

Pioneiras da Educação pela Arte:

Enfoques Biográficos sobre Alice Gomes, Cecília Menano e Maria Manuela Valsassina

Maria João Craveiro Lopes

Dissertação apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTAÇÃO: *Professora Doutora Lucília Rodrigues da Costa Valente*

ÉVORA, MARÇO DE 2015



EPÍGRAFE:

*Vive a vida o mais intensamente que puderes.
Escreve essa intensidade o mais calmamente
que puderes. E ela será ainda mais intensa no
absoluto do imaginário de quem te lê (p. 163)*

Vergílio Ferreira (2013)
Pensar Lisboa: Quetzal

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais. Modelos vivos da educação em liberdade, responsabilidade e do imenso afeto que estruturou a minha infância e juventude, e que regula a minha maturidade. Para os meus pais, nunca haverá palavras suficientes de agradecimento.

Aos meus filhos. Pela inquietude própria juventude, pelos sobressaltos de mãe que me fazem sentir, mas sobretudo pelo amor incondicional que nos unifica e reforça. À Joana um agradecimento especial, por todo o apoio na muito árdua fase final.

À minha irmã Rosário, por tudo o que soube ser, pela presença continuada nos ajustes deste estudo, pelo entusiasmo e força que me deu desde o princípio.

À minha família que já partiu, antepassados de que me orgulho e em especial à minha avó Albertina, pela cultura e sabedoria, pelo porto de abrigo inspirador e terno que ficou para sempre em mim.

A toda a minha restante família, aos meus irmãos e sobrinhos, pelo apoio e respeito pelas minhas ausências. Ao meu irmão Francisco que realizou trabalhos de minúcia nalguns anexos.

À minha orientadora, Professora Doutora Lucília Valente, pela sua genuína e rara bondade, pelo seu saber abrangente, pelo apoio absoluto e forma de orientação baseada na liberdade e na assertividade, na distanciação, que dá lugar às próprias escolhas, e na proximidade, quando é mais necessária.

Aos meus amigos grandes.

A todos os meus atuais, antigos alunos e educadores, com quem todos os dias cresço.

A Alice Gomes i.m., a Cecília Menano e a Marinela Valsassina, por tudo o que pude aprender e pelo enriquecimento pessoal e profissional que me proporcionaram com a realização deste estudo. Sem os seus documentos e memórias, nada seria possível.

À FCT pela atribuição de BD e à Universidade de Évora pelo acolhimento.

RESUMO

Recorrendo a uma metodologia mista com o predomínio de enfoques biográficos o Estudo trata da construção de narrativas da vida e obra de três pedagogas, que se distinguiram na implementação da Educação pela Arte em Portugal: Alice Gomes, Cecília Menano e Marinela Valsassina. Dotadas de visões que as unificam como mulheres de vanguarda, a investigação documenta através da análise de enfoques biográficos, documentos e depoimentos as visões destas três mulheres de vanguarda considerando a forma como foram educadas e se educaram dotando-se de cultura, sentido estético e curiosidade. O desenrolar dos seus percursos pessoais e profissionais comprovam o seu papel de pioneiras da Educação pela Arte, não só no nosso país, como no mundo.

Palavras-chave: enfoques biográficos; vida e obra de pedagogas; pioneirismo; educação pela arte;

ABSTRACT

Using a mixed methodology with the predominance of biographical approaches the Study deals with the construction of life narratives of three Portuguese educators who have distinguished themselves in the implementation of Art Education in Portugal: Alice Gomes, Cecilia Menano and Marinela Valssassina. Through the analysis of biographical approaches, testimonials and documents , the visions of these three women considered the way they were raised, and self- educated, providing to themselves culture, aesthetic sense and curiosity. The development of their personal and professional paths proved their role as pioneers of Education Through Art, not only in our country but in the world.

Key words: biographical approaches; educators life and activity; pioneerism; education through art.

ABREVIATURAS

AG - Alice Gomes

APEA - Associação Portuguesa de Educação pela Arte

EAG - Espólio de Alice Gomes

CM - Cecília Menano

MV- Marinela Valsassina

ECM -Entrevistas a Cecília Menano

EMV- Entrevistas a Marinela Valsassina

ESEA - Escola Superior de Educação pela Arte

InSEA- International Society for Education Through Art

NEE - Necessidades Educativas Especiais

LPDM- Liga Portuguesa de Deficientes Motores (hoje, Fundação Liga)



Instituto de Investigação e Formação Avançada

Pioneiras da Educação pela Arte:

Enfoques Biográficos sobre: Alice Gomes, Cecília Menano e Maria Manuela Valsassina

Maria João Craveiro Lopes

Dissertação apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Orientação: Professora Doutora Lucília Maria de Oliveira Rodrigues da Costa Valente

ÉVORA 2015

ÍNDICE

EPÍGRAFE	II
AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
ABREVIATURAS	VI
ÍNDICE	VII
INTRODUÇÃO	15
 CAPÍTULO I - EVIDENCIANDO ÂNGULOS E TEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E DA EDUCAÇÃO PELA ARTE	 23
1.1. Da educação artística	23
1.2. O lugar da educação pela arte	27
1.3. Atualizando convicções	29
1.4. Um contexto para o desenvolvimento da educação pela arte - passado, presente e futuro	32
1.5. A Associação Portuguesa de Educação pela Arte	35
1.6. O papel da Fundação Gulbenkian	38
1.7. Conceitos e terminologias	39
1.8. Criatividade e excelência estética: perspetivando o futuro	41
1.9. Educação pela Arte: do passado para o futuro	48
 CAPÍTULO II - NARRANDO COM ENCANTAMENTO E DISTANCIAMENTO INVESTIGATIVO: UM COMPROMISSO	 53
2.1. Desenrolando teias metodológicas	53
2.1.1. Enquadramento do Método Biográfico	55
2.1.2. A fala de quem fala	56
2.1.3. Traçando narrativas de vida e distinguindo territórios e conceitos	58
2.1.4. O enfoque biográfico	59
2.1.5. Metodologias que permitem conhecer experiências de professores	60
2.1.6. O recurso à criatividade do investigador	61
2.1.7. Outros contributos para a presente investigação: estudo de caso	62
2.1.7.1. Entrevistas	63
2.1.7.2. Observação não participante	64
2.1.7.3. Recolha e Análise de documentos	65
2.2. O presente Estudo	65
2.2.1. Os antecedentes	65
	VII

2.2.2. A procura de uma estratégia	66
2.2.3. Contributos metodológicos	67
2.2.4. Estudo de caso	68
2.2.5. Percursos processuais	68
2.2.6. Questões metodológicas específicas	69
2.2.7. Legados e documentos pessoais das autoras	70
2.2.8. Análise	71
 CAPÍTULO III - ALICE GOMES E A CRIAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO PELA ARTE	 73
3.1. Nota introdutória	73
3.2. Alice Gomes vista por si mesma	75
3.3. Alice Gomes vista pelos outros	76
3.3.1. “lutar para dar a conhecer à criança o mundo da arte”	76
3.3.2. Escritora e fundadora da APEA	77
3.3.3. “aquele tempo de vida anterior em que conheci Alice Gomes”	77
3.3.4. “mestre na arte de bem contar”	78
3.3.5. “um espírito crítico muito grande”	79
3.3.6. “dinamizando atividades”	79
3.3.7. “elevar o espírito das crianças e adultos da nossa vila”	80
3.3.8. “homenagem justa”	80
3.3.9. “extraordinária pedagoga”	80
3.3.10. “amiga leal, generosa, compreensiva mas exigente, muito combativa”	81
3.3.11. “nome (...) corajosamente inscrito dos documentos de oposição”	81
3.3.12. APEA: “Alice foi a grande impulsionadora até ao fim da sua vida”	82
3.4. Alice Gomes vista na atualidade por Cecília Menano e Marinela Valsassina	84
3.5. Outras referências em artigos e na imprensa sobre a autora	85
3.6. Alice Gomes e a criação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA)	89
3.6.1. Educação “pela” arte ou “através” da arte?	90
3.6.2. “e às vezes, eu fecho os olhos à realidade e até acredito também”	91
3.7. Sobre a “arte da criança”: alguns escritos do espólio de Alice Gomes	94
3.7.1. “a escola foi inventada para a criança”	94
3.7.2. “que nenhum fique ausente por mais fraco que seja”	95
3.7.3. “ela anda ou vai dançando?”	96
3.7.4. “dessa união de esforços, que é o princípio de toda a vida”	97
3.7.5. “ah! Porque perdemos nós isto?”	97
3.7.6. “a arte infantil, como toda a arte, é sagrada”	98
3.7.7. “arte infantil e arte para a infância”	98
3.7.8. “educação pela arte é toda uma formação”	99
3.7.9. “nasce é a palavra mais bonita”	100
3.7.10. “sou contra o uso de brinquedos de guerra”	100
3.7.11. “criança como razão da nossa existência”	100
3.7.12. “as artes da nossa terra”	101
3.7.13. “completa, estimula, enriquece”	101
3.7.14. “não é por meio de concursos que se promove a arte infantil	101

3.7.15. “professor de arte”	102
3.7.16. “a escola tem o dever de ser ambiente de cultura”	103
3.7.17. “na educação pela arte o principal é a expressão livre”	103
3.9.18. “artes integradas”	104
3.7.19. “educação pela arte não admite definição”	104
3.7.20. “boletim” da associação de educação pela arte	105
3.8. A expressividade infantil e a defesa da democracia: recomendações para investigação futura a partir do espólio de Alice Gomes	105
3.8.1. Notas de imprensa	105
3.8.2. Outros documentos da APEA com interesse histórico	108
3.8.2.1. Convocações	108
3.8.2.2. Atas: uma eventual extinção da APEA em 1979	109
3.8.2.3. Ata de 1981: promoção de sessão cultural nas comemorações do dia 10 de Junho de 1980	112
3.9. Síntese conclusiva	113
 CAPÍTULO IV - NARRATIVAS DE DUAS PIONEIRAS DA EDUCAÇÃO PELA ARTE EM PORTUGAL: “QUANDO A FALA SE FALA”	 118
4.1. Cecília Menano	119
4.1.1. Infância, juventude e influências	119
4.1.1.1. “la madre es madre y lo demás es aire”	119
4.1.1.2. Aprender numa família de eruditos:	120
4.1.1.3. Amigos, artistas e intelectuais	122
4.1.2. Encontro com a liberdade	124
4.1.2.1. Escolher a profissão e seguir esse caminho	124
4.1.2.2. A entrada para a escola ave-maria e o ponto de viragem pedagógica: ir pelo mundo	125
4.1.3. Os ateliers e as técnicas de expressão plástica	128
4.1.3.1. A criação da primeira “escolinha de arte portuguesa”	128
4.1.3.2. Uma entrevista esclarecedora da pedagogia da Cecília Menano com duas das suas últimas alunas (aos 80 anos)	131
4.1.3.3. Uma polémica com Arno Stern	134
4.1.3.4. A expressão plástica infantil	135
4.1.3.5. Uma visita às escolinhas de arte do Brasil	136
4.1.3.6. Conceção de educação pela arte	137
4.1.4. Educação para a inclusão	141
4.1.4.1. Trabalho com cegos e amblíopes e uma comunicação a esse propósito na Unesco – 1975	141
4.1.4.2. Grupo de Estudos de Psicologia Evolutiva, da Sociedade Portuguesa de Psiquiatria e Neurologia	148
4.1.4.3. Trabalho em atelier - libertando as angústias: autismo e mutismo seletivo	149
4.1.5. Formação de professores	150
4.1.5.1. Na Escola Superior de Educação pela Arte	150

4.1.5.2. Formação de professores e outros agentes educativos no Instituto Aurélio da Costa Ferreira	152
4.1.5.3. Catálogo «exposição infantil» Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa - Dezembro 1956	155
4.1.6. Relação Educativa	157
4.2. Marinela Valsassina	161
4.2.1. Infância, juventude e influências	161
4.2.1.1. A infância na Vila Berta	161
4.2.1.2. O pai e o artista: Raul tojal	162
4.2.1.3. Decisões firmes no percurso académico	165
4.2.1.4. O namorado de toda a vida: Frederico	165
4.2.1.5. Início de um percurso artístico	167
4.2.2. Encontro com a liberdade	167
4.2.2.1. Leituras sobre educação e educação pela arte	167
4.2.2.2. O encontro com Cecília Menano	168
4.2.2.3. Conhecer Neill e Summerhill	170
4.2.3. Os ateliers e as técnicas de expressão plástica	171
4.2.3.1. O primeiro atelier de educação plástica – 1959	171
4.2.3.2. Organização dos ateliers	173
4.2.3.3. Técnicas de expressão plástica	174
4.2.3.4. Organizando exposições	180
4.2.3.5. Exposições realizadas	182
4.2.4. Educação para a inclusão	183
4.2.4.1. Centros de observação do tribunal tutelar de menores	183
4.2.4.2. Na liga portuguesa de deficientes motores	186
4.2.5. Formação de professores	191
4.2.5.1. Coordenar e formar pessoas e equipas	191
4.2.5.2. Divulgando a importância da educação pela arte na sociedade portuguesa de psicologia - 1968 - artigo publicado na imprensa	192
4.2.6. Relação Educativa	198

CAPÍTULO V - ENFOQUES BIOGRÁFICOS: INSCREVENDO NA NARRATIVA O OLHAR DO INVESTIGADOR - FALANDO DA FALA DE QUEM FALOU

5.1. Infância; juventude; influências	206
5.1.1. Cecília Menano	206
5.1.1.1. Uma infância norteadada pela mãe	206
5.1.1.2. Os estudos orientados em casa e a influência dos avós maternos	207
5.1.1.3. O elo com o pai e os irmãos	207
5.1.1.4. Vivências de envolvimento cultural e artístico	208
5.1.1.5. Reflexos de uma infância enriquecida pelo afeto e herança cultural	209
5.1.2. Marinela Valsassina	209
5.1.2.1. Infância numa vila operária: a Vila Berta	209
5.1.2.2. Referências e modelos familiares	210

5.1.2.3. Diversificação de encontros entre cultura popular e erudita na Vila Berta	211
5.1.2.4. Frederico: uma presença marcante para toda a vida	211
5.2. Encontro com a liberdade	213
5.2.1. O legado do passado e os novos desafios	213
5.2.2. Formação em educação de infância	213
5.2.3. Início de trajetórias profissionais: postura de questionamento e pesquisa	214
5.2.4. Personalidades criativas	215
5.2.5. Iniciar trilhos pioneiros	216
5.3. Ateliers e expressão plástica infantil	219
5.3.1. Implementando práticas da educação pela arte	219
5.3.1.1. A primeira escolinha de arte portuguesa	219
5.3.1.2. <i>Segui il tuo corso e lascia dire la genti</i>	219
5.3.1.3. Uma entrevista esclarecedora sobre Cecília Menano	220
5.3.1.4. Concebendo espaços de atelier	221
5.3.1.5. “Tudo está lá”: a concepção de oficina de Arno Stern, de Cecília Menano e de Marinela Valsassina: divergências e convergências	221
5.3.1.6. Investigando o desenvolvimento gráfico da criança	223
5.3.1.7. Arte infantil ou arte das crianças?	223
5.3.1.8. Participando na vida cultural e artística com os alunos	225
5.3.1.9. Organizando exposições com propósitos pedagógicos	227
5.3.1.10. O real interesse da participação em exposições de expressão plástica infantil	228
5.3.1.11. A abertura de um museu de arte infantil	228
5.3.1.12. Exposição - Lisboa vista pelas suas crianças - metodologia de trabalho	229
5.3.1.13. Outras opiniões sobre o interesse da divulgação da expressão plástica infantil	233
5.3.1.14. Valores associados à prática da educação pela arte	233
5.3.1.15. A riqueza da expressão plástica infantil	235
5.3.2. Técnicas de expressão plástica	236
5.3.2.1. “Técnicas puras dos artistas e dos artesãos”	236
5.3.2.2. “Imaginar é resolver”	236
5.3.2.3. Talento?	237
5.3.2.4. A evolução gráfica da criança	237
5.3.2.5. Criatividade construtiva	239
5.4. Educação para a inclusão	241
5.4.1. A naturalidade ao trabalhar com a diferença	241
5.4.1.1. O notável trabalho de Cecília Menano com invisuais	241
5.4.1.2. Outras experiências “para conhecer a criança portuguesa em toda a sua extensão	242
5.4.1.3. O trabalho de Marinela nos centros tutelares de menores	244
5.4.1.4. A colaboração com a liga portuguesa de deficientes motores	246
5.5. Formação de professores	247
5.6. Relação educativa de Cecília e Marinela	250

5.6.1. Presenças marcantes em atelier	250
5.6.2. “não há educação sem amor”	251
5.6.3. Ser-se pessoa criativa	252
5.6.4. Entendidas pelo olhar dos outros	252
 CAPÍTULO VI - UM CAMINHO INVESTIGATIVO PARA CHEGAR A BOM PORTO	 253
6.1. Investigar como forma de crescimento pessoal e profissional	253
6.2. Revisitando os objetivos do estudo	254
6.3. Assumindo a subjectividade dos procedimentos	260
6.4. Percursos tecidos em paralelo	263
6.4.1. Cecília Menano	265
6.4.2. Marinela Valsassina	271
 PALAVRAS FINAIS	 277
 BIBLIOGRAFIA	 278
 ANEXOS (incluídos em CD)	
Anexo 1 – Conferencia em Paris, Julho de 1954	
Anexo 2 - Estatutos da APEA	
Anexo 3 – Guião de Entrevista	
Anexo 4 – Guia topográfico e listagem do Espólio de Alice Gomes	
Anexo 5 – Boletim nº 1 da APEA	
Anexo 6 – Fichas preenchidas de alguns dos sócios da APEA	
Anexo 7 – Fotografias de atividades realizadas pela APEA	
Anexo 8 – Depoimentos sobre Cecília Menano	
Anexo 9 – Depoimentos sobre Marinela Valsassina	
Anexo 10 – Curriculum Vitae de Cecília Menano e de Marinela Valsassina	
Anexo 11 – Transcrição do conteúdo do vídeo “A Escolinha de Arte de Cecília Menano” – Falar educação, um programa do Instituto de Tecnologia Educativa, RTP, 1975	
Anexo 12 – Textos incluídos em Catálogos de Exposições de Cecília e Marinela	
Anexo 13 – V Congresso Internacional de Neurologia (1953) e IV Congresso de Psiquiatria Infantil (1958) - Documentos do IV Congresso de Neurologia e do V Congresso de Psiquiatria Infantil escritos com a colaboração de Cecília Menano e João dos Santos	
 ÍNDICE DE QUADROS	
Quadro 1 - “Ver, Fazer, Interpretar”	50
Quadro 2 - Técnicas de pintura	176
Quadro 3 - Técnicas gráficas	177
Quadro 4 - Técnicas de Trabalho Manual	178
Quadro 5 - Técnicas de Trabalho Manual	179
Quadro 6 - Quadro síntese Infância, Juventude e Influências	212

ÍNDICE DE FIGURAS

- Fig. 1** - Alice Gomes e Adolfo Casais Monteiro - Ed. Bertrand
Fig. 2 - Mostra - Alice Gomes - Poesia e Prosa de uma Vida - 2010
Fig. 3 - Diário dos Açores, 22 de Janeiro de 1979 onde se faz referência à sua obra escrita
Fig. 4 - Notícia da morte de Alice Gomes - D.N. 16 de Outubro de 1983
Fig. 5 - Capa dos Estatutos da APEA (1957)
Fig. 6 - Diário de Lisboa, 9 de Março de 1973
Fig. 7 - A APEA, as atividades em que se envolve e a exposição na SNBA no Ano Internacional da Criança (1979) - por Eurico Gonçalves, Diário de Notícias, 29 de Janeiro de 1979
Fig. 8 - Entrevista a Alice Gomes por Eurico Gonçalves - Diário de Notícias, 29 de Jan. de 1979
Fig. 9 e 10 - Folheto de proposta para sócio da APEA e Convocatória para Assembleia Geral a realizar a 17 de Janeiro de 1979
Fig. 11 - Acta avulsa - Reunião da Assembleia Geral APEA
Fig. 12 - Informações aos sócios da APEA sob a presidência de Raquel Reis
Fig. 13 - Cecília Menano e a sua mãe, Alice Rey Colaço
Fig. 14 - Cecília com a sua irmã Isabel ao colo
Fig. 15 - Ilustração: parte da capa do livro concebida por Cecília Menano "A História Maravilhosa da Rainha Astrid" de Alice d'Oliveira, ed. Parceria António Maria Pereira
Fig. 16 - *Mi Família* - Pochade de Alice Rey Colaço
Figs. 17, 18, 19 - Cecília Menano, retratada por Sá Nogueira (pastel), Alice Rey Colaço (carvão) e Milly Possoz (aguarela)
Fig. 20 - Cecília Menano - Escola Ave-Maria
Fig. 21 - O jipe da Escola Ave-Maria
Fig. 22 - Auto de Natal - Escola Ave-Maria
Fig. 23 - O primeiro Atelier na Rua de São Bernardo
Fig. 24 - A primeira aluna do Atelier
Fig. 25 - Cecília e um aluno no terceiro Atelier
Fig. 26 - Segundo Atelier na Rua das Janelas Verdes
Fig. 27 - Entrada do atual Atelier - Av. D. Carlos I
Fig. 28 - Atelier da Av. D. Carlos I
Fig. 29 - Organizando trabalhos com M. Calvet de Magalhães e outros professores para a Exposição "Lisboa vista pelas suas Crianças"
Figs. 30 a 39 - Trabalhos dos alunos de Cecília Menano
Figs. 40 a 44 - Catálogos das exposições dos alunos de Cecília Menano
Fig. 45 - Notícia de jornal
Fig. 46 - Notícia incluída no álbum de recortes de Alice Rey Colaço
Fig. 47 - Homenagem a João dos Santos
Fig. 48 - Gravura em alto relevo
Fig. 49 - Cecília Menano
Fig. 50 - Retrato de Marinela
Fig. 51 - Vila Berta
Fig. 52 - Projeto de Raul Tojal, 1942 - Habitação unifamiliar - Arquivo da Câmara Municipal de Sintra
Fig. 53 - Piscina do Algés e Dafundo
Fig. 54 - Móvel desenhado por Raul Tojal
Fig. 55 - Marinela 17 anos
Fig. 56 - Marinela e Frederico de Valsassina Heitor
Fig. 57 - Frederico retratado por Marinela (Carvão)
Fig. 58 - Marinela - Auto Retrato (Carvão)

Fig. 59 - Biombo pintado por Frederico Valsassina Heitor no Atelier de Cecília Menano
Fig. 60 - Família Valsassina:
Fig. 61 - Primeiro Atelier da Marinela há poucos anos quando já não funcionava como Atelier mas vendo-se o espaço esteticamente concebido e a lareira
Fig. 62 - Jogo dramático no Atelier
Fig. 63 e 64 - O atual Atelier
Fig. 65 - Catálogo de uma Exposição
Fig. 66 - Crianças no Atelier - Pintura Coletiva
Fig. 67 - Marinela numa das primeiras exposições que organizou
Fig. 68 - Exposição na SNBA organizada com alunos dos Centros do Tribunal Tutelar de Menores com orientação da Marinela
Fig. 69 - Exposição de Pintura na SNBA
Fig. 70 - Tapete de Arraiolos feito da LPDM
Fig. 71 - Livro editado pela L.P.D.M.
Fig. 72 - Livro editado pela L.P.D.M.
Figs. 73 a 92 - Trabalhos dos alunos de Marinela Valsassina
Figs. 93 a 98 - Catálogos das exposições dos alunos de Marinela Valsassina
Fig. 99 – Marinela Valsassina
Fig. 100 - João Filipe de 5 anos, o aluno que no quadro fez o desenho que suscitou em Cecília o interesse pela livre expressão
Fig. 101 - Meticulosidade - Teresa, 5 anos
Fig. 102 – Desenho Torre de Belém
Fig. 103 – Desenho Aqueduto
Fig. 104 – Capa de Catalogo, 2006, Cecília Menano
Fig. 105 – Capa de Catálogo, alunos de Marinela
Figs. 106 e 107 – Formação de professores com Marinela - Fatos confeccionados em papel
Fig. 108 - Carta de Alexandre Rey Colaço ao professor de piano da minha avó
Fig. 109 - Cartão de Cecília (Junho 2007, quando fiz o mestrado)
Fig. 110 – Verso do cartão escrito pela Cecília
Fig. 111 - Serigrafia de Ana Ventura

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O Estudo problematiza questões como:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Em suma, a investigação assenta nos seguintes objetivos:

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

O Estudo está organizado segundo os seguintes Capítulos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO I

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

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

Vergílio Ferreira p. 33

1.1. DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

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

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

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

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

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

E recomenda ainda o CNE:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. O LUGAR DA EDUCAÇÃO PELA ARTE

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

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

João dos Santos assim o transmitia:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3. ATUALIZANDO CONVICÇÕES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ainda na InSEA Herbert Read reafirma:

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

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

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

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

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

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

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

1.5. A ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO PELA ARTE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.6. O PAPEL DA FUNDAÇÃO GULBENKIAN

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

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

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

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

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

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

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

Diz-nos Arquimedes Santos (1999):

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

1.7. CONCEITOS E TERMINOLOGIAS

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

1. Dicotomia entre o processo e o produto:

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

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

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

1. Educação pela Arte

Âmbito: Procedimento Metodológico

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

2. Artes na Educação

a) Oficina das Artes

Âmbito: Extra-curricular

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

b) Disciplinas de Artes

Âmbito: Curricular

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

3. Ensino Artístico

Âmbito: Formação profissional

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

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

1.8. CRIATIVIDADE E EXCELÊNCIA ESTÉTICA: PERSPETIVANDO O FUTURO

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

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

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

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

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

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

Prossegue Piaget indicando-nos o caminho da Educação Estética:

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

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

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

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

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

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

Herbert Read em 1943 já assegurava:

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

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

Pedro Sousa prossegue identificando o que afirmamos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.9. EDUCAÇÃO PELA ARTE: DO PASSADO PARA O FUTURO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO II

NARRANDO COM ENCANTAMENTO E DISTANCIAMENTO INVESTIGATIVO: UM COMPROMISSO

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

Vergílio Ferreira
p. 23

2.1. DESENROLANDO TEIAS METODOLÓGICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.1. ENQUADRAMENTO DO MÉTODO BIOGRÁFICO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.2. A FALA DE QUEM FALA

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.3. TRAÇANDO NARRATIVAS DE VIDA E DISTINGUINDO TERRITÓRIOS E CONCEITOS

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.4. O ENFOQUE BIOGRÁFICO

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

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

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

Bertaux menciona ainda a importância da consciência reflexiva:

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

2.1.5. METODOLOGIAS QUE PERMITEM CONHECER EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES

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

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

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

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

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

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

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

2.1.6. O RECURSO À CRIATIVIDADE DO INVESTIGADOR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.7.1. Entrevistas

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

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

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

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

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

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

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

2.1.7.2. Observação não participante

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

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

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

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

2.1.7.3. Recolha e análise de documentos

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

2.2. O PRESENTE ESTUDO

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

2.2.1. OS ANTECEDENTES

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

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

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

2.2.2. A PROCURA DE UMA ESTRATÉGIA

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

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

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

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

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

Ao despertar a memória cronológica e a reflexividade que daí decorre chegámos a um fio condutor que acaba por ajudar a orientar quer o sujeito de investigação, quer o investigador.

Poirier et al. (1983) sublinham que: “a história de vida única realiza-se sempre a partir de entrevistas repetidas. É preciso deixar o entrevistado contar no seu próprio ritmo.” (p. 50)

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

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

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

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

2.2.3. CONTRIBUTOS METODOLÓGICOS

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

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

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

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

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

2.2.4. ESTUDO DE CASO

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

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

2.2.5. PERCURSOS PROCESSUAIS

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

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

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

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

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

2.2.6. QUESTÕES METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.7. LEGADOS E DOCUMENTOS PESSOAIS DAS AUTORAS

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

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

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

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

2.2.8. ANÁLISE

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

Durante todo este processo investigativo estivemos em constante atitude de observação ocasional e/ou intencional durante os quotidianos ou em deslocações que realizámos juntas.

Quando fomos recebidos inicialmente para a realização das entrevistas deslocámo-nos às casas de Cecília, inicialmente, e mais tarde de Marinela. Recebidas para um chá, iniciámos as entrevistas. A nossa postura foi cerimoniosa e nesses primeiros encontros percebemos quem parecia ir ditar as regras de abordagem: as próprias interpeladas!

Dáí termos tido que criar e recriar situações diversas para que a condução do estudo voltasse para quem investigava.

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO III

ALICE GOMES E A CRIAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO PELA ARTE

*(...) É-se eterno com o passado, não com o futuro, que nunca acaba de ser
O meu futuro esgotei-o quando o alcancei, ou seja, quando se esgotou.
Agora tenho-o na memória / imaginação, que é onde tenho tudo. (...)*

Vergílio Ferreira
p.129

3.1. NOTA INTRODUTÓRIA

Na construção deste capítulo mobilizámos maioritariamente a informação retirada do Espólio de Alice Gomes (EAG) e que se encontra na Biblioteca Nacional de Portugal e por outros documentos relativos à Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA) que conseguimos recuperar por contacto estabelecido com a última secretária da Direção Maria João Gonçalves. Quanto ao Espólio que consultámos deparámo-nos com o facto de ter sido sujeito a uma primeira triagem em que foi feita apenas uma separação grosseira de documentos por 12 caixas de grandes temas. Acedemos às caixas classificadas como Educação pela Arte e APEA (caixas 6 e 7) e, misturados nas 10 caixas restantes, encontrámos ainda documentação relacionada com educação, grande parte em folhas soltas sem data. Uma fração substancial do Espólio é dedicado à Literatura Infanto-juvenil.

Como já foi referido, o termo Educação pela Arte é até ao presente utilizado para denominar o que Arquimedes da Silva Santos objetiva, “a via que atende, sobretudo, à formação da Personalidade: (...) Segundo ela, a Educação pela Arte processar-se-á como uma via contínua e ascendente ao longo da vida (...) desde os jardins-de-infância às escolas superiores, prospectiva e permanentemente baseada numa *Pedagogia da Arte*, a qual se fundamenta numa *Psicopedagogia da Expressão Artística* (...)” (2008, p. 65). É de salientar o ênfase do autor na palavra *pedagogia*.

Antecede à criação da Escola Superior de Educação pela Arte, o Grupo de Estudos do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação C. Gulbenkian, presidido por Delfim Santos, que, a partir de 1964-1965, onde, por diligência de Manuel Breda Simões, é acolhido Arquimedes da Silva Santos, que se empenhou em fundamentar os princípios de uma “Psicopedagogia da Expressão Artística” dirigindo a sua ação para o “coligir elementos propedêuticos que permitissem elaborar um embrião de noções, polarizadas nas artes, para uma pretendida psicopedagogia da expressão artística” (Santos, 2008, p. 68)

Para melhor nos situarmos no contexto deste historial é de referir que antecedem, ainda, à criação deste Grupo de Estudos várias ações pedagógicas diretas no terreno de pioneiros da Educação Portuguesa que têm uma ação relevante na fundação da Associação para a Educação pela Arte (APEA). Algumas dessas personalidades, implicadas na História da Educação pela Arte e verdadeiros precursores do Ensino Artístico em Portugal, constam nas fichas de inscrição da APEA que conseguimos recuperar (Anexo 6). De entre eles destacamos: Adriano Gusmão, António Quadros, Arquimedes Santos, Cecília Menano, João dos Santos, Maria Barroso, M^a Manuela Valsassina, Matilde Rosa Araújo, Maria Lúcia Namorado, entre outros.

A propósito do termo *educação pela arte*, Alice Gomes refere que “ (...) educar através da arte confunde-se com ensino artístico, de modo que os franceses usaram “education artistique.” E Alice prossegue explicando que no histórico congresso da InSEA de 1954 em Paris “esse grupo foi vencido, por votação, Arno Stern, Pierre Duquet que propunham “Education par l’art”. Foi daqui que tirei a nossa “Educação pela Arte” que veio baptizar a associação portuguesa, similar da internacional, que eu planeava fundar, reunindo os cultores da arte infantil, que já eram notáveis nessa altura.” (EAG, Cx.6)

O interesse pela Educação pela Arte e da sua História tem continuado no presente. Apesar de alguns recuos, esta temática merece alguma atenção em tempos mais recentes. Num artigo de M^a Emília Brederode Santos, (in Jornal de Letras Dez. 2013) são supracitados alguns desses “notáveis”. Relata Maria Emília que “ (...) é ainda em 1957 que é fundada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, presidida pela professora Alice Gomes, com pedopsiquiatras como João dos Santos e Arquimedes da Silva Santos, artistas plásticos como Almada Negreiros e Nikias Skapinakis, musicólogos como João de Freitas Branco e o professor Manuel Calvet de Magalhães que terá sido um dos principais promotores da Associação.

Nikias Skapinakis dá-nos conta da existência de “dois grupos em Lisboa” no “movimento que se gerou à volta dos conceitos de desenho e pintura livres”: “O primeiro era formado pela prof. Cecília Menano (escola Ave Maria e atelier particular), pelo psiquiatra Dr. João dos Santos e ainda pelo professor brasileiro Augusto Rodrigues. O segundo grupo assentava na colaboração de Calvet de Magalhães com a prof. Alice Gomes (Liceu Francês)”. Nikias Skapinakis que, entre 1957 e 61, foi professor de “Cursos Livres de Educação Artística” no Liceu Francês Charles Lepierre e também de Educação Plástica e de Didáctica do Desenho, além de orientador de estágios das alunas na escola Beiral, no Instituto de Educadoras de Infância (dirigido por Mitsa), colaborou com os dois grupos (depoimento pessoal de Nikias Skapinakis, Novembro de 2013).

A partir das consultas e documentação ligada ao espólio do trabalho pioneiro de Alice Gomes, tivemos acesso a algumas das fontes que podem confirmar e dar uma melhor compreensão de todos estes factos. Começamos por saber mais sobre a pessoa de Alice Gomes pois que o seu carácter, personalidade e percurso de vida estão definitivamente ligados a todo o processo de criação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte.

3.2. ALICE GOMES VISTA POR SI MESMA

Alice Gomes, num texto seu, assim se auto apresenta:

“Nasci em 1910, a 24 de Agosto, dia de S. Bartolomeu, dia em que, diziam, andavam todos os diabos à solta. Meu pai, a brincar, acrescentava que se tinha soltado mais um - que era eu. Nasci com “trave” sob a língua. Cortaram-ma; e meu pai dizia, também, de vez em quando e a propósito da minha tagarelice:

- “Pois é! Cortaram-lhe a trave...” É por isso que as meninas e os meninos tagarelas não me fazem zangar nas aulas. Nas aulas, o que me faz zangar é que batam uns nos outros. Quando eu era pequenina, só os rapazes batiam.

Agora, as raparigas também se batem entre si e, até, com eles. Mas vamos à minha biografia que me pediram para vós. Nasci, tenho de o dizer, na margem esquerda do rio Douro, na Granginha, mas fui, com um mês, para outra terra, na margem direita - Gestaço. Da minha casa, viam-se os montes do outro lado, tão longe, tão longe que pareciam lilases; e foi por isso decerto que, desde pequena, me pus a fazer versos. Ainda por cima, aos 7 anos, fui para uma terra à beira-mar, onde o mar era muito bravo (até comia casas) e eu tinha muitas saudades das serras e da minha casa. Saudades que só matava (provisoriamente) durante o tempo de férias. Ah! Passei um ano inteiro na aldeia, entre os 11 e os 12 anos. É importante, porque, nessa altura vivi mais amplamente as histórias que tenho contado. Estudava o primeiro ano do liceu com uma professora do ensino primário, uma senhora aleijada mas admirável., E quem sabe se veio daí o meu gosto por ensinar?! No ano seguinte fui para um colégio interno onde me aconteceu uma aventura formidável, que foi receber um beijo de um herói, Sacadura

Cabral, e um aperto de mão de Gago Coutinho que não gostava de beijos. Tinham regressado do Brasil, da viagem gloriosa de avião através do Atlântico, e eu colaborei na festa. Passei a querer ser aviadora, como uma menina da história “As mulheres não se medem aos palmos”, a última que publiquei em “O Comércio Infantil”. E agora sou professora e escritora, depois de muitas peripécias da minha vida que levavam tempos infinitos a contar. A mais importante foi casar e ter um filho, como acontece nas histórias de que as meninas tanto gostam. Mas, nos contos, não se sabe se as heroínas tiveram netos. Eu tenho um. E o meu próximo livro talvez comece: “Era uma vez uma avozinha que...”

Alice Gomes (s.d.)

(incluído no Boletim nº 2 da APEA- 1983)

O texto autobiográfico inicial demonstra em Alice Gomes o carácter determinado que revela desde a infância. Nos artigos biográficos sobre a autora encontramos uma constante referência à determinação que revela na sua autobiografia voltada para a ação e dinamização.

3.3. ALICE GOMES VISTA PELOS OUTROS

3.3.1. “LUTAR PARA DAR A CONHECER À CRIANÇA O MUNDO DA ARTE”

O Boletim nº 2 da APEA, cujo corpo redatorial é constituído por Adriano Gusmão, Madalena Gomes e Maria do Carmo Rodrigues foi inteiramente dedicado à pessoa de Alice Gomes, como forma póstuma de homenagem.

“Nascida em 1910 nas margens do Rio Douro, paisagem que profundamente marcaria a sua sensibilidade, a menina franzina e irrequieta iria transformar-se em professora primária, pedagoga de elite, conferencista, escritora cujo nome ultrapassaria o rectângulo português. Pioneira do Movimento de Educação pela Arte no nosso país, ao lado de outros valores da sua geração, este seria o campo onde a pedagoga, a escritora e a artista mais apaixonadamente iria lutar para dar a conhecer à criança o mundo da Arte.

Consciente do meio que a rodeava, sabedora de quanto é importante ser-se importante para o que é apenas simples e belo. Alice soube apoiar-se na APEA em todos quantos sentiam animados do mesmo sonho de beleza. Com a força moral própria dos grandes, soube também silenciar os que porventura se desviariam do caminho traçado.

Nós, que tomamos o encargo de redigir este Boletim, porta-voz da APEA, tentaremos manter sempre viva a chama do ideal que distinguia a nossa sócia fundadora, irmanados como nos sentimos na mesma intenção de educar pela Arte os homens de amanhã.

Pareceu-nos que, para além de tudo quanto foi dito nos Jornais, na Rádio, na Televisão, sobre Alice Gomes, nada testemunharia melhor a sua acção na APEA que os depoimentos que inserimos de alguns dos nossos consócios, aqueles que mais de perto acompanharam a sua luta.”

Corpo Redactorial:

Adriano Gusmão

Madalena Gomes

Maria do Carmo Rodrigues

No mesmo boletim encontramos palavras de João dos Santos, João de Freitas Branco, Francine Benoit, entre outros, relevando o seu papel de mulher lutadora e pilar de sobrevivência da APEA.

3.3.2. ESCRITORA E FUNDADORA DA APEA

“Devemos a Alice Gomes muitos conceitos e experiências de prática pedagógica que muito contribuíram para o enriquecimento do património cultural português em matéria de educação. Como escritora de obras de literatura infantil o seu papel foi extremamente meritório, ligando a essas actividades a sua iniciativa de fundadora da Associação de Educação através da Arte, merece, sem dúvida, o seu saudoso reconhecimento.”

João dos Santos

3.3.3. “AQUELE TEMPO DE VIDA ANTERIOR EM QUE CONHECI ALICE GOMES”

“Custa-me ter ficado com tão poucos elementos para juntar como eu gostaria o meu nome nos depoimentos que enaltecem a sua memória através da Associação Portuguesa de Educação pela Arte - depoimentos de elementar justiça, pois foi Alice Gomes quem fundou essa Associação, a que me honro de pertencer desde a primeira hora. Não saberei traçar o meu humilde depoimento sem falar de mim, gratas na minha memória às colaborações que Alice Gomes me convidou a dar-lhe, contribuindo para eu sentir que existo.

E sou actualmente sócia honorária da A.P.E.A., por proposta que foi sugerida pelo prof. Adriano de Gusmão; também através da A.P.E.A. me encontro ocasionalmente com o Dr. Arquimedes da Silva Santos. Duas personalidades que admiro e respeito sem reservas, congratulando-me com a sua caução à obra de peculiar carácter cultural que enobrece a figura de Alice Gomes centrada nessa sua iniciativa.

Conheci a Alice Gomes há imenso tempo, no que poderei quase chamar uma vida anterior, ou seja, em casa da Manuela Porto, que era uma dona de casa excepcional e gostava de reunir artistas e intelectuais, (duas “classes” que não poucas vezes se fundem numa só). Muito nova, mas a Alice já era a mulher do Casais Monteiro. Bem antes da concretização da APEA voltámos a encontrar-nos, mormente no colégio “Mundo Infantil”, onde eramos ambas professoras. Tive então o ensejo de constatar a sua dedicação muito vivaz pelas crianças e a efusão com que era correspondida. Mas o paralelismo do correr da nossa vida não criou fusão - a sua luta pessoal e a minha eram desencontradas, quando alargou a sua faceta voltada para a literatura infantil e juvenil. Mais uma razão para eu avaliar à distância a simpatia e o significado do seu gesto quando me convidou a ser incluída na lista dos primeiros sócios da A.P.E.A., ao passo que, por exemplo, não se lembraram da minha pessoa quando foi criada a Juventude Musical Portuguesa...

A distância também, não me perdoo não ter assistido a nenhuma representação da peça infantil “S. João subiu ao Trono”. Porque esperasse que me viessem buscar? De maneira nenhuma. É facto que durante fases sucessivas da minha vida, perdi, e continuo a perder agora uma quantidade de manifestações de Arte e Cultura, o que não acontecia naquele tempo de “vida anterior” em que conheci Alice Gomes, que recordo com saudade e gratidão.”

Francine Benoit

3.3.4. “MESTRE NA ARTE DE BEM CONTAR”

“Conheci Alice Gomes nos últimos anos da sua vida.

Como colega, pedi-lhe que analisássemos em conjunto, trabalhos escritos, realizados por alguns dos meus alunos. Nesses breves contactos, senti que um enorme talento, aliado a um conhecimento profundo da criança. Alicerçavam uma vivência riquíssima, cujos resultados partilhava, com quem, como ela, comunicava as mesmas preocupações de “educadora”.

Todo o amor que sempre votou “à criança” levou-a a dedicar-lhe toda a sua obra, já tão conhecida de todos. Alice Gomes será sempre lembrada como mestre na arte de bem contar.”

M. José Frade Pina

3.3.5. “UM ESPÍRITO CRÍTICO MUITO GRANDE”

“Já se distinguia quando era jovem...

Alice Gomes foi minha colega de turma no Liceu Carolina Micahelis, no Porto. Muito inteligente, com um espírito crítico muito grande e um certo orgulho na sua pessoa.

Tinha já as suas teorias!

Um dia descobriu que (estávamos em 1926) a nossa professora de história dava sempre boas notas a quem falava “muito despachado”, mesmo que o conteúdo da exposição não revelasse grandes conhecimentos em História. Caso contrário era uma “razia”. No dia seguinte disse-nos: reparem bem como é que eu vou fazer hoje para ter boa nota... e depois... imitem-me! E assim, no dia seguinte, ao ser chamada, Alice começou a falar muito alto, depressa e em termos muito “rebuscados”, e, depois meteu duas “coisas” de História. A professora ficou encantada! Nós, passámos a imitá-la, e foi um sucesso colectivo, durante todo o ano.

Alice tinha sempre um ar sério, e não tomava iniciativa em partidas a professoras ou colegas. No entanto se alguém o fazia era logo uma aliada. Boa colega, nunca foi desmancha-prazeres.”

Maria Emília Almeida Santos
colega de liceu

3.3.6. “DINAMIZANDO ATIVIDADES”

“Alice Gomes colaborou no Grupo de Dinamização Cultura e Recreio da Freguesia de S. Mamede, criado na Assembleia desta mesma Freguesia. Os seus objectivos eram de preencher os tempos livres das crianças e jovens, dedicando-se às seguintes actividades: desporto, expressão plástica, musical, dramática e corporal, bem como ainda Visitas de Estudo a Museus, a Fábricas e a Redacções de Jornais. Estas iniciativas tiveram o apoio financeiro da Secretaria de Estado da Juventude e Desportos. Na actividade de expressão dramática a Escritora Alice Gomes teve papel preponderante, escolhendo os textos a dramatizar e lendo Contos e Poesias às crianças, sendo alguns Contos da sua autoria.

Esta actividade visava não só recriar o espírito infantil como também fazer surgir nelas o gosto pela leitura e assim se iniciou a constituição de uma Biblioteca infantil que ainda hoje existe, com os volumes que ao longo do tempo se foram juntando.”

Maria Leonor de Sande e Castro

3.3.7. “ELEVAR O ESPÍRITO DAS CRIANÇAS E ADULTOS DA NOSSA VILA”

“Recordamos com admiração a imagem da Sr^a Dona Alice Gomes que desceu até nós para vir, aqui, a Bucelas, à Casa do Povo com os professores da APEA, ensinarmo-nos como é que nós, Banda Recreativa de Bucelas poderíamos através da Educação pela Arte elevar o espírito das crianças e adultos da nossa vila.”

A Direcção da Banda Recreativa de Bucelas

3.3.8. “HOMENAGEM JUSTA”

“Associo-me inteiramente a homenagem que considero da maior justiça.”

João de Freitas Branco
Professor e Compositor

3.3.9. “EXTRAORDINÁRIA PEDAGOGA”

“A actividade de Alice Gomes desenvolveu-se sempre à volta da criança.

Na APEA, nos seus livros e no Lycée Français ela pensou, viveu e trabalhou para a criança.

Como professora do Lycée Français, extraordinária pedagoga, ela teve, ao longo de algumas dezenas de anos, oportunidade de evidenciar as suas excepcionais qualidades.

As centenas de alunos que tiveram a felicidade de frequentar “a sua classe” sabem quantos benefícios colheram da forma inteligente como ela orientava o ensino.

Eles sentiam a competência, dedicação e ternura da sua querida Professora. E chamavam-lhe docemente, Madame Alice, a fada que lhes fazia despertar a inteligência para a vida e que, com a sua sensibilidade rara, os levava a “Aprender Sorrindo.”

Manuscrito, sem assinatura

3.3.10. “AMIGA LEAL, GENEROSA, COMPREENSIVA MAS EXIGENTE, MUITO COMBATIVA”

“Solicitada a dizer umas palavras sobre Alice Gomes, preferiria fazê-lo, despretensiosamente, recordando Alice no seu aspecto humano.

Amiga leal, generosa, compreensiva mas exigente, muito combativa.

Amou sempre e muito tudo quanto era Arte. E quis sempre transmiti-lo. Estou a pensar, por exemplo na APEA, a quem deu tanto do seu esforço e saber. Saudosa do filho querido e do netinho ausentes, incansável trabalhadora, até ao fim da sua vida.

Professora de tantas gerações de meninos e meninas, cujas redacções desenhos e retratinhos amorosamente guardava num enorme baú, foi na Literatura e na Educação pela Arte que Alice melhor extravasou o seu amor pela criança.”

Maria Wallenstein

3.3.11. “NOME (...) CORAJOSAMENTE INSCRITO DOS DOCUMENTOS DE OPOSIÇÃO”

“Conheci Alice Gomes era eu ainda uma jovem aluna do 2º ano da Faculdade de Letras e Actriz do Teatro Nacional, Amiga do Régio, foi por intermédio dela e de seu marido, Casais Monteiro, que conheci o grande poeta e dramaturgo.

Lembro ainda o entusiasmo, o apoio e o estímulo que me deu quando da representação de “Benilde” ou a “Virgem Mãe”, posta em cena no final de 1947, no Teatro Nacional.

Desde então, sempre a encontrei em todos os momentos em que era importante tomar uma posição de contestação ao regime antidemocrático, anterior ao 25 de Abril.

O nome de Alice Gomes sempre surgia corajosamente inscrito dos documentos de oposição. E não só o seu nome como a sua acção foram importantes na grande luta pelos direitos humanos e pela liberdade no nosso país.

Irmã de Soeiro Pereira Gomes, escritor comunista, Alice Gomes, apesar da grande admiração que tinha pelo irmão não se sujeitou ou conformou sequer com os esquemas rígidos e as concepções aberrantes da ideologia comunista ou de qualquer outro sistema totalitário. Sem querer diminuir a força da sua personalidade, penso que para isso deve ter contribuído em parte o contacto com seu marido, o grande poeta Casais Monteiro.

Mas, se bem que cidadã exemplar, Alice Gomes foi sobretudo uma mulher de cultura essencialmente voltada para a criança. A escolha da sua profissão já era um indicativo das suas preocupações e interesses - professora. Mas professora da Instrução Primária, dos mais pequenos, daqueles que ela poderia iniciar e acompanhar na aprendizagem da nossa língua que conhecia e cultivava com uma elegância rara.

Quantos alunos – do Colégio Moderno ao Liceu Francês – passaram pelas suas aulas vivas e cheias de interesse?!

E os seus livros, aquilo que escreveu, revelavam sempre não só a sua inteligência e sensibilidade como, e sobretudo, o seu profundo amor à criança. Amante também dos grandes valores da nossa história e cultura procurou incutir no espírito de quantos jovens educou esse mesmo grande amor. Os seus contos, as suas peças de teatro vão exactamente buscar à nossa tradição cultural erudita e sobretudo popular as raízes da sua inspiração. Também a poesia foi um dos instrumentos que melhor utilizou na educação das crianças. Aliás, chegou a publicar uma bela colectânea de poesia portuguesa e brasileira, numa edição muito bonita.

Alice Gomes era uma cidadã exemplar, uma professora de rara competência, uma artista das letras, e sobretudo uma mulher que acreditava que a arte tinha um papel importante na educação como até – e por isso mesmo – na transformação da mentalidade e da vida dos homens.”

Maria Barroso Soares

3.3.12. APEA: “ALICE FOI A GRANDE IMPULSIONADORA ATÉ AO FIM DA SUA VIDA”

“Primeiro a mulher. Lutadora obstinada pelos seus ideais. Frontal no elogio e na crítica. Constante em muitas amizades, mas inconstante noutras. Apaixonada pelas pessoas (sobretudo pelas crianças) e pelas coisas. Curiosa para conhecer o que se passava no mundo. Discreta, recusando servir-se do prestígio alheio em proveito próprio. Individualista na defesa do que era só dela – o seu trabalho de escritora, de educadora, de artista, assinado com um nome simples de mulher.

Ainda a mulher. O olhar interrogativo, por vezes irónico. Os gestos rápidos das mãos nervosas. A voz bem modulada de quem conta histórias. A voz agressiva de quem, por vezes, se torna irascível.

Mas falar de Alice Gomes é recordar a sua grande obra que quase nunca é referida nas biografias que vão surgindo (sempre póstumas, sempre tardias!) nos jornais - a obra, dizíamos, à associação portuguesa para a educação pela arte.

Em entrevista feita por Eurico Gonçalves para o “Diário de Notícias” no Ano Internacional da Criança, Alice Gomes define o que é a “educação pela arte”:

“Esta educação visa dois aspectos essenciais: a própria criatividade infantil e a sensibilização da criança à arte dos adultos, não só no domínio das artes plásticas, mas também na música, dança, teatro e literatura.

Através da educação pela arte o educador proporciona os meios de a criança se exprimir, criar, ao mesmo tempo, tornar-se sensível à arte dos adultos, visitando exposições, museus e monumentos, assistindo a peças de teatro, ouvindo concertos de música, observando álbuns e lendo livros e revistas.”

Fundada em 1957 (data em que o seu estatuto foi aprovado), embora já formada em 1954, a Associação, de que Alice foi a grande impulsionadora até ao fim da sua vida, nunca conheceu uma sede apesar de inúmeras tentativas. No entanto, a nível internacional, a APEA tornou-se conhecida graças à infatigável participação de Alice Gomes em reuniões da InSEA (UNESCO).

A nível nacional ressalta todo o seu trabalho, apoiado pelo empenhamento dos sócios que são seus colaboradores mais chegados: trabalho árduo junto de crianças a quem o mundo da Arte estava negado, em bairros como o Casal Ventoso e na Associação Protectora da Infância; trabalho difícil nos Centros Tutelares de Menores.

Alice Gomes empenha-se em tarefas quase penosas, esgota-se, mas resiste, ao longo de um ano, motivando adolescentes marginalizados para a literatura.

A expressão plástica, a música, a expressão dramática, a expressão poética - o mundo da comunicação artística, divulgado em exposições que Alice Gomes organiza (com o apoio sempre constante da Sociedade de Belas Artes), em sessões de leitura na Feira do Livro, em bibliotecas, nas escolas.

Finalmente, uma palavra para a pedagoga cheia de intuição que ela foi. A pedagoga do “Douro Encantado”, que é uma inovação na época em que foi concebido, a mulher encantada

que partiu da observação do próprio filho para a maravilhosa descoberta da criança. E é essa que mais perdura na nossa memória.”

Maria Manuela Valsassina Heitor
Maria Alda Soares Silva
Maria Raquel Reis



Figura 1 - Alice Gomes e Adolfo Casais Monteiro - Ed. Bertrand
(Arquivo pessoal de Marinela Valsassina)

3.4. ALICE GOMES VISTA NA ATUALIDADE POR CECÍLIA MENANO E MARINELA VALSASSINA

“Alice Gomes era uma pessoa interessante e dinâmica que me procurou quando quis fundar a APEA. Veio ter comigo ao *Atelier*, quis conhecer o meu trabalho. Fazíamos parte de um grupo alargado de pessoas que se interessavam pela Educação através da arte e que acreditavam nas ideias de Read. Foi um marco importante a criação da APEA e o papel de Alice Gomes. Era mulher de Adolfo Casais Monteiro e irmã do escritor Soeiro Pereira Gomes, pessoas, como ela, de prestígio intelectual indiscutível. O seu papel de escritora e poetisa ocuparam um lugar de relevo no panorama da época. Fui Vice-presidente da Associação por ela fundada e uma das relatoras dos seus Estatutos.”

Cecília Menano, (ECM) Junho de 2013

“Era uma mulher com um feitio muito especial. Não tinha bom feitio, mas era muito minha amiga. Conhecia-a socialmente e pouco depois convidou-me para ser sócia da APEA, de que mais tarde vim a ser Presidente.

Foi das pessoas como escritora que considero de muito valor, tive por ela uma admiração extraordinária, foi uma criadora, tinha uma exacta noção do que era a literatura infantil.

As reuniões eram à noite em casa da Alice e discutiam-se assuntos da educação e das artes muito interessantes e atuais. Alice era uma mulher apaixonada pelo marido, o poeta Adolfo Casais Monteiro.

Era uma intelectual, culta, séria e empenhada em transformar coisas que via correrem mal na educação portuguesa. Tinha imensa iniciativa e todos nós trabalhávamos imenso, tanto na APEA como nas nossas vidas profissionais. Mas o tempo parecia chegar para tudo! Quando começou a ficar doente a Alice tentou manter a Associação em funcionamento e delegou noutros sócios responsabilidades que eram suas. Mas depois dela a APEA foi esmorecendo lentamente, deixando de ser um local de discussão interessante e motivador para a acção.”

Marinela Valsassina, (EMV), Julho de 2010

3.5. OUTRAS REFERÊNCIAS EM ARTIGOS E NA IMPRENSA SOBRE A AUTORA

Mostra na biblioteca nacional de Portugal - Alice Gomes - poesia e prosa de uma vida



Figura 2 - Mostra - Alice Gomes - Poesia e Prosa de uma Vida – 2010

“Escritora, pedagoga, conferencista, dramaturga, Alice Gomes foi uma mulher de acção, que deixou publicados vários contos, poesias, traduções, ensaios e outros tantos por publicar. De

toda a sua experiência de convívio e estudo da criança resulta uma obra diversificada onde a formação de pedagoga se associa à imaginação e ao humor. É com subtileza que procura incutir princípios que dignificam o futuro das crianças e é também com alegria que as procura atrair para a leitura, de modo a que não percam o gosto e a necessidade de ler.

Em estilo dialogante e comunicativa conta histórias do real retocado pelo maravilhoso ou pelo sonho em o Vidrinho de Cheiro e Contos Risonhos, para logo em os Ratos e o Trovador enveredar pela teatralização da lenda do flautista de Hamlim. A *Lenda das Amendoeiras e Nau Catrineta* são duas outras peças teatrais de Alice Gomes. *Poesia Para a Infância* (1955) é uma antologia de poesia portuguesa e brasileira. Outras das suas obras dedicadas à poesia são *Poesia de Infância* (1966) e *Bichinho poeta* (1970), livro de poemas que ocupa um lugar destacado na obra desta escritora que foi elemento proeminente de várias actividades ligadas à criança. As reflexões que deixou expressas em *Aprender sorrindo* e *Literatura para a Infância*, 1979, demonstram a sua contínua actividade de escritora e divulgadora de literatura infantil.

Esta mostra pretende homenagear Alice Gomes, a escritora nascida na Granjinha, Tabuaço, em 1910 e falecida em Lisboa, em 1983, e que não se considerava... escritora, conforme escreve na introdução de *Pensamento da Poesia e Prosa da Vida* (1989) “ (...) gostaria de avisar que não sou escritora, mas apenas represento a fuga do meu espírito em dias de solidão...

Acompanhou o marido, o escritor Adolfo Casais Monteiro, no seu longo exílio no Brasil. A fotografia é da autoria do artista surrealista Fernando Lemos, datando do início da década de 50 do século XX, tendo sido publicada na obra *Retratos de Quem? Anos 50* (São Paulo, Instituto Camões, 2000).” (in Mostra da Biblioteca Nacional, 2010)”

Alice Gomes, mulher notável

Alice Gomes (Alice Pereira Gomes) é natural de Granginha, concelho de Tabuaço, distrito de Viseu.

Referenciada no «Dicionário Mundial de Mulheres Notáveis» editado por Lello e Irmãos em 1967, tem desenvolvido a sua actividade no campo da literatura e do ensino. Colaboradora em revistas e jornais, autora de peças de teatro representadas pela Companhia de Teatro Nacional e outras, fundadora da Associação Portuguesa para a Educação pela Arte, membro do Comité Português para a UNICEF, da Sociedade Internacional para a Educação através da Arte, e da Sobreart (Sociedade Brasileira), foi escolhida para candidata portuguesa ao



Prémio Internacional Hans Christian Andersen em 1974.

Viúva do poeta Adolfo Casais Monteiro e irmã do escritor Soeiro Pereira Gomes, da sua obra para adultos

constam: «Na Idade dos Porquês», «O Autor e a Comunicação no Livro Infantil», «A Literatura para a Infância» e «Fogueira de Lenha Verde». Traduziu: «O Príncipezinho», «Feliz Idade», «O Pastor de Kotchamy», «Duplo Engano» e «Escuta, Mãe». Os livros para crianças que publicou são: «Poesia para a Infância», «Poesia da Infância», «As Histórias da Coca-Bichinhos», «Douro Encantado», «Giroflé-Giroflá», «Aprender Sorrindo» — I e II, «Bichinho Poeta», «História de uma Menina», «Vidrinho de Cheiro», «A Nau Catrineta e...», «A Lenda das Amendoeiras e...», «Os Ratos e o Trovador», «Barco no Rio» e «Contos Risonhos».



Era um espaço pequenino aquele que Gabriela tinha por sua conta. A sua «casa», como ela a designava às amigas, meio a rir meio a sofrer, percorria-se com um olhar, media-se em meia dúzia de passos. «My home is my taste» (1) aprendera ela a pensar e a sentir. Ora na realidade, o seu lar, o seu castelo era um quarto independente, situado no último andar de um prédio novo num velho bairro de Lisboa. Contudo, reunia-se naquele quadrado tudo o que a sua vida, estreita pela força das circunstâncias, embora vasta pela força do seu pensamento e do seu sonho, requeria. O fogareiro eléctrico que lhe oferecia um chá, reconfortante nas tardes frias e apaziguante nas tardes de calor; o divã onde dormia e sonhava mesmo sem dormir;

a estante com os «amigos» que nunca traem. Mil pequenas coisas, mil pequenos nada que são muito na vida de uma mulher, e aquilo que era tudo na dela, um piano.

Gabriela não tinha nascido para a mediocridade a que estava, presentemente, condenada. As suas aspirações, os seus gostos, as suas maneiras, tudo estava em contradição com a realidade da sua vida.

O curso de música, interrompido pela morte prematura dos pais, fizera dela, não a virtuose que os mestres profetizam e os amigos esperavam, mas uma simples professora a juntar a tantas outras. Ainda se iludira, durante algum tempo, com a esperança de uma bolsa de estudo que lhe permitisse acabar o curso, ir ao estrangeiro estudar com os grandes

mestres, celebrar-se, quem sabe? Durou só algum tempo essa ilusão. Talvez a falta de talento suficiente, a falta de sorte ou protecção, tudo junto, decerto, lhe desfez a possibilidade de se elevar.

No entanto, não se revoltava. Instalara-se segundo os seus recursos, sindicalizara-se, assinara um jornal e algumas revistas, arranjara um grupinho de alunos suportáveis, um pequeno colégio na vizinhança onde ia dar lições. Procurava adaptar-se e, se não podia, em certa semana, ir ouvir certo concerto, informava-se se era transmitido pela telefonia e escutava-o de casa de qualquer amiga.

(in *Fogueira de lenha verde*)

(1) A minha casa é o meu castelo.

Figura 3 - Diário dos Açores, 22 de Janeiro de 1979 onde se faz referência à APEA e à sua obra escrita

Periscópio/Pessoal



A morte de Alice Gomes

A causa da educação uma lutadora da primeira linha de combate com a morte de Alice Gomes, ocorrida no sábado, 15 de Outubro. Escritora, poetisa, dramaturga, professora, Alice Gomes foi sobretudo pedagoga e toda a sua vida uma pedagogia.

Natural de Gestaçô, no Alto Douro, onde nasceu em 1910, fez no Porto o liceu, assim como o curso da Escola do Magistério Primário. Mais tarde, em Lisboa, tirou o curso de Ciências Pedagógicas. Dedicou-se ao ensino infantil e primário e, durante muitos anos, exerceu a profissão no Liceu Francês Charles Lepierre, experiência que lhe permitiu aperfeiçoar um método seu para o ensino do Português a crianças estrangeiras, mais tarde (1970) publicado sob o título «Aprender Sorrindo».

Como pedagoga, Alice Gomes realizou conferências, participou em colóquios e cursos, publicou infelizmente artigos em

anos, era colaboradora assídua de «O Jornal da Educação». Por outro lado, foi uma das fundadoras e principais dinamizadoras da Associação de Educação pela Arte.

Como considera, a sua actividade voltou-se essencialmente para a literatura infantil e juvenil (literatura para crianças e jovens, como ela gostava de dizer), tendo-nos deixando uma vasta produção, de que aqui se recordam alguns títulos: «A lenda das amendoeiras», «As histórias do Coca-Bichinhos», «Vidrinho de Cheiro», «Bichinho Poeta», «História de uma menina», «Na idade dos porquês», «Barco no rio», «Poesia para a infância», etc.

Viúva do poeta Adolfo Casais Monteiro, Alice Gomes era irmã do prof. Alfredo Pereira Gomes, catedrático da Faculdade de Ciências de Lisboa, e do escritor, já falecido, Soeiro Pereira Gomes, e mãe do prof. João Paulo Monteiro, professor de Universidade de São Paulo.

Fig. 4 - Notícia da morte de Alice Gomes - D.N. 16 de Outubro de 1983

“foi sobretudo pedagoga e toda a sua vida uma pedagogia”

3.6. ALICE GOMES E A CRIAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO PELA ARTE (APEA)

Sobre a criação da APEA, encontramos no seu espólio o seguinte texto que ilustra como realmente nasceu esta Associação e a sua relação com a InSEA: “Deu-se a coincidência de se realizar nesse ano em Paris [1954] (e na casa da Unesco) a assembleia fundadora da InSEA, assembleia em que vim a tomar parte. Então, melhor arreigada ficou no meu espírito a ideia de criar uma associação similar, ideia que acabou por “vingar”, tendo o nosso estatuto sido aprovado, ministerialmente, em 1957. Não é muito extensa a lista de sócios da Associação Portuguesa para a Educação pela Arte (uma centena e meia) e já tivemos o desgosto de perder alguns, eminentes - O Dr. João Couto, o Dr. Mário Chicó e Almada Negreiros. Esta expressão “Educação pela Arte”, ou seja, por meio da arte, foi a que melhor me pareceu corresponder a “Education Through Art” (...) em que o filósofo [Read] exprime os princípios que vieram a informar a InSEA e também a nossa Associação APEA.

Debruçamo-nos sobre todos os aspectos da criatividade da criança e dos jovens. Interessamo-nos, também, por que a arte dos adultos, a verdadeira arte, lhes seja oferecida, contribuindo para a sua formação, a sua educação integral. (...). Todos somos poucos para elevar o nível artístico cultural dos nossos pequenos, que tantas qualidades intrínsecas possuem as crianças mais inteligentes do mundo, no dizer de professores estrangeiros”. (EAG, Cx. 6)

Enquanto escritora de literatura infanto-juvenil reformou nesse domínio em particular, criando e recriando contos e poesia (cf. “A Nau Catrineta”, “A Lenda das Amendoeiras”, “Bichinho Poeta”) em que incluiu canções, propostas de dramatização, ilustrações e composições de artistas consagrados o que demonstra a sua inclinação clara para uma Educação pela Arte integrada e estética. O seu lugar como professora primária no Liceu Francês, em Lisboa, permitiu o desenvolvimento de diversas iniciativas, como o trabalho em projetos, a dinamização de espaços de leitura e a criação de bibliotecas de intercâmbio, festas escolares, idas a museus e galerias de forma ativa. Mas Alice Gomes é também escritora e poetisa e para ela era preciso que a educação implicasse “sorriso”.

Procurou expandir a sua atividade, associada a diversas circunstâncias, interessando-se pela arte, pela criança, por todos os domínios de intervenção artística, promovendo inúmeras iniciativas que fomentaram, em muito, a Educação pela Arte em Portugal. A ligação com Cecília Menano - uma das fundadoras - e Marinela Valsassina surge pelo interesse das iniciativas das próprias, espelhadas nos princípios da Associação Portuguesa de Educação

pela Arte, mas sobretudo por que estas tinham em mente um pressuposto comum: olhar a criança com um novo e outro olhar e permitir que a sua personalidade desabrochasse em todas as suas dimensões.

3.6.1. EDUCAÇÃO “PELA” ARTE OU “ATRAVÉS” DA ARTE?

No Espólio de Alice Gomes encontrámos a seguinte nota que refere a decisão quanto à tradução do termo inglês “Education Through Art” proposto por Herbert Read. “Achei que “Educação pela Arte” era melhor para sair da boca apressada dos portugueses, em lugar de “Educação através da Arte”, tradução mais literal.” (EAG, s.d., Cx. 6)

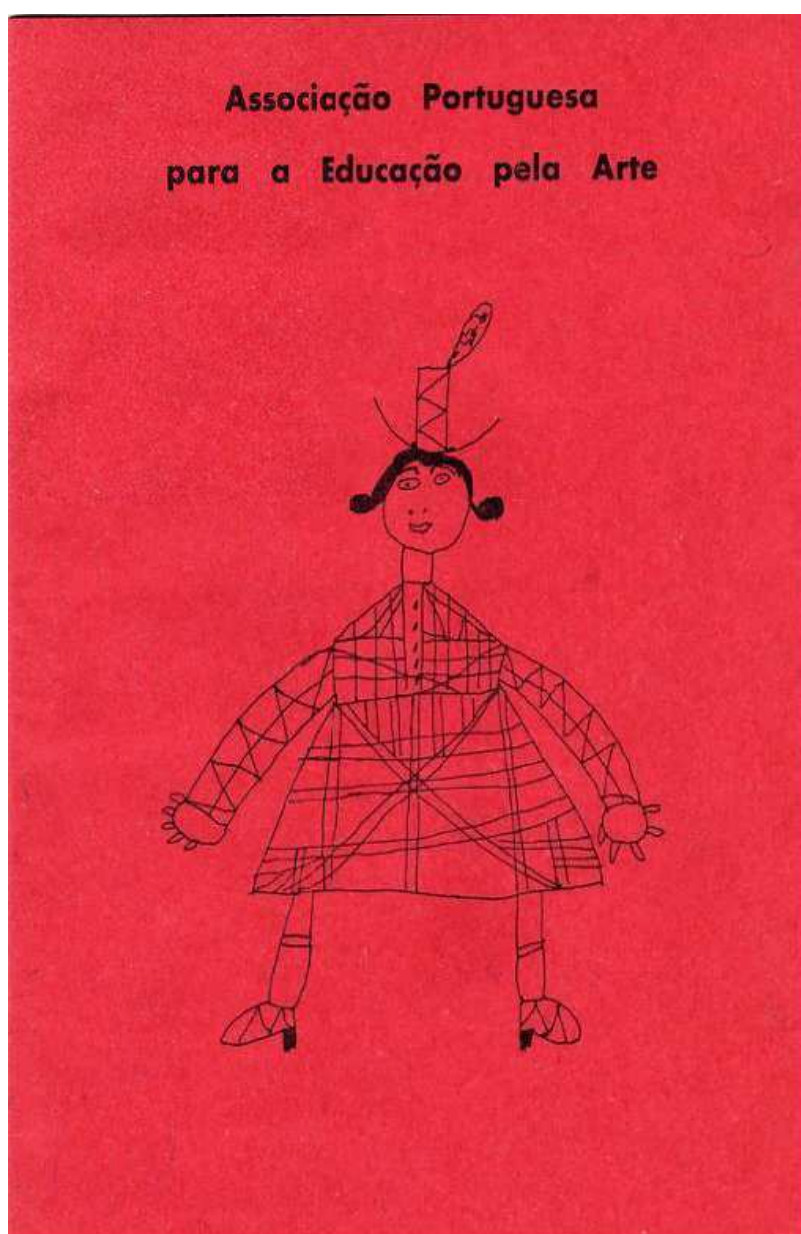


Fig. 5 - Capa dos Estatutos da APEA (1957)

É de realçar que este termo foi a partir de Alice Gomes o que veio a instaurar-se daí em diante, ou seja, nos finais da década de 50.

Também no Espólio, Cx. 9, encontrámos a Capa dos Estatutos da APEA composta por um desenho de José Torres, de 7 anos, aluno do Atelier de Cecília Menano, e que ilustrou também o Catálogo da 1ª Exposição pública organizada "pela pedagoga, cultora da arte infantil". (EAG, Cx. 9)

3.6.2. “E ÀS VEZES, EU FECHO OS OLHOS À REALIDADE E ATÉ ACREDITO TAMBÉM”

“Na sede da UNESCO em Paris, em Julho de 1954, como atrás referimos, Herbert Read abre a Conferência com o artigo ‘The Future of Art Education’ e Alice Gomes assiste a esta e outras Conferências e à Constituição da própria InSEA, podendo sentir de perto os ecos que se espalhavam pela Europa e pelo mundo. Alice Gomes compreende intrinsecamente o que Herbert Read defende e revela o que afirmou sobre a forma de educação “que ata entre os seres humanos os laços de auxílio mútuo, ao mesmo tempo que previne os ódios recíprocos.”

O poeta alemão F. Schiller e as suas Cartas para a Educação Estética do Homem”, foram mote na comunicação de H. Read”. Acrescenta a autora: “Nesse mesmo discurso, que lhe ouvi, disse ainda “Foi Schiller quem, em primeiro lugar, no mundo moderno, enunciou as verdades sobre as quais se fundamenta a nossa filosofia da educação. E o nome de Schiller é o primeiro que, em tais circunstâncias, se deve evocar com orgulho”. E continua: “Ele compreendeu, mais claramente que Platão, que a Educação não pode assegurar uma formação verdadeira, senão apoiando-se, no decorrer do desenvolvimento de cada personalidade, sobre a espontaneidade e a faculdade criadora.

(EAG, manuscrito 1954 sobre Discurso de abertura da Sessão plenária da InSEA, Cx. 6)

Nos escritos do seu espólio diz-nos Alice Gomes “É na expressividade infantil que H. Read se fundamenta para defender o seu ideal de democracia. Como as crianças, na sua pureza, são iguais, criando beleza por si mesmas, preferindo motivos, encontrando soluções! Esta verdade nos devia conduzir à Paz, anulando ‘ódios recíprocos’. E Read socorre-se de Platão e de Schiller, emanados na alta aspiração de liberdade e de amor entre os humanos, através da arte,

para o estabelecimento de uma democracia a nível mundial. É um ideal. E às vezes, eu fecho os olhos à realidade e até acredito também.” (EAG, s.d. Cx. 6).

Como vimos o seu amor pela criança inspirou a vasta obra de Literatura para a Infância. O poema “Na Idade dos Porquês” ilustra particularmente a visão que tem do sistema educativo vigente, baseado apenas na constante memorização, na cópia, no distanciamento dos reais interesses infantis, na penalização do erro e na quase total ausência de experiências e vivências significativas para a criança:

Professor diz-me porquê?

Por que voa o papagaio

que solto no ar

que vejo voar

tão alto no vento

que o meu pensamento

não pode alcançar?

Professor diz-me porquê?

Por que roda o meu pião?

Ele não tem nenhuma roda

e roda gira rodopia

e cai morto no chão...

Tenho nove anos professor

e há tanto mistério à minha roda

que eu queria desvendar!

Por que é que o céu é azul?

Por que é que marulha o mar?

Porquê?

Tanto porquê que eu queria saber!

E tu que não me queres responder!

Tu falas falas professor

daquilo que te interessa

e que a mim não interessa.

Tu obrigas-me a ouvir

quando eu quero falar.

Obrigas-me a dizer

quando eu quero escutar.

Se eu vou a descobrir

fazes-me decorar.

É a luta professor

a luta em vez de amor.

Eu sou uma criança.

Tu és mais alto

mais forte

mais poderoso.

E a minha lança

quebra-se de encontro à tua

muralha.

Mas

enquanto a tua voz zangada ralha

tu sabes professor

eu fecho-me por dentro

faço uma cara resignada

e finjo

finjo que não penso em nada.

Mas penso.

Penso em como era engraçada

aquela rã

que esta manhã ouvi coaxar.

Que graça que tinha

*aquela andorinha
que ontem à tarde vi passar!...
E quando tu depois vens definir
o que são as conjunções
e preposições...
quando me fazes repetir
que os corações
têm duas aurículas e dois
ventrículos
e tantas
tantas mais definições
o meu coração que não sei como é
feito
o meu coração
nem quero saber
cresce
cresce dentro do peito
a querer saltar cá para fora
professor
a ver se tu assim compreenderias
e me farias
mais belos os dias*

(Alice Gomes, 1946)

3.7 SOBRE A “ARTE DA CRIANÇA”: ALGUNS ESCRITOS DO ESPÓLIO DE ALICE GOMES

A partir do final dos anos 50 do séc. XX em Portugal é prolífero o pioneirismo educacional. E a área da Educação pela Arte constituía um conjunto de fundamentos passíveis de serem aqui implementados.

Alice Gomes vai espalhando a sua “boa nova” entre Escolas e Instituições diversas para assim alertar o professorado. A sua faceta de escritora não será por nós abordada para além da apresentação das homenagens e tributos que lhe foram feitos. Mas os seus pensamentos pedagógicos, os que pudemos recolher do seu espólio e se seguem nas próximas secções (3.7.1. a 3.7.20) revelam ‘a alma’ do que se propunha a instituir: uma educação pela arte que “ (...) irradie para o museu, para a biblioteca pública, para as galerias de arte, para os monumentos e os jardins; para os concertos, os teatros, os cinemas. Todos os lugares onde a arte se encontre.

(...) A Educação pela Arte realizada em toda a parte, na natureza como nos museus, como nos auditórios, através dos livros, etc.) (...) é um sentimento de urgência que me leva às propostas que acabo de fazer. A Educação pela Arte é um meio inexcedível para preparar as pessoas para a democracia e para a paz, como acentuei no início da minha comunicação. (...) a arte pode ir à escola mas a escola pode e deve ir a toda a parte, aprendendo os caminhos para chegar a ela: aos museus, aos concertos, aos teatros, às bibliotecas.” (EAG, manuscrito s.d. Cx. 5).

Portanto subentendia uma educação abrangente e aberta à Arte em todas as suas dimensões, formas e movimentos, referindo-se à sua visão de “arte infantil”, termo que percebemos na consulta do Espólio não ser do seu inteiro agrado [preferindo “arte da criança”]:

3.7.1. “A ESCOLA FOI INVENTADA PARA A CRIANÇA”

“ (...) o desenho como base de educação ou a educação através do desenho, da arte, é uma ideia difusa mas que aos educadores compete sistematizar e orientar. Educadores são os professores, é-o a família primordialmente, é-o o arquitecto que ergue uma casa, que projecta uma cidade.

Na obra educativa entra o guia, o pedagogo, mas entra também todo o ambiente no qual o ser cresce e devém. (...) Quero chegar aqui: É, ou deve ser, a escola o meio educativo por excelência, o ambiente que foi criado para a criança e para ela só. A casa foi feita para os adultos. A escola foi inventada para a criança e o adulto que está lá dentro não tem outro remédio senão curvar-se para ela, pôr-se do seu tamanho. Só dessa maneira a poderá compreender e ajudar.” (EAG, Cx. 6)

3.7.2. “QUE NENHUM FIQUE AUSENTE POR MAIS FRACO QUE SEJA”

“As festas escolares que se passem dentro da escola, não para fazer vista escolhendo os melhores, e para uma exposição escolar o educador escolhe, sem dúvida nenhuma, o que lhe parece melhor de cada um dos alunos, mas o melhor no sentido de ser mais representativo da sua personalidade; e procura que nenhum fique ausente por mais fraco que seja. (...) uma decepção é sempre tristeza e nós queremos educar na alegria. É a alegria que nasce da alma da criança com uma realização espontânea o principal factor da educação pela arte. Mas os “infiéis são muitos no nosso país, são imensos por esse mundo fora. E é” aos infiéis” que as exposições públicas são dirigidas. Eles não iriam à escola ver e compreender a criança. Foi preciso que a criança saísse do seu mundo e viesse mostrar-se cá fora. Estamos, nós e ela, em rodagem.

Quando todos souberem, quando todos tiverem penetrado o mistério, tudo voltará à pureza do que é a intenção. Deixaremos, então, a criança em paz, a fazer os seus bonecos para ela só ou para os raros que elas julguem dignos de as contemplar.

Disse o grande poeta Guerra Junqueiro: “As almas infantis são puras como a neve”. São pérolas de leite em urnas virginais Tudo o que ali se grava e quanto ali se escreve cristaliza em seguida e não se apaga mais.

“Por isso lidar com crianças gera em quem souber esta grande verdade pedagógica posta em verso, uma responsabilidade quase inibidora. Eu própria que trabalho para crianças há mais de vinte anos, estudando sempre no desejo de me aperfeiçoar cada vez mais, ainda, por vezes, ao iniciar qualquer empreendimento, tenho medo de não acertar.”

(...), no entanto já uma vez escrevi que espectáculos públicos só os aprovava feitos de gente grande para gente pequena porque só por gente pequena a exhibir-se em festas públicas, fora do âmbito escolar ou familiar, receava sempre que a festa em lugar de ser educativa fosse deseducativa. As festas que se transformam em feiras de vaidades, cada qual pensando em sobressair junto dos outros, às vezes nem sequer pela própria arte, mas por meios que a riqueza, o aparato podem conceder - esses espectáculos, por mais belos que sejam, podem ser profundamente prejudiciais. Vão fazer “apenas uma dádiva” Vão dar o melhor de si mesmos para que os assistentes grandes e pequenos vivam uns momentos de alegria, de emoção, talvez de êxtase. Põem a sua arte ao vosso serviço, comunicando-vos a beleza que essa arte neles criou essas crianças, que estão sendo educadas através da arte, darão uma alta contribuição para que vós sejais, também, educados através dela.” (EAG, Cx. 6)

3.7.3. “ELA ANDA OU VAI DANÇANDO?”

“Educar através da arte! Que belo ideal, não achais? Hoje uma audição musical, amanhã um espectáculo de ballet ou um coral, depois de amanhã uma bela peça de teatro, mais tarde uma exposição de pintura, as crianças vão vendo o que é belo, vão ouvindo o que é belo e as suas almas vão-se elevando sempre.

Mas a prática das próprias artes vinca ainda mais profundamente as personalidades em formação. Não para fazer meninos prodígios; Há tantos hoje em dia que o seu aparecimento vai, decerto, deixar de ser prodigioso. Não, não é esse o fim de uma verdadeira educação.

Os pintores, os escultores, os arquitectos e muitos outros artistas fazem o mundo mais belo. Os músicos, os poetas podem fazer o mundo melhor. As crianças, só por si, enchem o mundo de beleza e de graça. Isto é uma verdade insofismável, em todas as raças, em todas as partes do mundo. E também é uma verdade que, intuitivamente, a criança se sente atraída para a magia dos sons, pela beleza das cores, pela harmonia dos movimentos. A criança que canta antes de falar, que desenha antes de escrever, está fazendo arte.

A criança que, sozinha, inventa e representa histórias, que veste ou anima os seus bonecos ou que cria bonecos e historias, que desenha e pinta, está fazendo arte. Já

repararam numa menina a andar pela rua de mão dada com a sua mãe? Ela anda ou vai dançando? Quem o poderá dizer?

E os músicos? Os músicos das gaitas-de-beiços, os músicos das gaitas de cana, peãs aldeias, imitando pássaros? Os músicos que batem nas panelas e lata, tão a compasso?

Arte, arte pura das crianças a que só falta um jeito da parte do adulto para encaminhar e não deixar morrer. Tenho, na ideia, e muita gente comigo, que as crianças a quem se deixa fazer aquilo de que gostam, ficam melhores e serão mais felizes. Mas se se for mais além e se orientarem essas actividades criadoras, se se alimentarem as tendências manifestadas, então podemos obter dessas crianças que se tornem seres úteis e que além de construírem a sua própria felicidade, dêem felicidade a quem com elas priva.” (EAG, Cx.7)

3.7.4. “DESSA UNIÃO DE ESFORÇOS, QUE É O PRINCÍPIO DE TODA A VIDA”

“ (...) Todos sabemos o valor educativo dos *orfeons*; sabemos do espírito de solidariedade, de alegria e a cooperação que o canto em conjunto faz desabrochar, e que diremos da actuação de uma orquestra infantil, dum conjunto de dança, em que todos dão o melhor de si mesmos para um êxito total? Espírito de cooperação e de amizade desenvolve ainda o teatro, todos por um e um por todos - actores, cenaristas, encenadores, músicos, autor - feita uma grande família, construindo qualquer coisa de belo. De mão dada, para agradecer no fim, formam bem o símbolo dessa união de esforços, que é o princípio de toda a vida - da família, à nação, à humanidade.” (EAG, Cx. 5)

3.7.5. “AH! PORQUE PERDEMOS NÓS ISTO?”

“Em Portugal, 1953 foi um ano fausto para a arte infantil. Pudemos acompanhar a exposição do 5º Congresso Internacional de Neurologia, em que Cecília Menano colaborou com os médicos Arminda Grilo e João dos Santos. E pudemos extasiar-nos com as pinturas dos rapazes da Povia de Varzim que António Luz Correia apresentou em Lisboa. (...) E o mesmo aconteceu no ano seguinte na Galeria de Março, a primeira galeria de arte moderna portuguesa, exposição que José Augusto França promoveu e que Calvet e eu realizamos com obras maravilhosas vindas de vários lugares - Calvet na sua colecção recolhida no então chamado Ensino Técnico Elementar do qual era

inspector. Eu com as produções de crianças do Atelier de Cecília Menano, dos Colégios onde Passos Pino leccionava, dos Jardins Escola João de Deus, do Liceu Charles Lepierre e outros.

Foi aí que ouvi o Cândido Costa Pinto, um pintor surrealista: - Ah! Porque perdemos nós isto? O que me fez lembrar a célebre frase de Picasso “dos cinco aos sete anos estamos em plena forma. Depois repetimo-nos.” (EAG, Cx.7)

3.7.6. “A ARTE INFANTIL, COMO TODA A ARTE, É SAGRADA”

“A arte infantil, como toda a arte, é sagrada. Da parte de quem assiste tem de haver, acima de tudo, aceitação. Aceitação, gostemos ou ao do que a criança fez, compreendo ou não o que ela quis contar. O que devemos é estudar muito, estudá-la muito, e partir daí para a sua educação.

(...) mas a arte dos adultos pode ser dada à criança com o fim de a educar também. Depende da maneira como lhe for oferecida, da gradação que é preciso respeitar. A arte dos adultos pode ser posta ao alcance da criança mas sempre num plano diferente da sua própria arte, para que ela não se sinta impelida a imitá-la servilmente. Claro que a criança imita (não falaria se não imitasse a fala dos adultos). Mas imita dando aos seus actos o cunho da sua idade e da sua personalidade. Quem observou a menina fazendo as suas fantochadas, as suas queridas mascaradas, lá vê as roupas da mãe; porém o traço do seu carácter, ou da sua preocupação, ressaltará na interpretação que lhe der.”

“ (...) Se como diz alguém a “arte infantil” morre com a Infância, era bom que nós, os adultos, a não fizéssemos morrer antes de tempo, matando por nossas mãos a espontaneidade, a fantasia, a confiança pertencentes a essa idade e a ela só.” (EAG, s.d., Cx. 6)

3.7.7. “ARTE INFANTIL E ARTE PARA A INFÂNCIA”

“É preciso distinguir estes dois aspectos da arte como educação. Não defini-los porque não há disso necessidade mas encará-los, pensar neles.

A arte infantil é aquilo que sai das mãos, da boca, da alma da criança, espontaneamente ou, quando muito, provocado por uma atmosfera emocional que condiciona o seu desabrochar.

(...) uma criança (de seis anos) versejava:

“o céu era tão azulinho, tão azulinho que até parecia um moranguinho”

- Mas o morango não é azul – replicaram

- Pois não, mas é bonito!

Um grande crítico de arte que ouviu este diálogo declarou que estavam contidos nela toda a problemática da arte moderna”. (EAG s.d., manuscrito, Cx. 5 – Alice Gomes refere que esta é parte de uma notícia publicada no Diário de Lisboa em 1954).

3.7.8. “EDUCAÇÃO PELA ARTE É TODA UMA FORMAÇÃO”

“Educação pela Arte foi a legenda que me pareceu melhor para sair da boca apressada dos portugueses, quando pensei nesta associação, similar da “International Society for Education through Art”, tradução mais literal da célebre expressão de Herbert Read.

Pela Arte tem deixado algumas pessoas interditas, outras confusas.

No entanto, no ano passado, a adopção por entidade oficial, da designação Educação pela Arte - para ensino que iria ser realizado num estabelecimento de ensino artístico nacional deu a esta forma de educação e ao título que representa, a consagração esperada.

Já quase não se justifica a existência da Associação Portuguesa para a Educação pela Arte, em termos da batalha, do esclarecimento e de promoção.

Mas educação pela arte não se pode restringir a uma instituição de ensino artístico. Ensino artístico, e até mesmo educação artística, não comporta tudo o que a Educação pela Arte tem a ambição de abarcar.

Educação pela Arte é toda uma formação. Formação que partirá do seio da família (que há-de ser esclarecida) e se completará no ambiente escolar. De qualquer escola e a todos os níveis.

Em 1971 o vosso ciclo de Conferências tinha como título geral: O valor da arte na educação. Não nos sentimos então ultrapassados. Depois disto chegaram-nos solicitações da parte de vários sectores, para que houvesse uma continuação.

(...) Assim como educação pela Arte não é meramente educação artística, também não é exclusivamente arte infantil, como durante muitos anos se chamou à criatividade das crianças. É um misto das duas actividades.

É a arte do adulto, a autêntica, que poremos ao alcance da criança; e o tratamento que daremos às suas criações de índole artística o que formará o seu espírito, a educará, a tornará melhor.” (EAG, Cx.6)

3.7.9. “NASCE É A PALAVRA MAIS BONITA”

“Tira notas?”- perguntaram-me uma vez. Não, mas guardo tudo. Tudo o que me toca, verdadeiramente. Não exageremos, nem tudo guardo de modo a pode-lo reproduzir. Toca-me porém, e fica lá guardado. Não na memória. É noutro lugar. E às vezes...surge? brota? nasce?

Nasce é a palavra mais bonita.”

(EAG, Cx. 5)

3.7.10. “SOU CONTRA O USO DE BRINQUEDOS DE GUERRA”

“As nossas crianças correm para os brinquedos bélicos

(...) uma troca de impressões com a Sr^a Doutora Alice Gomes ofereceu-nos a seguinte declaração:

- Em princípio, por formação moral e ideológica, sou contra o uso de brinquedos de guerra, a que devíamos chamar, mais propriamente de crime.

E logo a seguir com um entusiasmo e firmeza que é lícito assinalar, a Sr.^a Dr.^a Alice Gomes concluiu:

- Se é certo que a criança parece ter dentro de si forças de violência que convém extravasar, os educadores devem encontrar outras formas, talvez jogos corporais, capazes de eliminar essa força interior. As crianças sempre brincaram com espadas de lata que ninguém lhes deu. Mas o requinte com que hoje são fabricados os brinquedos de guerra é verdadeiramente criminoso.

(EAG - Extrato artigo CAPITAL, 15 de Dez. de 1969, Cx. 9)

3.7.11. “CRIANÇA COMO RAZÃO DA NOSSA EXISTÊNCIA”

[a criança] “ (...) a certeza de que vamos continuar no mundo. De que a espécie humana vai continuar (...) Não é só o futuro que interessa encarar é o futuro a partir de amanhã, a partir de hoje mesmo.”

(datilografado EAG, s.d., Cx. 5)

3.7.12. “AS ARTES DA NOSSA TERRA”

“Um dos propósitos da APEA é reunir, revelar, exaltar, as artes da nossa terra. Dar patriotismo? Não só. Porque estamos aqui e agora. E é preciso não perder o que existe.

Olhar para o remoto, remoto no tempo ou no espaço ou ainda para um futuro problemático numa atitude de ansiedade e dúvida – gostaríamos, deveríamos, seria preciso que... é atitude de vinhos – os que se negam a ver o que os seus próximos fazem para que eles possam brilhar, ao menos como descobridores.

(EAG, Cx. 5, texto manuscrito, s.d., muito rasurado)

3.7.13. “COMPLETA, ESTIMULA, ENRIQUECE”

“A Educação pela Arte faz-se por meio das actividades artísticas dos educandos (de todos os níveis etários) o aperfeiçoamento da vista, do tacto, do ouvido, dos músculos, da oralidade, do pensamento.

A fruição das actividades criativas dos adultos artistas, a contemplação e audição de grande Arte, completa, estimula, enriquece, não só a sensibilidade do educando mas também a sua inteligência.”

(EAG, Cx.7)

3.7.14. “NÃO É POR MEIO DE CONCURSOS QUE SE PROMOVE A ARTE INFANTIL

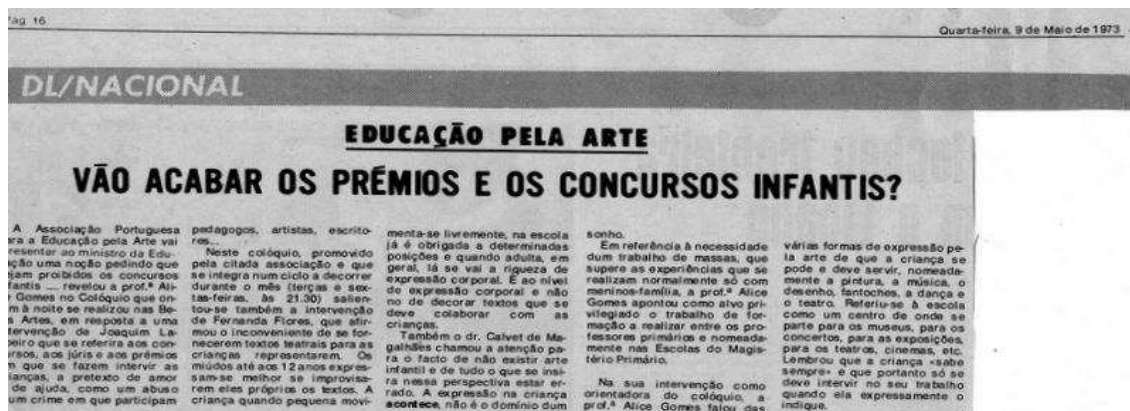


Fig. 6 - Uma moção ao Ministro da Educação para acabar com os Concursos Infantis (...) não é por meio de concursos que se promove a arte infantil. É mesmo essa a forma mais rápida de a matar.” “(...) escola como um centro de onde se parte para os museus, para os concertos, para as exposições, para os teatros, cinemas, etc. (...) “a criança ‘sabe sempre’ ” (Alice Gomes) Diário de Lisboa, 9 de Março de 1973

3.7.15. “PROFESSOR DE ARTE”

“E nós, os educadores, precisamos sempre de documentos que nos ajudem a ... ajudar as crianças e os jovens a crescer e a viver. É este o fim primacial da educação pela Arte”
“ (...) foi na casa da Unesco, aquando da assembleia que deu início `a Sociedade Internacional para a Educação pela Arte - InSEA - que tomei conhecimento desta expressão insólita: professor de arte.

No *curriculum vitae* de um Arno Stern, de um Pierre Duquet, “professeur d’art” pretende indicar o ofício destes dois franceses que, em ambientes assaz diversos, defendem, cultivam, amparam a arte infantil, ao mais alto grau, penso eu.

Mostrei-me admirada. As pequenas palavras de um catálogo que já transcrevi e que magicamente ali me levaram, e que acabavam assim: “...a arte infantil, a verdadeira, livre de peias”, de influências, de intervenções, é qualquer coisa que nos espanta e nos comove mas que nenhum de nós é capaz de imitar” tenham feito exclamar esses mesmos professores que citei, ao ouvi-las. Traduzidas na própria língua: “Ah! Vous êtes dans la chose”.

Ora se estava assim dentro do assunto, se a arte infantil não se pode imitar, também é certo que não se poderá ensinar. Professor de arte!”

(...) há aqui o professor único a quem o aluno se liga, oferecendo-lhe desenhos com dedicatórias ternas pois por ele se sente a criança entendida. É o professor primário o verdadeiro animador das suas manifestações artísticas

(...) a minha embirração com a palavra “ensinar” e ‘instrução’, prefiro “levarei as crianças a aprender”.

(...) Palavras apenas?” Interroga-se. “Não. Tudo isto corresponde a um ideia de civilização, almejada para o ser humano.

Portanto, o termo professor, mesmo professor de arte, como dantes Arno Stern e Pierre Duquet se classificavam, não poderá ser adequado. Monitor é empregado, por exemplo, aos guias das visitas de crianças a museus. Teríamos ainda orientador, mas essa palavra é perigosa porque uma orientação na criação infantil deve limitar-se à orientação técnica, nunca será crítica ou correcção.

“Sem espanto nem crítica”, como diz Cecília Menano.

Como nomear então o assistente à eclosão da arte das crianças, ao confidente dos sonhos que se revelam em imagens ou em palavras?

(...) Responsável e nada mais será o amigo, a amiga das crianças que, nas horas de lazer, as recolhem num recinto abrigado ou ao ar livre e lhes proporcionam, além do espaço, do sossego, do tempo, os materiais para se exprimirem.

(...) claro que não basta gostar de crianças; é preciso saber de técnicas artísticas plásticas, é preciso ter uma cultura musical, cultura literária e cultura pedagógica (...) (EAG, Cx.6)

3.7.16. “A ESCOLA TEM O DEVER DE SER AMBIENTE DE CULTURA”

A imaginação da criança folgada, isto é, não coagida pelo educador, estimulada por um ambiente de cultura, consegue soluções absolutamente surpreendentes. A casa pode ser esse ambiente de cultura. A escola tem o dever de o ser.

A escola actual tem de ser o meio por excelência em que todas as potencialidades da criança possam eclodir. E lá, o seu mundo, lá encontrará os seus pares – seres da sua cultura e um guia tão alto que deve saber pôr-se ao seu nível.

E se a palavra centro tem uma significação, o centro deve ser a escola donde tudo irradie.

(EAG, Cx.6)

(...) “numa educação global temos de seguir dois caminhos paralelos, tanto no domínio das artes plásticas como das outras formas de arte. Ensinaresmos as crianças a apreciar a beleza e a arte e promoveremos a eclosão da expressão infantil, chamando-lhe o que quisermos.

(EAG, Cx. 6)

3.7.17. “NA EDUCAÇÃO PELA ARTE O PRINCIPAL É A EXPRESSÃO LIVRE”

“E nós, os educadores, precisamos sempre de documentos que nos ajudem a ... ajudar as crianças e os jovens a crescer e a viver. É este o fim primacial da educação pela Arte.”

(...) Só os pedagogos não livres falseiam estes dois princípios por medo ou por tacañez.

(...) Uma criança que canta e que ri, uma criança que se levanta e que corre, uma criança que se suja de tinta, uma criança que rasga um papel - os escândalos que isto provoca.

Na Educação pela Arte o principal é a expressão livre, é a comunicação directa, de olhos nos olhos, sem pedir licença. A comunicação espontânea, se apetece, a comunicação inspirada e só a palavra inspirada eu a permito, porque solicitada já é demais:

Pode ser solicitada de maneira insidiosa.

(EAG, manuscrito, s.d. Cx. 7)

“A intervenção do educador deve ser feita com grande subtileza e com grande sabedoria. (...) E nós, os educadores, precisamos sempre de documentos que nos ajudem a... ajudar as crianças e os jovens a crescer e a viver.

É este o fim primacial da educação pela Arte.

(EAG, s.d., manuscrito, Cx.5)

3.9.18. “ARTES INTEGRADAS”

“ (...) o que me afectou foi a ignorância, melhor direi, a falta de compreensão do assunto por parte de um ilustre professor da Universidade que exclamara antes: “Porque não o Inglês?” (1947?) - isto quando se falava da inclusão das artes nos currículos.” (Cx.6 s.d.)

“ (...) a música ligada ao desenho e à pintura (...) o bailado e o teatro, também os considero a ilustração da música, como as gravuras que iluminam uma poesia ou uma narrativa.

Pensando bem, tenho a impressão que não só o desenho é instintivo na criança mas também.

As outras actividades que, aperfeiçoadas, depuradas, cultivadas, sublimadas poderemos um dia vir a chamar Arte.” (EAG, s.d., manuscrito, Cx. 5)

3.7.19. “EDUCAÇÃO PELA ARTE NÃO ADMITE DEFINIÇÃO”

“ (...) Educação pela Arte não admite definição. Não é uma disciplina escolar para a qual se preparem professores, nem é uma metodologia. Acho que é mais uma influência que se processa através da vida do indivíduo desde criança, no melhor dos casos; o que

vou dizer poderá ser considerado como uma introdução à educação pela Arte sobre alguns apontamentos da minha experimentação.”

(EAG, Cx.6)

3.7.20. “BOLETIM” DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO PELA ARTE

“ (...) O Boletim seria provavelmente trimestral. Teria 20 páginas, incluindo a capa, com artigos sobre educação pela arte, movimento da Associação, notícias sobre educação e instrução e anúncios de casas de especialidade ligadas à educação, tudo ilustrado com gravuras e fotocópias e levando extra-textos a cores. Teria colaboração os sócios da APEA nomeadamente: Prof. Francine Benoit, Dr^a Maria José Mendonça, Prof. João Couto, Prof. Cecília Menano, Prof. José Júlio Andrade dos Santos, Prof. Rui Grácio, Dr.^a M^a Antónia Borges, Prof. M^a Luísa Madeira Rodrigues, Prof. Calvet de Magalhães, Actor Carlos Wallenstein e críticos Vasco Granja e Tomás Ribas, assim como de Alice Gomes que se responsabilizaria pela direcção e edição. Outras solicitações seriam solicitadas tanto a escritores portugueses como estrangeiros”

(EAG, Cx. 8 - Correspondência - Cartas a Artur Nobre de Gusmão, 1963)

3.8. A EXPRESSIVIDADE INFANTIL E A DEFESA DA DEMOCRACIA: RECOMENDAÇÕES PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA A PARTIR DO ESPÓLIO DE ALICE GOMES

Como vimos pela secção anterior o espólio de Alice Gomes contém material que pela qualidade das suas abordagens, conceitos e pioneirismo, se apresenta como caminho ideal para prosseguir linhas de investigação no que diz respeito à Educação pela Arte em Portugal. (cf. anexo 4)

3.8.1. NOTAS DE IMPRENSA

Também a imprensa desempenha um papel crucial na divulgação da inovação pedagógica e é fonte riquíssima para a investigação educacional do século XX

Multiplicam-se nos vários jornais e revistas artigos sobre a criança geralmente redigidos por personalidades de grande prestígio intelectual e/ou artístico.



Fig. 7 - A APEA, as actividades em que se envolve e a exposição na S.N.B.A. no Ano Internacional da Criança (1979) - por Eurico Gonçalves, Diário de Notícias, 29 de Janeiro de 1979

“ (...) A A.P.E.A foi pioneira, desde os anos cinquenta, de uma série de iniciativas que abrangem a organização de exposições, a divulgação de métodos de educação artística, a publicação de obras de carácter doutrinário e informativo, a organização de «ateliers», a realização de conferências, debates, sessões de teatro, cinema e bailado, a audição de concertos musicais e a promoção do ensino das actividades artísticas e artesanais. (...)”

«EDUCAÇÃO PELA ARTE
VISA A CRIATIVIDADE INFANTIL E A SENSIBILIZAÇÃO
DA CRIANÇA À ARTE DOS ADULTOS» — diz Alice Gomes

— Desde quando existe a Associação Portuguesa para a Educação pela Arte?

— Oficialmente desde Abril de 1957, data em que foi aprovado o seu estatuto, mas a sua formação começou em 1954.

— Quem foram os seus principais promotores?

— A Associação foi criada por mim com a colaboração de Manuel Calvet de Magalhães, João Couto, Cecília Menano e Maria Lúcia Namorado, entre outras pessoas que já tinham tido actividades no campo da Educação pela Arte, designação proposta por mim, traduzindo «Education Through Art» de Herbert Read, que conheci pessoalmente na U. N. E. S. C. O., aquando da fundação da International Society For Education Through Art, em 1954.

— O que é, na sua opinião, «A Educação pela Arte»?

— Esta educação visa dois aspectos essenciais: a própria



Alice Gomes

criatividade infantil e a sensibilização da criança à arte dos adultos, não só no domínio das artes plásticas mas também na música, dança, teatro e literatura.

Através da educação pela arte, o educador proporciona os meios de a criança se exprimir, criar e, ao mesmo tempo,

po, tornar-se sensível à arte dos adultos, visitando exposições, museus e monumentos, assistindo a peças de teatro, ouvindo concertos de música, observando álbuns e lendo livros e revistas.

— Como foi aceite em Portugal, nos anos cinquenta, a designação «Educação pela Arte»?

— Esta sigla provocou certas confusões no espírito das pessoas. Houve quem a confundisse com «Arte Infantil», expressão, aliás, muito contestada, nomeadamente pelos artistas plásticos que não reconheciam na criança a capacidade de consciencializar o fenómeno artístico. Outros confundiram esta Associação com uma outra chamada Associação Pró Arte. Hoje, «Educação pela Arte» é uma expressão plenamente aceite no nosso País, mesmo a nível oficial, tendo sido criada, em Lisboa, uma escola com este nome, junto do Conservatório Nacional.

— Como foram recolhidos os trabalhos infantis e juvenis que a A. P. E. A. expôs na sala do 1.º andar da S. N. B. A.?

— A A. P. E. A. desenvolve uma acção educativa junto das escolas, centros sociais e onde quer que seja requerida a sua orientação. Estas pinturas infantis e juvenis provieram dos Centros de Observação (masculino e feminino) do Serviço Tutelar de Menores e dos Institutos Navarro de Paiva e de São Domingos de Benfica, onde trabalhamos desde 1972, a convite do Ministério da Justiça. Também nos ocupamos de crianças da freguesia de S. Mamede, por iniciativa do Grupo de Dinamização Cultural e Recreio dessa freguesia, com o apoio do Ministério da Educação e Cultura. Alguns dos trabalhos expostos na S. N. B. A. foram realizados por essas crianças.

— Falou-me dos fundadores da A. P. E. A., personalidades sobejamente conhecidas...

— Tivemos grandes personalidades na nossa Associação como Almada Negreiros, António Pedro, Mário Chico, José Júlio... e ainda contamos com a solidariedade de João dos Santos, Nikias Skapinakis, José Augusto França, Adriano de Gusmão, Maria Mateus Mendes, Maria José Mendonça, Madalena Cabral, Francine Benoit, Matilde Rosa Araújo, Madalena Gomes, Maria do Sameiro Souto, Maria Cândida Mendonça, Maria Manuela Valsassina Heitor, Dulce Moraes e Castro, Aida Barata, Aníbal Alcino, Manuel Mendes dos Santos, Rui Grácio, Maria João Avilez, Maria Arménia Corte Real, Nadir Martinez Pinto, Júlio Roberto, Maria Raquel Rodrigues não querendo esquecer Maria da Conceição Gaudêncio Soares que, durante quinze anos, se dedicou aos tempos livres das crianças da Voz do Operário.

— Pelo que propõe e concretiza ao nível de uma nova pedagogia, saudemos a Associação Portuguesa para a Educação pela Arte, neste Ano Internacional da Criança, coincidente com o 20.º aniversário da proclamação solene da Declaração dos Direitos da Criança, feita no dia 20 de Dezembro de 1959. Em defesa desses direitos, façamos votos para que, em Portugal e no Mundo, o ano 1979 contribua, de forma decisiva, para o bem-estar social da criança.

Fig. 8 - “Esta educação visa dois aspectos essenciais: a própria criatividade infantil e a sensibilização das crianças à arte dos adultos, não só no domínio das artes plásticas, mas também na música, dança, teatro e literatura” - Entrevista a Alice Gomes por Eurico Gonçalves - Diário de Notícias, 29 de Janeiro de 1979

Nesta notícia Alice Gomes relembra os sócios Almada Negreiros, Mário Chicó, José Júlio, João dos Santos Nikias Skapinakis, José Augusto França, Adriano de Gusmão,

Maria Mateus Mendes, Maria José Mendonça, Madalena Cabral, Francine Benoit, Matilde Rosa Araújo, Madalena Gomes, Maria do Sameiro Souto, Maria Cândida Mendonça, Maria Manuela Valsassina Heitor, Dulce Morais e Castro, Aida Barata , Aníbal Alcino, Manuel Mendes dos Santos, Rui Grácio, Maria João Avilez, Maria Arménia Corte Real, Nadir Martinez Pinto, Júlio Roberto, Maria, Raquel Rodrigues, Maria da Conceição Gaudêncio Soares

3.8.2. OUTROS DOCUMENTOS DA APEA COM INTERESSE HISTÓRICO

Apesar dos documentos da APEA estarem quase todos perdidos, para além dos que encontrámos no Espólio de Alice Gomes , foi possível resgatar outros no arquivo pessoal de Marinela Valsassina e, como referimos, ainda mais alguns com o contributo da última secretária da direção da APEA, Maria João Gonçalves, que nos facultou tudo o que restava. Inclui-se nos Anexos 5, 6 e 7 esse material inédito.

Em seguida transcrevem-se informações, atas e convocatórias ilustrativas do espírito desta Associação.

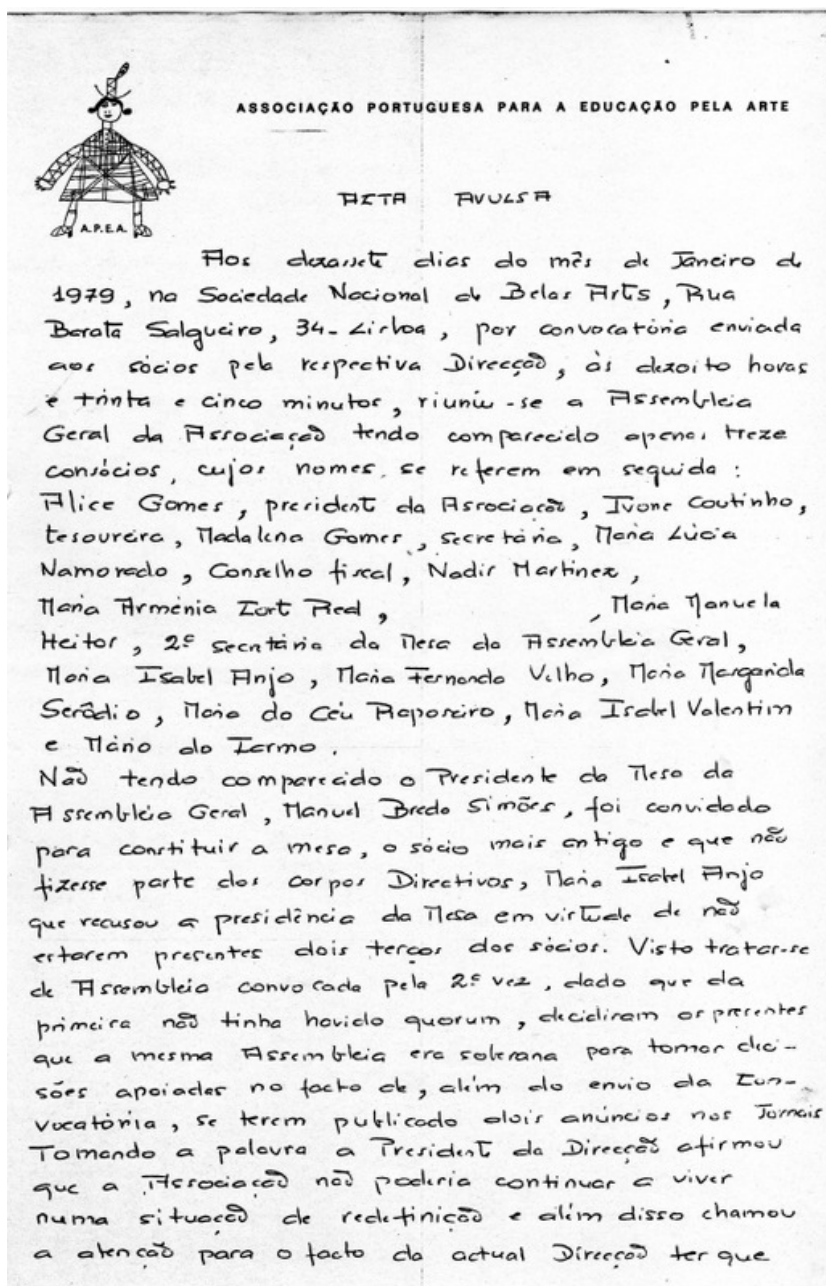
3.8.2.1. Convocações

A reunião aconteceu na Sociedade Nacional de Belas Artes.

The image shows two documents from the Associação Portuguesa para a Educação pela Arte (APEA). The left document (Fig. 9) is a 'PROPOSTA PARA SÓCIO' (Proposal for Member) form. It contains fields for 'CATEGORIA (1)', 'Nome', 'Naturalidade', 'Data do nascimento', 'Profissão e habilitações literárias ou científicas', 'Trabalho realizado ou acção exercida no campo da formação da criança ou da cultura artística', 'Data', 'Morada', 'Tel.', 'O proposto', 'Local da cobrança', and 'Cota: mínimo de 1000 mensais'. The right document (Fig. 10) is a 'CONVOCATÓRIA' (Notice of Meeting) for a General Assembly. It states that the assembly is to be held on January 17, 1979, at the Sociedade Nacional de Belas Artes, Rua Barata Salgueiro, Lisboa. The agenda includes: a) 'Apreciar o relatório e contas' and b) 'Discutir o destino da A.P.E.A.'. The notice is signed 'A Mesa da Assembleia Geral'.

Fig. 9 e 10 - Folheto de proposta para sócio da APEA e Convocatória para Assembleia Geral a realizar a 17 de Janeiro de 1979. Nesta reunião Alice Gomes, então presidente da Assembleia Geral, propõe a extinção da APEA por falta de pagamento de quotas e falta de mobilização dos sócios em ações no terreno

3.8.2.2. Atas: Uma eventual extinção da APEA em 1979





ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE

apresentar o seu Relatório e Contar e terminar o seu Biénio.

Em consequência do exposto foi constituída a Mesa por proposta de Maria Manuela

Heitor, tomando o lugar da presidência Maria Margarida Serúdio e como 1.ª secretária Maria Fernanda Velho, e ainda Alice Gomes e Maria Manuela Heitor como 2.ª secretária que redigiu a acta.

A Presidente da Direcção procedeu à leitura do Relatório e Contar do último Biénio, ficando a cópia do primeiro como anexo a esta acta. Os contar foram verificados pelo Conselho Fiscal e aprovados por este.

Do dito relatório consta a proposta de formação de um Grupo de Trabalho e a extinção da A.P.E.A.

Tomando a palavra Maria Israel Anjo disse não concordar com a extinção da Associação. Alice Gomes respondeu-lhe — "alegando que o referido Grupo de trabalho era a forma de ultrapassar a irradiação constatada pelos sócios e não sobrecarregar um só elemento como até aqui, eliminando assim os estatutos e a quotização".

Maria Lúcia Namorado tomou então a palavra para dizer que pelo decorrer deste Biénio tinha chegado à conclusão que a proposta da Direcção era bastante realista.

Solicitada pela Presidente da Direcção, Maria Manuela Heitor afirmou concordar com a formação do Grupo de Trabalho, mas não com a extinção formal da Associação. Maria Arménia Zarte Real apoiou as palavras de Maria Lúcia Namorado, assim como Ivone Zautinho.

Maria Israel Anjo interveio para dizer que, em virtude do consenso geral modificou a sua opinião.

Maria Lúcia Namorado apresentou a sugestão de alargamento do Grupo de Trabalho a novos elementos, nomeadamente os que constituíram a Exposição patente no S.N.B.A. de 6 a 17 de Janeiro.

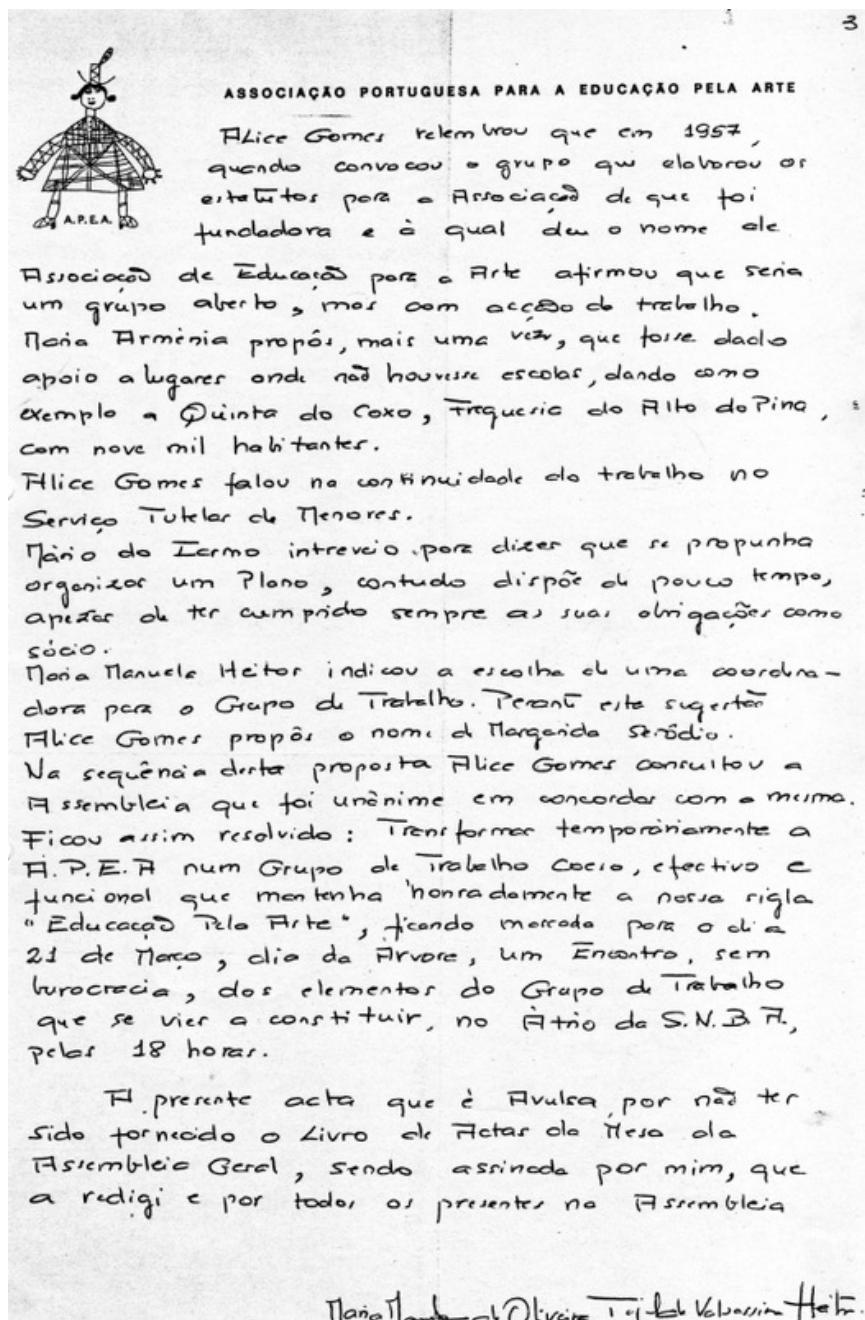


Fig. 11 - Reunião da Assembleia Geral APEA - 17 de Janeiro de 1979 - Ata avulsa (redigida manualmente por Marinela Valsassina) onde se abre o debate sobre a eventual extinção da APEA e decisão de prosseguir como Associação, para além da criação de Grupos de Trabalho. Após debate decide a AG prosseguir com a APEA. Alice lembra que quando fundou a APEA “era um grupo aberto, mas com acção de trabalho”

3.8.2.3. Ata de 1981: promoção de sessão cultural nas comemorações do dia 10 de junho de 1980

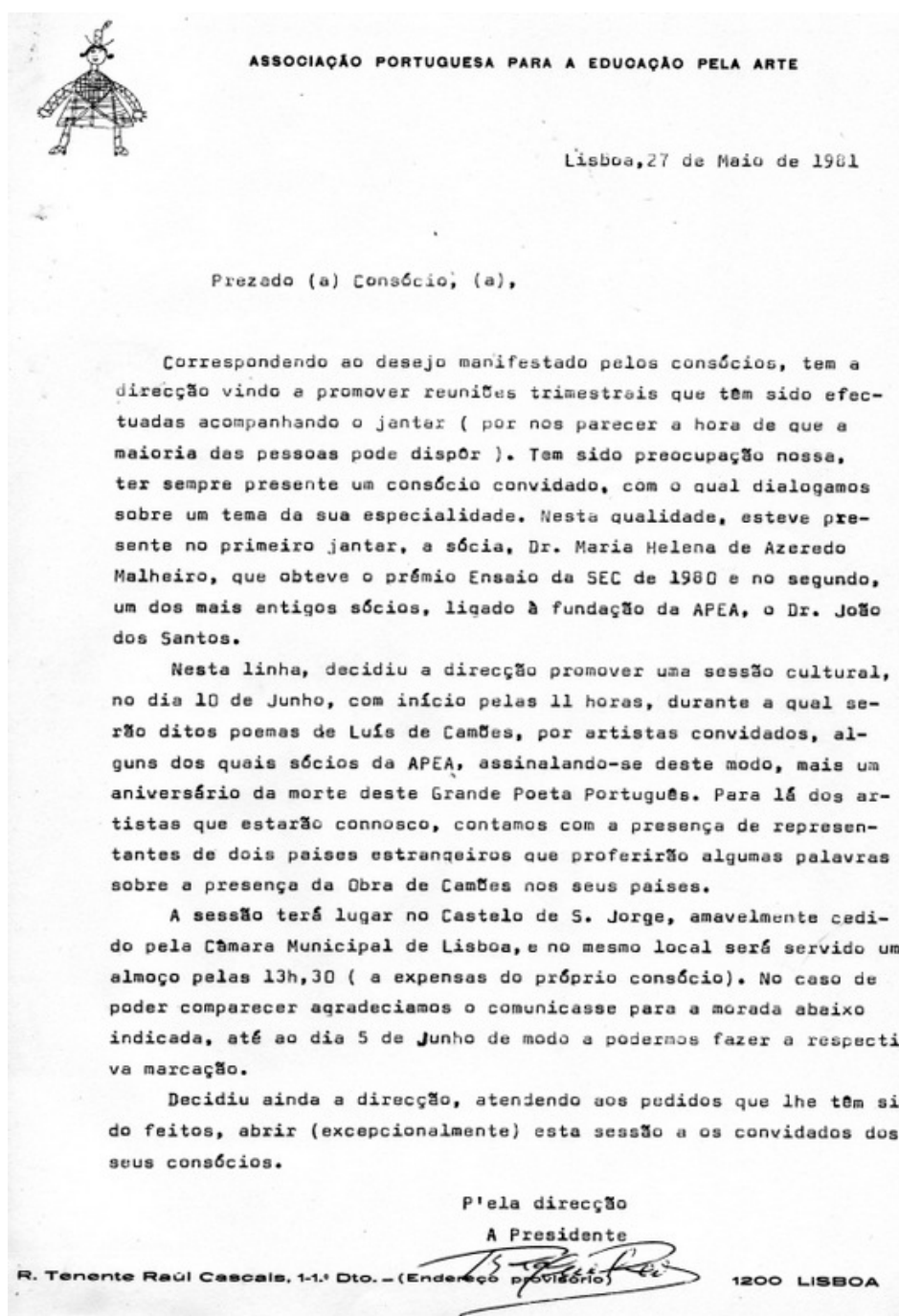


Fig. 12 - Informações aos sócios da APEA - informação sobre os jantares tertúlia com sócios convidados para palestra, e o anúncio de sessão cultural a desenvolver no Castelo de s. Jorge no dia de Camões já sob a presidência de Raquel Reis (Maio de 1981) (do arquivo pessoal de Marinela Valsassina)

3.9. SÍNTESE CONCLUSIVA

Da pesquisa de depoimentos, documentos e notícias infere-se o papel preponderante de Alice Gomes no cenário educativo da época. A autora recorda a sua infância entre serras, depois junto ao mar, em Espinho, regressando mais tarde ao seu Douro encantado, lugares que referencia frequentemente na sua obra literária. Completa o curso da Escola do Magistério Primário no Porto e depois, em Lisboa, e completa a sua formação com o curso de Ciências Pedagógicas na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Casou com o poeta Adolfo Casais Monteiro (exilado no Brasil desde 1954 por motivos políticos) e teve um filho, João Paulo Casais Monteiro, professor universitário que legou Espólio da mãe à Biblioteca Nacional de Portugal em 1984 e que explorámos ainda muito timidamente neste Estudo. Um dos irmãos de Alice era o escritor Soeiro Pereira Gomes e outro, professor catedrático.

É referenciada primeiramente no “Dicionário Mundial de Mulheres Notáveis” (Lello e Irmãos, 1967) e mais tarde no Dicionário Cronológico de Autores Portugueses, (Vol. IV, 1997 Lisboa), onde se lê (...) “Foi professora no Instituto Normal Primário do Porto e no ensino infantil e primário em Lisboa. Leccionou a cadeira de Literatura Infantil na Escola de Formação de Educadores de Infância João de Deus.”

No Liceu de Charles Lepierre, após quinze anos de ensino bilingue a nível elementar, organizou um método especial «para crianças estrangeiras aprenderem, sorrindo, a língua portuguesa» (*Aprender Sorrindo*, 1970).

No Dicionário dos Educadores Portugueses (2009, org. Nóvoa) pode ler-se (...) “Promove exposições de desenhos e outros trabalhos escolares infantis, escreve teatro, contos e romances para crianças (...) Colabora em jornais e revistas com poemas, contos e artigos de teor educativo. (...) A partir de 1967, dedica-se exclusivamente a escrever para as crianças. Pertence à Sociedade Portuguesa de Escritores. (...) Figura relevante da literatura para a infância (considera imprópria a expressão literatura infantil), desenvolve, desde meados dos anos cinquenta, um tipo de escrita inspirado nas mais

modernas correntes estrangeiras e sempre atenta à opinião das crianças. Interessa-lhe ajudar a formar o carácter dos seus pequenos leitores, mas deseja também transmitir-lhes o prazer da leitura. (...) Por isso, busca na vida quotidiana das próprias crianças os motivos das suas histórias. Como professora, fomenta e põe em prática o “método dos projectos” (recolha e apresentação na aula de materiais que facilitem e ilustrem a aprendizagem), bem como experiências de organização de bibliotecas de permuta, museus e festas escolares. Dinamizadora da educação pela arte, estimula o teatro infantil, os fantoches, o desenho e todas as manifestações de criatividade como formas de tornar o ensino mais atractivo: para que, como gosta de dizer, “qualquer criança possa aprender sorrindo.” (...) No percurso pedagógico de Alice Gomes destaca-se o esforço de conciliar e de interligar os papéis de professora e de autora: a autora encontra no universo escolar, nas aulas e no recreio, alguns dos temas das suas histórias; a professora ajuda a autora, permitindo-lhe compreender melhor o seu público.”

De grande relevância para este Estudo foi a sua iniciativa de fundar a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, em 1957, com Calvet de Magalhães, João Couto, Cecília Menano e Maria Lúcia Namorado e as ações que fomentou dentro do espírito do movimento de Educação pela Arte que se ia disseminando pelo mundo após a segunda Grande Guerra.

Incentivou trabalho árduo aos consócios da APEA mobilizando-os para agir em difíceis contextos e lugares, atuando, ela própria, lado a lado com esses (poucos) sócios que se voluntariaram para agir na Associação. Toda a sua vida é voltada para o “fazer” e “fazer fazer” e, assim, como oradora ou dinamizadora de Palestras ou Exposições, conjuga todas as suas atividades de escritora, professora e fundadora da APEA interligando estas ações com coerência e entusiasmo, pela crença profunda de que valeria a pena tentar transformar mentalidades, através da intervenção, do trabalho persistente e da ação direta. Em prol de uma educação diferente dos habituais cânones da época: uma educação nova, que no mundo tem renovado eco, uma Educação Através da Arte.

Como escritora, papel a que dedicou a maior parte da sua vida, inspirou-se na sua infância, na sua experiência de mãe e professora, para criar histórias e poemas que pudessem agradar às crianças.

Foi autora da primeira tradução para português de “Le Petit Prince”, de Saint Exúpery. Em 1973 foi eleita candidata de Portugal ao Prémio Internacional de Literatura Infantil Hans Christian Andersen.

Realizou palestras e colóquios sobre a educação pela arte, artes plásticas, teatro e literatura para crianças. Promoveu exposições de desenho e outros trabalhos infantis. Publicou artigos, entrevistas, contos e estudos pedagógicos em vários jornais e revistas, publicou antologias de poesia para a infância e traduziu Saint-Exupéry, Balzac, Merimée.

Além de Presidente da APEA, Alice Gomes foi membro do Comité Português para a Unicef, membro da Sobreart, da Ludus e da International Society of Education Through Art (InSEA).

Depois da morte de Alice Gomes em 1983 foi presidente da APEA Raquel Reis que tentou impulsionar a APEA e incentivar a participação dos sócios. Contudo, pelas dificuldades económicas que se afiguraram, as iniciativas realizadas apesar de estimuladas, foram sendo cada vez mais escassas. (cf. Anexo 5 - Boletim nº 1 da APEA). A morte súbita de Raquel Reis deixa-nos um completo desconhecimento do paradeiro do espólio da APEA. Como referido, graças ao contacto estabelecido com Maria João Gonçalves, recuperámos algum material inédito que por acaso mantinha numa arrumação e que inserimos em anexos.

Com o desaparecimento de Raquel Reis a Associação perde a sua força e presença.

É de notar, contudo, que não morre o ideal associativo ligado aos princípios da Educação pela Arte. Por iniciativa de um grupo de antigos alunos e professores da extinta escola piloto que ministrou o Curso Superior de Educação pela Arte, constitui-se em 1994, o Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte (MPIAEPa) cujo primeiro sócio fundador foi Arquimedes da Silva Santos e primeira presidente Lucília Valente.

O desenho da criança que ilustra a capa dos Estatutos da APEA é um exemplo que bem demonstra a livre expressão permitida pelos pioneiros da Educação pela Arte.

Para despertar uma educação mais envolvente e dirigida às necessidades das crianças edita uma “Colectânea de Poesia para a Infância” e cria um método de aprendizagem de português para crianças estrangeiras em dois volumes, “Aprender Sorrindo I e II.”

Experiência e cultura são aliadas das suas iniciativas. Descrita como amiga, leal e generosa, embora, por vezes, demasiadamente frontal na abordagem dos seus intentos, foi uma mulher obstinada pelos seus ideais e crenças.

Os títulos dos subcapítulos foram a opção que melhor julgamos ilustrar a personalidade e o pensamento de Alice através de frases chave contidas na transcrição de textos. Ainda assim reconhecemos que os indicadores poderão dar espaço a interpretações diversas. Gostaríamos, sobretudo, que dessem lugar a novas investigações.

Mas neste Capítulo ambicionou-se focar, através da *voz* de Alice Gomes e das *vozes ao seu redor*, ações e conceitos conducentes à reflexão sobre a axiologia que nos leva do passado ao futuro, analisando e projetando a Educação pela Arte num lugar que lhe pertenceu e pertence – não só na escola, mas na comunidade, não só na educação formal, mas na não formal – como forma de educação integral e ao longo da vida,

É notória durante esta exposição a superação de fronteiras de puro idealismo, transformadas em ações concretas e viáveis refletindo um modelo teórico – prático há décadas por muitos abraçado, exercido, investigado e fundamentado.

Alice Gomes almejava uma educação para a democracia e para a paz que reconhece na pureza expressiva dos desenhos, pinturas e outras formas de arte das crianças. Deseja a liberdade criadora da criança e considera a Educação pela Arte não um método nem disciplina, mas mais uma “influência” de que a criança e o jovem podem usufruir para se tornarem mais completos e felizes. Para isso a Escola terá um papel decisivo, “foi feita para a criança” e poderá ser também a partir dela, que a cultura e as artes poderão fluir tanto para a criança, como para os pais e comunidade. A formação continuada e permanente dos educadores e professores é para Alice um caminho imprescindível de aperfeiçoamento humano e técnico. A vanguarda das suas ideias explicita a necessidade de equilíbrio entre cognição e emoção e apela para que em relação às artes a “arte verdadeira” seja fruída por todas as crianças e jovens que assim não só a podem praticar, mas contemplar, analisar e conhecer.

Reclama o cuidado a ter com a “força interior” que a criança e o jovem contêm enquanto seres com tensões e conflitos, e apela ao educador capaz de encontrar meios adequados para os extravasar de modo positivo, através, por exemplo, dos “jogos corporais”.

Enaltece o que é português e o que já se fez no passado “porque é preciso não perder o que existe”, e rodeia-se daqueles que são “os cultores da criança” para em trabalho voltado para a ação, reflexão divulgação e prática da Educação pela Arte. Do seu sonho cooperativo e associativo e da fundação da APEA nasce (e “nasce é a palavra mais bonita”) a agregação daqueles que considerou aptos para sustentar inovação e reflexão pedagógica.

Por tudo o que foi coligido, Alice Gomes é merecedora de reconhecimento pelo seu papel em prol da cultura, das artes e da educação em Portugal. Competência, dedicação e ternura pelos seus alunos são uma constante nos seus escritos, de quem durante a vida, foi guardando os trabalhos num 'grande baú'.

Os seus ideais perduram no tempo e desafiam a criação de cenários educativos que tanto se desejava que fossem diferenciados do vigente.

Nome do ficheiro: TRES 2
Directório: C:\Documents and Settings\Maria
João\Desktop\CORREÇÕES FINAIS
Modelo: C:\Documents and Settings\Maria João\Application
Data\Microsoft\Modelos\Normal.dot
Título: CAPÍTULO III
Assunto:
Autor: Joana
Palavras-chave:
Comentários:
Data de criação: 01-10-2015 22:32:00
Número da alteração: 2
Guardado pela última vez em: 01-10-2015 22:32:00
Guardado pela última vez por: Joana
Tempo total de edição: 9 Minutos
Última impressão: 01-10-2015 22:38:00
Como a última impressão completa
Número de páginas: 45
Número de palavras: 11.451 (aprox.)
Número de caracteres: 61.840 (aprox.)

CAPÍTULO IV

NARRATIVAS DE DUAS PIONEIRAS DA EDUCAÇÃO PELA ARTE EM PORTUGAL: “QUANDO A FALA SE FALA”

“O vocabulário do amor é restrito e repetitivo, porque a sua melhor expressão é o silêncio. Mas é deste silêncio que nasce todo o vocabulário do mundo.”

Vergílio Ferreira
p. 188

Embora reconheçamos que não seja comum optámos por, dentro dos eixos de análise seleccionados, apresentar cada uma das duas participantes biografadas deste modo (Cecília e Marinela) com o seu discurso seguido, intercalado por documentos que as próprias sugeriram, sem comentários nossos ou análises intermédias. Deixámos essa função para o Capítulo V.

Conforme mencionado no Cap. II, os eixos de análise são os mesmos para cada uma das narrativas, tendo esses eixos sido subdivididos em referenciais, conforme a realidade de cada um dos relatos.

As entrevistas foram utilizadas numa linha etnográfica, processando-se ao longo de períodos longos, havendo um acompanhamento do sujeito no seu ambiente natural e também um envolvimento atento do investigador. “Na *etnobiografia* (...), a pessoa é considerada como espelho do seu tempo, da sua envolvente” (Poirier et al., 1983, p. 32).

Nas aulas a que assistimos nos Ateliers das biografadas foi notório nos dois casos, o sentido da primorosa organização física e estética dos espaços, assim como a positiva relação interpessoal estabelecida com os alunos, o que se vem a revelar fundamental na evolução dos processos artístico-pedagógicos.

4.1. CECÍLIA MENANO

4.1.1. INFÂNCIA, JUVENTUDE E INFLUÊNCIAS

4.1.1.1. “la madre es madre y lo demás es aire”

“A minha infância, como qualquer infância, foi marcada pela relação com a mãe.

O testemunho da sua personalidade, de doçura e de artista, vincaram em mim, tudo o que sou e o que sei. A minha mãe era pintora e cantora de *lied* e a transmissão duma educação requintada e estética, uma postura de dignidade e de elegância de sentimentos, e o elo familiar que ainda sinto, embora só, hoje em dia, foi a força mais intensa da sua ligação afectiva.



Fig. 13 - Cecília Menano e a sua mãe, Alice Rey Colaço

Dizem os espanhóis “La madre es madre y lo demás es aire” o que é, para toda a gente e, sobretudo para a criança, uma enorme verdade. É na tradução desta frase que eu encontro o encanto e o símbolo que a minha mãe representava.

O meu pai era médico e tinha também o curso de Filosofia. Enquanto a minha mãe era filha de estrangeiros - mãe francesa e pai português nascido em Marrocos - os meus parentes paternos eram beirões dos “quatro costados”, com a alegria dos portugueses, a generosidade exagerada, mas uma felicidade enorme em viver e criar uma família terna, bem alimentada e com a liberdade total na leitura, desde tenra idade.



Fig. 14 - Cecília com a sua irmã Isabel ao colo

Por isso, na nossa casa, havia o espírito familiar acima de tudo, a Estética como fito e a erudição como conversas à mesa.

Era uma família sem riqueza onde todos percebemos cedo, que era preciso trabalhar. Muitas vezes ouvi dizer: «Le travail c'est la liberté» ".

4.1.1.2. Aprender numa família de eruditos:

“Deste modo se passaram os anos, com estudos em casa e duas tias especiais: Branca de Gonta Colaço, que me dava lições de Literatura Portuguesa e a irmã da minha avó Rey Colaço, Guilhermina Peterson, que chegara refugiada de Berlim, na segunda Guerra Mundial, que me dava lições de Literatura Francesa. Às duas devo o meu amor pela Literatura e pela Poesia! Uma lembra-me Cesário Verde e Antero de Quental, outra Verlaine e Baudelaire...

Fui fazendo iluminuras para vender nas livrarias com letra gótica e com letra românica, e concebendo capas para livros, para ir ganhando algum dinheiro e iniciando-me, com a minha mãe, no mundo das Artes Plásticas.



Fig. 15 - Ilustração: parte da capa do livro concebida por Cecília Menano “A História Maravilhosa da Rainha Astrid” de Alice d’Oliveira, ed. Parceria António Maria Pereira, Lisboa 1942.

O seu primeiro trabalho como ilustradora. (Todas as iluminuras fez foram vendidas, informou Cecília)

A ela [à mãe] devo todas as técnicas de Expressão Plástica que eu e a minha irmã Isabel, aprendemos - visto que as iluminuras são das primeiras obras a aprender, antes dos frescos e da pintura a óleo.



Fig. 16 - *Mi Família* – *Pochade* de Alice Rey Colaço

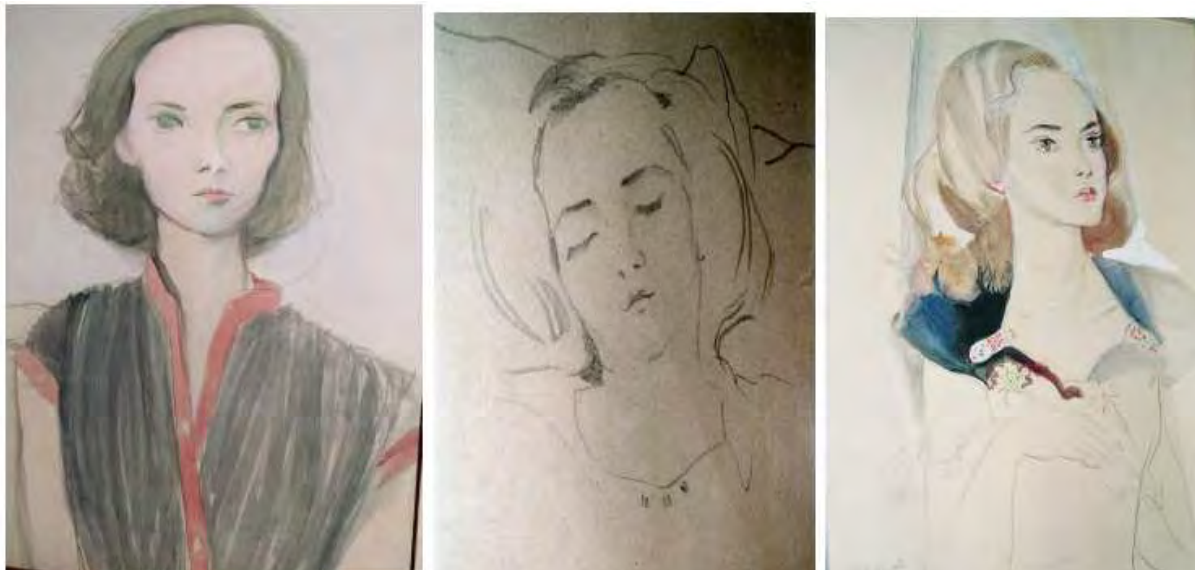
“A família era enorme e cheia de primos e de tios. Havia Teatro, Música, Natais de encantar com cânticos a quatro vozes entre nós e a nossa Mãe. Lembro-me da minha Avó materna embrulhar, no Natal, os presentes em papel de seda branca, numa cesta de roupa de engomar, atando os presentes com rafia. A minha Avó tinha sido Professora na Sorbonne no seu tempo

de solteira. Casou com o meu Avô, Alexandre Rey Colaço, Compositor e Professor no Conservatório de Lisboa. Estes foram, também, ecos de cultura e de exemplo para mim. O Diploma da minha Avó da Universidade Sorbonne diz: “Trabalho - Perseverança - Sucesso e Modéstia”. Conservo o alfinete de esmalte e oiro da minha Avó que representa, com esta sigla, o pensamento pedagógico do século XIX em França, país dos meus antepassados. Guardo-o e revelo que teve também algum valor encorajador no meu caminho de professora.

Tomara que algumas das bênçãos da minha infância eu tenha conseguido passar aos meus alunos, em sessenta anos de trabalho como professora ligada à Arte e à Educação.”

4.1.1.3. Amigos, artistas e intelectuais

“Fui sempre rodeada de entusiasmo, estímulo e adesão, por artistas e intelectuais, tais como os pintores Almada Negreiros, Fernando Azevedo, Sá Nogueira, Nikias Skapinakis Milly Possoz, Abel Manta, Augusto Rodrigues, Carlos Botelho, Menez, Vieira da Silva ou Sarah Afonso.



Figs. 17, 18, 19 - Retratada por Sá Nogueira (pastel), Alice Rey Colaço (carvão) e Milly Possoz (aguarela)

Os arquitectos Sommer, Raul Lino, Formozinho Sanches, Conceição Silva, Vieira de Almeida e os professores Mário Chicó, Rui Grácio, João dos Santos, Arquimedes da Silva Santos, Delfim Santos, Victorino Nemésio, foram também de muita importância na minha vida.

Devo também referir o sociólogo Ferreira de Almeida bem como a pedagoga Maria Amália Borges com quem contactei de perto.

Escritores como Manuel Mendes, Vieira de Castro, Sophia de Mello Breyner, Alice Gomes, foram também personalidades com quem privei.

Não posso deixar de mencionar ainda o Dr. João Couto e a Dr.^a Maria José Mendonça.

Houve pessoas na minha vida que me influenciaram de modo determinante. Para além da minha família foram os intelectuais e artistas que procuravam saber o que era o movimento de educação pela arte e que frequentavam o Atelier para ver as crianças a trabalhar a expressão livre - movimento que não tinha no nosso País, ainda, a força que veio a ter mais tarde.

Muitos aderiram e inscreveram os filhos e netos, como a família do pintor Carlos Botelho, Menez, João dos Santos, Abel Manta, Conceição Silva, e muitos outros; e ainda hoje alguns frequentam a Escolinha de Arte.

Durante a nossa Infância a minha mãe levava-nos, a mim e aos meus irmãos a visitar o Museu Nacional de Arte Antiga. Aos Domingos de manhã muitas vezes fomos ver, olhar e aprender com a nossa mãe e ficou para sempre gravada a atitude, a beleza e o conhecimento de como pouco a pouco fazíamos a visita ao Museu. Mais tarde frequentei o Museu com visitas guiadas pelo Professor Reynaldo dos Santos, autor dos “Oito séculos de Pintura Portuguesa”, que sempre me orientou em tudo o que fiz ligado às Artes Plásticas.

Mais tarde ainda, por volta de 1950, contactei com o seu Director, o Dr. João Couto e foi assim, pelo menos que eu saiba, que nasceram as visitas guiadas para crianças em Portugal, que se realizavam em colaboração com o Director e comigo. Durante cinco anos levei ao Museu alunos da Escola Ave-Maria e os meus alunos do Atelier. Também em colaboração com o Dr. João Couto, organizei a primeira exposição de Desenho Livre no Museu de Arte Antiga. Por um lado era talvez uma irreverência e por outro lado, era a posição séria e estética de envolver a liberdade das crianças, no seu grafismo e criações pictóricas, perto da Arte dos grandes Pintores, do seu ambiente denso e belo Museu Nacional de Arte Antiga.

Para isso também escreveu o Dr. João Couto, seu Director umas palavras introdutórias desse movimento. Mais tarde realizou-se outra exposição de crianças, desta vez iniciado na Fundação Calouste Gulbenkian.

Com o mesmo critério os alunos dos meus cursos e escolas de Lisboa frequentaram comigo a visita guiada à parte Islâmica da Fundação com interpretações e cópias. Exposição esta, escolhida e detalhada que passou para uma nova exposição no Museu das Janelas Verdes que apoiou mais esta iniciativa que foi um sucesso.

Junta-se à liberdade a sabedoria. O princípio deste caminho foi pertencer ao Conselho Director do Grupo de Amigos do Museu Nacional de Arte Antiga, Associação que desde há 95 anos apoia os projectos e colabora nas actividades do mais importante Museu de Portugal, do qual sou sócia desde 1950.”

4.1.2. ENCONTRO COM A LIBERDADE

4.1.2.1. Escolher a profissão e seguir esse caminho

“Escolhi o curso de Educadora de Infância, por exclusão de partes, que é como faço algumas opções de vida: Isto não, isto não, isto sim! Sempre gostei de olhar as crianças e a empatia que havia entre nós, em conversas e contactos familiares, levou-me a acreditar que, se ficasse mais informada, poderia seguir esse caminho, o que aconteceu.



Fig. 20 - Cecília Menano - Escola Ave-Maria

O método João de Deus é um poema de um grande Pedagogo e Poeta, que ele foi!

Para mim foi uma maravilha, fiquei impressionada com o Curso e, já aí, com a arquitectura que o ambiente transmitia - também pedagógico, obra do Arquitecto Raul Lino, meu amigo de sempre.”

4.1.2.2. A entrada para a Escola Ave-Maria e o ponto de viragem pedagógica: ir pelo mundo

“Curiosamente a minha companheira e colega de Curso, viria a ser a Directora da futura Escola Ave-Maria, Dra. Maria Alexandra Ramito de Almeida Eusébio, a “Minhana”, como ficou conhecida. Estudávamos o mesmo, com diferentes caminhos a percorrer. Mal sabia eu! Em 1978 fui Metodóloga da Escola de Educadoras João de Deus.

(...) Depois de ter estado um ano na *Queen Elisabeth School*, resolvi propor à Minhana a minha entrada para a Escola, como educadora e também possivelmente, mais tarde, como orientadora das classes primárias, no que respeitava à Educação pela Arte. A Minhana convidou-me então a ficar.

A Minhana também teve em conta o ambiente familiar em que eu vivia e considerava que um meio como o nosso poderia trazer um contributo de Cultura e Arte para a Escola. A Minhana conhecia a minha família, a minha tia e a minha prima, Amélia Rey Colaço e Mariana Rey Monteiro, ambas artistas de teatro, que a Minhana admirava e respeitava. Com o meu temperamento e com as minhas vivências poderia colaborar para um ensino diferente em Portugal. Foi o que aconteceu. Pelo menos foi isso que nós quisemos fazer na Escola Ave-Maria.

Curiosamente entrei para a Escola no dia em que entraram outras duas professoras, a Alice e a Adalcina. De qualidade pedagógica invulgar, ambas teriam um papel preponderante na Escola Ave-Maria, uma no domínio do ensino artístico, outra no campo da aprendizagem propriamente dita. O talento delas e todas as qualidades humanas que lhes eram inerentes fizeram de nós um grupo de força para que a Escola fosse uma obra. Assim que entrei para a Escola Ave-Maria fiquei maravilhada com a organização. Acho que a Minhana era uma pessoa inteligentíssima, com um espírito de organização superior

Ela era uma líder e fez uma obra realmente grandiosa que ainda hoje se pode ver, não só dentro da Escola, como nos alunos que ela formou. Tinha um objectivo muito bem definido,

que era o de enriquecer os métodos pedagógicos tradicionais, com tudo aquilo que havia de mais moderno. A Minhana sabia que eu tinha um grande espírito empreendedor, e aceitava muitos dos meus pedidos que iriam igualmente fazer progredir o conjunto da obra que ela iniciara.

Certa vez consegui entusiasmar a Minhana e um grupo de professoras para fazermos uma viagem à Suíça. Foi a Minhana, a Maria João, o José Eusébio, eu e... o jipe!



Fig. 21 - O jipe da Escola Ave-Maria

Visitámos toda a Suíça, os pedagogos, os médicos, o Instituto Jean Jacques Rousseau e as *Maisons des Petits*. Foi nessa viagem que a Minhana e a Maria João Vasconcelos trouxeram para a Escola o método global. O método foi adaptado à língua e à criança portuguesa, num estudo de pesquisa durante três anos lectivos. Fizeram a comparação entre o método usual silábico e o método global. Era assim a Escola Ave-Maria.

A Escola tinha um aspecto conservador e religioso, mas a Minhana tinha uma abertura pedagógica elevada e estava sempre a par de novos métodos que iam surgindo. Muitas vezes lhe pedi novos materiais destinados a novas experiências ao nível da Expressão Plástica. Fizemos experiências de teatro e jogo dramático, histórias contadas e mimadas, centros de interesse ligados à natureza, para que os alunos fossem crescendo e para o seu desenvolvimento emocional e intelectual, artístico e humano.



Fig. 22 - Auto de Natal - Escola Ave-Maria

No Natal fazíamos teatro, autos de Gil Vicente, cantávamos canções tradicionais portuguesas e francesas e chegámos a fazer um Presépio vivo na tapada da Ajuda onde todos os alunos e professores colaboraram, numa festa de paz inesquecível.

A viagem à Suíça também nos abriu outras maneiras de ver a criança e a educação.”

[A pedido de M^a Lúcia Namorado, publicou na Revista “Os Nossos Filhos”]

“Escola Ave-Maria

Diário de Viagem à “Suíça”:

Sobre Escolas e Assuntos Infantis e Pedagógicos na Suíça:

Lausanne - Estivemos esta manhã 3 horas e meia com o Director principal das Escolas deste Cantão.

Monsieur Paul Aubert falou durante muito tempo do método de ensino adoptado aqui. Muito especialmente Montessori, nalgumas partes empregado (não totalmente) pela grande tendência que há aqui em se gostar de ser um pouco original, «avec certaines particularités».

É também aceite em parte e em experiência ainda, o «méthode Globale». Explicou-nos as variadas fases do ensino aqui, orientação, *nove anos obrigatórios para toda a gente, grátis para pobres, remediados ou milionários!*

E se por qualquer razão, mesmo assim, houver crianças que não vão às Escolas? (perguntamos nós)

Impossível; antes que haja tempo de reagir os pais mesmo por si vêm ao encontro das nossas ideias e procuram ter sempre as crianças na escola. Não há - garante-nos - nenhuma criança Suíça que não esteja na escola, por

mais pequena que seja a aldeia em que viva! Não há, além disso, nunca conflitos sociais entre as várias classes de crianças que frequentam as mesmas escolas. Há um século que o ensino público obrigatório está assim organizado na Suíça, vem muito de trás tudo isto, e não é possível haver problemas difíceis dessa espécie. Não há diferença de níveis, de linguagem, de costumes; todos se entendem e tudo corre normalmente sem qualquer impedimento de importância.

As aulas são de preferência mistas porque, segundo Monsieur Paul Aubert, isso tem grande e benéfica influência para ambos os lados. Os rapazes são quase sempre mais pessoais, mais vigorosos; as raparigas mais doces, mais ajuizadas, mais conscienciosas.

Isto ajuda a temperar ambos os sexos, tiram ambos uma grande vantagem.

Mostrou-nos a seguir três escolas principais: Escola grande e duas pequenas.

Essas escolas e, sem dúvida, em maior destaque a primeira, encantaram-me.

Grandes edifícios onde é capital o bom gosto. Salas enormes, janelas rasgadas a todo o comprimento duma parede, abrindo-se e fechando-se automaticamente. Salas de tom «turquesa» (tom empregado em todo o País) por ter sido o tom escolhido pela sua acção tranquilizadora e equilibrada para quem trabalha.

Salas decoradas por um pintor suíço de imenso «charme», com desenhos inspirados em desenhos de crianças. As classes têm também uns quadros pretos a todo o comprimento da parede, tamanho desconhecido para mim, Método livre Montessori nas classes infantis.

Depois há aulas para «jeunes ménagères» nas classes adiantadas com lições de cozinha, de costura, de «Lingerie», de trabalhos caseiros e de puericultura. Uma maravilha de bom gosto e boa organização.

Classes de orientação profissional para os rapazes: trabalhos de madeira, ferro, desenhos com projecções, etc. etc.”

Cecília Menano

(s.d. recorte incluído num álbum da autora)

4.1.3. OS ATELIERS E AS TÉCNICAS DE EXPRESSÃO PLÁSTICA

4.1.3.1. A Criação da primeira “Escolinha de Arte Portuguesa”:

“Comecei por ter a ideia do Atelier e perguntar a algumas pessoas o que achavam. Fiz uma sociedade com a artista Sereira Amzalac Bensaúde que, na Rua de São Bernardo, tinha um Atelier de Tecelagem onde ensinava e executava a técnica de tecelagem em tear manual.

Antes de decidir fazer essa sociedade, falei com a pedagoga Sofia Abecassis, que achou que com a minha experiência como educadora poderia começar por criar o Atelier com facilidade.

Quando quis abri-lo escrevi ao Ministro da Educação da época nos anos 50 Fernando Andrade Pires de Lima [(em funções entre 1947-1955)], cito-lhe Piaget e falo de coeducação, que era como eu achava que devia ser. O Ministro respondeu favoravelmente. Na época era difícil, mas eu tive uma certa habilidade, as pessoas achavam-me graça! Assim se iniciou o

primeiro Atelier: Desarmava os teares, entravam os alunos, os primeiros, que estão agora com cerca de sessenta anos e que ainda são meus amigos!



Fig. 23 - O primeiro Atelier na Rua de São Bernardo

As técnicas de Artes Plásticas já eu punha em prática nesse curso, que começou em 1949 e que correu muito bem, tendo da parte dos alunos uma adesão fantástica!

Dava três cursos semanais, entre as 17 e as 19 horas, depois do trabalho na Escola Ave-Maria. E foi assim que comecei.



Fig. 24 - A primeira aluna do Atelier - Maria Canto da Maya

Ao todo, criei três Ateliers. Este, em Sociedade com a Sereira, e os outros dois já meus, um, na Rua das Janelas Verdes e o outro, que é o actual, na Avenida D. Carlos I. Está bem visível, na porta de entrada do Atelier, uma placa de latão gravada com a seguinte frase:

- Segui Il Tuo Corso E Lascia Dire La Genti - Dante. A aula é preparada de véspera, recebo os alunos como em casa, como se os fosse receber para uma visita.”



Fig. 25 - Cecília e um aluno no terceiro Atelier



Fig. 26 - segundo Atelier na Rua das Janelas Verdes



Fig. 27 - Entrada do actual Atelier - Avenida D.Carlos



Fig. 28 - Atelier da D. Carlos I

4.1.3.2.Uma entrevista esclarecedora da pedagogia da Cecília Menano com duas das suas últimas alunas (aos 80 anos)

[“Entrevista da investigadora a duas alunas do actual Atelier de Cecília Menano: 20 de Outubro de 2007”]

[Maria (há um ano no Atelier) e Francisca (há três anos no Atelier), ambas com treze anos de idade.

A entrevista decorreu num sábado de manhã, tendo sido solicitada às alunas a sua colaboração. Demonstraram entusiasmo e vontade em responder.]

“Frequentam este Atelier ao sábado de manhã. Ao fim de uma semana de aulas, como perspectivam a vinda ao Atelier?”

Francisca - Adoro vir, nunca me aconteceu não me apetecer vir ao Atelier.

Maria - A vista e o espaço são muito bonitos e as pessoas muito simpáticas.

Lembram-se da primeira vez que aqui vieram?

Francisca - Lembro-me perfeitamente. Estavam cá muitas pessoas, todas de diferentes idades e gostei logo muito disto tudo. Fiz um trabalho em papel para a Cilinha ver como é que eu pintava.

Maria - Eu já tinha estado noutra Atelier e sinto que quando vim para aqui houve muita evolução técnica. A Cilinha ensina-nos técnicas e “truques”, como agarrar no pincel por exemplo, no caso de se pintar a óleo ou a aguarela. Também nos ensina como se fazem as misturas de cores, nos mostra os vários materiais experimentando várias coisas.

Então a Cilinha ensina?

Maria - Dá-nos muita liberdade. Deixa-nos escolher os materiais e diz-nos como é que funcionam melhor os materiais, ajudando-nos a decidir, a ter ideias. Pergunta-nos sempre: “Quer fazer alguma coisa de especial?”

Francisca - Eu não sei se a Cilinha ensina... à medida que vamos evoluindo nas técnicas, ela vai percebendo o que cada um precisa mais de fazer e o que gosta mais de fazer...

Maria - Consoante o que nós pintámos antes vai-nos dando outras coisas. Nesse momento estou a fazer Chagall, os vitrais. Primeiro vou fazendo uma cópia e depois adapta-se. O que se pretende não é uma cópia exacta.

Francisca - A Cilinha ensina-nos a descobrir a nossa própria forma de pintar. Lembro-me de olhar muito para as pinturas dos outros até encontrar a minha própria forma de pintar.

E o que é encontrar “a própria forma de pintar”?

Francisca - É a maneira como nós vemos e pintamos a realidade. A realidade e não só: A nossa maneira de ser é diferente e a partir de uma ideia ou de um quadro vão surgir pinturas completamente diferentes.

Pintar também é imaginar e inventar.

Maria - Mesmo que se pinte.

Francisca - No meu género quase nunca copio quadros, mas também acho importante observar e copiar outros pintores, para percebermos a maneira que eles arranjaram para pintar.

Não sei dizer ao certo porque é que gosto mais de pintar o que imagino, mas acho que tenho mais liberdade se pintar assim, do que se me agarrar a um quadro. Eu faço trabalhos muito coloridos e com muitos pormenores. Gosto muito de óleo, mas ainda tenho que melhorar... Gosto de pastel. Com pastel faço coisas muito diferentes do que faria com óleo ou outro material.

Maria - O trabalho que fiz com mais pormenor foi um óleo que demorou uns três meses até estar pronto. De vez em quando tinha que parar e fazer outras coisas, mas depois queremos muito dar um fim ao trabalho que começámos, ao quadro.

O que vos traz aqui especificamente a este Atelier?

Maria - A calma que há neste ambiente. Há silêncio, podemos pensar.

E a paciência: A pintura faz com que se aprenda a esperar.

Francisca - O que é que eu hei-de dizer, não sei, não encontro as palavras!

Ajuda-nos a perceber como é que nós somos, como se fosse um auto conhecimento... E é importante porque percebemos melhor como somos e quais são as nossas diferenças.

E a Cecília? O que têm a dizer sobre ela?

Francisca - É bonita. É uma óptima professora, mas vejo-a também como uma espécie de amiga que para além de ensinar nos ajuda a olhar através da pintura e a percebermos significados.

Maria - É boa professora. Quando cá cheguei achei que ia ensinar as técnicas. Mas diz-nos: “Tenho que vos tirar o medo de pintar”. Por exemplo, se vamos começar a fazer um quadro, ajuda-nos a começar para perdermos o medo.

Francisca - Dá-nos confiança para tomarmos as nossas próprias decisões.

Maria - Dá sempre a opinião

Francisca - Mesmo que tenha uma opinião ensina-nos a ter a nossa própria opinião e a decidirmos.

É bonita, disse a Francisca?

Francisca - É bonita na forma de olhar e nisso tudo na maneira de estar, como nos faz sentir bem.

Maria - Tem muita experiência.

Francisca - Ainda tem imensas coisas para ensinar.

Têm sempre vontade de pintar?

Francisca - Nunca me aconteceu não querer vir para cá, mas vir para cá e não ter tanta vontade de pintar as mesmas coisas, já me aconteceu, nos dias em que não estava tão bem disposta. Mas só este espaço, esta vista e a Cilinha davam-me vontade de pintar, mesmo que não fosse uma coisa tão alegre.

Como é que os outros apreciam os vossos trabalhos?

Francisca - Gostam sempre.

Maria - Sempre, mesmo que esteja mal.

Francisca - E há vezes em que sabemos que não está bem.”

4.1.3.3. Uma polémica com Arno Stern

“O Arno Stern veio dar uma palestra a Lisboa sobre os seus métodos. Eu discordo da forma como se posiciona na relação educativa e até nas técnicas. Por isso reagi logo e escrevi para o Diário de Lisboa.”

[Artigo publicado no Diário de Lisboa - 1969]:

“Arno Stern Em Lisboa: A Propósito De Uma Palestra

Sobre «Educação Pela Arte»

Por Cecília Menano”

“ (...) Considero Arno Stern um grande espectador da criança, direi mesmo um bom observador da evolução livre da actividade pictural (muito interessante a sua interpretação do simbolismo e da expressão pictórica da infância, como muito bem demonstrou). Mas, depois do que lhe ouvi agora, penso que ele não é um educador na medida em que não estimula nem por técnicas, nem por palavras, nem por atitudes. Não valoriza o estilo de cada criança porque não lhe fornece senão (e é categórico nisso) o mesmo e repetido meio de expressão - a pintura - com a agravante de ser a pintura, para ele, Stern, só o «gouache», pois não lhe interessam outras matérias e não se sabe se outros materiais interessam à criança.

“ (...) Se Arno Stern, como diz, fica indiferente quando uma criança lhe pergunta se o que fez é bonito e responde” ça ne me regarde pas...”, não funciona como um educador, porque não estimula, não protege, não dá segurança e não acredita na criação da criança. Também não funciona como um psicanalista que, sendo neutro, se cala e não estabelece diálogo. Funciona como espectador que, não aplaudindo, não criticando, não aderindo, interfere ao contrário do que ele próprio diz, porque sendo assim agressivo - “ça ne me regarde pas” - deixa a criança entregue a si própria, não livre, mas abandonada.

“ (...) Em vez de “ça ne me regarde pas”, eu lembro, e para não me citar a mim, o que Augusto Rodrigues, director das «Escolinhas de Arte» no Brasil - e tão admirado por Read - diria: «isso aí é lindo, meu bem, será que você vai fazer outro ainda mais lindo?»

(in Diário de Lisboa - Abril de 1969)

4.1.3.4. A Expressão Plástica Infantil

“Quanto às Técnicas... não são as técnicas em si o mais importante, mas o modo de as pôr em prática e a qualidade dos materiais utilizados. Mesmo que se trate de giz, terá que ter qualidade para que a criança possa riscar.

As técnicas educativas que utilizo são: Riscagem, com óleo pastel “Panda”, baixo-relevo em ouro mouro, que inventei, são placas douradas de metal que comecei a comprar em estâncias para fazer gravura, aguada a tinta da china em três tons de cinzento, monotipia com óleo e tinta de imprensa, pintura a óleo sobre tela, óleo sobre vidraça, pastel, guache, gravura em linóleo e prova, - sendo a madeira e mármore usados só com adultos, anilina, vitral, azulejo, cerâmica vidrada e não vidrada e, no caso da terracota, é só cozida, nunca é pintada.

Costumo sugerir a criação de “cenários” com temas variados e também dar uma aula específica sobre “papéis” e outros materiais ao nível da riqueza das texturas, papel couché, cartolinas, papel de impressão, etc.

Gostaria de ter feito contratos com artesãos para serem professores das minhas crianças e dos adultos. Carpinteiros, marceneiros e oleiros, dariam lições às crianças pondo assim o operário ao nível do professor. Não o consegui por razões financeiras.

Com a Sociedade Portuguesa de Gravura, de que sou sócia fundadora, ali levando os alunos para ver as tiragens das provas nos prelos grandes, de que qualquer tipo de gravura, ponta seca, mármore, linóleo e gravura em baixo relevo como invenção e patenteada - na época em que trabalhei com cegos na Fundação Sain. Mais tarde o mestre Almada fez umas gravuras mistas com relevo e impressão de que guardo o célebre caderno dessa exposição, com a sua dedicatória.

Usar borracha, de maneira nenhuma! Isso seria ir contra o meu lema “imaginar é resolver”. Quando se estimula um aluno a construir sobre uma pintura ou desenho que ele considera que não está bem, impulsiona-se simultaneamente a criança a resolver pela imaginação.

A criança não está só a pintar pelo prazer da cor ou da forma: está a resolver novas ideias ou formas - procura uma solução.

É, por isso, que eu não aprovo o uso da borracha: é um instrumento que ajuda a criança a esconder ou a inutilizar o que ela acha imperfeito e que a torna preguiçosa perante um problema que não precisa resolver através do pensamento, raciocínio ou imaginação.”

- O aluno não precisa de ter talento especial. O mestre sim; esse precisa de ter para dar, pelo menos, quatro coisas: ternura, pincéis, tintas e entusiasmo.

É preciso dar à criança os materiais mais puros, os do artista e do artesão, para que possa ter a possibilidade de desenvolver a sua expressão e criatividade. Por isso procurei esses materiais, pondo a criança em situações novas que lhe dessem outras oportunidades. "

4.1.3.5. Uma visita às Escolinhas de Arte do Brasil

[assim nos relata a sua viagem ao Brasil]

“Foi chegar ao Brasil e dizer: cá estou!

Na Escolinha de Arte do Augusto Rodrigues, estavam professores até à rua para me ouvirem. Parece mentira quando me lembro! O que aconteceu foi mais um Colóquio que uma Palestra e aquela gente linda, a viver com imensas dificuldades, ainda me agradecia por eu ter lá ido!

Fizeram imensas perguntas sobre a minha Escolinha de Arte e sobre o meu modo de trabalhar. Noémia Varela trabalhava há vários anos com Augusto Rodrigues nas Escolinhas de Arte do Brasil e, Ana Mae Barbosa, estava ligada à Direcção da Educação pela Arte no Rio de Janeiro e à InSEA, como eu. O Augusto Rodrigues tinha vindo a Portugal e quis conhecer o meu Atelier. Aliás eu tinha-lhe perguntado se podia chamar ao meu Atelier “Escolinha de Arte Portuguesa”, e assim foi. Depois convidou-me para ir ao Brasil apresentar a minha experiência. Havia várias Escolinhas de Arte no Brasil. Tenho uma grande admiração por ele. Sabe que as crianças aprendiam a fazer até o banco onde depois iam trabalhar?”

4.1.3.6. - Conceção de Educação pela Arte:

[a sua visão de Educação fica explícita nos seguinte texto incluído no Catálogo “Lisboa vista pelas suas crianças”:]

“Quanto mais vasta é a experiência do educador, junto de grupos de crianças pertencentes a diferentes meios sociais, maior é a sua possibilidade de comparar, valorizar e compreender a criança.

O educador não pode viver somente para um grupo limitado, baseando a sua orientação no que sabe acerca das crianças desse grupo, ou no que aprendeu estudando os métodos e experiências de outros pedagogos. Deve ser caldeado por uma vasta experiência pessoal, ter contacto com todos os grupos sociais e conhecer o comportamento de todas as crianças, pobres ou ricas, felizes ou infelizes, sãs ou doentes.

É o interesse que as crianças em nós despertam, no curso das suas experiências, e o amor que por elas se renova no seu convívio, que faz nascer a necessidade de conhecer melhor cada criança, para, em vez de as “ensinar” a todas igualmente, dar a cada uma a possibilidade de se encontrar a si própria e de saber encontrar os outros através de todas as formas de expressão.”

(in Catálogo “Lisboa vista pelas suas crianças”, Cecília Menano, Fevereiro de 1958)



Fig. 29 - Organizando trabalhos com M.Calvet de Magalhães e outros professores para a Exposição “Lisboa vista pelas suas Crianças” 1958

EXPOSIÇÕES REALIZADAS

1947 - 1959

Exposições Anuais na Escola Ave-Maria - Lisboa - Pintura, Desenho, Cerâmica e Gravura

1953

Desenho Linguagem Infantil - Lisboa - V Congresso de Neurologia Paris (1954) - Museu Pedagógico Porto (1954) Ateneu Comercial do Porto

For my Mother - Japão (1955) International Children Drawing Competition - Federação da UNESCO no Japão - 1º Prémio - alunos da Escola Ave-Maria

1956

Desenho e Pintura Livre - Lisboa (1956) Museu Nacional de Arte Antiga Porto (1957) Ateneu Comercial do Porto

1958

Lisboa vista pelas suas crianças - Lisboa patrocinada pela Câmara Municipal de Lisboa

Exposição organizada para o Congresso Internacional de Psiquiatria Infantil - Lisboa

Exposição de Arte Infantil Ibero-Americana - Madrid (1958) - tendo obtido o 2º Prémio

Desenho, Pintura, Cerâmica e Gravura como Actividades Livres - Lisboa (1958) Galeria de Exposições do Diário de Notícias

1959

Exposição de Mosaicos - Lisboa - Teatro Tivoli

1960

Gravuras e Cerâmicas de Crianças Cegas - Lisboa Fundação Sain Linguagem Plástica Infantil - Cerâmica, Mosaico e Pintura

1961

Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian

Aveiro - Museu de Aveiro

1963

Exposição do Clube Shell - Lisboa

Arte do Oriente Islâmico - Lisboa Museu Nacional de Arte Antiga com o patrocínio da Fundação Calouste Gulbenkian

Exposição no SNI - Lisboa Exposição no 1º Congresso do Ensino Particular - Lisboa

1966

Exposição - Shell Portuguesa - Lisboa

Exposição na Casa da Criança - Tóquio visitada por 18000 pessoas no espaço de uma semana e muito elogiada por críticos de arte e pedagogos japoneses

Exposição - Shell Italiana - Bolonha

1967

Exposição - Shell Portuguesa - Lisboa

Exposição de Intercâmbio com a Shell Italiana - Lisboa

1969

Exposição - Shell Portuguesa - Lisboa

1973

Exposição Itinerante - Brasil - Escolinhas de Arte do Brasil 1979

Como viverei no Ano 2000 - participação com trabalhos de alunos da Escolinha de Arte Portuguesa de Cecília Menano tendo obtido uma Menção Honrosa - Unesco

Ano Internacional da Criança - Teerão - participação com Desenhos e Pinturas de alunos da Escolinha de Arte Portuguesa Gravuras - Tolosa, Espanha

Ano Internacional da Criança - Barcelona - Alunos da Escolinha de Arte Portuguesa obtêm primeiros prémios

1965

Exposição do Ensino Artístico - Lisboa Juventus

1981

Exposição Internacional do Deficiente no Japão - Japão orientação e selecção de Desenhos de crianças inadaptadas com idades entre os 5 e os 18 anos

1980

Exposição Internacional da Juventude - Atenas

Pintura, Gravura e Cerâmica - Lisboa - alunos da Escolinha de Arte Portuguesa

Trabalhos realizados por alunos de Cecília Menano (Figuras 30 a 44)



Fig.30



Fig.31

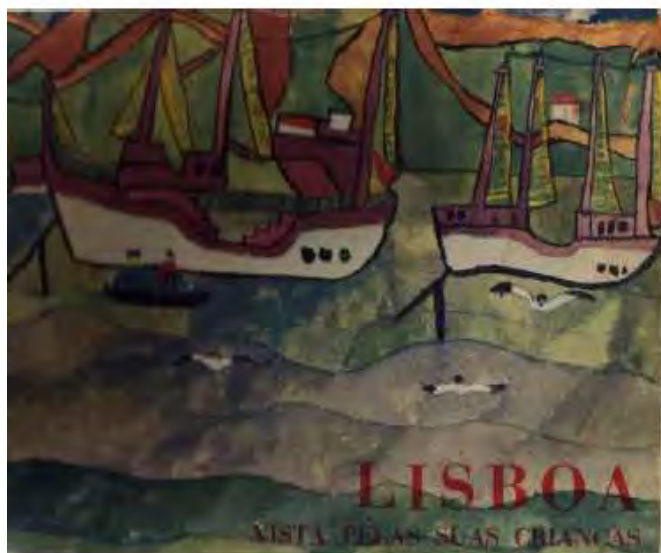


Fig. 32



Fig. 33



Fig. 34



Fig. 35



Fig. 36



Fig. 37



Fig. 38



Fig. 39



Fig. 40



Fig. 40

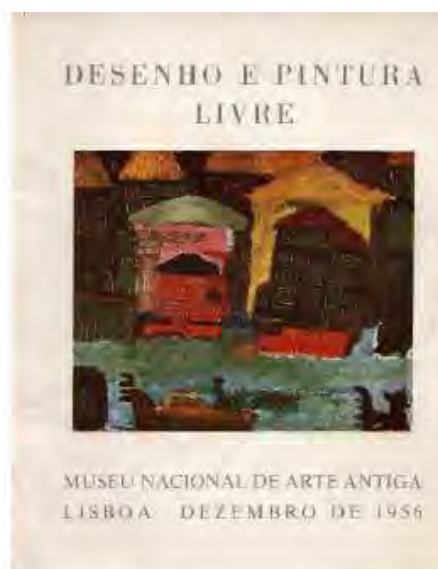


Fig. 41



Fig. 42



Fig. 43



Fig. 44

4.1.4. EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO

4.1.4.1. Trabalho com Cegos e Amblíopes e uma Comunicação a esse propósito na UNESCO - 1975:

“O trabalho com cegos foi fascinante. Saí da escola Ave-Maria, por três anos, para realizar esse trabalho. Voltei depois disso, mas não podia conciliar as duas coisas. Os doutores João dos Santos e Henrique Moutinho dirigiam a Fundação Raquel e Martin Sain - a Fundação que antecedeu o Centro Hellen Keller - e procuravam professores que tivessem algum talento ou que fossem estudar a forma de lidar com os cegos.

Eu já fazia muitos trabalhos de gravura com os meus alunos e então, na Fundação, comecei a fazer a gravura em alto-relevo. Era semelhante ao Braille.

Os cegos gravavam com goivas no linóleo, como as outras crianças e adultos fazem, mas a prova era tirada de modo diferente. Inventei essa prova: era como uma espécie de selo branco, com uma folha de offset húmida e feltro colocado por cima; punha-se na prensa, e conseguia-se o relevo. Assim podiam “ler” o desenho que tinham feito e isso era uma enorme alegria para eles.

Houve um dos cegos, um adulto, que me disse que não sabia desenhar, que era cego!

Não sendo cego de nascença, disse-lhe que desenhasse uma árvore no ar, no espaço, como se lembrava de a ver, e que depois a “passasse” para o desenho.

E assim foi. No Congresso Mundial da InSEA (em que foi a presença portuguesa, na Unesco, em Sévres, fui apresentar uma comunicação sobre este trabalho."



Fig. 45 - Notícia de jornal de que não é possível determinar fonte ou data exacta (já que se encontra no álbum de recortes que Alice Rey Colaço organizou, mas que em manuscrito datou de “Julho de 1975”

[transcrição da notícia]

“Pela primeira vez, em 22 edições, o Congresso Mundial da InSEA, que se realizou em Paris, em meados de Julho, contou com a participação de Portugal, representado pela educadora infantil Cecília Menano. (...) A Associação, que é presidida por Edwin Ziegfeld, conta com a colaboração de conhecidas figuras do meio artístico e intelectual, tais como Jean Louis de Barrault, Jean Duvignaud, Claude Lévi Strauss, Yannis Xenakis. (...) Cecília Menano conta como conseguiu ultrapassar certas inibições reveladas pelas crianças cegas no início da aprendizagem (...)” (s.n.t.)

[Segue-se a comunicação integral que apresentou no Congresso Mundial da INSEA em 1975. Esta comunicação foi acompanhada de slides, que infelizmente perderam qualidade de reprodução.]

“Sèvres, França, 1975

Gravura em alto-relevo para cegos - Cecília Menano

Em 1947 iniciámos a nossa actividade como professora de jardim-de-infância, praticando a educação através da Arte; mais tarde trabalhamos também com crianças de idade escolar, com e sem escolaridade, normais, deficientes motores, atrasadas ou com problemas psicopedagógicos.

A experiência com os vários grupos, com diferentes tipos de problemas e pertencentes a diferentes meios sociais, levou-nos à conclusão de que todas as crianças atingem com maior ou menor rapidez, resultados idênticos do ponto de vista da sua capacidade expressiva. Foi esta ideia que orientou a nossa acção na Fundação Sain onde desde este ano de 1960 nos ocupamos de crianças cegas.

Para começar estudámos as possibilidades expressivas de uma cega adulta, já iniciada em trabalhos de modelação: apesar da sua atitude de princípio pouco confiante, a sua evolução foi rápida e permitiu-nos constatar que os cegos podem desenhar e gravar.

Passámos a trabalhar com crianças cegas e verificámos que elas revelavam uma aparente incapacidade ou inibição, motivada por uma orientação educativa inadequada inspirada em preconceitos tradicionais. Para que essa resistência fosse vencida, sugerimos nas lições de gravura que as crianças desenhasssem sobre o linóleo sem utilizar o utensílio intermediário, isto é, traçando directamente com o dedo, um traço imaginário, de forma a que sentissem que não gravando e não podendo portanto o desenho ser visto, não havia motivo para se sentirem inferiorizadas. Esta experiência resultou favorável e, em três ou quatro repetições dum mesmo gesto feito sobre o linóleo, constatámos que este simulacro de traço já não satisfazia a criança que estava então apta a aceitar e mesmo a desejar servir-se da goiva da gravação. É de assinalar que nestas primeiras experiências, verificámos que as primeiras gravuras eram sempre a repetição de traço já desenhado imaginariamente, mas feito agora com surpreendente segurança pessoal e extraordinário domínio do material.

O nosso ponto de partida foi portanto - pode dizer-se - o de tentarmos reconhecer ao cego o direito a uma educação através da arte, como meio essencial para realizar uma experiência plástica que o ponha em contacto expressivo com o mundo e que lhe permita portanto enriquecer a sua personalidade.

Nesta investigação utilizámos trabalhos de modelação, pintura, desenho, já iniciados com crianças cegas noutros países e procurámos, além disso, introduzir a técnica da gravura.

Deparámos primeiro com a dificuldade resultante da inibição já referida e em seguida com o facto do indivíduo cego, embora podendo “ver” o sulco do desenho, não poder “ver” o mais importante da gravura: a prova.

Introduzimos então uma técnica especial de alto relevo que permitiu ao cego “ver” o seu trabalho e o dos outros e assim comunicar com outros através da obra. A gravura é introduzida na prensa juntamente com uma folha de papel especial humedecido e com uma placa de feltro macio e espesso, de forma a que esta possa pela sua elasticidade penetrar sob pressão e através da folha de papel, nos sulcos da gravura. O “desenho” transforma-se em alto-relevo e adquire assim uma dimensão comparável à que o método Braille utiliza para os caracteres escritos. A gravura que era como que um desenho prisioneiro do linóleo e do gesto do seu autor, passa a animar-se e a expandir-se de tal forma, que pode ser “visto” por cegos e não cegos, podendo mesmo dizer-se que o seu valor plástico não é certamente inferior mesmo para os visuais, a qualquer outra técnica de gravura.

Na verdade este princípio do desenho em relevo está implícito na técnica Braille, mas até hoje não tinha sido introduzido e pode quanto a nós, enriquecer cientificamente e esteticamente e tornar mais atraentes as obras escritas em Braille.

Na verdade pode afirmar-se que os livros editados em Braille não têm sido objecto de preocupações estéticas, tanto nas suas dimensões e paginação, como na falta de rosto e de elementos de comunicação artística. O cego apreciará evidentemente as qualidades artísticas dos livros em Braille e esperamos que os editores os melhorem no futuro, compreendendo que o cego 'vê a seu modo' ”.

Trabalho realizado em 1960 - Fundação Sain
Participação de Portugal no Congresso Mundial de 75 InSEA
- Cecília Menano - Directora da Escolinha de Arte de Portugal



Fig. 46 - Notícia incluída no álbum de recortes de Alice Rey Colaço s.n. t.

[transcrição de excertos da notícia: Uma Exposição de Cegos]

“(…) procurar estar atenta a toda a complexidade que o problema requer, pois trata-se de despertar em cegos, o sentido plástico.

(…) Como é meu costume contei às crianças várias histórias, entre elas a do “Capuchinho Vermelho”, que seguidamente as crianças interpretaram através do jogo dramático, e por isso

foi vivida por elas, seguida da interpretação verbal, por cada criança. Uma dessas interpretações foi escrita em «Braille», e a negro, e depois ilustrada com as gravuras que as crianças executaram, e de que tiraram provas, também em alto-relevo e a negro - completando-se assim os dois livros que aí vê (...).

(...) Foi numa casa perto do Campo Pequeno que os vimos trabalhar: vinte e quatro pequenos entre os 3 e os 14 anos, dos quais catorze cegos e os restantes amblíopes (deficientes visuais). Ali ensinam-se as crianças o que é a árvore que nunca viram, fazendo-os apalpar o tronco e os ramos. E fazem-no tão bem que ao fim de um certo tempo eles desenhavam sem nunca terem visto as árvores que apalparam com as suas pequeninas mãos e abraçaram com os seus pequeninos braços, e o resto que lhes foi descrito cuidadosamente pelas monitoras.

(...) Graças a uma jovem professora (...) os artistas poderão «ver» as suas obras através do tacto, pois a inventora de um processo engenhoso e simples, Cecília Menano, reproduz-os para eles em relevo; (...) A Fundação Sain acaba de imprimir a primeira edição, ilustrada, de um dos contos mais apreciados pelas crianças de todos os países civilizados: «O capuchinho vermelho». Doravante poderão fazer-se livros ilustrados para cegos. Não haverá um prémio Nobel para Cecília?”

[Noutra ocasião é Cecília quem escreve sobre o mesmo tema, expondo as suas recomendações quanto ao trabalho com crianças cegas. Dedicou este trabalho à memória de João dos Santos, 1984].



Fig. 47 - Homenagem a João dos Santos - 1984

Uma Escola Infantil para cegos deve ter as mesmas finalidades gerais de qualquer outra Escola Infantil. Da nossa experiência pessoal como responsável de Escolas Infantis com crianças normais, vamos expor o que consideramos como finalidade a atingir nestas Escolas:

- 1º Fornecer as condições que possam fornecer a saúde física e mental das crianças.
- 2º Promover o seu crescimento e desenvolvimento sensorial e psicomotor
- 3º Aumentar a confiança que a criança necessita ter em si própria e nas suas relações com as outras crianças, com os adultos e nas variadas situações que se possam deparar.
- 4º Aumentar a sua independência ou capacidade para encarar e resolver problemas.
- 5º Aumentar a capacidade de *gostar dos outros* e de compreender as suas necessidades.
- 6º Aumentar a compreensão afectiva de si próprio e a aceitação da realidade.
- 7º Aumentar a capacidade para lidar de forma construtiva com as emoções próprias.
- 8º Aumentar e enriquecer as vias de expressão própria através da Arte, Música e Linguagem.
- 9º Aumentar e enriquecer a compreensão do mundo, isto é, alargar os horizontes intelectuais.

A entrada na Escola Infantil constitui a primeira experiência de contacto com um grupo verdadeiramente social e portanto: um processo de integração na colectividade, uma preparação para a vida afectiva fora de casa, um passo na independência do indivíduo.

- A Escola infantil é o ambiente que prepara as crianças para estas finalidades e não pode ser diferente, sejam elas cegas ou visuais. A Escola Infantil ajuda e apoia a criança a entrar no grupo, aumentando a independência e a segurança da criança prepara-a assim para a Escola Primária.

- Na Escola Infantil a criança entra na vida de grupo - poderíamos dizer simbolicamente - ao colo, ou talvez melhor, nessa Escola ela entra mudando de colo, para ser afectuosamente colocada ao lado das outras crianças.

A adaptação da criança cega à Escola Infantil envolve problemas particulares, consequências não só da sua deficiência sensorial, como das atitudes dos pais e outros familiares.

Da nossa experiência com estas crianças de 4-5 anos, parece-nos poder concluir que são as seguintes as características das crianças cegas:

- 1º Vocabulário mais extenso do que das crianças visuais da mesma idade, têm, portanto, um maior poder de comunicabilidade, talvez em consequência de uma experiência verbal intensamente vivida com a mãe.
- 2º Dificuldade em contactar com os adultos, mas maior dificuldade em contactar com outras crianças.
- 3º Receio na execução de movimentos gerais e de deslocação, e medo de objectos desconhecidos.
- 4º Atitudes corporais estáticas e ausências de gestos expressivos acompanhando a linguagem.
- 5º Comunicação e expressão das emoções exclusivamente através da palavra. Facto digno de registo, o riso só se verifica como reacção à palavra.

No ponto de vista didáctico, consideramos necessário que o professor tenha experiência prévia com crianças normais, para melhor compreender a criança cega e os seus problemas. É de fundamental importância não acentuar a diferença no contacto, pelo facto das crianças não verem e que tenham em conta que a criança cega deve fazer uma aprendizagem tanto quanto possível igual à das crianças visuais.

Seria talvez ousado falar em jogo, num primeiro período de adaptação da criança à Escola, porque a criança cega vem, como simbolicamente dissemos, ao colo. Parece-nos que o que mais interessa é conhecer cada criança e trabalhar individualmente com elas, até ser possível formar grupo, através do jogo.

Uns exemplos poderão ajudar a compreender a forma como agimos:

- Um rapaz de 3 anos e 6 meses, ao entrar para o Centro não era capaz de andar em frente; rodava sobre si próprio, pois o ambiente de casa era pobre e a casa pequena; só conhecia dois quartos e em toda a sua existência nunca a mãe tinha tido a coragem de o largar para além deles. O seu nível intelectual era normal.

A adaptação desta criança foi feita à base da confiança na sua própria deslocação

Levamo-lo ao campo onde durante três semanas rodou ainda sobre si próprio, sentindo que alguém estava a seu lado. Ao fim desse período, a criança começou a aceitar o afastamento da pessoa em quem tinha confiado e pouco a pouco, respondendo aos chamamentos dessa pessoa, a criança procurou-a, andando em frente. Ao fim de um mês e três semanas corria livremente e a partir de então corria com os outros.

Quanto à expressão corporal, a atitude estática e a ausência de gestos dão ao cego um aspecto de inferiorização, tanto mais marcado, quanto mais essa forma de comunicação é frequente na comunicação entre os latinos. O cego não gesticula porque nunca viu gesticular e porque não foi estimulado por outros meios a usar essa forma de linguagem. cremos que a atitude estática, o medo de agir e de se deslocar, provém do próprio medo que os pais sugerem à criança

Para uma compreensão e utilização educativa do gesto, empregámos com a criança cega o jogo dramático e mímico. No jogo dramático demos temas de interpretação colectiva para que as crianças não se sentissem sós e se iniciarem na vida de grupo. No mimo drama procurámos, forçando a criança a não se servir da linguagem falada, que ela sentisse uma maior necessidade de se exteriorizar através do gesto e dos movimentos do corpo, para orientar a acção.”

(in “Saúde Mental”

Boletim da Direcção de Serviços de Saúde Mental

Número especial de homenagem ao Dr. João dos Santos

Dezembro de 1984)

4.1.4.2. Grupo de Estudos de Psicologia Evolutiva, da Sociedade Portuguesa de Psiquiatria e Neurologia.

“Fui convidada para o Congresso de Neurologia, porque já trabalhava em pesquisa na criança sã ou doente, rica ou pobre, e queria conhecer a criança portuguesa em toda a sua extensão. Pertenci ao Grupo de Estudos de Psicologia Evolutiva, da Sociedade Portuguesa de Psiquiatria e Neurologia.

Estagiava no Hospital Júlio de Matos e foi o Dr. João dos Santos quem sempre me convidou, conforme ele descreve nos seus livros.

Organizei também a Exposição “Desenho, Linguagem Infantil” apresentando-a primeiro, durante o V Congresso Internacional de Psiquiatria e Neurologia (1953), depois no Museu

Pedagógico de Paris e na Sociedade Portuguesa de Belas Artes (1954), e por fim no Ateneu Comercial do Porto (1955). Colaboraram comigo o Dr. João dos Santos, a Dra. Arminda Grilo e a Dra. Margarida Mendo. (Cf. Anexo 14)

A Exposição constava em demonstrar como se analisavam os desenhos das crianças normais e doentes, e de como todas elas comunicavam e manifestavam a sua evolução, retrocesso ou a sua doença, através da expressão livre, das várias técnicas de Artes Plásticas ou, simplesmente, do desenho livre.

Trabalhei no Hospital Júlio de Matos e no Hospital de Santa Maria pelas mesmas razões que já referi: queria ter conhecimento e experiência pedagógica com pessoas sãs e doentes. Dei aulas de Expressão Plástica, trabalhei em investigação e organizei exposições para o público médico e outros. Esta experiência levou-me a uma melhor compreensão do comportamento das crianças internadas e do seu trabalho criativo. Conheci de perto a sua linguagem verbal, as suas angústias ou apatia.

A equipa de trabalho era, do mesmo modo, formada por médicos, psicólogos e psicanalistas ligados ao trabalho do Dr. João dos Santos. Foi sempre com a mesma equipa que trabalhei, tendo já citado alguns. Havia reuniões semanais em que analisávamos caso a caso, e depois pensávamos e combinávamos o que cada um iria fazer.”

4.1.4.3. Trabalho Em Atelier - Libertando as angústias: Autismo e mutismo

seletivo:

“A Elisabete tinha sete anos, era francesa. Foi enviada para o meu Atelier para uma terapia do autismo, para se tentar que voltasse a uma relação mãe e filha.

A Elisabete desenhava, pintava, experimentava todas as técnicas durante um ano, e eu nunca deixei de falar com ela. Ela era de um mutismo total, nunca respondeu.

Um dia, estava a pintar a guache e a tinta escorreu pela folha e pelo cavalete e, então, olhou para mim e disse: “ Cécile, ça pleure”.

Dei-lhe um beijo e um abraço, mostrando-me contente, mas sem comentar.

A partir daí começou a falar normalmente, não só comigo, mas com todos.

Foi a emoção que despoletou esta reacção, que fez a associação, pois quem estava a chorar por dentro, era ela, na verdade

.De outra vez tive no Atelier uma criança que sofria de mutismo selectivo mas que fazia tudo para chamar a atenção, destruindo materiais, desarrumando tudo, tentando até agredir. Uma vez ultrapassou os limites e eu tive um impulso e dei-lhe mesmo um tabefe. E a criança, então, disse-me: “mãe”. Começou a falar normalmente a partir de então.

Durante tantos anos e tendo passado cerca de três mil crianças pelo Atelier, e com toda a experiência que eu tinha já do trabalho com João dos Santos e outros médicos e pedagogos, os meus conhecimentos sobre a criança doente foi ficando cada vez mais enriquecido e sólido. Eu gostava deste tipo de trabalho, quase terapêutico, mesmo terapêutico!, e eu não tinha medo, tinha confiança nas minhas possibilidades de ajudar. Muitas mães e pais vinham ao Atelier conversar comigo para que eu tentasse ajudar os filhos. E eu ajudei muitas crianças a libertarem-se das suas angústias e problemas.”

4.1.5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.1.5.1. Na Escola Superior de Educação pela Arte:

“A Dra. Madalena Perdigão tem a ideia da criação da Escola Piloto (mais tarde Superior) de Educação pela Arte e, na Fundação Gulbenkian, junta alguns peritos para estudar a sua viabilidade. Estava o José Sasportes, o João dos Santos, o Arquimedes Santos, o Rui Grácio, eu própria, a Graziela Cintra, talvez, não sei se me lembro de toda a gente, e começa a ideia da Escola a formar-se em embrião.

Começaram essa Escola ainda sem mim, mas chamaram-me para lá dar aulas logo a seguir ao 25 de Abril. Fui convidada em 1975 para dar aulas na Escola Superior de Educação pela Arte, no Conservatório Nacional de Lisboa.

A carta recebida vinha encher-me de alegria... Iria para o Estado, formar professores na minha área e colaborar para que a Educação pela Arte fosse um projecto sério, globalizante o que, já naquela época, era um sonho inesperado.

A carta era assinada por José Sasportes, Professor da Escola, personalidade sempre grandiosa para mim, e igualmente pelo Professor Dr. Arquimedes Silva Santos. Mandeí o currículo, timidamente e acabei por entrar. Eu disse que não sabia se seria capaz, eles responderam “é capaz , é...” “E fiquei”. Mais tarde entrei para o quadro, mas infelizmente a Escola fechou. Era

uma Escola formidável e única no país, à frente de tantas experiências estrangeiras, foi uma parvoíce...

Na Escola Superior de Educação pela Arte dei aulas práticas de Expressão Plástica, dei aulas teóricas ligadas aos estudos feitos em Portugal e no estrangeiro, dei lições de História de Arte, ligadas à infância da Humanidade, como é o caso da arte primitiva, dos pintores modernistas e da linguagem pictórica da criança.

Formei equipas de alunos em vários sítios da cidade de Lisboa, para me verem a dar aulas às crianças das escolas do Estado, que não tinham acesso a nada que fosse livre criação. Assistiam e registavam o que viam para depois analisarmos. Em seguida, também por equipas, via e escrevia o que os meus alunos-professores faziam com esse tipo de crianças que, como é natural, reagiam com poderosa alegria criadora. E reuníamo-nos para repensar. Eu gostei muito desta experiência e sei que os alunos também.

Realizava também com a Equipa Pedagógica os Exames para os alunos candidatos a frequentarem a Escola Superior de Educação pela Arte. A Orientação dos Estágios dos alunos que no final do curso enveredavam pela área da Expressão Plástica e me escolhiam para orientadora, também se processou de forma muito entusiasta e organizada. Eu gostei imenso! Gostei imenso daquela Escola!

No princípio com humildade, disse que não sabia se teria capacidade para ter aqueles alunos todos e para uma escola tão avançada e o Arquimedes disse-me: “Tem, eu garanto que tem...” Depois comecei a entusiasmar-me, os alunos eram extraordinários, com uma enorme alegria e vontade de tudo aprender, em todas as áreas. Eu não faltava e era até um pouco exagerada pois, se algum colega meu faltava, eu ficava a dar as suas aulas, o que me enriqueceu muito.

Muitos dos alunos já eram professores e tinham ido tirar mais aquele curso, mas outros não tinham experiência nenhuma mas tinham “fome” da própria arte e vontade de expressão. Havia teatro, música, pintura, dança, expressão corporal e vocal, as oficinas, que eram muito importantes, e todas as disciplinas mais teóricas também, mas os alunos estavam sempre interessados porque havia muitíssimo que fazer e o que havia para fazer, envolvia.”

4.1.5.2. Formação de professores e outros agentes educativos no Instituto Aurélio da Costa Ferreira)

“Como o Curso da ESEA terminou, todos os professores foram integrados noutras escolas ou instituições do Estado. Transitei, então, para o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, mais uma vez para uma equipa médica, esta dirigida pelo Dr. Emílio Salgueiro.

No Instituto também fiz formação de professores. Nestas Escolas do Estado, tive sempre em mente passar aos “alunos-professores” a minha experiência pessoal.

[Relatório final do “Atelier de Expression pela Arte” «Sector Atelier De Expression Pela Arte»

“Durante o ano lectivo de 1984/85, tiveram lugar, no «Atelier de Expression pela Arte», diversas actividades lúdicas, plásticas e gráficas, com crianças de vários grupos etários com problemas de adaptação escolar.

O Atelier funcionou na Biblioteca Infantil.

As crianças frequentaram o Atelier do IAACF duas vezes por semana (6 horas) com uma média de dez crianças por sessão.

Procuravam atingir-se os seguintes objectivos:

- 1 - Conhecer o espaço físico do Atelier
- 2 - Brincando conhecer as zonas de trabalho
- 3 - Relacionar-se com as outras crianças e com o adulto monitor
- 4 - Aumentar a capacidade própria de expressão
- 5 - Aumentar o vocabulário e a facilidade de expressão oral
- 6 - Estabelecer formas de jogo por meio de gestos, traços e borrões
- 7 - Conseguir uma adaptação mais sólida e válida à escola que frequentam fora do Instituto
- 8 - Melhorar o relacionamento familiar

Para isso contribuiu a Equipa de técnicos da Equipa I. Houve sempre um bom entendimento entre todos e uma inter ajuda muito válida e positiva e espírito de equipa. Esta inter-ajuda contribuiu para um funcionamento saudável, pesquisador e atento a todos os problemas de cada criança e do conjunto do grupo de crianças. No final do ano lectivo fez-se uma reunião de conjunto com a Equipa I, para se poder avaliar e discutir a evolução de cada criança durante o ano lectivo. Foi gratificante.

As crianças trabalharam em: pintura, gravura, monotipia, desenho, relevo, transparências, trabalhos colectivos de grandes dimensões.

Fizeram jogos de: mimo drama, associação de palavras, gravação de conversas livres, expressão corporal, palavras associadas ao desenho, jogo dramático a partir de histórias.

Procurou-se libertar a criança da convenção escolar num todo: no grafismo e na pintura, no desenvolvimento intelectual, pelo desenho e pelo jogo, na pintura como actividade lúdica e pictural. A evolução educativa, a relação humana e afectiva foram, em cada trajecto individual, o que mais se evidenciou.

As crianças ligadas ao Atelier e à Equipa coordenada pelo Dr. Emílio Salgueiro, tiveram um ano fecundo no aspecto de libertação, por um lado, de trabalho e concentração, por outro. Embora havendo sempre na fase evolutiva de qualquer criança, momentos de paragem e de retrocesso, acabou sempre por ser mais forte o interesse das crianças e dos pais pela frequência do Atelier, o que resultou, como era conhecido por todos os que fazem esta terapia, num impulso positivo no desenvolvimento geral da criança, isto é: no seu crescimento e desenvolvimento harmonioso, na sua confiança nos outros, no interesse pelas coisas que a cercam, através de um constante acto criador.

Colaboração com o Curso de Formação de Professores: Durante o ano lectivo de 1984/85 o Atelier serviu também de espaço formativo ao curso que aqui funciona. Assim, a responsável deu, semanalmente, duas aulas de duas horas cada, inseridas na área de 'Expressões' - Sector de Expressão Plástica."

Cecília Menano e Isabel Jacinto

(in Relatório de Actividades da Equipa IAACF, 1984/85)

[Preparação de uma aula no IAACF (documento cedido por Cecília Menano)]

[sobre o trabalho com cegos e amblíopes]

I - Explicar que o trabalho foi feito para crianças que vêm - sua adaptação às crianças cegas.

II - Falar no livro (trabalho de equipe em elaboração no Centro Infantil) sobre a história do Capuchinho. Escrito em Braille e contado pelas crianças da primária de Braille e ilustrado pela classe de amblíopes (gravura).



Fig. 48 - Gravura em alto relevo

Muitas pessoas hoje se apaixonam pelos problemas da Educação. Muitas pessoas consideram talvez que, ou porque há muita coisa errada já feita, ou muita coisa por fazer... é chegada a altura de fazer um movimento, de descobrir novos processos, de estabelecer finalmente a direcção única. Precipitam-se então agitadamente, com uma bagagem sólida de teorias “analisadas” e marcam um ponto de partida.

Podem segui-las grupos ou multidões. Com uma ideia feita, essas pessoas começam então a entrar em contacto directo com a educação, com os alunos, com as escolas, sem se lembrarem de que existe uma longa distância entre elas e todos aqueles que as esperam: a experiência mútua. Só através do convívio com os outros, se pode conhecer esses outros e dar-lhes aquilo que eles esperam de nós. Pode haver métodos e processos, bons e maus, mas em educação é essencialmente o professor que conta, é o seu contacto humano que pode

valorizar cada esclarecimento, o seu interesse por cada criança separadamente é que faz com que cada uma seja diferente e ela própria.

Por muito esclarecido que seja o professor, por muito entusiasmo que tenha por seguir uma linha traçada, é em contacto directo com os alunos, com tudo que cada um é, representa, ou deseja vir a ser, que o mestre compreende que precisa pensar, observar e descobrir e, que qualquer obra nasce depois da experiência e nunca antes dela.

O desenho tem sido ultimamente, o problema mais apaixonante, que conta mais entusiastas. E que conta mais professores.

É, no entanto errado considerar o desenho ou a pintura, uma disciplina à parte, separada do conjunto das actividades escolares. O desenho, a pintura e mesmo os trabalhos manuais, não devem estar isolados do resto de toda a educação. Devem pelo contrário estar integrados no resto de todas as actividades. Igualmente é de considerar que um professor não deve ser especializado a ensinar só uma “disciplina”.

Para esclarecer os outros sobre uma coisa, é necessário saber de muitas outras coisas para além do esclarecimento feito. É preciso saber esclarecer através de muitas formas, é preciso dar a conhecer da maneira mais simples à maneira mais profunda, e é preciso sobretudo que o interesse pelas coisas, pelos outros, pela vida, não acabe e se renove, perigo de uma “disciplina” única, ou de um professor especializado.

Por isso se considera o desenho uma actividade que participa estreitamente com todas as outras actividades, nas classes infantis. Como o jogo, a construção, as histórias contadas, as lições ao ar livre, os fantoches, a modelação, o desenho é, uma maneira de conhecer, de entrar em contacto com os outros. E porque quanto maior for a possibilidade que a criança tiver de se exprimir melhor ela conhece, é que todas as formas de observar são mais valiosas se estiverem juntas.”(s.n.t.)

4.1.5.3. Catálogo «Exposição Infantil» Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa - Dezembro 1956

“Têm surgido desde há alguns anos movimentos educativos destinados a chamar a atenção da escola, dos professores e dos pais para a “arte infantil”.

A exteriorização desses movimentos por exposições e concursos, com júris, prémios e opiniões magistras parece pretender explicar ao público “a arte” da criança como uma prodigiosa descoberta dos adultos!

Não sabemos exactamente como as crianças reagem às apreciações das *peessoas crescidas*, mas sabemos que muitas se admiram por os adultos acharem *fantástico*, o que elas fazem tão espontaneamente. Por isso mesmo pensamos que é errado dividi-los em grupos - os que têm jeito e os que não têm - como é errado chamar-lhes “pequenos artistas”. Pensamos que para a criança é tão natural pintar e desenhar como sentir e falar.

A diferença que existe entre deixar a criança entregue aos seus próprios recursos ou estimulá-la pela “Educação Através da Arte”, é que esta lhe proporciona, num ambiente de confiança, a ajuda da técnica e o apoio afectivo de alguém, que acredita no que ela faz e a incita a prosseguir sem espanto nem crítica. É nessa liberdade que se encontra, ainda, *a beleza da verdade* que, como disse Rodin, está estreitamente ligada à Arte: “Dans l’Art, est bon seulement ce qui a du caractère. Le caractère, c’est la vérité intense d’un spectacle naturel quelconque, beau ou laid: est même c’est ce qu’on pourrait appeler une vérité double: car c’est celle du dedans traduite par celle du dehors; c’est l’âme, le sentiment, l’idée, qu’expriment les traits d’un visage, les gestes et les actions d’un être humain, les tons d’un ciel, la ligne d’un horizon.” É nessa verdade própria de cada criança que encontramos beleza expressiva. A criança concebe o mundo numa forma pura e, portanto, esteticamente válida, mesmo para além das suas produções picturais. A verdade ou a “Arte Infantil”, existe, sobretudo fora daquilo que os adultos por convencionalismo consideram como artístico!

Pela “Educação Através da Arte” pode a criança atingir não apenas uma ou outra concepção artística, mas todas as concepções e formas de expressão criadora. As formas espontâneas de criar e de comunicar são valorizadas pela pintura, desenho, modelação, jogo dramático, mímica e pantomima, dança e música. Através de todas as formas de Arte, ligadas ao homem desde a infância da humanidade, vive a criança uma experiência que vai de encontro às formas de comunicar mais autênticas. Nesta exposição pretendemos demonstrar, como o ambiente dado e a liberdade consentida, permitem à criança conceber o mundo a seu modo e como pela “Educação Através da Arte”, a linguagem das crianças se torna uma linguagem universal.”

Cecília Menano (in Catálogo «Exposição Infantil» Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa - Dezembro 1956)

4.1.6. RELAÇÃO EDUCATIVA



Fig. 49 - Cecília Menano

Todos os depoimentos que se seguem sobre Cecília Menano foram redigidos para esta tese, e encontram-se em anexo (Anexo 8), excepto o excerto de “Autobiografia” (2003) de Luís Pinto Coelho.

“Cecília tinha naquela época uma energia e uma inventividade borbulhantes. Comungava com ela a crença na virgindade expressiva da criança (...) O modernismo inventou a liberdade de expressão em Arte na Escola. Cecília foi uma das inventoras. (...) Precisamos construir nossa história e Cecília é um capítulo desta HISTÓRIA.”

Email pessoal de Ana Mae Barbosa
Doutorada em Ciências da Educação
Professora Aposentada da Universidade de São Paulo
ex - Presidente da InSEA

“ (...) Cecília Menano, era uma mulher adulta de beleza e presença marcantes. (...) Por detrás desse veículo da mais íntima e profunda expressão encontrava-se o dinamismo de Cecília Menano. Não mais poderei esquecer o seu carinho acolhedor, o seu entusiasmo, e a sua dedicação. (...) Agradeço a Cecília Menano o ter-me acompanhado na descoberta de novos recantos da minha alma, e o ter permitido que a minha imaginação se exprimisse de uma forma tão bela e livre. Finalmente, agradeço-lhe o impacto profundo que teve no meu desenvolvimento como ser humano e como artista.”

Email pessoal
Alexandra Máscolo-David
Antiga aluna - Julho 2007

“O nome da Cecília Menano surgiu associado ao movimento de educação pela arte, manifestando João dos Santos admiração pela sensibilidade da Cecília e indicando certas crianças para frequentarem o seu ‘atelier’ de desenho e pintura. Estas crianças tiravam benefício no encontro com a arte e com a personalidade da Cecília, o que as conduzia a adquirirem um sentimento aumentado de valor próprio, a uma melhor capacidade de pensarem, com diminuição das suas inquietações (...). Assisti ao seu modo de trabalhar com as crianças, tanto no ‘atelier’ de artes plásticas do Instituto, como no seu próprio ‘atelier’, situado no mesmo prédio que habitava. Dizia poucas palavras, ou dava poucas instruções directas às crianças, impondo-se mais pela sua presença, onde ressaltava um olhar vivíssimo e um sorriso apreciativo, que, de algum modo, induziam nas crianças uma liberdade nova no uso das suas capacidades estéticas (...). Do bom gosto mostrado em todo o arranjo e decoração de sua casa, nos quadros e fotografias pessoalizados, nas paredes e sobre a mobília, nos candeeiros e na iluminação quente conseguida, na escolha das louças e, até, dos copos que dispunha na mesa da refeição, num multicolorido que sempre me surpreendia pela certeza do seu ajustamento estético (...). A Cecília Menano continua a mostrar-se preocupada com os outros, crianças e adultos, procurando constantemente valorizá-los e ajudá-los, mas de um modo discreto, para que não se sintam nem devedores nem dependentes com essa ajuda.”

Email pessoal
Emílio Salgueiro
Médico Psiquiatra

“ (...) A exploração dessa dimensão criativa e do imaginário que há em todos nós foi cuidadosamente «tratada» por esta senhora, enquanto professora, em cada um dos seus alunos.

Aprendi com a Cecília (permita-me que a trate hoje como dantes) a ser melhor professora mas também, penso, a ser uma pessoa melhor.”

Email pessoal
Hélia Valadeiro
Ex- aluna - Docente do Ensino Superior

“ (...) Uma presença muito polida e definida, luminosa até, apesar da sua vetusta idade. Depois, o espaço, dourado, (embora despojado) e acolhedor do seu atelier, que uma planta invade, sem ser intrusiva. E onde, do “nada”, aparecem “jóias”, mistérios e magias: um desenho de um aluno, mais ou menos famoso, um catálogo um livro, uma gravura, os frascos de gouache em pó, um pote de pincéis, caixas de lápis ou pastel, a proximidade do rio, um barco que abandona o cais, uns velinhos e vividos cavaletes a mesa revestida a napa verde escura como se estivesse pronta para o “jogo”... Este lugar único, onde, se sujar, não faz mal! Ou se se enganar, pode-se continuar como se nada fosse (integrando o erro). À porta, um recado de Dante: “... Deixa a gente seguir o seu caminho...” E é de facto este, quiçá, o grande segredo da maravilhosa educadora. (...) Uma simplicidade e naturalidade suaves, mas sustentadas, construídas e fundamentadas num saber elaborado com sapiência e rigor. Expressamente referidos aqui e ali, no correr das sessões. (...) Aprendi mais com a Cecília Menano, Cilinha para os seus alunos, mesmo os mais novinhos, do que em muitas horas duras, de aprendizagem como artista.

É esta suavidade, determinação e amor pela Arte e pelos outros, que espero conservar no meu coração de aluna, bem como, junto da minha bússola de professora. Que a minha memória não me atraíçoe e preserve fresca e viva as horas passadas naquele sótão da mestra das mestras.”

Email pessoal Isabel Gouveia
Artista Plástica; Professora do Ensino Secundário

“Desde que conheço Cecília Menano, e já será passado meio século, que a vi envolvida nesta luta pela educação artística - que, então comumente, mais se associava às artes plásticas - com uma inteira dádiva de si-própria, defendendo as suas ideias e criando condições práticas

para o usufruto do exercício plástico por parte de crianças e jovens. (...) Na revisitação que se faça do percurso de Cecília Menano, estou certo se encontrará neste seu modo de se entregar a uma causa, o traço essencial da sua personalidade e do seu ensinamento.”

Email pessoal em Outubro de 2007

José Sasportes,
Escritor, Historiador e Professor. Presidente da I Conferência Mundial
de Educação Artística promovida pela UNESCO - Lisboa, 2006

“Tive de facto o especial privilégio de conhecer Cecília Menano. Verdadeira pedagoga, uma senhora fascinante, corajosa e lutadora, por quem sinto a mais profunda admiração e reconhecimento, de quem sou muito amiga e com quem ainda hoje continuo a aprender...”

Email pessoal

Maria Zélia Rosa Saraiva
Curso da Escola Superior de Teatro e da Escola
Superior de Educação pela Arte
Directora Pedagógica da Oficina da Criança

“(...) Foi então que conheci a minha jovem e lindíssima professora, que tratávamos por Cilinha, cuja especialidade era a educação pela arte. De imediato, a Cilinha dedicou uma especial atenção e estimulou o meu evidente gosto pelo desenho. (...) Mais ou menos conscientemente, criei uma aguda receptividade em relação a tudo o que ela dizia ou fazia. (...) Ao longo dos anos, a Cilinha foi acompanhando a minha evolução e manteve vivo, sobretudo na “idade do armário”, o meu interesse pelo desenho e pela pintura.” (2003, p. 34)

Luis Pinto-Coelho *in* Autobiografia

4.2. MARINELA VALSASSINA

4.2.1. INFÂNCIA, JUVENTUDE E INFLUÊNCIAS



Fig. 50 - Retrato de Marinela - Maio de 1934

4.2.1.1. A Infância na Vila Berta

“A minha infância passou-se na Vila Berta, uma das vilas operárias da Graça que o meu avô paterno Joaquim Tojal mandou construir, com azulejos de Reynaldo dos Santos, e onde vivíamos em várias casas com a família.

A minha avó paterna tinha uma personalidade fortíssima e viu-se à frente de uma enorme labuta, ficou viúva cedo com cinco filhos e teve que manter aquela obra em pé. Foi uma referência grande para mim, a liderança, a força de vontade, o trabalho que realizou.

Apesar de eu ser filha única considero que a minha infância foi divertida. Eramos bastantes primos e acabávamos por viver na rua, no jardim, no pátio comum da Vila Berta.”



Fig. 51 - Vila Berta

4.2.1.2. O Pai e o Artista: Raul Tojal

“O meu pai influenciou bastante a minha vida. Era bondoso e muito generoso. No porta bagagens do carro havia sempre coisas para dar aos mais pobres, principalmente botas e outro calçado.

Como pai, era uma pessoa firme, - chamava-me Maria Manuela! - mas dava-me muitos mimos e atenção, e eu não fazia tudo o que queria ... Eu gostava de acompanhar o seu trabalho de arquiteto.

Apreciava os meus trabalhos de artes. Já a minha mãe que me chamava “Nini”, como a restante família na Vila Berta, preferia que eu aprendesse a bordar, tive que fazer *ajour* nos lençóis para o casamento, mas eu não era nada desse género.

As minhas primas começaram a chamar-me “Marinela” e depois todos os amigos, o Frederico e na escola me começaram a tratar assim. Só os meus netos me tratam por “avó Nini”.

A Casa Tojal, na chamada Quinta do Alcaide, era a Casa de Construções, mais tarde chamada “Tojal Constrói”.

Lá, um empregado do meu tio fazia os bonecos de barro cozido uma noite por semana, o meu tio chamava depois uma série de artistas para ir pintar as figuras que iam na procissão, entre

eles, Almada Negreiros, grande amigo da família, e o Euclides Vaz tinha lá [na Vila Berta] o atelier de escultura. A Avenida António Augusto de Aguiar era conhecida por Avenida Raul Tojal, já que grande parte dos edifícios foram por ele projetados. Como arquiteto o meu pai era admirável, projetou obras muito interessantes, como por exemplo as casas da praia das Maças, a que me pertence e a que pertence à minha filha Teresa.

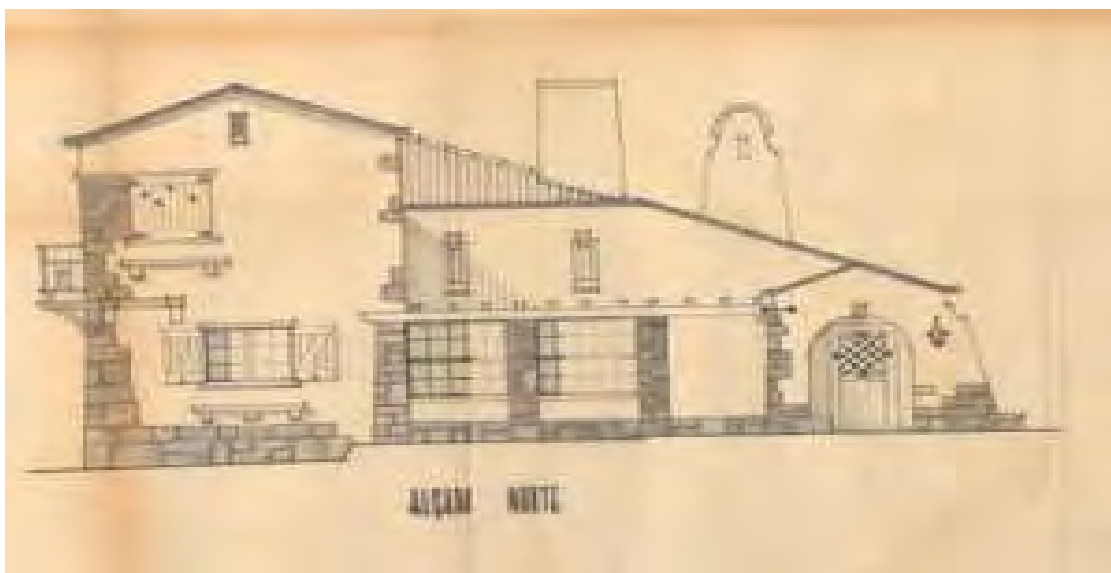


Fig. 52 - Projeto de Raul Tojal, 1942 - Habitação unifamiliar - Arquivo da Câmara Municipal de Sintra

<http://tracodoarquiteto.cm-sintra.pt/raul-tojal/projectos-de-raul-tojal>



Fig. 53 - Piscina do Algés e Dafundo

<http://www.sportalgasedafundo.com/clube/>

Considero que o meu pai era um grande artista. A piscina do Algés e Dafundo foi, para mim, a sua grande obra.

“Raul Francisco Tojal nasceu em Lisboa a 9 de Dezembro de 1900. Diplomado pela Escola Superior de Belas Artes de Lisboa em 1926, esteve presente na 1ª Exposição dos Independentes em 1930 com o projecto de uma piscina. Autor de diversos edifícios militares e civis, mas também em projectos de Remodelação, como o Café Palladium, Cinema Condes e do Forte de São Julião da Barra.”

(in O traço do arquitecto na paisagem sintrense”-Arquivo da Câmara Municipal de Sintra)

Mas concebeu e desenhou também móveis e estantes de livros. Alguns estão no 3º andar, aqui no Colégio, no meu gabinete.



Fig. 54 - Móvel desenhado por Raul Tojal

O meu pai foi um dos construtores do Bairro de Alvalade, na altura despovoado, e quando saímos da Vila Berta (ano de 1954) fomos viver para uma casa que ele construiu na Rua Frei Manuel Cardoso.”

4.2.1.3. Decisões firmes no percurso académico

“Andei no Colégio Inglês de Miss Lester, que na altura era na Rua da Quintinha a São Bento e depois na École Française.

Aos dezassete anos (depois do curso da João de Deus) eu disse que não queria estudar mais, embora continuasse na Sociedade Nacional de Belas Artes, e o que me interessava eram mesmo as artes.

Depois do curso [da Escola de Educadoras João de Deus] que não me satisfiz completamente, embora houvesse pessoas e grupos muito interessantes, que se diferenciavam trazendo maiores novidades, mais inovadoras e mais cultas - fui percebendo que o que eu gostava a sério era de artes. Quando estudava nas Belas Artes tinha bastante tempo vago. Então o meu pai disse-me que se queria as artes, podia trabalhar com ele. Tirei um curso de dactilografia e fui trabalhar com o meu pai, mas como dactilógrafa!”

4.2.1.4. O namorado de toda a vida: Frederico

“As férias eram passadas na Praia das Mações. Foi aí que conheci e depois comecei a namorar com o Frederico. Um dia, tinha eu quinze anos, fizemos um piquenique na Serra de Sintra, aos Capuchos, era um costume fazermos estes piqueniques e iam grupos grandes de primos e amigos. Eu ainda não conhecia o Frederico, mas ele chegou ao pé de mim e disse “Ó menina, quer que lhe leve o cesto do almoço?” e eu respondi “Ah que simpático!” E ele levou o almoço e o cesto até lá acima - o meu almoço e do meu primo Estevinho! - Só que os malandros comeram tudo! Foi assim que conheci o Frederico! Depois começámo-nos a dar, a sair... eu era tímida mas bem disposta e adorava a graça que o Frederico tinha. Depois de três anos de namoro casei aos vinte e um anos. O Fifi nasceu onze meses mais tarde.



Fig. 55 - Marinela aos 17 anos

A família do Frederico era de um tipo mais clássico do que a minha, na minha família havia muitos artistas o que criava um clima diferente. Os meus pais gostavam muito do Frederico, embora de início não aceitassem logo bem o nosso casamento. Mas o Frederico foi aquele namorado que toda a vida me fez feliz. Gosto muito de ir ao sótão aqui de casa onde há um quadro feito com fotografias minhas e do Frederico. Gosto de me sentar lá e recordar tudo aquilo. Tive um casamento muito feliz.”



Fig. 56 - Marinela e Frederico de Valsassina Heitor (2008)

4.2.1.5. Início de um percurso artístico:

"Na École Française começa a notar-se que eu tinha jeito para pintar e desenhar.

Eu sempre tive a mania de rabiscar... Então a Associação de Antigos alunos começa a pedir-me para desenhar os cartazes para as festas e bailes que organizavam.

Foi uma espécie de descoberta artística, eu era ainda muito nova e os mais velhos apreciavam o que eu fazia. Esses cartazes eram trabalhosos e de grande dimensão e comecei a ter essa perspectiva em mente de desenhar e pintar em grandes superfícies com facilidade, e dava-me uma grande alegria pela liberdade que sentia.

Depois a frequentar as aulas de Júlio Santos aprendi as técnicas artísticas. Fiz retratos, pintei, fiz cerâmica. Desfiz-me de tudo isso, ofereci aos meus filhos e aos meus amigos tudo o que fui fazendo.



Fig. 57 - Frederico retratado por Marinela (Carvão)



Fig. 58 - Marinela - Auto-retrato (Carvão)

4.2.2. ENCONTRO COM A LIBERDADE:

4.2.2.1. Leituras sobre Educação e Educação pela Arte

“A minha formação artística vinha principalmente de casa. Mas conforme ia evoluindo e percebendo o que se passava na Europa comecei a comprar e a ler livros sobre educação pela

arte, na livraria Portugália, em frente a St^a. Justa, onde o meu pai mantinha uma conta aberta para eu comprar livros. Lia Piaget, Read, Luquet, Neill, Stern, Illich, Rogers.

No livro de que sou co-autora “Lisboa, uma cidade vista pelas crianças” (1998), cito Ivan Illich, uma das minhas referências principais.

“Só os homens livres, são capazes de mudar ideias e ficar encantados com isso: e enquanto não haja homens inteiramente livres, alguns homens são mais livres do que outros.” (p.10)

Mais tarde, já nos anos 80, Pierre Vayer, por exemplo, foi importante.

Houve autores que li me impressionaram em particular.

Um livro que também me influenciou mais tarde foi “Aprender a Ser” de Edgar Faure, que faz recomendações que na época me foram muito úteis, nomeadamente no que diz respeito à educação pré-escolar e de formação contínua dos educadores e onde estão ideias que eu tinha de uma educação livre, um caminho para a autonomia, o acompanhamento pedagógico dirigido para a independência.

De forma que estes autores foram uma grande influência no meu percurso.

Conhecer estas suas ideias dava-me mais certezas no caminho a seguir.

Há muitos artistas e muitos pedagogos que me influenciaram, que conheci, que li e estudei, a ida a Exposições e a Museus era muito comum, a arte sempre fez parte da minha vida e da minha casa.”

4.2.2.2. O Encontro com Cecília Menano

“Os meus filhos começaram a frequentar a Escolinha de Arte da Cecília Menano nas Janelas Verdes ao sábado de manhã. Eu admirava o trabalho da Cecília e conhecia-a, tínhamos amigos comuns.

Há um biombo no 3º andar [Colégio Valsassina] pintado pelo Fifas no Atelier da Cecília. O Fifas desenhava muito bem. [hoje, Arquiteto Frederico de Valsassina Heitor, Prémio Valmor 2004].



Fig . 59 - Parte de um biombo pintado por Frederico Valsassina Heitor no Atelier de Cecília Menano

A Cecília Menano começou a organizar cursos para adultos. Um deles, de litografia, foi dado pelo pintor Sá Nogueira. Os cursos eram à noite e depois acabávamos por ir tomar qualquer coisa. Conversávamos muito, foi um tempo muito interessante.

Nos cursos dados pela Cecília e nos estágios que a orientava nós víamos a Cecília a trabalhar com as crianças e depois era ela que nos ia ver a nós.

A Cecília fazia de nós crianças, trabalhávamos como crianças, experimentando técnicas, estudando a evolução, a organização do espaço e dos materiais.

Dar aulas de pintura livre é difícil. É preciso respeitar a liberdade e dar o estímulo permanente às pessoas, saber orientá-las.

Aprendemos também que o ideal é trabalhar com não mais que quinze crianças ou adultos para que assim, diminuindo o grupo, se possa enaltecê-lo.

Foi muito importante para mim o que aprendi com a Cecília. Ela desenvolvia um trabalho, muito interessante, não só no Atelier, mas um trabalho ligado às diversas ações de João dos Santos, a nível da psiquiatria, das terapias. O seu trabalho com cegos é exemplar, é fantástico o que ela conseguiu fazer a nível da gravura com estas crianças.”

4.2.2.3. Conhecer Neill e Summerhill

“Tinha o sonho de conhecer Summerhill. Nos anos sessenta, não sei precisar, o Frederico ofereceu-me a viagem. Escrevi primeiro uma carta a Neill para saber se poderia visitar Summerhill. Ele respondeu-me que sim. Eu já tinha lido os livros todos dele e fiquei contentíssima com esta possibilidade de ir ver com os meus olhos.

Tinha uma enorme curiosidade em conhecer aquele espaço. Achei fenomenal e aprendi imenso sobre estar em liberdade, como era possível!

Fui a Oxford e depois até lá. Era engraçado ver aqueles pavilhões salpicados pelo terreno daquelas florestas inglesas e os alunos a movimentar-se com liberdade para estar e aprender. Por outro lado, como aquela escola era um ideal para mim, percebi que nem tudo o que ali se passava era possível noutras realidades. Por isso ao mesmo tempo não me encantei tanto como pensava.

Vi Summerhill como quem vê uma filosofia.

[no meio de um dos seus livros de Neill está um cartão manuscrito pela Marinela onde se lê:]

“Dever é uma palavra detestável. Dever exige que um jovem de dezanove anos esteja pronto para lutar e morrer pelo seu país, mas, quando ele pensar em dever para consigo mesmo...Se ele deseja ter vida sexual todos os poderes anti vida se erguem contra. A Sociedade exige o dever de morrer, mas não de viver.” (Neill, 1971)



Fig. 60 - Família Valsassina:

Da esq. para a dta. - Frederico (filho), Marinela, Teresa, Manuel, Frederico e João (1962)

4.2.3. OS ATELIERS E AS TÉCNICAS DE EXPRESSÃO PLÁSTICA:

4.2.3.1. O Primeiro Atelier de Educação Plástica - 1959

“Entretanto casei, como disse, e o Dr. Frederico, que era muito esperto, e já dava aulas no Colégio enquanto estudava no Técnico, propôs dar-me uma hora do seu horário de professor para que eu desse umas aulas de Desenho ao antigo 3º ano do liceu no Colégio Valsassina, na sala que já não existe, onde havia a lareira. Eram principalmente alunos internos, mas também havia externos. Foi assim que tudo começou.

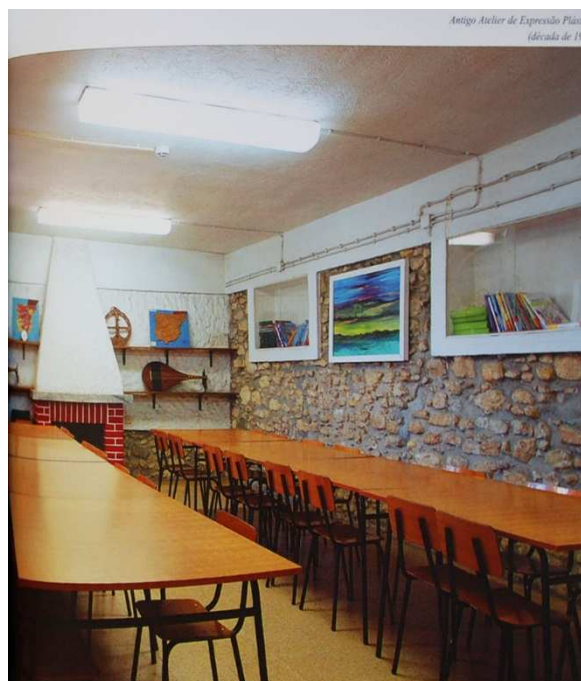


Fig. 61 - Primeiro Atelier da Marinela há poucos anos, quando já não funcionava como Atelier, mas vendo-se o espaço esteticamente concebido e a lareira

Quando comecei o Atelier, eu pensei “está tudo tão mal vou pô-los todos a pintar, mesmo nas “carteiras”. O Senhor Director, pai do Frederico, deixou-me comprar materiais. E então eu fui dando aulas de pintura. Quando chegámos ao fim do ano deram-me um salão para fazer uma exposição dos trabalhos. Isso passou a acontecer todos os anos, durante cinquenta e seis anos. Para a criação e funcionamento do Atelier do Colégio, fui muito incentivada pelo professor Avelino Cunhal, que era um excelente artista e professor de Filosofia no Colégio (parte do Colégio ainda funcionava na Av. António Augusto de Aguiar) e que sabia imenso de Arte.

Às oito da manhã ele chegava aqui à Quinta das Terezinhas, ao Colégio, para falar comigo antes das aulas, e motivou-me imenso a continuar a trabalhar nesse primeiro Atelier. Era um homem cultíssimo, sabia muito de pintura e ensinou-me várias técnicas. Foi mesmo quem ali mais me entusiasmou e deu valor ao meu trabalho, para além do meu marido Frederico, claro.

O Atelier ficava na parte de baixo da Infantil, numa sala com lareira e ali passei muitos finais de tarde com alunos internos e externos, e mais tarde com as Educadoras, que queriam

aprender mais de Educação Plástica. Para mim o Atelier era de Educação Plástica e é assim que continuo a chamar-lhe, pois pressupõe uma aprendizagem, uma arrumação cuidada, um espaço eleito para trabalhar com materiais novos, para experimentar técnicas, para estar, sem preocupação de se sujar ou não. Orientei este e outros Ateliers durante vários anos e a todos tentei deixar a ideia de espaço ideal e propício à livre Expressão. Com os alunos mais crescidos fui muitas vezes a Exposições e tentava promover o diálogo com os artistas.”

4.2.3.2. Organização dos Ateliers

“O Atelier é um lugar criado pelo educador para proporcionar um espaço feliz de atividade. Esse ambiente tem que ser muito cuidado e bem preparado pelo educador pois é nesse ambiente que a criança terá o impulso para criar.

Todas as atividades de Educação pela Arte se podem ali passar, não só as que se ligam à Educação Plástica, por isso o espaço, para por exemplo se fazer Jogo Dramático, tem que ser muito bem pensado.



Fig. 62 - Jogo dramático no Atelier

É bom que tenha luz natural, que seja acolhedor, limpo, arejado. A existência de lavadouros é essencial para que depois dos trabalhos se possa com as crianças lavar o material utilizado.

Os cavaletes permitem uma grande concentração para quem está a pintar, mas também se pode ter as paredes forradas a madeira e afixar nelas papel para se fazerem os trabalhos. Mesas e bancos podem ser úteis para algumas atividades.

Mas há um aspeto que considero muito, muito importante: a arrumação e o acesso ao material. Para mim o Atelier tem que ser um espaço muito organizado, com uma ordem própria. Ali está o papel. Ali os lápis, tesouras, tintas, barro, mas tudo tem um lugar certo e o acesso ao papel, por exemplo, pode ser feito diretamente pela criança.

Nos Ateliers que organizei sempre se fizeram capas grandes no início do ano para cada aluno ir guardando os seus trabalhos, que ficam guardados num armário até ao final do ano. Depois vão para casa. É como um arquivo que vai trazer informação sobre a evolução de cada criança. Expor os trabalhos das crianças nas salas de aula é útil do ponto de vista didático, sentindo assim a criança que temos respeito pelo que faz.”



Fig. 63 e 64 - O atual Atelier

4.2.3.3. Técnicas de Expressão Plástica

“As crianças têm um ritmo de trabalho próprio e o educador deve orientar para que a criança faça o seu trabalho como quiser, dentro desta ou daquela técnica: no fundo mais do que a técnica há na criança uma necessidade de expressão, de revelar as suas ideias e emoções. E o Atelier permite que isso aconteça. No Atelier orienta-se, modela-se.

Conhece-se a criança ao ver a evolução do seu trabalho, podemos ajudá-la a evoluir ou detectar-se algum problema, e, conforme está explícito no livro “Valorizar a relação existente entre a capacidade, o esforço realizado e os resultados obtidos” (1972, p. 44), este é um aspecto essencial desta linha pedagógica que vai ser útil para toda a vida. Não basta ser capaz, é preciso perceber que se é capaz de mais se se fizer mais esforço e que esse esforço pode ser compensador.

Ao desenhar ou pintar no Atelier a criança faz o seu trabalho para alguém, que pode até nem estar ali, para oferecer à mãe ou ao pai, por exemplo, mas normalmente a criança faz o trabalho no Atelier para quem a está a orientar, para o educador, que aceita e valoriza a criança. Essa relação traz uma grande auto confiança e tranquilidade à criança.

Há as duas técnicas principais de desenho e pintura que, sendo muito diferentes, nos revelam que a criança sabe do mundo. No desenho um traço descreve uma série de possibilidades e, em geral, esses traços são muito espontâneos e contam histórias; por isso muitas vezes a criança necessita de descrever o que desenhou e traduz com palavras aqueles traços.

Primeiro a criança garatuja até conseguir desenhar formas. Portanto é uma evolução enorme, um desenvolvimento a todos os níveis com uma técnica tão simples: só é preciso papel, lápis e uma mesa. Não usamos nem régua, nem esquadros nem borrachas.

A pintura é para a criança como um jugo de cor e de experiências sensoriais. É um meio de expressão muito completo. As técnicas gráficas e plásticas servem para que a criança tenha diferentes meios para se expandir, para expandir as suas criações. São experiências, as técnicas, experiências não só intelectuais e motoras mas também sensoriais. Só por isso o que é produzido já é uma obra com valor a que devemos estar atentos e mostrar interesse pela sua liberdade.

Nos meus livros falo das técnicas de forma a esclarecer os educadores sobre os materiais a utilizar e explico como utilizá-los. Estes procedimentos que vão desde o conhecimento do tipo e tamanho do papel ou da superfície onde se desenha, grava ou pinta, aos pincéis, lápis, tintas ideais são fundamentais para que se possa conduzir as crianças pelas várias técnicas.

Por isso o educador tem que ter conhecimentos artísticos e práticos muito sólidos, se não for assim não se pode dar aos alunos a oportunidade de evoluírem. Por exemplo o óleo é uma técnica maravilhosa mas que exige um saber específico por parte de quem orienta.

As crianças gostam muito de trabalhar com óleo, com aguarelas já não tanto, pois é uma técnica difícil e que não a satisfaz no que respeita à intensidade da cor. Mas o que mais se usa nas escolas é a pintura a guache que permite uma ampliação do gesto e a realização de trabalhos cheios de cor.”

[seguem-se grelhas criadas por Marinela sobre "Técnicas de Pintura, Gráficas e de Trabalho Manual" recolhidas no Arquivo pessoal da própria:]

TÉCNICA	MATERIAL	TIPO DE PAPEL	PROCESSO DE APLICAÇÃO	DISSOLVENTE
DIGITINTA	papa de farinha tinta de cenografia 75\$00	papel de caixa 35x47,5 200\$00	mão	água
DIGITINTA	dextrina 60\$00 tinta de cenografia	papel de caixa	mão	água
GUACHE	dextrina tinta de cenografia	papel de caixa 35x47,5 ou qualquer outro de outra dimensão	pincéis escolares nºs 4 ou 6	água
TEMPERA	cola vulcano 500\$00 anilinas de água 12\$50	papel de caixa de cartolina ou qualquer outro	pincéis escolares nºs 4 ou 6	água
TEMPERA	glutina 280\$00 e anilina de água	papel de caixa ou outro	pincéis escolares nºs 4 ou 6	água
TEMPERA DE OVO	gema de ovo óleo de linhaça tinta de cenografia	papel não absorvente	pincéis escolares	água
ÓLEO	bisnagas de tinta de óleo	cartolina ou cartão (superfície polida n. absorv.)	trinchas nºs 4-6-8	aguarrás
MONOTIPIA	tinta de impressão LE FRANC	papel não absorvente	pincéis escolares	aguarrás
ESTAMPAGEM EM ÁGUA	aguarrás bisnagas de tinta de óleo	recipiente com água papel de cópia 87\$30	pincéis escolares	água

Quadro 2 - Técnicas de pintura

TÉCNICA	MATERIAL	TIPO DE PAPEL	PROCESSO DE APLICAÇÃO
DESENHO	lápiz de mina preta nº 2	papel de cópia A4	lápiz
DESENHO	lápiz de cera Grão Vasco	papel de cópia A4	crayons
DESENHO	óleo pastel PANDA (processo de fixação aguarrás)	papel de caixa ou cartolina 180 g	crayons
DESENHO	carvão (processo de fixação fixativo incolor)	papel branco qualquer tipo	sticks
MONOTIPIA	dextrina tinta de cenografia 75\$00	papel de cópia	lápiz sem bico
MONOTIPIA	tinta de impressão	papel de cópia A4	cabos de pincéis
BAIXO RELEVO OURO MOURO	folha de ouro mouro, cobre ou alumínio		caneta esferográfica
LINOGRATURA	linóleo e tinta de Impressão	papel de cópia ou Cartolina off-set	goivas e facas 10\$00 ou linogravura

Quadro 3 - Técnicas gráficas

TÉCNICA	MATERIAL	PROCESSO DE UTILIZAÇÃO
REALIZAÇÕES DE SUPERFÍCIE		
RASGAGEM	papel lustro papel seda papel metálico	A mão
COLAGEM	cola e mater. diversos da natureza e diário Obs.	A mão
RASGAGEM E COLAGEM	diversos tipos de papel e cola líquida	A mão
RECORTE E COLAGEM	diversos tipos de papel e panos - tesouras e cola líquida.	A mão A tesoura Os pincéis
PICAGEM	agulha de picar e papel	A mão
TECELAGEM	tear e lãs agulha	A mão A agulha
REALIZAÇÕES EM SUPERFÍCIE (mas susceptíveis de aparecerem em volume)		
MODELAÇÃO	barro massa plasticina	A mão
MODELAÇÃO COM PASTA DE PAPEL	cola de madeira papel jornal	A mão
DOBRAGENS ENTRELAÇAMENTOS	papel corda lã ráfia	A mão A tesoura
FIGURAS RECORTADA E ELEM. DECORATIVOS	cartolina cartão tintas	A mão A tesoura
REALIZAÇÕES EM VOLUME		
MODELAÇÃO	barro massa plasticina	A mão
MODELAÇÃO MOLDES DE ARAME	rede de arame papel cola de madeira	A mão Alicate
TÉCNICAS ARTESANAIS	Vime, pano Cordel ráfia	A mão, A tesoura O Martelo, Palhas

Quadro 4 - Técnicas de Trabalho Manual

TÉCNICA	MATERIAL	PROCESSO DE UTILIZAÇÃO
REALIZAÇÕES DE VIDA PRÁTICA E ORIENTAÇÃO OFICIAL		
JARDINAGEM	Terra Sementes Plantas	As mãos Pás Ancinhos Colheres
COZINHA	Produtos alimentares E os necessários utensílios O lume	As mãos
PINTURA DE PAREDES	Cal ou Tinta de água	A mão Trinchas e Rolo
PESQUISA DE ELEMENTOS DA NATUREZA (Observação, Ordenação e Colocação)	Pedras Folhas Flores Conchas Objectos de poluição	As mãos
FOTOGRAFIA	A máquina Expositor	O ambiente O olho A mão A máquina

Quadro 5 - Técnicas de Trabalho Manual

4.2.3.4. Organizando Exposições



Fig. 65 - Catálogo de uma Exposição

“O que nós pretendemos é interessarmo-nos e compreendermos o trabalho da criança, do adolescente, do adulto e dar-lhe oportunidade de se exprimir e de criar. A criança mostra-nos os seus sentimentos e ideias e ao longo do tempo temos uma espécie de documentário sobre a sua evolução, sobre a forma como se sente e vê o mundo. E nós temos ali uma fonte de informação que pode ajudar à sua integração na sociedade, na escola, na vida.

O desenho e a pintura são formas de expressão muito interessantes. A criança quando cria está em plena entrega, é espontânea e projeta-se livremente naquilo que fez, se o ambiente lho permitir.”



Fig. 66 - Crianças no Atelier - Pintura Coletiva

“Eu falo em linguagem plástica infantil porque o que a criança faz é comunicar, é traduzir graficamente o que se passa e sente e para a criança essa linguagem do desenho, da pintura, é uma linguagem normal, de certo modo até é uma linguagem fácil.

Nós, como educadores devemos fazer com que essa linguagem se desenvolva e evolua de modo a que um dia acredite em si e tenha recursos para ser um criador.

A criança pinta e desenha, e há um diálogo entre ela e o trabalho que faz, no fundo isto é idêntico aos adultos, só que os adultos se preocupam com a recordação visual, com a representação de alguma coisa, enquanto a criança pinta à medida do seu pensamento e sentimentos.

A evolução gráfica da criança tem que ser conhecida pelos educadores, é mesmo fundamental. E também a orientação que o educador dá à criança durante a sua evolução gráfica é dependente dos seus conhecimentos.

Logo que comecei o primeiro Atelier no final do ano, a direcção sugeriu-me que expusesse os trabalhos dos alunos. Sempre encarei as exposições dos alunos como uma espécie de documentário sobre as crianças.”



Fig. 67 - Marinela numa das primeiras exposições que organizou

“Nessas exposições todos os alunos devem estar representados, escolhendo-se alguns dos trabalhos que realizaram durante o ano. Os adultos, ao verem aquele trabalho, demonstram à criança que reconhecem valor àqueles trabalhos.”

4.2.3.5. Exposições realizadas

De 1954 a 2013

Organizou mais de 50 Exposições, abrangendo cerca de 600 crianças anualmente, no Colégio Valsassina em Lisboa.
1979

Organiza uma exposição com trabalhos de crianças afectas à Associação Portuguesa para a Educação pela Arte - Sociedade Nacional de Belas Artes.

1984

Orienta a Exposição ‘A Calçada de Lisboa’ com trabalhos executados nas Oficinas da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.

1987

Colabora com trabalhos realizados no Colégio Valsassina na Exposição de Linguagem Plástica Infantil integrada no Ano Europeu do Ambiente e organizada pela International Young Art - Canadá - Medalha de Bronze.

1991

Promove as Exposições ‘A Arte na Cidade’ e a Exposição Europeia de Artes Plásticas ‘Descobrimentos e Expansão Europeia’, Lisboa - Ponto de Partida, integradas no projecto desenvolvido pela ANACED.

4.2.4. EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO:

4.2.4.1. Centros de Observação do Tribunal Tutelar de Menores

“Através da M^a João Ataíde, que era da Escola de Educadoras Maria Ulrich, a Alice Gomes, fundadora da APEA, convidou-me a orientar este trabalho. Inicialmente o trabalho nem era remunerado, depois a APEA entendeu que deveria ser remunerado, e mais tarde passou-se esse encargo para o Ministério da Justiça. Penso que realizámos um bom trabalho, reconhecido por educadores, alunos e Instituições.

Nunca foi um trabalho bem pago, mas era um trabalho muito interessante e que se ajustava ao que eu acreditava: todos podiam criar, todos podiam exprimir-se criativamente.

Formou-se uma verdadeira equipa de educadores que trabalhou vários anos com adolescentes de risco que estavam em Instituições do Tribunal, em Centros de Recuperação, na Graça, em Benfica e em Monsanto.

Toda a equipa era composta por sócios da APEA, mas eu fiquei de orientar as várias equipas, que se deslocavam aos vários Centros de Reeducação, de rapazes e raparigas, que estavam separados. Tudo isto durou vários anos, iniciou-se talvez em 1973 e durou até ao início dos anos 80.

Nós não fizemos registos nem estudos sobre estes trabalhos. Era trabalhar em Atelier todas as semanas ao final da tarde, depois de um dia de trabalho. Trocávamos ideias e planeavam-se as sessões, mesmo informalmente. Nas reuniões da APEA apresentávamos um relatório de atividades sobre este trabalho, mas para além da Exposição de 1979, foi pouco divulgado.

Nessa troca de ideias aprendíamos imenso. Aqueles adolescentes eram surpreendentes, quer no bom quer no mau sentido. Mas é curioso que nunca tivemos problemas graves no contacto com eles, para eles e elas era uma alegria poderem ter aquelas atividades!

Quando se olhava para os trabalhos deles não se percebia muitas vezes que eram de crianças perturbadas. Eram muito infantis a desenhar, não tinham experiências suficientes, mas fomos desenvolvendo neles esses aspetos.

Começámos a fazer trabalhos coletivos, o que era um grande desafio com estas crianças que eram muito conflituosas entre si, mas fazia-lhes bem esse tipo de atividade.

O ambiente do Atelier proporcionava que conversassem connosco, que contassem histórias, falavam da sua vida pessoal, das mães, falavam sempre muito nas mães e exprimiam-se com liberdade.

Também colaboravam na organização e depois na arrumação de cada sessão do Atelier, que tinha que ser sempre montado e desmontado e isso corria muito bem, gostavam muito de nos agradar.”

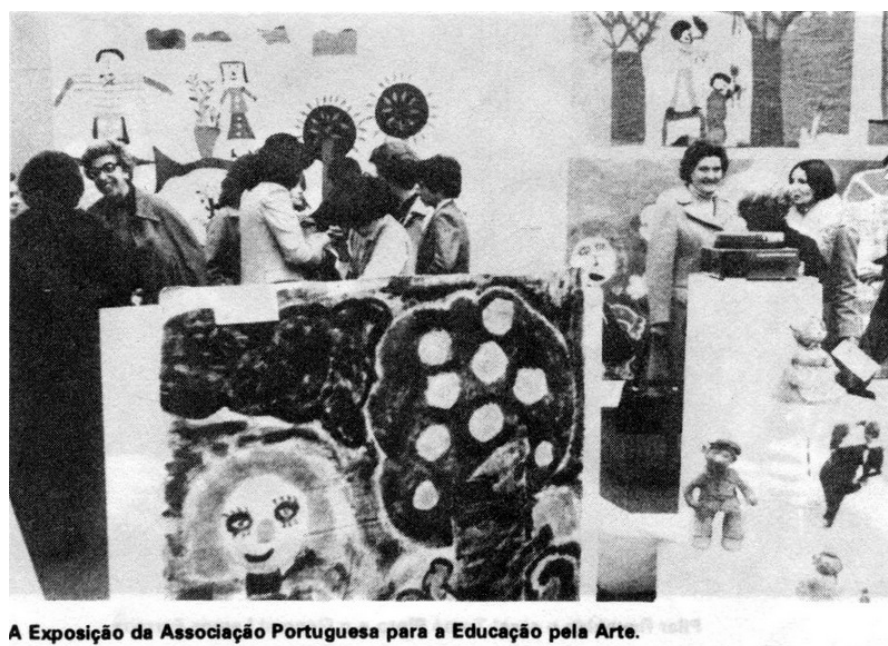


Fig. 68 - Exposição na SNBA organizada com alunos dos Centros do Tribunal Tutelar de Menores com orientação de Marinela

“A APEA organizou em 1979, Ano Internacional da Criança, uma grande Exposição de trabalhos destes alunos na Sociedade Nacional de Belas Artes.



Notícias

Director-adjunto DINIS DE ABREU

Quarta-feira, 10 de Janeiro de 1979

Na Sociedade Nacional de Belas Artes

Exposição de pintura infantil em Lisboa assinala o Ano Internacional da Criança

Algumas dezenas de curiosos trabalhos compõem a mostra patente ao público na Sociedade Nacional de Belas-Artes, em Lisboa, com a qual a Associação Portuguesa para a Educação pela Arte assinala o Ano Internacional da Criança. Estes trabalhos são de autoria de crianças e jovens que frequentam centros e institutos dependentes ao Serviço Tutelar de Menores.

A exposição, no dizer da própria Associação Portuguesa para a Educação pela Arte

(APEA), apresenta o trabalho, a habilitação, a sensibilidade de crianças, adolescentes e jovens a quem a APEA ajudou nas suas carências e dificuldades, proporcionando-lhes a liberdade e a compreensão criadoras que ali se patenteiam, geradoras de alegria e felicidade — os mais poderosos factores de educação.

A mostra, inaugurada pela dr.^a Manuela Eanes, tem registado um considerável interesse por parte do público, nomeadamente de estudantes e encarregados de

educação. Integra trabalhos de jovens e crianças do Instituto Navarro Paiva (INP), do Instituto de S. Domingos de Benfica (ISDB) e dos Centros de Observação masculino e feminino — instituições pertencentes ao Serviço Tutelar de Menores, por sua vez afecto ao Ministério da Justiça. Estes centros são orientados pela APEA desde 1972. Entretanto, na mesma exposição, participam crianças da freguesia de S. Mamede (Lisboa), as quais contam com o apoio do Grupo de Dinamização Cultural e Re-

creio daquela área, do Ministério da Educação e da Associação Portuguesa para a Educação pela Arte.

Esta iniciativa, a par de tantas outras organizadas pela APEA, tem por objectivo fundamental proporcionar à criança e ao jovem meios que exprimam a sua capacidade criativa, ao mesmo tempo que se lhes desperta o interesse pela cultura e pelas mais diversas formas de arte.

Na sua orientação, a Associação Portuguesa para a Educação pela Arte tem, ainda, procurado que as crianças não tendam a imitar os adultos, mas antes aprendam a descobrir, dentro de si mesmas, as suas potencialidades inatas.

A mostra, que estará patente nas Belas-Artes (Rua Barata Salgueiro), até ao dia 17, pode ser visitada, todos os dias, entre as 14 e as 20 horas.

Associação Mundial dos Amigos da Infância

Para as comemorações do Ano Internacional da Criança, a AMADE Portugal (Associação Mundial dos Amigos da Infância), programou, entre outras actividades, uma exposição internacional de arte infantil, organizada conjuntamente por aquela associação, pela Galeria de Arte do Casino Estoril e pela Junta de Turismo da Costa do Sol.

Esta exposição será inaugurada com a presença da princesa Grace, do Mónaco, fundadora e presidente da comissão de honra da AMADE Mundial. A princesa Grace é aguardada em Lisboa no dia 23, estando a inauguração da exposição marcada para as 18 e 30 desse mesmo dia.

Nesta exposição colaboram diversos países, entre os quais a Bélgica, Suíça, Espanha, Mónaco, Austrália, Portugal, Israel e a República Federal da Alemanha.

Dezenas de trabalhos de crianças e jovens que integram centros e institutos dependentes do Serviço Tutelar de Menores, estão expostos na Sociedade Nacional de Belas Artes e assinalam o Ano Internacional da Criança, comemorado em todo o Mundo

Fig. 69 - Exposição de Pintura na SNBA

Havia trabalhos lindíssimos. E os alunos foram convidados a ir à Exposição e lá foram, com muita cerimónia, mas muito contentes. Apesar de serem adolescentes difíceis aprenderam o rigor, a procurar o Belo, a ter outro sentido estético.”

4.2.4.2. Na Liga Portuguesa de Deficientes Motores:

“Fui parar à Liga por razões de saúde pessoal. Procurei a fisioterapia e durante vários anos essa foi a minha ligação à Liga. Mas depois fui conhecendo aquelas pessoas, tanto os que lá trabalhavam ou iam, como a direção. Pediram-me depois para criar um Atelier e foi assim que a Educação pela Arte chegou ali. Já havia experiências artísticas muito interessantes, a Liga sempre foi uma Instituição muito aberta e pronta a inovar. É um trabalho admirável, o que ali se desenvolve, e nas oficinas de encadernação, tapetes de Arraiolos e outras, há verdadeiros artistas que apesar das suas limitações podem produzir e estar assim incluídos em sociedade.

Também ali se realizaram várias Exposições de Educação Plástica que tiveram por intenção chamar a atenção para a pessoa com deficiência, capaz de se exprimir pela arte.

Trabalhei sempre graciosamente para a Liga, hoje, Fundação Liga, e o Atelier continua a funcionar com pessoas a quem fui dando formação.

Quando aqui no Colégio desenvolvemos uma Unidade Didática sobre Lisboa e o seu Património lembrei-me que na L.P.D.M., onde já funcionavam oficinas de Tapetes de Arraiolos se poderia fazer em ponto de Arraiolos a Calçada Portuguesa. Desenhei e ofereci a Patente à Liga.”



Fig. 70 - Tapete de Arraiolos feito na oficina da LPDM - patente oferecida por Marinela

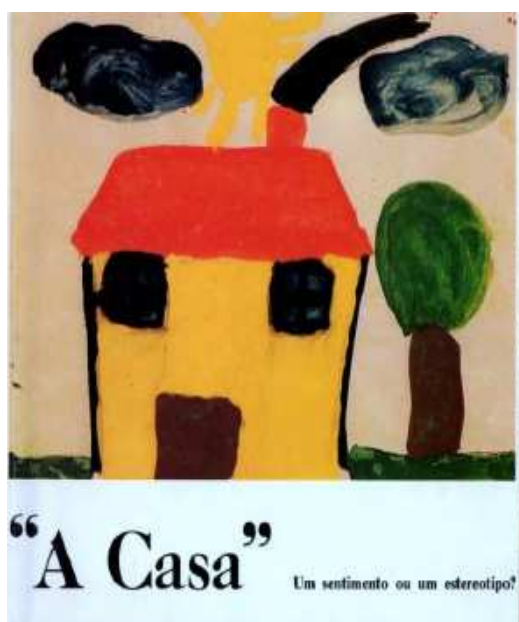


Fig. 71 - "A Casa" -Livro editado pela L.P.D.M.

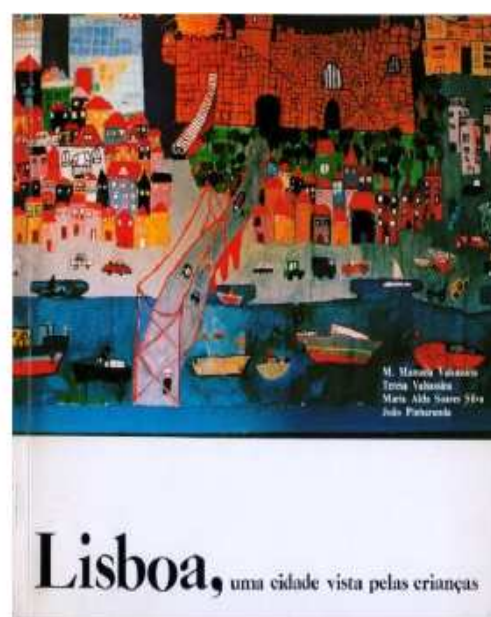


Fig. 72 - "Lisboa" -Livro editado pela L.P.D.M.

"Os Livros "A Casa, um sentimento ou um estereótipo", "Lisboa, uma cidade vista pelas Crianças" foram editados pela Liga e incluem textos e imagens de diversos autores como Maria Alda Silva e João Pinharanda."

Trabalhos realizados por alunos de Marinela Valsassina (Figuras 73 a 98)



Fig. 73



Fig. 74



Fig. 75



Fig. 76



Fig. 77



Fig. 78



Fig. 79



Fig. 80



Fig. 81



Fig. 82



Fig. 83



Fig. 84



Fig. 85



Fig. 86



Fig. 87



Fig. 88



Fig.89



Fig. 90



Fig.91



Fig92

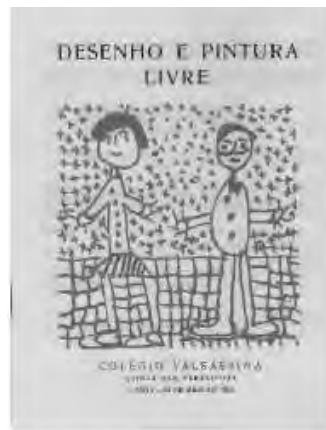


Fig.93



Fig. 94



Fig. 95



Fig. 96



Fig. 97



Fig. 98

4.2.5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

4.2.5.1. Coordenar e formar pessoas e equipes:

“Eu tive formação artística na SNBA durante uns cinco anos. No Atelier de Cecília Menano fiz cursos que estavam mais ligados ao desenvolvimento das técnicas gráficas das crianças, e depois também com o pintor Sá Nogueira, em que tirámos o tal curso de Gravura, Desenho e Pintura. Mais tarde e depois de alguma experiência nos Ateliers do Colégio - que por vezes eram frequentados tanto por alunos como por professores ao final da tarde - fui pensando que a formação era muito necessária aos educadores e professores da infantil e primária e organizei imensos cursos de formação tanto em técnicas como em desenvolvimento infantil. Convidava pessoas para irem ao Colégio falar, como a Alice Gomes, a Glicínia Quartin, o Filipe la Féria, a Teresa Ricou, pessoas de áreas muito diferentes mas que podiam abrir perspetivas, falar de Educação pela Arte, e nesses Colóquios, que os professores tinham que frequentar pois faziam até parte dos seus horários na altura, também organizava sessões de professores do Colégio para outros professores de cá.

Quando comecei a trabalhar no Colégio, o Frederico quis que eu fosse orientar o Jardim de Infância e o Primeiro Ciclo. Disse-me para pegar nesses Ciclos e fazer as mudanças que entendesse. Desafiou-me para esse projeto que não foi fácil, pois os professores resistiram bastante à mudança. Consegui gradualmente encontrar educadoras e professoras que colaboraram comigo durante vários anos, muitas até se reformarem...

Nós tínhamos aqui no Colégio uma Unidade Didática anual que abrangia todos os ciclos. Essas Unidades Didáticas podiam partir de um livro, de uma ideia, de um tema e depois eram alargados a todas as disciplinas. Claro que era mais fácil adaptá-los ao Jardim de Infância e à Primária, mas também se tentava que houvesse cruzamentos com o liceu. Todo o Colégio ficava ligado. Estas Unidades davam lugar a um trabalho muito interessante, levávamos horas em puzzles para construir ideias possíveis...Tenho muito boas memórias desses tempos! Os temas eram variadíssimos: uma vez, por exemplo, foi a partir do Livro “O Mundo é a Nossa Casa” de Júlio Moreira, um livro que agora foi atualizado e de novo editado. Foi uma experiência humana e ecológica o que na altura, 1979, era bastante novo.

Outra vez foi, por exemplo, a partir de um Carrossel antigo que o Colégio adquiriu, que era feito de barcos diversos, e daí nasceu uma Unidade Didática à volta do mar, dos

Descobrimientos, do Tejo. Essas Unidades levavam-me a conduzir uma formação dos professores muito apurada para o ano letivo seguinte, começavam em Julho e depois em Setembro retomavam-se os trabalhos. E durante o ano organizava um sem número de ações voltadas para os temas.

A partir da década de 70 começo a orientar muitas ações de formação de professores e educadores fora do Colégio. Assim com o Dr. Cabral de Sá orientei um curso sobre ‘A Psico-Pedagogia da Educação Plástica - no Sindicato dos Professores em 1970 e outro, no mesmo sítio e tema com o Dr. João dos Santos. Depois em 1974, na Escola de Educadoras João de Deus começo uma intensa atividade de formadora em conjunto com o médico e psicólogo Camilo Cardoso, sobre “Linguagem Plástica Infantil”, “Criatividade”.

Em 1987 começo a entusiasmar-me com um trabalho na Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, sendo o objetivo a formação de agentes de apoio à pessoa deficiente na área da Educação Plástica com o apoio do Fundo Social Europeu, e desde aí fui sempre colaborando com a Liga, até se formar o Atelier.

Na Freguesia de S. Mamede também orientei diversas formações e, como já referi, coordenei os trabalhos que realizava com uma equipa nos Centros de Observação dos Serviços Tutelares de Menores, dependentes do Ministério da Justiça e em colaboração com a APEA. Toda esta formação era baseada na ideia de uma Educação pela Arte.”

4.2.5.2. Divulgando a importância da Educação pela Arte na Sociedade Portuguesa de Psicologia - 1968 - Artigo publicado na imprensa:

[nota de imprensa]

Reunião Da Sociedade Portuguesa De Psicologia:

Sob a presidência do Prof. Dr. Barahona Fernandes, reuniu-se a Sociedade Portuguesa de Psicologia para ouvir a Sr^a D. Maria Manuela Tojal de Valsassina Heitor e o Dr. Camilo Dias Cardoso sob as suas investigações em matéria de «Arte Infantil». De salientar ser a primeira vez que, entre nós, o tema é abordado numa sociedade científica, realçando-se desta forma um aspecto psicopedagógico da maior importância.

O Dr. Camilo Cardoso abordou os aspectos psico-sociais, evolutivos e interpretativos da «Arte Infantil» dentro de uma perspectiva psicológica, frisando os cuidados de que se deve revestir a interpretação desta arte, para evitar extrapolações menos certas e até perigosas, quando, sem a necessária experiência, se procuram definir a personalidade da criança e o seu nível mental.

A Sr^a D. Maria Manuela Tojal de Valsassina Heitor focou a dinâmica que deve presidir ao grupo infantil no «atelier» e a sua estimulação o sensório-motriz; teceu diversas considerações sobre os aspectos pedagógicos da «Arte Infantil» e a forma como orientar e estimular as crianças.

A CAPITAL, 21 de Junho de 1968

“Ao virmos à Sociedade de Psicologia apresentar este trabalho, pretendemos não só interessar psicólogos e pedagogos, como também todos aqueles que se interessam pelos fenómenos da criação plástica infantil e pelos problemas humanos em geral.

Numa primeira parte foi apresentada pelo Dr. Camilo Cardoso uma análise psicológica do desenho e pintura da criança, com a passagem de diapositivos de alguns dos quadros que um grupo executou no nosso atelier. Trataremos agora da criança no Atelier e do seu comportamento.

Quando a criança é iniciada no Sistema de Educação pela Arte, por vezes instável, é necessário a integração no ambiente e no grupo a que vai pertencer.

Já há alguns anos que no nosso País vem a surgir um movimento chamado Educação pela Arte.

É este um sistema educativo em que toda a criança tem uma contribuição activa.

Fazem parte deste processo muitas actividades, tais como; música, fantoches, dança, pantomina, etc.

Falaremos hoje somente do desenho e da pintura, ou seja da linguagem plástica infantil.

Para darmos a conhecer o que a criança tão facilmente e de tão bom grado faz escolhemos, como já foi dito, seis crianças que nos pareceram demonstrar interesse, pelo que as suas evoluções no desenho e na pintura poderiam vir a elucidar o educador e até mesmo atitudes e comportamentos de outras crianças.

Para as pessoas que aqui se encontram, os três quadros que viram de cada uma das crianças que constituíram este grupo, são bastante pouco para poderem efectuar uma ideia da sua evolução durante um ano lectivo, em que estiveram no atelier duas horas semanais; não é o quadro que interessa, mas sim o conjunto, pois só assim se poderá ter a noção de evolução.

De qualquer forma, podemos assegurar que as conclusões retiradas não foram ao acaso pois que já passado algum tempo, três destas crianças, porquanto com as outras progressivamente perdêssemos o contacto por trabalharmos num colégio em que só é permitida a frequência a raparigas até aos 5 anos, demonstram o valor das atenções recebidas no atelier.

A criança concebe o mundo a seu modo, de uma forma pura e esteticamente valida.

É sim uma forma de comunicação, segundo experiências que vive. Para ela é tão natural desenhar e pintar como falar, não interessando o que vulgarmente se ouve dizer, que a criança é um artista.

A arte infantil é antes uma linguagem pura que a criança necessita comunicar ao adulto.

Todos os desenhos e pinturas que faz tem interesse, sendo todos distintos uns dos outros, da mesma forma que o espírito donde saem. Em qualquer fase da sua evolução tem que encontrar no atelier uma atmosfera de espontaneidade, confiança e estímulo afectivo, para poder sentir que existe alguém que acredita e apoia o que faz.

Mas mais do que em qualquer outra, a fase da garatuja é duma importância enorme, pois se acaso a criança nessa altura não vir estímulo da parte do educador, pode desinteressar-se. É a fase mais pura da criatividade infantil.

Nesta primeira fase, em que a criança ainda incapaz de representar objectos, mancha o papel e que por isso, os seus quadros são qualificados de garatujas, ela cria e comunica.

A riqueza e a variedade de estilos são enormes, permitindo verificar correlações entre o temperamento da criança e o seu grafismo; donde se conclui que a arte infantil não começa com a representação dum objecto.

A ajuda do educador deve consistir no estímulo, pois qualquer indicação para uma mais breve fase figurativa muito grave, assim como se acaso se desse um tema de desenho criança; obrigava-a a integrar-se num mundo seu desconhecido.

Livremente e a seu tempo, ela descobrirá a forma e a sua primeira figura humana, facto este que o educador deve assinalar.

Como disse Wallon, todo o poder criador infantil se extinguirá no dia em que a criança perguntar ao adulto como é preciso ver e representar as coisas.

Mesmo depois da criança começar a ser figurativa, a garatuja por momentos volta; é-o assim porque a criança sente uma involuntária necessidade de garatujar. Mais tarde iremos encontrar características dessa garatuja projectada em forma de nuvem, cabelo, chão, etc. Facto este que só é possível observar segundo um arquivo.

É necessário dizer que esta fase tem a sua idade própria e que, para além desta, será conveniente o educador providenciar junto do psicólogo.

Na fase da garatuja, a criança tem necessidade de utilizar materiais de fácil aplicação não esquecendo a utilização de tintas que produzem tal atracção, que muitas vezes pinta as mãos e utiliza os dedos como pincéis.

Para que sacie esta curiosidade, dá-se-lhe uma tinta pastosa que aplicará com as mãos.

Iremos projectar um pequeno filme em que terão ocasião de ver uma criança de três anos nessa actividade, podendo ver-se a satisfação que ela estava a ter pelo contacto directo com a tinta.

A criança que pela primeira vez pinta, num ímpeto de ansiedade pinta dois ou três quadros consecutivos. Surge depois de uma fase de aparente estagnação, a fase criadora, rica e intensa, em que começam a aparecer riscos e bolas, nos quais ela descobre coisas maravilhosas.

Na educação artística, e para a formação de grupos no atelier, há ainda a considerar a idade em que a criança, orientada por um educador especializado, se inicia.

A experiência adquirida sobre o plano técnico e expressivo tem enorme importância. Uma criança que comece aos 4 anos terá vantagem sobre uma que se inicie aos 7; donde se conclui que a idade não é o único ponto determinante na evolução plástica infantil. Para que uma criança produza e se interesse pela educação plástica, terá que encontrar na sala que serve de Atelier, um ambiente calmo e ordenado onde tudo tenha um lugar determinado, para que se sinta à vontade e se possa servir da maioria do material, sem ter que recorrer ao

educador. Só assim lhe poderemos incutir um espírito de ordem e criar o sentido de responsabilidade e respeito pelo material que utiliza.

A partir de certa altura, ou seja da fase em que a criança adquire forma no desenho, é necessário a prática de diversas técnicas gráficas e plásticas que, não tendo todas o mesmo interesse para a criança, constituem no entanto conhecimentos que adquirem, constituindo a sua variação um estímulo.

Há técnicas simples e directas, como o lápis e o guache, e outras mais complexas e que são utilizadas por crianças mais experientes.

Como terão ocasião de ver na projecção que se vai fazer, o grupo de crianças está a utilizar diversos materiais, que em geral são escolhidos por elas e pelo que lhes desperta mais interesse de momento.

Falaremos de algumas técnicas gráficas, começando pela do desenho.

Tem este um papel particular e preciso; sendo uma actividade complementar da pintura, é desta independente. Utiliza a criança nesta actividade faculdades diferentes de quando pinta. O seu vocabulário no desenho traduz uma série de formas que representa cada uma delas o valor de palavras espontâneas, narrativas ou descritivas. Explicam isto as legendas ditadas pela criança e que a maior parte das vezes, acompanham os desenhos.

Da garatuja à forma vamos assistindo aos gestos da criança desde o momento em que risca pela primeira vez o papel e faz garatujas, até ser capaz de desenhar observando o que a rodeia: por meio do desenho de observação, a criança faz o desenho ao nível dos seus conhecimentos, sendo afinal em função deste que ela descobre a forma particular das coisas.

No entanto, não se deve concluir que é somente devido à observação que a criança enriquece a expressão, porquanto os desenhos dos primeiros anos tenham uma figuração dinâmica, não o é devido somente a observação, mas sim ao poder que a criança progressivamente adquire em exprimir graficamente as sensações.

Note-se que através de todas as técnicas, persiste sempre a personalidade da criança. Para quem duvide, bastará comparar trabalhos de várias crianças, através de diversas actividades: a rigidez de temperamento de um, aparece tanto no desenho a lápis como na monotipia ou gravura; a imprecisão de outro vê-se também em todas as suas criações.

Existem diversas técnicas de desenho, não tendo todas o mesmo interesse para a criança, constituem no entanto, conhecimentos que adquirem.

Relacionado com o desenho, apresentamos na projecção a seguir uma actividade gráfica de muito interesse e que se chama Monotipia. Nesta técnica, apesar de se usar tinta no seu emprego, constitui um grafismo pois que a criança, ao executá-la, não pinta com um pincel mas faz um desenho abrindo um traço com um utensílio de madeira numa camada de tinta que foi estendida numa placa. Como diz o nome, tira-se uma só cópia colocando uma folha de papel em cima e esfregando a mão.

Este processo, embora não sendo uma verdadeira técnica de gravura, dá à criança a ideia do que poderá vir a ser a Linogravura.

A linogravura não é o traço fácil do lápis nem a obra completa que é a pintura, mas antes um trabalho com problemas técnicos que exige habilidade, perseverança e um poder de adaptação da imaginação ao material.

Nesta actividade a criança necessita fazer um esforço físico a que não deve ser levada prematuramente. É uma técnica que tem um poder calmante, captando e desenvolvendo faculdades sensoriais.

Os instrumentos gravadores que são utilizados, são a faca de gravura e a goiva que exigem muita aplicação, visto o trabalho de gravar comportar certos riscos. Como motivação para esta actividade pode relacionar-se a

goiva com qualquer instrumento cortante e já conhecido da criança. Ao primeiro contacto com a goiva a criança segura-a como a um lápis, sendo necessário ensinar-lhe que deve pegar-lhe com a mão toda, pois caso contrário o resultado é um traço superficial sobre o linóleo.

Nenhuma actividade gráfica deixa a impressão do irremediável como no linóleo mal trabalhado. Diferentemente do que sucede com o desenho a lápis ou com a pintura, na linogravura o condicionamento do trabalho é muito mais estrito. Segue-se a tiragem de cópias que, na generalidade, constituem para a criança uma revelação descobrirá que a qualidade da gravura reside na harmonia e conjunto de traços brancos e pretos.

A impressão deverá ser considerada como o complemento da fase criadora da gravação do linóleo, como testemunho do esforço e perseverança realizados.

Falando agora de pintura, diremos que esta constitui, na Educação Infantil, um meio de objectivar e concretizar a realidade a seus olhos, como exemplo de uma educação activa.

Quando a criança acabou de pintar, o jogo terminou mas fica a obra: a sucessão de quadros representa a evolução, sendo ainda o testemunho duma actividade; é por esta razão que, geralmente, as crianças os guardam entre os brinquedos e livros da sua vida quotidiana.

A pintura, porque exige esforço em actividade lúdica, é agradável à criança além de exercitar, tornando patentes, faculdades sensoriais, mentais e afectivas.

Em qualquer actividade da educação plástica, existe um factor muito importante para a criança: é este o do papel e da sua colocação. Limita este o campo visual onde a criança terá de actuar, devendo ser consultada com respeito à sua colocação no estirador ou mesa, pois o papel ao alto ou ao abaixo, firma um desejo que não implica com a forma a ser projectada, antes demonstra um acto significativo a ser respeitado pelo adulto - funciona como o espaço vazio, razão suficiente para a criança querer ali dispor os objectos que quer mostrar ao adulto; verifica-se certa predilecção pela folha ao baixo que lhe sugere a ideia de um maior espaço.

Também o modo como a criança vai ocupar o papel quando começa a desenhar e pintar, deve merecer a nossa atenção: alguns só trabalham num canto do papel, esquecendo-se que têm uma superfície grande para se poderem exprimir. Estas crianças, geralmente, são tímidas e inibidas, e se não forem induzidas pelo educador a expandirem-se graficamente, continuam por muito tempo a executar o seu grafismo minuscilmente.

A criança ao aplicar a cor quer no desenho ou na pintura, aplica-a no papel em toda a sua intensidade, como experiência necessária que é. Contrariamente ao que se pode crer, a escolha da cor não é feita ao acaso, antes é quase sempre profundamente significativa e influenciada pela observação e afectividade.

Psicologicamente, podem definir-se estados emocionais pela escolha da cor. Quem trabalhe com crianças, terá oportunidade de observar que elas geralmente, relacionam a cor com os objectos e a natureza. As folhas são sempre verdes, os troncos castanhos, o céu azul e assim por diante. Existe um realismo permanente na escolha da cor: esta é feita segundo a sua sensibilidade e descobertas de momento.

Ebenezer Cooke disse: “tão profundamente interessada está a criança pela cor, que nenhum ensinamento do desenho adaptado à natureza infantil poderá excluí-la.”

Existem diversas técnicas plásticas que a criança utiliza, despertando algumas delas mais interesse do que outras. Falaremos agora somente de duas dessas técnicas. A mais empregada na Educação Plástica, é o guache, que pela sua simplicidade tem maiores virtudes educativas. No entanto, para a criança que já atingiu certo aperfeiçoamento técnico, o escorrer da tinta no papel constitui destruição da forma criada.

Este facto, que é frequente na pintura a guache, não acontece com a pintura a óleo passando esta a partir de certa altura a ser uma das predilectas. É um material maravilhoso que desde o princípio desperta um interesse muito especial, mas a sua utilização o exige certo cuidado e método. Com ele a criança consegue a total sobreposição de côr, o que não é viável em nenhuma outra técnica de pintura. Entre todas as actividades da Educação pela Arte, a pintura é pois, a mais completa e a que contém mais possibilidades expressivas.

Não queremos terminar sem chamar a atenção para os trabalhos colectivos. Estão estes em relação directa com o tema. Geralmente trabalhos de grande dimensão são executados por equipas de crianças, permitindo-lhes criar hábitos de colaboração num plano de conjunto e de interesse geral.

O educador, sempre que possível, deve interessar a criança por este tipo de trabalho, que terá forte influência na formação do seu carácter. O tema será escolhido por votos. A integração num grupo exige uma adaptação que nem sempre é bem aceite por crianças tímidas e inseguras, mas cumpre realizá-las para lhes incutir o sentimento de respeito pelo trabalho alheio, sem prejuízo duma crítica final, que deve sempre existir.

No Atelier, os grupos podem ser de diferentes idades; consideramos até aconselhável esta norma, quando se tem em vista a estimulação do grupo; os seus quadros são um precioso documentário, mas não devemos esquecer que uma exposição realizada no atelier deve ter um fim didáctico, visando sobretudo a demonstração de trabalho. Pedagogicamente, consideramo-las ainda de muita utilidade na formação do carácter da criança; como adultos, testemunhamos desta forma à criança o nosso apreço e compreensão, pela sua obra criada.

São os pais e o educador que positivamente, valorizando a obra que a criança tão facilmente faz, lhe darão o hábito de a considerar um objecto valioso.

Achamos que também seria de interesse observarem as atitudes destas crianças trabalhando com barro. Em todo o trabalho de característica manual, existe sempre uma luta contra a matéria, ocasionando gestos complexos que criam na criança um sentimento de força e alegria que mais se concretiza ao verem o barro moldado e a obra criada. São estas as últimas imagens da projecção.

Finalmente diremos que na Educação pela Arte, o aluno é uma criança e este sistema, quando é praticado com um fim educativo, torna-se num documento que relata não só a evolução e o desenvolvimento adquiridos, como também os desvios, flutuações e conflitos dessa evolução.

Diremos ainda que todo o educador que tiver ocasião de iniciar a criança neste tipo de actividades, em atelier de Educação pela Arte, terá ocasião de proporcionar uma educação activa, ao nível das possibilidades infantis, não tendo como propósito a revelação de vocações artísticas, mas sim o de realizar um meio de a criança dar forma às suas ideias e sentimentos.

Herbert Read na sua obra sobre Educação pela Arte, diz: “Não basta decidir se a criança deseja representar algo. Devemos antes perguntar porque é que deseja exteriorizar a sua percepção ou sentimento; porque não se satisfaz com uma representação meramente interna ou imaginativa do objecto ou sentimento.

A comunicação implica a intenção de influir sobre os demais e é por conseguinte uma actividade social.

A educação, no seu sentido mais amplo, como crescimento guiado e expansão fomentada, pode assegurar que a vida seja vivida em toda a sua natural espontaneidade criadora e em toda a plenitude sensorial, emocional e intelectual. Criar uma geração mais desinibida e que acredite em si mesma, é tarefa que a todos nós se impõe.”

Maria Manuela Tojal de Valsassina Heitor
Lisboa, 20 de Junho de 1968 Publicado no Jornal A CAPITAL
21 de Junho de 1968

“Todos os livros e artigos que escrevi foram pensados para todos os educadores, para lhes despertar o interesse pela educação pela arte.”

4.2.6. RELAÇÃO EDUCATIVA

[Nota introdutória: Este eixo é composto por excertos de depoimentos pessoais por nós recolhidos e por outros, do Livro editado lançado em Janeiro de 2014 em sua homenagem, “50 + anos de Educação pela Arte no Valsassina” Note-se que neste Livro muitos assinam como a Marinela os trata.]



Fig. 99 – Marinela Valsassina (foto cedida pela família incluída no Livro acima citado)

Podem encontrar-se os textos completos dos depoimentos solicitados para este Estudo em anexo.(Anexo 9). Seguem-se alguns excertos:

“Aprendi que o mundo real tinha um tamanho maior do que aquele que eu conhecia.”

Vítor Mouco, Novembro 2013, (livro p. 119)

“ (...) Também não digo isto no sentido de que me teria mantido infantil mais tempo; mas no sentido de que teria mantido a ingenuidade primeira: a que se preserva quando nos ensinam a olhar.”

“O nosso diálogo já era de adulto para adulto - mas ainda assim, aprendi sempre a ver melhor, a fazer melhor, a ganhar e a dar a confiança que nos permite ensinar os outros e aprender com eles - todos juntos a ver e a fazer, a construir e a conquistar, a amar o mundo melhor e mais belo.”

João Pinharanda - Docente Universitário, Crítico de Arte

Outubro de 2013, Email pessoal

“(...) hoje, eu e muitos outros que passaram pelo Atelier conseguimos, com grande facilidade, exprimir uma ideia através do desenho.”

Frederico Valsassina, Arquiteto, Novembro de 2013, (livro p. 119)

“Do seu entusiasmo contagiante (...) ideias que lançou e que se foram concretizando, fruto da maneira organizada e de enorme cuidado com o que fazia e faz todas as coisas.”

Xico Tojal, Dezembro de 2013, (livro p. 120)

“aprendi a gostar e a ter a convicção pelo trabalho e pelas ideias em que acreditamos.”

Manuel V. Heitor, filho, professor Catedrático, Email pessoal, Novembro de 2013

“(...) Reparo que a primeira experiência de contacto com o mundo da arte e aquela que - por ser uma relação viva, concreta e direta com a prática das artes - me deu a base para aprender a apreciar e valorizar as artes como dimensão fundamental da minha vida, foi a experiência que vivi logo na infância, no Atelier (...)”

Alexandre Melo, Crítico de Arte, Novembro de 2013, (livro p. 124)

“Ao fim da tarde ia ter com a Marinela ao Atelier, vê-la a estimular o que os alunos faziam, a levá-los a experimentar novas técnicas, diferentes materiais, a ensiná-los a recusar os clichés, a arriscar. Era uma aprendizagem constante. Revejo-a jovem, sempre em movimento, as mãos segurando um pincel, uma goiva, mergulhando as mãos nas tintas do batik, com uma energia inesgotável. (...) Ensinou a amar as diferentes manifestações da arte, ensinou a olhar, criando curiosidades e inquietações que levaram muitos a enveredar pelo campo das artes.”

Maria Alda Silva, Diretora Pedagógica, escritora, Novembro de 2013, (livro p. 74)

“ (...) Sempre atenta a todos e a cada um, sempre interessada nos seus alunos, procurava conversar com os familiares para melhor os conhecer. E como sabia do meu interesse pela educação dedicava algum do seu precioso tempo a conversar comigo.”

Isabel Alçada, Ex-ministra da Educação, escritora, Novembro de 2013, (livro p. 76)

“ (...) figura tutelar, alma e motor quase silencioso, aquilo que algumas mulheres parecem saber fazer de forma ímpar - a capacidade de ligar os fios e de desatar nós, para que a obra possa ser criada: o ofício da tecedeira sobre cuja criação da trama e da estrutura se constrói tudo o resto.”

Maria do Céu Roldão, Professora Universitária, Novembro de 2013, (livro p. 78)

“A sua sensibilidade artística foi sempre um lado da sua personalidade perfeitamente definida e, pode dizer-se, a esta distância, que a sua influência foi notável, influência essa, que abrangia pessoas de áreas e graus etários diversos.”

Maria Helena Corrêa, Professora aposentada, membro da APEA, Novembro 2013, (livro p. 79)

“ (...) De forma imperceptível, conjugava a criatividade, com a visão antecipada da construção imaginária do projeto e explorava os conteúdos pedagógicos, deixando ao aluno a liberdade de criar, subtilmente orientada, para que fosse sentida como resultado da surpreendente descoberta, da sua capacidade de concretizar a ideia na obra.”

“ (...) A sua presença discreta quanto subtil, não deixava ninguém indiferente, pela simplicidade das palavras e discrição na transmissão do fazer acontecer, através do convite para se deixar envolver, como parte desse projeto.”

Guida Faria, Diretora da Fundação Liga, Novembro 2013, (livro pp. 84-85)

“ (...) Admiro a sua cultura e saber, mas sobretudo a sua capacidade de reflexão sobre os vários aspetos educativos quando aplicados à vida concreta das crianças. Dava a sensação que olha cada criança como um mistério a desvendar (...)”

Pe. José Carlos Belchior, Diretor do Colégio S. João de Brito, Novembro de 2013, (livro p. 89)

“ (...) uma personalidade comedida e discreta, uma educadora pela arte com uma obra marcante (...)”

Maria João Gonçalves, Educadora, membro da direção da APEA, Novembro de 2013, (livro p.94)

“ (...) fiquei impressionada com o seu sentido pedagógico, impregnado de bom senso. Mais do que a imposição de um método, interessava-lhe a criança que tinha diante de si para educar. (...) A sua generosidade de alma, a sua discreta intuição, um enorme domínio das práticas pedagógicas, pautavam a sua forma de educar e de interagir com todos, crianças, adultos, amigos. (...)”

Françoise Filipe, Actriz, Dezembro de 2013, livro p. 95

“Competente e dedicada pedagoga, com um constante empenhamento junto dos mais novos, animando e coordenando (...) sempre dinâmica e entusiasta (...)”.

Sinde Filipe, Actor, Novembro de 2013, (livro p. 96)

“Apesar de muito discreta, quem está por perto, não pode ficar indiferente ao seu sentido estético, ao seu bom gosto e à sua criatividade.”

Céu Raposeiro, Educadora aposentada, Novembro de 2013, (livro p. 98)

“ (...) Uma Amiga, uma segunda Mãe, uma Mestre que me ensinou e despertou um sentido estético que me tem acompanhado ao longo da vida. (...) O seu sentido estético chegava ao pormenor de como eram preparadas as aulas, quer na disposição dos materiais usados, quer no ambiente acolhedor e agradável.”

Isabel Montalvão, educadora formada pela Marinela Novembro de 2013, (livro p. 99)

“ (...) Ajudou-nos, a nós educadoras e a todas as crianças que pela infantil passaram, a desenvolver a singularidade de cada uma e a sua abertura ao mundo, defendendo que a educação da criança deve assentar fundamentalmente na experiência artística, e no respeito pela sua livre expressão.”

Guida, Educadora aposentada, Novembro de 2013, (livro p.100)

“ (...) levou-me a conhecer e contactar com a sua sensibilidade estética, rigor e missão de vida.”

Cila, Educadora, Novembro de 2013, (livro p. 100)

“ (...) O afeto (...) está escondido, mas, na hora certa, tem uma palavra de força. (...)”

Lailai, educadora aposentada, Novembro de 2013, (livro p. 100)

“ (...) Quando a conheci acho que houve logo uma empatia: uma senhora pequena como eu, mas com uma personalidade forte (...)”

Fernanda, Educadora aposentada, Novembro de 2013, (livro p. 101)

“ (...) A sua presença discreta mas forte, exigente mas atenta e preocupada tanto na vida pessoal como no dia a dia (...), é para mim um exemplo e uma referência.”

Teresa Grilo, Educadora Novembro de 2013, (livro p. 101)

“Um exemplo de vida, com amor à arte e com alto valor estético.”

Lena, Educadora aposentada, Novembro de 2013, (livro p. 101)

“ (...) O gosto pela Arte, o sentido estético, um olhar diferente para tudo o que me rodeia, ao lado de uma grande e forte amizade que me tem acompanhado ao longo de toda a minha vida.”

Teresa Onofre, Educadora, Novembro de 2013, (livro p. 101)

“ (...) A sua forma de ser criativa situa-se na forma como organiza os espaços, os materiais, como é metódica no que toca à arrumação (...)”

“ (...) Na verdade consegue mobilizar muita gente quando sonha com uma ideia... e a rapidez com que põe tudo em ação surpreende e “cansa! (...)”

“ (...) O seu lado humano é muito intenso. Preocupa-se genuinamente connosco e move montanhas para ajudar quem precisa (...)”

Becas (Isabel Raimundo), Coordenadora do 1º Ciclo, Novembro de 2013, (livro pp. 102-103)

“ (...) alerta-os para os perigos de uma infância sem tempos livres e de uma sociedade sem tempo para as crianças.”

“ (...) A mim ensinou-me sobretudo a importância do contacto com a arte, qualquer que seja o domínio em que se concretiza. Há muito que entendi o valor inestimável que as expressões artísticas têm no bem estar emocional de cada um (...)”

Madalena Alves, Coordenadora do 1º Ciclo, Novembro de 2013, (livro p. 104)

“ (...) O seu olhar é um olhar agradecido e embora seja uma pessoa reservada e cerimoniosa, tem sempre uma expressão de carinho e agradecimento.”

Carla Alvarenga, Professora 1º Ciclo, Novembro de 2013, (livro p. 105)

“ (...) Devido às suas vivências e à sua personalidade, percebeu muito cedo a importância da educação pela arte.”

Ana Paula Ferreira, professora do 1º Ciclo, Novembro de 2013, (livro p. 105)

“ (...) Olhei-a muitas vezes, no processo de transformação do complexo para o simples e do banal para o especial. A estética pertencia-lhe em cada gesto, desenvolvendo ideias generosas e convívios elevados na elegância que colocava em cada gesto e em cada objeto, na sua singularidade e na sua composição.

Manuela Borba, professora de Filosofia, aposentada, Dezembro de 2013, (livro p. 107)

“A Marinela está por detrás de uma cortina translúcida. E daí constrói o seu mundo de ideias em rodopio a que... se adere. Porque as ideias são bonitas, talvez sobretudo por isso, pela antevisão estética, pela experiência e intuição, pela atualidade, fundamental em educação e, particularmente, em educação pela arte.”

Maria João Craveiro Lopes, Novembro de 2013, (livro p. 109)

“ (...) uma senhora pequena em tamanho, mas grande em saber, força e rigor.”

Maria do Céu Ramalho, funcionária, Novembro de 2013, (livro p. 112)

“ (...) É muito querida idealiza tudo na cabeça dela, sabe muito bem o que quer.”

Pilar Pauleta, funcionária, Novembro de 2013, (livro p. 113)

“ (...) Desafiando práticas instaladas e arriscando incompreensões, manteve-se determinada na sua realização, encontrando as formas possíveis em cada momento, de associar a arte à educação (...) trabalhou a arte como forma de expressão, essencialmente visual, embora as componentes musical, corporal e verbal não fossem omitidas (...) Promovia visitas a exposições e discussões com artistas plásticos, vinculando-se a uma visão contemporânea da arte e da produção criativa. (...) Consciente que uma proposta pedagógica em arte, por melhor que seja, necessita de profissionais qualificados e bem formados, procura rodear-se de pessoas com quem partilhar os seus pontos de vista e de colaboradores com quem trabalhar em equipa (...), a qualificação da educação artística torna-se uma preocupação constante do seu percurso (...) A minha infância e adolescência foram fortemente marcadas pelo atelier e pelo envolvimento da minha mãe na educação pela arte (...) O atelier foi sempre um lugar

extraordinário onde me sentia feliz. Um lugar onde me era fomentada a espontaneidade. Onde dominava a descontração, a informalidade e o afecto.”

Teresa Valsassina - filha, Professora Catedrática,
Email pessoal recebido a 4 de Fevereiro de 2012

Nome do ficheiro: QUATRO
Directório: F:
Modelo: C:\Documents and Settings\Maria João\Application
Data\Microsoft\Modelos\Normal.dot
Título: CAPÍTULO III
Assunto:
Autor: Lucilia Valente
Palavras-chave:
Comentários:
Data de criação: 01-10-2015 22:43:00
Número da alteração: 2
Guardado pela última vez em: 01-10-2015 22:43:00
Guardado pela última vez por: Joana
Tempo total de edição: 5 Minutos
Última impressão: 01-10-2015 22:47:00
Como a última impressão completa
Número de páginas:88
Número de palavras: 21.290 (aprox.)
Número de caracteres: 114.968 (aprox.)

CAPÍTULO V:

ENFOQUES BIOGRÁFICOS: INSCREVENDO NA NARRATIVA O OLHAR DO INVESTIGADOR - FALANDO DA FALA DE QUEM FALOU

Não ouças só as palavras que ouvires, ouve-lhes também o silêncio, se o tiverem (...)

Vergílio Ferreira p.194

Tal como Vergílio Ferreira, não podemos ignorar o facto de termos ouvido palavras e silêncios reveladores de sentidos que podem ocultar realidades dos significados e significantes.

Neste Capítulo, e quase a finalizar esta dissertação, recorreremos a bibliografia que se adequa às necessidades de análise e discussão, e ainda a fontes documentais das ou sobre as interlocutoras.

Assim, de Cecília Menano utilizaremos: documentos do seu Arquivo pessoal, catálogos de exposições, fotografias, manuscritos, notas de imprensa, comunicações, correspondência, depoimentos (anexo 8) excertos dos livros de Luís Pinto Coelho, livro sobre a Escola Ave-Maria, impressões sobre o filme “Lisboa vista pelas suas Crianças” (Fundação C. Gulbenkian), e o vídeo da entrevista na RTP, 1975, “A Escolinha de Arte de Cecília Menano”, em conjunto com João dos Santos (transcrito em anexo 11).

De Marinela Valsassina e do seu Arquivo pessoal, catálogos de Exposições, fotografias, notas de imprensa, comunicações, depoimentos (anexo 9), livros publicados, e excertos dos Livros “Colégio Valsassina - Uma História com mais de 100 Anos” e “Atelier 50+ Anos.”

De modo a refletir sobre os caminhos e contributos particulares das duas interpeladas para a implementação da Educação pela Arte em Portugal, organiza-se este Capítulo da seguinte forma:

- 5.1. Infância, Juventude e Influências de Cecília Menano e de Marinela Valsassina
- 5.2. Encontro com a liberdade
- 5.3. Ateliers e expressão plástica infantil

5.4. Educação para a Inclusão

5.5. Formação de Professores

5.6. Relação Educativa - Cecília Menano e Marinela Valsassina

5.1. INFÂNCIA; JUVENTUDE; INFLUÊNCIAS

5.1.1. CECÍLIA MENANO

5.1.1.1. Uma infância norteadada pela mãe

Cecília Menano atribui ao seu ambiente familiar e às influências afetivas e culturais que dele recebeu, a sua forma de estar, considerando a Infância como a fase mais decisiva para o bom desenvolvimento emocional e intelectual de qualquer ser humano. Concede a sua mãe, e a todas as mães, a responsabilidade do futuro.

Essa sua forte ligação com a mãe está presente nas fotografias, cartas e notas que trocavam. A mãe é também a sua professora - modelo que nela projetou doçura e sabedoria, entusiasmo e energia criadora. Por seu lado, Alice Rey Colaço, pôde refletir-se e projetar-se no trabalho das filhas Cecília e Isabel, que prosseguiram em busca de ideais pedagógicos, estéticos e artísticos, construindo as suas vidas profissionais em torno do que tinha germinado da infância.

Ao longo do desenvolvimento profissional de Cecília, Alice Rey Colaço foi construindo um álbum sobre a carreira de Cecília, com notas de imprensa, fotos, catálogos, cartas e textos soltos. Alice Rey Colaço, sendo uma artista multifacetada, fruía de uma “herança cultural”, legado de seus pais e familiares, conseguindo impulsionar fortemente na sua família atitudes e saberes, dando a conhecer e a experienciar também técnicas artísticas que dominava como pintora. Incute o sentido estético inclusive através de pequenos gestos do quotidiano. “A minha mãe puxava o lustro às maçãs, dizendo que também Cézanne o fazia para pintar uma natureza morta. A nossa mesa estava sempre bonita.”

João dos Santos considera que “Mãe-filho é uma unidade que se cinde, separa e distancia na suavidade de um percurso que se inicia pela mão da mãe, e que prossegue com o apoio da sua vida interior, do seu pensar, inteligência e criatividade.” (Branco 2000, p.298)

5.1.1.2. Os estudos orientados em casa e a influência dos avós maternos

Cecília Menano estudou sempre em casa, aprimorando os seus conhecimentos, até ingressar na Escola de Educadoras João de Deus.

Os avós maternos, ambos professores de mérito, constituíram também referências valorativas. A sua avó foi professora na Sorbonne e o seu avô um ilustre professor e compositor. A propósito, lê-se num pequeno livro cedido por Cecília, em homenagem ao seu avô “Alexandre Rey Colaço, Duas Homenagens”, excertos de um texto escrito por uma das suas discípulas, Joana de Távora Folque do Souto:

“O mais extraordinário em Rey Colaço, como pianista, era a reunião excepcional das mais preciosas qualidades a que um «virtuose» possa aspirar - uma técnica perfeita, (não como fim, mas apenas como meio) ao serviço duma sensibilidade finíssima, uma emoção bem sincera (que o fazia abstrair completamente do público), a par de uma grande austeridade de interpretação. Poucos artistas há, é certo, que juntem estas qualidades notáveis.

(...) A sua vocação de professor chamava-o, porém, como um sacerdócio; e a ela dedicou a sua longa vida de trabalho ininterrupto. (...) Severo e indulgente, a um tempo, o Mestre nunca desconsolava o discípulo, antes por tal forma as suas observações o estimulavam, que ao regressar da lição sentia-se esse discípulo cheio de ânimo para vencer as maiores dificuldades.

(...) Depois, as lições não se limitavam à parte puramente técnica e, para assim dizer pianística: o Mestre referia-se à mentalidade do compositor, às obras inspiradas por ele ou às que o haviam inspirado, à ideia que dominava as composições, à literatura que podia interessar (...) procurava ele que o espírito do discípulo acompanhasse também a parte técnica (...) era o professor por excelência, que todo se entregava, alma e coração, ao discípulo.” (pp. 20-22).

Alexandre Rey Colaço, constituiu um marco familiar, também para Cecília, não só como compositor mas, sobretudo, como um criador culto e conhecedor intuitivo de uma pedagogia e didática globais. Tais características aliadas a uma personalidade íntegra, para quem educar e formar era uma missão: “ (...) o professor por excelência”, entregue de “ (...) alma e coração ao discípulo”, foram modelares na vida profissional de Cecília Menano.

5.1.1.3. O elo com o pai e os irmãos

O pai de Cecília Menano, médico, e com o curso de filosofia, era uma pessoa instruída, que convivia com diferentes intelectuais e artistas. Generoso e liberto, ainda que um pouco tradicionalista no que tocava à sua própria família, “beirão dos sete costados”, diz Cecília.

Do pai e irmãos de Cecília fica a ideia de “elo”, fortificado pelo espírito de união familiar que, em qualquer circunstância, deverá ser indissolúvel.

No que respeita à irmã, Isabel Rey Colaço Lobo Fernandes, que com Cecília trabalhou durante alguns anos nos Ateliers, guarda uma memória particularmente afetuosa e positiva, lembrando-a deste modo:

“Tinha uma relação com as crianças parecida com a que tinha com os filhos, e qualquer psicólogo se apercebia não só das suas qualidades pedagógicas como das suas qualidades humanas, de Mulher e de Mãe. Rodeava-se de modestos apetrechos de trabalho e cultivava a humildade que se revia na expressão livre das crianças. Lembro-me de uma exposição no Jardim de São Bernardo, onde os papéis de arquitecto, esticados, nem sei como, pareciam enormes écrans montados na relva, com desenhos e garatujas de crianças livres, amadas e educadas na liberdade e na beleza de um sonho inexistente em Portugal.” (Cecília Menano, Revista Noésis nº 72, 2008, p. 21).

Vê na irmã um símbolo da expressividade livre e vanguardista, modelo a que Cecília também corresponde. Aliás, nessa mesma Revista, é supracitada como "Uma educadora pouco convencional" (p. 17) o que na verdade sucedeu.

5.1.1.4. Vivências de envolvimento cultural e artístico

A vivência da infância e da juventude de Cecília Menano fica explícita na forma como evoca o ambiente que a cercava. De duas das tias recebeu “o amor a poesia e a literatura”, e de Amélia Rey Colaço, irmã de sua mãe, o contacto assíduo com o mundo do Teatro.

Refere que a sua casa era frequentada por artistas e intelectuais, o que proporcionava uma envolvimento cultural muito enriquecedora.

Eram amigos da família com quem conviviam e que visitavam com regularidade a casa informalmente: Abel Manta, Almada Negreiros, Fernando Azevedo, Sá Nogueira, Nikias Skapinakis, Milly Possoz. Todas estas interações, tanto da família como dos outros intervenientes, conjugavam-se de forma a desenvolver e a promover valores e saberes que contribuíram para um crescimento, naturalmente, muito enriquecedor.

Este ambiente natural com relações afetuosas em que Cecília cresceu, assim como o acesso a uma cultura vasta na qual foi participando, e ainda a herança cultural que lhe chega principalmente pelo lado materno, foram decisivas para o percurso pedagógico e artístico para que se direccionou. A sua personalidade reflete muitas das aquisições apreendidas durante a sua infância, e a esse tempo recorre muitas vezes, narrando as saudades “(...) havia Teatro, Música, Natais de encantar, com cânticos a quatro vozes entre nós e a nossa mãe.”

Para Cecília, o contacto e experimentação das artes, presente desde sempre na sua vida, foi crucial para o seu desenvolvimento pessoal. Refere-se em especial “aos Domingos a minha mãe levava-nos ao Museu de Arte Antiga”, sendo “as Janelas Verdes” o seu Museu de eleição. Mais tarde mediou muitas visitas a museus junto dos seus alunos.

5.1.1.5. Reflexos de uma infância enriquecida pelo afeto e herança cultural

Csikszentmihalyi (1998) menciona “Ter nascido numa família acaudalada ou estar integrado em boas escolas, ter mentores e professores particulares é obviamente uma grande vantagem, (...) a vantagem de um ambiente cheio de livros interessantes, conversas estimulantes, expectativas de promoção educacional, modelos de desempenho de papéis, tutores, contactos úteis, etc..” (pp. 75-76, tradução livre)

João dos Santos - contou Cecília - afirmava que um educador tem de estar de acordo com o seu passado enquanto criança, e “Cecília está de acordo com a sua infância”, disse-lhe e Cecília teve sempre durante as entrevistas a intenção de o reafirmar.

Da juventude de Cecília sabemos que continuou o seu percurso familiar coeso, dedicando-se aos estudos e às artes, conhecendo António Pedro de Carvalho Monteiro com quem mais tarde veio a casar.

5.1.2. MARINELA VALSASSINA

5.1.2.1. Infância numa vila operária: A Vila Berta

Sendo filha única, não se sentia sozinha: morava na Vila Berta, à Graça, onde residiam também os primos e tios. Vivia num espaço fechado e aberto em simultâneo, sendo-lhe possível deslocar-se com liberdade e apoio familiar.

O próprio enquadramento da Vila Berta, que foi já alvo de uma dissertação de mestrado no Instituto Superior Técnico (Pina, 2008), dá a conhecer um pouco do percurso dos seus avô e tio:

“Joaquim Francisco Tojal, nascido no Brasil, filho de emigrantes portugueses, estabelece-se em Lisboa nos finais do séc. XIX, e com o seu irmão Jorge Francisco Tojal, funda uma empresa de construção que empreenderia na capital várias obras de considerável envergadura, como o Crédito Predial Português, na Baixa, o Bairro Operário de “O Século” (Dias, 1994), no Bairro Alto, e vários edifícios de habitação uni e plurifamiliar nas Avenidas

Novas, que na sua maior parte viriam a ser demolidos durante a “febre” das construções novas da segunda metade do século XX.

Pretendendo deslocar-se com a sua família, esposa e filhos, para uma zona mais próxima do centro (tinha morada em Paço de Arcos), constrói, na actual freguesia da Graça, em terrenos da Quinta do Alcaide Fidalgo, que adquire em 1887 com serventia pela Travessa do Pereira e pelo Beco do Forno do Sol, um conjunto de habitações que, embora não destinadas na sua génese a alojar operários oriundos do estrato mais pobre da sociedade, apresentaria várias semelhanças tipológicas, formais e construtivas com as vilas operárias que se edificavam pela capital, durante o período da Industrialização.

A Vila, que seria baptizada com o nome da filha de Joaquim e Catarina Tojal - Berta - é concluída nos últimos anos da primeira década do séc. XX (1908/10), sendo então ocupada pelos filhos Tojal, respectivas famílias e por vários amigos próximos destas, conformando uma rede de vizinhança profundamente íntima e coesa. A excepção verifica-se nas habitações construídas em cave sob os edifícios de rés-do-chão e primeiro piso, que alojaram os operários ou mestres do estaleiro de construção Tojal, instalado nos terrenos contíguos, a nascente.

(...) Ocupada, sensivelmente até às décadas de 50/60, por um núcleo social predominantemente próprio de uma pequena burguesia, desde pessoas de ofícios, alfaiates, modistas, a artistas das áreas da Música ou das Belas Artes e a profissionais da construção, Engenharia e Arquitectura, que inevitavelmente a caracterizaram enquanto espaço colectivo, gerador de contactos, de hábitos e de vivências múltiplas, a Vila encerraria em si também os modos de habitar próprios de uma época e de um estrato social, induzidos ou retratados por cada uma das suas células individuais - o espaço privado, íntimo, das actividades domésticas.” (p. 40).

Dentro de “uma rede de vizinhança profundamente íntima e coesa.”, e neste contexto *plurifamiliar*, cresceu Marinela, o que permitiu uma diversidade de contactos e referências, que se fortalecem ao longo da vida.

Marinela Valsassina viveu a Infância num ambiente culturalmente variado e rico. Na Vila Berta agregavam-se ofícios e artes, trabalhadores e patrões, e integrava-se o popular e o erudito.

5.1.2.2. Referências e modelos familiares

Os seus modelos principais da sua infância e juventude são o pai e a avó paterna. De seu pai fala com emoção e muita saudade, atribuindo-lhe características de bondade e generosidade, “tinha sempre na mala do carro botas para dar a quem precisava”, admirando-o como arquiteto, “o meu pai era um grande artista”.

Chamava-lhe “Maria Manuela” se o assunto fosse mais sério e “Nini”, como a mãe, se fosse mais leve. As palavras de Marinela indicam que vivia num ambiente familiar equilibrado, sendo a sua mãe uma presença mais conservadora, “queria que bordasse os lençóis a *ajour*”, mas em que a noção de que o trabalho era um valor a integrar no quotidiano, foi sendo cedo inculcado quer pela avó materna, “muito corajosa, ficou viúva com cinco filhos e teve que gerir

a Vila Berta”, como pelo seu pai que, ao ouvir Marinela afirmar que queria deixar de estudar para se dedicar apenas às artes, contrapôs: “se queres as artes, vem trabalhar comigo, e eu fui como dactilógrafa.”.

5.1.2.3. Diversificação de encontros entre cultura popular e erudita na Vila Berta

As vilas operárias eram espaços de encontro entre patrões, artesãos e trabalhadores.

Os ofícios e funções de quem vivia na Vila eram bastante variados, como se referiu, dando lugar a uma interação entre os artistas e os artesãos e demais profissionais. Assim, por exemplo os oleiros faziam bonecos para a procissão que eram depois pintados por artistas plásticos. Os Santos Populares faziam parte intrínseca dos festejos anuais da Vila Berta (tendo essa tradição sido interrompida durante vários anos e há poucos anos ter sido retomada). Os artistas e intelectuais que viviam ou frequentavam a Vila Berta passaram a ser personalidades que na Vila se moviam com naturalidade. Ali se reuniam com Almada Negreiros ou Euclides Vaz que tinha dentro da Vila Berta o seu Atelier de escultura.

5.1.2.4. Frederico: uma presença marcante para toda a vida

Durante a juventude conhece o seu “namorado de toda a vida, o Frederico” com quem mais tarde vem a casar, tendo tido quatro filhos.

Pelas histórias que nos conta se nota o sentido de humor genuíno de Frederico, aliado à paixão pela Matemática e pela Educação. Foi Frederico quem, mais tarde, desafiou Marinela para o que viria a ser toda a ação educativa dentro e fora do Colégio Valsassina.

Esta presença plena do carácter sábio e afetuoso de Frederico de Valsassina Heitor foi peremptória na vida de Marinela.

Em suma, a infância e juventude foram vividas e interpretadas pelas nossas interlocutoras de forma categórica na construção das suas sólidas identidades.

João dos Santos (1980) refere-se à infância como um *segredo* que cada homem guarda para sempre dentro de si:

“O Segredo é a própria Infância

Cada um de nós vive a sua infância com maior ou menor emoção, com ternura ou decepção lamentativa.

Cada um de nós tem uma motivação particular para se interessar pelas crianças.

Cada um de nós adere, de acordo com as vivências do passado, a uma ideologia colectiva de interesse pela pessoa e pela personagem da criança.

Os adultos podem desprezar, detestar, amar ou venerar a criança, mas a nenhum adulto a criança pode ser indiferente.

Não se pode ser indiferente nem à própria infância, nem à infância dos outros.

Cada um de nós vive com a nossa própria experiência infantil.

Cada um de nós aprendeu a guardar para si certas emoções, decepções e humilhações.

Cada pessoa guarda um segredo.

O segredo do homem é a própria infância.”

Diz Hetzer (1974) que a educação “é antes de mais, um acontecimento irreflectido, inter-humano, sob a forma de intercâmbio de expressão e de contacto activo” (p. 205) e prossegue afirmando “que o *educando* recebe a sua primeira educação sem saber o que lhe está a acontecer.” (p. 208).

As nossas interlocutoras reproduzem as memórias da infância com muita facilidade em lá regressar. Pergunta Hetzer “como se educa” (p. 206) respondendo com uma enumeração de possibilidades: “pode educar-se de forma objectiva, enérgica, dedicada, rigorosa, inflexível, amorosa (...) mas, como se constata “os mais diversos autores são hoje unânimes em que se deve educar com aceitação, com amor.” (p. 206). Depreende-se das palavras de ambas, infâncias felizes e rodeadas de afeto.

CECÍLIA MENANO	MARINELA VALSASSINA
Nasce em Lisboa em 1926 na casa onde vive toda a vida, na Av. D. Carlos I.	Nasce em Lisboa em 1933, na Vila Berta e mais tarde no Bairro de Alvalade;
Pai médico, mãe pintora e cantora de <i>lied</i>	Pai arquiteto, mãe doméstica
Três irmãos: Horácio, Isabel, Manuel, sendo Cecília, a segunda mais velha	Filha única
Cultura erudita, contacto com todas as artes. Rodeada de artistas e intelectuais e contacto com artesãos.	Cultura erudita, cultura popular: contacto mais predominante com artistas plásticos; e trabalhadores de variados ofícios

Quadro 6 - Quadro síntese Infância, Juventude e Influências

5.2. ENCONTRO COM A LIBERDADE

5.2.1. O LEGADO DO PASSADO E OS NOVOS DESAFIOS:

Lowenfeld, referido por Ana Mae Barbosa (2004) corrobora a perspectiva de João dos Santos: “(...) Eu não poderia pensar em mim mesmo como sendo o que sou presentemente, sem pensar na minha juventude, no meu passado e na intensa experiência que acompanhou o meu passado, sem a qual eu não acredito que poderia ter feito qualquer coisa, por menor que seja, na semente que eu acrescentei ao ofício da arte educação” (p.2)

As nossas interlocutoras também não se dissociam do passado, do que foram enquanto crianças, das experiências e modelos a que tiveram acesso e que coadjuvaram o seu interesse pela Educação Artística, que mais tarde viria a ser a direção assumida.

Dizia Einstein que não ensinava nada aos seus alunos, mas que lhes dava as condições ideais para aprender. Não *ensinar* mas, sobretudo, *propiciar* (espaços, tempos, intencionalidades, afetos, saberes) são determinações destas educadoras à partida.

Neste encontro com a profissão fizeram escolhas claríssimas. Embora tenham tido uma formação de base comum, o curso da Escola de Educadoras João de Deus, sentiram necessidade de ampliar saberes e experiências, de viajar, de ler, de se atualizar. A cultura e as artes ficaram para sempre aliadas aos seus percursos.

5.2.2. FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A formação de educadores não foi uma prioridade do Estado Novo, apesar de se terem instituído as Escolas do Magistério Primário de Lisboa, Coimbra e Porto, destinadas à formação de professoras primárias, onde se poderiam integrar as professoras de ensino infantil com curso de um só ano (1930), tendo depois estes sido encerrados e reabertos, dado considerar-se que não existiam condições para os manter em funcionamento nem estruturas económicas de Jardins Escolas. Conforme Martins (2006, pp. 101-136) esta posição dos vários governos até ao final da 2ª Guerra Mundial sofreu avanços e recuos até aos anos 50, em que por fim foi atendida a necessidade de operacionalizar escolas para crianças do chamado Ensino Infantil.

Assim, e até essa época, a formação de educadoras de infância e professoras para os primeiros anos de Ensino Primário, que poderiam ter emprego em escolas particulares, começa a

desenvolver-se em instituições privadas como o *Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus*:

“Perante a inércia do Estado começam a desenvolver-se iniciativas privadas.

(...) Neste contexto, em Fevereiro de 1943, na cidade de Lisboa, a Associação João de Deus cria um curso de formação, baseada nas orientações do seu método pedagógico, para formar educadoras para as suas instituições. Existindo desde 1882, esta Associação, criou uma rede de jardins-escolas, a nível nacional, trabalhando com um método específico, para as crianças dos 3 aos 8 anos. Denominado, este *Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus*: curso que ainda hoje funciona integrado na actual Escola Superior de Educação João de Deus. Foi o primeiro curso a existir em Portugal, especificamente destinado à formação de educadoras de infância. Mas a sua duração era muito reduzida (...).” (Carvalho *in* Martins, 2006, p.116)

5.2.3. INÍCIO DE TRAJETOS PROFISSIONAIS: POSTURA DE QUESTIONAMENTO E PESQUISA

Cecília inicia o seu trajeto profissional em 1947 e Marinela em 1954.

Decidindo ser educadoras de infância, aceitam os acasos como propostas e desafios. Não sentindo que a sua formação fosse suficiente para se tornarem no que viriam ambas a ser, educadoras de excelência, estavam imbuídas de uma herança cultural e de modelos que lhes proporcionaram uma distanciação crítica e reflexiva que levou a que percecionassem o que transmitem como sendo *estar tudo mal* na escola portuguesa.

Mas como se descodificam estes pontos de partida pedagógicos em que se moveram desde cedo?

Poderá parecer inédito, na altura, que educadoras portuguesas corressem mundo à procura de novas formas de estar em educação. Hoje mesmo, num mundo globalizado parece insólito.

De alguma forma, ainda que intuitivamente, necessitaram dessa procura e de fundamentos base para sustentar o seu empirismo. Cecília diz-nos “depois li o Read e chorei”, porque as práticas que foi desenvolvendo partindo de uma intuição pedagógica, ali estavam alicerçadas em tese de doutoramento de um prestigiado filósofo e crítico de arte. Depois viajou até à

Suíça, Marrocos, Nova Iorque, Paris, sempre a visitar escolas e centros educativos. Em 1947, na Suíça, viu de perto as Homes d'Enfants em Genebra, a Clínica Psiquiátrica de Pierre Bouvet em Lausanne, a Aldeia Pestalozzi. Em 1950 viaja até Marrocos e Nova Iorque onde visita centros e escolas infantis e observa práticas educativas.

Marinela desde cedo que se dedica a leituras específicas relacionadas com educação e arte. Confia nas ideias novas, mas dedica-se a pesquisá-las com distanciamento crítico, sendo disso reflexo as obras que publicou. Diz-nos que se maravilhou com as práticas libertárias de Summerhill, que leu “os livros todos de Neill”, e depois visitou a Escola, olhando aquele espaço pedagógico como pensa que deve ser olhado: “como uma filosofia.”

5.2.4. PERSONALIDADES CRIATIVAS:

Debruçando-nos um pouco sobre a agudeza criativa que orientou estes caminhos, verificámos já que a formação cultural, proveniente essencialmente dos círculos familiares e artísticos, foram basilares na construção dos percursos.

Mas ainda que um pensamento criativo e criador desenvolto *à priori* terem sido incutidos cedo, há outros aspetos do pensamento criativo e empreendedor que se nos afiguram relevantes para caracterizar ambas as interlocutoras.

Ao fazer escolhas profissionais é Cecília que decide: “Isto não, isto sim” de modo a poder encetar os seus trilhos, e Marinela, ao ser desafiada para uma experiência completamente nova num internato privado masculino, aceita e empreende criando um atelier experimental incentivada pelo seu marido, Frederico de Valsassina Heitor.

E foi um ilustre pedagogo, “que era muito esperto”, no dizer de Marinela, quem subtilmente a desafiou para a plena realização como educadora ao longo de mais de sessenta anos.

Questionam Torrance & Torrance (1973) “Pode ensinar-se a criatividade?” e nos seus estudos concluem que sim, que se pode “ensinar” a criatividade. Referem que “as motivações criativas do professor parecem ter mais influência do que as suas habilidades de pensamento criativo” (p. 37), acrescentando que a motivação “não é sempre digna de confiança” (p. 41) mas, se continuada, pode produzir efeitos de real eficácia. Os autores acima citados definem o pensamento criativo como: “Um processo natural nos seres humanos, através do qual uma pessoa se consciencializa de um problema, de uma dificuldade ou mesmo de uma lacuna nas

informações, para a qual ainda não apreendeu a solução; procura, então, as soluções possíveis nas suas experiências prévias ou nas experiências dos outros. Formula hipóteses sobre todas as soluções possíveis, avalia e testa essas soluções, modifica-as, reexamina-as e comunica os resultados.” (p. 2)

Assim, o pensamento divergente é revelador de abertura e flexibilidade, outras das condições necessárias à criatividade e inovação.

Os autores que se têm dedicado ao estudo da personalidade criativa como Lowenfeld (1970), Torrance (1973), Ostrower (1977; 2008), Alencar (1990), Gardner (1993), De La Torre (2005), para além das centenas de definições de criatividade encontradas, ressaltam que são necessárias outras e várias condições - para além da divergência de pensamento - para se ser *eficazmente* criativo. Necessita-se de convergência e assertividade nas ações a realizar, de aptidão para fazê-lo, de motivação intrínseca, de atualidade, e de sentido estético e cultural. Terá sido, concluímos, esta busca de informação e de possíveis soluções para os problemas levantados pelo recente Movimento Internacional de Educação pela Arte (inSEA), em que se foram inserindo, que levaram a novas e fluentes experiências.

5.2.5. INICIAR TRILHOS PIONEIROS

Poder-se-ia perguntar as razões deste caminho.

Segundo Cecília Menano, quando lecionava como educadora infantil na Escola Ave-Maria, um aluno seu, João Filipe, de cinco anos pediu para ir desenhar ao quadro da sala.

Cecília Menano ficou surpreendida com o que viu: Um desenho completamente livre, no espaço que a criança quis ocupar, totalmente fora dos cânones tradicionais e do espaço que lhe era reservado, como se pode ver na foto que Cecília pediu de imediato que fosse tirada.

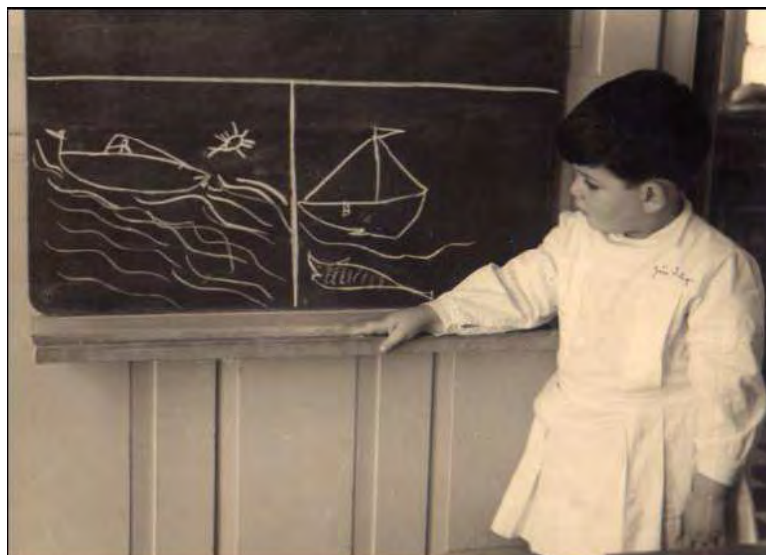


Fig. 100 - João Filipe de 5 anos, o aluno que no quadro fez o desenho que suscitou em Cecília o interesse pela livre expressão

Foi o *eureka* de Cecília Menano. Afinal, o que aprendera na escola de formação de educadoras, não correspondia àquilo de que a criança necessitava.

Não necessitava de “copiar modelos”, nem só de “preencher” pintando “por dentro” as fichas que o educador preparava. Precisava de ser livre. E graficamente livre também.

Já Marinela Valsassina, ao olhar aqueles adolescentes presos às suas carteiras e habituados a fazer cópias o mais perfeccionistas possível de modelos de desenho à vista (a bilha, o copo, a jarra sem flores), sentiu a instigação decisiva para perceber que algo não estava bem: “Estava tudo mal” e era preciso mudar.

Mudaram. E o pioneirismo começa assim. Introduzindo conceitos e experienciando laboratorialmente. E, evidentemente, investigando.

O que leva João dos Santos a afirmar: “Cecília Menano não foi [...] apenas uma das introdutoras da Educação Através da Arte em Portugal. Ela foi também um dos pioneiros do mundo, dessa forma de introduzir a criança no nosso mundo espiritual” (Duarte e Cruz, 1994, p. 137), é revelador da perspicácia da sua ação.

A propósito de Marinela escreve Teresa Heitor: “Sei que tive a sorte de funcionar como um balão de ensaio e poder participar nas suas experiências, bem como tive o privilégio de integrar o grupo de observação da pesquisa que desenvolveu com o Camilo Cardoso sobre a

representação gráfica infantil, quando tinha cinco anos” (Fevereiro de 2012, anexo 9). Foi essa escola laboratório, fonte de investigação e publicações.



Fig. 101 - Meticulosidade - Teresa, 5 anos (Cardoso e Valsassina, 1967, p.117)

Desta experiência inferiram os autores significados na evolução gráfica, intelectual e emocional da criança, e apresentaram esses estudos em duas publicações. “Arte Infantil: Linguagem Plástica” (1972), e cerca de vinte anos depois, com o mesmo título, um outro livro que apresenta o percurso destas crianças, agora adultos, que relatam a experiência em Atelier - “edição revista, aumentada e melhorada: um trabalho de investigação” (1988) onde pode ler-se, por exemplo, palavras da antiga aluna “Ana”: “Eu sei que é possível. Sou um fruto da Liberdade de Ser.” (p. 123)

De maneira que se pode verificar que ambas as interlocutoras sentiram o ímpeto da investigação não só na fase inicial das suas vidas profissionais como ao longo da vida, como se constata nas entrevistas e documentos.

Numa perspetiva construtivista, assente na pedagogia ativa protagonizada por Freinet, Decroly e Claparède, predominante do século XX, aliada às ideias pioneiras de Vygotsky e operacionadas por Jean Piaget, integram-se conceitos “(...) em que a concepção racionalista (hipotético-dedutiva) e empirista (hipotética-indutiva) se conjugam e acrescentam novos conceitos a estas vertentes científicas afirmando que a inteligência procede da acção e que a pesquisa educacional é baseada em pesquisas que levem à acção.” (Piaget, 1951, p.28)

Foi possível a Cecília e Marinela terem liberdade e poder de decisão ao escolher a profissão. Ambas tinham uma formação cultural, artística e pedagógica de base que poderia dar ensejo a caminhos precursores, o que aconteceu cedo nas suas vidas, dadas as iniciativas que implementaram e as leituras fundamentais que sedimentaram as suas opções.

5.3. ATELIERS E EXPRESSÃO PLÁSTICA INFANTIL:

5.3.1. IMPLEMENTANDO PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO PELA ARTE:

5.3.1.1. A primeira Escolinha de Arte portuguesa

Ao criar a primeira Escolinha de Arte Portuguesa, em 1949, sem ainda ter lidas teorias Readianas, Cecília pôs em prática ideais da Educação pela Arte.

Como já referenciámos, Read foi quem fez ressurgir ideais que levaram a uma linha de pensamento renovadora para a educação e as artes, dando ênfase à felicidade e harmonia civilizacional: “O objectivo da educação, como o da arte, deveria ser preservar a totalidade orgânica do homem e das suas faculdades mentais, de modo que quando passasse da infância para a idade adulta, da selvajaria para a civilização, mantivesse contudo a unidade da consciência que é a única fonte de harmonia social e de felicidade individual.” (p. 90).

A intuição e a forma feliz como Cecília Menano se situa a nível da sua profissão de educadora, leva-a ao encontro da educação através da arte e da expressão livre, antes ainda do impacto que causou a fundamentação de Herbert Read e de ser posta em prática, em diversos países europeus, essa nova visão educativa: a de dar melhores contributos para a harmonia e real felicidade do ser humano em crescimento. Por isso, relembramos, o que nos diz logo na primeira entrevista que realizamos: “Quando li o Read, chorei”

5.3.1.2. *Segui Il Tuo Corso E Lascia Dire La Genti*

A frase de Dante Alighieri (1265 - 1321) *Segui Il Tuo Corso E Lascia Dire La Genti*, escrita pela sua mãe Alice e gravada numa placa de latão, mesmo na entrada da porta do Atelier, é o aviso à liberdade e individualidade. Lembra-nos Agostinho da Silva (1998), “O importante, disse-o um dia a alguém que me pedia conselho, é ser-se o que se é e tornar-se contagioso.” (p. 19)

Ao entrar e apropriar-se daquele espaço, tornar-se livre é mais do que uma forma de estar, é uma forma de *poder ser*. Em depoimento redigido para este trabalho (anexo 8), Emílio Salgueiro relata: “Em regra trabalhava com pequenos grupos de crianças, cada uma à frente do seu cavalete. A Cecília ia circulando pela sala, aproximando-se sucessivamente de cada criança e apreciando o trabalho feito, em silêncio ou com poucas palavras, sem pedir qualquer explicação ou avançar com uma interpretação: o desenho ou a pintura avançavam, no entanto, com maior fluidez, até, numa próxima ronda, a presença da Cecília funcionar, de novo, como um reforço ou um estímulo criativo. A Cecília acolhia, as crianças iam amadurecendo e criavam uma nova segurança para a vida.” (anexo 8)

Rogers (1973) fala da importância de: “(...) libertar a curiosidade, permitir que as pessoas assumam o encargo de seguir em novas direcções ditadas pelos seus próprios interesses”. (p. 105)

5.3.1.3 Uma entrevista esclarecedora sobre Cecília Menano:

O que transparece quando temos a oportunidade de observar a forma de estar dos alunos em situação de aprendizagem e recolher depoimentos *in locu*, dá visibilidade ao que compreendemos. Maria e Francisca, em entrevista (cf. pp. 127-129), acabam por dar-nos respostas fundamentais para o estudo: Nas suas palavras encontramos os seguintes atitudes e valores identificadores da forma como sentem o Atelier:

1. A influência do espaço físico para a expressividade e criação;
2. Aceitação e valorização da heterogeneidade na constituição dos grupos;
3. Atitude relacional do educador que faz um diagnóstico sereno das "habilidades" e que promove a evolução gráfica e a relação interpessoal;
4. O respeito pela tomada de decisões, liberdade e autonomia;
5. Auto descoberta ativa;
6. Valorização do produto assim como do processo;
7. A importância do silêncio, da atitude de espera, e da tranquilidade para criar;
8. Ultrapassar o medo e avançar; concluir o que se inicia;
9. Auto crítica e reflexividade.

A resiliência que as alunas demonstraram, continuando a frequentar o Atelier mesmo quando Cecília está numa fase em que a sua saúde física está debilitada e nem sempre lhes pode abrir as portas (2007), desenhando e pintando com grande facilidade, manejava os materiais

habilmente e dominando e fruindo do ambiente circundante do Atelier, revela determinação nas escolhas e entusiasmo em prosseguir os seus trabalhos. Param por momentos para responder e retomam os trabalhos iniciados. A presença da “Cilinha”, como a tratam, é-lhes necessária pela própria pessoa que é “é bonita (...) o olhar...tem muita experiência...dá-nos confiança...ensina-nos a termos a nossa própria opinião e a decidir”. Têm pena quando chega o final da aula. A Maria (12 anos), fala de tranquilidade “(...) da calma que há neste ambiente... há silêncio, podemos pensar... e a paciência: A pintura faz com que se aprenda a esperar” e a Francisca, (de 13 anos) frisa a importância do ambiente: “Nunca me aconteceu não querer vir para cá, mas vir para cá e não ter tanta vontade de pintar as mesmas coisas, já me aconteceu, nos dias em que não estava tão bem disposta. Mas só este espaço, esta vista e a Cilinha davam-me vontade de pintar, mesmo que não fosse uma coisa tão alegre.”

5.3.1.4. Concebendo Espaços de Atelier

Todos os Ateliers que Cecília e Marinela conceberam foram pensados para serem espaços físicos com condições determinadas: luz natural, materiais variados e acessíveis, organização primorosa, planeamento de uma dimensão estética. Este terceiro Atelier de Cecília Menano é um espaço particularmente bonito. Foi totalmente projetado por ela, situando-se por cima da sua casa, um último andar, tendo sido pedida autorização para a sua construção. As obras realizaram-se em dois meses, com trinta operários. As janelas dão para o Tejo permitindo uma vista deslumbrante e luminosidade adequada. O segundo e atual Atelier do Colégio que Marinela recriou como espaço próprio para a Educação Plástica situa-se no último andar do antigo edifício do internato. Tem grandes janelas, estando dividido em dois amplos espaços contíguos em que as crianças circulam sem atropelos.

5.3.1.5. “Tudo está lá”: A conceção de oficina de Arno Stern, de Cecília Menano e de Marinela Valsassina: divergências e convergências:

Arno Stern (1956) fala-nos da sua conceção de “oficina” nestes termos. “A oficina é um mundo. É determinada por um ambiente particular e não é, para a criança que a descobre, comparável a nenhum outro lugar. Não há lá cantos secretos nem mobiliário intrigante. (...) tudo está lá; num olhar a criança assimilou-a e sente-se à vontade (...) Tudo está sempre num lugar bem determinado e a criança encontra o que quer sem perder um minuto; tudo é o mais cómodo e o mais capaz de lhe facilitar o trabalho, as dificuldades materiais reduzem-se e os gestos impostos pela técnica da pintura tornam-se reflexos. A oficina não deve ser um espaço imenso onde as crianças se dispersem. O ambiente reinante deve ser denso (não há assentos.

Mas é útil um cantinho de repouso. (...) uma mesa e bancos, a criança repousa aí ou afasta-se por momentos do grupo para desenhar à caneta, esferográfica ou lápis”. (pp. 33-34)

Nestes aspetos, Stern, Cecília e Marinela estão de acordo, notando-se nas próprias imagens que apresentámos dos Ateliers.

No entanto, Stern não é adepto do uso de cavaletes, mas de parede forrada a papel onde as crianças pintam. Aponta: “o cavalete, se bem que permitindo à criança melhor posição, é, contudo um apetrecho incómodo e inútil” (p. 35). E, ao contrário de Cecília e Marinela, que por vezes utilizam cavaletes, Stern considera que o seu uso “limita o tamanho do quadro (...) isola a criança como uma célula (...) o educador não tem visão de conjunto e está completamente fora da criação da criança, vindo até ela como se a inspeccionasse” (idem, p. 35). Este aspeto, parecendo um pormenor, faz-nos notar a disparidade de abordagem no que respeita à educação artística de cada um dos pedagogistas. Para Stern, o educador necessita visualizar o conjunto, para Cecília e Marinela importa a intimidade de quem cria e de quem o faz numa posição correta e confortável. Stern pensa que aproximar-se do aluno que pinta num cavalete pode parecer uma inspeção, Cecília e Marinela, por sua vez, que é interagir com cada criança individualmente. Para Stern as crianças estarem lado a lado pintando na parede não limita o seu espaço (embora cada uma disponha de um metro como limite), para as nossas interlocutoras não limitar o espaço é deixar que a criança pinte no chão, no cavalete ou nas mesas, em toda a dimensão que entender.

No que toca à visão de conjunto Arno Stern, Cecília Menano e Marinela Valsassina não revelam disparidades muito notórias quanto à conceção e organização da oficina ou atelier, embora haja alguns pontos divergentes.

Não duvidam que a educação artística se faz pela via da educação pela arte, pertencendo esta não à estética mas à pedagogia. Contudo, Stern considera que a cultura artística do educador não é relevante para realizar um trabalho de qualidade, ao contrário das nossas interpeladas que afirmam que as suas referências artísticas e culturais são essenciais quer na sua formação pessoal quer na profissional. As maiores divergências com Arno Stern situam-se a dois níveis essenciais: na relação educativa privilegiada que estabelecem e nos materiais que elegem para a prática em Atelier.

Na citada notícia do *Diário de Lisboa* (1969), após a palestra de Arno Stern, reage Cecília Menano: “(...) Se Arno Stern, como diz, fica indiferente quando uma criança lhe pergunta se o

que fez é bonito e responde “ça ne me regarde pas..”, não funciona como um educador, porque não estimula, não protege, não dá segurança e não acredita na criação da criança”. Cecília Menano não se escusa à crítica frontal a um dos mais conceituados autores de Educação e Expressão Plástica Infantil, afirmando ainda que a pintura a guache como técnica (a técnica eleita de Stern) é redutora e que a relação pedagógica de afeto é primordial para que a criança evolua.

Marinela Valsassina respeita o trabalho de Arno Stern e valoriza o uso do guache como técnica principal de pintura na escola. Mas opta por dedicar especial atenção a Luquet e à sua obra de 1947 “Le Dessin Enfantin”, assim como aos estudos de Françoise Minkowska (1949) e de Barahona Fernandes (1939) voltados para a evolução da expressão gráfica da criança e estudo psicológico da sua personalidade.

5.3.1.6. Investigando o desenvolvimento gráfico da criança:

Em conjunto com o médico e psicólogo Camilo Cardoso, Marinela Valsassina enceta importantes investigações dentro e fora da escola sobre o desenvolvimento gráfico e pictural da criança. Daí nascem comunicações e artigos na imprensa, e livros que publicou. (cf. Cardoso & Valsassina, 1972 e 1988): “(...) E não é apenas nos primeiros anos que o estudo das produções infantis tem interesse. Hoje, está sobejamente demonstrado que, durante toda a infância as produções artísticas da criança revelam e traduzem, além de uma evolução, situações de euforia ou depressão, de conflito, de frustração, de adaptação harmoniosa e fácil integração social, que importa por todos os meios conhecer.” (p. 37) Cecília Menano, em 1953, em conjunto com João dos Santos e Arminda Grilo participam no V Congresso Internacional de Neurologia com uma exposição e comunicação, e em 1958 no IV Congresso de Psiquiatria Infantil. Pode ler-se “Temos vindo a realizar desde 1952 algumas pesquisas sobre o desenho e a pintura infantil. Apresentamos aqui os resultados sumários.” (Anexo 13)

5.3.1.7. Arte Infantil ou Arte das Crianças?

Num dos textos do catálogo da Exposição no Museu de Arte Antiga (1956), relembramos o que esclarece Cecília Menano: “(...) A criança concebe o mundo de uma forma pura e, portanto esteticamente válida, mesmo para além das suas produções picturais. A verdade ou a “Arte Infantil” existe, sobretudo fora daquilo que os adultos por convencionalismo consideram como artístico! Pela Educação através da Arte pode a criança atingir não apenas

uma ou outra concepção artística, mas todas as concepções e formas de expressão criadora”. (idem)

Nesse mesmo texto, lembra-nos Cecília que “não se trata de pequenos artistas” mas da verdade do “carácter” infantil, está a ter em conta estudos de Wallon e Piaget como referenciais para a compreensão do desenvolvimento psicológico da criança. Recorreu a Rodin, para reforçar a verdade que ao ver obras infantis não se trata de julgar o “belo e do feio”, mas de expressão traduzida de “dentro para fora.” Naquela época foi necessário definir conceitos e afirmar convicções quanto à forma dos adultos olharem e reagirem à arte infantil.

Diz já Claparède em 1923 que “a educação deve basear-se no conhecimento da criança”, (Sousa, 2003a, p. 229). Esta afirmação que hoje parece ser mais do que um lugar comum, era, então, improvável. Considerar a infância como uma fase de vida com *significação própria*, era verdadeiramente invulgar no início do século XX.

Por sua vez, relembramos o que na Sociedade Portuguesa de Psicologia, assegura Marinela Valsassina em 1968: “A criança concebe o mundo a seu modo, de uma forma pura e esteticamente válida. É sim uma forma de comunicação, segundo experiências que vive. Para ela é tão natural desenhar e pintar como falar, não interessando o que vulgarmente se ouve dizer, que a criança é um artista. A arte infantil é antes uma linguagem pura que a criança necessita comunicar ao adulto. Todos os desenhos e pinturas que faz têm interesse, sendo todos distintos uns dos outros, da mesma forma que o espírito donde saem. Em qualquer fase da sua evolução tem que encontrar no Atelier uma atmosfera de espontaneidade, confiança e estímulo afectivo, para poder sentir que existe alguém que acredita e apoia o que faz.” (Jornal A CAPITAL, 21 Junho 1968)

Marinela acentua a naturalidade da linguagem plástica infantil, alertando os educadores para o fato de se tratar de uma forma natural de comunicação e expressão, cabendo ao adulto saber valorizá-la como tal. Prefacia uma das suas obras afirmando “(...) a arte infantil é uma arte particular, com uma evolução e um valor próprios. A criança não imita, cria! Assim deixar a criança agir livremente será o papel da educadora, sempre pronta a estimulá-la, falando e compreendendo a sua própria linguagem.

Por sua vez, cabe aos pais a valorização desta obra, criando o hábito de a considerar um objecto valioso. Nestas circunstâncias, creio ser a arte infantil um dos factores que contribui como fonte de informação dos sentimentos e necessidades da criança, para uma futura integração na vida” (Cardoso e Valsassina, 1972, p. 15)

5.3.1.8. Participando na vida cultural e artística com os alunos

Outro dos aspetos que ambas incluem das atividades de Atelier é a participação ativa, das próprias e dos alunos, na vida cultural e artística, visitando museus e exposições desde cedo, promovendo o diálogo com artistas e mediadores.

Hoje é comum, em qualquer escola, uma mobilização no sentido de levar os alunos até aos espaços culturais em visitas de estudo ou levar artistas às escolas. Naqueles anos 50 e 60 do século XX, na escola do “ler, escrever e contar”, a cultura escolar era reduzida e redutora. Restavam, então, as experiências isoladas de educadores pioneiros que foram abrindo caminho a visões mais amplas.

Sobre essa questão afirma Ana Mae Barbosa em depoimento recebido para este estudo (Anexo 9)

“(…) Quando hoje prego a presença da imagem na sala de aula de Artes Visuais não estou rejeitando o Expressionismo modernista em que eu e Cecília fomos formadas e atuámos no passado, mas acrescentando à livre Expressão a decodificação da Imagem como elemento que também desenvolve imaginação e criatividade. Sem o Modernismo na Arte/Educação, não teríamos chegado a nenhum Pós Modernismo.

No primeiro predominou a Expressão através do fazer no segundo a Construção através do ver e do fazer. Mas ambos buscam provocar a emergência de linguagem pessoal, de personalidade. Se o Modernismo foi marcado, pela fé nos efeitos da Arte na Educação, o Pós Modernismo está sendo marcado através de pesquisas pela comprovação daquilo em que acreditávamos.

O modernismo inventou a liberdade de expressão em Arte na Escola”. (2007)

Este novo “enfoque”, como diz Franz (2003) “faz com que professores e investigadores estejam atentos a como as escolas e outras instituições de arte, como museus e outros espaços expositivos, facilitam formas de compreender e de construir significados sobre determinadas obras e representações visuais.” (p. 129)

Ir ao museu, sair da escola e ver, ouvir e sentir cultura, é uma das formas de mediar, levando a que a arte e as obras sejam conhecidas e contempladas dentro do seu espaço e contexto próprios. Além do mais, numa época conturbada e fortemente dominada pelos *media*, na dita civilização da *tela* parece-nos forçoso, como recomenda Rogoff “cultivar o ‘olho curioso’, no lugar do ‘olho bom’ (...) Assim, enquanto o ‘olho bom’ tentava discernir as propriedades que se supunha já existiam nos objectos, e somente se necessitava de tempo e esforço para desenvolvê-lo, o ‘olho curioso’ pode descobrir algo não previamente conhecido, ou que não

tenha sido concebido anteriormente” (...) “a educação do ‘olho crítico’ constitui, definitivamente, uma maneira de tornar contemporânea a história, de propor um modo de compreender os objectos históricos através das representações actuais.” (p.14)

Assim sendo, uma atitude criadora e uma percepção de fenómenos e factos que nos rodeiam, poderão alterar a nossa orientação face ao próximo. É esta a sensibilização que importará mais que nunca efetivar em educação.

É de salientar que Cecília e Marinela, ao levarem os seus alunos a museus e exposições e à observação de diferentes espaços e realidades, se afastavam de um certo idealismo que ulteriormente se propagou na Europa face à livre expressão. Mas a intenção destas educadoras foi sempre a de aliar essa expressão libertadora, ao saber artístico e ao contacto e posicionamento reflexivo em relação à Arte.

Generaliza Franz que “estávamos atrelados aos ideários da livre expressão - impregnadas pelas teorias de Herbert Read e Lowenfeld - (...) as escolas pouco se preocupavam em levar os seus alunos aos museus, uma vez que se acreditava que essas apreciações poderiam interferir na inocente e espontânea criação infantil.” (ob. cit., pp. 30-31).

Inferir deste modo acutilante sobre a chamada *fase de experimentação da livre expressão* é reduzir o interesse pedagógico dos autores que a fundamentaram assim como o papel basilar que representou para aquelas crianças e jovens, no contexto sociopolítico de então. Estamos cientes que o bom senso, bem como os conhecimentos pedagógico-artísticos dos verdadeiros educadores pela arte, não se aliaram à espécie de *anarquia ingénua* sugerida por Franz.

A mesma autora afirma: “Educar para a compreensão da arte, seja na escola, seja fora dela (museus e outros espaços positivos, desde o olhar de Hernández, é ter ‘como finalidade evidenciar a trajectória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes épocas e culturas para confrontar criticamente os estudantes com ela’ (...) É um olhar para a arte que me oferece uma considerável ampliação da visão”. (idem, p. 35)

Subentendemos que as nossas interlocutoras estão de acordo com estas afirmações pois incluíram desde sempre nas suas práticas pedagógicas o que hoje é uma ideia corrente: “(...) a arte, como qualquer outra área do conhecimento, tem um domínio, uma linguagem e uma história. É por isso mesmo um campo de estudos específico, e não apenas uma mera actividade auxiliar e/ou recreativa.” (Barbosa, 1991 cit. por Franz, 2003, p. 151).

Selecionámos imagens de alguns trabalhos realizados nos Ateliers, que melhor do que as palavras, poderão corroborar esta opinião, conforme no Capítulo IV se pode constatar.

5.3.1.9. Organizando exposições com propósitos pedagógicos:

Ao longo dos anos Cecília Menano e Marinela Valsassina organizaram diversas exposições no país e no estrangeiro.

O principal objetivo das exposições, como afirmam, é comunicar e valorizar o trabalho realizado nas aulas, assim como evidenciar a evolução gráfica, o traço, ou a visão estética da criança.

Quando organizam Exposições, são criteriosas nas escolhas que fazem: desde a escolha do local indicado para determinada Exposição, à feitura dos catálogos, à programação para a melhor disposição dos trabalhos dos alunos - tendo em conta que todos os alunos terão lugar para expor trabalhos - até à elaboração dos convites ou ao envio de desenhos, pinturas e gravuras para exposições nacionais e internacionais. Toda essa organização envolve rigor e muito método.

Nos anos de 1979, 1980, 1981 e 1982, os alunos de Cecília, participantes nas Exposições Internacionais patrocinadas pela Cruz Vermelha Internacional, assim como na Exposição de Gravuras em Tolosa, obtiveram Menções Honrosas.

A propósito das Exposições realizadas transcrevemos nos Anexos textos incluídos em catálogos ou na imprensa de vários pedagogos e artistas que documentam aquilo a que assistiram. (anexo 12)

A propósito da Exposição de Tóquio, em particular, é significativo o que foi publicado no seu panfleto: “Estas 97 obras de arte expostas aqui foram criadas por algumas crianças portuguesas com idades compreendidas entre os 4 e os 12 anos. As obras incluem pinturas a óleo em papel e chapa de zinco, gravura em chapa de linóleo, gravura em relevo em chapa de metal fino. A maior parte das pinturas a óleo são coloridas e de grandes dimensões. São executadas através da livre expressão e repletas de sonhos de crianças. Fiquei impressionado ao verificar que as crianças mais novas deixam espaços em branco, enquanto que as mais velhas não deixam esses espaços, o que pode ser visto como natural nas crianças destas idades. As linhas simples das gravuras são vivas e brilhantes. A técnica de relevo aqui utilizada é muito interessante. Todas as obras transmitem uma essência comum o que me leva a pensar que estas crianças foram orientadas pela mesma professora, numa escola ou num Atelier de arte. Tanto as crianças como os professores do Japão irão aprender com estas obras

que transmitem um ambiente de mais vivacidade do que aquelas que são feitas pelas crianças japonesas.” (Uijiro Kubo, s.n.t.)

Marinela Valsassina envia também trabalhos de alunos tanto do Colégio, como do Centro Tutelar de Menores, LPDM, ANACED e Juntas de freguesia de Marvila e S. Mamede, para Exposições nacionais e internacionais, tendo os trabalhos sido frequentemente premiados.

5.3.1.10. O real interesse da participação em exposições de expressão plástica infantil

Este interesse, nestes anos de 50 a 70, e mesmo mais tarde, pelas manifestações artísticas infantis, e o enfoque dado à linguagem plástica infantil permitiram um olhar mais atento sobre a criança e o seu desenvolvimento pessoal. Ao permitir a livre expressão a criança tem a oportunidade de se exprimir e de comunicar sentimentos e conceitos. Hoje esta aceção é comum, mas no passado estas ações pioneiras foram de extrema importância para a libertação e valorização de crianças e adolescentes.

No que diz respeito à participação em eventos internacionais, tratou-se, também, de dar a conhecer o que em Portugal se fazia, com evidente vanguardismo, em matéria de Educação pela Arte. Num jornal, pode ler-se: “Dezoito mil pessoas visitaram em Tóquio exposição de pinturas de crianças portuguesas” (nome e data indeterminada - recorte no álbum elaborado por Alice Rey Colaço já mencionado, e que inclui várias notícias, algumas sem qualquer identificação). Para além do referido acima, é digno de nota o comentário (não assinado e incluído no mesmo álbum) de um professor de pedagogia japonês: “Um intercâmbio deste género é extremamente útil, pois os países têm a obrigação de cuidar das futuras gerações com um carinho maior e uma dedicação mais profunda, para criar nelas um sentimento de coexistência e solidariedade capaz de aliviar o ambiente de tensão existente em vários sectores da política internacional.”

5.3.1.11. A abertura de um Museu de Arte Infantil

A Exposição “Lisboa vista pelas suas Crianças”, de iniciativa de Maria Lúcia Vassalo Namorado, diretora da Revista “Os Nossos Filhos” e uma das sócias fundadoras da APEA, foi um dos grandes acontecimentos de divulgação da arte das crianças. Cecília Menano e Calvet de Magalhães foram convidados para coordenar a iniciativa e as várias equipas necessárias. Mas esta iniciativa continha, à partida, objetivos maiores do que a organização da própria

Exposição: A criação de um Museu de Arte Infantil, ideia também partilhada por Alice Gomes e outros sócios da APEA.

Revela Ana Maria Pessoa (2005): “Em carta que dirige ao *Director dos Serviços Culturais* da *Câmara Municipal de Lisboa* para solicitar o empréstimo de uma sala e subsídio para a iniciativa, Maria Lúcia Vassalo Namorado apresenta também esta ideia, sublinhando a importância educativa de que ela se poderia revestir “ (...) as crianças merecem à Câmara o maior carinho (...) e (...) sabe melhor do que eu quanto interesse psicológico e educativo oferecem as actividades das crianças (...) tenho organizado vários pequenos concursos: idealizei o seguinte: convidar crianças de Lisboa a pintar ou desenhar um aspecto da nossa Cidade (...) dar-lhes todas as possibilidades de se exprimirem livremente, dar materiais (...) depois repetir em outros pontos do país (...) o material assim recolhido seria excelente para o estudo da Criança Portuguesa (...), para exposições e para fundo de um futuro *Museu de Arte Infantil* (...)”. O objectivo final desta iniciativa, como se vê, era também o de criar um *Museu de Arte Infantil* e dos trabalhos realizados em cada uma das cidades seriam retirados alguns para esse Museu.” (Pessoa, p. 728).

A Exposição, tornada itinerante, seguiu para as cidades de Évora e Castelo Branco, onde para além da exposição sobre Lisboa, se realizaram trabalhos sobre essas cidades vistas pelas suas crianças. O Museu de Arte Infantil nunca chegou a concretizar-se.

5.3.1.12. Exposição - Lisboa vista pelas suas crianças - metodologia de trabalho:

Vejamos a metodologia proposta pelos coordenadores da Exposição Cecília Menano e Calvet de Magalhães “Cada sessão foi preparada ao pormenor sendo que deveria haver “(...) três cursos funcionando cada curso com 15 crianças, um professor, dois colaboradores. Orientação dos professores CM e MMCM. Trabalho dos colaboradores: cada professor responsável pelo seu grupo - colaboradores e crianças- dentro da seguinte organização: a aula deve estar preparada, por um colaborador, antes que cheguem crianças para trabalhar, tintas feitas, pincéis bem lavados, papel preparado (...). A um dos colaboradores compete o arquivo das pinturas com 1º nome da criança e sua idade; se houver mais do que um trabalho de cada criança, devem estar juntos para maior facilidade na escolha final. (...) Ser orientado no manejo dos pincéis e tintas para que as crianças respeitem material (...) constante lavagem dos pincéis na mudança de cor (...) pode e deve ser estimulada mistura de cores em godet à parte (...) estímulo de composição a partir de 8 anos (...) inteiramente livre sobre Lisboa.

Composição com tema dado: conversa sobre bairro onde vivem, o jardim que fica perto, a vida na rua ou na casa, de noite ou de dia (...).

Temas gerais para todos: Terreiro do Paço, Lisboa vista do Tejo, as Praças, as ruas com movimento de vendedeiras, a Baixa, a Avenida da Liberdade, Lisboa num dia de chuva, de frio, de sol, o Cais (...). Todos os temas gerais devem ser dados na mesma lição para que as crianças sintam o estímulo do concurso entre elas. Ao fim de 3 ou 4 produções o professor e colaboradores devem discutir as possibilidades de estimular a criança que as trabalhou. As crianças com maiores possibilidades podem permanecer no curso mais tempo, de maneira a que ganhem mais experiência e tenham probabilidades de ser escolhidas na selecção final (...) a essas crianças deve ser dada também a possibilidade de fazer trabalhos colectivos (máximo 4 alunos). Estimular a composição completa, histórias alusivas, estímulo constante pela palavra, orientação sem crítica de nenhuma espécie, fundos de papéis pintados (...). Crianças não devem sentir diferença entre professor e colaboradores e isso depende da atitude entre estes. Professor deve procurar orientar os colaboradores antes ou depois da lição mas não durante esta (...)” (Caixa 19). “Como se vê, pouco ficava sem ter sido pensado e sabia-se muito bem o que se pretendia alcançar.” (Vaz, ob. Cit., pp. 737-738)

A Exposição referida teve participação de crianças dos 6 aos 16 anos, divididas em dois grupos: o grupo A das Escolas e Liceus e o grupo B de crianças com muito pouca ou nenhuma escolaridade, (muitas delas com ofícios como ardinas, engraxadores, marçanos, etc.), grupo este sem experiência de desenho ou de pintura. Escreve Cecília Menano: “(...) embora o objectivo desta iniciativa fosse o de dar, a todas as crianças de Lisboa, a possibilidade e o prazer de representar a sua cidade através do Desenho Livre, os resultados da observação feita às 3000 produções apresentadas, e o contacto directo com os dois grupos citados, permitem-nos concluir:

- 1º - As crianças que possuem mais vasta experiência são as que melhor se exprimem, independentemente portanto da sua inteligência ou talento particular.
- 2º - As crianças sem experiência gráfica ou pictural, mas em contacto com a vida da rua, manifestam maior liberdade de expressão e são mais exuberantes na utilização da cor.
- 3º - As crianças com experiência descrevem compondo grupos de casas, pessoas, tráfego, etc., enquanto que as outras se limitam a representar a cidade, através de uma forma isolada: Castelo de S. Jorge, Torre de Belém, Museu do Carmo, figura de varina, camionete, etc.

As “crianças da rua”, apesar da sua inexperiência pictural, conseguiram simbolizar melhor em formas elementares a cidade - Lisboa é, por exemplo, um barco - do que as crianças das escolas, que muitas vezes se servem de fórmulas estereotipadas de inspiração convencional, como as que vêm nos livros escolares.

As crianças sem experiência, que brincam e vivem na rua, e que na maior parte nunca tinham utilizado um pincel, o que as interessou não foi pintar Lisboa, mas simplesmente pintar...”

Deslocámo-nos à Fundação Calouste Gulbenkian onde assistimos ao filme sobre esta Exposição. Mostra imagens de Lisboa dos anos 50, e as crianças de vários estratos sociais olhando locais da cidade desenhando e pintando.

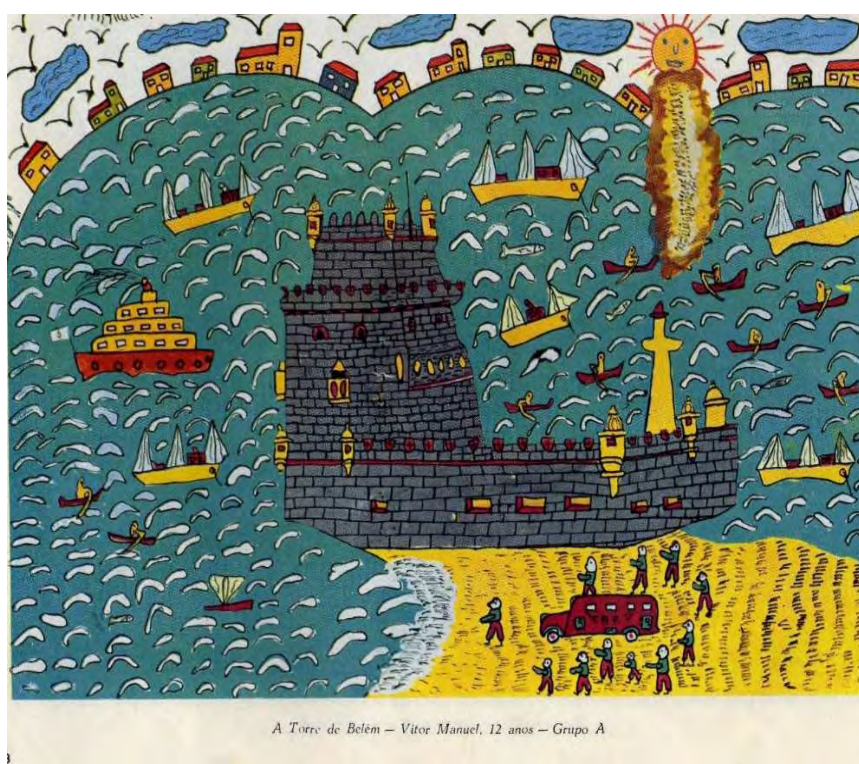


Fig. 102 – Desenho Torre de Belém

Este filme foi realizado por António Lopes Ribeiro, e Cecília Menano aparece com Vera Azancot trabalhando nos *Ateliers* improvisados em várias freguesias de Lisboa. No Catálogo da referida Exposição, explica Cecília Menano: “Nesta produção, que representa a Torre de Belém, chamamos a atenção para o facto da criança ter apresentado a Torre rodeada de água e de ter estendido o rio até à Outra Banda, dando-lhe a forma e aspecto dos montes da margem sul terminando desenhando casas em cima. A sua imaginação permitiu-lhe ir até pôr casas em cima de montes de água!...

Nesta outra, de uma criança sem experiência pictural e portanto com dificuldade de composição, o tema é tratado com maior poder expressivo, dizendo tudo em poucas formas sintetizadas.

Se considerarmos por hipótese, que a criança sem experiência representou uma figura humana por não ser capaz de agrupar mais figuras, ou não fez o casario por ser demasiado difícil, também somos levados a crer, que a interpretação desta criança, por estar longe de qualquer “ensinamento” pictural, foi por isso mais livre e portanto mais sincera e pessoal. É exactamente a figura humana isolada, o tamanho do Aqueduto enchendo o papel, que nos dá uma ideia daquilo que a criança quis expressar, pintando essencialmente o que sentia e não o que lhe tinham ensinado a ver.” (Cecília Menano, 1958)

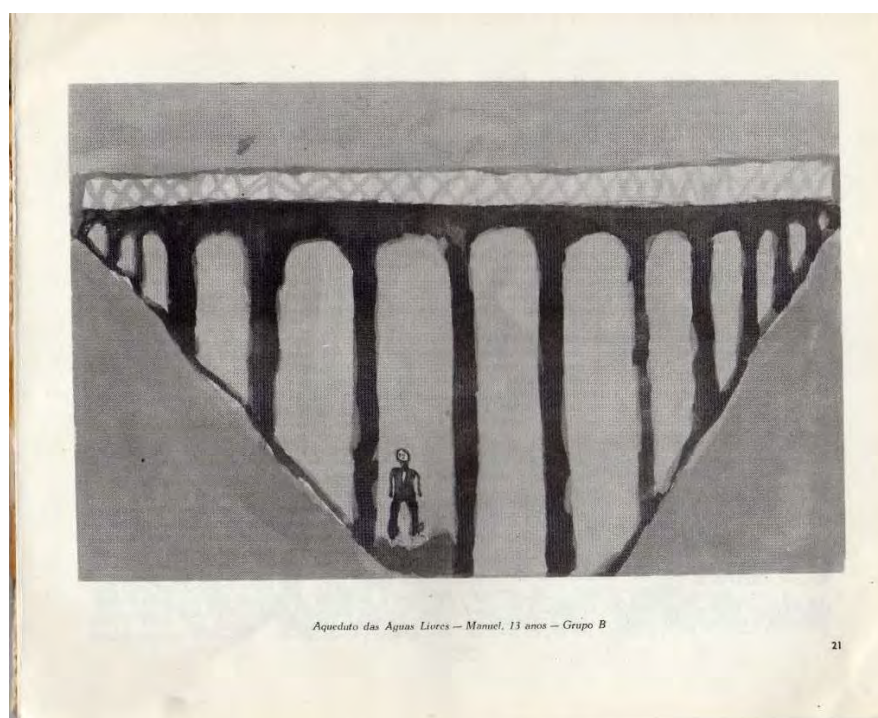


Fig. 103 - Desenho Aqueduto

O que se pretendia, essencialmente, era que se pudesse olhar para a criança sob um prisma novo, já que o impulso motivador para a expressão era a livre criação, ou seja, a oportunidade de ser ela própria através das suas realizações plásticas. Por isso é da maior importância que tenha exposto os trabalhos de crianças invisuais, por exemplo, oferecendo à sociedade a hipótese de ver aquelas crianças de outro prisma, capazes de diferentes realizações.

5.3.1.13. Outras opiniões sobre o interesse da divulgação da expressão plástica infantil

Na Expressão Plástica Infantil e, em particular quanto à sua divulgação, inclusivamente através da organização de exposições, detivemo-nos num artigo de Calvet de Magalhães, publicado no Diário de Notícias em 1958. Afirmo o autor: “As crianças não são homenzinhos, adultos em redução. Constituem uma humanidade à parte, sob todas as latitudes, e qualquer que seja a cor da pele ou a classe a que pertençam os pais. O pai e o professor, como todos os educadores dignos do nome, tratam os seus filhos ou alunos, não como adultos incompletos, mas como crianças, e respeita-os como tais. Evitarão impor-lhe as ideias e os meios de expressão dos adultos, visto estes não poderem senão abafar a expressão espontânea do pequeno artista. Não condenarão os desenhos das crianças que são, certamente, produto, o produto de uma actividade espontânea. Não aplicarão a estes desenhos um certo padrão estético, condenando-os, porque são monstruosos, medonhos, deformados, etc. Não os julgarão por um determinado tipo de «beleza», mais suposto que estabelecido, mostrando desconhecer que, com o pintor primitivo, a criança vive na santa ignorância das regras e não é presa por elas. Seria bastante estúpido julgá-la inferior por isso, porque as regras não são, a maior parte das vezes, mais do que costumeiras, na qual os medíocres têm grande interesse em se apoiar.”

(“Espírito Criador Infantil” - Uma Conferência do Prof. Calvet de Magalhães *in* Diário de Notícias, 17-05-1958).

Na época em que se realizavam as exposições de trabalhos infantis a que nos referimos, não se pretendia sobrevalorizar os *produtos finais*, mas dar a conhecer, a adultos e a outras crianças, *processos* de trabalho, com o objetivo de ampliar as possibilidades de compreensão do processo criativo infantil que, como sublinhámos, é o reflexo da interioridade e da forma de ver e de estar no mundo particular da criança. Assim, expor trabalhos de crianças, foi ainda também uma forma de incentivar o interesse por realizar investigação.

5.3.1.14. Valores associados à prática da educação pela arte

A Educação pela Arte poderá na prática promover a paz e a “abertura subjectiva (simpática) para com o próximo” (Morin, 2002, p. 108) e se a compreensão, ética e cultural preconizadas também por Morin forem passíveis de ser apreendidas nas escolas através da Educação pela Arte, possivelmente acederemos a essa forma abrangente e universal da compreensão: “Devemos ligar a ética da compreensão entre pessoas com a ética da era planetária que precisa

de mundializar a compreensão. A única verdadeira mundialização que estaria ao serviço do género humano é a da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade”. (Morin, p. 109).

Se assim é, e se as artes, ainda que com a sua heterogeneidade próprias, são linguagens universais, porque não hão-de constituir, mais frequentemente em Educação, pontes de comunicação e entendimento com outras culturas?

Morin afirma: “A compreensão é, ao mesmo tempo, meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas.” (idem, p. 111) Ora ultrapassar a incompreensão é uma necessidade cada vez mais emergente. Ser um activo transformador e mediador para um melhor futuro, é também missão do educador. Vejamos o que propõe Lucília Valente: “As artes, (...) utilizadas nesta perspectiva transformadora, têm um enorme potencial para lidar com os factores emocionais e afectivos de uma forma que privilegia a imaginação, contribuindo fortemente para a construção da abordagem que gostaria de defender neste painel como desafio para o futuro: Uma didáctica com afecto ou numa linguagem ainda mais simples e universal uma didáctica com amor. É uma didáctica sempre actual. A sua base está no alargamento da nossa consciência pessoal, social e ambiental numa nova atitude cuja característica essencial é a amorosidade.” (Valente, 2003 p. 1421)

A ‘Ética da Compreensão’ de Edgar Morin e a ‘Didáctica do Amor’ de Lucília Valente, em muito se complementam. Em ambos há o apelo actual à consciência de cada ser individual, social, ambiental, para uma reforma de pensamento e dos afetos.

“ (...) Dada a importância da educação para a compreensão em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita uma reforma planetária das mentalidades; este deve ser o trabalho para a educação do futuro”. (Morin, ob. cit., p. 111)

Acrescenta Valente: “(...) Apesar de muitos de nós reconhecerem a importância do afecto, sabemos pouco como transformá-lo numa didáctica, como trabalhar com ele em cada área especializada. (...) [A Didáctica do Amor] é simples mas difícil, pois implica que o professor possua e consciencialize o amor por si próprio e pelo outro.” (Valente, 2003, p.1422)

Há em Cecília e Marinela um profundo respeito pela criança e pela sua obra. Compreendem, aceitam e motivam a evolução de cada uma, estimulando a sua consciência coletiva

5.3.1.15. A riqueza da Expressão Plástica Infantil

Nas capas dos vários catálogos das exposições podemos verificar a espontaneidade da criança ao desenhar. Veja-se como exemplo esta bailarina, desenho de uma criança de sete anos, que mostra a elegância do porte, a sua feminilidade, e o delicioso pormenor das ‘maminhas’ que saem do fato representando o esforço que a dança pode exigir.



Fig. 104 - Capa de Catálogo, 2006

Cecília Menano - Carvão

Nota-se ainda o movimento de rodopio da dança, através dos círculos esbatidos.

Se este trabalho fosse visto à luz da crítica negativa, esta criança nunca mais desenharia essa verdade que tão originalmente imaginou e criou. Mas o seu trabalho, de tão livre e autêntico,

serviu de capa a um catálogo, o que, conseqüentemente, lhe dá motivação para prosseguir o seu caminho.

5.3.2. TÉCNICAS DE EXPRESSÃO PLÁSTICA

5.3.2.1. “Técnicas puras dos artistas e dos artesãos”

Cecília Menano e Marinela Valsassina aproximam-se nas técnicas e materiais que utilizam, aquelas que ao longo de vários anos puseram ao dispor dos alunos. Pudemos observar muitas dessas técnicas já mencionadas no Capítulo IV, realizadas quer com crianças, quer com adultos. Utilizam materiais de qualidade que permitam à criança realizar-se pela sua utilização e, como exposto, um variado leque de técnicas, das mais simples às mais complexas. Legam aos alunos conhecimentos práticos de modo a retirar de cada material e técnica todo o seu potencial. Para isso os conhecimentos artísticos que desde cedo experienciaram, foram fundamentais.

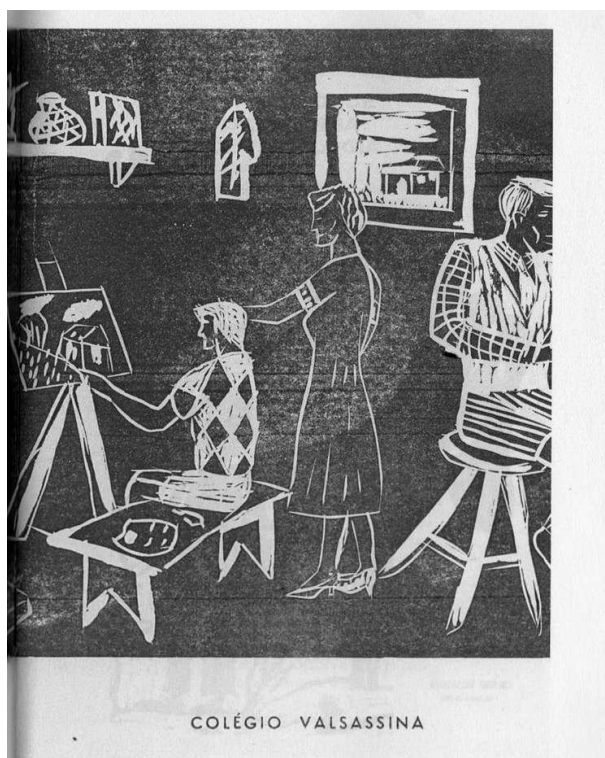


Fig 105 - Capa de Catálogo, alunos de Marinela, Linogravura

5.3.2.2. “Imaginar é resolver”

O seu ponto de vista é comum quanto à utilização das borrachas, incutindo na criança que, ao enganar-se, seja capaz de alterar o caminho escolhido “antes do erro”. Permite-se, assim, que

o erro aconteça, mas estimula-se para que se “conviva com o erro” de modo natural, ou seja, os erros não se apagam, os erros podem ser condutores para outras vias. Quanto a esta questão, Marinela (1972) escreve: “no espírito de muitos o desenho não se pode executar sem borracha, mas esta é utensílio de renunciamento, a cúmplice dos erros pela ocasião que dá à insatisfação e à indeterminação, impedindo, portanto, a criação.” (p. 94).

Cecília afirma que “imaginar é resolver”, aproximando-se de Edgar Morin (2002) quando este afirma ser “necessário introduzir e desenvolver no ensino o estudo dos caracteres cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, dos seus processos e das suas modalidades, das disposições tanto psíquicas como culturais que lhe permitem [ao ser humano] arriscar o erro ou a ilusão.” (p. 16)

5.3.2.3. Talento?

Muitas vezes nos deparamos com as palavras “talento” ou “jeito especial” quando falamos de artes. Em Expressão Plástica e no âmbito da Educação pela Arte, tais termos não se utilizam nem se aplicam. No artigo da imprensa citado, Cecília é interrogada sobre o assunto: “Quanto à pintura livre, acha indispensável o talento do aluno? Ao que responde o aluno não precisa de ter talento especial. O mestre sim; esse precisa de ter para dar, pelo menos, quatro coisas: ternura, pincéis, tintas e entusiasmo.” (s.d., álbum de recortes)

Cecília Menano realça, sempre que fala das técnicas que utiliza, que os materiais devem ser de boa qualidade, ou constituirão um motivo de frustração, inibidor de novas experiências, tanto para a criança como para o adulto. Assim, as escolas e ateliers devem pôr à disposição de ambos, bons pincéis, tintas, lápis e papéis, o que poderá ser dispendioso, mas constituirá, em todo o processo, um passo para a plena realização dos objetivos da Educação Plástica.

5.3.2.4. A evolução gráfica da criança

Marinela Valsassina atribui uma grande importância à evolução gráfica da criança. Por esse motivo em dois dos seus livros, escritos em conjunto com o médico psiquiatra Camilo Cardoso, presta especial atenção a este aspeto, referindo o que permite ao educador conhecer essa evolução:

- “- Conhecer melhor a criança e as suas possibilidades.
- Diagnosticar deficiências ou atrasos mentais.
- Prognosticar resultados e elaborar planos de estudo.
- Determinar em que medida se pode ou não exigir um maior esforço a esta ou àquela criança.

- Possibilitar um critério de avaliação, para a passagem para o ano seguinte duma criança, cujo rendimento, por diversas circunstâncias, não foi brilhante no ano que decorreu; isto é, avaliar em que medida essa criança pode ou não recuperar.
- Valorizar a relação existente entre a capacidade, o esforço realizado e os resultados obtidos”. (1972, p. 44)

No seu primeiro livro “Arte Infantil - Linguagem Plástica” (1972) apresenta um estudo sobre o desenvolvimento psicológico da criança - do nascimento até ao início da adolescência, abordagem próxima do construtivismo de Piaget. Considera-se que a evolução gráfica da criança é mais um meio à disposição do educador para compreender o desenvolvimento infantil.

Luquet (1947), considerado o pioneiro no estudo do desenho infantil, fê-lo de início através da observação e análise dos desenhos da filha, e de registos verbais que acompanhavam as suas composições. Liga o desenho ao prazer de brincar e à associação de ideias, aliadas a narrativas sobre as produções. Afirma que a criança não imita e que desenha segundo a representação interior que tem do mundo. O autor considera que, entre os 2 e os 12 anos, a criança atravessa as seguintes fases: Realismo Fortuito, Realismo Falhado, Realismo Intelectual e Realismo Visual.

Já Piaget (1971), para além dos estudos sobre os estádios de desenvolvimento da criança e da sua cognição, realiza em paralelo observações, junto dos seus próprios filhos para inferir etapas gráficas, e a formação do símbolo, explicitando a passagem dos Esquemas Sensório-Motores até aos Esquemas Conceptuais, ligando o desenvolvimento por estádios à atividade representativa.

Iniciam-se com a Garatuja, desordenada e ordenada, correspondente ao estágio sensório motor. Em seguida, o Pré Esquematismo, relativo ao estágio pré operativo, depois o Esquematismo, no estágio das operações concretas, e por fim, o Pseudo Naturalismo, ligado ao estágio das operações formais e ao abstracionismo.

Viktor Lowenfeld (1977), considerado como pioneiro da experimentação de terapias artísticas, envolve-se em experiências com cegos e outras Pessoas com Deficiência, acreditando que as artes são catalisadoras e transformadoras perceptíveis na evolução do ser humano e da sua criatividade. Diz que desenhar se aprende desenhando, assim como todas as outras atividades

criadoras se fazem... fazendo. Alarga o que defende como fases gráficas dos 6 meses aos 16 anos: Fase dos Rabiscos Garatuja Desordenada, Garatuja Ordenada, Garatuja Nomeada, Fase Pré Esquemática, Fase Esquemática, Fase do Realismo, Fase Pseudo Naturalista e Fase de Decisão.

A Linguagem Plástica Infantil desenvolve-se se a orientação por parte dos educadores for de qualidade pedagógica e artística. Nessa medida as técnicas têm importância enquanto promotoras de experiências que alargam as possibilidades dessa compreensão, e a forma como se orienta uma nova técnica é vista como o modo como se proporciona mais uma experiência libertadora. Marinela refere “A criança que hoje garatuja, mais tarde desenhará” (ob. cit. p.82). Isto, se houver liberdade para o fazer. Marinela é crítica em relação aos programas liceais da época em que inicia o Atelier, afirmando que é assim que: “se destrói a liberdade de execução da primeira infância” (idem, p.87) e atribui responsabilidades ao referir que “(...) é muito mais fácil fazer seguir um programa estabelecido, mesmo que seja inadequado, do que empreender o esforço necessário para atingir o nível exigido pela educação artística.” (idem p. 88)

5.3.2.5. Criatividade construtiva

Há autores que consideram que a criança, ao realizar um trabalho plástico, finaliza o seu interesse por ele na altura em que o termina. Dependendo das idades e da evolução pictural da criança podemos verificar, através da nossa experiência como educadoras pela arte em variados níveis de escolaridade, que tal facto não é tão linear. É que, se há casos em que da exposição de trabalhos poderão surgir atitudes competitivas ou estereótipos indesejáveis quanto à forma de desenhar ou de pintar, na maioria das vezes tal não se verifica, tendo a criança ou o grupo de crianças que realizou determinado trabalho, uma grande vontade de o partilhar com os outros, mostrando-o, submetendo-o a um “juízo de valor”, portanto.

Carl Rogers (1973) apresenta o conceito de “centro interior de apreciação” ao falar de criatividade construtiva: “É possível que a condição mais fundamental da criatividade seja que esta fonte ou lugar dos juízos de valor é interior. O valor do seu produto é, para o indivíduo criador, estabelecido, não a partir do apreço ou da crítica dos outros, mas de si mesmo.” (p. 19)

Será que tal conceito se pode aplicar à criança? Rogers afirma, mais à frente, a sua convicção de que há desejo de comunicar o que se cria: “Tenho muitas dúvidas que uma pessoa possa

criar sem pretender manifestar a sua criação. É a única forma de acalmar a ansiedade proveniente do isolamento e de assegurar a si mesmo que se pertence ao grupo. O indivíduo pode confiar apenas as suas teorias ao seu diário particular. Pode traduzir as suas descobertas num código secreto qualquer. Pode esconder os seus poemas numa gaveta fechada à chave. Pode pendurar os seus quadros num armário. No entanto, deseja comunicar com um grupo que o compreenda, mesmo que seja obrigado a imaginar tal grupo. O indivíduo não cria com o objectivo de comunicar, mas, uma vez realizado o acto criador, procura partilhar com os outros este novo aspecto de si mesmo em relação com o ambiente.” (p. 23)

Dando ênfase à comunicação da expressividade infantil, é da forma de atuar do adulto e da sua sensibilidade, que decorrerá o erro ou o êxito de qualquer exposição ou atitude performativa. Se, por hipótese, o educador envia trabalhos de todos os alunos para uma exposição, se a todos valoriza na forma de os encarar (sendo ele, o seu educador, o único “juiz” a quem está afetivamente ligado, e de quem necessita aprovação), se não vai ser “júri” dos trabalhos dos seus próprios alunos, se não são os “prémios” que movem as atividades mas, antes, decorrentes de atividades, podem acontecer prémios, o que não nos parece ser nocivo para a criança.

Foi possível a Cecília e Marinela terem liberdade e poder de decisão ao escolher a profissão. Ambas tinham uma formação cultural, artística e pedagógica de base que poderia dar ensejo a caminhos precursores, o que aconteceu cedo nas suas vidas, dadas as iniciativas que implementaram e as leituras fundamentais que sedimentaram as suas opções.

As interlocutoras criaram vários Ateliers e Oficinas de modo característico. Conceberam espaços estética e funcionalmente adequados, utilizaram técnicas e materiais muito diversificados (dos artistas, artesãos e outros por elas idealizados), de modo a proporcionarem maiores possibilidades de expressão e criação aos seus alunos. Esteve sempre presente nas ações desenvolvidas o contacto assíduo com manifestações culturais e o contacto direto com a obra de arte assim como a promoção do diálogo com artistas e artesãos.

5.4. EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO

5.4.1. A NATURALIDADE AO TRABALHAR COM A DIFERENÇA

“Picasso dizia que a arte, no fundo, não é mais do que «fazer outra coisa» de tudo: fazer outra coisa da imagem que tenho de mim mesmo, fazer outra coisa dos meus medos, das minhas alegrias, do meu ódio, fazer outra coisa do que vejo, do que ouço, do que penso.”
(*in* Dias, 1989, p. 99).

Trabalhar com crianças com NEE é um desafio para os educadores, em especial para aqueles que não têm uma formação específica na área. As nossas interlocutoras não possuíam à partida essa formação de base e ambas procuraram, em conjunto com médicos de diferentes especialidades, psiquiatras, psicólogos e outros agentes, inteirar-se e aventurar-se nessa área, dentro da área da Educação pela Arte. Pelo que podemos inferir no Capítulo IV, foram vivências muito significativas. O facto de se integrarem nesse campo com uma enorme naturalidade demonstrada, deve-se, pensamos, à maturidade e experiência prévias. Possivelmente a curiosidade instigativa e o afeto que dedicaram a todo o ser humano, “são ou doente, rico ou pobre” (CM), terá tido também influência nestas escolhas.

5.4.1.1. O notável trabalho de Cecília Menano com Invisuais:

Cecília Menano desenvolveu um trabalho extraordinário com crianças e adultos amblíopes e cegos.

Tal como Lowenfeld, investindo em potencialidades sensoriais, fez o possível para que a sua expressividade e criatividade pudessem ter repercussão, não só para os próprios invisuais, como para a sociedade. A gravura em alto-relevo para cegos foi inventada e patenteada por Cecília Menano. (ex: figs. 45 e 48)

Construíram-se livros que foram internamente editados pela Fundação Sain, com parte destas gravuras a ilustrar a história do Capuchinho Vermelho, escrita em Braille, linguagem que Cecília Menano aprendeu para estar mais perto do que sente e sabe do mundo uma pessoa invisual. Numa notícia de 1960 (artigo publicado em Maio de 1960 s.n.t., álbum de recortes) fala-se da “curiosa” Exposição organizada pela Fundação Sain, patente na Rua Ivens, em que se apresentam trabalhos de uma invisual adulta e outros de crianças entre os 7 e os 11 anos. Quando entrevistada, Cecília Menano reafirma que o trabalho que faz com cegos fá-la

“procurar estar atenta a toda a complexidade que o problema requer, pois trata-se de despertar em cegos, o sentido plástico.”

Cremos para além dos documentos e palavras atrás apresentados, não haver lugar para as nossas análises. As palavras de Cecília Menano e dos jornalistas que assistiram às suas exposições e aulas com cegos, documentam com evidência o mérito do trabalho.

As experiências de expressão plástica criadora e livre com invisuais terão sido iniciadas e divulgadas por Lowenfeld em 1922, de acordo com Ana Mae Barbosa (2004) que, no artigo atrás referido, transcreve uma entrevista ao autor: “Acredite ou não, pessoas cegas nunca antes tinham feito trabalhos criadores. Eles somente imitavam, de acordo com os conceitos dos adultos, o que já tinha sido produzido, somente para mostrar sua habilidade e nunca tinham sido motivados ou lhes havia sido permitido fazer seus próprios trabalhos. Pessoas deficientes tanto daquilo que lhes é dado!”

Lowenfeld trabalhou com cegos à revelia do Director do Instituto de Cegos de Viena, aos domingos, na hora das visitas. Fez com eles escultura, nomeadamente máscaras, para se certificar de que a modelagem era acima de tudo uma experiência tátil e, em simultâneo, assegurar-se que os ‘deficientes’, neste caso, invisuais, eram capazes de realizar criações plásticas originais.

Cecília Menano optou pela gravura como forma de expressão que, não estando longe da experiência tátil do ‘Braille’, permitia não só a expressão plástica, como a ‘total visualização’ da mesma por parte dos cegos e amblíopes.

5.4.1.2. Outras experiências “para conhecer a criança portuguesa em toda a sua extensão

Com crianças esquizofrénicas, oligofrénicas, autistas, com perturbações caracteriais, Cecília ampliou a sua experiência pedagógica e, pode afirmar-se, terapêutica, como os documentos escritos em conjunto com psicólogos e psiquiatras ilustram (cf. anexo 13). Numa comunicação realizada em 1953 no IV Congresso Internacional de Neurologia, João dos Santos em colaboração com Arminda Grilo e Cecília Menano, afirmam: “O desenho é uma espécie de gesto (ligação do psíquico e do físico, de Luquet); a motricidade expressa através do gesto é o fundamento real do acto gráfico; o desenho da criança depende das expressões de motricidade primitivas como linguagem e, o esquema ideoplástico que lhe serve de base, é essencialmente motor - memória motora (Metz).”

Explicam os autores a passagem das primeiras experiências sensoriais e motrizes até ao aparecimento do traço, descrevendo as várias etapas do desenvolvimento gráfico segundo visão de diversos autores. Situam-nos na visão de Gesell e Brunet-Lezine nas escalas de 1 mês aos 3 anos: “Na origem do traço encontram-se os reflexos e os movimentos sem nexos da criança pequena. Esta passagem do reflexo ao gesto e do gesto ao traço é evidentemente gradual e insensível, mas contudo, achamos útil chamar a atenção para estas etapas fundamentais do desenvolvimento neuro-motor que estão na base da actividade gráfica. Assim passamos a resumir os factos mais importantes das escalas de desenvolvimento infantil.” E baseiam-se ainda nos testes de Binet-Simon, (com revisão de Terman-Merrill) para apresentar as escalas de desenvolvimento dos 3 aos 7 anos.

Perguntámos a Cecília Menano como tudo começou e a sua resposta manifestou a notória vontade de conhecer a criança sã e doente, rica e pobre e de com elas realizar trabalho “para conhecer a criança portuguesa em toda a sua extensão”, e de assim poder realizar pesquisa e adquirir mais conhecimentos. Cecília Menano *infe* toda a sua vida com enorme determinação.

Também no Atelier teve alunos com ligeiras perturbações caracteriais, o que, nalguns casos, se estendeu a crianças com perturbações mais profundas. As histórias que conta sensibilizam não só pelo que contêm de mais profundo no que diz respeito à intuição e saber de uma educadora, mas também pelo reforço do que educação artística traz: um passo em frente na resolução de conflitos e a expressão de interioridade. Hélia Valadeiro redigiu um depoimento (anexo 8) que demonstra como na sua condição de mãe reconheceu o trabalho realizado em Atelier: “ (...) Mais tarde, na escola, um dos meus filhos bloqueou na escrita (passou da letra caligráfica para o borrão). Recorri à Cecília Menano que aceitou trabalhar com ele nos seus Ateliers. Problemas de ordem emotiva-afectiva foram transportados para a escola, e porque se tratava de uma criança de 7 anos de idade o problema era delicado. Foi através dessas actividades ludo-terapêuticas que a criança recuperou e se voltou a situar devidamente na escola. Esse apoio permitiu-lhe ainda decidir, mais tarde, as suas preferências profissionais futuras. Acreditou que a arquitectura ou a engenharia civil poderiam fazer parte do seu futuro. Hoje é engenheiro civil, desenha bem e partilha com profissionalismo projectos de arquitectura (...).”

Leonor Beltran identifica-se, igualmente, com as experiências acima relatadas: “Não há limites, nem tempos para a educação ou reeducação de um Ser Humano, sobretudo expressivo-artística, pois sendo o seu apelo, um percurso interior e logo uma expressão do Ser,

é este um bem se não desperto, pelo menos latente em todos nós, já que é pertença de todo o ser humano, e logo da Humanidade.” (2000, p.133)

5.4.1.3. O trabalho de Marinela nos Centros Tutelares de Menores

Ao relatar o trabalho realizado nos Centros Tutelares de Menores, e para melhor se compreender a atuação dos educadores, recolhemos pequenos depoimentos orais de educadoras que se dedicaram com a Marinela a este desafio.

“Os trabalhos deles eram tratados como coisas preciosas. Nada se escrevia nos trabalhos que faziam, só atrás, para respeitar por completo esses trabalhos. O grupo reunia-se e combinavam as técnicas a trabalhar e às vezes certos temas. Conversava-se da evolução e do comportamento dos alunos e alunas que, sendo tão difíceis nos passaram a ver com olhos diferentes dos olhos com que viam a maioria dos adultos que os rodeavam. Nós às vezes trabalhávamos com eles ao ar livre, festejava-mos os anos deles, fazíamos um bolo e levávamos. Eu quando trabalhei nos internatos de raparigas e elas arranjavam algum trabalhinho como cabeleireiras, por exemplo, eu ia ao cabeleireiro onde estavam e arranjava o cabelo. Elas ficavam radiantes, e estas eram as pequenas coisas que faziam a diferença na vida destes alunos.”

(M^a João Gonçalves, 2012)

“Os trabalhos eram feitos com entusiasmo, e eles foram descobrindo que nós íamos lá porque gostávamos deles. Eles estavam felizes enquanto trabalhavam. Estávamos na altura das séries policiais e às vezes conhecer aquelas realidades era parecido com esses filmes. Uma vez fizeram uma corda com lençóis e fugiram uns quantos pela janela. Havia semanas em que chegávamos já não estavam lá alguns que estavam na semana anterior, tinham fugido, ou estavam em castigos de isolamento.”

(Fernanda Correia, Abril de 2012)

“Quando comecei a ir lá, ao Instituto Navarro de Paiva, fiquei muito assustada. Era muito nova, vinte e poucos anos. Nós não levávamos carteira, tudo o que tivesse algum valor ficava no carro. No primeiro dia um deles disse-me: “Aquele carrinho é seu? Olhe é só eu querer e levo-o.” Mais tarde quando uma vez me roubaram o rádio do carro, não ali, mas numa rua perto de casa, e comentei o assunto, tinha logo uns quantos a dizer que me “arranjavam já outro rádio”, ao que respondi que até gostava de andar sem o rádio para não me

distrair...Deixei de ter medo, mas ainda hoje acho que era um trabalho que exigia muito de nós, eram rapazes muito difíceis. De qualquer forma, aprendi muito com esta equipa e com a Marinela, que tinha uma postura sempre tranquila e confiante. Depois de trabalhar com estes adolescentes, mais nenhuns nos assustam. Essa foi a aprendizagem mais notória para coordenar o “meu” grupo de teatro de adolescentes que orientei por mais de 30 anos.”

(M^a João Lopes, Abril de 2012)

“De alguma forma aprendemos a respeitar a criança que eles são, esquecendo o que foram. As crianças são crianças ou adolescentes e as razões pelo que fazem coisas menos boas, varia muito consoante certas circunstâncias. Estas crianças eram instáveis, trabalhavam com um ritmo diferente das outras, mas a liberdade que lhes dávamos permitia que se ‘normalizassem’. Isto não se aprende quando tiramos os nossos cursos de educadoras ou professoras. A Marinela foi uma verdadeira mestra nesta forma de nos ensinar a estar com estes adolescentes de modo pacífico.”

(M^a João Gonçalves, Abril de 2012)

Transparece destes pequenos depoimentos, que foram recolhidos à volta de um chá de reencontro, a memória do trabalho árduo, mas tranquilo e seguro. O afeto instalou-se pela mão da Marinela que nos dava formação e nos punha a praticar a seu lado até estarmos mais seguras. Por vezes, estes adolescentes demonstravam as suas angústias da pior forma, provocando brigas, gritando, tentando provocar conflitos entre eles, ou cometendo pequenos delitos. À porta do Atelier estava sempre um guarda, o que em simultâneo nos tranquilizava e aterrorizava. Era contra os princípios de toda a equipa qualquer forma de opressão e íamos ali essencialmente para, através das artes, dar oportunidade de libertar o que cada um tinha de melhor.

Era um trabalho muito processual, que muitas vezes não tinha a continuidade necessária para se completar, pois os alunos mudavam de instituição ou fugiam, ou estavam “no isolamento” de castigo. Nalguns casos conseguia-se um trabalho com maior continuidade e eficácia.

No geral as nossas idas às Instituições eram tidas como momentos de festa e não de trabalho, e este aspeto era decisivo para que connosco não manifestassem agressividade. Pelo contrário, levávamos um bolo se era o aniversário de algum, fazíamos com eles a árvore de Natal, mas a seguir tínhamos trabalho a realizar, a concluir. E esta rotina ia-se instalando e já eram os próprios alunos a querer ir para o Atelier. Lembro que quando se solicitou um auto retrato um deles disse que não se via há muito tempo ao espelho (não eram autorizados objetos cortantes

nos centros), e que na semana seguinte a Marinela levou um espelho para todos se reverem e fazerem então o auto retrato. Foi uma atividade perfeitamente normal e produtiva.

Sendo o contexto do Atelier aquele espaço pacificador e de auto expressão, muito raramente se verificaram conflitos. É pena que este trabalho não tenha sido alvo de um estudo na altura devida, ou seja, quando estava em funcionamento, pois não existem documentos suficientes para o fundamentar. Curiosamente a Fundação C. Gulbenkian financia de momento um trabalho similar junto do Ministério da Justiça, e desconhecia por completo esta experiência já realizada.

Através deste tipo de intervenção estamos em sintonia com Betâmio de Almeida (1980): “(...) O homem precisa de educar a sua sensibilidade estética, só assim estará desperto para valorizar o meio circundante e por ele ser valorizado.” (p.10)

5.4.1.4. A colaboração com a Liga Portuguesa de Deficientes Motores

O trabalho produzido por Marinela junto da LPDM, hoje Fundação Liga, deixou um legado. Maria da Conceição Feijó Moura, terapeuta ocupacional, uma das continuadoras do Atelier criado pela Marinela e por ela formada no domínio das Artes Plásticas, escreve: “A ligação da Marinela à LPDM é antiga e reforça-se quando lhe surge a ideia de doar a patente que criou da calçada de Lisboa, para tapetes de Arraiolos. Em meados de 1981 realizam-se ateliers de formação em tapetes de Arraiolos, iniciando-se então a execução de tapetes da calçada lisboeta. Realiza-se depois uma exposição dos mesmos na Sociedade Portuguesa de Belas Artes, “O empedramento da cidade de Lisboa na tapeçaria de Arraiolos”, assim se chamou esta exposição patente ao público cujas receitas reverteriam inteiramente a favor da Liga. Em Dezembro de 1987 realiza-se o Colóquio de Arte e Criatividade de e para Pessoas com Deficiência, tendo orientado um Workshop destinado a adultos de todo o mundo que realizaram azulejos, inspirados na pintura artesanal de azulejos de Monsaraz, assim como trabalhos de monotipia. Em 1996, na ocasião do 40º aniversário da L.P.D.M., agora também denominado Centro de Recursos Sociais, é-lhe feito o convite para integrar a Comissão de Honra da Instituição. Em 1999 lança o livro “Técnicas de Desenho, Pintura e Trabalho Manual” que doa à Liga. Não resta qualquer dúvida face ao espírito de voluntariado que a Marinela tem demonstrado desde sempre.”

(in Gazeta Valsassina, Março de 2005)

Continua ao longo da vida uma estreita colaboração com a LPDM, sempre a título gracioso. Propõe variados temas para Ateliers e workshops que orienta, com atualidade temática e artística. Podemos observar na fig.70 um exemplo do efeito da sua ideia de desenhar em ponto de Arraiolos a Calçada de Lisboa, o que deu origem em 1983 à criação de uma “Escola de Produção e Formação Profissional da LIGA.” Como afirma Faria (2014) essa Escola “(...) que incluía a Oficina de Tapetes de Arraiolos com a patente oferecida pela Marinela, do Tapete com o desenho da Calçada de Lisboa” foi resultado do empenho e orientação de Marinela. Acrescenta Guida Faria, presidente da Fundação Liga “Em Novembro de 2014, era inaugurada na Escola Superior de Belas Artes, a Exposição inédita “Passear, Olhar e Ver”, de tapetes de Arraiolos sobre o tema da Calçada e Lisboa, presidida pelo Presidente da Câmara Municipal de Lisboa. (...) O sucesso desta exposição a que se seguiram muitas outras, deve-se à criatividade e sensibilidade artística da Marinela que imaginou e conseguiu concretizar as maravilhosas carpetes que foram durante alguns anos o presente oficial da Câmara Municipal de Lisboa, um símbolo de Lisboa, a recordar as caravelas quinhentistas que descobriram o mundo, pedaços da nossa história que representam também a tradição nacional do tapete de Arraiolos.” in (50+ anos de Educação pela Arte no Valsassina p.87).

As ações no domínio das terapias expressivas, foram alvo de pesquisas e reflexão, tendo ambas impulsionado diversificadas ações, não só impulsionando a criação de Ateliers, como no sentido de readaptar e mesmo criar inventando técnicas adequadas a cada grupo específico, com necessidades educativas especiais.

5.5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cecília Menano afirma ter sido a sua experiência na Escola Superior de Educação pela Arte, uma vivência de encantamento. O documento que se segue é excerto de um documento sobre a reforma do Curso: “(...)Formar professores especializados na educação pela Arte quanto à estética, à Pedagogia, à Psicologia e à Arte em geral. Dar-lhes uma cultura geral e uma sensibilização para a Arte e para a Vida, como tão bem impulsionou Read. Depois captar nos adultos a tendência também importante de saber quais as idades ou fases etárias que lhes interesse compreender e amar.

Assim responsabilizados, ao lado dos metodólogos das cadeiras e das expressões, penso que teríamos já uma resposta para que os futuros professores encontrassem uma via acertada, pelo menos mais adequada àquilo que na vida da sua profissão pretendem viver. Creio que se faz

melhor aquilo que se gosta de fazer. Creio que se é mais desejado quando se tem mais para dar. (...)” (CM, 2004)

A ESEA (1971-1981) foi uma notável experiência piloto em Portugal que encerrou, sobretudo porque politicamente não seria interessante na época. Mas as suas bases prevaleceram no espírito de muitos alunos, que ultrapassaram limites para adquirir mais formação, (sobretudo no estrangeiro, já que em Portugal nada havia de similar), para estudar e divulgar, através da ação, e em domínios diversificados, a qualidade das suas vivências e saberes pedagógico - artísticos, por aquela Escola iniciados.

Como diz Alberto Sousa (2003) esta escola era: “extremamente dinâmica, totalmente aberta a todos os estudos, reformulações e inovações, tem uma rápida evolução maturacional de tal modo que, em 1979, é internacionalmente conhecida pelas suas avançadas concepções pedagógicas, tendo em muito ultrapassado o que de mais moderno se fazia em Educação pela Arte em todo o mundo, sendo objecto de visita de grupos de professores de universidades artísticas de Inglaterra, do Canadá, dos Estados Unidos, de França, da Bélgica, de Israel e de outros países, que aqui vieram colher muito do que depois procuraram fazer nos seus países a nível da formação de professores de educação artística.” (p. 34).

Recebemos de José Sasportes um depoimento, (anexo 8) de que apresentamos excerto: “(...) quando integrou a Escola Piloto para a Formação de Professores de Educação pela Arte, Cecília Menano transmitiu aos futuros professores não só o saber acumulado em longos anos de experiência, mas também, e sobretudo, a sua paixão por uma causa que precisava do maior número possível de adesões, a bem dos jovens do futuro.

Na revisitação que se faça do percurso de Cecília Menano, estou certo se encontrará neste seu modo de se entregar a uma causa, o traço essencial da sua personalidade e do seu ensinamento.”

O encontro com a auto realização, a expressividade e a felicidade foi o que Cecília Menano propiciou aos seus alunos - professores.

Para além das escolas referidas, realizou diversas ações de formação a adultos no seu Atelier, na Fundação C. Gulbenkian e no Instituto Aurélio da Costa Ferreira. Foi ainda metodóloga da Escola de Educadoras João de Deus.

Para a formação contínua dos seus educadores e professores, Marinela diversificou notavelmente recursos e estratégias, organizando palestras e cursos com variadas

individualidades, como por exemplo os cursos do Instituto Padres y Maestros, até ações por ela orientadas.

A título de exemplo descrevemos a ação “Imaginar, conceber, desenhar, construir, apresentar” destinada para os educadores do Jardim de Infância e 1º Ciclo. Tratou-se de um curso de Educação Plástica fundamentado em técnicas de Desenho e Pintura, que terminou com uma original sessão de apresentação dos trabalhos realizados. O objetivo desta sessão foi o de finalizar este curso com um fato, construído por cada educador, utilizando apenas papéis. Foram distribuídos três exemplares do curso, um glossário, um resumo de História de Arte e um manual das sessões realizadas a cada participante.

Numa apresentação informal, cada educador desfilou com o seu fato.



Figs.106 e 107 - Formação de professores com Marinela - Fatos confeccionados em papel

Assim foi noticiada esta ação: “Mais um conjunto de seminários foi organizado por Maria Marinela Valsassina “(...) abordaram-se sub-temas como: “A Arte do Adulto”, “Sessão prática de trabalho - Manual para uso prático”, para além das mais diversas “Técnicas Gráficas.” Nos documentos distribuídos nestas sessões pode ler-se: “Com efeito, o acto criativo está sempre ao nosso alcance, desde que para tal o motivemos, existindo um modo de explorar, promover e conservar a criatividade. O homem “guardou” para si o “poder”, a vontade e condição de ser livre e, com isso, a “criatividade”. Este fenómeno não pode ser atribuído ao acaso. É antes um processo imaginário que corresponde a um desejo de valorização própria.” (Gazeta Valsassina, 2000, nº16 , p. 23)

Marinela orientou diversos cursos e workshops na LPDM, ANACED e nas Escolas de Educadoras de Infância João de Deus e Maria Ulrich.

Cecília e Marinela dedicaram-se à formação de professores e educadores, de forma a oferecer a sua experiência e saber. Estes cursos, workshops e palestras eram primorosamente planeados consoante os grupos a que se destinavam, passando da teoria à prática e por fases de observação, concretização e reflexão.

5.6. RELAÇÃO EDUCATIVA DE CECÍLIA E MARINELA

5.6.1. PRESENÇAS MARCANTES EM ATELIER

A noção de que a personalidade do educador determina a relação pedagógica que se estabelece, é decisiva neste estudo. Não é possível implementar práticas libertadoras sem que exista um clima propício a esse desenrolar.

A atitude e personalidade do educador são, então, tão decisivas como o seu saber teórico e empírico.

Pela observação direta pudemos verificar que estas educadoras são auto confiantes e metódicas: os Ateliers estão sempre rigorosamente arrumados antes de uma aula e existe a preocupação de que os alunos sejam recebidos com o espaço já organizado, consoante a atividade planeada.

Durante as aulas vive-se um misto de entrega e discrição. O ambiente tem que ser securizante e tranquilo para que crianças, adolescentes ou adultos, (não mais que quinze, asseguram) se empenhem corretamente na atividade e possam ter a atenção que merecem. Os seus *olhares*, aliás, perscrutam com uma enorme capacidade o que os educandos *são* e necessitam. No entanto, as suas presenças em Atelier, não são de modo nenhum esquecidas pelos educandos, e, pelo contrário, assumem-se como fundamentais.

Com os outros estabelecem facilmente *empatia*, conceito que, como afirma Rogers (1973), significa “penetrar no mundo perceptual do outro e sentir-se totalmente à vontade dentro dele. Requer sensibilidade constante para com as mudanças que se verificam nesta pessoa em relação aos significados que ela percebe, ao medo, à raiva, à ternura, à confusão ou ao que quer que ele/ela esteja vivenciando. (...) Estar com o outro desta maneira significa deixar de

lado, neste momento, os nossos próprios pontos de vista e valores, para entrar no mundo do outro sem preconceitos.” (p. 64)

É dentro deste tipo de atitude e ambiente, criando *ethos*, que se movem Cecília e Marinela e que pelos outros são sentidas e vistas.

De bata ou avental, rodeadas de tintas, lápis e papéis, em espaços amplos e iluminados, sem medo de se sujarem ou que os outros se sujem, esperam os alunos. Fazem-no por escolha própria. Fazem-no com felicidade.

5.6.2. “NÃO HÁ EDUCAÇÃO SEM AMOR”

Cecília Menano garante “Pelo menos ao nível do pré-escolar, aquilo de que a criança precisa é que o educador esteja atento ao que ela faz, ao que ela pesquisa e procura através da expressão. Basta que esteja atento a isso e há relação educativa. Para que esta relação se estabeleça, o educador necessita de uma enorme gama de afecto para poder compreender todas as crianças e fazer um ambiente harmonioso; necessita de saber não estar acima do educando mas sim ao lado dele. Não há relação educativa sem afecto. Não há educação sem amor.” (DN, Julho de 1979)

Por seu lado, Camilo Cardoso (1971) com quem Marinela formou equipa, diz-nos: “ (...) Se o adulto acolhe e manifesta compreender e gostar dos desenhos produzidos, gosta também da criança que os faz, porque, sendo a Arte Infantil uma forma de projecção da criança, representa um pouco daquela; gostar dos seus trabalhos é, gostar também dela.” (anexo 12)

A resposta que Cecília nos dá é reveladora: Educar é antes de mais, relacionar-se: “O relacionamento é a palavra certa para definir a minha presença em educação. É, em educação, a palavra mais nobre, o sentimento mais seguro, de descobrir e de entender o verdadeiro diálogo e afecto que existe entre aluno e professor. É a mais grata vivência e recordação de tantos anos de envolvimento e troca de saberes. Crianças, adultos e colegas, de todos guardo lembrança, memórias de enorme alegria e festividade educativa. Educar é gostar de gente e continuar a gostar: foi o que em Educação e na vida me ficou como recompensa.” (ECM, 2009)

Educar, para Cecília e Marinela é o oposto das atitudes coercivas. Desaprovam a punição, encorajam a serenidade, o fluir dos afetos e o sentido da relação educativa.

5.6.3. SER-SE PESSOA CRIATIVA

Em quase todos os depoimentos que recolhemos sobre estas educadoras o atributo “criativa” se repete.

Ao falar da pessoa criativa, de La Torre (2005) diz que: “(...) é aquela que tem a potencialidade e possibilidade de criar, de gerar e comunicar ideias ou realizações novas, dentro de um marco de referência. (...) A pessoa criativa é aquela capaz de olhar para onde outros já observaram e ver aquilo que eles não viram, isto é, que sabe encontrar sempre algo novo no idêntico.” (pág. 101)

O desenrolar destes processos geradores de ideias novas desencadearam-se por meio da intuição e desenvolveram-se pela determinação de fazer por melhor educar. Para isso ambas se envolveram em inúmeras experiências e em diversas parcerias de trabalho numa carreira profissional de sessenta anos.

5.6.4. ENTENDIDAS PELO OLHAR DOS OUTROS

No Capítulo IV optámos por apenas apresentar aspetos referentes à relação pedagógica de Cecília e Marinela através de depoimentos de outros. Isto por se nos ter afigurado difícil suscitar em entrevista uma auto caracterização que incidisse sobre as reflexões pedagógicas que pretendíamos. Assim, podemos constatar desses excertos:

Em Cecília Menano enfatiza-se a presença afetuosa e a personalidade dinâmica, a associação imediata ao movimento de educação pela arte, o ambiente estético de que se rodeava, o cuidar de cada aluno como depositário de uma interioridade a respeitar, a coragem de se dedicar plenamente a atividades tão diversificadas, a ação libertadora da imaginação e da criatividade.

Em Marinela Valsassina dá-se relevo ao sentido estético e à forte capacidade de criar e concretizar, às experiências primeiras de contacto com as artes, a diversidade de ações desenvolvidas e por ela concebidas, à subtileza e à determinação, assim como à entrega plena às causas em que acredita, com realce para pesquisas a que se dedicou. Os seus colaboradores demonstram grande admiração pelo seu trabalho.

Nome do ficheiro: CINCO
Directório: C:\Documents and Settings\Maria
João\Desktop\CORREÇÕES FINAIS
Modelo: C:\Documents and Settings\Maria João\Application
Data\Microsoft\Modelos\Normal.dot
Título: CAPÍTULO V - ENFOQUES BIOGRÁFICOS:
INSCREVENDO NA NARRATIVA O OLHAR DO INVESTIGADOR -
FALANDO DA FALA DE QUEM FALOU
Assunto:
Autor: Lucília Valente
Palavras-chave:
Comentários:
Data de criação: 28-09-2015 22:57:00
Número da alteração: 2
Guardado pela última vez em: 28-09-2015 22:57:00
Guardado pela última vez por: Joana
Tempo total de edição: 10 Minutos
Última impressão: 01-10-2015 22:58:00
Como a última impressão completa
Número de páginas: 48
Número de palavras: 16.659 (aprox.)
Número de caracteres: 89.959 (aprox.)

CAPÍTULO VI

UM CAMINHO INVESTIGATIVO PARA CHEGAR A BOM PORTO

Era um tipo cheio de escrúpulos e que só escreveria a sua obra de investigação ou emitiria a sua opinião fosse sobre o que fosse depois de esgotar toda a informação para a realizar ou para declarar o seu parecer. Morreu sem acabar a obra. E levou a sua opinião para onde já não era precisa.

Vergílio Ferreira, p. 76

6.1. INVESTIGAR COMO FORMA DE CRESCIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Quando iniciámos este estudo propusemo-nos a responder a questões explícitas e implícitas sobre Educação pela Arte e a sua validade pedagógica, dentro de um quadro atualizado e projetado no futuro.

Partimos do pressuposto que esta *forma* de educação, voltada para a formação de uma personalidade mais completa e dentro de uma *paideia do amor e da alegria*, é intemporal e que, baseando-nos em experiências passadas de reconhecidos pioneiros, chegaríamos a indicadores capazes de suscitar uma maior atenção a estas questões que, não sendo novas, são primaciais na atualidade e no futuro.

Durante este estudo determinámos ilustrar a vida e obra de pioneiras dedicadas à Educação pela Arte. Para isso nos empenhámos em organizar documentos facultados e coligidos, redigindo o que permite inferir excelentes exemplos de boas práticas.

No começo desta investigação, em finais de 2009, estávamos convencidas que realizar uma investigação deste teor era um caminho linear. Com entusiasmo frequentámos bibliotecas, estabelecemos contactos e iniciámos uma escrita, que julgávamos já poder ser definitiva, quando escrevíamos os longos relatórios anuais para a FCT e UE.

Claro que nos enganámos como se enganarão muitos investigadores que não fecham portas à adaptação constante (e em espiral) que o trabalho de pesquisa requer. E neste quase final da escrita, ainda continuaríamos caminho, certas de que o que atingimos poderia ter outras *nuances* e contornos.

As palavras de Vergílio Ferreira acima escritas, refrearam o impulso de adiar a entrega deste trabalho: Afinal temos que levar o nosso trabalho a tempo, ainda que o julguemos inacabado, a algum porto.

Talvez assim, nessa chegada a um porto de abrigo, a exaustão se desvaneça e o desafio recomece com memória renovada. Investigar, se é tarefa árdua e solitária, também é sentida profundamente, como forma de crescimento pessoal e profissional.

6.2. REVISITANDO OS OBJETIVOS DO ESTUDO

Em primeiro lugar pretendemos dar a conhecer os percursos destas três pioneiras que se foram cruzando em diversas ações e iniciativas ligadas à APEA e à defesa da Educação pela Arte em Portugal.

Todas elas se moveram contra o instituído, num período em que a livre expressão era censurada e incomodativa para o regime. Ainda que de diferentes fações políticas, fizeram por ignorar códigos estabelecidos e avançar para o bem das crianças portuguesas. De modo subtil estenderam as suas ações pedagógico artísticas à formação de adultos e, mesmo através da imprensa, puderam afirmar ideias pouco convencionais e realizar com ousadia os seus intentos. Se por um lado surpreendiam os governantes com destaques na imprensa, organização de exposições e palestras a que assistiam figuras da sociedade artística e intelectual com renovado interesse, por outro o regime terá considerado inocentes os seus intentos. Puderam assim marcar presenças invulgares na sociedade e inovar de modo consentido.

Em segundo lugar ilustrámos o pensamento e a implementação de práticas inovadoras no domínio da Educação pela Arte. Como se pôde constatar o rigor das metodologias e o domínio das técnicas e saberes artísticos (Alice na Literatura, e Cecília e Marinela na Expressão Plástica) foram cruciais para que a *livre expressão* não fosse um *laissez faire* anárquico. As práticas foram baseadas em cultura artística e pedagógica consistentes, e numa atualização constante do que de mais inovador se passava no mundo, ainda que fosse preciso viajar para o descobrir, e mais leituras e trabalho para realizar.

Os pressupostos que nortearam as suas ações foram, em todos os casos, provenientes de infâncias equilibradas e de herança cultural familiar vasta. Para além destes fatores estabeleceram e mantiveram ao longo da vida, redes de contactos com individualidades de um

nível sócio-económico e/ou cultural elevado, facilitadores e promotores da divulgação dos seus ideias e crenças, o que seria importante na época.s

No entanto, o que as sempre norteou e moveu, foi a vontade de alastrar os ideais da Educação pela Arte em que acreditavam às crianças, jovens e adultos de todas as condições sociais e vertentes educativas. Dessa vontade e do contacto com equipas diversas de médicos, psiquiatras, intelectuais, artistas e educadores nasce, para além das ações, a pesquisa e difusão nacional e internacional assumidamente pretendida.

Assim, divulgar as multifacetas de um educador, surge nestas vidas de modo natural. Profissionalmente e por vocação, digamos que enraizada num amor aos outros e à sua condição, se mobilizam em atividades tão diversificadas como o trabalho com invisuais, delinquentes, crianças das “boas famílias” ou de rua.

Como formadoras de adultos, preparando-os para não só vivenciarem a Educação pela Arte, como para virem a orientar processos similares, cedo perceberam que os formandos antes de mais tinham que “observar, experimentar, analisar e dominar”, e que esse era o caminho formativo mais correto.

Das narrativas apresentadas há duas emergências evidentes: A Arte na Educação tem forte valor formativo e é possível implementá-la em condições adversas.

Por meio do Associativismo (APEA e outras Associações), de iniciativas pessoais e pesquisas relevantes desenvolvidas, assim como pela divulgação das suas crenças e ideais educativos, conseguiram dar visibilidade à Educação pela Arte perante comunidades médicas, educativas e académicas assim como a uma diversidade de grupos sociais, nem sempre esclarecidos sobre questões pedagógicas cruciais.

Nesses anos 50 a 70 em que as suas influências mais se fizeram sentir, o apelo à criatividade, o equilíbrio entre cognição e emoção, o incentivo à consciência crítica, a ampliação das capacidades dos educandos, assim como a valorização do trabalho quer individual quer em equipa, foram legados explícitos nas suas ações.

Fundamentando áreas de investigação sobre a criança, em conjunto com médicos, psiquiatras, enfermeiros e educadores, psicólogos e monitores, foi possível assumir publicamente uma “educação contra os outros”, ou seja, uma educação a favor da criança.

Poder-se-á deduzir que os seus percursos na área foram instigados pela herança cultural a que todas as interpeladas tiveram acesso desde cedo, mas, cremos, que todo o esforço e trabalho realizado, se deve a um forte espírito empreendedor que a todas caracteriza.

A criação de Ateliers próprios não levou a que se fechassem à comunidade, muito pelo contrário, tiveram mestria para espelhar em muitas ações as suas experiências e saber.

O envolvimento na divulgação da Educação pela Arte, em que Alice Gomes teve especial responsabilidade, enquanto fundadora da APEA, realizando palestras, reunindo grupos e informando a imprensa dos seus intentos, ou a organização de Exposições que Cecília e Marinela orientaram, tiveram fortes impactos sociais. É o caso das várias exposições atrás referidas como as de Lisboa e da Fundação Sain, ou a da SNBA e das Carpetes de Arraiolos.

Tanto nacional como internacionalmente, cada uma participou ativamente no âmbito da Unesco: Alice em Paris em 1954, Cecília em Sévres em 1975 e Marinela em Bath em 1985, divulgando o que em Portugal se fazia de mais inovador na área da Educação pela Arte. Também em Portugal publicaram na imprensa, em livros e catálogos, organizaram palestras e cursos, passando a outros as suas convicções.

Conclui-se que nesses contributos existe um passado que *não é passado*, não existindo desatualização, mas, antes, rigor científico, reflexo de exaustiva investigação na área da Educação pela Arte.

Quanto ao clima educativo que souberam criar, são exemplo da “amorosidade” anunciada por Valente (2003), acreditando em todo o ser humano como passível de evolução e integração numa vida plena e feliz. Grácio (1978) sintetiza com acuidade o que é necessário a um novo mestre: “(...), um mundo novo exige um ensino novo, um novo aluno e um novo tipo de mestre. Um mestre capaz de promover uma pedagogia formativa, mas não formal, não esvaziada do sentido dos valores, isto é, capaz de habilitar-se o aluno não apenas a adaptar-se (e readaptar-se!) às incessantes e rápidas transmutações do mundo, mas de suscitar nele a vontade e a capacidade de o transformar.” (p. 263). Estas são, hoje ainda, questões prioritárias que devem suscitar inquietações e ações pedagógicas mais interventivas.

Ao longo das entrevistas realizadas, da análise dos documentos recolhidos, ou através dos contactos e observação, compreende-se onde se enquadra a atividade pedagógica dos sujeitos de investigação. Conclui-se que é um precursor em educação, aquele que se antecipa em relação aos contextos e realidades vigentes. Descobrimo e implementando novos caminhos, que se diferenciam quer da formação recebida, quer dos cânones da época: a criança tinha que se libertar para se desenvolver e uma das formas de o fazer, era proporcionar-lhe a expressividade através das artes.

É através do espírito auto didata que descobrem e estudam as mais modernas teorias pedagógicas de então e que viajam à procura de experiências que melhor validem os seus ideais pedagógicos.

As suas ações baseiam-se nos “modelos interativos”, preconizados por John Dewey (1958), adepto de uma verdadeira escola ativa que, por sua vez, atribuiria também um lugar de relevo às artes e aos seus meios privilegiados e únicos de comunicação: “Cada arte tem o seu meio de expressão próprio e esse meio é especialmente apto para um tipo de comunicação específico. Cada meio diz algo que não pode ser expresso tão bem ou tão completamente em qualquer outro idioma. As necessidades da vida diária deram uma importância prática superior a um dos modos de comunicação, o do discurso.

Este facto, infelizmente deu origem à popularizada impressão de que os significados expressos na arquitetura, escultura, pintura e música podem ser traduzidos em palavras, perdendo-se pouco ou mesmo nada.” (p.106). Tal como Dewey e outros autores (Montessori, Froebel, Vigostsky, Freinet, *e.g.*) se insurgiam contra uma escola proeminentemente discursiva, para anunciar uma *outra* escola A da participação e intervenção cooperativa e ativa, a que utiliza todas as linguagens de expressão e comunicação para além da palavra; uma escola atenta a outras *metodologias do dizer*, integradora das diversas formas de literacia, incluindo, evidentemente, as várias linguagens artísticas que deveriam ontem, hoje e sempre estar ao alcance dos educandos.

Piaget assumiu um papel preponderante na prática pedagógica e pesquisas das interlocutoras Era um anúncio novo: era o educador a ter que respeitar o ritmo da criança e não o inverso A ação educativa é orientada, assim, para a auto e hetero descoberta e as aprendizagens, mais do que teorizadas, são baseadas na experiência e na vivência evolutiva. Os autores que acreditam no «modelo interactivo»: “ (...) apostam na criação de salas de aula democráticas e no trabalho de projecto como metodologia privilegiada de ensino. Estas metodologias destinam-se a promover um sistema social baseado no respeito pelos procedimentos democráticos, utilização do método científico da descoberta como modo de aprendizagem nas ciências e na natureza, envolvimento dos alunos na resolução de problemas sociais e aprendizagens baseadas na experiência, no inquérito social e no trabalho de projecto.” (Marques, 1998).

Respeito, descoberta e envolvimento, dão lugar a percursos assentes numa pedagogia *nova*: Ser-se facilitador da aprendizagem de crianças e adultos, dinamizando a envolvimento dos alunos, respeitando a singularidade dos seus ritmos de trabalho, – sem deixar de lado a

evolução significativa dos seus percursos - sequenciando conteúdos e aferindo as técnicas, fornecendo pré requisitos ajustados, encorajando a prosseguir com otimismo. As iniciativas promoveram cooperação entre alunos de idades, dificuldades e formações diferenciadas, o que permitiu interação, evolução técnica e sobretudo, humana.

A relação educativa estabelecida e os ambientes criados foram promotores de atitudes e descoberta de valores éticos, em posturas educacionais de observação e pesquisa, interventoras mas tranquilas, profundamente conhecedoras da psicologia do desenvolvimento - assim como das perturbações do desenvolvimento - o que se traduz em Alice Gomes com a fundação da APEA na preocupação, que divulgou, sobre a forma de ser educador: “Na obra educativa entra o guia, o pedagogo, mas entra também todo o ambiente no qual o ser cresce e devém” (EAG, cx. 6) ou na “presença educativa invulgar” descrita por Rui Grácio (1967) a propósito de Cecília Menano - e na própria definição que de si própria faz, ao afirmar que se encara como uma educadora “sem espanto nem crítica” (Menano, 1979), ou, em Marinela, como a descreve Roldão, (Colégio Valsassina, 2014) a capacidade de ligar os fios e desatar os nós, para que a obra possa ser criada: o ofício de tecedeira sobre cuja criação da rama e da estrutura se constrói tudo o resto.” (p.78).

Os seus métodos são de descoberta orientada para temáticas e técnicas impulsionadoras de autonomia, liberdade e segurança.

Para além disso o contacto com Museus é, nas palavras de João Couto (1956) (então diretor do Museu Nacional de Arte Antiga): “ (...) Pôr as crianças em contacto com todas as belezas do meio em que vivem e da natureza que as circunda, chamar-lhes a atenção para as verdadeiras obras de arte de todos os tempos, e depois, deixar que, pelos meios ao seu alcance, traduzam espontaneamente as suas impressões, é obra meritória de que a presente exposição é exemplo (...).” (Anexo 12)

Já nesta época, estes e outros textos denunciam a passagem de uma época de modernismo, caracterizada pela expressão, para um anúncio a pós modernidade em Educação Artística.

Muitos são os que beneficiaram com as suas competências profissionais e com a atitude pioneira, disponível e empreendedora com que se destacam no mundo da educação portuguesa.

Artistas e intelectuais de hoje, assim como alguns professores com eles concordantes, ‘esquecem’, aqueles que neste País do canto da Europa, dedicaram as suas vidas às pesquisas

sobre a criança, ao seu desenvolvimento equilibrado, à sua inserção, à sua felicidade. O que hoje está ‘adquirido’ nesses domínios foi por eles iniciado a meio do século XX, num Portugal imbuído de condicionantes à liberdade e ao inconformismo.

Quando se conhece estes pioneiros e estudamos a sua obra ficamos certos de que as vidas se dedicaram a tentar encontrar os melhores caminhos educativos, praticando no espaço pedagógico, com numerosas gerações de alunos de todos os estratos sociais e níveis etários, e condições de saúde física e mental.

Toda esta polivalência implicou pesquisa, prática e sabedoria de quem prossegue e faz prosseguir.

A educação pela arte de qualidade, pratica-se com linhas orientadoras que integram diferentes áreas do saber e que se ampliam muito para além de um programa curricular. É toda uma formação, adaptando-se a cada realidade particular, praticando-se com os princípios humanistas em que se fundam com grande consciência e organização adequada a cada grupo que se pretende formar.

Com cultura e técnica artística de base, assim como com o conhecimento profundo das etapas do desenvolvimento da criança e do adolescente e, da sua psicologia evolutiva, vão-se refletindo e atualizando conceitos, técnicas e metodologias.

Como se faz Educação pela Arte?

Faz-se ao serviço da criança e do formando e não ao serviço do educador.

Faz-se nos bastidores, pois o centro é o aluno. Faz-se com sensibilidade e determinação, não com facilitismo. Faz-se para que se cresça e não para que se retroceda. Faz-se com afeto, *gostando de gente* como Cecília refere. Estes são atributos que se praticam e que se apreendem, que fazem o impossível, tornar-se possibilidade. Pena é que os vários Sistemas Educativos do nosso e de outros países ainda não o tenham compreendido. Sistemas Educativos que se dizem progressistas e teimam em não partir do que o passado nos deu de melhor, projetando antes partindo antes para “mudanças estruturais”, muitas vezes inconsequentes e ignorantes do objetivo primeiro da educação: gerar saber com felicidade.

6.3. ASSUMINDO A SUBJECTIVIDADE DOS PROCEDIMENTOS

Recolhemos palavras, depoimentos, contributos e imagens, analisámos notas de imprensa e obra publicada, assentámos a lógica da pesquisa, nas práticas de Educação pela Arte nos anos 50 e 70, apresentando um panorama de vivências interligadas que se entrecruzaram e se diferenciaram através das figuras de Alice, Cecília e Marinela, constituindo as suas vivências “um programa de investigação teoricamente denso e metodologicamente aberto.” (Conde, 1993, p. 205).

Esta forma de pesquisa foi desenhada, pode dizer-se, em forma de espiral, já que o investigador vai construindo a narrativa à medida das pesquisas, entrevistas, descobertas e elações decorrentes do trabalho de campo que decorre em movimento pleno.

Ao contar vidas destas professoras incidindo nas suas práticas pedagógicas, pretendemos extrair conceitos das suas visões de Educação pela Arte, em particular, da inovação e criatividade que estas implicaram e ainda, por parte dos *leitores destas vidas*, incutir atitudes de reflexividade conducentes a práticas educativas de qualidade. No entanto, fizemo-lo de modo particular, tendo em conta as características próprias das nossas interlocutoras, os eixos de análise selecionados e os entrecruzamentos que fomos encontrando.

Na forma de abordar os sujeitos foi fundamental procurar contributos no Método Biográfico sendo esta uma metodologia valorativa no que respeita à construção de narrativas de vida e ao tratamento dos próprios dados biográficos.

Ilustrámos nas narrativas algumas das interações, como por exemplo a importância do contacto com artistas ou os modelos familiares na construção da identidade pessoal e profissional das biografadas.

Uma das dificuldades surgidas foi a de encontrar o “enfoque” necessário para perceber se estaríamos na direção certa: Uma vida é inesgotável, por vezes insondável, feita de evidências, de anamneses, de percursos, de vazios.

Ora, ao relatar aspetos de três vidas de três mulheres ligadas à Educação pela Arte em Portugal, o que se veiculou foi o resgate da memória de modo a conseguir compreender as suas vidas em relação à Educação pela Arte. Explorando os diferentes contextos espaço-

temporais ou as particularidades pessoais e profissionais das interlocutoras sabíamos, à partida, que não esgotaríamos as temáticas tratadas nem as diferentes aproximações passíveis de outras análises.

Toda a escrita que fomos elaborando, e à medida que o estudo avançava, foi tomando forma *à priori* das preocupações metodológicas e de ordem técnica, tentando *humanizar* a abordagem, numa parceria entre narradora/entrevistadora/documentalista, e interlocutora/entrevistada/obreira, num espírito aberto à flexibilidade e liberdade de expressão.

Sendo *mulheres pioneiras*, e iniciando-se o trabalho com esse pressuposto fundamental, foi determinante desviar os rumos algumas vezes, já que contar essas vidas, é um tecer de encontros graduais e reflexivos, que desafiaram memórias e a nossa própria investigação. Foi preciso assistir, ativamente, lendo, escutando, registando, sentindo, interpretando.

Também o carácter completo ou incompleto de narrativas que se querem assumir como *focus* significativos, e a forma de os integrarmos e analisarmos numa dissertação, segundo os objetivos propostos à partida, foram fatores decisivos para determinar a qualidade da investigação.

Nesta dissertação há uma assumida subjetividade, pois infere-se que ao escrever e analisar *vidas*, podemos crer ter chegado a explicitar conceitos, dando-se sempre lugar a leituras diversas. No entanto, o acompanhamento continuado em participação com as duas interlocutoras Cecília e Marinela, deram possibilidade de conferir significados aos descritores.

Durante o processo de trabalho continuámos a questionar se conseguiríamos atingir um formato narrativo em que vários procedimentos e caminhos se entrecruzassem, sem, porém, se confundirem ou, principalmente, compararem. O percurso feito, em que a pesquisa acabou por subtilmente integrar parte do nosso próprio trajeto pessoal e profissional, assim como as particularidades de que se revestiu o relacionamento com duas das pioneiras, permite-nos afirmar que este formato narrativo e integrador foi uma evidência no processo, equacionando abordagens, exigindo uma procura continuada, para dar sentido à experiência, o que se foi transformando numa vivência investigativa muitíssimo enriquecedora.

Foi necessário lembrarmo-nos continuamente que os interlocutores nos são, de alguma forma, estranhos de início, e que se vão tornando *num rosto* no qual se vai construindo trajetórias: “

(...) Conhecemo-los somente como nomes que, ao longo do processo ganham vida: têm rosto, biografias, sentimentos, relações contextos, história e identidade” (Molina, 2011, p. 35). Estes pressupostos estiveram presentes nesta investigação.

Segundo Bertaux (1999), não se deve impor um *modo de fazer* biografia mas encontrar um *estilo*, adequando a forma ao conteúdo, aproximando-nos da literatura, para que a escrita flua com naturalidade e *arte*.

Por esse motivo houve uma aprendizagem para interiorizar uma atitude autobiográfica afim “que nos tomemos por objecto, que vejamos a certa distância, que se tenha formado uma consciência reflexiva que trabalhe com a recordação e a que a própria memória se transforme em acção. Se isto se dá, tudo é possível.” (Bertaux, 1981 p. 14).

Diz o autor que se a memória está em movimento, há consequentemente uma consciência reflexiva que, ao ser escrita, provoca um diálogo íntimo e pessoal. E o processo é mesmo o de escrever e escrever. Pensar e repensar. Excluir e acrescentar. Aproximar-se e distanciar-se. Obcecar-se, para não desistir.

Ao propor-se construir “enfoques biográficos”, o que se passa é uma incessante procura da intencionalidade do que se propôs redigir. A própria solidão da escrita provoca o tal diálogo íntimo, a sensação de ainda quase nada ter, em simultâneo com a ideia peregrina de já ter tudo escrito, nem que seja por dentro de si mesmo. Provoca dúvidas, procuras e desencontros. Tenta a frustração em simultâneo com a auto realização. Parece infundável, a escrita. E no entanto, tem que *ser* escrita, descoberta na análise da informação recolhida.

Trabalhámos de modo a ir aferindo as entrevistas e a seleção de documentos, à medida que necessitávamos de os situar em referenciais. Em simultâneo, a revisão bibliográfica continuada durante a análise foi-nos fornecendo indicadores para o efeito. Por fim, a nossa própria reflexividade e, poder-se-ia dizer, intuição e experiência de docente na área, ajudaram a que nos sentíssemos próximas da *representatividade* pedagógica prescrita pelo estudo.

Socorreremo-nos do sociólogo Daniel Bertaux foi basilar para esta parte do trabalho. Foi-nos fundamental para encontrar alguns procedimentos metodológicos que estivessem de acordo com o pretendido. Assim, quando o autor afirma “que é através do particular que se encontra a via para o universal”, está a dar sentido às nossas opções de recurso ao Método Biográfico:

" (...) A experiência é a interação entre o eu e o mundo, revelando ao mesmo tempo o eu e o outro e o eu mediante o outro." (idem, p. 15).

Assim sendo, tudo parece integrar-se na área da Educação pela Arte, uma área primordial de *encontros*. Ainda que todas as recolhas e o modo como no estudo se apresentam, não ambicionem ser produtos acabados, consideramos que o estudo foi essencialmente descritivo e exploratório, fornecendo informação que pretende criar desafios para debate presente e futuro. Na linha argumentativa de Nisbet e Watt (1980), e tomando a Educação pela Arte como educação *completa*, demonstrámos globalmente que a obra artístico-pedagógica de Alice, Cecília e Marinela nos dá uma perspetiva do movimento de Educação pela Arte em termos do seu potencial educativo e artístico considerando-o indispensável para a educação do século XXI, que é também um dos nossos objetivos implícitos.

6.4. PERCURSOS TECIDOS EM PARALELO

Passaremos agora a uma escrita na primeira pessoa sobre o processo que sentimos como uma sintonia feita de cruzamentos pessoais e profissionais.

O entusiasmo de continuar a investigar após a realização do mestrado acerca de Cecília Menano sobreveio sobretudo do clima que se estabeleceu entre nós, o que Roberto DaMatta expõe de forma muito clara: "(...) para distinguir o piscar mecânico e fisiológico de uma piscadela subtil e comunicativa, é preciso sentir a marginalidade, a solidão e a saudade. É preciso cruzar os caminhos da empatia e da humildade." (1978, p. 35).

Estes mesmos cruzamentos foram por mim sentidos como uma experiência de permuta riquíssima o que, para além do privilégio de estar a retratar pioneiras da Educação pela Arte portuguesa, me levou a sentir, humildemente, como a minha própria história tinha contornos destas outras próprias histórias, como se tivessem sido tecidas em paralelos descontinuados pelo tempo.

Eisner interpreta interação desta forma: "Não existem peças separadas num todo. Por exemplo, o que uma cor parece, depende das cores que estão ao seu redor. (...) Chamamos a isto interação." (1972, p. 32).

Quando iniciei esta busca de contactos que pudessem dar-me perspectivas que respondessem ao meu próprio sentido de vida profissional deparei-me com sabedoria, sensibilidade, disponibilidade. Deparei-me com o espanto por estar a interrogar estas senhoras e por querer desvendar os seus percursos. Apesar de seguras de terem deixado obra, não estavam tão certas acerca de todo este processo revelador das suas histórias serem material valorativo. Foi em *crescendo* o interesse mútuo pela colaboração necessária. Foi em suspenso que ficaram questões por responder das várias vezes que a saúde ou outras circunstâncias impediram completamente a continuidade e fluidez de uma conversa iniciada, as vezes sem conta que alterei os rumos, o tipo de abordagem e os locais de encontro: por exemplo, viajei com Cecília para o Norte onde falámos juntas numa Conferência em 2007, ficámos no quarto lado a lado, jantámos, tomámos chá, passeámos por Lisboa, fizemos compras juntas e trouxe-a para casa, para jantar junto dos meus.

À Marinela fiz algumas surpresas, como aparecer na Praia das Mações onde passa férias, procurar lugares ideais para petiscarmos juntas, “persegui-la” pelo Colégio para captar imagens, irmos aos arquivos onde tinha escritos seus, trazê-la para um chá em minha casa com antigas colaboradoras suas.

Foi um caminho longo. As palavras que se seguem sobre Cecília e Marinela são a minha forma não científica de retratar um percurso, no sentido de termos vivido de certa forma em comum, permitindo uma cumplicidade tecida de saberes e experiências.

6.4.1. CECÍLIA MENANO:



Conheci Cecília Menano no Conservatório quando eu era aluna da Escola Superior de Educação pela Arte. Não era professora da minha turma, mas rodava pelas salas onde se passava a Expressão Plástica dando orientação aos outros dois professores. Era lindíssima, alegre, a sua presença física era marcante, falando com todos nós, e ouvíamos das turmas que a tinham como professora, que era competentíssima.

Mais tarde várias alunas a escolheram como orientadora de estágio e da sua postura refere-me em depoimento M^a Zélia Saraiva, “vem-me à memória a sua relação de entrega aos seus alunos, o seu entusiasmo contagiante e o jeito especial para tranquilizar, aplaudir ou amorosamente exigir. (...) Por vezes, pressentia, como que adivinhava as dúvidas e temores que me assaltavam [como estagiária] e logo de forma franca e interessante respondia às minhas interrogações. Elogiando ou fazendo reparos, serenamente, convidava-me a refletir, a encontrar soluções, a ultrapassar limites.” (anexo 8). Lembro-me que no final dos estágios que orientava ‘puxava’ pelas notas das suas alunas, das que o mereciam, como quem defende o que só ela podia conhecer na vivência de um ano de estágio. É que a professora Cecília exigia trabalho muito consistente, quer no terreno da prática quer nas relações pessoais que estabelecia com as estagiárias e alunos. Impelia à reflexão individual e conjunta e a exprimir em voz alta o que tinham sentido, registado, verificado. Assim se reformulavam práticas pedagógicas que ficaram para sempre marcadas como se lê acima.

Passaram-se umas décadas. Quando fiz o mestrado (2006-2008) e procurava o tema da dissertação, por coincidência conversei sobre isso com as minhas amigas de curso, entre elas com Zélia Saraiva. E com o ar mais espontâneo, e esperançado também, perguntou-me “E a Cecília Menano? Por que não escreves sobre a Cecília?” Perguntei a Lucília Valente, minha já

eleita orientadora, que me deu toda a força, pois para além se *ser* a Cecília ia poder iniciar uma investigação sobre os pioneiros portugueses da Educação pela Arte que estava por fazer. Foi desta forma que liguei à Cecília e me apresentei em sua casa num sábado em Outubro de 2006.

A Avenida D. Carlos I tem um prédio do século XIX, que contorna a Avenida 24 de Julho. Nesse último andar vivia a Cecília e no sótão tinha o seu Atelier.

Fiquei maravilhada com o Atelier, com a vista para o rio como está descrito à frente, mas também a sua casa, espaçosa e linda, me assombrou.. Pelo corredor, estantes de livros embutidas e enormes painéis de acrílico transparente contendo um fato completo de noiva marroquino do Século XVII. Quadros, eram imensos, pelas várias salas e o retrato a óleo pastel de Sá Nogueira mostrava uma Cecília Menano austera que eu tinha diante de mim. Olhei depois para os desenhos em que a sua mãe a retratara: e ali estava uma Cecília doce e adormecida. Ao ver o piano do seu avô, o compositor Alexandre Rey Colaço, e as pautas expostas por si assinadas, senti a impressão de já ter visto aquela assinatura num outro contexto.

Descobri quando cheguei a casa. Tinha uma carta sua amarelecida pelo tempo em que recomendava a minha avó materna para um dos exames do Conservatório. Tinha sido examinador de piano da minha avó! A avó que eu adorava e tinha completado o seu Curso de Piano no Conservatório Nacional de Lisboa tinha sido examinada por Rey Colaço, que ao ver o desempenho da minha avó e tia escreveu elogios também ao professor.

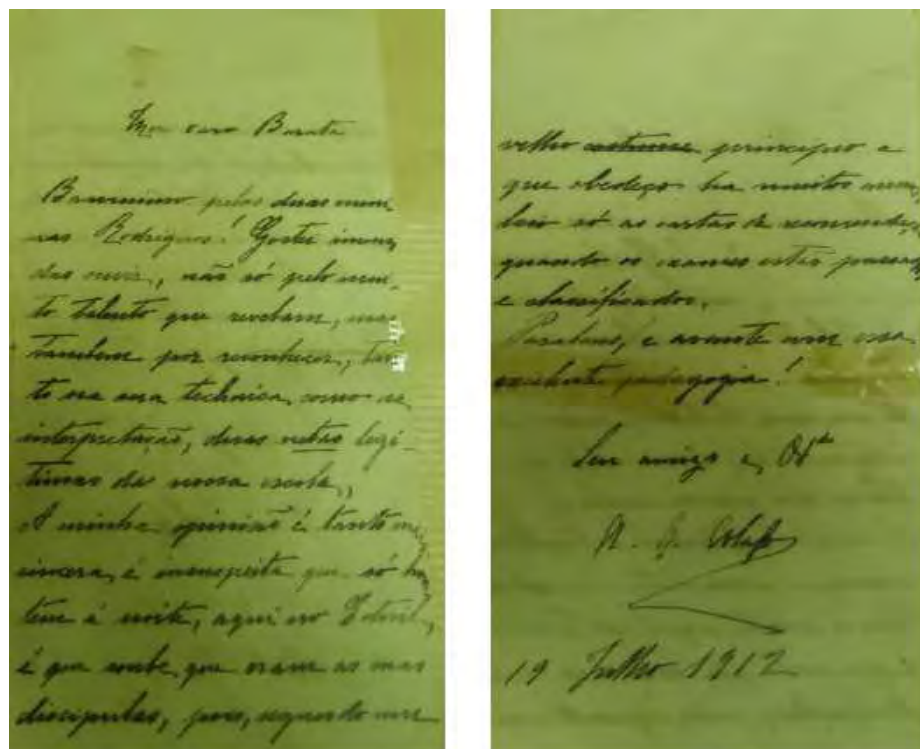


Fig. 108 - Carta de Alexandre Rey Colaço ao professor de piano da minha avó

Cruzamentos que para quem lê podem ser indiferentes, mas que a quem tocam podem ser pontes sensíveis.

Primeiro, a Cecília, se chegava ou encontrávamos alguém apresentava-me pelo meu nome. Aos poucos foi-me apresentando como sua antiga aluna. “Está a escrever sobre mim.”

Preocupou-se comigo, como me preocupei com ela. Rimo-nos, troçámos, lembrámos tempos do Conservatório, falámos de centenas de pessoas que tínhamos e fomos tendo em comum, discutimos fundamentos, trocámos vivências.

Era exigente estar ao lado da Cilinha, como sempre lhe chamámos. Significava responsabilidade e rigor nas abordagens quando era hora de trabalhar, recolher informação e redigir. Era sinónimo de um enorme respeito pela pessoa que fora e que era e é.

Da primeira vez que lhe mostrei o que escrevera disse-me um pouco zangada: “mas eu não sou nada disso, você ainda não me conhece!”. Assenti, tinha sido apenas uma entrevista que eu já julgava muito arrumada... Então, diga-me quem é. Mas a conversa era sempre entrecruzada com um “diga-me você, quem você é”, como que para ver se poderia eu, entender o que me tinha para me dizer.

Por isso, no meio das conversas sobre Educação pela Arte, me dizia “a sua *echarpe* é da cor do céu de Setembro”, o que, na verdade é visão estética.

Dirigia-me nos primeiros tempos na condução de entrevistas e recolhas e eu, mesmo compreendendo o que se passava, deixei e apreciei. Surpreendeu-me a sua altivez misturada com os olhos repletos de uma saudade tão profunda. Olhos tristes, muitas vezes, salpicados de entusiasmo e orgulho pelas palavras que de repente soltava. Era a sua vida toda na minha caneta, nos meus ouvidos e nos meus olhos. Voltava para casa a escrever por dentro.

Aos poucos fui-me apercebendo de que também eu era muito respeitada pela minha postura pessoal e profissional. Era aguardada nas deslocações a sua casa com todo o encanto e a estética que imprimia ao espaço, ao pormenor. Punha a mesa para o chá, fazia o “trabalho de casa”, relia, escrevia tópicos do que se lembrara entretanto, mostrava mais um objeto ou documento importantes.

Misturava muito o *on* e *off record*, fazendo avisos, “não escreva isto aí” como quem diz que era só para nós. E era. E fui ousando desvendar-me, também progressivamente, não sendo poucas as vezes em que as palavras não foram tudo. A Educação pela Arte tem estas *nuances* que flutuam do gesto ao som, entre o dito e o não dito, a sensibilidade e a razão.

Foi um fascínio a relação cúmplice que estabelecemos. Foi para mim a compensação pessoal e profissional de ficar mais certa de que cada ser detém uma riqueza tão singular, que dar-lhe oportunidade de *se contar* é o gesto mais humano que podemos ter com um qualquer outro. “(...) o que uma cor parece depende das cores que estão ao seu redor” e ao redor da Cilinha passa-se vida. Por isso a interação foi tão mesclada de cor e intensidade, de interioridade e de superficialidades necessárias. E fomo-nos contando.



Fig. 109 - Cartão de Cecília (Junho 2007, quando fiz o mestrado)

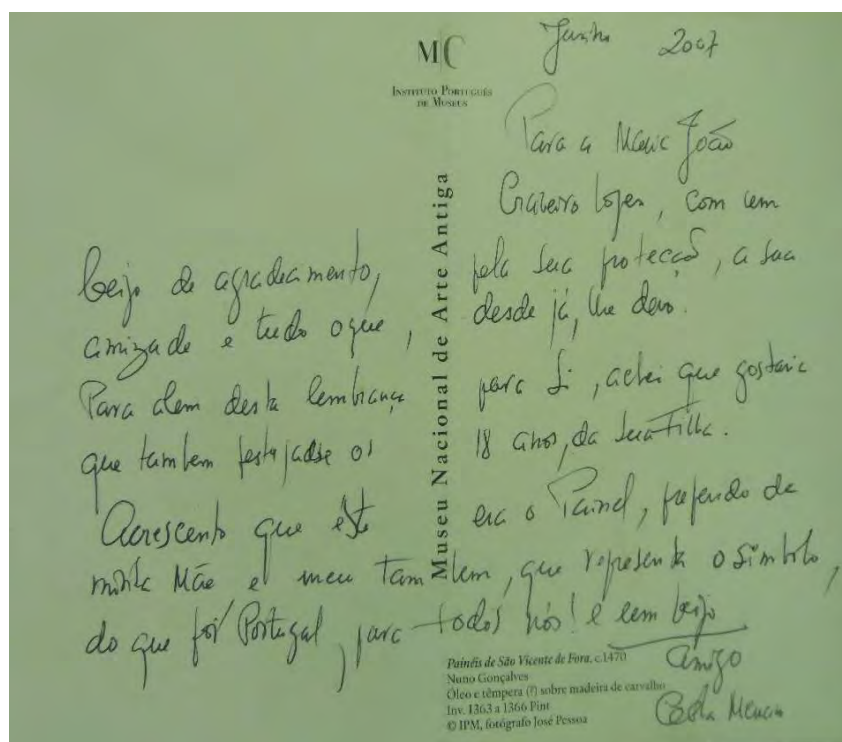


Fig. 110 - Verso do cartão escrito por Cecília

Nestes últimos anos em que se encontra mais fragilizada, desloco-me para lhe levar um doce e para dois dedos de conversa, e de doenças, pouco falamos.

Não vou por “pena”, vou por uma imensa admiração e amizade e sobretudo pela vontade de a ver de novo. A Cecília traz-me saudades do tempo em que eu fui e ela foi outra realidade. Traz-me saudades da crença profunda na educação pela arte hoje em dia tão desprezada. Traz-me saudades de esperança. Gosto verdadeiramente de a visitar. Os seus olhos continuam vivíssimos e observam-me falando e ouvindo como se nada mais houvesse ao redor. Olha de frente. Zanga-se muito quando não compreendem o seu medo de morrer, o seu medo de estar viva, o seu medo do que há-de vir. E reage. Por vezes reage fortemente impondo a sua força anímica reaparecida da essência do que sempre foi e é: uma senhora determinada, capaz de evocar os seus direitos, a vociferar as suas fragilidades presentes, a requerer uma atenção merecida.

Quando a visito ressurgem de entre o oxigénio para me relatar mais uma história cheia de sopros de ar, da sua casa, dos seus alunos, das suas equipas de trabalho (muitas vezes, de João dos Santos) e do Atelier vazio mas inteiro em frente ao Tejo.

Cada vez que lá vou, sei. Aprendo sempre. Foi professora e continua a ser minha professora. Mesmo que não tenha sido. Mesmo que morra. E então, não morre.

6.4.2. MARINELA VALSASSINA



Conheci a Marinela quando tinha dez anos e entrei para o Colégio privado (feminino) que frequentava na mesma turma da sua filha Teresa. Desde esse tempo que ia a “festas de anos” a sua casa e que a achava uma mãe muito moderna, terna, e, nessas festas olhava já com admiração a beleza da mesa do lanche com iguarias tão deliciosas quanto bonitas.

Fui crescendo, ao lado da Teresa, e muitas noites de festas adolescentes vim de boleia com a Marinela, olhando com espanto aquela disponibilidade de estar acordada até tão tarde para ir buscar a filha às ditas festas, que eram muitas, com muitos amigos que estavam sempre a festejar os anos ou qualquer outra coisa.

A Teresa era muito boa aluna, em especial a Matemática em que eu era uma quase nulidade. Naquela família respirava-se Matemática, mas respirava-se também, Estética. Havia umas águas furtadas em casa, dedicadas a trabalho e estudo, com estiradores, estantes, e objetos de que lembro, como um telefone antigo de parede que me fascinava. Tudo estava organizado, numa casa onde viviam e estudavam quatro filhos. Parecia tranquilo e extraordinário aquele ambiente tão pensado para ser um espaço de lazer e estudo para os filhos.

A Marinela e o Frederico tinham uma vida profissional e pessoal intensa, e, como tal, os filhos estavam habituados a cumprir cada um o seu papel de estudantes brilhantes. Os avós e os pais dirigiam um Colégio e esse devia ser motivo suficiente para lhes ser natural o desejo de honrar essa condição. Parecia-me que sem pressões, parecia -me por isso, na época, uma espécie de magia.

Inevitavelmente, cresce-se. A vida vai separando alguns dos que estavam ao lado. Assim foi comigo e com a Teresa, embora sem perder o contacto. Um dia, por acaso encontrei-a na rua e disse-lhe que tinha que fazer um estágio final de curso numa escola, se poderia ser no Colégio Valsassina “pergunta à tua mãe se me quer lá.” E assim foi. Em Outubro de 1979 estava não só a realizar o estágio, que não era remunerado, mas a dar algumas aulas de “Movimento, Música e Drama” que a Marinela queria implementar, que, de acordo com o “programa verde” do ME, começava a surgir como currículo da Primária. Entrei também para a “Pré primária”, como se chamava, onde dava o mesmo tipo de aulas. No final do ano fiquei com um Contrato assinado. Era professora do Colégio Valsassina.

Via a Marinela, então, numa ótica completamente diversa da ideia que dela tinha de mãe de uma amiga, e passei a trabalhar ali como uma professora igual a qualquer outra. Assim foi sendo. Na verdade deu-me imenso incentivo pois eu era a sua primeira educadora pela arte, muito nova, inexperiente, mas cheia de entusiasmo e vontade de aprender. Convidou-me para ser sócia da APEA e a partir daí me incluía em diversas iniciativas da Associação. Fui a medo dar aulas para o Instituto Navarro de Paiva, pertencente aos Centros de Recuperação do Tribunal Tutelar de Menores, onde a acompanhava nas suas aulas de Educação Plástica e mais tarde implementei também atividades musicais. A sua ternura por aqueles adolescentes muito me ensinou. Era um trabalho duro, estávamos rodeadas de jovens delinquentes prontos a brigar, a transgredir, a desafiar em cada momento. Mas a Marinela conquistava-os com grande simplicidade.

Preparava as aulas meticulosamente, os materiais estavam já dispostos quando os alunos entravam na sala, e variava bastante as técnicas, desenho, pintura, carvão, modelagem, e por vezes recorte e colagem, o que era um risco pois os alunos não estavam autorizados a mexer em objetos cortantes. Nem a terem espelhos. Pelo que um dia levou um, para que pudessem desenhar o seu auto-retrato. Em suma, envolvia todos no que havia para fazer, sem alardes, com muita serenidade e segurança. Tinha os aniversários registados num calendário e nessa semana se houvesse algum, levávamos um bolo. No Natal fazíamos com os alunos uma grande árvore de Natal. A Marinela confiava no lado bom destes adolescentes apesar dos factos, das fugas, dos delitos que mesmo dentro da Instituição iam cometendo (lembro-me que um aluno na noite de Natal tentou pegar fogo aos aposentos do diretor!).

Quando algum dos rapazes estava no isolamento, ficávamos desoladas, era como que uma decepção nessa crença intrínseca de que iriam evoluir. A arte funcionava ali não só como expressão, mas como elemento terapêutico.

Organizou várias Exposições com alunos destas Instituições, uma delas com especial impacto em 1979 na Sociedade Nacional de Belas Artes. Todos os alunos participaram e assistiram à própria Exposição.

Como a Marinela dava formação em contextos variados, desafiou-me logo nos primeiros anos a acompanhá-la como formadora em movimento, música e drama.

Íamos também a Conferências e Congressos. Enfim, estava apoiada por alguém que acreditava em mim e na verdade eu tinha, e tenho, uma curiosidade genuína pela educação e não perdi a vontade de aprender.

Delegaram-me mais tarde a orientação do grupo de Teatro do Colégio do 3º Ciclo e Secundário, atividade que se prolongou durante mais de trinta anos e que tanta aprendizagem e motivação me trouxe, assim com às professoras que comigo colaboraram. Pude acompanhar alunos que ali entravam no 7º ano e só saíam no 12º, o que criou uma continuidade pedagógica e um enriquecimento mútuo muito significativo. Assim o explica um depoimento de uma das alunas que fizeram parte desse grupo:

“Cultivaram a minha sensibilidade, o que é dizer muito, tratando-se da idade em que vivemos a adolescência, fase rebelde, por definição, e que ali se manifestava no seu lado mais solarengo: o da Criatividade. Da Comunicação. Da Reciprocidade. As coordenadoras do grupo de Teatro do Colégio Valsassina criavam atmosferas. Faziam-nos esquecer a vida “lá de fora”, por um par de horas” (...) esculpiram definitivamente a minha forma de olhar o mundo, longe do rebanho, da massa anónima e homogénea que não chega a aprender a pensar.

Houve experiências emocionantes, estreias preciosas que nunca irei esquecer (...) Desafios que nos confrontavam com a nossa própria personalidade, que deixavam escritos, em folhas de papel A4 dobradas, os testemunhos daqueles que melhor nos conheciam. Sem julgamentos, sem falsa moralidade. Apenas a aceitação da personalidade de cada um. (...) Havia espaço para a dança, a mímica, a escrita, o teatro, a poesia. As nossas coordenadoras tinham um talento e sabedoria inegáveis para tirar partido das capacidades de cada um de nós.

Conheciam-nos por dentro e por fora, chegavam a beber um café connosco, fora do horário e da escola, para nos darem conselhos que, pelo menos a mim, serviram para toda a vida: por exemplo, a lição da humildade, a solidariedade; o fazer as coisas pelas razões certas e não por ânsias de estrelato; o não julgar os outros precipitadamente (...) o mais importante é que naquele grupo, que foi engordando e transformando-se ao longo dos anos, cada um tinha o seu lugar: do mais atrevido ao mais tímido. Todos ajudavam a montar, até ao final do ano, uma peça de teatro amadora e original, feita com o melhor que têm o pensamento e o coração. E era com uma sensação de imensa felicidade que rodávamos o fecho daquela porta, nas tardes de 3ª feira.” (Vera de Vilhena, 43 anos)

O que ali se fazia era, na verdade Educação pela Arte, e o Colégio, em especial a Maria Alda e o Renato Silva, a Marinela o Frederico e o seu filho João, todos da Direção do Colégio, iniciaram, apoiaram e acompanharam esta atividade.

Esta oportunidade de auto realização que pude ter neste Colégio foi a mais significativa de todas as minhas atividades profissionais. Conto-a por que a sinto realmente entrecruzada com a experiência que a Marinela comigo partilhou no trabalho de Educação pela Arte, com crianças e adolescentes. Depois da experiência no Instituto Navarro de Paiva, trabalhar com adolescentes era um processo muito natural no meu quotidiano.

Quando passados trinta e cinco anos da minha entrada no Colégio quero falar da Marinela de modo livre e espontâneo confesso que tenho alguma dificuldade.

Foi minha Diretora. Amiga. Por vezes dura, de humor variável, afetuosa e distante, em simultâneo. Parece-me difícil acrescentar alguma coisa pois a Marinela é *óbvia* na minha vida e por isso todos deviam saber disso, e deveria bastar. Vou tentar, claro.

No ano passado tinha um recado na Secretaria. Era um embrulho com um cartão da Marinela “para a querida João”. Abri e fiquei siderada. Era uma serigrafia de Ana Ventura. Cheguei a casa e liguei a agradecer tanto, a perguntar porque é que? Ao que me respondeu “aquela menina é a João”. A menina tem uma estrelinha na cabeça e duas árvores ao lado. Vieram-me as lágrimas aos olhos naquela conversa tão curta e tão grande.



Fig. 111 - Serigrafia de Ana Ventura

A história que está por detrás deste presente explica ainda um pouco melhor o que a Marinela é: Comecei a desenvolver no Colégio a “Hora do Conto”, portanto a estar muito tempo na Biblioteca. Então tinha falado com a Marinela e proposto que se decorassem aquelas paredes com cópias de obras de arte para que as crianças pudessem ver e apreciar. Achou muito bem, mas cópias, não. Teriam que ser de autor. Como propôs este desejo à direção financeira e esta não foi recetiva, havendo outras prioridades, decidi oferecer-me simbolicamente aquela serigrafia. E aquela menina com a estrela na cabeça está mesmo aqui em frente ao meu teclado a ver se me dá ânimo para prosseguir a escrita!

A Marinela tem impulsos afetivos e criativos que foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional. Nos momentos difíceis da minha vida, ouviu-me. Nos felizes, riu-se comigo.

Quando iniciei este trabalho em 2009 e nos reaproximámos foi reticente em colaborar. Estava no momento, suponho, mais difícil da sua vida e despertar a memória era muito penoso. Quase desisti. Não podia. E foi a tenacidade da Marinela e da sua família e não a minha, que me permitiu continuar a entrevistá-la e prosseguir. Por isso, e por tanto mais, admiro a sua força encoberta de fragilidade.

A Marinela decide, manda, dirige. Lá por detrás da sua cortina - ora opaca, ora translúcida, ora mais transparente, quando deixa - está a ternura, as ideias a fervilhar, a saudade viva e não sei quanta esperança.

Ao eleger a Marinela como uma das interlocutoras deste trabalho as palavras de João Pinharanda renovam o sentido dessa escolha: “aprendi sempre a ver melhor, a fazer melhor, a ganhar e a dar a confiança que nos permite ensinar os outros e aprender com eles - todos juntos, a ver e a fazer, a construir e a conquistar, a amar um mundo melhor e mais belo.” (depoimento de João Pinharanda, 2 de Novembro de 2013 - Anexo 9)

Por isso vale a pena desvendar a Marinela e fazer por que o seu legado, saber e experiência fiquem eternizados numa escrita que se quer ir compondo.

PALAVRAS FINAIS:

Com Alice Gomes, Cecília Menano e Marinela *viajámos*. Do ponto de vista científico, talvez estas *viagens* devam ter pontos de chegada precisos e trilhos muito bem pré definidos e previstos. Do nosso ponto de vista experienciámos de outra forma: viajar e encantarmo-nos sem perder de vista o compromisso investigativo. Este foi o desafio aceite. Com este Estudo pretendemos dar um contributo que visa suscitar reflexão e espírito crítico. Nele se incluíram relatos da *exemplaridade* educativa de três mulheres, que dedicaram toda a sua vida a uma causa justa, o que, por si só, nos pareceu merecedor de referência.

InSEA
SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA A ARTE EDUCAÇÃO
PRIMEIRA ASSEMBLEIA GERAL, PARIS

Sessão Plenária de Segunda feira 5 de Julho de 1954

“O FUTURO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA”

Discurso de abertura de
Sir HERBERT READ

A Primeira Assembleia Geral da Sociedade Internacional para a educação artística é um evento que um grande número de pessoas aqui presente acolherá com satisfação, como um reconhecimento oficial de uma causa que três gerações de professores e filósofos defenderam com entusiasmo. São numerosas as causas que também demoraram a ser alcançadas – poderíamos mesmo afirmar que as maiores causas exigem os esforços mais perseverantes e que a maior causa de todas, a da paz e amor universais permanece ainda na sua perspectiva infinita. Esta nossa causa, embora subordinada à causa maior confiada à Unesco, representa a nosso ver uma necessidade essencial e fundamental; é a pedra angular sem a qual a edificação da paz universal teria falta de solidez. Estamos convencidos que a Arte Educação é a educação para a paz – que se trata de um método que predispõe os seres humanos para atividades criativas, portanto pacíficas, e de uma educação que desenvolve entre os seres humanos laços mútuos de entreajuda, ao mesmo tempo que evita ou afasta o ódio mútuo.

Foi Schiller que, primeiro, no mundo moderno, enunciou as verdades sobre as quais se fundamenta a nossa filosofia de educação; e o nome de Schiller é o primeiro que nós devemos orgulhosamente recordar em tais circunstâncias. Ele compreendeu, ainda com maior clareza do que Platão, que a educação não pode assegurar uma verdadeira formação a não ser que seja sustentada no decurso do desenvolvimento de cada personalidade, na espontaneidade e faculdade criadora. Schiller, foi o primeiro, a aperceber-se que cada fase do crescimento da criança é uma descoberta da forma no jogo livre das percepções sensoriais e que é somente à medida que o individuo se revela capaz de desfrutar da beleza da forma é possível instaurar a liberdade no Estado e a virtude moral na Raça. “Conciliar a liberdade por meio da liberdade é esta a lei fundamental deste reino”.

Poderíamos aqui evocar muitos outros nomes, mas, presentemente, o nosso dever é de olhar em frente e não para o passado e analisar em que direção e sobre que objectivos práticos a sociedade que fundámos se deve desenvolver.

Os princípios que animaram aqueles que mais ativamente contribuíram para fazer da nossa recente empresa o que ela é atualmente estão enunciados no preâmbulo do projeto de estatutos. São seis, e eu gostaria de os lembrar, acrescentando os meus próprios comentários, na esperança que, quanto mais a compreensão desses princípios for clara e concreta, mais seremos capazes de orientar a nossa Sociedade para a realização dos fins a que ela se propõe na nossa comunidade de nações.

Primeiro lê-se no preâmbulo: “Que a ARTE é um dos meios de expressão e de comunicação mais nobre, o que, como tal, parece ser uma mera banalidade. Eu diria antes que não é a uma forma de expressão que não deve a sua eficácia, precisamente, à sua forma. Que nós consideramos a expressão como um conjunto de sinais linguísticos, ou como imagens que são dirigidas diretamente aos sentidos, a arte, na medida em que dá forma à imaginação, está presente. Os cientistas vangloriam-se de ter inventado máquinas que pensarão por nós. Mas é preciso alimentá-las com dados. Sem dúvida poderão triturar e mastigar esses fatos até que tenha produzido um outro fato que resuma tudo – uma noção ou uma estatística que ultrapassa cálculos humanos. O homem não é uma máquina, e a sua característica mais humana é a sua imaginação. Essa faculdade que lhe permite dissociar a imagem do objeto, de combinar arbitrariamente as imagens e de criar por conseguinte visões que erguem a humanidade acima do mundo dos acontecimentos e que a conduzem ao mundo dos sonhos. O homem nos seus momentos mais humanos, vive num reino fantasmagórico, onde reina a magia; esta faz nascer do vazio em que o homem está envolvido, as imagens de uma nova realidade que inspira esperança, entusiasmo e alegria.

Estamos convencidos - e é o segundo dos nossos princípios “que a criação artística responde a uma necessidade comum de todos os homens. Necessidade fundamental porque é criadora de sinais e símbolos, de elementos graças aos quais os homens comunicam entre si. Mas, poderão questionar, como é que o homem se tornou consciente da forma e dos limites do universo visível? Consciente, também, acrescentamos, das realidades intangíveis que ultrapassam os seus poderes de conceito racional? A maior consciência de sempre que o homem tem da realidade, respondemos, foi a criação progressiva, formas simbólicas

destinadas a representar os sentimentos e as intuições, por outras palavras, a criação de imagens plásticas que correspondam de forma convincente à natureza dos seus sentimentos e das suas intuições. Assim nasceram as primeiras palavras sob a forma de poesia, os primeiros cânticos, as primeiras danças como rituais; É assim que as primeiras imagens tomaram a forma de esculturas e de pinturas. Estes atos primordiais de forma simbólica tornaram possíveis o mito e a magia, a primeira ciência e a primeira filosofia. Mas, o ato primordial sempre foi criador, e sempre, fez parte da arte; e nós estamos convencidos que o ato primordial é ainda de arte, e que todo o progresso humano, seja qual for, depende da persistência da visão criadora e da capacidade metafórica, tanto nos indivíduos como nos povos.

Passemos destas considerações gerais para o terceiro princípio enunciado no preâmbulo, que responde a uma noção muito exacta no âmbito da psicologia e da educação. Diz-se “que a educação artística é para o indivíduo um meio natural de cultura em todos os estados do seu desenvolvimento, porque lhe ensina os valores e as disciplinas essenciais na sua plena expansão intelectual, afetiva e social no seio da comunidade”. Insisti sobre certos temas que precisam de ser comentados de forma mais particular, mas convém não nos desviarmos do carácter geral e universal deste conceito. É preciso repudiar em absoluto qualquer tendência em crer ou sugerir que, a nossa Sociedade se ocupa, num sentido estritamente profissional, do que geralmente se entende por “educação artística” - ou seja, educação de uma minoria para a preparar para uma carreira artística. Não é menos importante, e porque existe muita ambiguidade sobre este ponto, é mesmo muito importante: mais uma vez - clarificar bem que nós não nos preocupamos particularmente com os métodos de ensino de arte enquanto matéria especial dos programas escolares. Nós temos seguramente uma opinião sobre este ponto, mas não é senão um aspecto secundário da nossa crença profunda no valor educativo geral da própria actividade criativa, e o que nós afirmamos é, de facto, que uma educação baseada nas actividades criativas constitui um meio natural de ensino, diria mesmo, quanto a mim, o meio natural de ensino. Para o afirmar, nós baseamo-nos no facto do ensino ser um processo psicossomático. Sem dúvida, nós aprendemos de cor os factos, por meio de uma repetição mecânica, mas logo que aprendemos a agir, é por imitação e hábito; neste âmbito, nós não acumulamos, nós seleccionamos e esta seleção é produzida consoante uma determinada progressão pela percepção da economia e do ritmo do movimento, e pela percepção do equilíbrio e da proporção da forma. Pode-se definir a disciplina como a aquisição de um sentido instintivo da forma - da forma em todas as esferas de actividade, mesmo dentro da

lógica e das matemáticas. Nós podemos, bem entendido, adquirir uma disciplina parcial, e, por consequência, uma educação parcial – um matemático pode muito bem ser inábil das mãos, e raros são os filósofos que dançam com pé ligeiro, como Nietzsche sonhava. Mas nós afirmamos que a educação pela arte é uma educação completa, uma educação que ensinará todos os valores e disciplinas indispensáveis ao pleno desenvolvimento intelectual, afetivo e social. E o especialista assimétrico não será mais do que um vestígio do passado, tão monstruoso como o ciclópe que só tem um olho.

Este não é o momento adequado para prosseguir com estas especulações, nos seus detalhes psicológicos, mas pareceu tão evidente a um filósofo da antiguidade como Platão, como a um filósofo moderno, como Pavlov, que a correlação entre as faculdades físicas e psíquicas é uma escolha possível e mesmo natural. A disciplina não é mais do que a adaptação do organismo humano a certas normas de ação ou de hábito. Podemos adaptar o ser humano a um modelo desumano de tirania ou escravatura; podemos também deixar o ser humano adaptar-se a um caos de sensações. Mas afirmamos que existem normas universais de beleza, e que, se os homens aprenderem a se adaptar a estas normas, o seu coração tornar-se-á sereno, a sua inteligência harmoniosa; viverão todos em paz numa sociedade que será, já por si uma expressão de ordem natural. É porque as normas da disciplina estética são universais, que a sua realização favorece a harmonia social. A Beleza, na medida em que a utilizamos, é a unidade.

O quarto princípio enumerado no preâmbulo não é senão uma nova maneira de definir o aspeto social da educação pela arte. Ao desenvolver a liberdade e a harmonia de expressão, entre os homens, aprendemos a ter confiança uns nos outros, a desenvolver a nossa experiência comum e, de uma maneira geral, a criar esta comunhão de pensamento e de aspirações que constituem uma cultura. Só temos que olhar para as grandes civilizações do passado para compreender que a força que as fez permanecer durante tanto tempo era uma força criativa – foram prósperas tanto assim que continuaram a manifestar-se por símbolos vitais. Mas desde que estes símbolos se tornaram clichés e o homem ficou obcecado pela beleza, originalidade do pensamento e da expressão, esta cultura decaiu imediatamente e, segundo a lei inexorável da história da humanidade, a civilização pereceu. A arte não é, como se diz muitas vezes, o ornamento da civilização: é o batimento rítmico do coração de uma civilização, e quando o ritmo se perde, esta civilização está condenada à destruição.

A quinta cláusula do preâmbulo foca-se na cooperação e coordenação, e o seu conteúdo implica talvez uma subdivisão da educação em diferentes âmbitos de disciplinas e de pesquisas independentes que parecem não corresponder completamente às afirmações relativas à disciplina de arte, que contém o terceiro princípio. É verdade, claro, que, quando se trata do programa diário de estudos numa escola ou faculdade, se deve aprender história numa classe, geometria noutra, e que estas duas áreas de estudo têm pouco ou nada em comum. Mas a arte não é uma terceira área de estudo que deve ser organizada em separado de cada uma das outras; é um método de ensino que se estende a todas essas áreas e que une todos os estudos numa disciplina comum. Pode estimular tanto a história como a geometria e transformar cada matéria numa atividade espontânea, um jogo criativo em que o ensino se insere necessariamente como uma resposta da mente a um movimento ritmico ou a um esquema significativo.

Finalmente, chegamos a esta crença que nos incita a ponderar no que estamos aqui a fazer hoje, e do que queremos fazer no futuro – a esta convicção de que, através de uma organização adequada, da propaganda e do exemplo, podemos demonstrar ao mundo a veracidade daquilo em que acreditamos. Durante as nossas reuniões desta semana, vamos discutir os meios de colocar as nossas ideias em prática e eu não posso prever as nossas decisões. Limito-me, aqui de novo, a algumas observações de princípio.

É nossa primeira obrigação, lembrarmos que a nossa associação foi criada graças à ajuda e conselhos da Unesco, e que nos dedicamos aos mesmos ideais de cooperação internacional e de unidade mundial. Estamos aqui para trocar ideias para dar conta dos progressos que realizamos nas áreas particulares, esperando que todos beneficiarão da contribuição de cada um de nós. Os nossos princípios são universais, não apenas no sentido filosófico da palavra, mas ainda no sentido literal. A arte, apesar do que se afirma frequentemente não é nacionalista, e a arte das crianças menos que qualquer outra. A arte, na sua origem é um direito humano, e desde os tempos pré-históricos até aos dias de hoje, manifesta-se por meio de símbolos válidos universalmente. É verdade que esses símbolos se podem revestir, na altura, dos atributos de uma raça ou religião em particular, e que a arte budista, por exemplo, pode parecer tão estranha como desprovida de senso para um cristão como a arte cristã para um budista. Mas a causa, em ambos os casos, é o véu do preconceito que nós lhes ocultamos, e que é preciso esforçarmo-nos, para provar, não certamente que a arte é em toda a parte a mesma, mas sobretudo que tem dois aspetos, o eterno e o temporal, que se distinguem mais

facilmente quando o véu é levantado. A descoberta mais surpreendente, provavelmente dos que estudaram a arte infantil nos últimos anos, é que genericamente falando, esta arte começa por ser universal e diferencia-se apenas gradualmente consoante a nação ou religião. Até à idade de 7 anos, ou mesmo de 9 anos, não se observa nenhuma distinção específica entre os desenhos das crianças de todas as partes do mundo. A criança é humana e desde a infância, exprime-se numa linguagem universal de símbolos. Isso, parece-me, uma demonstração impressionante da nossa humanidade comum a que não se deu atenção suficiente. Esta unidade fundamental de sentimentos e de expressão nas crianças de todas as nações indica seguramente a existência de uma base psicológica sólida sobre a qual nós podemos fundar um mundo humano unido por laços naturais.

Isto não é senão um exemplo do tipo de verdade que podemos estabelecer para a investigação científica e espalhar pelo mundo inteiro. Mas nós precisamos de instituições em que estas pesquisas possam continuar, bem como de homens e mulheres dispostos a trabalhar nessas instituições. Não creio que possamos realizar a verdadeira tarefa da nossa sociedade limitando-nos a reunirmo-nos num congresso anual e a ouvir uma serie de apresentações descoordenadas. Os que assistem a congressos deste género constituem apenas uma minoria arbitrária ativamente empenhada em diversas ocupações, e se os contatos culturais são sempre preciosos, especialmente a nível pessoal, do que precisamos neste caso é de um programa de pesquisa e de experimentação à escala internacional. Eu diria que para demonstrar o valor da nossa tese – segundo a qual a atividade criativa deveria ser a base de toda a educação – temos necessidade de outra coisa além de instituições de investigação. Precisamos, em diferentes partes do mundo, de escolas experimentais onde as nossas teorias possam ser postas à prova. Mas, antes de criar essas escolas, é preciso que encontremos professores, e portanto precisamos, em primeiro lugar, de uma universidade onde os professores serão treinados neste novo método de ensino.

Eu não quero aqui dar a impressão de que nada foi feito até agora. Pelo contrário, em quase todos os países, encontramos pequenos grupos que se esforçam por realizar os nossos ideais. Sei, por experiência, que existem esses grupos em França, Grã Bretanha, Estados Unidos, Canadá, Nova Zelândia, Alemanha, Austria, Itália, Brasil, Cuba, Argentina ou Japão. Estou certo que os nossos colegas da Unesco aqui presentes poderão alargar esta lista. Nós representamos portanto já um movimento educativo que se estende ao mundo inteiro e a nossa meta imediata é a de coordenar esforços de todos estes grupos separados. É preciso encorajar

os que lutam contra um meio indiferente, e devemos começar a constituir, a partir da nossa experiência comum, uma base de conhecimentos que dará aos nossos argumentos uma força irresistível. Iremos precisar de dinheiro – de muito dinheiro – e não hesito em aproveitar esta ocasião para endereçar um apelo às fundações ricas criadas para fins educativos. Os seus fins são muitas vezes muito diversos – não são limitados a um só país, nem, de um modo geral, a um aspeto particular de educação. Mas, dado que se trata de educação, as diversas atitudes adoptadas tendem a se colocar nas categorias convencionais, e, a este respeito, as fundações não são excepção à regra. A educação, presume-se, é primária ou secundária, religiosa ou laica, clássica ou científica. Uns procuram no ensino a solução do problema do analfabetismo, outros, a solução dos mal entendidos internacionais; outros ainda aí vêm um meio de prevenir a delinquência ou a criminalidade juvenil. A estes representantes de interesses particulares, parecerá sem dúvida que, nós também, não representamos senão um interesse da mesma ordem, o da arte na educação. Ou, estamos convencidos, precisamente, que não representamos interesses também limitados, que nós nos esforçamos, pelo contrário, por reconstruir todas as formas de educação a partir dum princípio novo ou que nós queremos, pelo menos introduzir em todas as formas de educação um método novo - educação pela arte. Julgamos ter boas razões de ordem psicológica para afirmar que os métodos de educação devem ser orientados a fim de que todas as faculdades humanas - as dos sentidos e as intelectuais – tanto criativas como construtivas, devam ser exercidas e desenvolvidas harmoniosamente para que todos os homens se resignem às formas de beleza que, só por si, neste mundo de interesses em conflito, são objectivas, universais e unitivas.

Rejeitamos firmemente a acusação – que provavelmente irá ser formulada – de sermos apenas idealistas desprovidos de sentido prático. Idealistas, somos com orgulho; mas o nosso idealismo é baseado na evidência dos factos e não menos nas aspirações e, sustentados nas nossas convicções, nós fornecemos fatos irrefutáveis. Não podemos fazer nascer neste mundo perservo uma nova raça de anjos; a matéria prima que damos para modelar é demasiado imperfeita.

Mas o mal em si, temos a certeza, deixará de existir se for submetido a uma disciplina estética, e a virtude moral é o resultado positivo da contemplação habitual do Belo. Conforme Schiller disse na sua última carta tão eloquente, “ de súbito o homem já não se contenta com as coisas que lhe agradam; que agradar a si próprio; ao princípio só com o que é *seu*; depois, por fim, com o que *é*. Pouco a pouco foi a forma de acercando-se desde fora e conquistando a

habitação, os utensílios domésticos, o traje; agora começa por fim a apoderar-se do próprio homem, e a transformá-lo, primeiro, externamente; depois, também no íntimo do seu ser. O salto irregular torna-se dança; o gesto informe converte-se numa linguagem amável e harmoniosa”. Os ruídos confusos, ao se desenvolverem, começam a obedecer a um ritmo e a fundir-se num canto”. É o triunfo da forma sobre o caos material, o caos moral, e enfim, o caos social. “Se a necessidade obriga o homem a viver em sociedade, prosseguiu Schiller, “se a razão imprime na sua alma princípios sociais, somente a beleza pode conceder ao homem um *character sociável*. O gosto é o que introduz harmonia na Sociedade, porque infunde harmonia no indivíduo. Quaisquer outras formas de representação separam os homens, porque se fundem exclusivamente, ou na parte sensível ou na parte espiritual do ser humano; somente a representação bela faz um todo do homem, porque nela hão-de coincidir ambas as naturezas. Quaisquer outras formas da comunicação separam a sociedade, porque se referem exclusivamente ou à representação privada ou à actividade particular dos membros singulares, isto é, o que diferencia e distingue um homem de outro; somente a comunicação da beleza purifica a sociedade, porque se refere ao que é comum a todos.” (27ª carta, traduzido e adaptado pela autora a partir do original de Schiller, 1920).

Tal é o princípio universal, ou a lei natural, sobre a qual nós fundamos a nossa filosofia de educação. Pela nossa parte, estamos certos de ter razão, mas isso será uma tarefa imensa convencer, desde logo, essa maioria céptica que se agarra a uma filosofia de educação que é diferente e de estabelecer de seguida os métodos práticos a empregar na nossa educação estética. Eis-nos aqui reunidos nesta primeira assembleia geral para estabelecer um programa prático a seguir. Foi-nos já comunicada uma lista com dez propostas e poderão ainda juntar-se-lhes mais, se assim o desejarmos. Estas propostas englobam já um campo muito vasto: organização, publicações, propaganda e investigações. Elas requerem ser sustentadas por um conjunto de homens e mulheres que se consagrem a esta obra; esses homens e mulheres, por sua vez, têm necessidade de ser apoiados por numerosas instituições nacionais e por uma instituição internacional, o que permitirá manter contactos permanentes e todos os membros da nossa Sociedade poderão assim contribuir eficazmente para atingir o único objectivo a que ela se propõe e que é de tentar, graças à acção unificadora das artes, estabelecer a paz universal.

ESTATUTO

(Aprovação publicada no Diário do Governo nº 223 - III Série - de 24 de Setembro de 1957)

CAPÍTULO I

DA DENOMINAÇÃO SEDE E FINS

Artº 1º - Com a denominação de “ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE”, é fundada uma sociedade cultural que passa a reger-se pelo presente Estatuto.

§ único - O símbolo “APEA” será utilizado para a designação abreviada para a Associação.

Artº 2º - A sede da Associação é em Lisboa.

Artº 3º - A Associação tem por fim essencial o de encorajar o desenvolvimento, em território Português, da educação artística, cultural e criadora.

Artº 4º - De harmonia com o preceituado do artigo precedente, a Associação procurará:

- a) Concentrar os esforços e promover a colaboração de todos aqueles que se consagram à Educação pela Arte;
- b) Despertar na opinião pública a noção de que a criação artística corresponde a uma necessidade comum à humanidade e que a Arte é um dos mais nobres meios de expressão e de comunicação;
- c) Suscitar e desenvolver a cooperação com os representantes de todas as matérias de ensino e domínios de estudo, permitindo, com vantagem para todos, a coordenação mais estreita dos seus esforços com vista à resolução conjunta dos seus problemas;
- d) Rebastecer a ideia de que a Educação pela Arte é para o homem, qualquer que seja o estágio do seu desenvolvimento, um meio natural de cultura porque ela contribui para levar a adquirir os conhecimentos essenciais ao seu pleno desabrochamento intelectual, afectivo e social, no meio da comunidade;
- e) Diligenciar, por todos os meios ao seu alcance, que à Arte seja dado um lugar de maior relevância nos programas educacionais da população portuguesa;
- f) Defender o direito que toda a pessoa tem de tomar livremente parte da vida cultural da comunidade, de gozar as artes e o de criar a beleza por si própria;
- g) Dar decidido apoio ao movimento mundial da Educação pela Arte, corporizado na INSEA (International Society for Education through Art).

Artº 5º - Os meios para realizar os objectivos estabelecidos nos artigos 3º e 4º, são principalmente os seguintes:

1º - Organização de exposições de obras originais, de reproduções e de material de divulgação dos métodos de educação artística;

2º - edição, quanto possível, de publicações de carácter doutrinário e informativo;

3º - realização de inventários artísticos e trabalhos similares;

4º - fundação e orientação de museus, bibliotecas e colecções;

5º - recensão crítica de publicações e estudos sobre a educação artística;

6º - realização de conferências, de reuniões e de colóquios;

7º - colaboração com as entidades oficiais e particulares em campanhas de cultura artística e popular;

8º - criação de um Instituto para o estudo e sistematização das teorias científicas sobre a Educação pela Arte e seu desenvolvimento;

9º - exposições às instâncias superiores para que nos programas e campanhas de educação se dê lugar adequado ao ensino e divulgação das artes;

10º - fomento da educação e cultura artística pela organização de sessões literárias, audições musicais, sessões de teatro, cinema e bailado;

11º - colaboração em programas de Educação pela Arte com todas as instituições, entidades e pessoas que se dediquem ao estudo, divulgação e ensino da actividades artística e artesanais.

CAPÍTULO II

DOS SÓCIOS

SECÇÃO I

DAS CATEGORIAS E FORMAS DE ADMISSÃO

Artº 6º - Podem ser sócios da Associação todos os indivíduos e organismos nacionais ou estrangeiros, que desejem contribuir para os seus fins, nos termos e condições gerais do presente Estatuto.

Artº 7º - Haverá as seguintes categorias de sócios:

Sócios de categoria A: Os que mantêm actividade na educação da infância e adolescência, pela arte cultural e criadora, dentro dos princípios preconizados nos presentes estatutos.

Sócios de categoria B: Os que mantêm actividade ligada à formação e desenvolvimento da criança.

Sócios de categoria C: Os que apoiem o desenvolvimento da Educação pela Arte cultural e criadora, segundo os princípios da Associação.

Sócios correspondentes: Os estrangeiros que se distingam pela sua actuação em prol da educação artística e que a Associação queira albergar no seu seio.

Sócios honorários: Os que pela sua categoria e acção notável em prol da humanidade ou da educação artística, mereçam como tais ser considerados.

§ único – São sócios FUNDADORES os sócios que participaram na reunião prévia para a criação da Associação.

Artº 8º - A admissão dos sócios A, B e C compete à Direcção e dos correspondentes e honorários, à Assembleia Geral.

SECÇÃO II

DIREITOS DOS SÓCIOS

Artº 9º - São direitos dos sócios:

1º - Tomar parte nas Assembleias Gerais;

2º - Votar e ser votado para os corpos sociais;

3º - Propor a admissão de novos sócios;

4º - Apresentar por escrito à Direcção, propostas sobre assuntos relacionados com os fins da Associação e receber daquela, no prazo máximo de 30 dias, comunicação dos despachos que merecerem as propostas apresentadas;

5º - Examinar os livros de escrita da Associação, nos oito dias que precedam a reunião da Assembleia Geral, convocada para a apreciação de contas;

6º - Recorrer nos termos estatutários, de qualquer acto por que se julguem lesados;

7º - Requerer a convocação da Assembleia Geral, por meio de documento assinado por 20 ou mais sócios, em que declarem o seu objectivo;

8º - Frequentar a sede da Associação e consultar as publicações existentes nas suas bibliotecas;

9º - Assistir às secções promovidas pela Associação;

10º - Receber as publicações editadas pela Associação.

§ único - Aos sócios correspondentes e honorários, estes, desde que não sejam também de categoria A, são apenas conferidos os direitos consignados nos nºs 1º., 4º., 8º., a 10º do artº 9º.

SECÇÃO III

DEVERES DOS SÓCIOS

Artº 11º - São deveres dos sócios:

1º - Exercer os cargos para que forem eleitos ou nomeados, salvo motivo justificado.

2º - Justificar por escrito, as faltas às secções a que hajam de assistir, em virtude dos cargos para que tenham sido nomeados ou eleitos.

3º - Cumprir o estatuto e os regulamentos e acatar as resoluções legais de qualquer dos Corpos Sociais.

4º - Sendo das categorias A, B e C, satisfazer com regularidade o pagamento:

- a) – Da quota correspondente à sua categoria de associado, salvo o disposto no nº 9 do artº 36º;
- b) - Da importância atribuída a um exemplar do Estatuto;
- c) - Da importância atribuída ao cartão de identidade.

5º - Participar a mudança de residência.

SECÇÃO IV

DA ADMISSÃO E READMISSÃO DOS SÓCIOS

Artº 12º - Os sócios que concorram para o descrédito da Associação, serão demitidos pela Direcção, mediante processo disciplinar.

§ único - Da pena aplicada cabe recurso para a Assembleia Geral.

Artº 13º - Aos sócios que devam pelo menos um ano de quotas e não as satisfaçam no prazo máximo de 3 meses, após aviso postal registado, será aplicada a pena cominada no artigo anterior, sem direito a recurso.

Artº 14º - Os sócios demitidos por falta de pagamento, podem ser readmitidos mediante a liquidação dos seus débitos.

CAPÍTULO III

NÚCLEOS REGIONAIS

Artº 15º - Para dar maior expansão à Associação e facilitar a realização dos seus fins, podem constituir-se Núcleos Regionais, nos termos adiante consignados.

Artº 16º - Entre a Sede e os Núcleos Regionais, desenvolver-se-á o intercâmbio com a intensidade que a cooperação exigir.

Artº 17º - A organização e o funcionamento dos Núcleos Regionais, constará de regulamento que, para o efeito for elaborado pela Direcção da APEA.

Artº 18º - Em cada núcleo regional, será constituída uma comissão de Gerência composta de um Presidente, um Secretário e um Tesoureiro, eleitos pelos respectivos sócios.

Artº 19º - Para as regiões onde não exista Núcleos pode a Direcção nomear um Delegado.

CAPÍTULO IV

SECÇÃO I

DOS CORPOS SOCIAIS

Artº 20º - Os Corpos Sociais são constituídos pela Mesa da Assembleia Geral, pelo Conselho Fiscal e pela Direcção.

§ único - A Direcção é constituída por sócios de categoria A, e é eleita por sócios das categorias A, B e C. A Mesa da Assembleia Geral e do Conselho Fiscal, são constituídos e eleitos por sócios das categorias A, B e C.

Artº 21º - Só podem fazer parte dos Corpos Sociais os sócios das categorias A, B e C maiores ou emancipados, no pleno gozo dos seus direitos, que tenham nacionalidade portuguesa.

Artº 22º - A eleição bienal, faz-se por escrutínio secreto, numa lista para cada Corpo Social.

§ único – Os nomes eleitos são os apurados em maioria de votação pela Assembleia Geral.

Artº 23º - Os sócios eleitos para os Corpos Sociais ou nomeados para qualquer cargo de direcção e orientação, só poderão entrar em exercício depois de sancionada a eleição ou nomeação pelo Ministério da Educação Nacional, conforme disposição legal em vigor.

SECÇÃO II

DA ASSEMBLEIA GERAL

Artº 24º - A Assembleia Geral é constituída pelos sócios A, B e C no pleno gozo dos seus direitos, nos termos deste Estatuto.

§ único – Podem tomar parte nos trabalhos da Assembleia, sem ter direito a voto, os sócios das outras categorias que estejam no pleno gozo dos direitos.

Artº 25º - As reuniões da Assembleia Geral são ordinárias e extraordinárias.

Artº 26º - As reuniões ordinárias devem realizar-se duas vezes em cada ano:

a) - Até 31 de Março para discutir o Relatório, as contas e os actos da Gerência do ano anterior, assim como o parecer do Conselho Fiscal, e resolver a tal respeito;

b) - No mês de Dezembro, a fim de:

1º - Eleger os Corpos Sociais para o período bienal seguinte.

2º - Discutir e deliberar sobre o orçamento referente às despesas de administração no ano imediato.

Artº 27º - As reuniões extraordinárias destinam-se à apreciação e resolução de assuntos que não estejam incluídos no artigo anterior, ou dos que não possam aguardar a reunião ordinária.

Artº 28º - As reuniões da Assembleia Geral realizam-se por determinação do Presidente da Mesa, a requerimento de qualquer dos Corpos Sociais ou de um mínimo de 20 sócios das categorias A, B e C.

Artº 29º - As secções ordinárias ou extraordinárias que serão convocadas por aviso publicado oito dias antes em dois jornais diários de Lisboa, realizam-se à hora marcada com a presença do número de sócios legalmente exigido, e em segunda convocatória, uma hora depois, com qualquer número.

Artº 30 - A Mesa da Assembleia Geral compõe-se de um Presidente, de um 1º e de um 2º Secretário.

§ único - Não comparecendo os membros da Mesa e achando-se reunida a Assembleia Geral, cabe a esta indicar os sócios que em tal ocasião e emergência devem constituir a Mesa.

SECÇÃO III

DO CONSELHO FISCAL

Artº 31º - O Conselho Fiscal compõe-se de três membros efectivos. Um Presidente, um Secretário e um Relator, e de igual número de suplentes.

Artº 32º - Compete ao Conselho Fiscal:

1º - Fiscalizar os actos administrativos.

2º - Examinar a escrituração e os documentos pelo menos de três em três meses, e sempre que o julgue conveniente.

3º - Assistir, quando o entenda, às reuniões da Direcção.

4º - Dar parecer, na época própria, sobre o Relatório e Contas apresentados pela Direcção, assim como à cerca do Orçamento do ano seguinte.

§ único - Os membros do Conselho Fiscal podem exercer separadamente as funções que constem dos números 1º. e 3º.

SECÇÃO IV

DA DIRECÇÃO

Artº 33º - A Associação será gerida por uma direcção que se compõe de um Presidente, dois Vice-Presidentes, um Secretário e um Tesoureiro. Além destes membros efectivos serão eleitos cinco suplentes.

Artº 34º - Compete à Direcção:

1º - Executar e fazer cumprir o Estatuto;

2º - Constituir comissões eventuais para a realização de determinados fins da Associação e ainda aquela a que se refere o artigo seguinte;

3º - Nomear e admitir pessoal do quadro ou adventício, conforme as necessidades do serviço e as verbas orçamentadas;

4º - Gerir os Fundos da Associação e administrar os seus haveres.

5º - Elaborar relatório circunstanciado de tudo quanto realizar, publicá-lo e apresentá-lo juntamente com as contas da gerência.

6º - Nomear os delegados regionais;

7º - Elaborar e propôr à sanção da Assembleia Geral, os regulamentos que forem necessários para determinar as funções especiais de todos os serviços internos da Associação;

8º - Sancionar a constituição de Núcleos Regionais.

9º - Isentar temporariamente, e nunca além do seu exercício, em casos excepcionais e por motivos justificados, de pagamento das quotas, os sócios que o solicitem.

Artº 35º - No exercício da sua competência, a Direcção será assistida por uma Comissão Técnica, que organizará entre os Sócios, e convocará sempre que o julgue conveniente, para os fins estatuídos nos artigos 4º. e 5º.

CAPÍTULO V

DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 36º - São estranhas aos fins da Associação quaisquer discussões ou manifestações de ordem política ou religiosa.

Artigo 37º - O presente estatuto só poderá ser alterado em Assembleia Geral expressamente convocada para tal fim.

Artº 38º - Os casos omissos neste estatuto são resolvidos pela legislação geral.

Artº 39º - Este Estatuto só entra em vigor, conforme disposição legal, após aprovação do Ministro da Educação Nacional.

Lisboa, 21 de Maio de 1957

A COMISSÃO ORGANIZADORA

João Rodrigues da Silva Couto

Cecília Rey Colaço Menano

Maria Lúcia Silva Rosa

Manuela Ribeiro Soares

Manuel Maria de Sousa Calvet de Magalhães.

A ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE
foi fundada por iniciativa de Alice Gomes

O Estatuto desta associação foi elaborado pelo senhor José Francisco de Almeida,
segundo os princípios e o Estatuto da SOCIEDADE INTERNACIONAL
PARA A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE: (I.N.S.E.A.)

A sede registada da A.P.E.A. está situada na Rua Frei Manuel Cardoso, nº 26, Lisboa - 5

Este foi o guião de entrevista (semi- estruturada) elaborado inicialmente para a realização de entrevistas a Cecília Menano e Marinela Valsassina. Como se pode constatar no Capítulo IV, todas estas questões foram respondidas pelas interlocutoras. A ordem das perguntas/respostas foi aleatória, como se explicou, tendo as entrevistas tomado um formato livre.

Guião de Entrevista

(Abreviaturas) EPA- Educação pela Arte

APEA – Associação Portuguesa para a Educação pela Arte

1. Quando e como se interessou pela ligação entre arte e educação?
2. Qual a sua formação inicial e complementar?
3. Considera a sua Infância e Juventude como cruciais para o futuro âmbito de ação?
4. Consegue recordar-se de algo, nos seus estudos pedagógicos iniciais, que tenha influenciado a sua futura postura em relação à Educação pela Arte?
5. Visitou escolas no estrangeiro?
6. De que modo é que a sua prática de educação pela arte influenciou a sua ação na escola e a vivência dos seus educandos?
7. Como conheceu a APEA? Qual a sua ligação à APEA e a Alice Gomes?
8. Pensa que foi influenciada pelas novas experiências/projetos educativos que se desenrolavam no mundo entre as décadas de 50-70, ou até antes?
9. Considera-se uma pioneira da EPA?
10. Pensa ter havido retrocessos/mudanças/progressos significativos que alteraram o curso da EPA nos últimos anos?

11. Quais seriam, para si, competências básicas que deveriam ser ou ter sido atendidas pela EPA?
12. Enquanto exerceu publicou – livros, artigos, comunicações em congressos, catálogos, *workshops*, cursos professores, etc. O que motivou essa vontade de divulgação?
13. Consegue descrever algumas das alterações na prática da EPA desde a época em que inicia a sua atividade e o tempo presente?
14. Nos seus anos de EPA sente que contribuiu com novas ideias? Inovou?
15. Conheceu Arno Stern? Herbert Read? Outros pedagogos?
16. Pensa que há um progresso efetivo nas atividades mais recentes da Educação pela Arte?
17. Pode “especular” acerca do que supõe sobre o futuro da Educação pela Arte?
18. Quais as ações nos domínios da Educação para a Inclusão e Formação de Professores que considera mais relevantes no seu percurso?
19. As Técnicas de Expressão plástica , a criação de Ateliers e a organização de Exposições foram as sua principais ações pedagógicas. Conte-nos como tudo começou e se desenvolveu.

Maria Alda Soares Silva, co - autora de livros (cf. Bibliografia) e de catálogos de Exposições em conjunto com Marinela Valsassina, respondeu-nos a algumas destas questões.

Este contributo ilustra o modo como uma professora de Língua Portuguesa, de início com pouca ligação à Educação pela Arte, pode dedicar-se e integrar-se nesta área. (iniciando o seu discurso centrando-se também na Infância e Juventude).

“Educação pela arte-

“ É inevitável, no meu entender, separar a minha formação académica daquilo que foi a minha educação não formal, isto é a que recebi na minha infância, no ambiente familiar onde cresci. E nesse ambiente incluo também os amigos da família a quem atribuo também o papel de educadores, transmissores de valores, de saberes, de sentimentos e de emoções. Uma criança tudo observa, tudo ouve, procura dar sentido até ao que não entende e eu fui uma criança muito atenta, observadora, curiosa.

E é nesse ambiente muito variado, que aprendi que a arte estava presente em quase tudo o que ia aprendendo fora do Colégio. O gosto pela música devo-o principalmente ao meu pai, com um a excelente voz de tenor, que tinha sido músico amador, ao mesmo tempo que também fazia teatro amador. Nasci no final da Segunda Guerra e, desde muito pequena, época de muitas restrições, mas de grande ligação familiar, como divertimentos, frequentava com os meus pais serões em casa de tios e de amigos onde se tocava piano e se cantava. Havia uma professora de piano, executante magistral de Schubert, Chopin, Beethoven. O gosto pela música clássica penso que nasceu aí, pelos meus seis, sete anos.

Para além disso, e ao mesmo tempo, frequentava o atelier de chapéus que minha mãe partilhava com uma modista de alta costura cujas filhas estudavam no Conservatório, na Faculdade de Letras e nas Belas Artes. Era uma casa onde se falava de literatura, pintura, Filosofia, Música, Teatro, frequentada por pessoas que só muito mais tarde eu vim a perceber o que representavam de no panorama português- Ivo Cruz, Nikias Scapinakis, Maria Barroso.

São imagens muito fortes, embora um pouco caóticas. A que se junta o gosto dos meus pais pelo cinema e da minha avó materna pelo teatro. As idas ao Teatro Nacional D. Maria, ao Trindade, ao Monumental, mais tarde, eram frequentes. A par do meu Colégio, o Luso-Francês, muito bom naquela época, por escolha da minha mãe preferindo-o à escola oficial por pretender uma maior qualidade de ensino, foi a família que me abriu as portas para um interesse pelas manifestações artísticas, muito diversificadas.

Frequentei o Liceu Maria Amália onde tive excelentes professoras, e tive oportunidade de pertencer a um grupo coral com a professora Fernanda Losa e de Canto Gregoriano com a Professora Olga Violante. O gosto pela literatura devo-o também à professora Eulália Valente e mais tarde a Maria da Luz Sobral que fazia parte do Grupo Neorealista, embora nós, alunas, só o viéssemos a saber mais tarde.

A minha entrada no Liceu Pedro Nunes em 1957 para o antigo 6º ano do liceu, marcou definitivamente a minha concepção de escola, local onde todos os saberes estão interligados, onde uma comunidade de alunos e professores podiam, para além das aulas, ter outras atividades, teatro, rádio, grupo coral. Transcrevo uma passagem de um depoimento que escrevi para uma publicação que marcou a nova fase da agora chamada Escola Secundária de Pedro Nunes, em setembro de 2010.

“Relembro o coral masculino, todas as manhãs, antes das aulas, as sessões de música gravada, do jazz aos clássicos, a agitação e o fascínio causados pela vinda da Callas a Lisboa, as exposições de pintura, gravura e desenho, a rádio sempre presente, os ensaios de teatro...”

Na Faculdade de Letras tive também a sorte de ter professores de excelência, David Mourão Ferreira, Jacinto Prado Coelho, Maria de Lourdes Belchior, Vitorino Nemésio, o Padre Manuel Antunes, Lindley Cintra, entre outros e todos eles contribuíram para que eu construísse uma visão globalizante do Saber e o desejo de Saber Fazer, a partir de modelos, quer dos que conheci quer daqueles que fui conhecendo, à medida que estudava também História da Educação, e conhecendo as novas correntes da pedagogia.

Quando entrei como professora para o Colégio Valsassina tive de novo a sorte de conviver com dois grandes mestres que eu conhecia de criança, por laços familiares mas que então me davam a oportunidade de trabalhar junto deles num projeto educativo muito inovador para a época: Frederico e Marinela Valsassina.

O primeiro transmitiu-me o “espírito” Valsassina, a consciência de poder trabalhar num Colégio com História, com espírito de família, muito do que sei sobre gestão pedagógica aprendi com ele, com o seu carisma, sentido de humor, generosidade, sabedoria.

A Marinela foi quem me pôs a par do que era a Associação Portuguesa de Educação pela arte, quem me divulgou bibliografia muito importante como a obra de Herbert Read, a experiência de Sumerhill, Carl Rogers e no plano nacional João dos Santos, Alice Gomes, Arquimedes da Silva Santos, Cecília Menano.

Mas a influência da Marinela foi muito mais profunda observando-a no Atelier, ao fim da tarde, com grupos heterogêneos de alunos, muitos internos.

O Atelier tinha uma atmosfera única. A liberdade que os alunos tinham de experimentar materiais muito diferentes dos usados então nas tradicionais aulas de desenho, a motivação, a abertura à criatividade, à livre crítica, era realmente ver na prática os princípios da educação pela Arte. A Marinela incutia hábitos de organização, de arrumação, sem contudo limitar, cercear a liberdade criadora. Apetecia estar no Atelier. Compreendi bem como alguns alunos ali se sentiam felizes, sobretudo os mais problemáticos, inquietos, inconformistas. E o trabalho era completado com visitas a exposições, colóquios informais com artistas plásticos.

A gravura, o recorte e a colagem, a modelação em barro, o desenho, a pintura, o battik, mas também a criação de fantoches, o jogo dramático, tudo acontecia no atelier.

Pelos finais da década de 60 começámos a fazer várias experiências que aliavam a escrita criativa, também livre, sem filtros que não fosse a correção no uso da língua portuguesa, à expressão plástica. Foram montadas muitas exposições com textos e quadros. Procurávamos combater o cliché, deixar exprimir as emoções e sentimentos num estado quase puro. Tenho a certeza de que as gerações que passaram pelo atelier da Marinela, que descobriram quase ao mesmo tempo o prazer da escrita e da literatura ficaram definitivamente marcadas.

Sabe-se a importância de cada jovem ou criança gostar do que faz, nesse caso a capacidade de concentração e a persistência na realização do que se faz leva a que não se dê pela passagem do tempo. Muitas vezes, no atelier os alunos pareciam não dar pelo tempo, desligados do que os rodeava, presos à procura de uma outra forma, de uma mistura de cores ou lutando contra a dureza do linóleo. Havia crítica, mas nunca negativa nem desencorajadora. Encorajava-se sim a novidade, a solução inesperada, a fuga à cópia.

Não havia líderes, havia diferenças individuais nítidas derivadas das diferenças de idade e da maior ou menor capacidade criativa dos alunos. A Marinela deslocava-se com serenidade por todo o espaço, dando uma opinião aqui, outra ali, sem impor nada para além de deixarem os materiais no seu lugar.

A visibilidade que as exposições e os catálogos (que incluíam pequenos textos poéticos) ganhavam pelos numerosos visitantes, que ultrapassavam os pais e encarregados de educação que vinham à procura dos trabalhos dos seus filhos e educandos era enorme.

As crianças e jovens cujos trabalhos estavam expostos sentiam-se implicadas num acontecimento anual, e havia o apreço, a atenção para o que tinham feito e que pouco ou nada tinha a ver com classificações, notas, porque os trabalhos eram fruto da sua criatividade. “

Maria Alda Soares Silva, Novembro de 2013

“

DO ESPÓLIO DE ALICE GOMES- Secção de Reservados da Biblioteca Nacional

GUIA TOPOGRÁFICO

- Cx 1 Mss Poesia
- Prosa: Alexandre e os Lobos
-
- Cx 2 Mss Prosa: Textos de Ficção
- Ensino Activo na Escola Primária – Palestras
- Entrevistas com crianças
- Pedagogia: escola nova ou talvez não
-
- Cx 3 Mss Prosa: Textos Pedagógicos
- Teatro
-
- Cx 4 Mss: Adaptações; Traduções; Edições
- Vária de - Alocução
- A – Apontamentos
-
- Cx 5 Mss: Vária de - Apontamentos
- Artigos sobre Educação
-
- Cx 6 Mss: Vária de - Chamada
- Educação pela Arte
-
- Cx 7 Mss: Vária de - Educação pela Arte
- Um director
-
- Cx 8 Correspondência de Alice Gomes

a Alice Gomes

Documentos Biográficos

Impressos: Recortes de Artigos Alice Gomes

Biografia

Cx 9 Impressos: Recortes de Artigos sobre Alice Gomes

Recortes de Artigos a Terceiros

Folhetos, etc.

Cx 10 Fotografias

Vária de - Associação

- Bibliografia e Catálogos

- I Encontro Latino Americano de Educação através da Arte – 2 fotos

- Associação Portuguesa para a Educação pela Arte

- Congrès Mondial de l'INSEA, Sévres 1975

- INSEA – Doc. Variada

Cx 11 Vária (cont)

Mss de Terceiros - Poesia

- Prosa

Cx 12 Mss de Terceiros: Composições Musicais

Desenhos

Correspondência de Terceiros

Documentos Anexos de Terceiros

- Homenagem póstuma da APEPA a Alice Gomes 1983

- Correspondência de Terceiros

APEPA – Junta Nacional de Investigação

Científica

ESPÓLIO

I – Manuscritos de Alice Gomes

2. Prosa

2.2. Textos Pedagógicos p. 8

7. Vária – p. 12

II – Correspondência

1. Cartas de Alice Gomes p. 16

2. Cartas a Alice Gomes p. 17

III – Documentos Anexos de Alice Gomes

1. Da Minha e de Outras Infâncias

2. Ver nas fotografias

3. Encontro Latino Americano de Educação Através da Artes
2 Fotos

4. Doc. Anexos de Alice Gomes
Associação Portuguesa para a Educação pela Arte
(Documentos vários)
Congrès Mondial de L'INSEA – Sevres 1975
INSEA – doc. Variada
5. Correspondência de Terceiros
Portugal, Junta Nacional de Investigação Científica APEPA
6. Doc. Anexos de Terceiros
Homenagem póstuma da APEPA a Alice Gomes, 1983

FOTOGRAFIAS DE ACTIVIDADES DE INICIATIVAS PROMOVIDAS PELA APEA



Desenhar ao ar livre- Centros e Escolas de Lisboa



Exposição na SNBA- centros Tutelares de Menores e
Junta de Freguesia de S. Mamede



Actividades de Expressão Corporal, Dramática e Musical

APEA

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
PARA A
EDUCAÇÃO PELA ARTE

1

Morada provisória:
Rua Tenente Raul Cascais, 1-1º Dto
1200 - Lisboa

82/84



Prezado Consócio

Este primeiro número do nosso Boletim - Trimestral - não é o desejável, mas o possível. Falta de verba adequada impede-nos de dar-lhe, por ora, uma apresentação mais cuidada e maior número de páginas. Foi o interesse de que a inauguração deste nosso novo contacto escrito se fizesse neste dia 10 de Junho - Dia de Camões - que nos levou a publicá-lo sem mais de longa.

Contamos melhorá-lo número a número, com a colaboração de todos os que nos escreverem nesse sentido, dando as suas sugestões. Até lá,

Cordiais Saudações da Comissão Redactorial

Adriano Gusmão

Madalena Gomes

Maria do Carmo Rodrigues

Maria Raquel Reis

Mas, para melhor nos situarmos uma perspectiva internacional, interesse sobretudo apresentar trabalho realizado no nosso próprio país. Assim actualizados os Estatutos, condição indispensável para obter subsídios oficiais, a actividade da A.P.E.A. deverá ser incrementada e diversificada segundo os projectos da actual direcção. Por outro lado, pareceu aos elementos directivos do biénio transacto 1980/82, que com a dinâmica surgida na A.P.E.A., haviam sobressaído dois tipos de interesses: uma parte mais ligada à investigação no campo da Educação pela Arte, outra mais motivada para a parte experimental das realizações neste campo. Por estas razões se pensou ser indispensável dar cumprimento ao parágrafo 8º do Artigo 3º dos seus Estatutos, nomeadamente uma comissão instaladora dum Instituto de Educação pela Arte, que funcionará articuladamente com a actual direcção da A.P.E.A. e que é constituída por Adriano Gusmão, Maria Helena Correia, Maria Manuela Valsassina Heitor e Maria Raquel Reis.

Finalizaremos esta apresentação da A.P.E.A. enumerando os seus objectivos segundo o critério que nos pareceu mais adequado: transcreve-se os artigos definidores dos seus Estatutos.

Artº 4º - De harmonia com o preceituado do artigo precedente, a Associação procurará:

- a) Concentrar os esforços e promover a colaboração de todos aqueles que se consagram à Educação pela Arte;
- b) despertar na opinião pública a noção de que a criação artística corresponde a uma necessidade comum à humanidade e que a Arte é um dos mais nobres meios de expressão e de comunicação;
- c) suscitar e desenvolver a cooperação com os representantes de todas as matérias de ensino e domínios de estudo, permitindo, com vista à resolução conjunta dos seus problemas.

Artº 5º - Os meios para realizar os objectivos estabelecidos nos artigos 3º e 4º, são principalmente os seguintes:

- 1º - Organização de exposições de obras originais, de reproduções e de material de divulgação dos métodos da educação artística;
- 2º - edição, quanto possível, de publicações de carácter doutrinário e informativo;

- 30 - realização de inventários artísticos e trabalhos similares;
- 40 - fundação e orientação de museus, bibliotecas e coleções;
- 50 - resenha crítica de publicações e estudos sobre a educação artística;
- 60 - realização de conferências, de reuniões e de colóquios;
- 70 - colaboração com as entidades oficiais e particulares em campanha de cultura artística e popular;
- 80 - criação de um Instituto para o estudo e sistematização das teorias científicas sobre a Educação pela Arte e seu desenvolvimento;
- 90 - exposições às instâncias superiores para que nos programas e campanhas de educação se dê lugar adequado ao ensino e divulgação das artes;
- 100 - fomento da educação e cultura artística pela organização de sessões de teatro, cinema e bailado;
- 110 - colaboração em problemas de Educação pela Arte com todas as instituições, entidades e pessoas que se dediquem ao estudo, divulgação e ensino das actividades artísticas e artesanais.

A EDUCAÇÃO PELA ARTE

..."Uma das lições mais verdadeiras da psicologia moderna e das experiências históricas recentes é a de que a educação deve ser um processo, não apenas de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social. Sob este ponto de vista, o indivíduo será bom na medida em que a sua individualidade se realiza dentro da totalidade orgânica da comunidade. O seu toque particular contribui, embora imperceptivelmente, para a beleza da paisagem - a sua nota é um elemento necessário, apesar de não ser notado, na harmonia universal...

HERBERT READ

(anterior ao desastre de Ceuta)

1550/1552



LUÍS DE CAMÕES

para o lançamento do presente Boletim, a Direcção da Associação Portuguesa para a Educação pela Arte pretendeu homenagear Luís de Camões.

Modesta homenagem relativamente à grandeza do poeta?

A mesma Direcção vem procurando difundir uma nova imagem de Camões.

Torná-lo patrono deste pequeno Boletim é abrir-lhe entrada a todas as nossas actividades, fazê-lo companheiro de anseios e lutas, despojado de características épicas, engrandecido como Homem.

O facto de a referida data coincidir com um fim de semana desaconselhou iniciativas visando outro tipo de celebração.

Em 1981, Já assim não aconteceu.

Aproveita-se recordar que a Associação Portuguesa de Educação pela Arte reuniu, naquele dia, grande número de associados no Salão Ogival do Castelo de S. Jorge, cedido pela Câmara Municipal de Lisboa.

Ali estava exposta uma curiosa escultura de barro representando Camões e executada por crianças de oito anos, alunos da professora nossa consócia Maria Manuela Valsassina Heitor, edições raras de exemplares sobre o poeta, pertencentes à colecção particular de um nosso consócio.

A sessão teve início pelas 10 horas com a actuação ao longo dos jardins do Castelo da Banda Recreativa de Bucelas, que deu um pequeno concerto de música portuguesa, terminando com o Hino Nacional, à porta do Salão Ogival.

Seguidamente, falou a Presidente da Direcção da Associação, Maria Raquel Reis.

Recordando a emoção sentida, quando professora de Língua Portuguesa no Departamento de Português da Universidade de Eotvos Lorand de Budapest, ao partilhar do entusiasmo com que todos, em suas casas, festejam a data do nascimento do poeta nacional, Peter Petofi, referiu a necessidade de se amar, com o mesmo amor, Luís de Camões.

E como amor resulta de conhecimento, importa dar a conhecer os claros-escuros da sua sensibilidade e fazê-lo desde as primeiras letras.

Mais do que os caminhos percorridos e glorificados, as circunstâncias que o lançaram para esses caminhos. Mais do que forças cantadas, as fraquezas de quem tão genialmente as soube cantar. Mais ou tanto como as vitórias, as derrotas.

Dimensão autêntica de Homem-poeta.

A ilustrar a alocução, foram lidos poemas (Camões antes de Ceuta) pelos consócios Maria Barroso, Sinde Felipe e pelo Poeta convidado Pedro Tamen, que muito expressivamente transmitiram a voz do Poeta.

Como outras participações, são de referir a leitura de um poema para crianças sobre Camões, pela sua autora, Alice Gomes e um depoimento de Judite Rodrigues 1.ª leitura oficial de Português na Universidade de Eotvos Lorand de Budapeste sobre a celebração do aniversário de Camões no Departamento de Português daquela Universidade.

Julga-se ainda de sublinhar o interesse da exposição feita pelo Professor Onésimo de Almeida, professor da Brown University de Providence, sobre a implantação da Língua Portuguesa nos Estados Unidos da América.

Durante o almoço servido no aludido Salão Ogival do Castelo de S. Jorge, tiveram os sócios da APEA ali presentes a oportunidade de conviver.

Para o ano em curso, não tendo sido possível, pela razão acima exposta, encontro semelhante, antolha-se a realização, no mês corrente, de visitas guiadas à XVII Exposição de Arte Ciências e Cultura, com a colaboração do consócio Adriano de Gusmão.

Será ainda momento de reflexão sobre a personalidade de Luís de Camões. Momento de maior amor.

Um canto em quatro cantos repartido:
o sonoro brado, a branda avena,
o rogo amargurado e corroído
e a vertical canção do sem-sentido.

Luís, mais perto desta a tua pena
está no parado e rápido ruído
que nos enche o papel e nos ordena
a palavra que verte, mira, acena

- e mais se me desmente o já poído
verbo no tenso engano em que me lido,
e ele me vence, em que fugaz arena!

São nesta luta rasa e tão pequena
me entendes e te vejo, na serena,
cega certeza de já ser vencido.

(Pedro Tamen)

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE

Presado Consócio

No dia 17 Maio pelas 20^h horas a Direcção da A.P.E.A. leva a efeito uma conferência em Gold-House onde será abordado o tema seguinte pelo Consócio Aquímedes Silva Santos:

"Alguns reflexos acerca duma Psicopedagogia de Expressão Artística"

No final da sessão haverá um convívio - jantar - - volante no próprio local para confraternização.

(Preço:

1

Cordiais saudações

Maria Raquel Reis

Fichas de Inscrição de Alguns Sócios da APEA:

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE
(em organização)

PROPOSTA PARA SÓCIO

CATEGORIA (1) A Sócio nº. 1

Nome Alice Pereira Gomes
Naturalidade Portugal - Tabuaço - Graciosa 24-8-1910
Profissão e habilitações literárias ou científicas Professora de Instrução Primária
Trabalhos realizados ou acção exercida no campo da formação da criança ou da cultura artística
Morada R. F. de Almeida 26 3º Data 2/10/1957
R. F. de Almeida 62-1-541484
Os proponentes Melchor O proposto Alice P. Gomes
Cota: mínimo de 5500 mensais
FORMA DE PAGAMENTO: mensal / trimestral / semestral / anual
(colocar o que não interessa)
Local da cobrança R. F. de Almeida 62-1-5
(1) A preencher pela Direcção

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE
(em organização)

PROPOSTA PARA SÓCIO

CATEGORIA (1) A Sócio nº. 6

Nome Maria da Conceição Gaudêncio Soares
Naturalidade portuguesa Idade professora de Instrução Primária e Curso Superior do Conservatório Nacional
Profissão e habilitações literárias ou científicas
Trabalhos realizados ou acção exercida no campo da formação da criança ou da cultura artística
Morada Rua Alexandre de Gusmão, 8-2º Lisboa Data 7/10/57
Os proponentes Melchor O proposto Maria da Conceição Gaudêncio Soares
Cota: mínimo de 5500 mensais
FORMA DE PAGAMENTO: mensal / trimestral / semestral / anual
(colocar o que não interessa)
Local da cobrança na morada acima indicada
(1) A preencher pela Direcção

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE
(em organização)

PROPOSTA PARA SÓCIO

CATEGORIA (1) B Sócio nº. 29

Nome JOÃO DOS SANTOS
Naturalidade Lisboa Idade 15-18-13
Profissão e habilitações literárias ou científicas Médico - psiquiatra especializado em psiquiatria e psicologia infantil
Trabalhos realizados ou acção exercida no campo da formação da criança ou da cultura artística
Morada Exposita realizada a C. Menano e A. G. no Congresso Nacional de Psiquiatria e Psicologia Infantil Data 24/II/58
R. R. de Almeida 26 3º
Os proponentes Melchor O proposto João dos Santos
Cota: mínimo de 5500 mensais
FORMA DE PAGAMENTO: mensal / trimestral / semestral / anual
(colocar o que não interessa)
Local da cobrança João dos Santos
(1) A preencher pela Direcção

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE
(em organização)

PROPOSTA PARA SÓCIO

CATEGORIA (1) 2ª Via
62

Nome Cecília Rey Colaco Menano
Naturalidade portuguesa Data do nascimento 12 de Abril/1926
Profissão e habilitações literárias ou científicas Professora de Escola Superior de Educação pela Arte
Trabalhos realizados ou acção exercida no campo da formação da criança ou da cultura artística 37 anos de Educação pela Arte na infância e Recreação Expressiva
Data 18/06/58 Morada Av. D. Carlos I N.º 15 4.º 2.ª Lda Deo. Telef. 662370
Os proponentes Melchor O proposto Cecília Rey Colaco Menano
Cota: mínimo de 5500 mensais
FORMA DE PAGAMENTO: mensal / trimestral / semestral / anual
(colocar o que não interessa)
Local da cobrança Paga pela Banca Portuguesa de Aténia
(1) A preencher pela Direcção

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE
(em organização)

PROPOSTA PARA SÓCIO

CATEGORIA (1) A

Nome António Gaudêncio
Naturalidade Lisboa - Portugal Data do nascimento 14/7/1923
Profissão e habilitações literárias ou científicas Escritor / jornalista em História - Arqueologia - História da Literatura de Lisboa / História da Arte / História da Arte / História da Arte
Trabalhos realizados ou acção exercida no campo da formação da criança ou da cultura artística Auto de Lisboa e o Mapa (Lisboa) e da arte de "O sentido educativo de maravilhoso e a aventura - o mundo juvenil - a sua expressão educativa"
Data 5/1/58 Morada R. A. António de Almeida, 11-7-2.ª Lda. Telef. 480042
Os proponentes Alice Gomes O proposto António Gaudêncio
Cota: mínimo de 5500 mensais
FORMA DE PAGAMENTO: mensal / trimestral / semestral / anual
(colocar o que não interessa)
Local da cobrança Credit Franco Português
(1) A preencher pela Direcção

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE
(em organização)

PROPOSTA PARA SÓCIO

CATEGORIA (1) A Sócio nº. 33

Nome Matilde Rosa Araújo
Naturalidade portuguesa Idade 20-21-1921
Profissão e habilitações literárias ou científicas professora ensino Técnico
Trabalhos realizados ou acção exercida no campo da formação da criança ou da cultura artística literatura infantil
Morada R. Rodrigo Fonseca 72-27 Alg. Data 25/1/58
Os proponentes Alice Gomes O proposto Matilde Rosa Araújo
Melchor
Cota: mínimo de 5500 mensais
FORMA DE PAGAMENTO: mensal / trimestral / semestral / anual
(colocar o que não interessa)
Local da cobrança R. Rodrigo da Fonseca
(1) A preencher pela Direcção

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE

PROPOSTA PARA SÓCIO *146*

CATEGORIA (1)

Nome *Camilos Dias Carlos*

Naturalidade *Vila de Rei* Data do nascimento *05-11-929*

Profissão e habilitações literárias ou científicas *MEDICO - PSICÓLOGO*

Trabalhos realizados ou acção exercida no campo da formação da criança ou da cultura artística *lingua-
gem plastica infantil*

Data *16/12/73* Morada *R. Rodrigo La Faveira 80-2º Pº* Telef. *52 7.1-1*

Os proponentes *Alice Gomes* O proposto *Camilos Dias Carlos*

Cota: mínimo de 5500 mensais

FORMA DE PAGAMENTO: *mensal / trimestral / semestral / anual*
(indicar a que não interessa)

Local da cobrança *Residência*

(1) A preencher pela Direcção

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE

PROPOSTA PARA SÓCIO *146*

CATEGORIA (1)

Nome *Yara de Jesus Santos Bragança Soares*

Naturalidade *Fuzeta* Data do nascimento *2-11-1925*

Profissão e habilitações literárias ou científicas *Professora e educadora de crianças*

Trabalhos realizados ou acção exercida no campo da formação da criança ou da cultura artística *directora de
nata e de ensino de crianças de creche de creche*

Data *30/11/73* Morada *R. da Fátima 13-3º* Telef. *76/074*

Os proponentes *Alice Gomes* O proposto *Yara de Jesus Santos Bragança Soares*

Cota: mínimo de 5500 mensais

FORMA DE PAGAMENTO: *mensal / trimestral / semestral / anual*
(indicar a que não interessa)

Local da cobrança *R. da Fátima 13*

(1) A preencher pela Direcção

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE

(em organização)

PROPOSTA PARA SÓCIO

CATEGORIA (1) *A* Sócio nº. *22*

Nome *Madalena Cabral*

Naturalidade *Porto* Idade *35 anos*

Profissão e habilitações literárias ou científicas *Pintora*

Trabalhos realizados ou acção exercida no campo da formação da criança ou da cultura artística *visitas infantis a museus e outras actividades de Arte - Cinema infantil*

Morada *C. MARQUES TABRANTES 62-2º Lx* - Tel. *662048* Data *7/1/78*

Os proponentes *Alice Gomes* O proposto *Madalena Cabral*

Cota: mínimo de 5500 mensais

FORMA DE PAGAMENTO: *mensal / trimestral / semestral / anual*
(indicar a que não interessa)

Local da cobrança *indicada acima*

(1) A preencher pela Direcção

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE

PROPOSTA PARA SÓCIO

CATEGORIA (1)

Nome *Glória Maria Quintanilha*

Naturalidade *Lisboa* Data do nascimento *17/12/1924*

Profissão e habilitações literárias ou científicas

Trabalhos realizados ou acção exercida no campo da formação da criança ou da cultura artística *directora do ensino de jovens e adultos - professora de dança brasileira da Escola Superior de Pedagogia*

Data *17/1/78* Morada *R. da Fátima 13-3º* - Lisboa Telef. *662048*

Os proponentes *Alice Gomes* O proposto *Glória Maria Quintanilha*

Cota: mínimo de 5500 mensais

FORMA DE PAGAMENTO: *mensal / trimestral / semestral / anual*
(indicar a que não interessa)

Local da cobrança *R. da Fátima 13-3º*

(1) A preencher pela Direcção

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE

(em organização)

PROPOSTA PARA SÓCIO

CATEGORIA (1) *A* Sócio nº. *39*

Nome *Luís Leiria Carralho Ramalho e Silva Rosa*

Naturalidade *Portuguesa* Idade *48 anos*

Profissão e habilitações literárias ou científicas *Director da Revista "O Nosso Fiel-
lho" - Curso dos Fieiros*

Trabalhos realizados ou acção exercida no campo da formação da criança ou da cultura artística *Revista de
Revista "O Nosso Fiel-llho", iniciativa de Portugal para as crianças*

Morada *R. da Infancia 13-3º* - Lisboa Data *13/4/1958*

Os proponentes *Alice Gomes* O proposto *Luís Leiria Carralho Ramalho e Silva Rosa*

Cota: mínimo de 5500 mensais

FORMA DE PAGAMENTO: *mensal / trimestral / semestral / anual*
(indicar a que não interessa)

Local da cobrança *a morada*

(1) A preencher pela Direcção

Presado Consócio

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE

(em organização)

PROPOSTA PARA SÓCIO *42 103*

CATEGORIA (1)

Nome *FRANCISCO PIRES KEIL AMARAL*

Naturalidade *LISBOA* Idade *26*

Profissão e habilitações literárias ou científicas *ARQUITECTO*

Trabalhos realizados ou acção exercida no campo da formação da criança ou da cultura artística *PROFESSOR
DE DESENHO DO ENSINO TÉCNICO ELEMENTAR*

Morada *R. António José de Almeida 3-2º* - LISBOA - Data *8/2/78*

Os proponentes *Alice Gomes* O proposto *Francisco Pires Keil Amaral*

Cota: mínimo de 5500 mensais

FORMA DE PAGAMENTO: *mensal / trimestral / semestral / anual*
(indicar a que não interessa)

Local da cobrança *MORADA ACIMA*

(1) A preencher pela Direcção

SOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE
(em organização)

PROPOSTA PARA SÓCIO

CATEGORIA (1) A Sécio nº. 20

Nome Maria de Lurdes Modesto
Naturalidade Portuguesa Idade 27/2/1930
Profissão e habilitações literárias ou científicas professora de formação secundária
Trabalhos realizados ou acção exercida no campo da formação da criança ou da cultura artística
Prof. Modesto
Data 11/1/58
Morada Av. Visconde Valmor 65-3º
Telef. 559433
Os proponentes M. de Lurdes Modesto
Alice Gomes
O proposto Alice Gomes
Cota: mínimo de 5500 mensais
FORMA DE PAGAMENTO: mensal / trimestral / semestral / anual
(marcar a que não interessa)
Local da cobrança Av. Visconde Valmor 65-3º
(1) A preencher pela Direcção

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE

PROPOSTA PARA SÓCIO

CATEGORIA (1) _____

Nome Gregória Lurdes Pinto Gomes
Naturalidade Lisboa Data do nascimento 1-4-32
Profissão e habilitações literárias ou científicas Professora de 1ª e 2ª graus
Escola Sup. Educação pela Arte
Trabalhos realizados ou acção exercida no campo da formação da criança ou da cultura artística _____
Data 14/1/58 Morada Av. Marques de Fátima 4-5-6º Lisboa Telef. 559433
Os proponentes Cecília Regina Maria
Alice Gomes
O proposto Alice Gomes
Cota: mínimo de 5500 mensais
FORMA DE PAGAMENTO: mensal / trimestral / semestral / anual
(marcar a que não interessa)
Local da cobrança Av. Marques de Fátima 4-5-6º
(1) A preencher pela Direcção

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE

PROPOSTA PARA SÓCIO nº. 239

CATEGORIA (1) _____

Nome Dr. Olegário Silva Santos
Naturalidade _____ Data do nascimento 18/6/1921
Profissão e habilitações literárias ou científicas Médico
Prof. de Patologia da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra
Trabalhos realizados ou acção exercida no campo da formação da criança ou da cultura artística
Dr. Silva Santos Residência 1340 Prac. de Medicina
Data 1/1/58 Morada Residência da Pontinha Telef. 8590343
Os proponentes Dr. Silva Santos Dr. Coimbra
Dr. Silva Santos Dr. Coimbra
O proposto Dr. Silva Santos
Cota: mínimo de 5500 mensais
FORMA DE PAGAMENTO: mensal / trimestral / semestral / anual
(marcar a que não interessa)
Local da cobrança _____
(1) A preencher pela Direcção

SOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO PELA ARTE

PROPOSTA PARA SÓCIO

CATEGORIA (1) _____

Nome Haera João Craveiro Lopes
Naturalidade Lisboa Data do nascimento 30/5/59
Profissão e habilitações literárias ou científicas Curso da Escola Superior de Educação pela Arte
Trabalhos realizados ou acção exercida no campo da formação da criança ou da cultura artística professora de actividades expressivas no Colégio Valsassina
Data 1/1/58 Morada Av. Lande de Salgueiro, 29, 4º D - Lisboa Telef. 895924
Os proponentes _____
O proposto Haera João Craveiro Lopes
Cota: mínimo de 5500 mensais
FORMA DE PAGAMENTO: mensal / trimestral / semestral / anual
(marcar a que não interessa)
Local da cobrança _____
(1) A preencher pela Direcção

DEPOIMENTOS SOBRE MARINELA VALSASSINA (os depoimentos incluídos foram escritos para este Estudo)

JOÃO PINHARANDA

“Se eu tivesse conhecido a Marinela mais novo certamente teria crescido mais depressa. Não digo isto no sentido de pensar que me teria tornado adulto mais cedo; mas no sentido que teria ficado criança mais tempo.

Também não digo isto no sentido de que me teria mantido infantil mais tempo; mas no sentido de que teria mantido *a ingenuidade primeira*: a que se preserva quando nos *ensinam a olhar*. Digo isto, no sentido de que teria mantido *a vontade inicial*: a que se mantém quando nos *ensinam a fazer*. Finalmente, digo isto no sentido de que teria mantido *a confiança fundadora*: a que se guarda quando nos *ensinam a amar* o que nos rodeia.

Assim, cresci mais devagar. Foi mais difícil perceber a beleza das coisas livres; foi mais difícil aprender a construir outras coisas igualmente belas e livres; foi mais duro recuperar a confiança que nos torna capazes de amar como quem conquista e de conquistar como quem ama.

Assim, aprendi a ver sem fazer (porque não frequentei os seus ateliers de expressão plástica) visitando com ela exposições ou, vivendo no Colégio (através de outros professores, por vezes), o espírito que ela difundia.

Muito mais tarde, colaborei com a Marinela, já como professor do Colégio, em iniciativas que replicavam o seu interesse de sempre na Educação pela Arte. O nosso diálogo era já de adulto para adulto - mas, ainda assim, aprendi sempre a ver melhor, a fazer melhor, a ganhar e a dar a confiança que nos permite ensinar os outros e aprender com eles - todos juntos, a ver e a fazer, a construir e a conquistar, a amar um mundo melhor e mais belo.”

João Pinharanda

Historiador, crítico de Arte

MANUEL HEITOR

“SOBRE O ATELIER DA MINHA MÃE

A minha infância e adolescência foram fortemente marcadas pelo atelier e pelo envolvimento da minha mãe na educação pela arte.

Sei que tive a sorte de funcionar como um balão de ensaio e poder participar nas suas experiências bem como tive o privilégio de integrar o grupo de observação da pesquisa que desenvolveu com o Camilo Cardoso sobre a representação gráfica infantil, quando tinha cinco anos.

Guaches, tinta de óleo, tinta acrílica, lápis, cola, pincéis, barro, canetas de feltro, papel de lustro, cartolinas de grande formato, ouro-mouro e muitos outros materiais e suportes, estiveram sempre acessíveis nesses anos. As minhas primeiras recordações do atelier, surgem à volta dos meus três anos e nesse período são profundamente sensoriais: pintar com as mãos, mexer no barro, rasgar papel de lustro, desenhar com pau de carvão...Mais tarde recordo-me de actividades mais meticulosas como picotar papel, fazer colagens e desenhar em papel colorido com um aparo mergulhado em lexívia, ou com técnicas mais sofisticadas como a monotipia, a gravura em linóleo feita com goivas e posteriormente impressa numa prensa manual, a gravação em ouro-mouro ou em folha de alumínio. Recordo-me ainda dos trabalhos colectivos em grandes formatos, das discussões geradas no grupo sobre o que fazer, como e quem começava e das afinações que era preciso fazer quando alguém se enganava.

O atelier foi sempre um lugar extraordinário onde me sentia feliz. Um lugar onde me era fomentada a espontaneidade. Onde dominava a descontração, a informalidade e o afecto. Onde tinha acesso a uma sem-número de materiais, que podia experimentar sem que o resultado final fosse importante, porque o trabalho realizado era sempre respeitado e elogiado. Onde me era permitido sujar à vontade. Onde no final ainda podia mergulhar os braços na água suja da tina para lavar os frascos das tintas e os pincéis. Onde existiam apenas três proibições: a régua, a borracha (à excepção do trabalho em carvão onde se podia apagar com miolo de pão) e destruir qualquer que fosse o trabalho.

Hoje estou consciente que sobretudo estas duas últimas regras foram determinantes para a minha personalidade e forma de estar. Isto porque, por não se poder usar borracha, era fundamental que o primeiro traço saísse bem, o que exigia um esforço de concentração e

capacidade de especialização. Por não ser possível deitar fora o trabalho, quando o resultado não era o desejado ou quando ocorria algum imprevisto, era necessário resolver o problema criado, e encontrar-lhe uma solução.”

¹ António Sérgio, Educação Cívica, 1984 (1915, 1ª edição), p. 23.

¹ “A Capital” de 21 de Junho de 1968

Manuel Valsassina Heitor

Professor Catedrático do IST

MARIA ALDA SOARES SILVA

“Quando entrei como professora para o Colégio Valsassina tive de novo a sorte de conviver com dois grandes mestres que eu conhecia de criança, por laços familiares mas que então me davam a oportunidade de trabalhar junto deles num projeto educativo muito inovador para a época: Frederico e Marinela Valsassina.

O primeiro transmitiu-me o “espírito” Valsassina, a consciência de poder trabalhar num Colégio com História, com espírito de família, muito do que sei sobre gestão pedagógica aprendi com ele, com o seu carisma, sentido de humor, generosidade, sabedoria.

A Marinela foi quem me pôs a par do que era a Associação Portuguesa de Educação pela arte, quem me divulgou bibliografia muito importante como a obra de Herbert Read, a experiência de Sumerhill, Carl Rogers e no plano nacional João dos Santos, Alice Gomes, Arquimedes da Silva Santos, Cecília Menano.

Mas a influência da Marinela foi muito mais profunda observando-a no Atelier, ao fim da tarde, com grupos heterogêneos de alunos, muitos internos.

O Atelier tinha uma atmosfera única. A liberdade que os alunos tinham de experimentar materiais muito diferentes dos usados então nas tradicionais aulas de desenho a motivação, a abertura à criatividade, à livre crítica, era realmente ver na prática os princípios da educação pela Arte. A Marinela incutia hábitos de organização, de arrumação, sem contudo limitar, cercear a liberdade criadora. Apetecia estar no Atelier.

Compreendi bem como alguns alunos ali se sentiam felizes, sobretudo os mais problemáticos, inquietos, inconformistas. E o trabalho era completado com visitas a exposições, colóquios informais com artistas plásticos.

Pelos finais da década de 60 começámos a fazer várias experiências que aliavam a escrita criativa, também livre, sem filtros que não fosse a correção no uso da língua portuguesa, à expressão plástica. Foram montadas muitas exposições com textos e quadros. Procurávamos combater o cliché, deixar exprimir as emoções e sentimentos num estado quase puro. Tenho a certeza de que as gerações que passaram pelo atelier da Marinela, que descobriram quase ao mesmo tempo o prazer da escrita e da literatura ficaram definitivamente marcadas. “

M^a Alda Soares Silva

Diretora Pedagógica e dos Departamentos Didáticos

Do Colégio Valsassina

TERESA VALSASSINA HEITOR

“SOBRE O PERCUSO DA MINHA MÃE: um projecto pedagógico com uma prática em arte

É difícil falar no percurso profissional da minha mãe desligado do binómio arte-educação, porque tratou-se sobretudo de um projecto pedagógico com uma prática em arte. Um projecto construído com grande persistência, afectos e obstinação em *fazer escola*.

Ancorado numa prática artística, adquirida no início da década de 1950 na Sociedade Nacional de Belas Artes, ainda que favorecida pelo ambiente familiar onde crescera, e numa formação em pedagogia infantil que lhe permitia o exercício do magistério, reforçada pela vivência do casamento e do *saber experimentado* que o meu pai lhe transmitiu e por conhecimentos adquiridos numa base autodidacta. Desafiando práticas instaladas e arriscando incompreensões, manteve-se determinada na sua realização, encontrando as formas possíveis em cada momento, de associar a arte à educação.

A minha mãe sempre acreditou numa escola que valoriza os aspectos educativos presentes no universo da arte. Entendendo a arte como ramo do conhecimento, contendo em si

componentes pedagógicos transmissíveis às outras aprendizagens. Reconhecendo a capacidade integradora da arte e a sua contribuição para o sucesso escolar. Defendendo o fazer artístico e a fruição estética como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança e do jovem.

Porque a arte permite conceber e olhar o mundo de modos diferentes e abrir espaço à realização pessoal.

Porque a arte é acessível a todos.

Porque a arte não é incompreensível, nem elitista, nem distante da realidade.

Porque a sua prática educativa não depende do talento ou de algum dom natural ou aptidão intelectual mas da capacidade de cada um experienciar: fazer, apreciar, contextualizar.

Partindo destes princípios trabalhou a arte como forma de expressão, essencialmente visual, embora as componentes musical, corporal e verbal não fossem omitidas.

A sua intervenção começou pelo jardim de infância. Aí, influenciada pelas orientações pedagógicas e formas de aprendizagem na infância então emergentes, vinculadas à pedagogia de Freinet e ao Movimento da Escola Moderna, e pelos trabalhos seminais de Arno Stern sobre expressão plástica infantil, cria os primeiros ateliers destinados a actividades plásticas. Concebidos como espaços autónomos face à sala de aula, organizavam-se em torno de uma área central polivalente para trabalho colectivo, dispondo das condições necessários para a pintura, para o desenho e para a modelagem, para a arrumação e lavagem dos materiais.

Esta primeira experiência estende-se depois ao ensino primário. Inicialmente partilhando os mesmos espaços, até conquistar um lugar próprio, numas antigas instalações da quinta então desafectadas e reconvertidas em atelier. Mais tarde, já no final da década de 1970, após o encerramento do internato, o atelier da primária é transferido para o ultimo piso do antigo pavilhão da primária, aumentando a área e as suas capacidades, onde ainda hoje permanece.

O atelier foi também um espaço aberto aos alunos mais velhos. À quarta-feira à tarde, após terminadas as aulas, trazia para as suas actividades um grande número de interessados, sobretudo alunos internos, que estimulava a desenhar, a pintar, a moldar.... O processo criativo tomava forma de maneira viva e dinâmica entre o sentir, o pensar e o

fazer. Envolvia novas experiências, desde as pinturas caligrafadas, trabalhadas na transgressão dos suportes tradicionais, aos desenhos de traços largos sobre colagens, passando pelas moldagens em barro, arame ou papel nos limites da formulação plástica. Promovia visitas a exposições e discussões com artistas plásticos, vinculando-se a uma visão contemporânea da arte e da produção criativa.

Consciente que uma proposta pedagógica em arte, por melhor que seja, necessita de profissionais qualificados e bem formados, procura rodear-se de pessoas com quem partilhar os seus pontos de vista e de colaboradores com quem trabalhar em equipa. Num primeiro momento surgem as colaborações com o Fernando Melo Frazão, cenógrafo e artista gráfico, formado na Escola António Arroio, que a acompanha durante duas décadas nas aulas do atelier da primária, com o Camilo Cardoso, com quem desenvolve uma investigação sobre a representação gráfica infantil e com a Alice Gomes com quem sobretudo partilha os princípios da educação pela arte e projecta um papel mais interventivo para lá dos muros do colégio. Num segundo momento, a qualificação da educação artística torna-se uma preocupação constante do seu percurso. Para além de desenvolver no colégio programas variados dirigidos ao aperfeiçoamento das literacias artísticas da sua equipa de educadoras e professoras e promover a transversalidade da componente artística no curriculum, envolve-se também em acções externas de formação para educadores e professores na área da expressão plástica.

No início da década de 1970 é convidada a dar aulas de pintura nos Centros de Observação do Tribunal de Menores de Lisboa, para a qual reúne uma equipa de colaboradores próximos. Aí inicia uma nova etapa do seu trabalho com um sentido de intervenção social, que mantém após o 25 de Abril, na junta de Freguesia de Marvila de S. Mamede e posteriormente na Liga dos Deficientes Motores onde cria um atelier e colabora na formação dos educadores.

SOBRE O ATELIER DA MINHA MÃE

A minha infância e adolescência foram fortemente marcadas pelo atelier e pelo envolvimento da minha mãe na educação pela arte.

Sei que tive a sorte de funcionar como um balão de ensaio e poder participar nas suas experiências bem como tive o privilégio de integrar o grupo de observação da pesquisa

que desenvolveu com o Camilo Cardoso sobre a representação gráfica infantil, quando tinha cinco anos.

Guaches, tinta de óleo, tinta acrílica, lápis, cola, pincéis, barro, canetas de feltro, papel de lustro, cartolinas de grande formato, ouro-mouro e muitos outros materiais e suportes, estiveram sempre acessíveis nesses anos. As minhas primeiras recordações do atelier, surgem à volta dos meus três anos e nesse período são profundamente sensoriais: pintar com as mãos, mexer no barro, rasgar papel de lustro, desenhar com pau de carvão...Mais tarde recordo-me de actividades mais meticulosas como picotar papel, fazer colagens e desenhar em papel colorido com um aparo mergulhado em lexívia, ou com técnicas mais sofisticadas como a monotipia, a gravura em linóleo feita com goivas e posteriormente impressa numa prensa manual, a gravação em ouro-mouro ou em folha de alumínio. Recordo-me ainda dos trabalhos colectivos em grandes formatos, das discussões geradas no grupo sobre o que fazer, como e quem começava e das afinações que era preciso fazer quando alguém se enganava.

O atelier foi sempre um lugar extraordinário onde me sentia feliz. Um lugar onde me era fomentada a espontaneidade. Onde dominava a descontração, a informalidade e o afecto. Onde tinha acesso a uma sem-número de materiais, que podia experimentar sem que o resultado final fosse importante, porque o trabalho realizado era sempre respeitado e elogiado. Onde me era permitido sujar à vontade. Onde no final ainda podia mergulhar os braços na água suja da tina para lavar os frascos das tintas e os pincéis. Onde existiam apenas três proibições: a régua, a borracha (à excepção do trabalho em carvão onde se podia apagar com miolo de pão) e destruir qualquer que fosse o trabalho.

Hoje estou consciente que sobretudo estas duas últimas regras foram determinantes para a minha personalidade e forma de estar. Isto porque, por não se poder usar borracha, era fundamental que o primeiro traço saísse bem, o que exigia um esforço de concentração e capacidade de espacialização. Por não ser possível deitar fora o trabalho, quando o resultado não era o desejado ou quando ocorria algum imprevisto, era necessário resolver o problema criado, e encontrar-lhe uma solução.”

Teresa Valsassina Heitor

Professora Catedrática do IST

**CÓPIAS DOS CURRÍCULOS QUE
CECÍLIA MENANO E MARINELA VALSASSINA NOS FACULTARAM**

CECÍLIA REY COLAÇO MENANO DE CARVALHO MONTEIRO

Nascida em Lisboa a 12 de Abril de 1926

Filha de: Horácio Paulo Menano e de Alice Rey Colaço Menano

Casada com: António Pedro de Carvalho Monteiro

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS:

- Diplomada pelo Ministério da Educação Nacional como Educadora do Ensino Infantil
- Diplomada pelo Ministério da Educação Nacional como Directora da Escolinha de Arte
- Concorre ao lugar de Professora contratada do Curso Especial de Educação Plástica e Visual do Conservatório Nacional de Lisboa (de acordo com os despachos publicados no Diário da República, II série, nºs 164 e 178 de 4 de Agosto de 1978, tendo ficado aprovada. Classificação (Apta A) - lugar do qual tinha tomado posse em 1975).
- Frequência do Curso de Educadora Infantil da Escola João de Deus.
- Frequência do Curso de Arte Islâmica organizado pela Fundação Calouste Gulbenkian
- Professora do Quadro Transitório do Conservatório Nacional. Destacada desde 1982 no Instituto Aurélio da Costa Ferreira.

ACTIVIDADES:

- Visitou em Génève a “Maison des Petis” do Instituto Jean Jacques Rousseau onde, durante dois meses, trabalhou com a sua Directora Mademoiselle Audemars (1947).
- Visitou em Lausanne a Clínica Psiquiátrica do Dr. Bovet.
- Com a recomendação das citadas individualidades visitou as Escolas Infantis “Home d’Enfants” nas cidades Lausanne, Berne, Zurich e Lucerne. Nestas escolas participou em reuniões de trabalho com os Directores e Professores das mesmas. Este estágio na Suíça incluiu ainda uma visita à Aldeia Pestalozzi.
- Visitou em Tanger (Marrocos) Escolas Primárias – Árabes (1950).
- Visitou em Paris, na companhia do Dr. João dos Santos e do Dr. Henrique Moutinho, Escolas de Cegos (1958).
- Visitou e participou em reuniões de trabalho em Centros de Psiquiatria Infantil, na cidade de S. Paulo, Brasil. Aqui trabalhou também com a psicóloga Joana Wilheimm (1966).

ESTÁGIOS

- Estagiou nos Estados Unidos da América, na cidade de Nova Iorque, em várias Escolas Infantis com a recomendação da Directora da Escola Beiral de Lisboa (1951).
- Estagiou no Rio de Janeiro na Escolinha de Arte, a convite do seu Director, Augusto Rodrigues, onde fez uma palestra (1966).

FUNÇÕES DESEMPENHADAS NO CAMPO PROFISSIONAL

- Professora da Escola Ave-Maria, durante vinte e dois anos dirigindo o Ensino Infantil e orientando as classes primárias no que se refere ao Desenho, Pintura, Gravura e Cerâmica. Desempenhou as mesmas funções no Colégio “Edouard Claparède” durante oito anos onde, como membro do Grupo de Estudos de Psicologia Evolutiva, realizou investigação sobre comportamento infantil e expressão plástica.
- Dirige, desde 1949, a Escolinha de Arte.
- Directora da Escola Infantil do Centro Infantil de Recuperação de Inferiorizados Visuais, da Fundação Raquel e Martin Sain, durante dois anos.
- Trabalhou como metodóloga, a convite do Ministério da Educação Nacional, no Instituto de Educadoras de Infância - Beiral (Expressão Plástica) 1973.
- Professora do Conservatório Nacional, equiparada a professora auxiliar, além do quadro, do curso especial de Educação Plástico-Visual, Pedagogia e Metodologia da Educação Plástico-Visual, desde 1 de Março de 1975.
- Dirigiu na Companhia BP um curso de pintura durante um ano.
- Dirigiu um curso de pintura na Shell Portuguesa durante 8 anos.

OUTRAS ACTIVIDADES PROFISSIONAIS

- Membro da Comissão Consultiva criada pela Fundação Calouste Gulbenkian, de 1963–1969, para estudar e organizar o Centro de Formação de Monitores para a iniciação artística infantil - Artes Plásticas, Música e Bailado.
- Iniciou, em colaboração com o Dr. João Couto, no Museu de Arte Antiga, visitas orientadas para crianças, durante 5 anos. No mesmo Museu participou na equipa que orientou o Curso de Arte Islâmica para crianças.
- Realizou tardes de trabalho com crianças - Desenho, Pantomima e Mímica, no Jardim Zoológico de Lisboa durante 8 anos.

- Trabalhou no Hospital de Santa Maria orientando alunas de Enfermagem, (Curso da Escola Técnica de Enfermeiras) na relação Educativa com crianças doentes, durante três anos.
- Trabalhou no Hospital Júlio de Matos, Clínica Infantil, realizando sessões de Expressão Plástica com crianças débeis mentais, epilépticos e oligofrénicos.
- Formação de professores na “Casa da Praia”, direcção - Dr. João dos Santos. Disciplina: Expressão Plástica na Criança Deficiente (1979).
- Equiparação das educadoras de estabelecimento a Educadoras - Escola João de Deus. Disciplina: Expressão Plástica. Participaram neste Seminário 80 professores (1979).
- Participação no Grupo de Formação de Professores das Áreas Artísticas para as Escolas Superiores de Educação - Ministério da Educação e Investigação Científica - Sub-Grupo de Comunicação Visual/Artes Plásticas (1980).
- Equiparação das Educadoras de Estabelecimento a Educadoras - Ministério dos Assuntos Sociais, Secretaria de Estado da Segurança Social, Direcção-Geral da Organização de Recursos Humanos. Disciplina: Comunicação Visual - Artes Plásticas (1980-81).
- Direcção Geral de Saúde - Curso de Promoção para Educadoras de Infância.
- Direcção Geral do Ensino Básico, Ministério da Educação e Investigação Científica. Disciplina - Comunicação Visual - Artes Plásticas, na Escola João de Deus (1981).
- Foi convidada pela Companhia de Seguros Ocidental - Millenium BCP, através de um Protocolo, como perita avaliadora de Bens Artísticos e Obras de Arte, em recheios de casa para Seguro e/ou simultaneamente, pareceres e avaliações de compra, seguro, e Crédito Bancário. Trabalhou em vários pontos do País e no próprio Banco, a pedido deste, desde 1988.

OUTRAS FUNÇÕES E CARGOS

- É sócia fundadora da «Gravura» - Sociedade Cooperativa dos Gravadores Portugueses, tendo exercido o cargo de secretária da Assembleia Geral.
- Foi Vice-Presidente da Associação de Educação pela Arte de que é actualmente membro honorário.
- É desde 1975 membro da I.N.S.E.A. (International Society For Education Through Art) patrocinada pela UNESCO.
- Foi nomeada delegada em Portugal, da Revista Brasileira de Arte e Educação, patrocinada pela SOBREART.
- Foi membro fundador do Grupo 100/100 destinado a divulgar Artistas Plásticos Portugueses. Fez parte da comissão de selecção das obras artísticas.
- Fez parte do júri da secção para concurso internacional de pintura de crianças portuguesas, organizado pelo Departamento para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas em Paris (UNESCO) (1979).
- Representou a Escola Superior de Educação pela Arte na Direcção do Ensino Básico (Curso de Formação de Educadoras de Infância) (1981).
- Membro fundador do Instituto de Apoio à Criança e fez parte do Conselho Técnico (1982).
- Membro fundador do Conselho Português de Dança (C.P.D.D.) e faz parte do Conselho Técnico (1983).

COMUNICAÇÕES EM CONGRESSOS E REUNIÕES

- Na Sociedade Portuguesa de Neurologia e Psiquiatria «A aquisição da forma no grafismo infantil», em colaboração com o Dr. João dos Santos (1954).
- No IV Congresso Internacional de Psiquiatria Infantil (Grupo de Estudos de Psicologia Evolutiva (1958):
 - I - «l'Acquisition de la forme dans le dessin et dans la peinture enfantines».
 - II - «L'Importance du travail collectif dans le dessin et dans la peinture libre»
 - III - «Expérience du libre choix de travail»
 - IV - «Recherche des problèmes d'hygiène mentale et infantile», em colaboração com João dos Santos, Bessa de Carvalho, Margarida Mendo, Maria Borges, Manuela Reis e Susana Teiga.
- No I Congresso do Ensino Particular, Lisboa:
 - I - «Gravura em alto relevo para cegos»
 - II - «Educação através da Arte» (1965).
- Na Fundação Calouste Gulbenkian - Colóquio do Ensino Artístico em Portugal:
 - I - «Gravura em alto relevo para cegos»
 - II - «Instituição livre de aprendizagem: Escola piloto para monitores de Artes Plásticas» (1970).
- No Congresso Internacional de INSEA, delegação da UNESCO, em Sévres:
 - I - «Gravura em alto relevo para cegos»
 - II - «Escola piloto para formação de professores de Educação pela Arte» (1975).
- Seminários de Centro de Saúde Mental Infantil do Ministério dos Assuntos Sociais (1976):
 - Ensino Infantil com crianças cegas
 - Histórias contadas a crianças
 - Relação Educativa

- Comunicação na Juventus «A Educação pela Arte em Portugal desde 1948». Trabalho de equipa com a professora Graziela Sintra Gomes, Wanda Ribeiro da Silva e Maria Emília Brederode Santos.
- Trabalho sobre Expressão Plástica, plano de Fomento, II Fase (no Prelo) (1981).
- Colóquio no Conservatório Nacional sobre a década da Experiência Pedagógica da Escola Superior de Educação Nacional. Moderadora de Mesa Redonda «A Educação pela Arte em Portugal» (1981).
- I Simpósio Internacional da Associação Portuguesa pela Arte, Fundação Calouste Gulbenkian «Gravura em Relevo» (1984).
- Homenagem a João dos Santos, «Ensino Infantil com Crianças Cegas» Saúde Mental (1984).
- Participação no Seminário do 1º Grupo «International Association for the Child's Right to Play», Fundação Calouste Gulbenkian (1985).
- III Encontro de Educação Especial, I.S.E.F., «A Expressão Plástica num Caso de Inadaptação Escolar» (1985).
- Juventude e Educação Estética, «Reestruturação da Escola Piloto» do Conservatório Nacional, Fundação Calouste Gulbenkian (1985).

EXPOSIÇÕES REALIZADAS

- Exposições anuais na Escola Ave-Maria, de Pintura, Desenho, Cerâmica e Gravura (1947-1959).
- Exposição «Desenho, Linguagem Infantil» - no V Congresso Internacional de Neurologia em Lisboa (1953).
- Em Paris, no Museu Pedagógico.
Repete-se esta mesma exposição, na Sociedade de Belas Artes, em Lisboa (1954).

- Exposição no Ateneu Comercial do Porto. Federação da UNESCO no Japão, International Children Drawing Competition, «For my Mother». Concorre com os trabalhos dos alunos da Escola Ave-Maria, tendo obtido o 1º Prémio (1955).
- Exposição de Desenho e Pintura Livre no Museu Nacional de Arte Antiga de Lisboa (1956).
- Exposição no Ateneu Comercial do Porto (1957).
- Orientou a Exposição patrocinada pela Câmara Municipal de Lisboa sob o título «Lisboa Vista pelas Crianças» (1958).
- Exposição organizada para o Congresso Internacional de Psiquiatria Infantil de Lisboa (1958).
- Exposição de Arte Infantil Ibero-Americana, em Madrid, tendo obtido o 2º Prémio (1958).
- Participou no Concurso «Desenho e Pintura Livre», organizada pela Nestlé Société des Produits Nestlé, tendo obtido os 1º e 2ºs Prémios (1958).
- Participou no Concurso «Desenho, Pintura, Cerâmica e Gravura, como Actividades Livres», na Galeria de Exposições do Diário de Notícias (1959).
- Exposição de Mosaicos no Hotel Tivoli (1959).
- Exposição de Gravuras e Cerâmicas feitas por crianças cegas da Fundação Sain, Lisboa e Porto (1960).
- Exposição «Linguagem Plástica Infantil», «Cerâmica, Mosaico e Pintura» sob o patrocínio da Fundação Calouste Gulbenkian, no Auditório desta Fundação (1961).
- Repetição desta Exposição no Museu de Aveiro (1961).
- Exposição no Clube Shell (1963).
- Exposição de Arte do Oriente Islâmico no Museu Nacional de Arte Antiga, patrocinada pela Fundação Calouste Gulbenkian (1965).

- Exposição no S.N.I. (1965).
- Exposição no I Congresso Nacional do Ensino Particular (1965).
- Exposição na Shell Portuguesa (1966).
- Exposição na Casa da Criança, em Tóquio, visitada por 18.000 pessoas no espaço de uma semana, e muito elogiada por críticos de Arte e pedagogos japoneses (1966).
- Exposição na Shell Italiana, em Bolonha (1966).
- Exposição na Shell Portuguesa (1967).
- Exposição de Intercâmbio com a Shell Italiana (1967).
- Exposição na Shell Portuguesa (1969).
- Exposição Itinerante, no Brasil «Escolinhas de Arte» (1973).
- Participou com desenhos de alunos da «Escolinha de Arte» no Tema Internacional «Como viverei no ano 2000» - Menção Honrosa UNESCO (1979).
- Ano Internacional da Criança. Exposição em Teerão nas Comemorações do Ano Internacional da Criança. Desenhos e Pinturas dos alunos da Escolinha de Arte de Portugal, da qual é directora (1979).
- Exposição em Tolosa (Guipuzcoa), Espanha. Gravuras dos seus alunos (1979).
- Ano Internacional da Criança. Exposição e 1ºs Prémios dos seus alunos na representação portuguesa - Barcelona (1979).
- Exposição do Ensino Artístico na Juventus (1980).
- Seleccionou e participou anualmente com Expressão Plástica na Cruz Vermelha Portuguesa (1974-1980).
- Exposição Comemorativa dos 10 anos da Escola Superior da Educação pela Arte (Conservatório Nacional) (1980).

- Exposição Internacional do Deficiente no Japão, sob o patrocínio da Cruz Vermelha Internacional. Participação portuguesa. Orientação e escolha dos desenhos de crianças inadaptadas - idades entre 5 e 18 anos (1981).
- Exposição Internacional da Juventude em Atenas – participação de Desenhos de Crianças entre os 12 e 16 anos, sob o patrocínio da Cruz Vermelha Internacional. Representação Portuguesa (1981):
«Pintura, Gravura, Cerâmica de Alunos da Escolinha de Arte» (1981).
- Retrospectiva de Arte e Educação dos alunos da Escola Ave-Maria no Claustro dos Jerónimos (1985).
- I.N.S.E.A., International Young Art Celebration, 86 Vancouver (envio de pinturas de crianças portuguesas (1985).

MARIA MANUELA DE OLIVEIRA TOJAL DE VALSASSINA HEITOR
CURRICULUM VITAE

1. DADOS PESSOAIS

Nome: Maria Manuela de Oliveira Tojal de Valsassina Heitor

Data de Nascimento: 8 de Maio de 1933

Estado Civil: Casada

Nacionalidade: Portuguesa

Endereços:

Residência:

Quinta das Teresinhas

Azinhada das Teresinhas

1900 Lisboa

Telefone: (01) 859 1378

Local de Trabalho:

Colégio Valsassina

Quinta das Teresinhas
Azinhada das Teresinhas
1900 Lisboa
Telefone: (01) 859 1196
Fax: (01) 857 0304

2. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS

Curso de Educadora Infantil do Jardim Escola João de Deus - 1951.
Diploma de Professora do Ensino Primário Particular - 1953.
Discípula do Professor Júlio na Área de Formação Artística: Desenho e Cerâmica -
Sociedade Nacional de Belas Artes - Lisboa 1949 a 1954.
Curso de Desenho na Escolinha de Arte de Cecília Menano - Lisboa 1965 (orientado
por Cecília Menano)
Curso de Técnicas de Pintura, Desenho e Gravura na Escolinha de Arte de Cecília
Menano - 1967 (orientado pelo Pintor Sá Nogueira).

3. ACTIVIDADE PROFISSIONAL

3.1 CARGOS

- . Delegada da Direcção Pedagógica do Jardim de Infância e Ensino Básico do Colégio Valsassina - desde 1959.
- . Coordenadora-Orientadora do Atelier de Educação Artística do Colégio Valsassina - desde 1959.
- . Integra o Gabinete de Psico-Pedagogia do Colégio Valsassina onde exerce as seguintes actividades:
 - Passagens de provas psicométricas;
 - Elaboração de “dossiers” de aproveitamento pedagógico para comparar com os resultados obtidos nas provas psicométricas;
 - Orientação psico-pedagógica dos alunos para despistagem de debilidade mental, ou

de alunos com fraca capacidade intelectual que necessitam de cuidados especiais;

- Entrevistas com Pais dos alunos para apreciação da evolução psicogenética;
- Investigação da linguagem plástica das crianças.

. Desde 1974 que orienta os cursos de reciclagem e formação para Educadoras de Infância e Professores do Ensino Básico:

1992 - ‘Filosofia para Crianças’;
‘Análise Transaccional’,

Cursos organizados pelo Instituto de Padres y Maestros.

1991 - Formação de Professores para a iniciação do Trabalho de Projecto na Área Escolar - Nova Reforma Educativa - para o ano lectivo 91/92;

Formação de uma Educadora para os Ateliers de Expressão Plástica.

1990 - ‘Clarificação de Valores’

Curso organizado pelo Instituto de Padres y Maestros.

1989 - ‘Programação dos Conteúdos Fundamentais, Selecção de Capacidades e Actividades de Desenvolvimento’;

‘ Projecto Harvard’

‘ Desenvolvimento da Inteligência nas Crianças’

‘ Cursos organizados pelo Instituto de Padres y Maestros.

. Desde 1959 é responsável pela organização anual da exposição de Educação Plástica com trabalhos desenvolvidos no Jardim de Infância e Ensino Básico.

3.2 ORIENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ARTÍSTICA

1987

Orienta um curso de formação de agentes de apoio à pessoa deficiente na área da Educação Plástica com o apoio do Fundo Social Europeu - Liga Portuguesa dos Deficientes Motores;

1980 - 81

Coordena e organiza o curso de formação contínua para Educadoras de Infância e Professores do Ensino Básico - Colégio São João de Brito;

1980 - 81

Dirige cursos sobre 'Criatividade na Escola' para Educadoras de Infância do Jardim Escola João de Deus e dos Serviços de Segurança Social do Ministério de Assuntos Sociais - Jardim Escola João de Deus;

1975 a 80

Orienta cursos sobre 'Linguagem Plástica Infantil' para Educadoras de Infância - Jardim Escola João de Deus;

1974

Em colaboração com o Prof. Doutor Cabrito Cardoso orienta um curso sobre 'A Psico-Pedagogia da Educação Plástica' - Jardim Escola João de Deus;

1971

Em colaboração com o Psiquiatra Dr. João Santos orienta o curso sobre 'A Psico-Pedagogia da Educação Plástica' - Sindicato dos Professores.

1970

Em colaboração com o Dr. Cabral de Sá orienta um curso sobre 'A Psico-Pedagogia da Educação Plástica' - Sindicato dos Professores.

3.3. COORDENAÇÃO DE ACTIVIDADES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO PLÁSTICA

1989

Directora Artística da ANACED (Associação de Arte e Criatividade de e para Pessoas com Deficiência) onde exerce funções de Coordenadora de Ateliers de Educação Plástica.

1987

Coordena as actividades de Educação Plástica na Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.

1977-78

Coordena as actividades plásticas no Grupo de Dinamização e recreio da Junta de Freguesia de S. Mamede.

1973-78

Coordena as actividades de Educação Plástica nos Institutos dos Serviços Tutelares de Menores.

1973-81

Trabalha em Ludoterapia no Centro de Observação do Tribunal Tutelar de Menores de Lisboa.

3.4. ORGANIZAÇÃO E COORDENAÇÃO DE EXPOSIÇÕES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO PLÁSTICA

1991

Promove as Exposições ‘A Arte na Cidade’ e a Exposição Europeia de Artes Plásticas ‘Descobrimientos e Expansão Europeia’, Lisboa - Ponto de Partida, integradas no projecto desenvolvido pela ANACED.

1984

Orienta a Exposição ‘A Calçada de Lisboa’ com trabalhos executados nas Oficinas da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.

1979

Organiza uma exposição com trabalhos de crianças afectas à Associação Portuguesa para a Educação pela Arte - Sociedade Nacional de Belas Artes.

4. ACTIVIDADE TEÓRICA

4.1. TRABALHOS PUBLICADOS

1988

‘A Casa’

Edição da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, patrocinada pela Câmara Municipal de Lisboa.

‘Lisboa uma cidade vista pelas crianças’

Edição da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, patrocinada pela Câmara Municipal de Lisboa

‘Linguagem plástica infantil’

Em colaboração com o Prof. Doutor Camilo Cardoso.

Editorial Presença, Lisboa - 2ª edição revista e prefaciada.

1972

‘Linguagem plástica infantil’

Em colaboração com o Prof. Doutor Camilo Cardoso - Editora Minerva, Lisboa.

1964, 1968, 1975

Artigos sobre ‘Psico-Pedagogia da Educação Plástica Infantil’ em catálogos de Exposições das actividades de Educação Plástica do Colégio Valssassina.

4.2. COMUNICAÇÕES APRESENTADAS EM CONGRESSOS, SEMINÁRIOS E ENCONTROS

1985

‘A Casa, um Estereotipo ou um Sentimento?’

VIII Regional Congress of Europe, Middle East and Africa - INSEA – Bath, 14-18 Abril 1985.

1984

‘Recordar a XVII Exposição de Arte, Ciência e Cultura’.

Encontro promovido pela Comissão Mundial da INSEA, Junho 1984.

1978

‘Linguagem Plástica Infantil’.

Co-autoria com o Prof. Doutor Camilo Cardoso, CONGRENE – Porto 1978.

1972

‘A Acção do Desenho Infantil à Luz da Psico-Pedagogia’.

Jardim Escola João de Deus

1968

‘Linguagem Plástica Infantil’

Sociedade de Psicologia de Lisboa.

4.2. PARTICIPAÇÃO EM CONGRESSOS, SEMINÁRIOS E ENCONTROS

1988

‘Clarificación de Valores nas Disciplinas’.

Centro de Inovación Pedagógica – Instituto Padres y Maestros – Coruña

1985

‘VIII Regional Congress of Europe, Middle East and Africa’ da INSEA – Bath,
14-18 Abril 1985.

Convidada pela organização para *Lecturer* de uma das sessões de trabalho

1984

‘3º Congresso Nacional do Ensino Particular’, Lisboa, Dezembro 1984.

1983/84 e 1982/83

Curso de Direcção de Centros de Ensino organizado pela AEEP – Associação de
Estabelecimentos de Ensino Particular sobre a orientação e direcção do Centro de
Inovação Pedagógica Padres y Maestros da Corunha.

1983

‘Ensino e Aprendizagem’

Curso orientado por A. Oliveira Cruz - Instituto Piaget.

1981

‘Bases Psicológicas da Escola Activa’.

Curso orientado por Hans Aebli - Instituto Piaget.

1969

Congresso Espanhol de Psicologia – Madrid - Abril 1969.

1968

Reunião Anual da Sociedade Espanhola de Psicologia - Sevilha - Maio 1968.

1965

I Congresso Nacional do Ensino Particular - Lisboa 1965

5. PRÉMIOS

1987

Colabora com trabalhos realizados no Colégio Valsassina na Exposição de Linguagem Plástica Infantil integrada no Ano Europeu do Ambiente e organizada pela International Young Art - Canadá - Medalha de Bronze.

6. AFILIAÇÕES

Sociedade Portuguesa de Psicologia (Associada)

Sociedade Nacional de Belas Artes (Sócia Titular)

Associação Portuguesa para a Educação pela Arte (Presidente durante o biénio 1973-1975).

ANACED

Integra a Comissão executiva da *Very Special Art – Fundação Joseph Kennedy*, desde 1988.

Anexo 2



O documento que se apresenta em seguida é um dos que consideramos mais apelativos neste estudo visto ser possível ‘ver’ Cecília Menano e João dos Santos e a cumplicidade que caracterizou a sua parceria profissional.

O filme foi por nós integralmente transcrito - sem preocupação em corrigir a sintaxe - já que se trata de uma entrevista para a televisão e que as respostas perderiam a sua espontaneidade.

. “Falar educação”

Um programa do Instituto de Tecnologia Educativa

Radio Televisão Portuguesa

(1975)

EDUCAÇÃO PELA ARTE

A ESCOLINHA DE ARTE DE CECÍLIA MENANO

M^a Emília Brederode Santos: Actualmente há muitos pais que se queixam que os filhos nas escolas não fazem mais nada senão desenhar. Pois vão à aula de português, e fazem um desenho, vão à aula de matemática e fazem um desenho e até na aula de religião e

moral fazem desenhos. E os pais comentam “Pois, os meus filhos agora não aprendem nada, passam a vida a desenhar, é uma brincadeira, não fazem nada”. Vamos perguntar ao Dr. João dos Santos a sua opinião sobre este assunto até porque ele já escreveu algures que “ensinar a escrever antes de permitir que a criança experimente desenhar e pintar é tão absurdo como ensinar a ler, antes que saiba falar”. Parece-me, portanto, que independentemente de julgar sobre se na escola se faz uso e abuso do desenho ou não, ele terá uma opinião diferente desta de considerar o desenho como uma brincadeira sem consequências. Podia-nos dizer um pouco sobre isso, falar um pouco sobre esse assunto?

Dr. João dos Santos: Pois, eu acho que o desenho tem muitas consequências, não só do ponto de vista da escrita tradicional, da escrita, enfim, da nossa cultura, como também numa projecção que a criança ou que a pessoa faz sobre aquilo que produz. Portanto, há uma necessidade em todos nós de descarregar afecto, de descarregar emoção sobre alguma coisa, e esse descarregar, nem sempre se pode fazer sobre o meio físico, ou sobre as pessoas; é extremamente saudável e eficaz que a criança o possa fazer sobre uma produção artística, ou do tipo artístico, uma vez que é discutível se há uma arte infantil ou não. Por outro lado, a expressão artística ou a expressão gráfico - pictural tem uma grande importância na aquisição dos símbolos, uma vez que toda a escrita é simbólica, e portanto que há uma necessidade de uma aprendizagem básica desses símbolos, do desenvolvimento desses símbolos. Portanto há a introdução do desenho e da pintura no ensino, para que haja um desenvolvimento mais largo, mais aberto, que permita à criança não só progredir do ponto de vista das matérias convencionais da escola, mas também na expansão da sua própria personalidade.



M.E.B.S.: E do ponto de vista motor, em relação também à actividade da escrita, o Dr. João dos Santos vê alguma vantagem?

J.S.: Pois perante o método tradicional, na escola tradicional também, que é o método de pôr as crianças em cima de uma secretária a escreverem como se fossem adultos... A criança tem que seguir uma determinada evolução para ser capaz de ter uma postura adequada à escrita; ela encontra-a espontaneamente, é preciso é que se lhe dêem as condições para isso, mas ela tem que a procurar também, tem que ser uma pesquisa da criança. Aliás a Cecília Menano (aponta para Cecília Menano) mostrou aqui outro dia como é que as crianças começam a desenhar ou pintar quando vêm para aqui, aos 3 ou 4 anos, e elas têm mesas, têm cavaletes, e no entanto vão para o chão, deitam-se no chão, e põem-se de lado a desenhar ou a pintar, mas sobretudo a desenhar.

M.E.B.S.: Mas eu hoje fiquei admirada, não sei se reparou, mas os miudinhos mais pequeninos foram justamente aqueles que se sentaram à secretária a desenhar, enquanto eu estava à espera que efectivamente eles se deitassem no chão, ou desenhassem em pé...

J.S.: Pois mas aqueles que viu hoje são crianças que já estão aqui há bastante tempo, todas elas, ao passo que aquele que no outro dia se deitou no chão, era a primeira vez que aqui

vinha, e portanto ele teve necessidade, digamos, de libertar mais o seu braço, ao passo que nós, adultos, escrevemos com os dedos, com os dedos em pinça e com o apoio nesta parte da mão (exemplifica com as próprias mãos), fazendo a mão uma espécie de compasso, a criança pequena começa por gesticular para escrever, como base, como ponto de apoio, na articulação do ombro, depois mais tarde um pouco também na articulação do cotovelo e só mais tarde ainda é que ela é capaz, portanto, de estar a uma mesa, sentada sobre a mesa para escrever. De forma que naturalmente para movimentar todo o braço é preferível estar no chão, deitada sobre a direita, por exemplo, se for direita, e escrever com a esquerda; ou então, estar sobre uma superfície vertical do que estar sobre a mesa, que não dá tanto jeito, enfim, porque há os outros movimentos que não são aqueles que são mais fáceis para a criança. (exemplifica o gesto)



Esta pesquisa é extremamente importante para que a criança a partir do movimento que ela faz para escrever, digamos, a partir do ombro, como ponto de apoio no ombro, acaba por encontrar a forma que nós todos encontrámos, mas não é possível o que não é possível realmente é pôr a criança a escrever logo como se fosse um adulto, não é, direitinha e a escrever com apoio na mão.

M.E.B.S.: Será portanto inútil, de certa maneira, insistir com as crianças para que se ponham muito direitas, para escreverem direitas e não sei quê. Seria melhor deixá-las naturalmente encontrar a sua posição?

J.S.: Sim, isso é perfeitamente inútil, aliás isso foi demonstrado já há uns 30 anos, por psicólogos americanos que fizeram filmagens de classes onde estavam crianças que eram obrigadas a estar direitinhas logo no primeiro dia de aulas, e outras que eram deixadas à vontade, e o que se provava, o que se mostrava nesses estudos cinematográficos é que ao fim de um certo número de meses, ou de anos talvez, talvez do 2º ano, a criança tomava a posição, uma e outra, tomavam a posição correcta, sem a necessidade daquele esforço, portanto, de uma forma mais natural e menos fatigante.

(VIZUALIZAÇÃO DE CRIANÇAS A DESENHAR LIVREMENTE E CECÍLIA MENANO A TROCAR COM ELAS IMPRESSÕES SOBRE OS DESENHOS)



M.E.B.S.: Tentando sintetizar um pouco aquilo que disse em relação à criança mais pequena, haveria interesse do desenho e de toda a expressão plástica, interesse do ponto de vista intelectual, como desenvolvimento da função simbólica, interesse do ponto de vista afectivo, interesse do ponto de vista motor, como preparação para as aprendizagens da leitura e da escrita, não é? Mas uma pessoa pode-se perguntar se, portanto, para a criança mais velha, a expressão plástica deixa de ter qualquer interesse, uma vez que eles já dominaram essas aprendizagens escolares básicas.

J.S.: Bom, não tem o interesse da aprendizagem do gesto, e da aprendizagem do traço, e da aprendizagem elementar da pintura, mas continua a ter o interesse da projecção, da possibilidade da projecção, que a pessoa se faz sobre aquilo que produz. E como a criança crescida e o adolescente, têm uma grande necessidade de expandir aquilo que têm dentro de si, os seus problemas, os seus sentimentos, as suas emoções, os seus afectos, a pintura, e o desenho também, mas talvez mais a pintura aí, e outras actividades plásticas, são extremamente saudáveis nesse campo, porque o adolescente, sobretudo em relação aos adultos, é em regra fechado, tem que ser realmente, porque são dois mundos diferentes, um deles e o dos adultos, que não se compreendem mutuamente, mas apesar de tudo ele tem a necessidade de exprimir os seus problemas, e exprimindo de uma forma, digamos, artística, isso, muitas vezes, alivia muitas tensões internas, como nós sabemos, enfim, da psicoterapia de crianças e adolescentes, quando há problemas emocionais que exigem um tratamento especial.



M.E.B.S.: Estamos na Escolinha de Arte de Cecília Menano, em Lisboa, e sabemos que isto já existe há um certo tempo, gostávamos de saber justamente desde quando é que começou a fazer este tipo de trabalho, como é que descobriu esta forma de educação pela arte, se tem ligações internacionais, como é que é?

Cecília Menano: A Escola propriamente começou há cerca de 27 anos, embora eu tenha começado a trabalhar com crianças há mais tempo, há 30, 33, mas a Escola propriamente começou há 27. O movimento existe no mundo inteiro, não sou só eu, e existe também em Portugal. Talvez o Dr. João possa...

J.S.: Em todo o caso a Cecília, eu acho que encontrou esta forma de educação por si própria. Pelo menos, é a ideia que eu tenho...

C.M.: Sim, é a certeza!

J.S.: É a certeza (risos)... E como é que isso foi?



C.M.: Bom, isso aconteceu porque eu tinha feito a frequência do curso João de Deus, onde se faziam cópias, as crianças copiavam os desenhos que os professores faziam, portanto já convencidos por adultos, e quando eu estava a trabalhar com as crianças nas classes infantis, verifiquei que as crianças trabalhavam livremente no chão, na areia, na terra, nos quadros negros, desenhos livres. E foi rápido, digamos, foram as crianças

que me ensinaram que não era assim, que não se ensinava, porque era livre. A partir daí fiz o que as crianças queriam, na verdade.

(IMAGENS DE CRIANÇAS A DESENHAR E PINTAR EM CAVALETES, CECÍLIA MENANO A CONVERSAR COM ELAS SOBRE UM DOS TRABALHOS)

(MEBS ENTREVISTA ALGUNS ALUNOS DO ATELIER)

J.S.: Uma das coisas que me parece fundamental no seu ensino é a integração da linguagem falada, também, quer dizer, do diálogo e da história que se conta e da história que se inventa e da história em que se participa, da história que é jogada, interpretada e representada nestas actividades plásticas, e em particular na pintura e no desenho de relação. Não sei se é assim mas foi uma coisa que me impressionou, impressionou-me muito, isso...



C.M.: Acho que é uma constante. As crianças seja qual for a idade que tenham, a não ser em momentos duma enorme concentração, precisam sempre de verbalizar não só o desenho que estão a fazer, como que se fosse uma segunda forma de comunicar. Desenham e falam também, quer dizer, há uma conversa e uma comunicação que mais tarde dá até para ajudar a fazer uma integração de grupo. A criança é livre a desenhar e

não está calada. Portanto, é evidente que não tem castigos, é evidente que não tem prêmios, que não tem metas; isso será, digamos, um estímulo grande. A criança tem uma grande liberdade de comunicação.

J.S.: Isso parece-me extremamente importante, na medida em que o que eu observo é que, tanto na educação através da arte como na ludoterapia, e mesmo noutras psicoterapias, em que são introduzidos materiais para produções plásticas, que essa capacidade de falar e ao mesmo tempo de exprimir por qualquer outra forma, alivia muitas tensões internas e permite apesar de tudo uma comunicação muito maior com os outros.

(VISUALIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA A FALAR ENQUANTO DESENHA”)



J.S.: Uma coisa também que a Cecília me ensinou e que me parece muito importante é que os materiais plásticos...

C.M.: Eu não costumo ensinar...

J.S.: (...) Ah pois, eu também não sou pelo ensino, eu acho que as pessoas aprendem, mesmo sem se estar a ensinar...

C.M.: E isso ensinou-me a mim...

J.S.: Pois (risos)...

C.M.: E para não ser um jogo de piropos, diga lá o resto...

J.S.: Mas realmente acho que é muito importante aquilo que a Cecília verificou e observou e disse, que os materiais serviam pela sua qualidade mas serviam sobretudo para que a criança pudesse comunicar com outros, não é, com outras crianças, com outras pessoas, que os materiais plásticos eram instrumentos de comunicação. E portanto, aí isso também nos coloca num ponto de vista que em a pedagogia tem com certeza muita importância, que é o ponto de vista de que realmente não se comunica só através da linguagem falada, mas através de toda a expressão corporal, não só aquela que fica só no espaço, mas aquela que é gravada ou pintada sobre uma superfície.

(VISUALIZAÇÃO DE ALGUNS TRABALHOS NO ATELIER)



Bem, eu já me perdi um pouco no tempo, acerca da altura em que nós começamos a trabalhar conjuntamente na investigação destes problemas, a Cecília recorda-se?

C.M.: Em 1951

J.S.: 51. Nessa altura fizemos várias investigações acerca da possibilidade de expansão, dos limites da expansão da criança no traço e na pintura.

C.M.: Bom, o que aconteceu nessa altura, eu lembro-me que utilizava um papel pequeno para que as crianças fizessem um desenho e pintura, de umas dimensões ao nível de um caderno escolar, e as crianças saíam, como ainda hoje saem se lhes derem o mesmo papel, da esquadria do papel. A criança era tão livre que com 3 ou 4 anos, a criança fazia a garatuja, o rabisco, não é, e depois começava a fazer a forma e deixava de ver a esquadria do desenho, saía para fora do que estava convencionado como papel para aquela criança e para aquele tipo de trabalho. E foi assim que se verificou que a criança precisaria de um papel maior, e não só precisava de um papel maior como adquiria a forma muito mais rapidamente. (virando-se para J.S.) Lembra-se que foi assim?

J.S.: Foi.



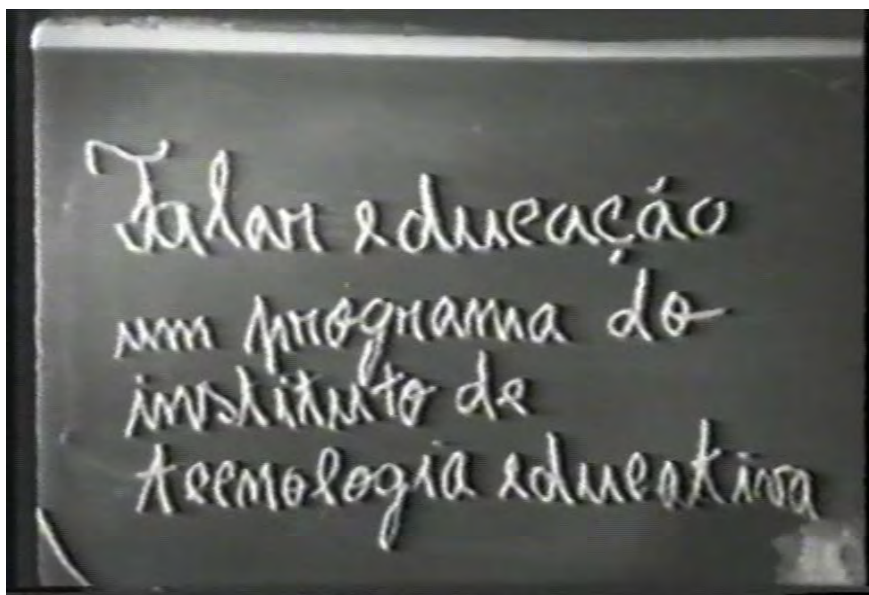
C.M.: Portanto, a criança levava 3 meses a chegar à forma, livremente, e num papel pequeno essa criança levava 9 a 10 meses a atingir a forma. Era tudo uma questão de espaço. E como uma criança desenha através de muitas técnicas e de muitos materiais e utiliza muitas formas de expressão, na expressão plástica, como fica gravado, acontece

que pode ser lido, por exemplo, uma criança portuguesa está a desenhar, um francês lê o desenho que ela desenhou e vice-versa; é uma linguagem que fica de facto gravada.

J.S.: E depois pode ser arquivada também...

C.M.: Pois pode.

J.S.: Pode ser guardada, coleccionada, arquivada, o que é extremamente importante também do ponto de vista educativo, uma vez que todo o conhecimento, toda a cultura humana é feita na base de coisas que são guardadas.



COORDENAÇÃO E APRESENTAÇÃO

Maria Emília Brederode Santos

COLABORAÇÃO DE

Cecília Menano

João dos Santos – REALIZAÇÃO - Instituto de Tecnologia Educativa

TEXTOS INCLUÍDOS NOS

CATÁLOGOS DAS EXPOSIÇÕES DE CECÍLIA MENANO (João dos Santos, Manuel Mendes, Mário Chicó, Rui Grácio)

Esta não é mais uma exposição de desenhos de crianças como dezenas de outras que temos visto em Lisboa e em Paris, onde durante anos analisámos as experiências que chegavam de todo o mundo. Como orientação não conhecemos melhor, para realizar aquilo a que Read chamou a *educação através da arte*.

Ainda há poucos anos havia a preocupação de obter das crianças desenhos muito bem feitinhos, em papéis cuidadosamente cortados à máquina, todos do mesmo formato e tamanho e alguns até com esquadrias já impressas, o nome da escola em cima, a data e a classe do aluno em baixo.

Custava a destrinçar nessas produções qual a parte que pertencia à iniciativa e à espontaneidade da criança e qual era a parte onde interferia a burocracia e a pedagogia. As crianças pareciam ser levadas a desenhar e a pintar para satisfazer as idéias que sobre o assunto tinha o pedagogo e não para experimentar e descobrir novas formas de expressão.

O mestre acabava por ter *a confirmação de que na verdade...* a melhor maneira de representar um barco, uma casa, um cão ou um gato era a que o adulto tinha esquematizado e achava lógico, exacto e bonito!... Mas a criança nada tinha criado e na realidade, só para confirmar os

gostos estéticos e as verdades estabelecidas pelos adultos, não valeria a pena que existisse infância e juventude.

A pedagogia foi durante muito tempo dominada por um esquematismo feito sobre a base de *observações à distância*. «*O velho pedagogo*» como era costume dizer-se, teorizava e impunha, tão longe das crianças como a geração dos avós está da dos netos.

A pedagogia está deixando de ser a arte de aplicar fórmulas e esquemas para ser cada vez mais a aplicação ao ensino do resultado da constante observação da criança, agindo no grupo e no meio físico que o rodeia.

Não é saber pedagogia o que mais interessa, mas saber observar as crianças e o meio em que vivem. Ter imaginação e recursos técnicos para as estimular em cada momento.

Começa a adivinhar-se, em todo o mundo, um movimento de renovação no sentido de abandonar os princípios rígidos e de compreender a criança de acordo com as suas reacções, ajudando-a a descobrir o mundo com os materiais que ela mais aprecia. Como diz Cecília Menano o que mais interessa não é o material mas as qualidades que encerra em si, para constituir um elo entre o mestre, o jogo e a realidade.

Falaram-nos há tempos na organização dum Museu pedagógico; não chegamos a saber qual o fim exacto a que se destinava esta instituição, mas concordamos imediatamente em que, tanto na educação como na reeducação, existe uma infinidade de coisas a pôr no Museu: aparelhos tenebrosos destinados a tonificar músculos hipotrofiados, como se os músculos existissem separados do indivíduo e dos seus interesses; máquinas infernais para endireitar crianças aleijadas e desenvolver, através de frio suplício, todos os sentimentos de culpa da escala Freudiana; colecções de bonecos feitos por artistas adultos para servirem de modelo a *crianças sem jeito*, impondo-lhes as formas *convenientes...*; lotos e jogos diversos em que com a ajuda do acaso a criança acabava por conceber a linguagem escrita não como uma forma de *falar e pensar*, mas como um aborrecido jogo; bolas, cubos e paralelepípedos de vários tamanhos para a aprendizagem precoce das grandes sínteses da geometria euclidiana; casas e

botões, colchetes e anilhas e uma quantidade de outras bugigangas destinadas a demonstrar que a par do *abotoar e do acolchetar social*, existia o *abotoar pelo abotoar e o acolchetar pelo acolchetar*.

O material didáctico tem de ser considerado apenas como um meio de estabelecer relações; nenhum material tem mais interesse que o lápis e a tinta, para facilitar à criança a sua actividade de investigador da actividade simbólica; ensinar a escrever, antes que a criança experimente desenhar e pintar, é tão absurdo com ensinar a ler antes que saiba falar.

Nesta exposição pode compreender-se o valor da actividade simbólica no plano gráfico e pictural, e a importância de uma orientação correcta na aquisição da linguagem. O que nela, no entanto, mais nos surpreende, não é a beleza e a intensidade expressiva dos alunos de Cecília Menano, o que é surpreendente para nós, é que o *caso Cecília Menano* surja no meio onde não existem cursos, nem laboratórios, nem escolas da psicologia da criança, onde não há «ensino infantil» (?) e onde o interesse pela criança começa apenas a despontar. O que é de admirar é que ela surja neste meio a fazer escola e que apareça com uma experiência de 10 anos e uma doutrina tão sólida que nos permite pensar que não será de futuro possível falar de «ensino infantil» de desenho e pintura de crianças, sem ter em conta o que realizou.

João dos Santos

Catálogo do Museu de Arte Antiga

Lisboa - Dezembro de 1956

Digam o que disserem, a infância é um mundo prodigioso de milagres e mistérios - a idade mais extraordinária da vida. Só uma força impera, só a um querer se obedece: a fantasia. A nosso belo prazer, é-se simultaneamente poeta, pintor, herói, mitómano, narrador de histórias fabulosas, e nos momentos de mais sombria ou forte afirmação da

personalidade, pode-se à vontade ser rei ou até tirano. A fantasia tem, como as fadas, a sua varinha de condão: toca de leve as coisas e logo as transfigura. Ao meu amigo Chico basta-lhe dizer: - Se eu fosse rei... -, e ei-lo com o mundo na mão.

Entre o poder magnífico de criar, seja embora uma mistificação, e o diabólico apetite de destruir, não há limites, nem escrúpulos de consciência. Desventra-se impiedosamente uma boneca, desmantela-se um automóvel de corda, de tesoura em punho reduz-se um bibe a farrapos, para logo de súbito se sentir o desejo de recriar o mundo a nosso gosto, um mundo de maravilhas, inventando uma linguagem assombrosamente poética, em que as palavras gastas e usadas, ganham um sabor novo, vivendo aventuras surpreendentes sem sair de dois palmos de terra, ou pintando a natureza de configuração mais extravagante que imaginar se pode, a natureza em eterna festa, com árvores floridas de pássaros, cavalos que voam apesar de não terem asas, casas embandeiradas e de chaminés fumegantes, barcos à vela, paquetes, aviões e combóios como nunca houve, e essa humanidade singular e «clownesca», de cabeças monstruosas, troncos singulares, braços desmedidos e afastados, mãos expressivas e de dedos abertos, gesticulando com a força convincente de quem conta uma história mentirosa ou engendra um mito.

A alumiar este mundo fantasmagórico, surge um sol descomunal e doirado, de raios flamantes, estendendo para a vida os braços criadores. - E entre estes dois extremos se vai apreendendo e concebendo o mundo.

No entanto, o desenho é a forma predilecta e a universalmente usada pela infância, como o é pelo homem primitivo.

Através daqueles traços e daquele colorido, todas as crianças do mundo se podem entender, todas falam a mesma linguagem que ninguém lhes ensinou, todas fraternalmente comungam do mesmo deslumbramento, exprimem com emoção os seus louvores à vida ou os seus protestos contra a vida, são cruéis ou dadivosas, enternecidas ou iradas... Mas aos grandes, que tudo ignoram ou esqueceram é sempre preciso explicar por palavras o que ali está tão claro e patente.

Na aula de Cecília Menano, sentei-me ao lado da Isabelinha. Que olhos extraordinários os seus! Neles paira já uma névoa fina e enternecedora de imponderável melancolia. As madeixas do cabelo emolduram-lhe o rosto gracioso... Com o pincel molhado em tinta castanha, pinta muitas árvores, árvores outonais de troncos nodosos e sem folhas.

Depois, na maior e na mais ramalhuda de todas elas, desenha, de outra cor, uma faixa que tem ao meio uma roda.

- Que é isso, Isabelinha?

Levanta os olhos e sorri com piedade de mim.

- O que é? Insisto eu.

- É um relógio de pulso. Não vê?

- Ah!...

Evidentemente. Porque não havia a árvore de ter um relógio? Têm-nos os homens e as mulheres, têm-nos até as mais altas torres...

Nesse livro admirável de confissões que é *L'Étoile Vesper*, Colette

diz que quando um filho nasce «c'est la contemplation d'une personne nouvelle, qui est entrée dans la maison sans venir du dehors». De onde veio, então?

Com efeito de um país fantástico e para nós ignorado. Nele fala-se uma única língua, tem os seus costumes e hábitos próprios de vida, e é onde as crianças de todo o mundo constituíram uma civilização à parte.

Deixemo-las, pois, viver, em plena liberdade, os seus milagres e prodígios, nesse mundo que a Isabelinha entende, e de certo com boa razão, que uma árvore pode bem merecer um relógio de pulso. E só assim, tendo em conta o que vale a fantasia, porventura alguma luz dessa beleza da infância lhes alumiará pela vida fora o caminho. Como as aves, para serem felizes, as crianças querem-se livres.

Manuel Mendes

I Catálogo Desenho e Pintura Livre

Ateneu Comercial do Porto

- Junho de 1957

Para aqueles que, como eu, quase desconhecem os estudos que se têm feito acerca do desenho infantil e estão familiarizados com as obras dos artistas adultos (em que hoje, por vezes, as *teorias* se sobrepõem ao traço e à cor) esta exposição tem um aspecto novo. Se por

um lado nos mostra como as crianças não ficam alheias ao ambiente e reflectem a influência de um longo passado de cultura, por outro revela-nos, de um modo surpreendente, como a procura de beleza não quebra nem diminui a espontaneidade na representação dos assuntos.

Tinha já visto os desenhos dos alunos de D. Cecília Menano que figuravam com outros de crianças anormais numa exposição organizada pelo Dr. João dos Santos. Voltei a vê-los mais tarde na exposição que realizaram na «Galeria de Março» os professores Alice Gomes e Calvet de Magalhães.

De ambas as vezes fiquei surpreendido com a harmonia de tons e a delicadeza desses desenhos, e, de ambas as vezes, pude verificar como a influência da professora conseguiu ser profunda sem tolher a liberdade dos pequenos artistas.

Não será esse, afinal, o melhor modo de ensinar e de despertar a sensibilidade das crianças, conseguindo que se exprimam pelo traço e pela cor mas conservem a espontaneidade e a frescura mesmo quando dão certo aspecto caricatural à representação das coisas? Não será essa também uma das mais belas obras que é possível realizar num país como o nosso, em que as crianças são sensíveis e têm vivacidade, mas em que o povo é muito superior à «elite»?

Mário T. Chicó

Catálogo Desenho e Pintura Livre

Ateneu Comercial de Porto, Junho, 1957

Pedagogos, psicólogos e artistas têm defendido o valor educativo de uma educação artística - plástica, mímica, musical, literária, corporal - entendida primacialmente como possibilidade de a criança realizar experiências criadoras, individuais ou grupais, sob a orientação de educadores especializados que, respeitando e estimulando a sua liberdade, desempenhem um papel de conselheiros técnicos e assegurem a unidade da cultura artística e da cultura geralmente considerada.

Não menosprezamos o eventual valor intrínseco, do ponto de vista estético, das produções infantis e juvenis, aqui tão admiravelmente documentado, não ignoramos a sua significação

psicológica como índice de desenvolvimento mental e de projecção afectiva e caracteriológica; nem esquecemos tão-pouco a sua função terapêutica.

Mas o movimento pedagógico denominado «a educação pela arte» encarece sobretudo o valor **formativo** do acto criador da expressão artística, interpretativa ou imaginativa, favorece o desenvolvimento harmonioso da personalidade.

No âmbito escolar, ou paralelamente à escola, ela vem-se instalando como actividade introdutória, adjuvante e compensatória das ocupações predominantemente intelectualizantes a que está sujeita a criança no período da sua escolaridade.

Entendê-la, porém, como fermento da iniciação intelectual, ou como uma espécie de higiene mental, é, se não me engano, empobrecer as suas virtualidades formativas.

O termo «a educação pela arte» presta-se indubitavelmente a interpretações múltiplas e equívocas. Na sua mais ampla e literal significação traduziria uma concepção educativa - escolar, ou outra que não escolar - que tivesse por núcleo catalizador de tudo o mais a expressão artística em qualquer das suas diversificadas manifestações. Se alguma vez, em algum lugar, chegou a institucionalizar-se tal concepção educativa, não parece ela viável nas presentes condições e exigências da vida social e cultural.

Em acepção menos ambiciosa e institucionalmente viável, o movimento «a educação pela arte» faz da expressão estética infantil uma actividade convergente (convergente, mas não supletiva!) com outras modalidades de linguagem, de pesquisa, de imaginação, - no processo de formação pessoal da criança e do adolescente.

Não sendo pois uma educação **para** a arte, a educação **pela** arte afigura-se, não obstante, a forma mais apropriada de revelar vocações, de educar o gosto, de preparar para a actual e ulterior compreensão e exercício das artes e das letras, de preservar a cultura autêntica num mundo invadido pela imagem, pelo som, pela palavra.

Ignoro se Cecília Menano concorda com tudo quanto ficou dito, embora suspeite pelo que tem escrito que muito pouco seria rejeitado. No que tem feito não vejo nada que não corrobore o que creio serem as linhas essenciais de um movimento de renovação pedagógica de que Cecília Menano é entre nós uma pioneira, uma educadora de vanguarda.

Se um mestre se mede pela obra, os seus pequenos discípulos, decerto crianças felizes na sua companhia, dão testemunho da qualidade de uma **presença educativa** invulgar. E se a educação é para o educador a arte de aprender a ser desnecessário ao aprendiz, Cecília possui essa arte entre todas difíceis. Arte feita indubitavelmente de ascética renúncia, que não é todavia deserção ou ausência. A própria educadora o deixou sugerido por forma modelar quando referiu algures «o ambiente de confiança, a ajuda técnica, o apoio afectivo de alguém que acredita no que a criança faz e a incita a prosseguir sem espanto nem crítica». Sem espanto nem crítica: a fórmula resume decerto uma experiência pessoal; Mas eu sinto-a como intuição fina e basilar da relação educativa que a nós todos, educadores e pais, cumpre meditar.

Rui Grácio

Do Liceu Charles Lepierre;

Do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação C. Gulbenkian;

(in Catálogo de “educação através da arte”

- Clube Shell - V exposição, 1967

e publicado em “Educação e Educadores” (1977)

TEXTOS INCLUÍDOS NOS
CATÁLOGOS DAS EXPOSIÇÕES ORGANIZADAS POR
MARINELA VALSASSINA (M.M. Valsassina, Avelino Cunhal, Melo
Frazão, Camilo Cardoso)

I.1

A criança começa a exprimir-se desde que nasce. Os seus primeiros gritos e gestos são a única linguagem pela qual, procura comunicar com os outros. O Desenho e a Pintura têm vindo, através dos tempos, a adquirir papel fundamental, no campo educativo.

A criança desenha o que sabe e sente da sua realidade.

Pela «Educação através da Arte», dá-se à criança o direito ao poder criador, observador e apreciativo.

A primeira fase pela qual a criança passa, no desenho, é a da «garatuja», depois, surgem pequenos «riscos e bolas», onde descobre coisas maravilhosas e onde quase sempre é ela a figura central. Segue-se então a «forma». Só depois o tema deve ser dado, pois caso contrário, obriga-se a criança a integrar-se num mundo desconhecido para ela.

Deixá-la agir livremente e sem intenção, será este o papel do professor, sempre presente, pronto a estimulá-la, a ajudá-la, falando e compreendendo a sua própria linguagem.

Nestas circunstâncias, a «Escola Infantil» é, dentro do ensino, um dos factores mais importantes do seu progresso, pelo que a arte e o jogo contribuem, como fontes de informação dos sentimentos e necessidades da criança, para uma futura integração na escola.

M. M. Tojal Valsassina Heitor, p. 19

(Prefácio ao Catálogo da Exposição de Arte Infantil, Colégio Valsassina, 1964)

In 50 + Anos de Educação pela Arte no Valsassina (2014)

II.1

O mundo real que imediatamente nos cerca é um só: o Sol, o mar, as montanhas, os rios, as casas, as árvores, os animais, tudo o que a vista recolher, constitui o mundo imediato em que o ser humano penetra e desenvolve. Simplesmente essa realidade das coisas adquire conteúdos e formas diferentes consoante é um adulto ou uma criança.

O mundo da criança é um mundo diverso do mundo do adulto.

É e deve, ser espontâneo.

Erro será pretender o adulto entrar com os seus olhos de adulto no mundo da criança.

Em geral é esta posição errada a dos visitantes de exposições de Trabalhos infantis. E diga-se: a de muitos pedagogos, professores e educadores. E mais marcadamente errada se, ao querer penetrar no mundo da criança, apenas se conduz por busca de impressões estéticas.

Os trabalhos infantis, sem se lhes negar valorização estética que muitas vezes possuem, devem essencialmente ser apreciados como elementos reveladores de psicologias, temperamentos e faculdades fundamentais na actuação dos pedagogos, professores e educadores.

Avelino Cunhal, p. 46

(Prefácio ao Catálogo da Exposição de Arte Infantil, Colégio Valsassina, 1964)

In 50 + Anos de Educação pela Arte no Valsassina (2014)

II.2

Quem lida com crianças, verifica como é necessário uma constante renovação de temas e de sugestões, para poder prender-lhes a atenção.

A repetição é o anulamento de tudo o que existe de espontâneo e provoca a indiferença e o desinteresse.

Assim, dentro das aulas de desenho livre, temos tentado esta renovação, procurando dar a conhecer as várias técnicas que a idade dos alunos permite e, deste modo, tomarem contacto com os vários processos de expressão.

Os assuntos dados são também procurados como os mais sugestivos, os que melhor conhecem e provocam o seu entusiasmo.

Quantas vezes, entre dois ou três temas dados, apenas um é eleito e o professor, que os tinha considerado de igual interesse, tem de enfrentar a sua derrota e recusar, de futuro, os outros dois.

Mas isso só o incita a procurar mais de perto os motivos preferidos pelos alunos que ele deseja compreender e educar.

Melo Frazão, p. 47

(Prefácio ao Catálogo da Exposição de Arte Infantil, Colégio Valsassina, 1964)

In 50 + Anos de Educação pela Arte no Valsassina (2014)

II.6

As Exposições de Arte infantil do Colégio Valsassina já se tornaram habituais. Como psicólogo, não podemos deixar de nos regozijar com a iniciativa de quem tem a seu cargo tão bela mas árdua tarefa. Sentimo-lo, tanto mais quanto pensamos que a criatividade, o fazer algo de novo, o produzir qualquer coisa inédita, se representa uma vivência interior da criança traduz também uma certa forma de motivação.

Percebendo livremente sem esperarem antecipadamente ver o que devia ser visto, nem encontrar o que devia estar lá, as crianças traduzem espontânea e originalmente o seu mundo de vivências que projectam sem constrangimentos ou limitações. As suas produções, consequência deste dinamismo e liberdade, são por isso uma Arte.

Podemos com frequência, não saber o verdadeiro significado deste ou daquele desenho, não compreender bem o interesse de certos aspectos figurativos ou a ausência de partes que reputamos de fundamentais, não entender até o aparecimento sistemático de certo tema, mas o que é fundamental é sentirmos que a criança percebeu daquele modo e não de outro, por motivos íntimos que, se importa muitas vezes estudar e analisar, não cabe aqui explicar. Além desta função que consideramos libertadora de conflitos, inibições e frustrações que habitualmente existem neste período da vida infantil de quase todas as crianças, o permitir-lhes a exteriorização dos seus sentimentos coloca-as automaticamente em face das suas criações e motiva-as para as outras.

Diversas investigações mostram que a criança enquanto pinta, desenha ou modela o faz para alguém, presente ou ausente, mas que existe e de quem a criança espera algo em troca do seu

trabalho. Sucedem, por isso muitas vezes, que terminada a sua obra a quer levar para oferecer ao pai, à mãe ou a outra qualquer pessoa. Na generalidade, num atelier as crianças trabalham para a pessoa que está com elas, as acompanha, as aceita e recebe. Para a criança, esta pessoa é uma personagem que, por receber com agrado as suas produções, as olhar e analisar com interesse ou bondosamente as criticar, ocupa no espírito da criança um lugar privilegiado. Se o adulto acolhe e manifesta compreender e gostar dos desenhos produzidos, gosta também da criança que os faz, porque, sendo a Arte Infantil uma forma de projecção da criança, representa um pouco daquela; gostar dos seus trabalhos é gostar também dela. Estabelece-se assim uma ligação afectiva positiva cuja utilidade para a criança, da mesma forma que a dádiva de afecto, não necessita explicações para ser compreendida. Todas as crianças desejam, por natureza, captar o interesse dos adultos e fazem habitualmente aquilo que sirva para tal. Lançamos, por isso, um apelo aos pais:

Se estes não se interessarem pelos desenhos, pinturas e primeiras letras que a criança faz, qual será a motivação que ela posteriormente terá para estudar? Qual o estímulo que foi recebendo? Acaso terão os pais que se admirar que os filhos desconheçam e até não compreendam as suas razões de adulto, quando lhes falam nas vantagens do trabalho intelectual?

Não será mais fácil o ter-se um pouco de paciência para observar aquilo que orgulhosamente a criança mostra, a elogiar, estimular ou, quando necessário, benevolamente a criticar? É pelo menos e seguramente, muito eficiente.

Camilo Cardoso, Psicólogo do Colégio Valsassina, pp. 56.57.

(Prefácio ao Catálogo da Exposição de Arte Infantil, Colégio Valsassina, 1971)

In 50 + Anos de Educação pela Arte no Valsassina (2014)

(Todos os documentos que se apresentam em seguida foram cedidos por Cecília Menano e por nós traduzidos do francês. Os slides e imagens, infelizmente, já não existem no Arquivo de Cecília Menano, pelo que não se podem incluir nos textos)

1.O DESENHO LINGUAGEM INFANTIL

Exposição organizada por João dos Santos com a colaboração
de Arminda Grilo e Cecília Menano

(Lisboa)

V CONGRESSO INTERNACIONAL DE NEUROLOGIA LISBOA - 1953

Secção de Neuropsiquiatria do Hospital Júlio de Matos

O DESENHO, LINGUAGEM INFANTIL

Exposição organizada por João dos Santos com a colaboração de
Arminda Grilo e Cecília Menano (1)

(Lisboa)

I - Introdução

As instituições humanas existem, persistem e evoluem, porque o homem pode comunicar com outros por intermédio de actividade simbólica ou da linguagem, o utensílio do pensamento que lhe permite o conhecimento. Pensamento e linguagem são aspectos únicos da emoção, dado que através deles se representa mentalmente o mundo e se criam os símbolos. A emoção primitiva produz desde logo no animal e na criança pequena o movimento expressivo, o gesto, a mímica e a atitude ou «movimento cristalizado», forma de procura no espaço e de

expectativa ou de esboço de reflexão, que precede a escolha ou o acto inteligente. A atitude, o gesto, a mímica e a pantomima expandem-se de forma exuberante desde as danças primitivas que realizam uma tentativa de uma forma de pensamento e marcam «o início da vida psíquica» (Wallon), a ultrapassagem da animalidade em direcção à humanidade. A palavra prolonga a atitude, o gesto e a pantomima mas o eco da sua emoção não deixa vestígios a não ser no frágil corpo dos seres humanos. O traço, o desenho e toda a actividade gráfica são os primeiros factos duma história natural do homem que se afirma e se impõe para a posteridade; já não se trata apenas da emoção simples diante do objecto, como no caso dos seres primitivos, mas a representação mental que intencionalmente deixa o vestígio dum gesto, significando emoção, experiência vivida, conhecimento. Nenhuma ciência humana pode ignorar que as reacções do homem não são, de forma alguma, biológicas, e que uma personalidade se exprime por toda uma série de símbolos, que vão desde a atitude, ao gesto e à palavra e do traço à obra.

Nenhuma investigação ou conhecimento do homem deve conceber como válida uma semiologia de uma só forma de linguagem, separada do conjunto da actividade simbólica.

As produções foram seleccionadas, entre 20 mil desenhos e pinturas de crianças doentes e de crianças de escolas infantis, primárias, das consultas de higiene mental, colecções privadas de crianças artistas, etc.

Na primeira parte foram expostos os exemplares de produções sugeridas por um tema fornecido: O homem, o barco, a família, etc.

Na segunda parte todas as produções foram inteiramente espontâneas.

II - O desenho é uma linguagem (1)

O desenho é uma espécie de gesto (ligação do psíquico e do físico Luquet); a motricidade expressa através do gesto é o fundamento real do acto gráfico; o desenho da criança depende das expressões de motricidade primitivas como linguagem e, o esquema ideoplástico que lhe serve de base é essencialmente motor - memória motora (Metz).

(Ver Fig. 1) - A. J. 12 anos - Débil mental (Hospital Júlio de Matos)

(1) Nota: Procurámos apresentar neste resumo a orientação geral dos trabalhos de diferentes autores sobre trabalho infantil: esta síntese não é talvez suficientemente clara: encontrar-se-á no III Vol. 1950 da publicação *Enfance* uma extensa bibliografia sobre esta matéria

A actividade gráfica é condicionada pela evolução psicomotora e é assim que os primeiros gatafunhos coincidem com o aparecimento do andar (Prudhommeau).

A criança utiliza primeiro os utensílios orgânicos (mãos); os primeiros movimentos de rabisco são puramente musculares, privados de controlo visual (Burk); o olho é prisioneiro do primeiro movimento da mão (Zazzo). Os impulsos motores ritmados utilizam mais tarde um instrumento de traçamento (Graeve); é este objecto imediatamente de traçamento que desempenha o papel determinante (Naville).

Não se pode falar de desenho a não ser quando existe vontade de imitar uma forma objectiva (Wundt); - o primeiro «desenho» é a imitação da actividade do outro, a descoberta da semelhança do traço com o objecto é absolutamente fortuita (Brown).

O traço torna-se o motivo do gesto, mesmo que tenha começado por ser fortuito e o efeito se torne por sua vez, a causa (Wallon); do mesmo modo no desenvolvimento da palavra lambdacismo é preciso que a criança esteja convicta que o que produz tem um significado. Existe um paralelismo entre a manipulação gráfica e material dos objectos significativos (Hetzner); - à função reprodutora descoberta ajusta-se o prazer da função motriz (Buhler),

A criança narra graficamente. O desenho é uma descrição e não uma reprodução. O desenho é uma linguagem (Levinstein).

Por outro lado, o desenho sublinha o pensamento manifestado; facilita a exteriorização do pensamento da mesma maneira que a mímica (Rouma). Podemos afirmar que existe um conflito entre a influência do modelo e a tendência do esboço e é a imaginação da criança que lhe permite superar esta questão (Graewe). A criança nunca copia servilmente, existe sempre nos seus trabalhos um elemento criativo (Rothe); ela conta o que sabe de um objecto (Bappert). A incapacidade de copiar um modelo acontece porque a criança, tentando copiar incorpora na sua percepção visual elementos de conhecimentos anteriores (Stern). O objecto exterior serve apenas de sugestão e é na realidade o modelo interno que é desenhado.

(Ver Fig. 2) - Natal - C. O. - Rapaz saudável - 10 anos

A regressão que se observa por volta dos 11 anos resulta do mau ensino, que não corresponde às aspirações legítimas da criança; na escola é geralmente desencorajada a alcançar por experiência própria o realismo visual (Louquet).

É necessário que as instituições compreendam que o desenho é uma linguagem e que através do traço e da pintura «a criança exprime as características universais da alma humana em estado puro, apesar das convenções sociais e académicas» (Herbert Read).

III - Evolução do traço

Na origem do traço encontram-se os reflexos e os movimentos sem nexos da criança pequena. Esta passagem do reflexo ao gesto e do gesto ao traço é evidentemente gradual e insensível, mas contudo achamos útil chamar a atenção para estas etapas fundamentais do desenvolvimento neuro-motor que estão na base da actividade gráfica. Assim passamos a resumir os factos mais importantes das escalas de desenvolvimento infantil (Gesell e Brunet-Lezine):

1º mês	- A criança aperta um pau que se lhe introduz na mão
3º mês	- Brinca com as suas mãos, examina-as
4º mês	- Inicia um movimento de preensão
5º mês	- Agarra um cubo por contacto
6º mês	- Bate na mesa ou no chão com uma colher
7º mês	- Agarra na argola arrastando-a
8º mês	- Agarra na argola com a ajuda do polegar
9º mês	- A criança puxa pela argola servindo-se do fio
10º mês	- Retira a parte redonda da prancheta
12º mês	- Começa a fazer gatafunhos sob demonstração
15º mês	- Faz um gatafunho espontâneo
18º mês	- Denomina uma imagem ou apresenta duas imagens
21º mês	- Exibe 5 partes do corpo na boneca
24º mês	- Imita um traço
30º mês	- Imita um traço vertical e horizontal
3 anos	- Copia um círculo

Primeiras experiências gráficas da criança depois dos testes de Binet-Simon, revisão Terman-Merril:

Aos 3 anos	- A criança copia um traço
Aos 3 anos e 6 meses	- Copia uma circunferência e uma cruz
Aos 5 anos	- Copia um quadrado
Aos 7 anos	- Copia um losango
Dos 4 aos 5 anos	- Completa a figura do homem ou um pássaro conforme o modelo esboçado.

Apresentámos por conseguinte as etapas de desenvolvimento do desenho infantil conforme apreciação de Pierre Gills Well (Enfance 111, 221, 1950; e o teste de Fay de acordo com o padrão estabelecido por Leite da Costa dirigido às crianças portuguesas.

IV - Os barcos

Em cada país as crianças têm uma preferência espontânea por certos temas (em primeiro lugar a figura humana).

Segundo estudos realizados por Hetzer, Wulff, Baugarten, na Áustria, Alemanha e Suíça, as crianças desenhavam preferencialmente as casas.

Em Lisboa, o tema espontâneo mais frequente é o barco.

Com a colaboração de Arminda Grilo estudámos a evolução da representação de um barco e a importância de uma boa orientação por parte do mestre.

(Ver Fig. 3) - J.B. – 13 anos. - Afasia produzida por intoxicação alcoólica aguda; desenho produzido no decorrer da reeducação; a criança quis representar um avião; a complexidade da estrutura parece corresponder à procura da síntese perdida

Deste modo chegamos a uma conclusão sobre as características evolutivas, que passamos a indicar:

1 - 1º ano de aprendizagem (rapazes de 3, 4, 5, 6 anos, alunos de Cecília Menano). A evolução desenrola-se da seguinte maneira:

1º - Incompreensível: traços em todas as direcções

2º - Traços oblíquos

3º - Traços oblíquos e horizontais

4º - Traços oblíquos, horizontais e verticais

5º - Forma global com traços oblíquos

6º - Forma global com traços perpendiculares

2 - Raparigas: não se observam as etapas 1, 2 3; elas começam primeiro pela forma. O aspecto decorativo é mais marcante do que no caso dos rapazes.

3 - 2º ano de aprendizagem (rapazes e raparigas de 4, 5 e 6 anos); de uma forma global os detalhes foram introduzidos; a simetria domina a forma. Existe menor interesse pela cor em benefício da forma.

4 - Crianças de 6 e 7 anos com mais de dois anos de aprendizagem: a escolha da cor não é arbitrária: existem de preferência certas combinações.

5 - Crianças de 7, 8 anos sem aprendizagem anterior: a criança ultrapassou, ou perdeu, as 1ªs etapas da procura do traço e da cor. Observa-se rigidez, simetria, falta de cor, pobreza de detalhes. Crianças pertencentes a um meio sem recursos produzem desenhos extremamente pobres.

6 - Classe com certidão de exame de instrução primária (10-11 anos):

Desaparece a diferença entre os trabalhos das crianças sem e com preparação anterior (desenho livre). Trata-se do fenómeno de regressão de que falam os autores e que é devido segundo Luquet, ao ensino deficiente: o desenho copiado.

Em todas as etapas o aspecto decorativo dos trabalhos é mais marcante nas raparigas: flores e pequenos peixes com cores decorando o casco do barco, velas com pequenos remendos, etc.

Orientação dos barcos: Zazzo descobriu que geralmente, o perfil do barco é orientado para a esquerda. (movimento inverso feito com a mão direita). Os canhotos orientam os perfis para a direita. Este fenómeno mostra a importância do factor neuro-motor no desenvolvimento do traço. Zazzo cita a observação de um doente agonizante de Lebt et Goldstein que demonstrava

o «retorno do visual ao motor»: quando apresentámos ao doente um perfil esquerdo ele dizia que se tratava de um perfil... (seguido do contorno com a sua mão direita); se efectuado com a mão esquerda, ele afirmava: «é uma linha em zig-zag».

A mão desenvolve-se no sentido radical... e o lápis regista um meio círculo na convexidade esquerda (Prudhommeau).

Deparámo-nos com um “perfil” virado para a esquerda de barcos desenhados por destros.

V - A pintura

Apresentámos alguns exemplares de pintura como meio de comparação com o desenho e expusemos os borrões.

O borrão, ou o desenvolvimento duma superfície, exprime uma realidade mais verdadeira que o traço (Naville); não existem traços nem linhas na natureza, mas somente sequências de volumes, complicados contrastes claro-escuro (L. Vinci); mas os pais proíbem as crianças de utilizarem materiais líquidos ... de «se sujarem».

VI - O desenho sobre o tema: a família

Sondagem de João dos Santos e Maria Celeste Farinha (Resultados provisórios):

1 - Até aos 7 anos a criança tem tendência para se representar em 1º lugar (à esquerda) a si própria ou a sua mãe.

2 - Dos 8 aos 11 anos tendem a representar primeiro a sua mãe.

3 - Aos 12, 13 anos representam com maior frequência o pai em primeiro lugar.

(Ver Fig. 4.). I.R. - 10 anos - Reacção de psicogenia. Pais separados. Nestes desenhos e pinturas observa-se sempre o pai, a mãe e a filha separados. Aqui a criança estende a mão à sua mãe.

VII - Desenho de um tema sugerido:

Comparando temas diferentes - as flores, os barcos, a família, a casa: parece que as raparigas se interessam pelo decorativo (flores) faltando-lhes interesse pelos outros temas. Os rapazes interessam-se mais pelos temas esquemáticos mecânicos, arquitectónicos (casas, máquinas, veículos).

VIII - Comparação do desenho livre com o «desenho escolar»

Introdução: «No desenho livre o único papel do mestre, é o de orientar sem intervir, de conduzir a criança a transmitir através do lápis ou pela pintura a sua maneira de ser: permitir-lhe desabrochar e crescer... Expandir-se através do desenho, motivando-o pela palavra a fim de que a criança se sinta como o único criador da sua obra. Uma observação sobre o traço ou sobre a sua ideia pode levar a criança a retrair-se, numa atitude crítica.

A criança durante a sua evolução, descobre, modifica, acrescenta e forma o seu próprio estilo, sem qualquer intervenção. Toda a criança possui uma profunda força criativa e o embrião de um artista. Assim, quem pretende ajudar a criança a vibrar pelas suas obras, deve desde logo ser: o estimulador. O mestre não deve ensinar a criança; ele deve colocar-se ao seu nível colaborando e fornecendo-lhe todo o material para as suas próprias pesquisas e a mais vasta experiência». (Cecília Menano)

IX - Trabalhos de crianças doentes

Trabalhos produzidos sob a orientação da fundadora da secção de psiquiatria infantil do Hospital Júlio de Matos - Maria de Lourdes Campos e classificados por João dos Santos e Maria Celeste Farinha:

Os trabalhos apresentados eram exemplares seleccionados entre todas as produções de cada criança. Expusemos em grandes quadros uma amostragem ordenada de todas as produções de uma criança e em separado uma selecção das que melhor representavam o estilo da criança.

Nunca apresentámos um desenho isoladamente porque era bonito, mas sim em conjunto, de modo a que pudessemos seguir a evolução de cada criança.

(Ver Fig. 5) - J.B. - Afasia. As figuras humanas não têm boca.

Foram exibidos muitos trabalhos de crianças débeis, imbecis, psicopatas, neuróticas e epilépticas.

Crianças amputadas (Cruz Vermelha Francesa). Pesquisas de Adoryen et João dos Santos (1949):

As crianças pequenas amputadas representam-se amputadas, elas vêem-se amputadas nos seus sonhos, não possuem um membro fantasma... As crianças mais velhas escondem-se nos desenhos e nas fotografias, eles vêem-se inteiros nos seus sonhos; eles têm um membro fantasma.

Conclusão: Cada criança deixada livremente na sua actividade atinge o seu estilo que está provavelmente de acordo com o seu carácter.

Verificou-se que os débeis mentais e os imbecis, quando lhes são fornecidos os meios necessários, chegam a formas de expressão bastante notáveis. Na reeducação é preciso não esquecer que é importante desenvolver todos os meios de expressão.

DESENHO, PINTURA E CERÂMICA COMO ACTIVIDADE LIVRE ESCOLAR, INFANTIL E PRIMÁRIA

ESCOLA ÉDOUARD CLAPARÈDE
LISBOA - JUNHO - 1958

As instituições humanas existem, persistem e evoluem, porque o homem pode comunicar com outros por intermédio de actividade simbólica ou da linguagem, o utensílio do pensamento que lhe permite o conhecimento. Pensamento e linguagem são aspectos únicos da emoção, dado que através deles se representa mentalmente o mundo e se criam os símbolos. A emoção primitiva produz desde logo no animal e na criança pequena o movimento expressivo, o gesto, a mímica e a atitude ou «movimento cristalizado», forma de procura no espaço e de expectativa ou de esboço de reflexão, que precede a escolha ou o acto inteligente. A atitude, o gesto, a mímica e a pantomima expandem-se de forma exuberante desde as danças primitivas que realizam uma tentativa de uma forma de pensamento e marcam «o início da vida

psíquica» (Wallon), a ultrapassagem da animalidade em direcção à humanidade. A palavra prolonga a atitude, o gesto e a pantomima mas o eco da sua emoção não deixa vestígios a não ser no frágil corpo dos seres humanos. O traço, o desenho e toda a actividade gráfica são os primeiros factos duma história natural do homem que se afirma e se impõe para a posteridade; já não se trata apenas da emoção simples diante do objecto, como no caso dos seres primitivos, mas a representação mental que intencionalmente deixa o vestígio dum gesto, significando emoção, experiência vivida, conhecimento. Nenhuma ciência humana pode ignorar que as reacções do homem não são, de forma alguma, biológicas, e que uma personalidade se exprime por toda uma série de símbolos, que vão desde a atitude, ao gesto e à palavra e do traço à obra.

Nenhum conhecimento da criança deve conceber como válida a procura de uma só forma de linguagem, separada do conjunto da actividade simbólica.

Nesta exposição - organizada para os participantes do IV Congresso Internacional de Psiquiatria Infantil - damos a conhecer o resultado das experiências livres de desenho, pintura e cerâmica junto «de crianças problema» e de crianças regulares dos 4 aos 12 anos. O nosso objectivo foi o mesmo junto dos dois grupos: obter dos alunos novas formas de expressão, mais evoluídas; os resultados foram idênticos: todas as crianças progrediram sob o ponto de vista expressivo tendo atingido rendimentos notáveis.

Nós encaramos a EXPERIÊNCIA LIVRE como sendo a base da aquisição da actividade simbólica ou linguagem e admitimos que a aprendizagem das disciplinas que realçam antes de tudo a actividade racional não se torna vantajosa sem uma vasta utilização da linguagem no seu sentido mais alargado. Acreditamos que o ponto de partida de todo o conhecimento nasce da possibilidade da criança aprender livremente e espontaneamente em família: a palavra é o essencial das relações humanas, na escola; a compreensão em ligação com o gesto e a palavra a expressão ligada à actividade pictórica e gráfica e as regras da vida social do grupo ligado ao trabalho.

*O desenho não tem forma,
Ele é a maneira de ver a forma (Degas)*

Tal como o artista, a criança não deve copiar as formas, as tonalidades ou as sombras; quando livre de exercer as suas actividades expressivas, ela dá a sua interpretação ao que observa:

devemos permitir-lhe que determine por si própria; é preciso que seja o único autor da sua obra e que possa afirmar «Eu descobri» ...

A MODELAGEM é uma das formas de manifestação mais espontâneas da expressão infantil: permite à criança criar com o seu material objectos simbólicos onde procura a forma com as suas mãos livres e aos quais transmite cor e movimento. Logo que a criança desenha ou pinta, «o instrumento intermediário» e o traço e mancha surgem com frequência mais rapidamente que o próprio pensamento: frequentemente, antes de terminarem um desenho ou pintura recomeçam um outro. Quando a criança modela concentra mais a sua atenção e torna-se capaz de apreciar certos detalhes: ela tem tempo de imaginar e de pesquisar nas suas memórias visuais e tácteis tudo o que pode faltar nas formas que desenha ou pinta. No caso de crianças de 4 anos e em crianças com sinais de atraso de todas as idades, a aquisição da forma desenhada é mais rápida, se lhes permitirmos modelar.

A PINTURA é a transição entre a modelagem e o desenho, tal como este é a transição entre os traços que representam uma figura e o desenho abstracto da escrita. A pintura é uma forma espontânea de experiência plástica mas é sempre condenada pelas famílias, dado que a criança não deve sujar-se... Por esta razão a pintura deve ser muito estimulada na escola.

O DESENHO é já uma forma evoluída de expressão plástica e começa de um modo geral por ser a imitação do que faz o adulto. Logicamente torna-se necessário que seja desenvolvido na escola antes da aprendizagem da escrita.

A modelagem, a pintura e o desenho devem ser praticadas em simultâneo e nunca separadas do ensino das outras matérias escolares e em particular da educação física, dos jogos dramáticos, da palavra e da escrita; consideramos que não se devem separar as diferentes formas de expressão, sobretudo na etapa da aprendizagem elementar.

O TRABALHO COLECTIVO deve ser sempre um dos meios de integração destas actividades gráficas, pictóricas e de modelagem, nas atitudes, sentimentos e ideias manifestadas pelo grupo: para tal é necessário que o material ou o espaço a partilhar não seja dividido entre os alunos; pelo contrário devem estar em constante comunicação, para que as crianças possam brincar com as formas e as cores misturando os seus diferentes estilos e aceitando as críticas e as sugestões dos outros.

Não existe trabalho colectivo sem a utilização da palavra; no começo deve existir sempre uma discussão sobre o tema e a forma de trabalhar; desta forma a palavra mantém a relação entre os alunos e destes com o mestre.

Deve ser o professor que esclarece e estimula as experiências das crianças através das relações directas do mestre com o aluno, e não apenas através do material didáctico; assim chegámos a desenvolver junto de crianças de diferentes meios de expressão simbólica – palavras, gestos, formas, traços e cores e desta forma chegamos ao mundo que as rodeia.

O nosso objectivo não deve ser o de formar artistas, mas dar a todas as crianças a possibilidade de criar, de compreender e de participar na obra colectiva. Esclarecida pela sua experiência pessoal e interessada pela sua obra, a criança terá sempre a atitude de se relacionar com a obra de outrem.

Lisboa, Junho de 1958

Cecília Menano

João dos Santos

AQUISIÇÃO DA FORMA NO DESENHO E NA PINTURA INFANTIL

Separata de «A Criança Portuguesa»

Ano XVII - 1958

Número dedicado ao IV Congresso Internacional de Psiquiatria Infantil

Lisboa

Dr. João dos Santos, Sr^a D. Cecília Menano

GRUPO DE ESTUDOS DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA

Portugal

Temos vindo a realizar desde 1952 algumas pesquisas sobre o desenho e a pintura infantil. Apresentamos aqui os resultados sumários. O interesse da criança, no que respeita à actividade gráfica, tem provavelmente origem no que ela vê fazer ao adulto, mas que não consegue ainda interpretar. Chegámos à conclusão que de início o seu interesse é dirigido ao

«instrumento intermediário», ou seja o lápis e o pincel. É por acaso que a criança encontra o traço e só depois a forma e então para desenhar ela utiliza o papel como se contivesse muitos espaços. A criança vira e revira o papel e desenha diversas formas.

A forma é facilmente adquirida pelo traço, dado que a criança tem geralmente bastante espaço no quadro negro e por vezes no chão; ela é dificilmente obtida através do pincel, porque dum modo geral a pintura é interdita por muito tempo à criança, pelos seus pais.

Procurámos saber junto de crianças de 4 e 5 anos qual o tempo necessário à obtenção da forma em pintura e chegámos à conclusão que é mais rapidamente adquirida logo que a criança disponha de papéis de grandes dimensões.

Estudámos então as dimensões do papel para desenhar que as crianças preferem e verificámos que junto de crianças de 4 e 5 anos, a figura humana aumentava sempre de grandeza até mais ou menos 50 x 50 cm, o que corresponde talvez à imagem do seu corpo. Logo que a criança possa definir o seu espaço, ela pode então regressar ao papel de dimensões clássicas e ela fá-lo sempre duma forma espontânea, mas a sua preferência é sempre por folhas de dimensões entre 30 x 45 e 50 x 50 cm. Não é somente a imagem motora que sobressai na representação das formas mais evoluídas, mas também uma concepção particular que a criança utiliza consoante a sua própria experiência; assim um barco é primeiramente um traço por baixo, e uma casa é inicialmente um traço por cima.

Segundo o autor, este problema está também relacionado com a posição da folha de papel. As crianças preferem sempre uma orientação horizontal, que está talvez relacionada com a capacidade motora e com um certo conceito de desenvolvimento e concepção. O que Zazzo apelida de «perfil de translação» parece ao autor tratar-se de um desenvolvimento horizontal, e crê que é possível demonstrar que o movimento para a esquerda com a mão direita ao desenhar é devido ao facto da mão estar apoiada sobre a mesa; tratando-se de crianças pequenas, as percentagens de círculos efectuados em ambos os sentidos são praticamente iguais, quando desenhadas no quadro negro sem um ponto de suporte para a mão; a percentagem é maior na direcção para a esquerda quando as crianças estão a desenhar com o papel assente numa mesa.

SUMÁRIO - O autor apresenta de modo resumido os resultados dos estudos que tem vindo a desenvolver desde 1952 sobre desenho livre e pintura. Ele chama a atenção para o facto de que inicialmente o interesse da criança é dirigido para o «instrumento intermediário» (lápiz, pincel). É por acaso que a criança alcança o traço e posteriormente a forma. Assim, para desenhar, a criança usa o papel como se contivesse diversos espaços. Estudando crianças entre os 4 e os 5 anos tendo em atenção qual o tempo necessário para o domínio da forma na pintura, o autor verificou que esse domínio é mais rapidamente obtido quando a criança pode utilizar papel de maiores dimensões. Estudou igualmente a dimensão do papel preferido pelas crianças para desenhar, e verificou que as crianças de 4 e 5 anos aumentam cerca de 50 x 50 cms a figura humana. Logo que a criança «defina o seu espaço nas proporções apropriadas» pode tornar a utilizar o papel de tamanho clássico, preferindo sempre, no entanto, folhas de papel com dimensões entre 35 x 45 cm e 50 x 50 cm.

Não é apenas a imagem motora que sobrevém na representação das formas mais evoluídas, mas também uma concepção particular que a criança desenvolve de acordo com a sua própria experiência.

DISCUSSÃO - Esta comunicação foi considerada como um esclarecimento e resposta a alguns dos problemas que a discussão das duas comunicações anteriores tinha levantado, e ainda como um complemento da comunicação apresentada pela Sr^a D. Cecília Menano.

Na sua discussão intervieram Sr.^a D. Maria da Luz de Deus, Dr.^a Manuela Reis, Dr.^a Amália Borges e Prof. Dr. Delfim Santos.

INVESTIGAÇÃO SOBRE PROBLEMAS DE HIGIENE MENTAL INFANTIL

Separata de «A criança Portuguesa»

Ano XVII - 1958

Número dedicado ao IV Congresso Internacional de Psiquiatria Infantil

LISBOA

INVESTIGAÇÃO SOBRE PROBLEMAS DE HIGIENE MENTAL INFANTIL

Dr. João dos Santos, Dr. Bessa de Carvalho, Sr^a D. Cecília Menano, Dr^a Margarida Mendo,
Dr^a Maria Borges, Dr^a Manuela Dias, Dr^a Susana Teiga

Grupo de Estudos de Psicologia Evolutiva Portugal

I - Em 1952 conduzimos num Centro de Saúde Infantil bem como em dois Centros Escolares para crianças e adolescentes um trabalho de despistagem e de prevenção, segundo um programa de higiene mental que visa, sobretudo, uma acção junto dos pais, dos professores e dos enfermeiros de saúde pública. Tendo constatado a insuficiência de pessoal técnico e de instituições tais como Centros de Instrução, procurámos resolver o problema duma maneira prática, e alcançar uma eficiência que não possui a profundidade desejada mas que provisoriamente nos dá alguma satisfação.

Creemos que a nossa fórmula poderá ser entendida noutros países onde a higiene mental não tem o desenvolvimento desejável.

Paralelamente à nossa acção como higienistas, psicólogos e trabalhadores sociais efectuámos através do Grupo de Estudos de Psicologia Evolutiva de Lisboa um trabalho de investigação com o objectivo de encontrar meios económicos para o despiste de problemas neuróticos de crianças e de adolescentes. O nosso ponto de partida foi o de considerar que certos sinais a que chamamos «sintomas neuróticos de evolução ou sintomas de reacção neurótica», são uma indicação preciosa para a higiene mental. Assim, pelas nossas pesquisas, fomos levados a constatar que quase a totalidade das crianças apresentavam no decorrer da sua evolução, sintomas de ansiedade. Mais ainda, não se verificaram perturbações de carácter ou neuroses sem que essas reacções do tipo nevrótico se tivessem manifestado duma forma muito marcante, ou sem que um conjunto exagerado destes sintomas não se tivesse desencadeado.

O nosso estudo incidiu sobre mais de 1.800 crianças e adolescentes dos 6 meses aos 18 anos, sendo a maior parte do sexo masculino e pertencendo geralmente às classes pobres e médias.

II - Escolhemos primeiro entre os sintomas de reacção neurótica os que apresentavam um carácter mais objectivo para os pais, professores e enfermeiros, ou seja, os que nos permitiam, através de simples inquéritos, verificar o grau de perturbação que atingia certas crianças.

Numa primeira abordagem verificámos que os sintomas sobre os quais obtivemos os esclarecimentos mais precisos e objectivos eram a anorexia sem causa somática, enurese, gaguez, sonambulismo, terrores nocturnos e insónia. No que respeita à instabilidade, constatámos não ser possível valorizar nesta investigação os tiques nem a onicofagia.

Interrogámos desde logo 300 crianças dos 6 aos 13 anos e comparámos os dados obtidos com os de 100 crianças que frequentavam consultas de higiene mental.

Conclusão:

1. Os sintomas de reacção são muito frequentes e podem-se considerar como sintomas banais de evolução infantil.
2. A perturbação mais frequente é a anorexia nervosa que se manifesta nos antecedentes de quase metade das crianças em idade escolar.
3. As perturbações mais frequentes nas crianças que frequentam consultas de higiene mental são a anorexia e a enurese que se manifestam num 1/3 dos casos. Um inquérito efectuado junto de 100 adultos nevróticos numa consulta, revelou-nos que a enurese é também na sua família, o sintoma de reacção infantil mais frequente, surgindo numa percentagem um pouco superior à das crianças nevróticas.
4. O surgimento de cada sintoma, verifica-se duma maneira dominante num certo período evolutivo classificando-se estatisticamente da seguinte forma: anorexia, enurese, gaguez, instabilidade, tiques, sonambulismo e terrores nocturnos.
5. As crianças canhotas, parecem ser mais atingidas por estas reacções do que as destros. (68.8% e 36.6%)

III - No que respeita à anorexia, foram efectuadas duas sondagens, incidindo a primeira sobre 50 e a segunda sobre 65 crianças dos 6 meses aos 6 anos.

Conclusão:

1. Quase metade dos pais de crianças anorécticas apresentaram outros sintomas de reacção. Todas as mães sofrem ou vêm a sofrer de ansiedade.
2. Na maior parte destas crianças a altura e o peso à nascença era normal.
3. Um sexto das anorexias tem origem num parto difícil.
4. Em 50 casos de anorexia, verificou-se:
5 por uma alimentação artificial à nascença

24 por interrupção da alimentação natural antes dos 6 meses

10 por desmame brusco

(no 2º grupo, estes números eram idênticos).

5. Metade das crianças anorécticas começam a manifestar o sintoma antes do fim do 1º ano.
6. O sintoma é mais frequente quando há outros adultos em casa, em particular avós ou quando se trata de filho único.

IV - Quanto ao sintoma psicomotor mais frequente - enurese, efectuámos um teste com 100 crianças enuréticas e com 100 crianças consultadas com antecedentes de enurese.

Conclusão:

1. O passado neurótico dos pais e em particular da mãe é muito frequente.
2. O desenvolvimento das crianças enuréticas, parece ser frequentemente perturbado pela aparição precoce ou tardia de certos factores evolutivos (1ºs dentes, palavras, etc).
3. A enurese aparece frequentemente associada a outros sintomas de reacção mas especialmente a perturbações de sono (superficial, agitação, terrores, etc.)
4. É geralmente através das perturbações do comportamento ou do mau rendimento escolar que estas crianças são consultadas.

V - Estudámos a importância destes factores de ordem nevrótica no condicionamento do sucesso escolar. O teste foi elaborado tendo como base os antecedentes de 76 crianças dos 6 aos 10 anos.

Conclusão:

1. A anorexia evidente e persistente aparece nos antecedentes de metade «dos maus alunos» (critério escolar), ao passo que em crianças que tenham tido um bom rendimento escolar, se manifesta apenas em ¼.
2. Outros sinais de perturbação verificam-se em maior número nos «maus alunos» do que nas crianças com um bom rendimento escolar: enurese, onicofagia, gaguez, etc.
3. O atraso motor, o ser canhoto ou a má integração lateral, surgem mais frequentemente nos «maus alunos» (entre 50 alunos com um bom rendimento escolar, encontramos 12 canhotos e crianças mal lateralizadas, e 2 com deficiência motora; entre 26 alunos com mau rendimento escolar, 8 e 6).

- Paralelamente estudámos estes 76 alunos, comparando os que apresentavam um QI inferior a 90. O nível intelectual dos primeiros não revelava uma condição absoluta para os classificar no grupo dos «bons alunos». Os que nestas condições foram considerados como «maus alunos» apresentavam sempre sintomas de reacção. Pelo contrário, os bons alunos com um QI inferior a 90 eram sempre crianças estáveis, pertencendo a um meio equilibrado, e que não tiveram nem nos antecedentes nem actualmente, sintomas de reacção.

Um outro teste idêntico foi levado a efeito em rapazes dos 11 aos 17 anos.

Conclusão:

A importância dos antecedentes de reacção neurótica foi praticamente nula e sobretudo os problemas pareciam ter desaparecido nos alunos mais velhos. A percentagem de crianças apresentando sintomas de reacção era praticamente idêntica entre os bons e maus alunos.

Houve outro aspecto particular de sucesso escolar que nos interessou - aprendizagem da escrita.

Não nos debruçámos sobre a disortografia tendo apenas comparado 150 crianças consideradas como tendo «boa letra».

Conclusão:

Os alunos com má letra são mais rápidos no que se refere à execução dos símbolos gráficos; eles têm mais dificuldade em executar sinais que implicam o desenho de um círculo efectuado no sentido dos ponteiros do relógio ou com uma componente vertical (d, f, p e t). Não notámos qualquer diferença essencial no que respeita ao domínio lateral.

VI - Com o intuito de conhecer a importância dos prováveis sinais neuromotores, em crianças que apresentavam sinais no teste, como sendo crianças perturbadas na sua evolução motora, observámos clinicamente 135 crianças na idade escolar e 114 nevróticas dos 4 aos 12 anos. Escolhemos algumas provas clássicas de exames neurológicos e notámos que estas crianças eram frequentemente perturbadas.

.

Conclusão:

1. Os neuróticos são frequentemente mais retardados sob o ponto de vista motor, canhotos ou desmotivados, e apresentam mais vezes sinais objectivos de instabilidade, apatia e problemas de tónus muscular. Os alunos em idade escolar apontados no inquérito como sendo crianças perturbadas, apresentavam sintomas idênticos...

2. Quanto às crianças enuréticas notámos em particular uma parotonia mais ou menos evidente, uma certa tendência hipertónica e discordância do tónus muscular lateral ou uma discordância entre a qualidade do tónus dos membros superiores e inferiores.

VII - O problema dos canhotos interessou-nos particularmente e por isso estudámos o comportamento de 72 canhotos que comparamos com 72 crianças destros.

Conclusão:

1. Os canhotos revelam frequentemente maior atraso no aparecimento das 1^{as} frases e no andar independente (1^{as} frases: 26 e 27; andar independente 32 e 16).
2. O número de canhotos instáveis é duas vezes superior ao número de destros instáveis (17 contra 7)
3. Os sintomas a que chamamos reacção nevrótica foram relacionados com os canhotos e assim, entre 383 crianças até à idade de 6 anos, 83 eram canhotos e metade destas eram anorécticas, enquanto que nas 300 crianças que utilizavam a mão direita apenas 1/6 se revelou anoréctica. Por conseguinte, entre os canhotos, o número de crianças com sintomas de reacção era o dobro das que utilizam a mão direita (em 83 canhotos, 57 nevróticas em 300 que utilizam a mão direita, 111 nevróticas).

VIII - Finalmente, em 141 alunos do ensino secundário, também apurámos - através de um método diferente dos testes e observações clínicas (nível e teste projectivo) a relação entre o sucesso escolar, a perturbação afectiva e o nível intelectual.

Conclusão:

1. Todos os alunos com um nível inferior à idade cronológica estão sob o ponto de vista escolar atrasados. Os sentimentos de culpa manifestam-se em 85% dos que apresentam atraso enquanto que apenas 59% dos bons alunos se evidenciavam.

CONCLUSÃO GERAL:

Quando se trata de fazer prevenção, o higienista e o psicólogo devem-se dirigir às crianças assinaladas nos testes como tendo no seu passado sintomas de reacção nevrótica e sobretudo logo que manifestam perturbações sob o ponto de vista motor e atraso no aspecto escolar.

SUMÁRIO - Estudos sucessivos efectuados em 1800 crianças foram analisados sob o ângulo da sua evolução e da ansiedade bem como dos problemas psicomotores. Admitimos que certos sintomas evolutivos possam ser a expressão da condição crítica, e estudámos o seu aparecimento em relação aos conflitos familiares e instrução. Referimos como sintomas neuróticos de evolução ou sintomas de reacção nevrótica: anorexia, enurese, tiques, gaguez, terrores nocturnos, sonambulismo, onicofagia; o seu aparecimento pode ser uma indicação útil tanto para o higienista como para o psicólogo.



Contactos:

Universidade de Évora
Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94
7002-554 Évora | Portugal
Tel: (+351) 266 706 581
Fax: (+351) 266 744 677
email: iifa@uevora.pt