



BRINCAR, FRUIR, EXPERIMENTAR!

A presença das Artes na formação de professores e educadores de infância da Universidade de Évora

Isabel Bezelga¹

RESUMO

Este artigo discute o espaço/tempo, as práticas e o estatuto simbólico que a educação artística tem na formação de professores e educadores de infância, tendo como base: o desenho curricular da Licenciatura em Educação Básica e dos dois Mestrados de Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo da Universidade de Évora; as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar; e a experiência enquanto docente, investigadora e coordenadora de projetos artísticos educacionais, que há muito vem lutando por aproximar dois campos científicos e visões/interpretações do mundo, por vezes distintas. Pretende justificar a urgente necessidade de imersão nos processos de criação, reflexão e desenvolvimento de parcerias vivas com os contextos de produção e divulgação cultural e artística, como condição para o desenvolvimento de uma Educação Artística de qualidade.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação infantil. Mestrado profissional. Processos de mediação artística.

PLAYING, PLEASURE, EXPERIMENT!

The Arts presence in Teacher's Training at the University of Évora

ABSTRACT

This article discusses the space/time, the practices and the symbolic status that the artistic education has in the teacher training, based on the curricular design of the Education Degree and the two Masters of Pre-School Education and Pre-School Education and Teaching of the 1st cycle of the University of Évora, which is included in the curricular guidelines and experience as a teacher, researcher and coordinator of educational artistic projects that has long been striving to bring together two scientific fields and sometimes different world views/interpretations. It also intend to justify the urgent need for immersion in creative and reflexive processes as a condition for the development of a quality artistic education, as well as the development of lively partnerships with the cultural and artistic contexts of production and dissemination.

Keywords: Teacher training. Childhood education. Professional master. Artistic mediation process.

JUGAR, FRUIR, EXPERIMENTAR!

La presencia de las Artes en la formación de maestros de la Universidad de Évora

RESUMEN

Este artículo discute el espacio/tiempo, el tipo de prácticas y el estatuto simbólico que la educación artística tiene en la formación de futuros maestros y educadores de la infancia, teniendo como base: el diseño curricular de la Licenciatura en Educación Básica y de los dos Masters en Educación Pre-Escolar y Educación Pre-Escolar y Enseñanza del 1^{er} ciclo de la Universidad de Évora; las orientaciones

¹ PHD Teatro Profª Auxiliar Departamento de Pedagogia e Educação - Escola de Ciências Sociais da universidade de Évora Docente de educação artística e Teatro investigadora CHAIA, CIEP – EU. E-mail: <imgb@uevora.pt>



curriculares para la educación Pre-Escolar; y la experiencia como docente, investigadora y coordinadora de proyectos artísticos educativos que desde hace mucho viene luchando por aproximar dos campos científicos y visiones/interpretaciones del mundo, a veces distintas. Pretende justificar la urgente necesidad de inmersión en los procesos de creación/reflexión y el desarrollo de alianzas vivas con los contextos de producción y divulgación cultural y artística, como condición para el desarrollo de una educación artística de calidad.

Palabras clave: Formación de maestros. Educación infantil. Maestría profesional. Procesos de mediación artística.

Introdução

No princípio era o jogo!

Ao longo dos tempos, a ludicidade, o prazer do encontro e da festa ocuparam sempre um lugar na vida das comunidades (HUIZINGA, 1980). Lugar esse diferente, como necessárias interrupções voluntárias do cotidiano, de afirmação de um eu livre, criativo, disruptivo.

O jogo apresenta-se como ação livre e delimitada no espaço e no tempo; incerta no seu desenrolar e no seu resultado; acompanhada de uma consciência específica de outra realidade e não produtiva (CAILLOIS, 1990).

Hoje o jogo prevalece por vezes com outras roupagens, mais tecnológicas, por vezes mais solitárias, mas trazendo para a vida a imprevisibilidade dos possíveis: Agora eu era... A Mãe... O Juiz... Agora EU ERA EU!

E há que aquecer a memória do gesto inscrita e gravada no corpo.

Os jogos de roda continuam aí.

O espaço/tempo do jogo e o brincar apresentam-se como complexos momentos de aprendizagem na infância, não raras vezes desvalorizados pelo adulto. Neste processo de aprendizagem, espontâneo e criativo, o adulto que acompanha a criança, quer seja o educador ou a mãe ou o pai, deverá ter um papel fundamentalmente de orientador/questionador. Sua função será ajudar a criar sentidos para o que vai ocorrendo para que a criança venha progressivamente tomando consciência do que vai explorando, descobrindo e vivendo (WINNICOTT, 1975; LEONTIEV, 1988; LAPIERRE; LAPIERRE, 2002).

Assim, o tempo de brincar assume-se como uma forte experiência de *imersão* e ação de *ressonância*.

Torna-se fundamental que, na formação em Educação, os estudantes *retornem* ao prazer do jogo! Já esquecido, já abandonado pela força do Devir Adulto. E o jogo só tem uma forma de marcar presença: JOGANDO!

O corpo fala!

No âmbito das pesquisas práticas e reflexivas de natureza artística que vimos desenvolvendo, constata-se o poder da *fala do corpo*, enquanto experiência e ação reflexiva própria, pessoal, de produção de sentidos e de afirmação identitária, que se colocam na educação das crianças e, por seu turno, na formação de educadores.

Consideram-se atributos necessários a quem trabalha com crianças pequenas, a capacidade de sentir o que o corpo do outro fala. E para isto tem que se *envolver, tocar o outro, deixar cair as guardas, confiar e ser confiável*.

Esta é um tipo de experiência direta, afetiva e sensível por excelência, que permite compreender/sentir/ser!

É na performance que pode ocorrer o encontro entre vida, estética e ética, entre arte e não arte, promovendo ligações e relações improváveis entre pessoas únicas e diferentes.

Neste sentido, pode-se encarar como fenômenos de resistência em potência, a opção pela ocupação performativa dos espaços que habitamos pessoal e profissionalmente, permitindo-nos pensar, criar e imaginar o espaço, a casa, o mundo. E recriá-los a partir dos diálogos e intersubjetividades que permeiam as interpretações sobre a obra artística, problemática central na arte contemporânea (BEZELGA, 2017; BRAMFORD, 2006; EÇA, 2008).

O valor da educação artística reside precisamente na sua capacidade de interpelar, através da exploração, criação e fruição de universos simbólicos e sensíveis pessoais, na possibilidade em desorganizar certezas nas abordagens de conceitos e desmontar temas tabus. A competência para colocar questões, no sentido interrogativo da existência, é bem mais difícil que encontrar respostas. E isto faz toda a diferença na educação das novas gerações. A insignificante vivência cultural e artística de muitos estudantes compromete a familiaridade, o conhecimento e a vontade de explorar os territórios da criação artística. A insegurança sentida produz, não raras vezes, a recusa de interpelar a si próprio e instaura um

relativo alheamento e descomprometimento em relação a esta dimensão da prática humana e de produção de conhecimento.

Por isto, além da experiência implicada do fazer/explorar/experimentar, a prática de mediação surge igualmente como necessária, solicitando o fazer ativo de se relacionar com a produção artística, nomeadamente no que se refere à arte contemporânea.

De fato, a reflexão que temos vindo a realizar, as inquietações e interrogações que constantemente nos assaltam não estão dissociadas da atividade docente na Universidade de Évora, da criação e investigação prática de projetos artísticos e sociais que abraçamos, com uma postura de implicação cívica. A permeabilidade entre estas áreas alicerçam nosso pensamento sobre a sociedade contemporânea, arte e a educação artística, construindo-nos pessoal e profissionalmente.

Presença da educação artística no currículo de formação do educador de infância e do professor do 1º Ciclo

Para que se possa compreender o que está consignado nos planos de formação de educadores e professores do 1º Ciclo na Universidade de Évora, no âmbito da educação artística, apresenta-se uma sucinta descrição de como ela se desenvolve e o que pretende promover ao longo do Plano de Estudos. Quais as linguagens artísticas, com que os estudantes, frequentemente pela primeira vez terão contacto, e quanto tempo elas ocupam no processo de formação, considerando os dois ciclos?²

A Educação Básica compreende um período de três anos, dividido em seis semestres seguido de mais três semestres, no caso do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e quatro semestres no caso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo.

Na Educação Básica, o espaço ocupado no currículo pelas unidades curriculares (U.C.) *Educação, Expressão e Jogo Dramático*, *Educação e Expressão Visual e Plástica*, *Educação, Expressão e Cultura Musical*, e *Oficina de Integração das Expressões* é de um Semestre, com três horas letivas. Este núcleo obrigatório é complementado pela oferta de duas Opções de *Temas Aprofundados* nas diversas linguagens Artísticas, em um único semestre, com 1,5h letivas.

² A realização dos dois ciclos de formação - licenciatura e mestrado - são obrigatórios para a habilitação profissional, quer dos educadores de infância (0 aos 6), quer dos professores do 1º Ciclo da Educação Básica (6 aos 10) no sistema de ensino português.

Existe, ainda, outro espaço curricular - *Projectos de Intervenção em Contextos Educativos Não Formais*, onde a presença das expressões artísticas geralmente ocorre e que, por ter responsabilidade docente, permite complementar o déficit formativo na área da educação artística, mobilizando as várias linguagens.

Nos Planos de Estudos dos dois Mestrados, e que no caso das unidades curriculares de educação artística funcionam com os dois grupos juntos, existe *Educação e expressões artísticas na infância*, em um único semestre, com duas horas letivas. Oferecem-se, ainda, unidades curriculares opcionais da Área de Docência, que contemplam a escolha de uma única na área da educação artística, por parte das estudantes: *Laboratório de Técnicas Projetivas de Expressão Dramática; Educação e Cultura Visual e Culturas Musicais*, que decorrem em um Semestre, com 1,5 h.

Igualmente ocorre a participação em uma unidade curricular semestral transversal - *Projeto Integrado de Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologias*.

A organização pedagógica deste currículo visa a que os estudantes possam:

- Experimentar e explorar as diversas linguagens artísticas, nos seus processos, técnicas, materiais e recursos;
- Aprofundar os conceitos e domínios teóricos das diversas áreas da educação artística estruturadas pela experimentação prática em diferentes contextos educacionais;
- Analisar e refletir as orientações curriculares e os programas na educação na infância;
- Compreender e discutir o papel desempenhado pelo educador e professor, enquanto promotores de experiências significativas nas várias linguagens artísticas;
- Refletir sobre as possibilidades interdisciplinares e transversais que se abrem através da educação artística;
- Desenvolver a componente de investigação sobre as práticas de expressão e criação artística;
- Planejar, promover e avaliar projetos com relevantes contributos da educação artística.

Importa referir que este plano de estudos, tal como os demais planos de estudos de instituições superiores responsáveis pela formação de educadores e professores do 1º Ciclo em Portugal, seguem orientações ministeriais com pouca margem de manobra, desadequando-se face às expectativas de desenvolvimento de experiências e oportunidades

de aprendizagens relevantes de expressão artística, que se podem proporcionar às crianças até aos 10 anos, e que se encontram previstas nas orientações curriculares e programas em nível nacional (SILVA *et al.*, 2016; ME/DEB, 2004), no que se refere às competências e aprendizagens que devem ser desenvolvidas com as crianças, no âmbito das expressões artísticas.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (SILVA *et al.*, 2016), no que se refere à educação artística na infância, as experiências de aprendizagem a proporcionar às crianças assentam na oportunidade de vivenciar ações diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e, simultaneamente, ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social. Isto através de:

- Práticas de investigação;
- Exploração de diferentes formas e técnicas nos processos de criação;
- Produção e realização de objetos, performances, exposições, instalações;
- Assistência/Participação de diferentes espetáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos;
- Desenvolvimento de Práticas interdisciplinares;
- Contato com diferentes tipos de culturas artísticas;
- Conhecimento do património artístico e cultural;
- Intercâmbios entre instituições (OCEPE, 2016).

Destacamos a perspectiva construtivista em que se fundamentam estas orientações, recomendando que a “[...] intervenção parte do que as crianças já sabem e são capazes de fazer” (SILVA *et al.*, 2016, p. 47), reservando uma notória responsabilidade ao educador:

Na educação artística, a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo (SILVA *et al.*, 2016, p. 47).

O que fazemos, podemos e queremos fazer?

De acordo com as oportunidades/experiências de aprendizagens que deverão ser promovidas no âmbito da educação artística, previstas nas OCEPE (2016), podemos detectar

as seguintes palavras-chave: Expressar; Explorar; Experimentar; Observar; Conceber; Recriar; Reinventar; Comunicar; Analisar; Interpretar; Refletir, que mobilizam um profundo envolvimento com o mundo e os outros, os usos do corpo, do espaço e dos materiais, e o desenvolvimento de capacidades de análise, reflexão e proposição.

É oportuno colocar, então, a questão: Como é que uma jovem adulta (porque confessemos que se trata, sobretudo, de estudantes do sexo feminino), que entra com uma reduzida experiência e vivência artística – até porque ao longo do seu percurso escolar, raras são as oportunidades de contato com estas linguagens -, se torna uma profissional competente ao nível da educação artística? O espaço que é lhe consignado na formação torna possível atingir o nível expectável? O que podemos/devemos privilegiar na sua formação?

Privilegia-se naturalmente o contato com a produção cultural, artística, histórica, ambiental e imaterial, reconhecendo quer os elementos estéticos presentes no quotidiano, quer os que resultam do imaginário histórico, cultural e artístico, assim como o reconhecimento dos arquétipos e ícones culturais que nos constroem ética, estética, individual e socialmente. Ao mesmo tempo, prevê-se a incorporação das dimensões do cuidado, do respeito e da preservação como legado para gerações futuras, aliando-se e dialogando com a inovação e a *expertise* nas tecnologias digitais disponíveis, através da utilização criativa participante, contrariando o usual estatuto de consumidor tecnológico.

Destaque-se o contato direto com artistas e seus modos particulares de criação. Neste sentido, apresenta-se o exemplo da experiência formativa com Susana Marques, artista plástica portuguesa, que desenvolveu o projeto **Pictógrafos – Picticons**, projecto artístico de criação de elementos icônicos, desenvolvido durante alguns anos com crianças de Educação Pré-escolar, em uma escola de Évora (MARQUES, 2014). Sob a forma de *workshop*, esta proposta foi também desenvolvida com os estudantes em formação que, através de um processo de pesquisa/criação visuo-plástica individual, procediam à expressão simbólica minimalista das suas emoções no momento, dispondo apenas de negro e vermelho. Este desafio pretendia valorizar a dimensão reflexiva e comunicacional através da produção icônica.



Figura 1 - Pintura realizada por A CC

Fonte: Arquivo da autora

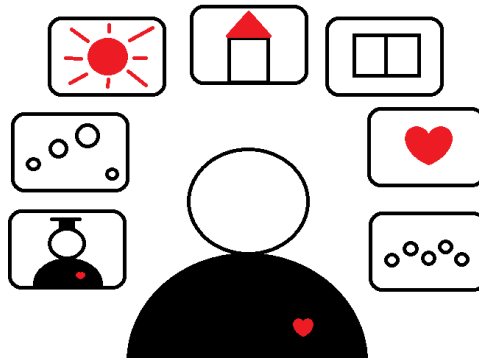


Figura 2 - Representação iconográfica de A CC

Fonte: Arquivo da autora

Compreendemos como fundamental a imersão afetiva e relacional de ordem estética, no desenvolvimento de processos criativos participados. O espaço processual constitui-se em uma rica plataforma de formação cooperada, entre artistas e professores e, sem dúvida, dessas aprendizagens mútuas, as crianças e jovens saem beneficiados (BEZELGA, 2017).

O uso de metodologias de trabalho ancoradas no desenvolvimento de projetos de criação e mediação, na formação de educadores de infância e professores que temos vindo a desenvolver na Universidade de Évora, partindo da problematização de conceitos/temas/experiências, tem tido o relevante contributo da perspectiva desafiadora e questionadora da arte contemporânea e da influência dos processos criativos das artes performativas em particular. Pensando com o corpo, desafiando equilíbrios e não temendo a instabilidade dos caminhos ainda não percorridos. Encontram-se, na arte contemporânea, pontos de partida igualmente interessantes para questionar o trabalho com crianças no contexto educativo, proporcionando o confronto com outras lógicas, referenciais, métodos e práticas, formas de pensar diferentes das tradicionalmente utilizadas.

Os meios a que recorre tendem a diluir as fronteiras entre as diversas áreas artísticas, tornando-a uma ferramenta de trabalho muito abrangente e importante na estruturação de experiências e de conhecimentos cada vez mais transversais.

Assim, também a incorporação do vídeo e fotografia, a instalação e performance, o som, a luz e a imagem são importantes elementos a integrar nas propostas artísticas e pedagógicas, enriquecendo e diversificando as experiências, contribuindo para realização de objetos significativos e gratificantes.

A construção de um projeto formativo

No campo das várias linguagens artísticas a intervenção artístico-pedagógica na Universidade de Évora, tem-se alicerçado, em grande parte na pedagogia de projeto que, de acordo com as teorias sócio construtivistas, considera o processo de aprendizagem como um contínuo, construído quotidianamente na interação do sujeito com o meio e com a cultura (VYGOTSKY, 1998).

A dimensão auto-reflexiva permanente nos processos de formação dos estudantes permite um crescendo de autonomia e consciencialização das aprendizagens realizadas por parte dos próprios estudantes, promovendo mecanismos assertivos de auto regulação. A realização de portfólios reflexivos³ é, por isto, encarada como instrumento fundamental na construção do caminho de se tornar educador (CHAVES, 2005).

Como tal, no âmbito da produção deste artigo, analisamos percepções e discursos dos estudantes contidos nos portfólios da Unidade Curricular de *Educação e Expressão Artística na Infância*, dos Mestrados em Educação Pré - Escolar e Educação Pré - Escolar e Ensino do 1º Ciclo, nos anos letivos de 2015/16 e 2016/17, que permitem não apenas constatar alguns equívocos de base no que se refere às concepções de educação artística e desenvolvimento de processos de experimentação artística, mas também aferir da potência dos processos autorreflexivos desenvolvidos pelos estudantes, detêm sobre a transformação das suas práticas e experimentações das diversas linguagens artísticas, assim como na construção da identidade profissional.

Em tom de manifesto!

É urgente erradicar o termo *atividades* do léxico da educação artística. E por quê? Porque contém em si a fixação, a rotina, assim como a negação da experimentação e interrogação. Amputa, desde logo, características centrais: errância, descoberta e prazer.

(...) a educação artística é, na minha opinião, uma área sub-valorizada (...) os educadores limitam-se a repetir actividades... Não se surpreendem, não criam

³ Os portfólios são um valioso instrumento autoral de registo, análise, reflexão e comunicação, com longa tradição nas artes. Também na formação em Educação promovida na Universidade de Évora, têm vindo a ser adoptados como meio muito eficaz de conceptualização, como produção de escrita/pensamento reflexivo sobre as próprias práticas desenvolvidas.

a possibilidade de se espantarem, porque já conhecem o caminho e sabem onde vão chegar (extrato de portfólio E3/2016).

Nada mais contraditório com o processo de criação artística! A impossibilidade de saber previamente aonde chegaremos caracteriza os processos de criação artística e, por isto, importa considerar a educação artística como uma linguagem com códigos e processos próprios.

Experimentar, experimentar, experimentar... E pensar! É importante que as práticas de experimentação decorram em sintonia com processos de tomada de consciência e de autorreflexão, consubstanciados na realização de portfólio.

Pensar em ação possibilita acesso a diferentes perspectivas e implicar-se no diálogo entre educação e arte (BRAMFORD, 2006). E esse cruzamento com complementaridade é fundamental. De certa forma, corresponde à procura do(s) sentido(s) que mobilizam os artistas contemporâneos.

Um primeiro passo consiste na criação de um espaço de disponibilidade, onde se possa *experimentar para nos descobrirmos e descobrir para nos conhecermos*.

Cria-se a oportunidade de se interpelar: Quem sou eu? Onde estamos? Somos assim, tão diferentes?

No âmbito desta busca por maior conhecimento de si, desenvolvemos, com o grupo de estudantes, uma ação de representação pictórica sob forma de produção de autorretratos, onde tentariam comunicar como cada *um/a via a si próprio/a*, independentemente da representação figurativa do realismo. Na reflexão que se seguiu às apresentações dos autorretratos ao grupo, foi notória a dificuldade das estudantes em reverem no que tinham expressado, porque condicionadas a padrões estéticos figurativos que as limitam no seu desejo de experimentação e busca de *voz/traço* próprio. Curiosamente, na mesma semana, em visita a sala de Jardim de Infância para tomar contato com um espaço em que, deliberadamente, todos os materiais e recursos se apresentam disponíveis a ser usados pelas crianças, sem necessidade do apoio constante da educadora nessa tarefa, deparamo-nos com uma série de autorretratos que as crianças tinham realizado. Tal fato gerou um foco de reflexão muito interessante entre as estudantes, manifestando não sentir diferenças significativas entre uns e outros desenhos, ao nível das capacidades expressivas reveladas e no domínio dos materiais subjacente. Tal fato levou-as a tomar consciência da necessidade de aumento da sua disponibilidade para a exploração visuo-plástica. Apresentam-se,

seguidamente, exemplos de autorretratos das crianças de um centro Pré-escolar em Évora, onde uma jovem estudante em formação realizou a sua Prática de Ensino Supervisionada e os autorretratos de jovens estudantes do Mestrado, no final do seu percurso de formação.

É urgente e necessário incentivar o não julgamento e autocensura por parte dos estudantes, de forma a que se desenvolvam processos de familiarização, experimentação e treino que promovam as suas competências no âmbito das práticas de expressão e criação visual.



Figura 3 - Autorretratos de crianças de sala de J.I. da EB e JI Manuel Ferreira Patrício, Évora
Fonte: Arquivo da autora.



Figura 4 - Autorretratos de jovens adultas (alunas em formação no Mestrado da UE)
Fonte: Arquivo da autora

Em outra ação, pretendemos desafiar a narratividade e sequencialidade linear através da realização de uma proposta de registo visual livre, equacionando situações de conforto *versus* desconforto, confiança *versus* desconfiança. Procurou-se a expressão, através de registos visuais, de sentimentos contraditórios retomando memórias e evocando sensações advindas da experiência pessoal em contextos educativos formais, quer enquanto crianças, mesmo enquanto jovens estudantes.

Cada um ficou com uma folha. Algumas folhas tinham um traço que a dividia em dois, outras tinham dois traços que a dividia em 3 planos. O desafio seria pensar nas nossas memórias e organizá-las [...] Quando todas terminaram, uniram-se as folhas consoantes aos números que estavam indicados em cada uma na sua parte de trás. Por fim, reparamos que, quando juntas, os traços que antes dividiam as folhas se organizavam de modo a formar uma silhueta, que representava a nossa identidade coletiva enquanto turma. A atividade terminou com a explicação de cada desenho pela pessoa que o elaborou, e que despoletou a reflexão eu e o outro (Extrato do Portfólio de E1/2015).

No desenvolvimento deste processo, pretendia-se promover a capacidade de o estudante se pensar como pessoa, íntegra e inimitável, com todas as contradições que *nos enformam*. É importante constatar que só a partir de nos pensarmos indivíduos inteiros e únicos podemos avançar na criação de um projeto individual e coletivo.

A criação em grupo impele ao questionamento. Quando o estudante adquire esse vocabulário primordial, interfere com o outro e deixa que interfiram na sua expressão/criação. Ao mesmo tempo, guia e permite ser guiado!

Está preparado para a leitura do mundo construído por múltiplas interpretações, assente no diálogo e negociação das intersubjetividades contemporâneas. A flexibilidade desejada permite o questionamento de verdades absolutas e invariáveis, enfrentando lógicas dicotômicas de causa e efeito.

Uma recordação que tenho como negativa, relativamente ao meu 1º ciclo e que esta atividade me fez recordar, reflete-se na avaliação que era feita em relação à expressão plástica. Ao longo do tempo letivo, fazíamos alguns trabalhos/prendas ligados aos dias mais “especiais”, como o Natal, dia da Mãe, dia do Pai... No entanto, nada disso era avaliado. A nota que no final era entregue aos pais era reflexo de um desenho (fornecido pela professora) que pintávamos dentro das linhas sem qualquer indicação ou ajuda por parte da professora; marcando-me principalmente por ser sempre a minha pior nota, pois não me interessava, era aborrecido, e por consequência, não me esforçava para pintar bem o desenho. [...] as artes plásticas não se resumem a uma forma de pintura ou de desenho estereotipado e que, muitas vezes, se optarmos por esse caminho e utilizarmos apenas esses recursos, as crianças acabam por se desmotivar [...] esta atividade para mim foi muito importante, pois para além de a professora nos dar oportunidade de expressarmos os nossos sentimentos livremente através do desenho, sem criar um ambiente de julgamento e desmotivante, foi-nos permitido perceber, quando juntámos os nossos desenhos, que ao trabalharmos com um grupo de crianças, embora exista uma identidade coletiva (representada pela figura humana visível pela junção dos nossos trabalhos), existem, acima de tudo, diferenças entre as crianças e a história de vida que estas já trazem

consigo (e.g. na transição pré-escolar – escola do 1ºCEB) (Extrato do Portfólio de E2/2015).

Neste exemplo de extrato do portfólio fica bem patente como, ao convocarmos memórias e experiências pessoais articuladas com a experimentação de pesquisa/criação no âmbito artístico, como matéria prima para analisar as práticas pedagógicas no campo das expressões artísticas, fazem surgir, nas alunas, de forma mais clarificada, as perspectivas e metodologias de aprendizagem adequadas.

Ações de mediação na arte contemporânea

Os Centros expositivos e museus são, também eles, espaços educativos de excelência, por via da mediação (Barbosa, 2009; SILVA *et al.*, 2016). Proporcionando experiências inusitadas e surpreendentes, os museus e centros de arte revelam-se potenciais espaços de descoberta e de experiências de aprendizagem, em um formato mais informal e interativo, podendo desempenhar um estimulante papel na educação.

No diálogo com a obra contemporânea, como o que aqui se invoca, da oportunidade de parceria com o Fórum Eugénio de Almeida, a experiência de elaboração de mapeamentos críticos, em que a implicação corporal é ativada através de memórias/experiências/afetações pessoais que são acionadas, selecionadas, produzidas, grafadas e ressignificadas, implicando já um processo de reflexão que utiliza termos e conceitos das artes para se pensar educador de infância ou professor do 1º Ciclo.

Por fim, apresentam-se dois exemplos recentes no âmbito do aprofundamento de parcerias, no processo de mediação artístico/educacional.

O primeiro exemplo consistiu no desenvolvimento de um processo de formação e intervenção pedagógica com crianças, a partir da exposição *As vantagens e desvantagens da história para a vida*, patente no Fórum Eugénio de Almeida, em Évora, no primeiro semestre de 2017.

Esta exposição de arte contemporânea, com curadoria de Paulo Pires do Vale, assumida como Exposição-ensaio, colocou em diálogo obras provenientes de diferentes instituições e espaços expositivos de Évora, refletindo a relação tensa entre *passado e futuro ou tradição e modernidade*, e em que os estudantes mergulham nos desafios colocados em torno da memória, experiência e identidade.

Após a abordagem do tema e visita à exposição, foi solicitado aos estudantes que escolhessem um dos objetos artísticos expostos, tendo em conta a sua própria experiência relacional. A partir da reflexão sobre a justificação dessa opção, foi proposto um exercício de criação de analogia poética e metafórica em que as evocações surgissem através de pesquisa de imagens, sons e fragmentos textuais.

Em grupo passaram à fase de reflexão e construção negociada em grupo de propostas de interação com as obras e criação de instalações que pudessem ser dinamizadas com grupos de crianças.

Deste processo decorrem considerações entusiasmantes por parte dos estudantes, do ponto de vista do impacto no seu processo de educação artística.

[...] o que me chamou mais à atenção foi a peça dos ovos que estavam espalhados pelo chão e que tinha como nome “O instante Decisivo”. Esta peça estava descrita da seguinte forma, “Nesta instalação, o visitante é convidado a caminhar cuidadosamente entre os ovos colocados no chão. Não há um percurso definido e cada pessoa deve escolher o seu caminho, começar e recomeçar, antever os passos, prender-se e reencontrar-se. Partindo da expressão popular “pisar ovos” e do título da obra *Entrevidas*, esta instalação evoca um estado cauteloso, de alerta. Caminhar entre os ovos significa caminhar entre vidas frágeis que estão à mercê de um passo descuidado e irrefletido”(Extrato do Portfólio de E2/2015).



Figura 5 – Ação de mediação com *instante decisivo* do grupo de estudantes dos Mestrados em Educação Pré-escolar e Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo, sobre a obra de Anna Maria Maiolino, com o título *Entrevidas* (1981)

Fonte: Elaborado pela autora.

O confronto das estudantes com algo não expectável e perturbador, como sejam umas dezenas de ovos crus espalhados no chão de uma sala do centro de exposições, o que, associado ao discurso produzido pela autora, lhe confere estatuto de obra artística, permitiu

a reflexão e discussão entre as estudantes sobre temas como a vulnerabilidade, fragilidade e interdependência, mobilizando conceitos, as suas próprias experiências e *afetações* de forma potente. Este fato permitiu-lhes criar propostas de ações de mediação com as crianças participantes mais ricas (diversificadas, subjetivas, não lineares), sem que, no entanto, comprometessem a intencionalidade pedagógica.

O último exemplo, relativo às exposições *Realidade Suspensa* e *Estados de rememoração*, que são fruto de diálogos intemporais entre os artistas Michael Biberstein e Reto Pulfer, e que estiveram patentes em Évora no Fórum Eugénio de Almeida, constituiu igualmente um bom pretexto para desenvolvimento do processo formativo dos estudantes.

As peças eram essencialmente baseadas na pintura de tecidos, lençóis, panos como estendais de memórias, pareciam tendas, o que me fez associar a sensação de independência e refúgio, mas muito reconfortante. [...] deslocámo-nos depois para o atelier e desenhamos, em pano-cru e com aquarelas, as nossas próprias memórias de infância. Esta exposição permitiu-me perceber a forma como podemos aliar o que vimos aqui com as nossas práticas (Extrato do Portfólio de AI/2015).

Na realidade, estas exposições tiveram repercussões em quase todos os estudantes durante as suas práticas de ensino supervisionadas, mobilizando-os para a experimentação sem o tradicional *medo de errar*, de *não ter jeito para!* Nas imagens que seguidamente se apresentam, percebem-se claramente as evocações do impacto que a experiência teve em algumas estudantes, tomando o abrigo de pano – *esconderijo*, como ponto de partida e de identificação com o imaginário da infância, para a sua ação pedagógica com as crianças em contexto de prática de ensino supervisionada.



Figura 6 – Visita exploratória do grupo de estudantes dos Mestrados em Educação Pré-escolar e Educação Pré-escolar à exposição *Estados de rememoração*, de Reto Pulfer em 2016, Fórum Eugénio de Almeida, Évora
Fonte: Arquivo da autora.

O que mais me marcou foram as obras de Pulfer, com as suas tendas. Estas apresentavam diferentes formatos, cores, cheiros. Entrar dentro [sic] destas tendas era uma tentação, rapidamente o título dado a esta exposição, “Estados de rememoração” fez sentido. Ver, entrar, estar e sentir dentro daquelas tendas transportou-me até à minha infância, em que qualquer coisa servia para fazer um esconderijo. Esta visita permitiu-me estar desperta para este tipo de questões, acabando por reproduzir, na sala onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada, a projeção para a construção de uma tenda e a pintura de um lençol para a sua construção (Extrato do Portfólio de AI/2015).



Figuras 6 e 7 - Realização de maquete e preparação de tenda de pano com crianças realizada durante a PES da estudante CF

Tomar tempo para ser

O espaço e o tempo são elementos essenciais ao desenvolvimento da sensibilidade, proporcionando um sentimento de prazer e envolvimento profundo, apoiado em metodologias participativas e nas negociações necessárias à consolidação de experiências significativas de aprendizagem.

Quando os educadores e professores referem *não ter tempo*, expressão mil vezes invocada como justificção para a não experiénciação da relação com os processos e formas do fazer artístico, é preciso contrapor veementemente que a urgéncia de perder tempo no campo da educação existe! Não há apenas um caminho. É preciso deambular e perder-se para se descobrir no SEU caminho! Os deslocamentos como possibilidades de traçar percursos criativos e artísticos pessoais têm de se fazer presentes na educação contemporânea.

Não é demais sublinhar a pertinéncia das intersubjetividades que a experiência artística permite, salientando o que, para Ranciére (2005), define-se como o desenvolvimento do eu sensível.

Consideramos a necessidade da existência de uma tríade: professor, artista, mediador que, por vezes, poderá acontecer reunida em uma única pessoa, para o desenvolvimento de uma educação artística de qualidade. Esta parceria permite nortear ação e pesquisa dos que desenvolvem a educação artística, dentro ou fora da escola, sob organização curricular ou fora dela, em projetos formais ou não formais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Mediação Cultural é social In A.M. BARBOSA A.M.; COUTINHO, R. (Orgs). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 13-22.

BEZELGA, I. O papel das artes na promoção do sucesso académico: O prazer de fazer acontecer! In: **Revista Portuguesa de Educação Artística**, vol.7.,1, 2017. p. 67-78.

BRAMFORD, A. **The wow factor**: Global research compendium on the impact of the arts in education. Berlim: Waxmann Verlag, 2006.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.

CHAVES, S. **Os Portefólios reflexivos (também) trazem gente dentro**. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005.

EÇA, T. A educação artística em Portugal, entre a tradição e a ruptura. In: **Pós: Belo Horizonte**, 1, 1, Janeiro de 2008. p. 26-36.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A. **O adulto diante da criança de 0 a 3**. Curitiba: UFPR, 2002.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

MARQUES, S. Pictógrafos – Apresentação do Projecto. In: SALDANHA A.; ORNELAS, M. (Orgs.) **Atas do 2.º Congresso da Rede IberoAmericana de Educação Artística/26.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual - Artes, Comunidade e Educação**. Viseu: APECV, 2014. p. 213-222.

ME/DEB (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica) (2004). Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo. Mem Martins: Departamento da Educação Básica. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar – OCEPE. Disponível em: <<http://www.fea.pt/4725-educacao>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

RANCIÈRE, J. **A Partilha do Sensível: Estética e Política**. São Paulo: Exo Experimental, 2005.
SILVA, I.; MARQUES, L., MATA, L.; ROSA, M. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2016. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

SILVA, M & SOBREIRA, C. Mediação em Galeria de Arte: possibilidades. In: **Revista ibero-americana de pesquisa em Educação, Cultura e Artes**, 9, Agosto de 2016. p. 27-37

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

RECEBIDO EM 10 DE MARÇO DE 2018.

APROVADO EM 02 DE MAIO DE 2018.