partindo do sentido etimológico da palavra drama, de origem grega *drâma*, que significa acção, encontramos também outros significados como performance, jogo, espectáculo.

A bibliografia existente dá-nos conta de que o conceito Expressão Dramática/Teatro varia em determinados países, tendo em conta os autores e a investigação realizada nesses contextos educativos. As correntes e metodologias desenvolvidas influenciaram determinadamente os estudos nesta área, o que levou a uma proliferação terminológica que caracterizou a prática de actividades dramáticas, sobretudo a partir da segunda metade do século XX.

Para uma melhor compreensão e conhecimento das principais terminologias utilizadas e que produziram algum eco nas práticas artístico-pedagógicas em Portugal, apresentamos alguns conceitos e abordagens metodológicas que mais influenciaram e se destacaram no panorama mundial.

1.4.2. Investigação na Literatura Inglesa

Segundo Richard Courtney (2003:42), o postulado de que a actividade dramática é efectivamente um método eficaz na aprendizagem deve-se a Caldwell Cook, em Cambridge. *Play way* foi o nome pelo qual ficou conhecida esta abordagem, antes da Primeira Guerra Mundial. O método de Cook valorizava a acção e a experiência como condição essencial para uma aprendizagem eficaz onde o esforço espontâneo e o livre interesse estavam contextualizados num ambiente natural para o estudo que era o jogo. Esta metodologia assentava numa concepção intrumentalista ou contextualista onde o

teatro era exclusivamente pensado como um recurso didáctico para alcançar conteúdos disciplinares ou objectivos pedagógicos.

Posteriormente nos Estados Unidos, por exemplo surge o termo *Creative Dramatics*, com Winifred Ward em 1930. Ingrid Koudela (2001) refere que esta autora dispõe de uma vasta obra no campo do *Creative Dramatics*, entre 1890 e 1970. O *Creative Dramatics* utilizava como metodologia a combinação do *play way*, do jogo livre e do teatro para crianças. Este movimento alcançou grande aderência particularmente com crianças dos 5 aos 11 anos. Um dos seus livros, *Playmaking with Children from Kindergarden to High-school*, publicado em 1957, transformou-se numa obra de referência, quer na Inglaterra, quer nos Estados Unidos, onde inclusivamente passou a designar toda a actividade teatral relacionada com crianças. Nesta obra Ward salienta a importância do processo em detrimento do produto final, pois o grande objectivo é desenvolver a criança como um todo e não apenas a vertente cognitiva (*Op.cit*: 2001:20).

Mais tarde, em 1963 surge o termo *Improvisations for the Theater* e atinge o seu auge com Viola Spolin. Esta metodologia foi desenvolvida em grande parte na Young Actors Company, em Hollywood, durante uma década, em oficinas de trabalho para crianças dos 7 aos 14 anos. Posteriormente, em 1987 publica *Theatre Games for the Classroom*, em 1975 publica *Theatre Game File*, que actualmente tem o formato de fichário e, em 1985, publica *Theater Games for Rehearsal: A Director`s Handbook*. Esta investigadora baseou o seu trabalho na sua experiência de longos anos com o teatro de improvisação visando o amadurecimento e a integração de todos os participantes do projecto teatral. (Gauthier, 2000, Koudela, 2001).

Outro dos pioneiros foi Peter Slade ao aplicar e publicar uma obra com o termo *Child Drama* em 1954, baseado em trabalhos experimentais desenvolvidos durante vinte anos em Inglaterra (Koudela, 2001:21). Este autor identifica *Child Drama* com *Jogo Dramático Infantil* e enfatiza a ideia de que “[...] é uma forma de arte por direito próprio [...] a raiz do jogo dramático é a brincadeira de representar o jogo [...] a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver” (Slade:1978:17-18). Este autor faz ainda uma clara distinção entre Teatro e Drama, sendo que no Teatro existe uma experiência compartilhada, onde há actores e públicos diferenciados, enquanto que no Drama a criança descobre-se a si própria a ao mundo através de experiências emocionais e físicas. Slade salienta ainda que estas experiências são pessoais e podem desenvolver-se em grupo “mas nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que nós a imponhamos”. (*Op. cit.*:18).

Ainda na Inglaterra, surge o *Drama in Education (DIE)*, que logo se estruturou como uma corrente com fundamentos bem definidos. Segundo Nellie McCaslin (2000:12) *Drama in Education* “is the use of drama as a means of teaching other subject areas. It is used to expand children’s awareness, to enable them to look at reality through fantasy, to see below the surface of action to their meanings”.

No seguimento desta linha de investigação surgem nomes como Brian Way (*Development through Drama*, 1967), Gavin Bolton (*Towards a Theory of Drama in Education*, 1979), Dorothy Heathcote (*Drama for Learning*, 1995), Jonathan Neelands, (*Making Sense of Drama*, 1984; *Structuring Drama Work*, 1990), Cecily O’Neill (*Drama Structures*, 1982; *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, 1995), Liz Johnson e Cecily O’Neil (*Dorothy Heathcote: Collection Writings on Education and Drama*, 1984), que marcaram toda uma geração de professores de drama, não só em

Inglaterra, como em outros países. O Drama Educativo, neste contexto, passou a ser considerado como instrumento fundamental do desenvolvimento e conhecimento da criança. Dorothy Heathcote tem sido uma das autoras mais citadas e consultadas nesta área. Como salienta McCaslin (2000:260):

“British educator Dorothy Heathcote`s approach to drama is particularly appealing to classroom teachers, who find in it techniques that they can use in their own teaching. She works, as she says, from the inside out, and her concern is that children use drama to expand their understanding of life, to reflect on a particular circumstance, and to make sense of their world in a deeper way. There is no area of curriculum in which she has not used drama [...] Once the direction is clear, she suggests a choice of procedures: analogy, simulation, and role [...] When clarification is needed, she steps out of role, stopping the drama for discussion; she then resumes the improvisation. It is this technique that most differentiates her work from that of American creative drama teachers, who rarely take an active part or stop a scene that is going well to discuss it”.

Paralelamente a esta perspectiva surge o conceito *Theatre in Education* (TIE) em Inglaterra, em 1965 e que rapidamente se espalhou por vários países. Esta abordagem além de valorizar a improvisação, tem como objectivo implementar a interdisciplinaridade através da apresentação aos alunos de peças teatrais realizadas por profissionais de teatro. John O`Toole citado por Nellie McCaslin (2000:12) analisa esta abordagem e diz que TIE “was conceived as an attempt to bring the techniques of the theatre into classroom, in the service of specific educational objectives...the children are asked to participate...and try to prepare suggestions for follow-up work, or to hold preliminary workshops for classroom teachers”.

Mais recentemente, surgiram em Inglaterra investigações que abordam o *drama for learning*, isto é, o drama como metodologia de aprendizagem que mobiliza, integra e desenvolve várias inteligências. É o caso da obra de Patrice Baldwin (2004) que para além de indicar toda uma série de estratégias para implementar na sala de aula, enfatiza a ideia de que o drama pode ser uma disciplina, bem como um método ou ferramenta que transcende o currículo escolar.

Na América do Norte (Canadá), destacam-se autores como Richard Courtney que desenvolveu estudos na área do drama e suas implicações no currículo escolar, onde os alunos são motivados a explorar diversas soluções para atingir objectivos e solucionar problemas. Segundo McCaslin (2000:11) o termo *Development drama* foi usado pela primeira vez por Richard Courtney, no Canadá e para este autor “*Development drama is the study of development patterns in human enactment. Drama is an active bridge between our inner world and the environment*”. As suas obras têm sido referência quase obrigatória, nesta área, apresentando reflexões teóricas em vários campos do conhecimento relacionado por exemplo: jogo, teatro, sociedade, linguagem e pensamento (Courtney, 2003). Ainda no Canadá, David Booth (1998), implementou uma metodologia conhecida por *Story Drama*. Para este autor a introdução de histórias sejam elas fantasiosas ou de vida são um excelente indutor para a criação dramática, quer individual, quer de grupo, para crianças do Pré-Escolar e do Ensino Básico. Metodologia semelhante, encontramos na obra de Kathleen Gallagher (2004), onde a autora também utiliza indutores literários de vários tipos para favorecer a criação e o desenvolvimento pessoal e grupal, interligando as várias áreas do currículo.

Nos Estados Unidos existe uma vasta publicação nesta área. A título de exemplo citamos algumas das investigações mais recentes na área, por exemplo, a obra de Alison Lee (*A Handbook of Creative Dance and Drama*, 1992), e de Nellie McCaslin (*Creative Drama in the Classroom and Beyond*, 2000). Em estas obras as autoras justificam a importância das actividades dramáticas no desenvolvimento das crianças e jovens nos diversos graus de ensino, bem como um precioso meio de aprendizagem. Alison Lee conjuga a Dança e a Expressão Dramática num conjunto de exercícios práticos para o Ensino Básico. A obra de Nellie McCaslin é um título de referência na área da Expressão Dramática. A sua investigação é muito ampla abrangendo áreas como a

Dramaterapia, o Drama Criativo com crianças com necessidades educativas especiais ou o papel das artes numa sociedade multicultural.

1.4.3. Investigação na Literatura Francesa

No panorama francês, a utilização do termo *Jogo Dramático*, utilizado por Leon Chancerel em 1936, continua a ter grande aceitação a aplicação. Para este autor os jogos dramáticos são para a criança um excelente meio de exteriorizar, quer pelo movimento, quer pela voz, os seus sentimentos e observações pessoais. A. Sousa (2003b:26) refere que para Chancerel os jogos dramáticos além de terem como objectivo aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão [...] o “jogo dramático é um dos melhores instrumentos de formação e de educação da infância”.

Na literatura francesa existem também obras que ainda hoje merecem destaque entre nós. É o caso de autores como Pierre Leenhardt (*A Criança e a Expressão Dramática*, 1974); Robert Gloton e Claude Clero (*A Actividade Criadora na Criança*, 1976); Paulette Lequeux (*A Criança Criadora de Espectáculos*, 1977); Jean-Pierre Ryngaert (*O Jogo Dramático em Meio Escolar*, 1981) e Gérard Faure e Serge Lascar (*O Jogo Dramático na Escola Primária*, 1982). Para estes autores é através dos jogos dramáticos, de mímica, de sombras ou de fantoches que a criança tem possibilidade de agir para comunicar e experimentar sentimentos. Destacam também o papel da arte e da actividade criadora da criança, essencial para o seu desenvolvimento (Gloton e Clero, 1976). Ryngaert apresenta uma definição de jogo dramático, chamando a atenção para certos aspectos:

“O jogo dramático não visa uma reprodução fiel da realidade...é uma actividade colectiva...não está subordinado ao texto. Este é substituído pela palavra improvisada ou estabelecida a partir dum guião... não tem em vista a representação oficial [...] não reclama actores virtuosos, competentes em todas as técnicas de expressão... não

necessita de cenários, trajes ou adereços. A construção do espaço de jogo faz-se a partir do espaço escolar e do mobiliário corrente chamados a novas funções. Os objectivos educativos visados a longo prazo não devem prejudicar o prazer do jogo “aqui e agora” [...] ele é um dos elementos indispensáveis à existência do jogo dramático propriamente dito” (*Op. cit.*: 34-35).

O termo Expressão Dramática utilizado no Quebeque em 1972, nos programas escolares, é alterado em 1982, por *Arte Dramática* e posteriormente surge a proposta para *Linguagem Dramática*, ao nível do Pré-Escolar e o termo *Expressão Corporal*, em estreita ligação ao Teatro, vem juntar-se à variedade de conceitos utilizados.

Em Montréal, Canadá, um dos nomes mais relevantes é sem dúvida o de Gisèle Barret. Esta investigadora, juntamente com Jean-Claude Landier, valoriza a Expressão Dramática numa prática de atelier. Numa das suas obras (*Expressão Dramática e Teatro*, 1999), os autores propõem uma metodologia através da utilização do *Teatro-em-jogos* apresentando um conjunto de indutores ou instrumentos que permitem atingir determinadas competências e favorecer a expressão, quer individual, quer em grupo. Os autores evidenciam que:

“Uma pedagogia da expressão pode ajudar a construir multiplas pontes entre a arte e o ensino e ...além disso, a expressão dramática, enquanto prática pedagógica do teatro no sentido mais lato, pode-se fixar como finalidade favorecer o desenvolvimento, o desabrochar da criança através de uma actividade lúdica que permita uma aprendizagem global (cognitiva, afectiva, sensorial, motora e estética)” (*Op.cit.*12).

Outra investigadora de destaque é Hélène Gauthier, que com base na pedagogia de Freinet, direcciona o seu trabalho numa experiência teatral, onde o ensaio experimental em oficinas na sala de aula, o trabalho livre e o suporte do meio são os princípios fundamentais. Na obra *Fazer Teatro desde os Cinco Anos* (2000), Gauthier desenvolve a sua pesquisa teatral com crianças de cinco anos, apresentando um conjunto de diferentes elementos do teatro, para a montagem e criação dramáticas. A autora propõe nas oficinas de teatro a criação de guiões, (*banco de ideias*), cenários e adereços, iluminação, guarda-roupa, maquilhagens e música.

1.5. AS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Em Portugal existem poucos estudos, no passado, que relacionam a problemática das artes na educação. A. Sousa (2003a: 29) refere que, alguns pedagogos portugueses, nomeadamente Luís António Verney em 1794 e António Ribeiro Sanches em 1760, já problematizavam a importância das artes na educação, com a finalidade de criar disciplinas artísticas no currículo escolar. Contudo, parece ter sido Henrique Nogueira em 1835, a propor pela primeira vez, a música vocal e instrumental nas escolas e, mais tarde, o Padre Borba e António Joyce promovem o canto coral nas escolas.

Segundo a investigação do professor Arquimedes dos Santos, (1989, 1999) em Portugal houve três momentos revolucionários – a Revolução Liberal de 1820, a Revolução Republicana de 1910 e a Revolução de 1974, os quais influenciaram de uma maneira ou de outra os sistemas educativos da época.

Almeida Garrett, (1799-1854) nas suas cartas chamou a atenção para as artes incluindo uma formação estética exaltando o valor “ [...] *dessas prendas – música, desenho, dança e se insinua até uma intuição da arte como terapêutica*” (Santos, 1989:104). Garrett, para concretizar as suas ideias, fundou em 1836 o Conservatório Nacional com três escolas: a Dramática, a de Música e a de Dança, começando pela formação de artistas.

No final do séc. XIX, um dos grandes pedagogos de então, Adolfo Coelho chamou a atenção para o valor educativo das artes considerando mesmo “o ensino artístico como um elemento essencial na formação do homem”. Já no início da República na sua fase democrática, surge João de Barros, como um dos grandes defensores da arte na educação “quer nos seus escritos, quer na sua intervenção sociopedagógica, e um dos mais conscientemente empenhados” enaltecendo os

princípios de que “não há sociedade democrática que possa viver sem o culto da arte” e “ sem ensino artístico não há educação da sensibilidade e não há cultura geral que valha” (*Op. cit.*: 105-106).

Posteriormente, o professor Cardoso Júnior corrobora e alarga estas concepções político-educacionais ao proclamar num escrito notável “a arte tem, pois, o seu lugar numa democracia; mas só será eficaz o ensino popular da beleza quando fizermos na escola a educação estética das crianças” (Santos, 1999:127).

Igualmente, o filósofo Leonardo Coimbra, ministro da Instrução Pública por altura da Primeira Época Republicana declarou o seguinte “a primeira educação deve ser artística e as próprias virtudes morais só podem ser dadas à criança pelas implícitas intimações da harmonia estética” (*Op. cit.*:127).

No ano de 1911, fundam-se os Jardins-Escola João de Deus e, graças ao seu filho João de Deus Ramos são introduzidos novos conceitos conjugando as ideias de “sistema pedagógico” com os de “arte na escola” (*Op, cit.*:128).

As décadas seguintes à intentona do 28 de Maio de 1926 e, segundo as investigações de António Nóvoa (1989) a expressão artística foi empurrada para uma área marginal dos currículos escolares desvalorizando-se as práticas artísticas. Os tempos da ditadura, quer nos panoramas político e cultural vieram ofuscar a educação artística encaminhando-a para iniciativas de carácter puntual e particular. Tudo o que estivesse relacionado com a arte, o sentido crítico e a liberdade de pensar eram considerados subversivos e controlados pela censura (Vasconcelos, Educare1). Ainda segundo esta investigadora, houve neste período, algumas publicações nesta área. É o caso de um ensaio: *Arte na Escola*, de 1916 de António Aurélio da Costa Ferreira. No mesmo ano Polyart Pinto Ferreira escreveu sobre o *Ensino do Desenho na Escola Primária*, “valorizando a sua centralidade curricular”. Em 1938 Irene Lisboa publica *O*

Primeiro Ensino (Cadernos Seara Nova) e a fundamentação para um Programa de Escola Infantil no qual incluiu o desenho e os trabalhos manuais.

Sensivelmente até aos anos 50, as experiências artísticas das nossas crianças limitavam-se à prática de labores ou ao desenho geométrico ou livre. Só a partir de fins da década de 50 e, início da década de 60, é que começa a renascer um período favorável às ideias artísticas. Esta nova conjuntura deveu-se as novas ideias vindas da psicologia e da pedagogia emergidas do Movimento da Escola Nova, que reconheciam a criança como um ser criador e dotado de formas singulares de expressão.

Um outro marco importante foi a publicação da obra de Herbert Read (*Education through Art*, 1943), retomando a tese de que “arte deve ser a base da educação” (Read, 1982:24). Read foi o primeiro presidente da Associação Internacional de Educação pela Arte criada em 1954, influenciando algumas personalidades mais atentas no panorama artístico português como Calvet de Magalhães, João dos Santos, Alice Gomes, Almada Negreiros, João de Freitas Branco, Cecília Menano entre outros, que foram responsáveis pela criação em Portugal da Associação Portuguesa de Educação pela Arte.

Em 1956, é criada em Portugal a Fundação Calouste Gulbenkian, instituição com fins caritativos, educacionais e artísticos, responsável pela implementação de diversos projectos de índole artístico e cultural, como é o caso recente do IDE – projecto de Investigação em Desenvolvimento Estético. Este projecto constitui na opinião de Natália Pais um dos valiosos testemunhos do percurso desenvolvido pela Fundação Gulbenkian “pelo acompanhamento de experiências, pela participação em programas, pela promoção de iniciativas sobre as relações da educação, da arte, do ensino e da vivência cultural” (Fróis, 2000:13).

Um ano mais tarde (1957), são realizadas em Lisboa e no Porto uma série de conferências – “*Conferências de Juventude Musical Portuguesa*”, cujo projecto correspondeu a uma necessidade de elucidação de problemas relacionados com a educação pela arte, a formação estética e sua viabilidade e concretização no ensino escolar. Foram seis conferências cujas intervenções estiveram a cargo de João dos Santos (Aspectos médico-psicológicos), Nikias Skapinakis, (Artes plásticas), João de Freitas Branco (Música), Nuno Portas (Cinema), Rui Grácio (Ensino Estético) e Luis Francisco Rebelo (Teatro).

Estas questões foram ganhando seguidores e projecção, quer no contexto pedagógico e artístico, quer na opinião pública em geral. (Santos, 1999). Anos depois em 1967, o professor Delfim Santos ao prefaciar o livro *Educação Estética e Ensino Regular*, inclui essas conferências e escreve: “os temas versados são de interesse permanente e não se esgotam; não são de hoje mas de sempre” (*Op. cit.*: 128). Anteriormente a esta publicação e, em 1962, foi lançado o livro *A Criança e o Teatro*, escrito por Calvet de Magalhães e Aldónio Gomes. Os autores nesta obra afirmam que os jogos dramáticos servem para “rasgar alicerces duma sadia personalidade e de um rendimento superior” (Fragateiro, 1989:53).

Na opinião de Maria Emília Brederode Santos (2006), em Portugal este despertar para:

“...as artes e no papel das artes na educação generalista (as artes ao serviço do desenvolvimento harmonioso da criança) ocorreu pelos anos 60 com artistas como Nikias Skapinakis, educadores como Cecília Menano e Calvet de Magalhães, pedopsiquiatras como João dos Santos e Arquimedes da Silva Santos. A Fundação Calouste Gulbenkian [...] teve um papel fundamental quer através da criação do seu centro de Investigação Pedagógica (onde Delfim Santos e Rui Grácio fundaram em Portugal as Ciências da Educação), quer através das actividades artísticas para crianças e professores promovidas por Madalena Perdigão e concretizadas, entre outros, por Natália Pais”.

Ainda nos anos 60-70 tornam-se conhecidas as experiências de atelier de Elvira Leite e Manuela Malpique que explorou e concretizou o ensino artístico com base nas teorias de Arno Stern, no Porto.

Em 1971, a Fundação C. Gulbenkian promoveu um Colóquio sobre o Projecto da Reforma do Ensino Artístico. Na opinião de Arquimedes S. Santos (2000) “este foi um marco importante no que diz respeito ao ensino artístico em Portugal, onde colaboraram dezenas de especialistas de várias áreas das artes e da educação”.

Segundo a investigação de Maria São Pedro Lopes (2006), foi no Centro de Investigação da Fundação C. Gulbenkian, a convite do Dr. Breda Simões, que o prof. Arquimedes S. Santos introduziu e leccionou pela primeira vez a disciplina de *Psicopedagogia da Expressão Artística*, para monitores dos Serviços da Fundação, relacionados com a música e com os museus. Esta formação serviu como complemento pedagógico, sobretudo na área da docência. Esta experiência foi um marco importante “que acabou por ganhar forma aquando da Reforma do Conservatório, em 1971, inserida na Reforma do Ensino, protagonizada pelo então Ministro Veiga Simão.” (*Op. cit.*:48). Este ministro mandatou a Dr^a Madalena Perdigão para presidir a uma Comissão de reestruturação ou de reforma do Conservatório Nacional. Desta reforma surgem três novas escolas no Conservatório às já existentes de Teatro e Música: a Escola de Dança, a Escola de Cinema e a Escola Superior de Educação pela Arte. No contexto português, a Escola Superior de Educação pela Arte (ESEA) foi uma instituição pioneira na formação de educadores pela arte, para o ensino das expressões artísticas.

Com o Revolução Liberal de 25 de Abril de 1974, assistiu-se no país a um conjunto de mudanças que influenciaram todos os sectores da vida pública portuguesa e, de modo particular, o ensino das artes. Tendo em conta as investigações realizadas por

Carlos Fragateiro (1989) e António Nóvoa (1989), é no período compreendido entre 1971 a 1974 que se assiste a uma nova fase no ensino da Expressão Dramática em Portugal. O grupo de professores formados na Escola Superior de Educação pela Arte desempenhou um papel fundamental na integração de equipas responsáveis pela elaboração dos Programas de Movimento, Música e Drama, no Ensino Primário, bem como na formação de professores, que passou a ter carácter obrigatório em todo o país.

É a partir deste período que começa a surgir um conjunto de investigadores e de obras relacionadas com a Expressão Dramática em Portugal e, “que tem vindo a dar contributos valiosíssimos, quer a nível dos seus trajectos profissionais, quer a nível dos seus trajectos ligados à investigação, na área da Expressão Dramática/Teatro e da Educação” (Lopes, 2006:51).

Um outro marco referencial na história das artes em Portugal é a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, onde é oficialmente exposto promover a Educação Artística, reconhecendo nas Artes um factor importante na formação integral da pessoa, devendo por isso, fazer parte integrante do sistema de ensino. Posteriormente, concretiza-se a publicação de várias leis orgânicas e, entre os mais citados mencionamos o Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro, que estabelece as bases gerais da organização da Educação Artística a nível Pré-Escolar, Escolar e Extra-Escolar, o Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, que estabelece o princípios sobre a gestão curricular no Ensino Básico e o Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como a avaliação das aprendizagens ao nível do secundário. Outro factor importante a considerar é a implementação do Sistema das Escolas a Tempo Inteiro,

propondo actividades de enriquecimento a desenvolver em várias áreas incluindo as de carácter artístico.

1.5.1. Formação e Investigação em Portugal

Para esta reflexão abordaremos alguns dos pioneiros na área da Expressão Dramática e que têm influenciado, quer com a sua metodologia própria de acção, quer com a publicação de obras de particular interesse nesta área.

Eugénia Vasques (2006), traça o percurso pessoal e profissional de João Mota, tido como o primeiro professor de Expressão Dramática em Portugal. João Mota foi professor no curso superior de Educação pela Arte, no Conservatório Nacional em 1973, foi responsável pela dinamização de programas na Casa da Criança na Comuna, em 1978-80, orientou cursos de formação e de reciclagem em Teatro/Expressão Dramática, a professores e crianças a partir de 1980. Posteriormente, orientou cursos superiores como o CESE em Teatro e Educação da Escola Superior de Teatro e Cinema em 1993 e o Mestrado em Educação Artística (Teatro e Educação) na Universidade do Algarve em 2002. Influenciado pelas ideias de João dos Santos e Arquimedes S. Santos adoptou o conceito Educação pela Arte. Vasques relata a visão de João Mota:

“...as duas práticas de formação - através da Arte e para a Arte, no caso, o teatro, com base na “globalização das expressões artísticas” é a trave mestra que irá, no futuro, determinar o seu entendimento do ensino do teatro: um ensino globalizante que prepara, especificamente, para um desempenho profissional [...] um ensino que integra uma consciencialização estética, o outro nome que o pedagogo atribui à consciência de cidadania que visa desenvolver, tanto no actor principiante, como no formador ou na criança” (*Op. cit.*:94-95).

Para João Mota a Expressão Dramática não é fazer Teatro. Para este professor ser actor requer uma formação específica, é uma profissão, uma opção vocacional. A Expressão Dramática por sua vez permite apenas a humanização do homem,

concedendo-lhe espaço para revelar-se, conhecer-se melhor, dar-lhe disponibilidade para a transformação.

João Mota tem sido ao longo de várias décadas, um fervoroso percursor pelas práticas artísticas e, sobretudo, na formação e produção teatral em Portugal.

Recentemente e a coincidir com os 50 anos de carreira profissional, João Mota recebeu a medalha de Mérito Cultural pelo trabalho realizado ao longo da sua vida como actor, encenador e formador, na sessão de abertura da Conferência Nacional de Educação Artística realizada em Outubro de 2007, na Casa da Música, no Porto.

Na década de 80, um outro professor produziu alguns escritos importantes nesta área, é o caso de António Nóvoa. Este autor chamou a atenção para a “importância educativa de expressão dramática na sala de aula enquanto abordagem adequada da situação e do processo [...] por outro lado defendemos a importância cultural do teatro na escola enquanto actividade coerente com a visão organizacional da escola...”. (Nóvoa, 1989:14).

Isabel Alves Costa é também uma figura de referência na área da Expressão Dramática/Teatro. Foi responsável pela formação inicial de professores e educadores de infância, no país, bem como fundadora de alguns grupos de teatro (Rodaviva no Porto), e autora e co-autora de várias obras, que actualmente são ainda muito solicitadas. Entre essas obras e, que para nós constituem textos de referência, destacamos *Eu era a Mãe...Perspectivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática nos Jardins de Infância* (1986), *O Fantoche Que Ajuda A Crescer* (1991), e mais recentemente, *O Desejo de Teatro – O Instinto do Jogo Teatral como dado Antropológico* (2003). Nestas obras a autora salienta a importância do brincar ao faz de conta, do jogo como actividade lúdica

essencial para a formação e crescimento harmonioso da criança e a atitude do educador para melhor compreender este *jogo teatral*, na infância.

Alberto B. Sousa, sendo um dos formandos que passou pela Escola Superior de Educação pela Arte, além de estar ligado a formação de educadores, e professores, tem várias obras publicadas na área da Expressão Dramática. Este autor nas suas obras (1979, 1980) apresenta as bases teóricas que deverão nortear uma Educação pelo Movimento Expressivo, através das expressões: Música, Movimento, Dança e a Drama.

Mais recentemente Sousa (2003b) explora o valor educativo da Expressão Dramática dizendo que:

“Em relação à criança, ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social, dado que as actividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas acções para conseguirem o fim comum” (*Op.cit.*:33).

Luís Filipe Aguilár é também um nome de referência nesta área sobretudo na formação de professores em Faro e, posteriormente na investigação da aplicabilidade das actividades dramáticas em vários domínios, por exemplo, na educação (Expressão Dramática), na arte (Teatro), e psicoterapia de grupo (Psicodrama). Importa salientar que para Aguilár as actividades dramáticas abarcam várias dimensões de expressão: *Estar, Comunicar e Criar* (Aguilár, 2001:32)

Assume igualmente importância, a prática do jogo dramático, baseada numa aprendizagem pela e para a acção onde “a espontaneidade, como área de invenção e de criatividade, e o momento presente, como espaço-tempo de vivência simbólica da experiência social, levam-nos a defender uma pedagogia da espontaneidade como arte do momento”. O jogo dramático é um precioso recurso de compreender a criança e a sua forma de perceber o mundo. Na Pedagogia Estruturante do Momento, Aguilár incita

o professor orientador a adoptar três papéis, para uma melhor intervenção educativa: observador participante, criador de situações e actor participante (*Op.cit:*44-46).

Este autor apresenta também um guia pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico, exemplificado com actividades práticas na área da expressão dramática (Aguilar, 2001).

Maria do Céu Melo, professora e investigadora, que também passou pela Escola Superior de Educação pela Arte, é responsável pela formação de educadores e professores nesta área. Recentemente, Melo (2005), apresenta-nos uma obra onde propõe uma abordagem com base nos pressupostos preconizados pelo Movimento da Educação pela Arte e que segundo a autora tem como “ [...] objecto e objectivo primazes o desenvolvimento da pessoa, através da criação de situações de expressão dos seus sentimentos, ideias e valores”. Para tal, a autora defende que nesses espaços e tempos se proporcionem “a aprendizagem de saberes e competências das diferentes expressões artísticas e suas linguagens” (*Op. cit.:*7). Para Melo quando falamos de Expressões Artísticas ou em Expressão Dramática estamos a convocar não apenas esta última, mas uma pluralidade de linguagens, (musical, dança, poesia...) constituindo um *corpus* que poderá ser denominado de educação artística generalista, permitindo aos alunos a aquisição de *vários tipos de literacia* e uma variedade de modos de pensar, perceber e comunicar. Tendo em conta as Orientações Curriculares do Ministério da Educação (ME-DEB, 2001), Melo salienta a importância das competências específicas de Fruição-Contemplação, Produção-Criação e Reflexão - Interpretação, estarem presentes não apenas em uma disciplina, mas “em todas as práticas de ensino e aprendizagem das outras expressões artísticas” (*Op.cit.:*16).

Nesta obra apresentada pela autora (2005), podemos visualizar como a partir da Expressão Dramática se podem criar momentos processuais de criação, os elementos relacionais e artísticos solicitados nesse processo, os perfis de envolvimento dos alunos no processo de criação, e os trajectos reflexivos dos alunos e professores a partir de múltiplos indutores.

Lucília Valente, professora e investigadora nas áreas das Expressão Dramática e Teatro e Teatro e Comunidade, é também responsável pela formação de professores e pela publicação de artigos nesta área. Fez o curso de Educação pela Arte na Escola Piloto do Conservatório Nacional de Lisboa onde desenvolveu um interesse particular pela globalização das expressões artísticas, tendo aplicado esses princípios no seu trabalho com crianças e jovens, tanto no Ensino Regular, como no Ensino Especial e em trabalho comunitário. Na perspectiva da autora, a globalização de expressões artísticas é caracterizada por uma prática integrada das expressões artísticas, sugerindo

“ [...] a fusão de diferentes disciplinas de forma a desenvolver formas também diferentes de expressão e comunicação [...] Na nossa proposta de expressões artísticas integradas estamos a construir uma gramática própria, diríamos mesmo um novo campo epistemológico. O nosso objectivo é procurar respostas para um tipo de formação para não especialistas nas artes que lhes permita desenvolver novas formas de expressão e comunicação através de vivências expressivo-artísticas no campo de expressão plástica e audiovisual, dramática, poética e musical. Há um conteúdo diferente em cada um destes campos mas metodologicamente ao usarmos uma perspectiva integrada já estamos a inovar na forma de trabalhar esses conteúdos” (Valente, 2003b:1390).

Para a concretização desta abordagem Valente aposta no desenvolvimento de um conjunto de “técnicas activas de expressão” através de “vivências holísticas”. Nas palavras da autora “isto pressupõe uma outra maneira de estar, pressupõe mudança de atitude, pressupõe maior disponibilidade” e sobretudo pretende criar uma “atitude de re-encantamento” de encontro consigo próprio e com os outros, pois

“ [...] na forma de trabalharmos está sempre presente o contacto com o lúdico e o despertar da criança que está em cada um de nós uma atitude de amorosidade que

decorre da capacidade de estarmos plenos em cada momento, ao estarmos atentos à nossa totalidade física, mental emocional e espiritual” (*Op. cit.*:1391-1392).

Com base nestes princípios, Valente cria um novo perfil para o professor responsável por estas áreas, que o torne mais tolerante, flexível e criativo, com grande ênfase no autoconhecimento e no desenvolvimento das relações interpessoais onde haja espaço para uma “didáctica com amor”, ampliando a consciência pessoal, social e ambiental.

Na opinião da autora a formação do professor deveria assentar na “formação de um professor artista, “poeta do processo pedagógico”, em que o método se confunde com a personalidade do Mestre [...] as expressões artísticas integradas assim perspectivadas são uma forma de educação humanística devendo fazer parte da formação de TODOS os professores, do pré-escolar ao universitário” (Valente, 2003a:1419-1421).

Mais recentemente, esta investigadora tem desenvolvido uma área de estudos relacionada com as terapias expressivas e em particular pela Dramaterapia.

Isabel Kowalski é uma outra formadora e investigadora que também frequentou o curso superior de Educação pela Arte, no Conservatório Nacional em Lisboa. Um dos alvos da sua investigação direcciona-se com a formação em Expressão Dramática na Educação da Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Para esta investigadora:

“A utilização de linguagens artísticas, como a dramática, enquanto forma de expressão, comunicação e criação, desde os primeiros anos de educação básica, constitui-se como essencial factor educativo, uma via que terá influência no modo de ver e agir no mundo como participante criativo, cooperante e reflexivo. O referencial não será apenas a formação artística em si mas a educação no seu todo, com as consequências pessoais e culturais que daí advirão” (Kowalski:2003:1).

Na opinião de Kowalski proporcionar experiências e o contacto com as artes capacita nos docentes qualidades de criação, fruição e apreciação dessas obras, e por

outro lado, dá hipótese de construir um leque de competências e saberes (*literacia artística e profissional*) que sejam reflectidamente significativas e vivenciadas pelos próprios, numa perspectiva pessoal, cultural e profissionalizante.

As actividades dramáticas pela dinâmica que criam à volta do lúdico e do expressivo possibilitam nas palavras da autora o “exercitar capacidades/processos inerentes ao desenvolvimento de múltiplas inteligências” (*Op. cit.:2*).

Na sua perspectiva, a utilização do jogo dramático ou a construção de projectos de representação dramática a partir de um indutor podem conduzir a resolução de situações problemáticas significativas para cada um e para o grupo, valorizar a espontaneidade, a cooperação e a responsabilização de cada um na construção colectiva.

Em relação a importância e a necessidade de uma prática integrativa das expressões artísticas Kowalski salienta que:

“Mais do que investir numa integração entre as áreas das expressões, formando de novo um novo grupo com a possibilidade de aumentar separações, interessa-nos valorizar os enormes contributos de uma abordagem integrada em que se tenha em conta o enquadramento das diversas áreas curriculares, assim como outras situações educativas que ultrapassam os muros da escola. Caberá ao futuro educador/professor ser capaz de orientar os processos em que as crianças também participam e são responsáveis por gerir, tomar decisões, cumprir tarefas, avaliar, aprendendo a viver a sua cidadania com valores, de modo reflectido. Mesmo quando os pais e outros membros da comunidade, instituições ou artistas e especialistas de qualquer área são convidados a participar, cremos que essa colaboração será bem eficaz e significativa se surgir como achega e enriquecimento das actividades/projectos em curso, as que estão a ser vividas pelas crianças, conduzidas pelo educador/professor” (*Op. cit.:5*)

Outros autores portugueses merecem destaque, como por exemplo, Tito Agra Amorim pelo trabalho desenvolvido no âmbito de experimentação teatral com alunos, organizando encontros de troca de experiências, os ETE (Encontros de Teatro na Escola); Francisco Beja, José Topa e Cristina Madureira (1993), publicaram uma obra que também tem sido referência para muitos docentes, onde apresentam um conjunto de jogos e projectos de Expressão Dramática. Uma outra obra que serve como programa auxiliar aos docentes é a de Álvaro Gomes e Jorge Rolla (2003). Nesta obra podemos

encontrar um conjunto de jogos de exploração a partir do corpo, da voz, do espaço e dos objectos. Os autores expõem também um conjunto de jogos dramáticos valorizando a linguagem não verbal, a verbal e a gestual, como estratégias educativas para o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação. José Gil é também solicitado para a formação de docentes, particularmente na área do movimento e da dança, tendo algumas obras publicadas sobre esta matéria.

Na investigação realizada por Lopes (2006), esta investigadora refere o contributo de muitos outros autores na área do Teatro e da Expressão Dramática, que têm ampliado o conhecimento e as práticas nesta área. Entre eles a autora cita Carlos Fragateiro, Carla Antunes, Amílcar Martins, Avelino Bento e Madalena Leitão.

Apesar de, os estudos e a investigação em Portugal não serem muitos, comparativamente com outros países, existem já alguns trabalhos de investigação, mais especificamente teses de mestrado e doutoramento, nas áreas das Expressões Artísticas. Entre eles salientamos o trabalho de investigação de Cristina Lourenço (1999) que aborda a Educação pela Arte às Expressões Artísticas Integradas, numa perspectiva de formação, práticas e multiculturalidade. O estudo analisou as práticas de uma amostra específica, dela fazendo parte Professores do 1º Ciclo e Educadores de Infância, no âmbito das Expressões Artísticas e, posteriormente, a sua aplicação num contexto multicultural. As conclusões são relevantes, na medida em que os docentes implicados no estudo referem a importância da utilização das Expressões Artísticas, quer como facilitador de aprendizagens, quer como um instrumento valioso para a integração da diversidade cultural que muitas escolas têm de dar resposta.

Um outro estudo significativo foi desenvolvido por Maria de São Pedro Lopes, (2006) no qual se tentou compreender que mudanças ocorrem durante a formação em Expressão Dramática, no que se refere à linguagem teatral, e respectiva compreensão, bem como, o impacto que esta linguagem artística poderia ter na construção de competências reflexivas, na formação inicial de docentes. O estudo revelou que houve alterações muito significativas a nível pessoal, grupal e na formação como futuros professores. A nível pessoal, a formação em Expressão Dramática permitiu um florescimento da auto-estima, da capacidade de criar e de resolução de problemas; a nível grupal, desenvolveram um melhor conhecimento do outro, através da negociação de ideias, inerentes à criação artística e, a nível da formação operou uma transformação no modo de ver a escola, as crianças que habitam nesse espaço e a forma como elas constroem o conhecimento. Permitiu ainda concluir que, os futuros professores desenvolveram uma maior capacidade crítica construtiva, aprenderam a fazer uma reflexão sobre a pessoa que somos, no modo como agimos e sobre o mundo que nos envolve.

1.5.2. As Expressões Artísticas na Região Autónoma da Madeira

Uma vez que nos encontramos a residir e a exercer funções docentes na Madeira, somos de opinião de que esta investigação ficaria mais completa, dando a conhecer o que se tem feito no ensino e, em prol das expressões artísticas, nesta zona do país, mais concretamente, na Região Autónoma da Madeira.

O organismo institucional que é responsável pelo apoio e coordenação das expressões artísticas ao nível da expressão musical, dramática e plástica, como actividades curriculares e extracurriculares é o Gabinete Coordenador de Educação

Artística (GCEA). Este Gabinete é uma Direcção de Serviços da Direcção Regional de Educação, da Secretaria Regional de Educação e Cultura (SREC) da Região Autónoma da Madeira (RAM).

1.5.2.1. Historial

O Gabinete Coordenador de Educação Artística teve a sua origem no Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática (GAEMD). No primeiro relatório de actividades deste organismo, enviado à SREC pelos seus fundadores – professor Carlos Gonçalves, docente da disciplina de Expressão Musical e a professora Lígia Brazão, docente da disciplina de Expressão Dramática, pode ler-se o seguinte: “ No Ano Lectivo de 1983-84, teve início o Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática, que há algum tempo vinha sendo preparado”.

Efectivamente, entre 1980-82 realizou-se um trabalho designado por *Experiência Musical na Primária*, em duas Escolas P3, devidamente equipadas com instrumental Orff, uma em Santo António e a outra em São Roque. Esta experiência esteve sob a orientação do professor Carlos Gonçalves e levada a cabo por dois alunos do Conservatório, designados para tal. (GCEA, 2001).

Numa tentativa de alargar a experiência a mais escolas, é considerado que a disciplina deveria ser ministrada por professores do Ensino Primário e, tornou-se necessário dar formação específica a professores vocacionados para o efeito. É, então, realizado ao longo de todo o ano, um curso intensivo de instrumental Orff e de Flauta de Bisel, orientado pelo professor Carlos Gonçalves. Desta formação fez parte a professora Lígia Brazão, docente responsável pela disciplina de Expressão Dramática na Escola de Magistério Primário do Funchal. É do trabalho conjunto destes dois professores que

nasce em 1982, o Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática. A partir de 1983, o projecto inicial passou a designar-se de *Expressão Musical e Dramática* e, em 1984, a Secretaria Regional de Educação cede o primeiro espaço físico para a coordenação do projecto numa sala situada no Edifício da Quinta da Ribeira, onde funcionava a Escola do Magistério Primário do Funchal.

O Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática, adquiriu um novo espaço, mais amplo e apropriado para as actividades e, posteriormente, em 1997, passou a designar-se de Gabinete Coordenador de Educação Artística. (GCEA, 2001).

O trabalho desenvolvido por aqueles professores especialistas na área das expressões musical e dramática tinham e, continuam a ter como finalidade proporcionar experiências lúdicas, estéticas e artísticas, através do canto, do ritmo, dos jogos de exploração espaço-temporal, do movimento expressivo, da exploração de instrumentos de percussão, da aprendizagem da flauta de bisel, das dramatizações, etc. Estas actividades eram concretizadas através de apoio sistematizado uma vez por semana em horário curricular e, ministrado por professores destacados para o efeito. Em horário extracurricular funcionavam os grupos instrumentais e dramáticos como actividades de opção.

No momento presente e, tendo em conta a realidade das escolas a tempo inteiro, estas actividades de apoio decorrem num tempo integrado na componente curricular e, num outro tempo na componente extracurricular, ministrada por docentes especializados nestas áreas.

Como corolário e testemunho deste apoio sistemático no 1º Ciclo do Ensino Básico, é organizado anualmente um espectáculo de encerramento das actividades artísticas, denominado de *MUSICAEB*. Este evento mobiliza um elevado número de alunos de todas as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, incluindo a participação dos

outros graus de ensino. São também realizados anualmente encontros de grupos das várias modalidades artísticas apoiadas e coordenadas por este Gabinete. (GCEA, 2007).

1.5.2.2. A Equipa de Animação

Uma outra vertente criada por este Gabinete foi o apoio ao ensino Pré-escolar, com um figurino apropriado. No documento publicado pela SRE, em 1999, constata-se que a Equipa de Animação foi criada em Outubro de 1986 e, desde o seu início, foi coordenada pela professora Lígia Brazão, sua fundadora.

Com o objectivo de desenvolver nas crianças o gosto pela expressão e comunicação, através do lúdico, a Equipa de Animação privilegia na sua intervenção a expressão dramática como actividade globalizante, integrando saberes e expressões artísticas. No documento editado pela SRE em 1999, constata-se que o trabalho desenvolvido por esta Equipa:

“... tem como função principal levar aos estabelecimentos de Educação Pré-escolar e Jardins de Infância, animações sistemáticas e frequentes nas áreas das expressões musical e dramática composta por fantoches, jogos de sombras, sombras chinesas, jogos de mímica e dramáticos, teatro, canções, brinquedos cantados, e outros, com a finalidade de serem ponto de partida ou de chegada para um trabalho interdisciplinar a ser desenvolvido pela Educadora na sala”.

Formada inicialmente por quatro educadores de infância, destacados para o efeito, no segundo ano foi logo aumentada para nove elementos, em virtude do sucesso alcançado. Actualmente, a Equipa de Animação é constituída por 10 elementos, entre eles, professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e educadores de infância. É de referir que esta Equipa é responsável pela criação, ou adaptação de histórias, confecção de adereços e guarda-roupa. Participa anualmente no Festival da Canção Infantil da Madeira, bem como em variados espectáculos organizados por entidades públicas e privadas.

1.5.2.3. Atribuições e Competências

Hoje, o Gabinete Coordenador de Educação Artística recebeu da tutela novas atribuições e competências que foram introduzidas na Lei, através de sucessivas Leis Orgânicas.⁴ Na Lei Orgânica nº 22/05/M, de 22 de Abril, na dependência do GCEA funcionam os seguintes serviços:

- a) Centro de Apoio à Educação Artística (CAEA);
- b) Centro de Expressões Artísticas (CEA);
- c) Secção Administrativa (SA).

O Centro de Apoio à Educação Artística compete prioritariamente:

“Coordenar as acções de animação nas áreas artísticas na educação pré-escolar e jardins-de-infância; coordenar a área das expressões artísticas no 1º ciclo do ensino básico; coordenar, sempre que solicitado, actividades de complemento curricular e extracurricular no ensino básico e secundário.”

O Centro de Expressões Artísticas, que teve origem num projecto iniciado em 1984, a pedido dos encarregados de educação, que desejavam actividades na qualidade de ocupação de tempos livres, compete entre muitas atribuições:

“Proporcionar a ocupação criativa dos tempos livres de crianças e jovens, através de actividades de natureza artística, estimulando e desenvolvendo as diferentes formas de comunicação e expressão artística; promover actividades extracurriculares de expressão artística, nomeadamente nas áreas da música, da dança, do teatro e da expressão plástica; [...] e promover o intercâmbio a nível regional, nacional e internacional, em colaboração com entidades oficiais e particulares, numa perspectiva de promoção dos valores educativos, culturais e tradicionais da Madeira.”

Como projecto-piloto, foram criados os Departamentos de Produção (DP) e o Departamento de Arte e Design (DAD) e um Centro de Investigação e Documentação (CID), (GCEA, 2007).

⁴ DLR nº 31/93/M, de 28 de Setembro; DLR nº 13-D/97/M, de 15 de Julho; DLR nº 27/01/M, de 20 de Outubro; DLR nº 22/05/M, de 22 de Abril.

Uma outra área de intervenção que o Gabinete chamou a si a partir de 1999, foi o apoio na área da Expressão Plástica, a nível do Pré-escolar, do 1º Ciclo do Ensino Básico e em outros graus de ensino. Além da realização de variadas formações contínuas e específicas para os professores desta área, promove e divulga concursos regionais e internacionais e, organiza anualmente, uma exposição regional para apresentação dos trabalhos e projectos desenvolvidos nesta área expressiva.

Faz ainda parte das suas ofertas a formação contínua de professores nas diversas áreas artísticas. A título de exemplo, o Gabinete Coordenador de Educação Artística realizou desde 1995 a 2006 um total de 215 acções de formação, orientadas por 190 formadores nacionais e estrangeiros, perfazendo um total de 6.773 horas e contemplando 12.098 formandos. Procede também a publicação de diversas obras de carácter pedagógico e recreativo e na participação em vários espectáculos quer sejam públicos ou privados.

Se numa fase inicial deste projecto, o leque de abrangência de escolas era muito reduzido, contando no primeiro ano com 9 professores e no segundo com 20, pouco tempo depois, o Gabinete começou a realizar a cobertura total de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico na Madeira e Porto Santo, abrangendo um total de 14.539 alunos, na componente curricular. A nível do Pré-Escolar contempla um total de 4.652 crianças e nas Modalidades Artísticas reúne também um elevado número de alunos (Instrumental: 4.345 alunos; Cordofones Tradicionais Madeirenses: 436 alunos; Canto Coral: 765 alunos; Dança: 1.913; Exp.Dramatica/Teatro: 3.274 alunos).

Hoje, conta com 87 professores de apoio à expressão musical e dramática, 6 coordenadores concelhios, 6 coordenadores de modalidades artísticas e 1 coordenador regional.

CAPÍTULO II - UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONSERVATÓRIO NACIONAL

Como já referimos em Portugal houve algumas iniciativas que tentaram valorizar as artes, numa tentativa de dinamizar outras formas de raciocínio, destacando uma educação da sensibilidade, que não visasse apenas transformar a criança num ser inteligente, sem imperfeições ao nível do raciocínio lógico mas promover um desenvolvimento estável e harmonioso do indivíduo como um ser total” (Valente, Lourenço, 1999). Só após a reforma de Veiga Simão é que surgiu uma renovação pedagógica, em Portugal, influenciando o desenvolvimento das artes na educação.

Esta reforma veio dar resposta a duas preocupações fundamentais: a primeira direccionada à formação geral e profissional de professores de Ensino Artístico nas áreas da Música, Dança e Teatro e a segunda destinava-se à formação pedagógica dos professores das áreas artísticas, mais especificamente aos Educadores pela Arte (Santos, 1989,1999). É neste contexto que surge a reestruturação do Conservatório Nacional de Lisboa, sob a orientação da Dr^a Madalena Perdigão, que por sua vez convidou uma série de pessoas especializadas nas diversas áreas, entre elas: João Freitas Branco, (Música), Luzia Martins, (Teatro), Mário Barradas, (Teatro), Seixas Santos, (Cinema), José Sasportes, (Educação Estética), Arquimedes dos Santos (Psicopedagogia). É então criada a Escola Piloto (1971), para a formação de professores que propunha, como acima referimos, uma formação a dois níveis. Contudo devido a determinadas circunstâncias à volta dos objectivos da Escola Piloto, apenas o segundo nível de formação – Educadores pela Arte, se concretizou. Esta experiência pedagógica durou sensivelmente 10 anos, e nas palavras de Arquimedes dos Santos (2000) “ [...] passaram por ali talvez umas 300 e tal pessoas que se espalharam pelo país. Desde o

Minho até ao Algarve há ex-alunos nossos a trabalhar em politécnicos, universidades, etc.”.

As causas que levaram ao seu encerramento prendem-se com um despacho ministerial do então Ministro da Educação Victor Crespo, que entendia que a Escola Piloto estava desenquadrada do Conservatório, pois aquela formava professores e este formava artistas. Houve ainda a promessa de integrar a Escola Superior de Educação pela Arte na Escola Superior de Educação de Lisboa, integrando o curso mas, a verdade é que nunca veio acontecer.

Posteriormente, o Ministro, de acordo com a Dr^a Madalena Perdigão, a então directora do Gabinete de Ensino Artístico, nomeou a Dr^a Maria Emília Brederode Santos para presidir a uma comissão para avaliar esta experiência pedagógica, que foi única no país. Esta avaliação a nível do ensino superior foi a primeira a ser realizada e que mais tarde foi publicada em livro, em 1994 (Abrantes, 2000).

O estudo realizado por Maria Emília Brederode Santos sobre a avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte, dá conta que esta Escola passou por várias fases, desde a sua criação (1971) até a sua extinção (1982). Nos vários períodos de funcionamento, a Escola procedeu a diversas reestruturações quer curriculares, quer docentes, como forma de dar resposta as inquietações e problemas que iam surgindo. Um dos principais problemas com que a Escola se deparou foi a não oficialização quanto ao seu estatuto e situação, por parte do Ministério da Educação. Como consequência, a Escola estava impossibilitada de conceder diplomas aos formandos e as saídas profissionais estavam dependentes da evolução do sistema educativo geral. Muitos dos Educadores pela Arte manifestaram o seu descontentamento e sentiram-se “prejudicados pela não oficialização da Escola e pela impossibilidade de disporem de um diploma de “Educadores pela Arte”, outros lamentaram a indefinição quanto “ao seu

estatuto profissional e a limitação na escolha de actividades profissionais”, outros apontam que “o trabalho directo com crianças e adolescentes parece só ser possível em estabelecimentos educativos particular e cooperativo” e finalmente a impossibilidade de “ingresso na Universidade para continuação dos estudos” (Brederode Santos, 1994: 117).

Apontadas algumas das dificuldades com que se deparou a Escola Superior de Educação pela Arte (E.S.E.A.), a avaliação realizada àquela instituição, dá conta que, orientou diversas actividades extracurriculares e “sobretudo, através do seu corpo docente, exerceu considerável influência no sistema educativo português e em sectores afins” (Brederode Santos, 1994:165).

Sendo uma escola pioneira em Portugal dos princípios da Educação pela Arte, a avaliação feita a esta Escola mostra que, ao longo dos seus 10 anos de exercício, foi chamada a colaborar nas mais diversas acções e formações, de carácter pedagógico e artístico, actividades essas que envolveram a E.S.E.A., noutros casos, alguns professores ou formandos. A Escola não restringiu a sua colaboração apenas à Educação mas a outros sectores da vida pública portuguesa. Contribuiu, portanto, na elaboração dos Programas da Área das Expressões para as escolas do Ensino Primário e Magistério Primário e Infantil, Ensino Secundário, Escolas Superiores de Educação; na formação inicial e contínua de educadores de infância, professores do 1º Ciclo, Secundário e do Ensino Especial, nas áreas de Expressão Visual, Estética, Música, Movimento e Drama; na formação de técnicos dos Ministérios dos Assuntos Sociais e da Justiça e dos Serviços Pedagógicos dos Museus; na formação inicial e contínua de terapeutas; na formação de técnicos de educação em internatos; na formação inicial e contínua de animadores culturais, e orientadores de Tempos Livres; na formação inicial e contínua de professores no e do estrangeiro; na formação inicial e contínua em Escolas Artísticas,

Grupos de Teatro; na criação, orientação, participação em grupos de estudo e de investigação; na criação, orientação e participação em experiências de Educação e Terapia pela Arte e em publicações, organização e intervenções em colóquios, congressos, encontros, exposições relacionados com a Educação e a Terapia pela Arte (Brederode Santos, 1994: 166-172).

Um outro contributo fruto deste Movimento de Educação pela Arte está relacionado com a reforma do ensino e, até do Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro, no qual se estabelecem as bases gerais da organização da Educação Artística Pré-Escolar, Escolar e Extra-escolar. A confirmar esta ideia Arquimedes dos Santos diz-nos que “na maneira como este decreto foi elaborado, vê-se que muitas das ideias vêm exactamente deste movimento que, durante esses anos todos, nós alimentámos”. (Abrantes, 2000).

2.1. Princípios Orientadores

Os princípios que orientaram esta formação assentavam num conjunto de conhecimentos que Arquimedes dos Santos denominava de Psicopedagogia das Expressões Artísticas. Esta disciplina, da sua responsabilidade e docência, tinha como base três áreas do conhecimento essenciais, sendo elas a arte, a pedagogia e a psicologia. Na sua perspectiva, concebia-a como “ [...] uma área interdisciplinar de pesquisa e aplicação de concepções e práticas provenientes de pedagogias e artes, relacionadas psicologicamente”, com o objectivo de ir ao encontro das necessidades de desenvolvimento da personalidade da criança e do adolescente (Santos, 1999:25).

A transmutação que se verificou nos vários domínios do conhecimento, a partir das reflexões e pesquisas realizadas na área da psicologia evolutiva, particularmente de investigadores notáveis como Piaget (1896-1980), Wallon (1879-1962), Freud (1856-1939), ou Vygotsky (1896-1934) e das novas propostas pedagógicas advindas do Movimento da Escola Nova propondo uma educação dos sentidos e da psicomotricidade, num clima de liberdade e lúdico-expressiva, estiveram na base e concepção da psicopedagogia das expressões artísticas e dos princípios da Educação pela Arte.

Um outro princípio orientador defendido por Arquimedes dos Santos refere-se a ideia de uma educação globalizante, que interligando as várias áreas permitia valorizar a afectividade, a sensibilidade, a expressão, propiciando a realização pessoal e um melhor conhecimento de si próprio e dos outros. Para tal e, tendo em conta os diversos estudos realizados à volta da temática do jogo e suas implicações no desenvolvimento da criança, Arquimedes dos Santos destaca a importância da actividade lúdica ou do jogo como sendo o meio natural e espontâneo, pelo qual, a criança conhece, experimenta e integra conhecimentos. Como o próprio afirma “ [...] na actividade lúdica enraízam-se as principais motivações e manifestações próprias da infância. E, pelos diversos meios expressivos de que disponha – movimento, ritmo, sons, mãos, corpo – a criança vai-se descobrindo e conhecendo a si própria e aos outros” (*Op. cit.:*56). Deste modo, a experiência portuguesa de Educação pela Arte *sui generis* no contexto de outras experiências a nível mundial, destacou na sua intervenção o carácter globalizante da Expressão Dramática.

Outras experiências internacionais que também adoptaram a designação de Educação pela Arte, como por exemplo a International Association of Art Education

(InSEA), baseiam-se sobretudo nas artes visuais, com uma intervenção distinta da experiência portuguesa.

Partindo destes princípios, Arquimedes Santos defendia uma noção de globalização das expressões artísticas fundamentalmente a nível Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Este conceito de globalização das expressões artísticas assente numa matriz lúdica concretizada através de métodos activos pelas expressões artísticas, permite segundo o autor, aceder a outros conhecimentos de outras disciplinas ou áreas curriculares, na medida em que “Aprendia-se a matemática, a física, a química, as ciências naturais, a língua através das expressões artísticas” (Abrantes, 2000).

A Educação pela Arte procurando uma completa Educação Artística, não se limita apenas a transmissão de conhecimentos mas, procura desenvolver outros instrumentos básicos do pensamento humano, ou seja, a percepção, e a função simbólica.

CAPÍTULO III - INTRODUÇÃO AO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

3.1 Importância e Pertinência

Hoje, na actividade docente é frequente depararmo-nos com opiniões e situações que revelam um certo desalento, falta de empenho e de inovação, sobretudo nos docentes responsáveis pelas áreas artísticas.

Cada vez mais é exigido ao professor as mais variadas funções, desde investigador, pedagogo, especialista, artista, sem contudo, esquecer aquela que mais damos ênfase, ou seja a dimensão humana e reflexiva do professor.

Na introdução à edição portuguesa do Manual de Investigação em Educação de Bruce Tuckman (2000:18), é salientada a urgência de uma formação em investigação, pelo facto de:

- “1. A universalidade da educação com as múltiplas implicações pedagógico-didacticas e sociais que exigem um elevado nível de formação e profissionalidade.
2. A conscientização social generalizada que reforça a necessidade de novos meios de intervenção pedagógica na aula e na sociedade.
3. No universo educativo e, especificamente, a turma a equipa docente são cada vez mais autores-actores do próprio currículo escolar e, responsáveis pela superação de dificuldades de aprendizagem, podendo recorrer às novas correntes de investigação em educação.
4. As múltiplas questões inerentes às situações de emprego e aos problemas de reconversão profissional, colocam os cidadãos, face às suas aptidões e motivações profissionais e face a um permanente desafio”.

Para além destas questões relacionadas com a investigação na educação, o nosso propósito é ainda mais específico, isto é, a investigação na área das artes e educação.

As diversas conferências relacionadas com as Artes e a Educação, de âmbito nacional e internacional, apresentam nas suas conclusões a necessidade de promover intercâmbios e a partilha de conhecimentos decorrente das investigações realizadas, nos vários países, em todo o mundo. Numa dessas conferências que teve lugar em 2002, sob

a alçada da UNESCO, Larry O`Farrell, valoriza o papel que a investigação pode alcançar na sua concretização nos currículos escolares, particularmente no ensino secundário. Na sua opinião:

“I believe that collaborative research of this kind would reveal the creative diversity inherent in arts education around the world while, at the same time, identifying common elements which reflect the human essence of the arts. I am convinced that research which honours the integrity of aesthetic expression in no Western cultures as well as in pluralistic Western society will enhance drama education and promote international and intercultural understanding” (O`Farrell, 2002:6).

Mais recentemente, em 2006, três organizações internacionais na área das artes e educação: International Society for Education Through Art (INSEA), a International Society for Music Education (ISME) e a International Drama/Theatre Education Association (IDEA), assinaram uma aliança mundial, com o objectivo de reivindicar novos paradigmas educativos que possam transmitir e transformar a cultura através das artes, fundamentados em princípios de cooperação e de não competição. (Baron Cohen, Mc Pherson, Boughton, 2006).

Estudos nesta área como os de Taylor (1996) ou de Wagner (1998), salientam a importância de uma prática reflexiva, na medida que, produz novas hipóteses, novo saber, determinados pelos objectivos e propósitos da investigação.

Este estudo, particularmente para nós, assume esse carácter reflexivo uma vez que permite adquirir uma posição de constante aprendizagem, envolvimento e compreensão, instigando em nós a capacidade de partilha, de crítica e de inovação nas práticas educativas.

3.1.1. Problemática e Desenho da Investigação

A escolha do tema e a formulação de um problema de investigação e que tipo de dados recolher, constituem momentos decisivos para a concretização do estudo.

Reflectir na prática diária, se é eficaz, como se deve agir e que resultados são esperados, são argumentos que podem constituir tópicos de investigação em educação indispensável à evolução das práticas educativas.

Com efeito e, na opinião de Hadji e Baillé (2001: 17), “o actor-professor tem, finalmente necessidade de três saberes. Para agir, ele precisa de:

- a) Saber o que é (conhecer o real);
- b) Saber o que é desejável (conhecer o que deveria ser);
- c) Saber o que se deve fazer para atingir o que é desejável.

3.1.2. Perguntas de Investigação

Tendo em conta as exigências metodológicas, atrás enunciadas, no presente estudo interessa-nos conhecer:

1) Qual é a validade pedagógica actual dos princípios norteadores da formação em Educação pela Arte que funcionou em regime de experiência pedagógica, no Conservatório Nacional de Lisboa, entre 1971 a 1982?

2) De que forma os Educadores pela Arte têm contribuído para o desenvolvimento e implementação de projectos inovadores nesta área?

3.1.3. Desenho da Investigação

O desenho desta investigação assumiu diversos momentos. Num primeiro momento procedeu-se à leitura de novos trabalhos e artigos recentemente editados sobre as Expressões Artísticas e à releitura das obras mais antigas na área do Teatro/Expressão Dramática, Arte e Educação. Esta pesquisa bibliográfica permitiu uma melhor definição e enquadramento teórico dos principais conceitos aqui apresentados, como também induzir pistas para dirigir o estudo e permitir contextualizar os novos resultados.

Num segundo momento, tentámos definir com mais clareza, as questões de investigação deste estudo, bem como a amostra e o tipo de recolha de dados.

Num terceiro e último momento procedemos a análise e discussão dos dados para podermos retirar as devidas conclusões.

3.2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.2.1. Contextualização e Tipo de Estudo

A investigação no campo das Artes e da Educação tem orientado investigadores na procura de novas abordagens de investigação, sobretudo qualitativa, privilegiando a sensibilidade, a afectividade e o processo de criação artística. É o caso da argumentação de Courtney (1995), quando diz que na “Qualitative research can involve feeling”, pois existe:

“[...] a natural affinity between qualitative research and what happens in arts education. Qualitative research attempts to describe the essential character of an event or a

program, while arts education works with the essential character of persons, as individuals and social beings. Both start from where people are” (Courtney, 1995:130-140).

Partindo deste pressuposto este trabalho enquadra-se numa abordagem geral de investigação qualitativa. Para uma melhor leitura dos dados e, para determinadas questões recolhidas através do questionário, utilizámos algumas técnicas de análise de dados quantitativa.

Pelo facto de, a amostra deste estudo ser pequena, muita específica e relacionada com um grupo de indivíduos, num determinado tempo, espaço e acção, assume características descritivas e etnográficas.

Por acreditarmos que a experiência é resultante da acção, do conhecimento e do significado que os indivíduos constroem ao longo do seu percurso pessoal e profissional, este estudo pode enquadrar-se numa abordagem de investigação-acção, na medida em que:

“...para os praticantes relaciona-se com o facto de vermos todas as pessoas como possuindo o potencial para se modificarem, tanto a elas próprias como ao meio, e de se transformarem em agentes de mudança nas organizações em que trabalham” (Bogdan, Biklen, 1994:284).

Um outro aspecto característico desta abordagem prende-se com a estrutura do plano. Em investigação qualitativa e, particularmente neste estudo, o planeamento foi progressivo e flexível ao longo de toda a investigação. À medida que fomos avançando na investigação reformulamos determinados objectivos e tópicos de interesse, por acharmos mais pertinentes para o estudo em questão.

3.2.2. Contextualização da Amostra

A população alvo deste estudo é um grupo de Educadores pela Arte que frequentaram o curso de Educação pela Arte, entre 1972 e 1982, na exinta Escola Superior de Educação pela Arte do Conservatório Nacional de Lisboa. A amostra é constituída por 15 Educadores pela Arte que se encontram a residir e/ou a exercer funções docentes ou administrativas, em várias zonas de Portugal Continental e ilhas (Região Autónoma da Madeira).

Os contactos que obtivemos foram fornecidos pela orientadora deste estudo e por membros da Associação Portuguesa de Educação pela Arte.

3.2.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo foram os seguintes: entrevistas e questionários aplicados aos Educadores pela Arte. Pelo facto de nos encontrarmos a residir e a exercer funções docentes na Região Autónoma da Madeira, limitámos o número de entrevistas aos Educadores que estavam disponíveis e que residiam na zona de Lisboa. Fizemos um total de 5 entrevistas. Para as entrevistas utilizámos um gravador. Para os restantes Educadores pela Arte distribuídos pelo país enviámos o questionário por correio electrónico (e-mail), via Internet. Recebemos um total de 10 questionários. As entrevistas e os questionários foram muito semelhantes na sua estrutura. A entrevista para além da recolha de dados assumiu o tipo de uma agradável conversa informal. Do questionário constavam 9 itens de caracterização pessoal, indicando a idade; o sexo; o tempo de serviço como docente; a situação

profissional; as habilitações académicas; o local onde as adquiriu; data de início e conclusão da formação em Educação pela Arte; onde se encontra actualmente a exercer funções. Além destas características o questionário contemplou um outro conjunto de 13 itens relacionados com a prática docente destes Educadores onde puderam assinalar os motivos de escolha por esta formação; as expectativas e os contributos a nível pessoal e profissional; como se manifesta hoje o princípio da globalização das Expressões Artísticas; quais foram as disciplinas e professores mais significativos; que alterações houve nas suas práticas; que competências são necessárias desenvolver na formação de docentes, nesta área; que projectos têm desenvolvido e finalmente quais os factores impeditivos para a implementação da Educação pela Arte no Sistema Educativo Português.

3.2.4. Metodologia de Análise

A análise dos dados recolhidos corresponde a um processo de organização e sistematização daquilo que se obteve. Neste estudo a análise feita a transcrição das entrevistas e aos dados obtidos através dos questionários tiveram como objectivo dar resposta as perguntas desta investigação, bem como aumentar a compreensão desses resultados e apresentar aos outros aquilo que se estudou (Bogdan e Biklen, 1994).

Dado a quantidade dos dados obtidos optámos por estabelecer um sistema de codificação (categorias), de forma a facilitar a sua análise. Segundo os autores acima citados o sistema de categorias “constituem um meio de classificar os dados descritivos” ao mesmo tempo que “percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados” (*Op. cit.*:221).

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O capítulo que agora se apresenta aborda de uma forma descritiva os dados obtidos, quer a partir das entrevistas, quer a partir dos questionários. Para determinadas questões do questionário, o tratamento quantitativo revelou-se a técnica mais eficaz, permitindo uma melhor leitura e compreensão dos resultados. Para as questões mais abertas, bem como para os depoimentos obtidos através das entrevistas, a construção de categorias foi a técnica que achámos mais adequada para a leitura e interpretação dos dados recolhidos. Para tal, construímos dois grupos de categorias: uma que trata sobre questões de **Formação** e outra que abarca questões relacionadas com as **Práticas**. Na categoria **Formação** incluímos os depoimentos que justificam a formação, quer a nível pessoal, como a nível profissional. Na categoria **Práticas** inserimos relatos que nos falam sobre as metodologias utilizadas, bem como os projectos desenvolvidos na área das expressões artísticas.

Os resultados obtidos permitem formular algumas respostas as questões que inicialmente formulamos.

4.1. Análise e Interpretação de Dados

A população alvo deste estudo, é um grupo de 15 Educadores pela Arte, a exercer funções docentes em Portugal Continental e na Região Autónoma da Madeira. Os elementos que compõem esta amostra situam-se em diversos escalões etários. Os dados recolhidos permitiram concluir que o escalão mais frequente se situa entre os 50-55 anos. Verificámos também uma grande incidência de idades no escalão 55-60 anos.

Relativamente à distribuição da nossa amostra quanto ao sexo, podemos constatar uma clara predominância do sexo feminino. Quanto ao tempo de serviço, como docentes, estes Educadores detêm já mais de 25 anos de serviço.

Verificámos também que estes Educadores frequentaram o curso de Educação pela Arte em Anos Lectivos distintos, com predominância nos anos lectivos de 1972-75, 1977-80 e 1979-81.

Em relação à situação profissional constatámos que o grupo alvo deste estudo encontra-se a exercer funções em diversos locais: Lisboa, Almada, Évora e Funchal. Existem Educadores pela Arte, que além de serem professores do Ensino Superior, colaboram em diversos projectos comunitários, como Animadores Culturais, Coordenadores de Ateliers de Tempos Livres (ATL), Educadores de Infância, Professores do 1º Ciclo e Orientadores de grupos de Teatro e Música. Outros ainda, paralelamente a função docente universitária, dedicam-se à investigação, quer seja na área das expressões artísticas, quer seja em programas de mestrados e doutoramentos.

Quanto as habilitações académicas, todos os elementos desta amostra concluíram o curso de Educação pela Arte. Posteriormente, muitos destes Educadores decidiram dar continuidade aos estudos, invocando razões de permanente actualização psicopedagógica, procurando formação especializada a nível de cursos de formação (Artes Plásticas/Artesanato; Técnicas de Criatividade Linguística; Psicologia Transpessoal; Terapia Artística; Curso Complementar de Guitarra; Seminários sobre Educação Artística), licenciaturas (Educação de Infância com especialização em Orientação e Gestão Educacional); mestrados (Ciências da Educação; Criatividade e Expressões Artísticas); e doutoramentos (Dramaterapia; Educação). Uma outra razão apontada para a procura de outras formações esteve relacionado com o gosto de ter a sua própria escola e, para a poder dirigir pedagogicamente, procuraram a formação em

Educação de Infância. Estas ideias são confirmadas num dos seguintes depoimentos, inserida na categoria **Formação**:

“Senti necessidade de reforçar e completar a formação pessoal e profissional nas diferentes áreas das Expressões Artísticas e na área das experiências humanas que implicam crescimento, envolvimento e mudança.” (A.P./E5)

“A procura de novas formações é sempre no sentido de me actualizar e sobretudo porque estou interessado.” (J.A./Q13)

A área da Pedagogia também foi uma área muito procurada, conforme nos relatou uma Educadora pela Arte, pois segundo a própria:

“...é uma base muito estruturada para o desenvolvimento do meu trabalho.” (C.M./Q1)

Actualmente este grupo de Educadores pela Arte encontra-se a exercer funções em várias instituições do país. Os dados obtidos permitem-nos fazer a seguinte leitura:

Professor Adjunto na Escola Superior de Teatro e Cinema (Lisboa);

Animador Cultural em ATL (Lisboa);

Coordenação da disciplina de Educação pela Arte nos 1º e 2º Anos do Ensino Básico na Cooperativa: “A Torre” (Amadora);

Professoras e investigadoras na Universidade de Évora;

Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (Lisboa);

Educadora de Infância no Externato Abelhinha e na Associação O Mundo do Espectáculo;

Professora e colaboradora no Instituto Piaget (Almada);

Serviços Educativos do Museu Nacional de Arte Contemporânea/Museu do Chiado;

Monitora de Ludoteca (Estoril-Lisboa);

Animação de Bibliotecas (Lisboa);

Professor de Viola e Coordenador do Projecto Orientações Musicais para Pais e Bebés (Funchal);

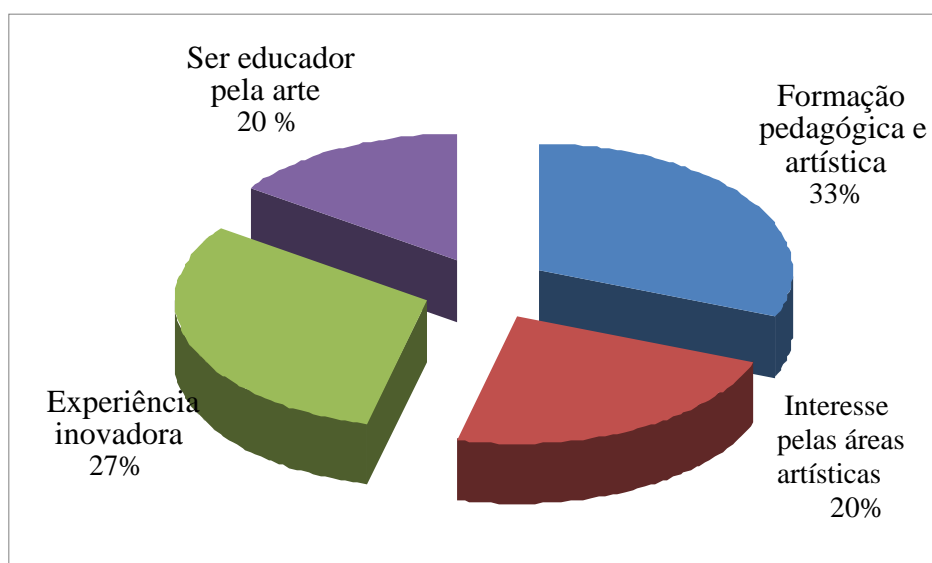
Educadora de Infância numa Creche dos Serviços Sociais do Ministério da Justiça. (Lisboa).

Na categoria **Formação** identificámos os motivos que levaram este grupo de Educadores a optar por esta formação em Educação pela Arte. Destacam-se os mais apontados: formação pedagógica e artística 33%; experiência inovadora 27%; interesse pelas áreas artísticas 20%; ser educador pela arte 20%.

Quadro 1. Motivos de frequência no Curso Superior de Educação pela Arte

	nº	%
Formação pedagógica e artística	5	33.00
Experiência inovadora	4	27.00
Interesse pelas áreas artísticas	3	20.00
Ser educador pela arte	3	20.00
Total	15	100

Gráfico 1. Motivos de frequência do Curso Superior de Educação pela Arte



Numa das entrevistas realizadas, uma Educadora pela Arte argumentou que a escolha pelo curso também se deveu ao facto de ser:

“Uma experiência que se falava, transpirava cá para fora o manancial de experiências, pelos professores que tinha...” (P.P./E4)

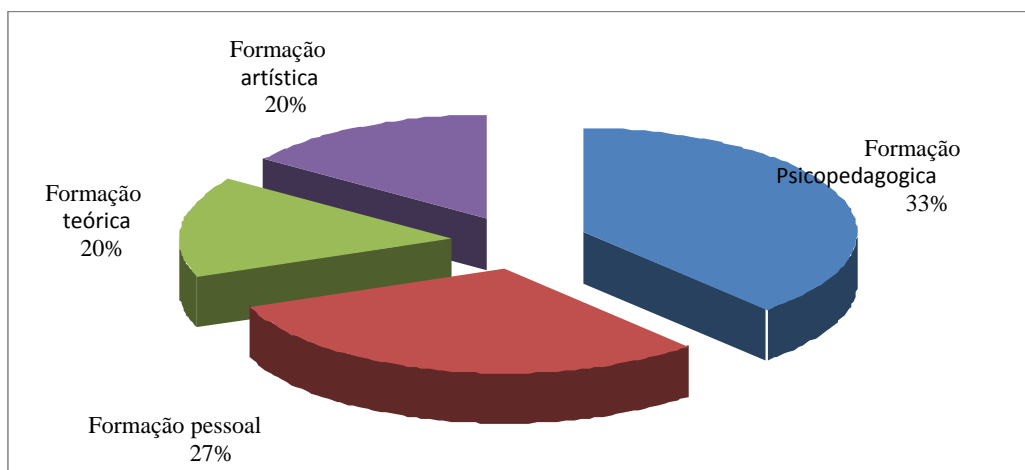
Os motivos apontados como menos importantes foram os seguintes: frequentar um curso/ter um diploma e ter acesso ao ensino superior.

Quanto as expectativas idealizadas e concretizadas, este grupo achou que a formação foi muito relevante sobretudo ao nível da formação psicopedagógica 33%; na formação pessoal 27%; na formação teórica 20% e na formação artística 20%.

Quadro 2. Expectativas idealizadas e concretizadas

	nº	%
Formação psicopedagógica	5	33.00
Formação pessoal	4	27.00
Formação teórica	3	20.00
Formação artística	3	20.00
Total	15	100

Gráfico 2. Expectativas idealizadas e concretizadas



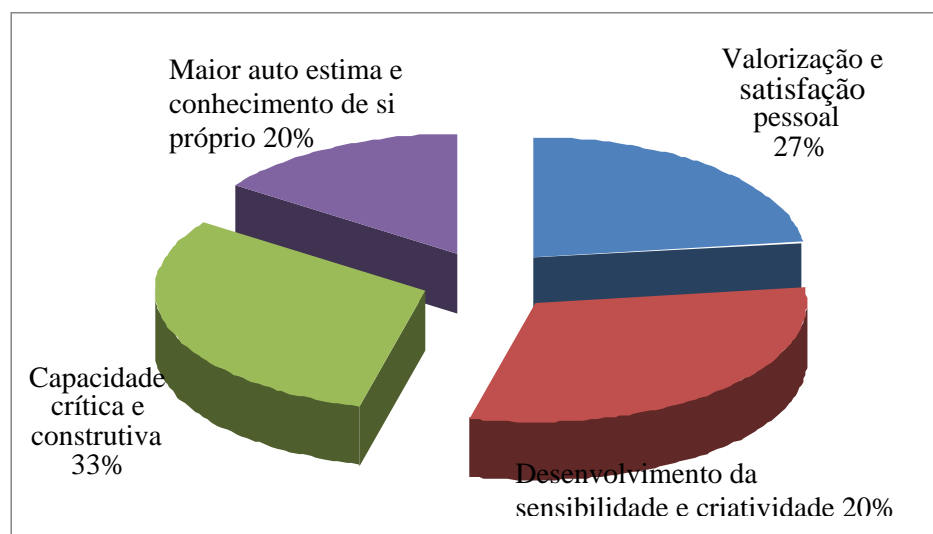
As opções assinaladas como menos relevantes, em relação às expectativas idealizadas e concretizadas, nesta formação direccionam-se para a formação prática. Justificaram dizendo que, logo que acabaram o curso, não obtiveram colocação como Educadores pela Arte.

Na formação pessoal, os contributos mais apontados advindos deste curso são os seguintes: capacidade crítica e construtiva 33%; valorização e satisfação pessoal 27%; desenvolvimento da sensibilidade e criatividade 20%, a par com uma maior auto-estima e conhecimento de si próprio, dos outros.

Quadro 3. Contributos a nível pessoal

	nº	%
Capacidade crítica e construtiva	5	33.00
Valorização e satisfação pessoal	4	27.00
Desenvolvimento da sensibilidade e criatividade	3	20.00
Maior auto estima e conhecimento de si próprio	3	20.00
Total	15	100

Gráfico 3. Contributos a nível pessoal



Os contributos menos assinalados por alguns Educadores pela Arte, a nível pessoal, estão relacionados com a fraca capacidade que a formação lhes deu em enfrentar novos desafios. Alguns argumentaram que, adquiram essa capacidade com outras formações e, com a prática profissional.

Em todas as entrevistas que realizámos, a questão da formação pessoal, foi muito mencionada e tida como um dos alvos fortes desta formação. O auto

conhecimento e a descoberta de si próprio como ser criativo, capaz de gerar mudança, estão patentes em todos os depoimentos. Para muitos foi uma experiência única e:

“Em termos de crescimento pessoal foi muito marcante.” (P.P./E4)

“A Educação pela Arte através de uma prática vivencial caracterizada por uma forte experimentação e integração artística, promovia a valorização humana, a mudança de comportamentos e atitudes. Ia na busca do que há de bom em cada um de nós. Através da experimentação a manifestação das emoções e dos afectos eram vivenciados no corpo, na respiração, no ritmo, no nosso eu total.” (A.P./E5)

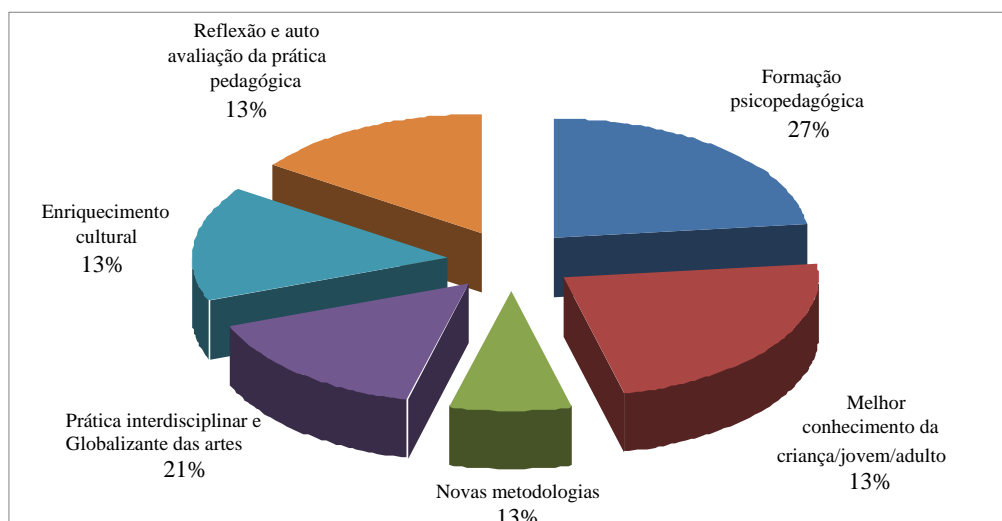
Na formação profissional também encontrámos referências muito marcantes para estes Educadores pela Arte. Foram muitos os contributos que esta formação lhes proporcionou, para o desempenho das sus funções profissionais. Eles estão relacionados com a qualidade da formação psicopedagógica 27%; a abordagem a novas metodologias com um carácter interdisciplinar e globalizante das artes 21%; um melhor conhecimento da criança/jovem e adulto 13%. Muitos dos Educadores, 13%, referiram também que, foi um curso onde o enriquecimento cultural e a participação comunitária foi muito grande, tendo despertado neles a reflexão, a crítica, a formação, a investigação a nível superior, a auto avaliação das práticas e, a capacidade de constante procura e inovação. O contacto com as expressões artísticas permitiu para muitos Educadores pela Arte a sua utilização nas práticas escolares e particularmente estarem:

“... atentos à criatividade e expressividade das crianças” (H.F./Q4).

Quadro 4. Contributos a nível profissional

	nº	%
Formação psicopedagógica	4	27.00
Prática interdisciplinar e globalizante das artes	3	21.00
Novas metodologias	2	13.00
Melhor conhecimento da criança/jovem/adulto	2	13.00
Enriquecimento cultural	2	13.00
Reflexão e auto avaliação da prática pedagógica	2	13.00
Total	15	100

Gráfico 4. Contributos a nível profissional



Há referências também de que esta formação, além dos contributos enunciados, teve o mérito de inculcar nos formandos *uma atitude* que os marcou e influenciou de maneira muito positiva em todo o percurso, quer pessoal quer profissional, construído até hoje.

Num dos depoimentos estas ideias estão bem explícitas:

“Tenho defendido que a virtualidade e se pensarmos que o curso de Educação pela Arte, em 71, há mais de 30 anos, propunha naquele 1º Ano, o encontro consigo próprio, aquilo que hoje vai numa linha que se denomina de auto conhecimento e desenvolvimento pessoal. Ao tocar nessa vertente de formação faz e forma atitudes e, é essa atitude que fez a distinção das outras formações e que o curso conseguiu implementar. O que a Escola Superior de Educação pela Arte fez, na minha leitura, muito importante, foi instigar a atitude de curiosidade, de procura porque nós estávamos na escola e tínhamos que fazer a globalização das expressões artísticas e isso parecia que era alguma coisa que ninguém sabia o que era, mas que todos estávamos a procurar.” (L.V./E1)

“A formação recebida na Escola Superior de Educação pela Arte, alterou por completo a minha prática pedagógica. Ainda hoje, nas escolas em que trabalho me pedem constantemente *ideias, soluções, projectos*, que nem estão ligados, muitas vezes, com as disciplinas que leciono. A criatividade, a tolerância e, a relação educativa são primazia na nossa forma de estar na escola”. (M.J./Q5)

“O olhar, a atenção mudou, mesmo que não queira, hoje estou sempre à procura e a tentar fazer coisas diferentes, a relacionar o que parece não fazer sentido, o que os alunos adoram.” (C.C./Q/6)

“Não tinha prática nenhuma, tinha 17 anos na altura. Determinou, isso sim, a minha prática futura.” (M.L./Q12)

Para alguns, as formações posteriores também contribuíram para reforçar essa

atitude:

“A formação da escola proporcionou-me uma intervenção específica nas práticas artísticas junto dos alunos. Mas, só conjuntamente com outras formações adquiridas ao longo da vida favoreceu o enriquecimento de atitudes e competências pessoais.” (A.P./E6)

Essa *atitude* que muitos dos Educadores pela Arte referem foi incutida pela dinâmica, sobretudo experimental do curso e, pela formação recebida.

Os contributos desta formação apontados como pouco relevantes a nível profissional, para alguns Educadores, relacionam-se com a fraca participação comunitária e ter apenas um emprego.

Ainda na categoria de **Formação** há referências muito precisas de disciplinas e professores que, ainda hoje, são recordados com muito agrado e diria mesmo saudade. As disciplinas/professores mais citados e que mais contribuíram para a formação pessoal e profissional destes Educadores foram a:

Psicopedagogia das Expressões Artísticas – Prof. Arquimedes da Silva Santos;

Educação Estética – Prof. José Sasportes;

Expressão Dramática – João Mota;

Teatro e Prática do Jogo Dramático – Glicínia Quartim;

Movimento Criativo - Ruben Marks;

Música – Graziela Cintra Gomes;

Pedagogia – Helena Cidade Moura;

Música – João de Freitas Branco;

Pedagogia Musical - Maria de Lurdes Martins;

Música - Raquel Simões;

Metodologia Orff - Adriana Latino;

Orientador de Estágio - Domingos Morais.

O saber comunicar, a empatia estabelecida entre alunos e professores, o grande conhecimento teórico/prático que os professores detinham da sua disciplina, a exigência e a constante procura que tentavam instigar nos alunos foram as razões apontadas, como sendo os contributos mais importantes, na formação destes Educadores pela Arte:

“Os professores conheciam profundamente o que estavam a fazer, conheciam a matéria, tinham capacidade de relação e de dinamizar a sessão que programavam e se entendessem que podiam variar à meio também o faziam. O Prof. José Sasportes era um professor extraordinário na matéria. Ele teorizava algumas questões com grande pertinência. Foi um professor que me marcou profundamente. Um outro professor extraordinário foi João Mota. Ele tinha um conhecimento profundo da criança e dizia-nos que as crianças têm sonhos e, por isso temos de lhes proporcionar condições para que elas possam exercer a sua criatividade. Ele acreditava nessa convicção, no direito de que cada criança tenha uma escola mais criativa, deixando de lado a tradicional escola para crianças sentadas, estáticas e quase deformadora. O João Mota era um professor muito exigente, as sessões eram difíceis, havia muita acção, tínhamos que fazer tudo ali e, de facto foram sessões extraordinárias, acompanhadas sempre de um grande suporte teórico. Ruben Marks também foi muito bom. As sessões de dança e movimento criativo eram muito boas. Ele fornecia muito material e quase sempre inovador.” (V.R./E3)

“Embora as dinâmicas tenham sido diferentes todos os professores foram importantes pelas suas diferenças e pela competência específica de cada um. Mas talvez se destaque o Dr. Arquimedes Santos.” (A.P./E5)

“Em todos o conhecimento teórico era deveras consistente e em todos havia o traço comum da grande capacidade de comunicar com sabedoria, convicção e energia.” (C.M./Q1)

“O Prof. Arquimedes era uma delícia. Ele falava muito baixinho e era um professor extraordinário. Fazia muitas perguntas e respondia as nossas dúvidas. Era muito interactivo e os seus ensinamentos entravam por todos os poros.” (P.P./E4)

“Domingos Morais foi o meu orientador de Estágio e com quem eu aprendi a reflectir sobre a minha prática pedagógica” (H.F./Q4)

“Glicínia Quartim, pelo seu lado humano, pela sua formação artística (atriz) e científica (Bióloga), por ter sido a minha orientadora de estágio e uma grande amiga ao longo dos anos” (M.J./Q5)

“Os professores mais significativos e marcantes foram sem dúvida Arquimedes Santos, Ruben Marks e João Mota. O Prof. Arquimedes destaca-se pela forma como colocava as questões, fazia-nos pensar, fazia as coisas perguntando com dúvidas. Lembro-me de que no 1º Ano surgiu a questão da génese das expressões e cada um de nós ia a busca e criava argumentos e nós já percebíamos a complexidade das questões. Era isto que o Prof. Arquimedes fazia de ir procurando, numa atitude de recriação, de procura comum. Isto na altura era uma coisa muito revolucionária.” (L.V./E1)

Na categoria **Práticas** incluímos os enunciados relacionados com a metodologia empregue, os projectos desenvolvidos, os factores impeditivos para a sua concretização e quais as competências que deveriam estar presentes na actual formação de professores.

Uma característica comum e que está patente na generalidade das práticas destes Educadores pela Arte é o princípio da *globalização das expressões artísticas*. Neste estudo constatámos que para alguns Educadores a expressão *globalização das expressões artísticas* é substituída pelo enunciado *Expressões Artísticas Integradas*, mantendo os mesmos princípios e filosofia subjacentes.

Tornar a aprendizagem mais motivante, através do jogo e do lúdico, propondo um saber interligado com as diversas áreas do currículo e com uma forte componente experimental onde os alunos são chamados a dar o seu testemunho, na acção e pela acção, são os pilares que sustentam as suas práticas.

O estudo do desenvolvimento da criança, a implementação dos métodos activos baseados em critérios de acção, liberdade e desenvolvimento pessoal e social, o domínio das diversas linguagens expressivas e a interdisciplinaridade são um outro pilar que dá corpo as práticas utilizadas:

“A globalização das expressões artísticas contamina completamente todas as actividades que desenvolvo.” (D.M./Q2)

“Interligando as áreas do saber com as áreas artísticas/expressivas, partindo do conhecimento e das potencialidades de cada aluno.” (A.P./E5)

“Utilizo sempre essa terminologia. Como trabalho com crianças muito pequenas é mesmo esse o caminho, não poderia ser de outra maneira.” (M.L./Q12)

“O curso Educação pela Arte deu-nos uma formação ampla em todas as áreas, desde a psicologia do desenvolvimento da criança com as teorias de Piaget, Wallon, as pedagogias da Escola Nova (Freinet), os métodos pedagógicos e inovadores na área da música como o Orff, Kodály, Martenot, na dança as técnicas de Laban, as noções de Arte Contemporânea enfim, tudo foi extraordinariamente importante na componente prática e sobretudo muito inovador.” (L.V./E1)

“Os novos normativos curriculares de imposição de cumprimento de horas mínimas para cada uma das áreas do 1º Ciclo, vieram disciplinar este ciclo e dificultar um

trabalho de carácter globalizante. No entanto, como trabalho muito por projectos ou desenvolvimento de temas de interesse, faço a articulação dos vários saberes e vivências expressivas e artísticas.” (H.F./Q4)

“Embora não utilize a terminologia o princípio da globalização das expressões artísticas está presente nas orientações musicais para bebés, onde a música, o movimento e a dança estão sempre presentes.” (J.A./Q13)

O contacto com outras formações e professores ajudou na opinião de alguns para uma efectiva concretização da globalização das expressões artísticas:

“O espírito do meu curso era muito numa globalização, numa intervenção global, numa tentativa de procura, de interagir com os outros saberes. Era esta a utopia que se procurava. Alguns de nós adquirimos essa noção de globalização com o curso e com a procura de conhecimentos novos. No meu caso eu fui enriquecendo a minha prática com formações posteriores e com outro tipo de projectos. Aprendi muito particularmente com dois professores espanhóis. Um deles foi Xesús Jares com uma intervenção muito ligada a Educação para a Paz e para a Cidadania e o outro foi Paco Faraldo com intervenções altamente criativas no domínio lúdico e expressivo. Ele ensinava de uma forma muito divertida e com muito humor, partia do som, da sílaba para depois chegar a música. Fazia isto com adultos e crianças. Foi sem dúvida uma pessoa muito enriquecedora.” (V.R./E3)

“A minha prática é um acumular de experiências pessoais, de encontros com pessoas novas e, com aquilo que as próprias crianças nos trazem. Depois com alguma criatividade, tentamos chegar ao seu nível, recriando e dando o testemunho de tudo o que aprendemos.” (V.R./E3)

Numa entrevista que mantivemos com uma Educadora pela Arte, tivemos acesso a alguns poemas que esta docente utilizava como indutor de aprendizagem lúdica, onde a globalização das expressões artísticas era conseguida, apelando as diversas áreas do currículo. Como exemplo, apresentamos o seguinte poema:

INVERNO

Velho, velho, velho
Chegou o Inverno.

Vem de sobretudo,
Vem de cachecol,
O chão onde passa
Parece um lençol.

Esqueceu as luvas
Perto do fogão:
Quando as procurou,
Roubara-as um cão.

Com medo do frio,
Encosta-se a nós:
Dai-lhe café quente
Senão perde a voz.

Velho, velho, velho.
Chegou o Inverno.

Eugénio de Andrade.

A partir de poemas de autores portugueses (M^a Alberta Menéres, Sidónio Muralha, Fernando Pessoa, Camões etc.) e, de autores estrangeiros (Garcia Lorca, por ex.) esta Educadora pela Arte tentava interligar as expressões com os conteúdos curriculares que estavam a ser tratados, na sala de aula. O trabalho era realizado em equipa juntamente com o professor da sala e eventualmente com outras turmas e professores da escola. A interdisciplinaridade era feita de uma maneira lúdica e divertida para as crianças permitindo uma mais fácil aquisição de conhecimentos. Nas palavras desta Educadora pela Arte:

“Além de estudarmos as estações do ano, no estudo do meio, as crianças aprendiam a língua portuguesa de uma forma divertida através da poética, do ritmo, da melodia das palavras, dos jogos poéticos que fazíamos juntos. Aprendiam também matemática quando íamos para o movimento, mimar gestualmente o poema, construir formas no espaço, fazíamos esculturas com o corpo, as crianças inventavam coreografias lindíssimas para os poemas. E tudo isto também com suporte musical que muitas vezes era clássica ou tradicional de vários países. Desta forma as aprendizagens tornavam-se altamente motivadoras para as crianças.” (V.R./E3)

Um outro aspecto que inserimos na categoria **Práticas** está relacionado com os projectos desenvolvidos por este grupo de Educadores pela Arte, após a conclusão do curso. Através do contacto directo que mantivemos com alguns destes Educadores e, de alguns artigos pessoais ficamos a conhecer que, foram implementados alguns projectos que marcaram a diferença, no panorama artístico e pedagógico no país. Poderíamos

dizer que continuam a ser a voz viva daquela formação encetada em Portugal dos anos 70, na Escola Superior de Educação pela Arte.

Um exemplo concreto foi a criação de dois CESES (Cursos Superiores Especializados) em Expressões Artísticas Integradas. Estes cursos foram criados no início dos anos noventa, um em Braga na Universidade do Minho (1993) e o outro em Almada, no Instituto Piaget (1996), com duração de dois anos. A criação e coordenação dos cursos estiveram a cargo da professora Lucília Valente e, na sua visão:

“O modelo de formação destes cursos encontra as suas raízes na filosofia de formação implementada nos anos setenta no curso de Educação pela Arte, ao defender o autoconhecimento com base na imaginação, na espontaneidade e na sensibilidade individual no seio de um grupo e, ao retomar a proposta de globalização das expressões artísticas tendo em conta o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de expressão e de comunicação.” (Valente, 1999).

A criação deste tipo de formação especializada surge como forma de concretização das linhas orientadoras do Ministério (LBSE: DL n°46/86 e o DL n° 344/90) dando um novo alento as expressões artísticas, particularmente na formação de professores e educadores.

Em 1994 é criado o Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte (MPIAÉPA). Este projecto é da iniciativa de um grupo Educadores pela Arte, (Arquimedes Santos, Lucília Valente, Alberto de Sousa, Fernanda Canelhas, Graziela Gomes, Augusta Silva e Helena Ferraz), tendo sido sócia fundadora e primeira presidente Lucília Valente até 2002. Após esta data assume a presidência Maria Emília Brederode Santos.

Esta experiência pedagógica continua a ser significativa no panorama da Educação Artística e formação de professores, sobretudo nos grupos etários mais jovens. Além de defender e dignificar da educação artística, promove acções pedagógicas, educativas e culturais e fomenta a cooperação com instituições nacionais e estrangeiras, na investigação e difusão da educação artística.

Recentemente, em 2006, a Professora/Investigadora e também Educadora pela Arte Lucília Valente juntamente com outros especialistas cria a Associação Portuguesa de Dramaterapia Integrativa. Utilizando como meio de intervenção as expressões artísticas, esta associação procura cooperar com organizações nacionais e internacionais, congéneres na formação e, na investigação nesta área das terapias expressivas. Entre os muitos objectivos que esta associação se propõe alcançar, destacamos a importância de coordenar e estimular práticas e teorias na área da dramaterapia e das terapias artístico-expressivas e coadjuvar outras entidades públicas ou privadas na definição e concretização de políticas de intervenção psicoterapêutica pelas artes, nos sectores da saúde, educação, intervenção social e comunitária.

Um outro projecto que produziu um impacto considerável nesta área foram as Equipas de Intervenção Artística (EIA), sob a direcção de Helena Ferraz. Estas Equipas surgem em 1983/84, como um projecto experimental de apoio às áreas de expressão, da então Direcção-Geral do Ensino Básico, em vários locais do país. Com a reestruturação do Ministério da Educação, estas Equipas transitam em 1991 para a Direcção Regional de Educação de Lisboa, onde ganham o estatuto de recurso para a implementação da prática das expressões nas escolas do 1º Ciclo e no ensino Pré-Escolar, mas apenas concentradas no Distrito de Lisboa.

As Equipas de Intervenção Artística eram constituídas por professores e educadores de infância com formação especializada nas várias vertentes artísticas. O projecto assentava nos princípios da formação Educação pela Arte, numa linha de prática globalizante das expressões artísticas. Estas equipas actuavam nas escolas, junto dos docentes, onde implementavam estratégias diversificadas de acompanhamento e

formação. Além deste apoio os animadores davam preferência as escolas de intervenção prioritária e de características multiculturais (Silva e Ferraz, 2000).

A avaliação e reestruturação do projecto EIA, bem como as novas orientações curriculares, acabaram por limitar o trabalho destas equipas, tendo sido relançada a formação de professores como objectivo principal do projecto. A formação de professores processava-se a dois níveis: na aquisição de técnicas e metodologias específicas das áreas artísticas e na experimentação e aplicação destas áreas numa perspectiva integradora do currículo. O percurso e desenvolvimento deste projecto é um marco referencial, quer na formação, quer na implementação da educação artística no Pré-Escolar e no 1º Ciclo.

“Do Bairro Alto ao Chiado – A Escola vai ao Museu”, é um de muitos projectos desenvolvidos em parceria, entre a escola e a comunidade. Maria Virgínia Rodrigues professora de Educação Especial e Educadora pela Arte, implicada também neste projecto, em parceria com Catarina Moura, também ela Educadora pela Arte, fez questão de salientar que este tipo de projectos traz consigo uma mudança de atitudes em toda a comunidade escolar. A ida frequente dos alunos e professores ao Museu, funcionou como uma formação contínua, enriquecida posteriormente com o aprofundar do tema em sala de aula, onde cada professor tinha de apelar à sua criatividade e saber, para dar continuidade ao tema em questão. A regularidade das sessões obrigou a uma procura constante e criativa dos saberes, através do lúdico-expressivo. As experiências estéticas das crianças eram a prioridade de todo o processo e consideradas mais importantes que o resultado final do produto artístico:

“No ano lectivo de 1996/97, a então Escola Doze hoje Escola Padre Abel Varzim, do agrupamento do Chiado, foi contactada pela Dr.ª Catarina Moura para desenvolver um projecto contínuo em espaço museológico. Abrangendo alunos dos 3º e 4º anos, a dinâmica deste projecto educativo despoletou o envolvimento de toda a comunidade escolar. As crianças encontraram um espaço de fascínio e uma pessoa que os introduzia

nesse espaço numa abordagem lúdica. Cada dia de Museu era um dia de surpresas. Havia a convicção de que a Educação pela Arte tem potencialidades e repercussões imediatas em todo o conteúdo curricular. As crianças podiam recriar as suas experiências com técnicas diferenciadas desde a expressão plástica ao movimento criativo, a mímica, a poesia, o jogo dramático, a língua portuguesa ao estudo do meio. As experiências eram pois contextualizadas na escola e adequando-as aos conteúdos curriculares. Foram dois anos exaltantes que mantiveram continuidade em anos seguintes.” (V.R./E3)

Experiências semelhantes foram desenvolvidas no Norte do país, em Guimarães, no Museu de Braga e escolas associadas com Ana Paula Proença. Esta Educadora pela Arte criou e coordenou um centro lúdico artístico/ludoteca “Abre-te Sésamo”, espaço inovador em Braga. Este centro era frequentado pelas crianças do jardim-de-infância da localidade. Foi responsável pela implementação de outros projectos inovadores na área das expressões artísticas integradas, em outras zonas como São Miguel (Açores), no Centro Helen Keller, com crianças com necessidades educativas especiais, no ano de 1982/83.

Posteriormente, no fim da década de 80 e início dos anos 90, em Oeiras (Lisboa) e conjuntamente, com a Câmara Municipal de Oeiras, desenvolveu um espaço de ludoteca abrangendo 16 escolas do concelho atendendo crianças da zona. Segundo a própria, estes projectos proporcionaram vivências ricas e potencialmente educativas e criativas em todos os implicados:

“Foram experiências que resultaram e que fizeram a diferença naqueles centros. Basta que nós proporcionemos um ambiente de liberdade e que a partir de pequenas propostas a criança possa exprimir o seu potencial expressivo e, isso, ela exerce-o naturalmente” (P.P/E4)

Também em Lisboa mais concretamente no concelho de Amadora, o professor do Ensino Superior e Educador pela Arte, Domingos Morais dinamiza um projecto que coordena pela Escola Superior de Teatro e Cinema. Este projecto visa a introdução de uma disciplina de Educação pela Arte para todas as crianças do 1º e do 2º Anos do 1º

Ciclo do Ensino Básico, à convite da Câmara Municipal e aprovado pelo Ministério da Educação como experiência de um modelo a alargar a todo o país.

Outros projectos têm sido desenvolvidos por Manuela Lory, por exemplo na Creche dos Serviços Sociais do Ministério da Justiça. Citando esta Educadora pela Arte:

“Para além do dia a dia com as crianças, principalmente a nível da preparação e elaboração das festas da escola, os projectos que me têm dado mais prazer são os direccionados para trazer os pais à escola e partilharem de momentos juntos dos seus filhos explorando as expressões artísticas.” (M.L./Q12)

Há referências de projectos desenvolvidos a nível da formação inicial de professores. É o caso da professora do Ensino Superior e Educadora pela Arte Adelina Peixoto. Esta Educadora foi responsável pela formação no domínio da Expressão Dramática e Movimento e também na área das Expressões Artísticas Integradas, em Almada. Desenvolveu um trabalho biográfico na área do desenvolvimento pessoal e na formação organizada em unidades curriculares para a formação inicial, na área da Educação Artística. Actualmente é colaboradora no Instituto Piaget de Almada, onde é docente e responsável pela formação em Comunicação e Expressões Integradas.

As expressões artísticas têm assumido destaque em todos os projectos desenvolvidos pela docente e Educadora pela Arte Maria João Craveiro Lopes. Esta Educadora tem sido responsável pela criação de alguns grupos de Teatro e de Música para diversos níveis etários, sem a preocupação de escolha de talentos, mas onde todos podem ter um lugar. Faz também questão de salientar que na formação de professores tem tentado: “passar aos meus alunos a “crença” nos princípios da Educação pela Arte e, a encontrarem-se com tranquilidade, na sua qualidade de futuros formadores” (M.J./Q5)

Outras experiências em outros espaços, sempre ligadas a temática das expressões artísticas, também são implementadas desta vez pela mão de Catarina Moura. Esta Educadora pela Arte e, também directora dos Serviços Educativos do Museu Nacional de Arte Contemporânea/Museu do Chiado, desenvolve projectos assumindo o formato de oficinas pedagógicas. Nestas oficinas valoriza-se a fruição, criação e reinterpretação de pinturas, esculturas, de conteúdos e outras técnicas expressivas.

Desenvolver e potenciar aptidões musicais através de vivências lúdicas, tendo como suporte a música, é um dos objectivos do Projecto Orientações Musicais para Pais e Bebés, coordenado por Alexandra Vieira e pelo Educador pela Arte e professor de Viola José António Silva, no Gabinete Coordenador de Educação Artística, no Funchal. Este projecto tem despertado muito interesse por parte dos pais e das crianças participantes. Actualmente, estão inscritas cerca de 80 crianças com idades compreendidas entre os 6 meses e os 4 anos de idade. Para além das sessões semanais, também são programados ao longo do ano, vários concertos para bebés.

Valorizar e implementar práticas artísticas, directamente ligadas com os conteúdos a abordar, no 1º Ciclo do Ensino Básico, é uma constante para Helena Ferraz, docente e Educadora pela Arte. Além da docência, tem realizado um trabalho na área das expressões com o Museu da Música, com o Museu de Arte Antiga (Biombos Namban) e, na dinamização de clubes de Teatro, Artes Plásticas, Bibliotecas, entre outros.

Ainda na categoria **Práticas** incluímos as dificuldades que este grupo de Educadores pela Arte aponta, na efectiva concretização de uma prática globalizante das

expressões artísticas. Estas dificuldades prendem-se por um lado com as políticas educativas dos órgãos responsáveis pela Educação e, por outro lado, a pouca adesão e até resistência de alguns professores, nomeadamente do 1º Ciclo, em explorar e integrar as expressões artísticas nos conteúdos curriculares:

“As dificuldades têm estado mais ao nível da compreensão e aceitação dos fundamentos teóricos desta prática por alguns, inclusive por responsáveis por orientações curriculares e por formação de professores, em que se valoriza mais as práticas especializadas e disciplinarizadas, em compartimentos estanques.” (H.F./Q4)

“A fraca determinação que as escolas têm em admitir que esta forma de estar em educação é uma grande mais valia para os alunos. O modo como as escolas “vêm” o nosso profissionalismo, exigindo muito e não nos compensando de modo satisfatório, inclui na carreira docente, em que não há progressão a partir de 20 anos, nem reconhecimento de habilitações” (M.J./Q5)

“As dificuldades que aponto são principalmente as decorrentes de políticas de Educação que não são centradas na criança e decorrem apenas de modas pedagógicas e de lobbies profissionais.” (D.M./Q2)

Estes factores também são apontados como responsáveis pela não implementação da formação em Educação pela Arte no Sistema Educativo. As causas apontadas decorrem das políticas educativas que têm orientado a formação e o ensino artístico em Portugal:

“Possivelmente, os factores impeditivos para a implementação da Educação Artística no Sistema de Ensino estão relacionados com aspectos organizacionais do desenvolvimento de currículos e programas de ensino existentes e de difícil alteração nas vertentes de concepção, experimentação e avaliação.” (A.P./E6)

Passados 30 anos da criação e implementação desta experiência inovadora em Portugal em Educação pela Arte, a verdade é que nunca foi criado um quadro para os Educadores pela Arte, reconhecendo-os oficialmente como docentes, permitindo-lhes o acesso a uma carreira profissional:

“Haverá quando forem criados os quadros de ensino artístico (apenas existem os da música e da educação visual e a partir do 2º Ciclo). Penso que só teremos profissionais capazes quando for dignificada a carreira. A tendência de entregar as expressões artísticas a jeitosos e a empresas de vão de escada não pode ser norma num país da comunidade europeia, em que há regras muito claras sobre a qualidade de ensino e a competência e certificação dos professores.” (D.M./Q2)

“Muito sinceramente acho que é a falta de dignificação do curso como licenciatura que nos põe aquém em igualdade de circunstâncias com os parceiros da educação, da pedagogia e das expressões.” (C.M./Q1)

“A forte tendência de disciplinarização e especialização dos conteúdos artísticos, que foi alastrando nas escolas de formação de professores, influenciando o sistema e criando a necessidade de os introduzir nas escolas. O educador pela arte é um generalista e é muitas vezes atacado por isso. Ainda não se percebeu que a prática deste generalista é a mais indicada para a faixa etária onde se insere, por razões do próprio desenvolvimento infantil.” (H.F./Q4)

“Falta de organização por parte dos Educadores pela Arte.” (J.A./Q13)

“Económicas. Desinteresse manifesto. Não compreenderem o fulcro da educação – fazer dos outros pessoas mais realizadas e felizes. Provavelmente a extinção do nosso curso. A sua essência foi pioneira e teria que continuar a sê-lo para se obterem profissionais capazes de integrar as artes com instrumentos facilitadores de encontro consigo e com o mundo. Falta a compreensão dessa realidade que foi sentida por quem a vivenciou.” (M.J./Q5)

“O sempre presente receio e conseqüente obstrução a tudo o que é novo, inovador e que traga uma lufada de ar fresco ao sistema.” (M.L./Q12)

Identificadas e analisadas as dificuldades que este grupo tem encontrado no seu percurso profissional, no momento actual parece existir uma maior abertura e consciencialização por parte dos professores e entidades responsáveis pela formação e pela integração das expressões artísticas no contexto escolar.

Reconhecem que na formação inicial, há opiniões mais favoráveis à integração das expressões artísticas. Há referências de que na formação inicial de Professores do 1º Ciclo e de Educadores de Infância, não têm sido confrontados com entraves à globalização, uma vez que há uma intervenção específica na área das expressões artísticas. Referem ainda que, no trabalho de sala de aula, o enquadramento das artes no currículo do Ensino Básico, é cada vez uma realidade presente, apelando a uma interdisciplinaridade de conteúdos e procurando o que há de comum e transmissível a toda actividade artística. Acrescentam ainda que seria importante desenvolver

determinadas competências, quer teóricas, quer práticas, sobretudo na formação inicial de professores das áreas expressivas:

“Presentemente, seria importante incluir na formação de Educadores e Professores áreas dominantes do Crescimento, Envolvimento e Mudança Sociais e Culturais, através da Educação Artística.” (A.P./E6)

“Integrar na formação de professores a Psicopedagogia das Expressões Artísticas.” (C.M./Q1)

“Deveria de haver mais tempo para experimentar os instrumentos, processos e propostas das expressões artísticas, fundamentação científica sólida; prática artística e vivência cultural permanentes; seriedade e responsabilidade permanentes, evitando tudo o que apenas contribui para enganar crianças, pais, comunidade.” (D.M./Q2)

“Abertura à inovação. Cultura mais diversificada e mais completa. Aprender a exprimir “o que está dentro de si”, através das técnicas de comunicação e de expressão. Compreender que ser EDUCADOR é um compromisso contínuo com a vida” (M.J./Q5)

“Desafios novos, fugir a receitas de revistas, a reflectir o que pode ser conseguido com esta ou aquela actividade, a sair para a comunidade de uma forma mais lúdica e interactiva.” (C.C./Q6)

“Introduzir metodologias de ensino de cada uma das áreas artísticas, adaptadas aos vários níveis etários. Muitas vezes surge a questão: Como fazer isto com crianças de tal idade?” (H.F./Q4)

“O principal é estar bem atento e desperto para as necessidades e interesses revelados por cada criança e depois pelo grupo em geral. A sensibilidade e o saber para corresponder é o passo seguinte.” (M.L./Q12)

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES

Diversificar métodos, estratégias e actividades é hoje uma aposta face à diversidade de alunos que a escola comporta. Criar condições que favoreçam o desenvolvimento de pessoas autónomas, capazes de criar soluções e enfrentar a diversidade de situações, eis um grande desafio da escola e da sociedade em geral.

Estimular e valorizar várias formas de raciocínio presentes no pensamento convergente e divergente é condição base para o conhecimento e adaptação ao meio em que se insere. A rápida aceleração que se assiste nos vários domínios do conhecimento científico e tecnológico exige uma adaptação constante e uma permanente solução de problemas. Criar soluções criativas e eficazes, é actualmente, uma prioridade para o sucesso pessoal e profissional. A construção de novas formas de interacção com o ambiente permite o crescimento e valorização culturais, bem como novos processos de construção de conhecimentos. Investigações recentes realizadas por Damásio (2004), Martins (2000), Rogers (1985), apontam para a importância de estimular e desenvolver processos criativos nos indivíduos como forma de potenciar segurança psicológica e aceitação pessoal. A criatividade como processo mental leva a um conhecimento interior de como cada indivíduo é capaz de se organizar e reestruturar com originalidade, na sua acção e adaptação ao meio. Isto permite novas leituras e uma maior abertura à experiência, fomentando diálogos socialmente construtivos para si e os outros.

O acesso à Educação e as diversas formas de criação artística tem permitido valorizar e incluir a Educação Artística, quer nos currículos escolares, quer em projectos e programas de formação artística e cultural. A experiência e a investigação têm possibilitado uma maior abertura, tanto das entidades governamentais, como de

organismos públicos e privados, em considerar prioritário a implementação de actividades de índole artístico para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Hoje, é reconhecido tanto a nível nacional, como internacional, o valor da Educação Artística quer enquanto objecto de aprendizagem, quer enquanto instrumento potenciador de outras áreas de aprendizagem. Pensar actualmente na importância da Educação Artística é pensar no papel da própria escola tida como um lugar onde o pensamento contemporâneo se manifesta e desenvolve. A Educação Artística através das múltiplas manifestações que pode assumir, constitui-se portanto, como um veículo e registo das ideias de um povo. Criar, experimentar e concretizar actividades na área das Expressões Artísticas desde o Pré-Escolar, ao Ensino Básico, Secundário e Universitário, é dar oportunidade aos que dela usufruem, a capacidade de criar, transformar e reorganizar os dados da vida quotidiana, numa sociedade cada vez mais competitiva e global.

Acreditando no poder transformador e criativo que as artes podem efectivamente produzir no comportamento humano, decidimos aprofundar e dar a conhecer a validade de uma experiência pedagógica, inovadora no âmbito da Educação Artística em Portugal.

Com efeito, o objectivo deste estudo foi operacionalizado em duas questões de investigação, para as quais o presente capítulo tentará dar resposta:

1º Questão: Qual é a validade pedagógica actual dos princípios norteadores da formação em Educação pela Arte que funcionou em regime de experiência pedagógica, no Conservatório Nacional de Lisboa, entre 1971 a 1982?

2º Questão: De que forma os Educadores pela Arte têm contribuído para o desenvolvimento e implementação de projectos inovadores nesta área?

Relativamente a primeira questão, este estudo permitiu-nos verificar que os princípios subjacentes à formação em Educação pela Arte continuam a ser válidos e actuais na formação. Os Educadores pela Arte que participaram nesta investigação foram unânimes em considerarem que esta formação foi crucial para as suas formações pessoais e profissionais. Para muitos deles e que hoje são responsáveis pela formação inicial e contínua de Professores e Educadores de Infância, sentem a necessidade e urgência de proporcionar aos novos docentes experiências artísticas globalizantes, como forma de lhes permitir uma vivência artística integrada e uma maior abertura a novas situações, desenvolver capacidades, conhecimentos e descobertas pessoais.

O testemunho dado pelos sujeitos implicados nesta amostra permite concluir que, proporcionar uma Educação Artística através da Educação pela Arte, valorizando na sua componente formativa as áreas da pedagogia, da psicologia e das artes, permite fundamentar o porque se faz, o como se faz e para quem se faz as actividades, apelando à integração dos saberes. Reconhecendo que cada uma das áreas artísticas é detentora de linguagens, sinais e símbolos próprios, a Educação pela Arte procura a globalização das expressões artísticas, constituindo assim um conjunto de conhecimentos mais unificado e coerente. Foi realçado pelos sujeitos que esta prática globalizantes das artes é a metodologia mais adequada a implementar, quer nas idades mais precoces, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo seu carácter lúdico e expressivo.

O estudo também permitiu constatar que os contributos a nível pessoal desta formação em Educação pela Arte valoriza a procura de processos com o sentido de proporcionar a construção de uma identidade e atitude pessoal e social, colocando no centro das suas preocupações os indivíduos, as suas práticas, as suas vivências. Também foi muito realçado pelos indivíduos implicados neste estudo que, a construção do conhecimento realiza-se numa dinâmica comum entre alunos e professores, numa

realidade sempre renovada e sempre reequacionável, incentivando o pensar, o questionar, reflectir, o criar e a capacidade crítica construtiva.

A maioria dos sujeitos deste estudo considera que, esta formação fundamentada e baseada numa forte componente vivencial dá acesso a um conhecimento que compreende o aprender a ser, a conhecer-se, a conhecer e adaptar-se ao meio, sociabilizar-se e a tornar-se um ser consciente e integrador de valores estéticos, de relação, afectivos e espirituais.

É nesta dialéctica de crescimento que podemos ir à procura de um novo sentido à escola e à formação, constituindo-se como alavanca de sucesso para as práticas pedagógicas. Esta ideia é reforçada por Sousa (2000:257) quando diz que é preciso valorizar a dimensão pessoal na formação de professores, pois essa dimensão “não se outorga, ela adquire-se, ela conquista-se, ela forja-se pelo exercício dos valores humanos, em cumplicidade com os outros.”

Marcel Postic (2007) considerado um dos pedagogos mais importantes da actualidade, analisa pormenorizadamente os factores que interferem na relação educativa e defende que esta só se torna educativa quando, em vez de se limitar a uma mera transmissão de conhecimentos, consegue apelar a um encontro onde cada um descobre o outro e ao mesmo tempo se vê a si próprio. Segundo o autor é nesta dialéctica de descoberta comum que começa a aventura humana pela qual o adulto vai nascer na criança. Deste modo, todo o processo de ensino-aprendizagem nas áreas das expressões é valorizada e constantemente construída, tanto por alunos, como pelos professores. Com efeito e na opinião de Ferreira (2007:74), os professores mais não seriam do que uma espécie de coreógrafos dos contextos de aprendizagem. Um professor de arte é precisamente isso, um coreógrafo dos contextos de ensino-aprendizagem, ou, ainda, um coreógrafo dos contextos do aprender-a-aprender.”

Este estudo permite ainda aferir que, para a maioria dos sujeitos desta amostra, a formação em Educação pela Arte tentou colocar os formandos no centro de todo o processo educativo, procurou ir além da instrução e incursar no campo do conhecimento humano que depende totalmente da sensibilidade criativa, capacidade que existe em todos nós e que nos permite desencadear os sentimentos, as emoções, as sensações percebidas pelos sentidos e que nos permite reagir criando soluções e novas formas de sentir.

Foi igualmente salientada a prática interdisciplinar que a formação lhes proporcionou. Para muitos dos docentes que participaram nesta investigação uma prática artística experimental e integrada, reaviva a sensibilidade conquistada na infância. As actividades expressivas que fazem parte da vida humana, relacionadas com o movimento, o gesto, o ritmo, a voz, o som, a cor, a luz, a forma, o espaço visam precisamente, nas palavras de Torrado (2002:20) "reeducar os sentidos adormecidos, desleixados e desistentes." Por estes motivos parece-nos urgente a integração da formação em Educação pela Arte nos currículos de formação inicial e contínua de Professores e Educadores. A vivência prática e o contacto que mantivemos com os Educadores pela Arte que contribuíram para este estudo, fez-nos acreditar que, através das práticas artísticas os formandos são levados a experimentar as mais diversas vivências que levam a construção do maior número de imagens interiores que ajudam a dar corpo a uma ideia global do ser e do mundo.

Outros aspectos que ressaltam desta formação em Educação pela Arte são os contributos a nível profissional. A maioria dos sujeitos salientou que a formação psicopedagógica, a prática interdisciplinar e globalizantes das artes e o enriquecimento cultural foram contributos fundamentais para a realização profissional destes docentes.

A questão das novas metodologias, um melhor conhecimento da criança/jovem e adulto, a reflexão e auto avaliação da prática pedagógica, também foram valorizados pelos sujeitos, como importantes contributos a nível profissional.

Em relação a segunda questão e como já referimos anteriormente, muitos dos projectos que surgiram e que continuam a marcar presença no panorama artístico e pedagógico português, foram e ainda são concebidos e implementados por muitos Educadores pela Arte que passaram pelo Conservatório Nacional de Lisboa. Acreditar nas potencialidades que as Artes podem oferecer para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano é o eixo central que movimenta todos os projectos. Criar oportunidades para desenvolver competências criativas e performativas através de momentos de exploração, criação e fruição é "pôr as pessoas no centro das práticas e dos projectos" (Fragateiro, 1996).

Os diversos programas desenvolvidos por estes Educadores pela Arte apresentam várias finalidades, entre as quais, colocar as expressões artísticas num espaço privilegiado de articulação entre o espaço escolar e a comunidade. Além de ir ao encontro da pessoa como ser criador e único, estes projectos articulam-se com objectivos de âmbito sócio-educativo, de animação cultural, de formação, reeducação e terapia educacional. Quer seja nos espaços escolares, nas instituições de ensino superior, nos museus, nos centros de actividades culturais, um pouco por todo o país, a implementação destes projectos tem feito a diferença e, sobretudo, tem permitido colocar a arte à disponibilidade de todos como um acto público de cariz democrático e participado.

Os Educadores pela Arte têm sido e continuam a ser agentes de mudança nos vários ambientes onde desenvolvem a sua actividade. São eles que têm procurado

despertar a sociedade em geral para a necessidade e importância de uma formação específica na área da Educação pela Arte. Capacitar os docentes desta formação é não só contribuir para o seu crescimento pessoal e profissional mas, também todos os implicados no processo de formação, pois para além de constituir momentos fortes de socialização e aprendizagem, contribuem para a descoberta e sensibilização às artes.

Com efeito, no tempo actual em que se assiste a mutações constantes a todos os níveis, importa assegurar os padrões de qualidade na formação de professores e educadores (Cardoso, 2006). Na visão deste autor, atingir o nível de qualidade desejado, será tanto mais eficaz se os docentes estiverem preparados para perceber criticamente a diversidade na escola e no meio onde actuam. É exigido novos e mais adequados paradigmas de educação e cultura apelando para os valores sociais combatendo a exclusão, violência e fragmentação sociais. Por todos estes factores, estamos convictos de que um ensino que valorize as artes nas suas múltiplas linguagens, sinais e códigos, possibilita o conhecimento básico dos indivíduos, desenvolvendo capacidades de pensar criticamente e com imaginação, compreensão inter cultural e empatia para com a diversidade social e cultural das sociedades contemporâneas.

5.1 Recomendações e Implicações

Conceber e concretizar projectos de investigação, é sem dúvida, uma das tarefas que se impõe cada vez mais, a todos os implicados no acto educativo. O alcance desta investigação poderá trazer algum benefício, na medida em que, transmite conhecimento, ou sugere novas formas de abordagem e metodologias, no campo das Expressões

Artísticas. O acesso à Educação e as diversas formas de criação artística tem permitido valorizar e incluir a Educação Artística, quer nos currículos escolares, quer em projectos e programas de formação artística e cultural.

Gostaríamos que este estudo pudesse ser replicado com uma amostra mais alargada, para termos conhecimento dos projectos implementados na área das Expressões Artísticas, quer no ensino, quer na comunidade, em todo o território nacional.

Poderiam ainda ser avaliados, comparados e divulgados outros estudos relacionados com esta temática, quer a nível da formação inicial e contínua, bem como das práticas, afim de, aferir a validade pedagógica, científica e artística, desses estudos, capazes de operar mudanças no conhecimento e na práticas, de tal modo que novos modelos possam emergir.

As recomendações saídas da recente Conferência Nacional de Educação Artística, nos dias 29, 30, e 31 de Outubro último, na Casa da Música, no Porto, vêm ao encontro das nossas preocupações. A Comissão Organizadora desta Conferência fez questão de salientar que terá o papel de articular o conjunto de ideias e expectativas resultantes dos três dias de trabalho, e remeter à tutela uma agenda estratégica para a Educação Artística.

De entre as muitas recomendações apresentadas salientamos as seguintes:

Qualificar a Educação Artística, bem como, os Recursos Humanos. A qualificação e formação dos formandos em Educação Artística emergem como a grande e urgente prioridade. A cultura de exigência, rigor e disciplina deverá constituir uma preocupação central nos programas de formação. Estes programas de formação deverão abranger um amplo universo de agentes contemplando professores/educadores, artistas, gestores escolares, investigadores, técnicos e mediadores culturais, técnicos das autarquias, entre

outros, favorecendo a implementação das redes para a Educação Artística. Para tal, foram enumeradas as seguintes estratégias:

1. Promover e credibilizar as áreas das expressões artísticas como prioritárias;
2. Qualificar o conhecimento e a experiência dos professores dos diversos graus de ensino, do Pré-Escolar, do Ensino Genérico, Básico e Secundário, nas áreas artísticas;
3. Reorganizar e diversificar a rede de oferta do Ensino Artístico Especializado;
4. Rever as condições de formação inicial e o acesso à docência com o objectivo de garantir o reforço dos saberes da especialidade;
5. Estimular um maior incremento das Associações Profissionais de formação artística, no âmbito da formação ao longo da vida;
6. Envolver em programas de qualificação os técnicos dos Serviços Educativos e Culturais;
7. Tornar acessível aos agentes em Portugal a experiência de formadores nas diversas áreas da Educação Artística.

Ficou patente também a necessidade de clarificar a heterogeneidade conceptual e de abordagens na implementação da Educação Artística, de forma a encontrar uma terminologia comum, insistindo num quadro de referências, que permita particularmente, o diálogo sob a forma de investigação e divulgação dos resultados.

Uma outra recomendação a nível da qualificação da Educação Artística vai no sentido de aprofundar um discurso sobre a sua epistemologia, a desenvolver em particular no universo das Universidades e Institutos Politécnicos em Portugal.

Como medidas práticas prioritárias recomenda-se a integração da área da Educação Artística na formação inicial superior dos professores e educadores e em outras áreas científicas, particularmente na formação dos docentes das áreas artísticas; integrar a formação pedagógica na formação dos artistas; promover programas de pos-

graduação para artistas e mediadores culturais em contextos extra-escolares; promover a investigação, reflexão, avaliação e discussão no domínio da Educação Artística e apoiar a criação artística sobretudo nos escalões etários mais jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, J.C. (2000). “A Conversa com ... Arquimedes Santos”. In *Noesis*, nº55, Jul./Set. Artigo disponível em <http://www.dgidc.min-edu/inovbasic/edicoes/noe55/conversa.htm>
- AGUILAR, L.F. (2001). *Expressão e Educação Dramática Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto de Inovação Educacional.
- AMADO, F. (1999). *À Boca de Cena*. Lisboa: & etc.
- AMORIM, T.A. (1995). *Encontros de Teatro na Escola. História de um Movimento*.
- ANDREA, I. (2005). *Pedagogia das Expressões Artísticas*. Lisboa: Edições ISPA.
- ARISTÓTELES. (2004). *Poética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ARTAUD, A. (1996). *O Teatro e o seu Duplo*. Fenda Editores.
- AZEVEDO, S.M. (2004). *O Papel do Corpo no Corpo do Actor*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- BALDWIN, P. (2004). *With Drama in Mind: Real Learning in Imagined Worlds*. Stafford: Network Educational Press.
- BARATA, J. O. (1979). *Didáctica do Teatro – Introdução*. Livraria Almedina.
- BARBOSA, P. (1995) *Metamorfoses do Real. Arte. Imaginário e Conhecimento Estético*. Porto: Edições Afrontamento.
- BARBOSA, P. (2003). *Teoria do Teatro Moderno*. Porto: Edições Afrontamento.
- BARON COHEN, D., MCPHERSON, G.; BOUGHTON, D. (2006). “Alianza Mundial de IDEA, ISME y InSEA.” Edição Internet, disponível em http://www.idea-org.net/es/articles/Alianza_Mundial_de
- BARRET, M. (1982). *Educação em Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- BASTOS, G. (2006). *O Teatro para Crianças em Portugal. História e crítica*. Lisboa: Editorial Caminho.
- BATALHA, A.P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. U.T.L.: Faculdade de Motricidade Humana.
- BEJA, F.; TOPA, J.M.; MADUREIRA, C. (1993). *Drama, Pois! Jogos e Projectos de Expressão Dramática*. Porto: Porto Editora.
- BERGE, I. (1976). *Viver o seu Corpo*. Lisboa: Edições Socicultur.

- BIASOLI, C.L.A. (1999). *A formação do professor de arte: Do ensaio...à encenação*. Campinas, SP: Papirus.
- BOAL, A. (1980). *Teatro do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLTON, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- BOOK, P. (1993). *O Diabo é o Aborrecimento*. Porto: Edições ASA.
- BOOTH, D. (1998). *Story Drama*. York, ME: Stenhouse.
- BRANCO, M.E.C. (2000). *Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BRAUN E. (1986). *El Director y la Escena*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- BRAZÃO L. (2006). *No Palco – Teatro para Crianças*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.
- CARDOSO, C. (2006). *Os Professores em Contexto de Diversidade*. Porto: PROFEDIÇÕES. /Jornal a Página da Educação.
- CARIDE GÓMEZ, J.A.; MARINS, J.; VIEITES, M.F. (2000). *Animação Teatral: Teoria e Prática*. Porto: Campo das Letras – Editores.
- CHACRA, S. (1991). *Natureza e Sentido da Improvisação Teatral*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- CHATEAU, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- COSTA, I.; BAGANHA, F. (1991). *O Fantoche que ajuda a crescer*. Porto Editora.
- COSTA, I.A. (2003). *O Desejo de Teatro. O Instinto do Jogo Teatral como dado Antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COURTNEY, R. (1995). *Drama and Feeling: An Aesthetic Theory*. Montreal: McGill-Queen`s University Press.
- COURTNEY, R. (2003). *Jogo, Teatro & Pensamento*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- DAMÁSIO, A.(2004). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção, e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- DINIZ, G.J.R. (1995). *Psicodrama Pedagógico. Teatro – Educação*. São Paulo: Ícone Editora.

- DUARTE, P.T. e CRUZ, M.M.(1994). *João dos Santos. O Prazer de Existir*. Liga Portuguesa de Deficientes Motores e Colégio Eduardo Claparède.
- FAURE, G.; LASCAR, S.(1982). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- FERRAZ, H. e SILVA, L. (2000). “Equipas de Intervenção Artística.” *In Noesis* nº 53 Jan./Mar - Dossier. Artigo disponível em <http://www.dgide.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe53/dossier4.htm>
- FERREIRA, A.Q. (2007). *Pensar a Arte, Pensar a Escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- FONSECA, V. da (2001). *Psicomotricidade. Perspectivas Multidisciplinares*. Lisboa: Âncora Editora.
- FONTANEL-BRASSANT, S.; ROUQUET, A. (1977). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- FOURNEAUT MONTEIRO, R. (1994). *Jogos Dramáticos*. São Paulo: Ágora.
- FRAGATEIRO, C. (1989). “Traços Recentes da História da Expressão Dramática e do Teatro na Educação em Portugal”. *In, Percursos Cadernos de Arte e Educação*, nº 1. Lisboa: Associação Portuguesa de Expressão Dramática e Teatro na Educação.
- FRAGATEIRO, C. (1996).”Ensino Artístico – A Revolução Necessária”. *In Revista Educação e Ensino*, nº 12. Lisboa: Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.
- FREINET, C. (1973). *Para uma Escola do Povo*. Porto: Editorial Presença.
- FREIRE, P. (2005). *A Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FRÓIS,J.P.(Coord.)(2000). *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- FUSARI, M.F.R. e FERRAZ, M.H.C. (1988). *Ensino da arte*. São Paulo: MEP/PUC.
- FUSARI, M.F.R. e FERRAZ, M.H.C. (1992). *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez.
- GABEY, G.; VIMENET, C. (1974). *A Criança Criadora*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- GALLAGHER, K. (2000). *Drama Education in the Lives of Girls: Imagining Possibilities*. Toronto: University of Toronto Press.
- GAUTHIER, H. (2000). *Fazer Teatro desde os 5 anos*. Coimbra: Livraria Minerva.

- GCEA. (1999). *Grupos do Gabinete Coordenador de Educação Artística*. RAM: Edição SRE.
- GCEA. (2001). *20 Anos do Gabinete Coordenador de Educação Artística*. RAM: Edição SRE.
- GCEA. (2007). *Gabinete Coordenador de Educação Artística. Historial*. Disponível em: <http://dre.madeira-edu.pt/gcea/index.php>
- GÉRARD, F.; LASCAU, S. (1982). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- GIL, J.(2001). *Movimento Total – O Corpo e a Dança*. Lisboa: Relógio D`Água Editores.
- GIL, J.; CRISTÓVAM-BELLMANN, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto: Porto Editora.
- GLOTON, R.; CLERO, C. (1978). *A Actividade Criadora da Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- GOMES, A.; ROLLA, J. (2003). *Brincar a ser – Expressão e Educação Dramática*. Porto: Porto Editora.
- GONÇALVES, E. (1991). *A Arte descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.
- GROTOWSKI, J. (1975). *Para um Teatro Pobre*. Forja Editora.
- GUIMARÃES, M. A, COSTA, I.A. (1986). *Eu era a Mãe*. MEC/DGEB.
- HADJI, C.; BAILLÉ, J. (Org.) (2001). *Investigação e Educação. Para uma “nova aliança”*. Porto: Porto Editora.
- HEATHCOTE, D. e BOLTON, G. (1995). *Drama for Learning*. Portsmouth, NH. Heinemann.
- HILL, M.M.; HILL A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- INFOPÉDIA. (2007). Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em <http://www.infopedia.pt/homepage.jsp>
- JAPIASSU, R. (2003). *Metodologia do Ensino do Teatro*. São Paulo: Papyrus Editora.
- JOHNSON, L. e O`NEILL, C. (Org.) (1984). *Dorothy Heathcote: Collection Writtings on Education and Drama*. Leckhampton: Stanley Thornes Publishers.
- KAMII, C.; DEVRIES, R. (1991). *Jogos em Grupo na Educação Infantil*. Editora Artmed.
- KOUDELA, I, D. (2001). *Jogos Teatrais*. São Paulo: Editora Perspectiva.

- KOWALSKY, I. (2003). “A formação para a Educação Artística/Expressão Dramática na Educação de Infância e no 1º Ciclo da Educação Básica”, *In Educare1*. Artigo disponível em <http://www.eselx.ipl.pt/cied/educare1.htm>
- LANDIER, J. C.; BARRET, G. (1999). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições ASA.
- LANGER, S.K. (1971). *Filosofia em Nova Chave*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- LEE, A. (1992). *A Handbook of Creative Dance and Drama*. Westport, CT: Heinemann.
- LEENHARDT, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- LEITE, M.; MALPIQUE, M. (1986). *Espaços de Criatividade*. Porto: Edições Afrontamento.
- LEONTIEV, D. A. (2000). “Funções da Arte e Educação Estética”. *In: Fróis (Coord.). Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação C.Gulbenkian.
- LEQUEUX, P. (1977). *A Criança Criadora de Espectáculos*. Porto: Sociedade Distribuidora de Edições.
- LOPES, C. M.V. (1999). *Texto e Criação Teatral na Escola*. Edições ASA.
- LOPES, M.S.P.S.S. (2006). *O Saber Dramático: A Construção e a Reflexão na Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- LOURENÇO, C.(1999). *Da Educação pela Arte às Expressões Artísticas Integradas: Formação Práticas e Multiculturalidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica da Lisboa.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, L.W. (1975) *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires: Editotial Kapelusz.
- MARTINS, T. V. M. (2000). *Para uma Pedagogia da Criatividade*. Cadernos do CRIAP. ASA Editores.
- McCASLIN, N. (2000). *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. Addison Wesley Longman.
- MELO, M.C. (2005). *A Expressão Dramática – À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MINISTÉRIO EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME. Departamento da Educação Básica.

- MONTEIRO, A.R. (2005). *História da Educação. Uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- NEELANDS, J. (1984). *Making Sense of Drama*. London: Heinemann.
- NEELANDS, J. e GOODE, T. (1990). *Structuring Drama Work*. Cambridge: University Press.
- NETO, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento Infantil*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- NÓVOA, A. (1989). “Uma Pedagogia à Flor da Pele, da Expressão Dramática ao Teatro e Vice-versa. *In Percursos*. Cadernos de Arte e Educação nº1.
- O`FARRELL, L. (2002). “International Research Issues in Arts Education”. Edição Internet, disponível em http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=6928&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.HTML
- O`NEILL, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O`NEILL, C. e LAMBERT, A. (1982). *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. London: Heinemann.
- O`TOOLE, J. (1976). *Theatre in Education: New Objectives for Theatre, New Techniques in education*. London: Hodder and Stoughton.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1991). *A Ideia do Teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- PAVIS, P. (2001). *Dicionário de Teatro*. Editora Perspectiva.
- PEIXOTO, F. (2006). *História do Teatro Europeu*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1977). *A Imagem Mental da Criança*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- PIAGET, J. (1978). *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- PLATÃO. (2001). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PORCHER, L. (1982). *Educação Artística, luxo ou necessidade?* Brasil: Summus Editorial.
- POSTIC, M. (2007). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

- READ, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- ROGERS, C.R. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- ROSAMILHA, N. (1979). *Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil*. Brasil: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- RYNGAERT, J.P. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.
- RYNGAERT, J.P. (1992). *Introdução à Análise do Teatro*. Edições ASA.
- SÁ SANTOS, L.M. (2005) *A Possibilidade do Recurso aos Princípios Básicos da Inteligência Emocional no Contexto Escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Centro Universitário de Pediatria.
- SALAZAR, A. (2003). *Que é Arte?* Porto: Campo das Letras Editores.
- SANTOS, A.S. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, A.S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, M.E.BREDERODE. (1994). *A Avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SILVA, M.G. (1997). *Métodos Activos*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (Coord.) (2005). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- SLADE, P. (1978). *O Jogo Dramático Infantil*. Summus Editorial.
- SOLMER, A. (2003). *Manual de Teatro*. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais.
- SOUSA, A. B. (1979). *A Educação pelo Movimento Expressivo*. Básica Editora.
- SOUSA, A. B. (1980). *A Expressão Dramática*. Básica Editora.
- SOUSA, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas*. I Vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Drama e Educação*. II Vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, A. B. (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Música e Artes Plásticas*. III Vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, J.M. (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto: Edições ASA.
- SPOLIN, V. (1975). *Theatre Game File*. St. Louis: CEMREL.

- SPOLIN, V. (1987). *Theatre Games for the Classroom*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- SPOLIN, V. (2003). *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- SPOLIN, V. (2004). *O Jogo Teatral no Livro do Director*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- STERN, A. (1974). *A Expressão*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- TAYLOR, P. (Coord.) (1996). *Researching Drama and Arts Education: Paradigms & Possibilities*. London: Falmer Press.
- TORRADO, A. (2002). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UBERSFELD, A. (2005). *Para ler o Teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- VALENTE, L. (2003a). “Para uma Didáctica com Amor: Um desafio para as Expressões Artísticas Integradas.” In, Neto, J.C., Costa, P., Mendes, P., *Didácticas e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios* (Vol.II), Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- VALENTE, L. e L.C. (1999). “É a Educação pela Arte uma Experiência Datada.” In *Noesis*, nº 52 Out./Dez – Dossier. Artigo disponível em <http://www.dgidec.minedu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe52/dossier7.htm>
- VALENTE, L.; PEIXOTO, A.; CRAVEIRO LOPES, M.J. (2003b). “Re-encantar a Formação de Professores Através das Expressões Artísticas.” In Neto, J.C., P., Mendes, P., *Didácticas e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios* (Vol.II), Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- VÁRIOS. (1996). “Dossier: Ensino Artístico.” *Revista Educação e Ensino*, nº12. Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.
- VÁRIOS. (2006). “Dossier As Artes nas Educação.” *Revista Noesis*, nº 67, Out./Dez.
- VASCONCELOS, T. (2000). “A Formação para o Ensino da Educação Artística: Propostas de Reconceptualização.” In *Educare/Apprendere* nº 1. Artigo disponível em <http://www.eselx.ipl.pt/cied/educare1.htm>
- VASQUES, E. (2006). *João Mota, o Pedagogo Teatral: Metodologia e Criação*. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto Politécnico de Lisboa.
- WAGNER, B.J. (Org) (1998). *Educational Drama and Language Arts: What Research Shows*. Portsmouth: Heinemann.

- WARD, W. (1957). *Playmaking with Children*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- WAY, B. (1967). *Development Through Drama*. London: Longman.
- WINNICOTT, D.W. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Brasil: Imago Editora.
- WYMAN S.L. (2000). *Como responder à diversidade cultural dos alunos*. Porto: Cadernos do CRIAP. ASA Editores.
- ZABALZA, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Brasil: Editora Artes Médicas do Sul.

ANEXOS

ANEXO I Questionário de caracterização dos Educadores pela Arte



FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E MODERNAS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
ESPECIALIZAÇÃO EM TEATRO E EDUCAÇÃO

MARIA MARGARITA GOMES CÂMARA

QUESTIONÁRIO

A APLICAR AOS EDUCADORES PELA ARTE

Junho 2007

CAROS COLEGAS

Estou a realizar um estudo na Área da Educação pela Arte e a sua importância na prática docente. Conhecer a experiência de docentes que tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar os pressupostos preconizados pelo Movimento da Educação pela Arte, realizado em Portugal, e qual a sua implicação e repercussão na sua formação pessoal e na prática pedagógica actual, é fundamental para a concretização deste estudo. Por este facto, o seu contributo para nós é muito valioso.

Responda por favor as questões que se seguem.

Muito obrigado pela sua colaboração

Margarita Câmara

I. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

1. **Idade:** _____

2. **Sexo:** _____

3. **Tempo de serviço como docente** _____ anos

4. **Situação profissional:** _____

(Assinale a opção em que se encontra actualmente a exercer)

Animador Cultural _____ Museus _____ Biblioteca _____ ATL _____

Educador/a de Infância _____

Professor/a do 1º Ciclo _____

Professor/a do 2º e 3º Ciclos _____ Disciplina de: _____

Professor/a do Ensino Superior _____ Disciplina de: _____

Outra (especifique): _____

5. **Habilitações académicas:**

Licenciatura em: _____

Licenciatura e especialização em: _____

Pós graduação em: _____

Mestrado em: _____

Doutoramento em: _____

Outra (especifique): _____

6. **Local onde adquiriu a sua formação inicial:**

7. **A frequência no curso de Educação pela Arte a/o incentivou a procurar outras formações? Quais e porquê.**

8. Formação em Educação pela Arte:

Iniciou o curso no ano _____

Concluiu o curso no ano _____

9. Onde se encontra actualmente a exercer funções como Educador pela Arte ou relacionada com esta formação:

II. PRÁTICA DOCENTE

Experiência Profissional:

1. Que motivos o/a levaram a frequentar o Curso Superior de Educação pela Arte?
(assinale a sua opção sendo 1 menos importante a 4 mais importante)

	1	2	3	4
Valorização pessoal				
Frequentar um curso/ter um diploma				
Formação pedagógica e artística				
Dedicar-se ao ensino				
Experiência inovadora				
Ter acesso ao ensino superior				
Ser educador pela arte				
Interesse pelas áreas artísticas				
Estar já a desenvolver uma prática no ensino regular				
Estar a desenvolver uma prática no ensino especial				
Outra:				

2. A formação em Educadores pela Arte veio ao encontro das suas expectativas:
(assinale a sua opção sendo 1 menos relevante a 4 muito relevante)

	1	2	3	4
Na formação teórica				
Na formação prática				
Na formação artística				
Na formação psicopedagógica				
Na formação pessoal				
Outra:				

3. A nível pessoal, que contributos lhe trouxe esta formação:
(assinale a sua opção sendo 1 poucos contributos a 4 excelentes contributos)

	1	2	3	4
Valorização e satisfação pessoal				
Maior auto estima e conhecimento de si próprio				
Capacidade de enfrentar novos desafios				
Capacidade crítica e construtiva				
Melhor conhecimento dos outros e do meio				
Desenvolvimento da sensibilidade e criatividade				
Outra:				

4. A nível profissional, que contributos lhe trouxe esta formação:
(assinale a sua opção sendo 1 poucos contributos a 4 excelentes contributos)

	1	2	3	4
Valorização e satisfação profissional				
Formação específica nas Áreas Expressivas				
Formação psicopedagógica				
Novas metodologias				
Prática interdisciplinar e globalizante das artes				
Sugerir projectos inovadores na Áreas Artísticas				
Abertura à inovação				
Participação comunitária				
Melhor conhecimento da criança/jovem /adulto				
Dedicar-se ao ensino				
Reflexão e autoavaliação da prática pedagógica				
Formação e Investigação a nível superior				
Ter um emprego				
Enriquecimento cultural				

Outra:				
--------	--	--	--	--

5. Um dos princípios da Educação pela Arte é a globalização das Expressões Artísticas. Presentemente utiliza esta terminologia?

6. Como se manifesta hoje na sua prática pedagógica o princípio da globalização das Expressões Artísticas.

7. Ao longo dos anos quais os tipos de dificuldades que se lhe têm colocado para uma efectiva concretização da globalização das Expressões Artísticas?

8. Das várias disciplinas do curso de Educação pela Arte e, numa perspectiva distanciada, qual ou quais considera que foram mais determinantes para:
 1. Sua formação pessoal

 2. A sua formação pedagógica

9. Uma das questões relevantes na formação é o papel de professores significativos e marcantes. Da sua experiência na escola piloto que professor(es) mais a/o marcaram e porquê?

10. A formação recebida na Escola Superior pela Arte alterou a sua prática artística e pedagógica? Se sim, de que forma.

11. Da sua experiência, que outros atributos considera mais importantes desenvolver na formação de professores, na área das Expressões Artísticas?

12. Que projectos tem desenvolvido na sua prática docente relacionada com as Expressões Artísticas? Exemplifique.

13. Passados 30 anos da criação do Movimento da Educação pela Arte em Portugal ainda não existe oficialmente um quadro para os Educadores pela Arte. Na sua opinião, quais os factores que identifica como impeditivos para a implementação da Educação pela Arte no Sistema Educativo.

Muito obrigada pela sua colaboração.