

“EM CASA DE FERREIRO, ESPETO DE PAU”: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR E OS USOS SOCIAIS DAS ARTES VISUAIS

“THE SHOEMAKER’S CHILDREN GO BAREFOOT”: A STUDY ON TEACHER TRAINING IN HIGHER EDUCATION AND THE SOCIAL USES OF VISUAL ARTS

Susana Lopes da Silva [<https://orcid.org/0000-0003-2272-4707>]

Escola Superior de Educação do P. Porto, Portugal. Email: slopes@ese.ipp.pt

Resumo

Quem não conhece trabalhos com imagens, cartazes ou postais coloridos com uma sucessão de traços, mais toscos ou arrojados, que não raro, repetem lugares-comuns numa falta de originalidade muito difícil de desconstruir? Imagens estereotipadas, padronizadas e generalizadas pelo senso comum, em que a falta de sensibilidade estética deixa antever a forma como foram recolhidas e usadas. São, de maneira geral, imagens prontas a usar. No entanto, a imagem, enquanto parte integrante da comunicação, tem um vocabulário próprio, uma sintaxe, com princípios que ditam o sentido da narrativa visual. A forma como os estudantes contam as suas narrativas visuais, no período da sua formação, não é neutra e tem repercussões na educação artística e cultural de cada criança ou jovem, com quem trabalharão no seu futuro profissional. Neste texto, relatamos experiências lúdico-expressivas, com estudantes do Ensino Superior, numa lógica de trabalho de projeto, que se constituem como aprendizagens que permitem criar espaços, atividades e outras oportunidades de exploração criativa onde se exalta a fantasia, a criatividade e a imaginação.

Palavras-chave: artes visuais, educação, cultura, formação de professores.

Abstract

Who hasn't encountered works featuring images, posters, or colorful postcards with a succession of strokes—whether rough or bold—that often repeat clichés, revealing a lack of originality that is challenging to deconstruct? These are stereotyped, standardized, and generalized images shaped by common sense, where the lack of aesthetic sensitivity exposes how they were collected and used. They are, generally speaking, ready-to-use images. However, as an integral part of communication, the image has its own vocabulary, a syntax, with principles that dictate the meaning of the visual narrative. The way students construct their visual narratives during their training period is not neutral and has repercussions on the artistic and cultural education of the children or young people with whom they will work in their future professional lives.

In this text, we describe playful and expressive experiences with higher education students, framed within a project-based approach. These experiences serve as learning opportunities that enable the creation of spaces, activities, and other opportunities for creative exploration, where fantasy, creativity, and imagination are celebrated.

Keywords: visual arts, education, culture, teacher training.

INTRODUÇÃO: ‘CADA CABEÇA SUA SENTENÇA’

A questão deste artigo é tão antiga quanto atual. Presente em todas as atividades humanas, a educação visual e os trabalhos que envolvem as artes visuais e as tecnologias artísticas correspondem a ações tão familiares e tão comuns a todas as pessoas, que parecem dispensar qualquer definição ou esclarecimento (Rodrigues, 2003). A forma como os estudantes exploram e contam as suas narrativas visuais, no período da sua formação, não é neutra e tem repercussões, quer na sua formação inicial, quer na educação artística e cultural de cada criança com quem trabalharão no seu futuro profissional. A colocação dos desenhos, das personagens, da sombra, luz ou outros elementos são a base fundamental para uma comunicação bem-sucedida. Para o artista plástico, a intensidade da linha, da cor, mas também o movimento, definem o carácter e o clima do que pretendem comunicar. Mas não só; a escolha dos materiais é um recurso que exige cuidado e sentido estético e, não menos importante, também os processos trazem significado ao fazer. A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é o culminar de um processo, como dizia Ana Mae Barbosa (2002), e que se deseja cuidado e vivido.

Neste artigo, apoiados na experiência de formação de Educadores de Infância e de Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, refletimos sobre a importância das Artes Visuais, procurando referenciar o contexto histórico e pedagógico em que a educação artística se insere. Partimos de uma leitura das Orientações Curriculares para o 1.º CEB e para a Educação Pré-escolar (OCEP, 2016), e ainda das Aprendizagens Essenciais para o 1.º CEB. Toda a reflexão é apoiada nos contributos teóricos de autores de referência de que salientamos: Paulo Freire, John Dewey, Elliot W. Eisner e Ana Mae Barbosa, entre outros, identificados na bibliografia. Contextualizamos a formação artística pensada para as crianças que frequentam estes níveis de ensino, clarificando o seu significado na formação inicial de professores e educadores, apelando para a consciencialização do papel da Arte na Educação.

Muitas aprendizagens que as crianças fazem acontecem de forma informal nos diversos ambientes em que vivem; isto significa que é necessário prestar atenção aos seus contextos sociais, culturais e de vida. A instituição escolar tem intencionalidade educativa, que se pode concretizar pela possibilidade de situações formativas e culturalmente ricas e estimulantes, bem como o desenvolvimento de um processo pedagógico consistente que proporcione oportunidades de aprendizagem com ligação entre si. Esta circunstância leva a considerar os percursos e possibilidades dos alunos.

De igual forma, as Aprendizagens Essenciais para o 1.º CEB reforçam de modo muito claro a ideia de que a Educação Artística tem um papel fundamental na formação integral dos alunos, sendo uma prática valorizada, não apenas pela sua função estética, mas também pela capacidade de construir significados e de desenvolver o pensamento simbólico e reflexivo. Esta é uma área em que é necessário pensar considerando o desenvolvimento global e integrado dos alunos, de acordo com as propostas das diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017). Neste sentido, é preciso pensar os processos “olhar e ver”, de forma reflexiva, nomeadamente, para os diferentes contextos visuais. (DGE, 2018).

Ainda no contexto das Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (DGE, 2018), entende-se que as Artes Visuais são uma área promotora de desenvolvimento pessoal e cultural, incentivando as crianças a construírem uma compreensão mais ampla do mundo que as rodeia. A introdução dessas práticas visuais desde cedo, e de forma intencional, permite criar um ambiente propício ao enriquecimento cultural e à sensibilidade artística, aspetos que terão continuidade na formação dos futuros professores.

De acordo com o exposto, a Educação Artística deve integrar-se no processo pedagógico de forma a desenvolver competências que permitam aos alunos explorar, expressar-se e comunicar através da imagem. Esta intencionalidade é fundamental na formação inicial de professores, pois proporciona-lhes conhecimentos e dinâmicas pedagógicas que permitem explorar o

potencial educativo das artes visuais com os alunos, promovendo aprendizagens culturalmente enriquecedoras e esteticamente significativas.

Na verdade, o desenvolvimento de práticas educativas e a criatividade visual contrastam com o uso de imagens estereotipadas e padronizadas, frequentemente encontradas nos recursos visuais do ensino e nas produções propostas às crianças. O trabalho criativo e expressivo com imagens oferece oportunidades de construção de narrativas visuais que refletem, não só o seu desenvolvimento artístico, mas também a sua sensibilidade para a diversidade cultural e comunicativa que as artes visuais permitem.

Não obstante, o impacto dos processos metodológicos na formação de educadores e professores é essencial para ensinar de modo que todos possam desenvolver as suas capacidades, melhorando as suas expectativas. Na Educação Artística, o foco não reside exclusivamente nos resultados, mas principalmente nos processos, uma abordagem que tem sido o eixo central desta área. A história mostra que os artistas do campo das artes, da literatura e da ciência inspiraram-nos e ampliam o nosso campo de visão. Ajudam-nos a ver além do óbvio, a questionar o habitual e a sonhar com possibilidades inovadoras. Artistas como George Rickey e cientistas como Tim Berners-Lee, por exemplo, levam-nos a imaginar novas conexões, onde 'grandes volumes' pairam no ar como se não tivessem peso ou onde se pôde começar a navegar na internet através da criação do *World Wide Web*, fazendo avançar o pensamento coletivo, mesmo considerando que há alguma manipulação pelos gestores das redes sociais e, mais recentemente, pelas dinâmicas da Inteligência Artificial. A formação de educadores e professores deve, portanto, enfatizar a importância da criatividade e da fantasia na superação do medo da imprevisibilidade, incentivando que saiam da sua 'zona de conforto' para resolverem problemas e desenvolverem novas ideias, como sugeria Munari (2019).

Nesse sentido, a experiência relatada neste texto parece-nos particularmente relevante para a formação de professores nas disciplinas que refletem sobre a educação artística, onde métodos criteriosamente escolhidos e práticas reflexivas inspiram novas gerações de docentes com grande capacidade para emitir opiniões fundamentadas, a partir, não só das leituras dos documentos legais que enquadram a prática letiva, mas também pelas suas interpretações.

1 EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E IDENTIDADE: ALGUMAS NOTAS

Uma das funções da arte na educação é fazer a mediação entre a arte e o público (Barbosa, 2002). Contudo, é preciso haver mais articulação, já que a Educação Artística formal tem surgido como área de inovação e intervenção distinta dos conteúdos culturais (Queiroz, 2016). Estes autores defendem uma mediação entre os diferentes contextos onde é possível apreciar e ter contacto com a arte: Museus, Centros culturais, Associações, Movimentos Cívicos, etc., de modo a que se possa, não só desenvolver a auto-expressão a partir de trabalhos produzidos por outros, com a devida contextualização histórica, como intervir em causas sociais de relevância. A identidade, enraizada no património local, permite a reflexão sobre a realidade da formação de professores em diferentes modalidades e realidades sociais (Queiroz, 2016).

Nesta ordem de ideias, parece importante clarificar a identidade da Educação Artística, enquanto área de saber, vital para compreender o seu território de atuação. O seu reconhecimento como área de saber é fundamental para abordar questões complexas de forma holística. A experiência com a formação de educadores e professores do ensino básico revela possibilidades centradas em conceitos - invenção, imaginação, criatividade e fantasia - em que a inteligência é desafiada a ultrapassar os limites da realidade -, permitindo o desenvolvimento de competências que, embora nem sempre consideradas fundamentais (por vezes ameaçadas), são cruciais para a formação e construção da identidade pessoal, cultural, social e profissional. A nossa ação alicerça-se em tais atributos, por promoverem uma educação capaz de acolher e nutrir as competências únicas de cada autor e agente educativo.

Ao adequar e criar condições para escutar, refletir, partilhar e colaborar estamos a contribuir para uma prática docente que incentiva os alunos a expandirem as suas capacidades,

participando de maneira ativa e reflexiva na construção de seu próprio conhecimento. Ajuda-os a descobrir e criar uma identidade, que os caracterizará como profissionais empenhados na valorização da experiência. “A criatividade é uma utilização, com um dado objetivo, da fantasia, ou melhor, da fantasia e da invenção, em conjunto” (Munari, 1966). É nesta perspectiva que incentivamos os alunos, futuros professores e educadores, a pensar na riqueza e importância do desconforto da imprevisibilidade. Sair da ‘zona de conforto’ e dar ‘saltos para fora’¹ do que está planejado, para encontrar soluções para problemas e obstáculos encontrados, fazer descobertas, inventar algo novo, tem sido o desafio lançado aos diferentes grupos de estudantes.

A experiência educativa e a conexão cultural são centrais neste modelo prático que incorpora a valorização da experiência, defendida por pensadores como John Dewey, Paulo Freire e Elliot W. Eisner, que assumem o conhecimento como um ato de liberdade, um processo de interação com o mundo empírico. Nesse sentido, abordamos a educação artística como um exercício de autodescoberta, por meio do qual os estudantes passam a experienciar práticas que esperamos os entusiasmem no seu futuro profissional. Práticas que ajudem a compreender e ressignificar o benefício de criar relações entre diferentes conceitos que permitem dialogar com o ambiente e a cultura com que se identificam, nos contextos que conhecem e em que se inserem. Os estudantes em formação são desafiados a questionar as suas próprias ideias sobre criatividade e a imaginar como o ensino artístico lhes pode abrir novas perspectivas para os problemas contemporâneos. Paralelamente, e não menos importante, é valorizando o património em que se envolvem, em atividades interativas que desenvolvem competências para responder aos desafios lançados de forma autónoma e inovadora.

2 ESTRATÉGIAS DE ENVOLVIMENTO E METODOLOGIAS CRIATIVAS

Neste tópico exploramos abordagens pedagógicas criativas e interdisciplinares, com o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e a Educação Pré-Escolar, ressaltando a importância das metodologias ativas propostas, por exemplo, no trabalho de projeto. Fundamentadas nas Orientações para as Artes Visuais (DGE, 2018), essas práticas visam desenvolver a imaginação, a criatividade e a sensibilidade estética dos estudantes, promovendo convenções, técnicas e materiais próprios da arte como parte do processo de ensino e de aprendizagem.

2.1 Metodologia de trabalho de projeto: imaginando e criando

As metodologias criativas e participativas que procuram incentivar os estudantes a desenvolver narrativas visuais e estéticas de forma interdisciplinar e reflexiva parecem, de acordo com o trabalho realizado, ser as mais adequadas. Consideramos o papel das artes visuais como facilitadoras do desenvolvimento global e integrado dos alunos e da inovação pedagógica, mobilizando a Metodologia de Trabalho de Projeto como metodologia ativa, detalhando o seu papel na exploração interdisciplinar e na experimentação criativa.

Pretendeu-se ainda a valorizar as orientações para as Artes Visuais, apoiando-se nas orientações curriculares que fundamentam práticas e incentivam o uso de técnicas e de materiais específicos, adequados ao trabalho com crianças que frequentam o pré-escolar ou o 1.º CEB.

A Metodologia de Trabalho de Projeto surge como um recurso central para incentivar os alunos a conceber, experimentar e apostar em métodos artísticos. A escola, enquanto espaço que se pretende equitativo, tem mostrado fragilidades e continua a criar distância entre “os que podem” e “os que não podem”. Os responsáveis pelos sistemas de ensino parecem incapazes de agir, adormecidos e bloqueados, como refere Nóvoa (2006): “resignam-se ao “jogo das reformas”, na sua agitação vazia, no seu linguajar sem sentido e sem ideias. Falta um

¹ Metáfora que reforça a ideia de aprender coisas novas, para além do estabelecido/ afirmação de uma ideia.

pensamento pedagógico, uma filosofia que ajude a imaginar outras lógicas, outros modelos e outras formas de organização dos espaços educativos (Nóvoa, 2006, p. 112). A escola é uma instituição com uma situação peculiar no que à arte diz respeito (Melo, 1994) e, no período da formação, vai tendo diferentes papéis, sendo que o exercício da atividade de produção artística existe em paralelo com a atividade pedagógica.

Trabalhar com o território onde se integra a escola, trabalhar a sensibilidade estética, a expressão, bem como os músculos da criatividade e da imaginação parece essencial. Há uma pluralidade de escolas públicas e escolas privadas, que obedecem às mais variadas lógicas e metodologias, o que obriga a um cuidado acrescido quando falamos de Educação Artística. O mais interessante “parece ser as relações que se estabelecem com as pessoas já que, como sabemos, as relações pessoais decorrem da prática da vida, em que cada um experimenta nos seus próprios termos e a respeito da qual não é possível fornecer receitas de comportamento” (Melo, 1994, p.130).

2.2 Aprendizagem empírica e cultura visual: visita ao Museu do Porto

A visita ao Museu do Porto foi a prática selecionada para análise de experiências de imersão e exploração artística, mostrando a aplicação da metodologia em ambientes culturais e de aprendizagem ativa. Justifica-se pela pluralidade da sua oferta (14 espaços espalhados pela cidade do Porto), pelo convite ao visitante a entrar numa ‘máquina de ler a cidade’, onde as faculdades preceptivas, a imaginação, a contemplação e a mediação trabalham simultaneamente para impactar quem o visita; tem ainda como objetivo aproximar os professores das instituições da cultura. A permeabilidade e cruzamento entre estes diferentes espaços prende-se com o facto de serem vistos como espaços permanentemente orgânicos, “em que os objetos não são coisas inertes, mas elos de ligação aos modos de pensar e de fazer dos nossos antepassados” (Museu do Porto, s.d.).

O pedido de colaboração com o Serviço Educativo do Museu do Porto surgiu de forma orgânica por se oferecer como mediador “entre todos os lugares, objetos, textos ou contextos” (Museu do Porto, s.d.).

A experiência de aprendizagem foi enriquecida com um programa educativo que oferece uma interação profunda entre o visitante e os espaços culturais.

A visita ao Museu foi dividida em dois momentos distintos:

1. *Apresentação do Serviço Educativo do Museu do Porto:* um encontro com a equipa do museu que apresentou e debateu com os estudantes a programação de mediação e atividades dirigidas a escolas e grupos. A diversidade de temas incluiu percursos pedonais que exploraram diferentes aspetos culturais e naturais do Porto, promovendo uma educação patrimonial contextualizada. Para além disso, “O Museu do Porto disponibilizou-se ainda para desenhar novos projetos e desenvolver diferentes abordagens respondendo a necessidades e interesses específicos dos grupos, nomeadamente num formato de trabalho articulado e partilhado com escolas e professores que contactam diretamente este serviço” (Museu do Porto, s.d.)
2. *Visita a um dos espaços do Museu e Atividade “Objeto” no Museu:* Neste momento lúdico, os estudantes retiraram objetos variados (brinquedos de borracha, lápis, copos de plástico, livros, régua, etc.) de um cesto e foram convidados a visitar livremente com o objeto na mão. No percurso, os estudantes foram incentivados a imaginar onde esses objetos poderiam ser expostos dentro do museu, justificando as suas escolhas. Esta atividade promoveu o pensamento criativo e individualizado, desinibindo o grupo e revelando diferentes perspetivas dos estudantes. Foi surpreendente a forma como

individualmente os estudantes foram dando resposta ao desafio. Dezenas de respostas têm vindo a ser dadas e até à data, não houve uma única resposta repetida. A ação desenvolvida no espaço museológico é exposta aos alunos como um jogo, uma vez que a ludicidade inerente a esta dinâmica desinibiu o grupo, desbloqueando, de forma muito natural, os seus preconceitos e inseguranças.

A descrição e análise da visita ao Museu do Porto e das atividades desenvolvidas, como a seleção de objetos e a análise de espaços expositivos, que incentivam a construção de significados e a interpretação estética e contextual, procura evidenciar o modo como estas atividades desenvolvem a percepção, a criatividade e a autonomia crítica dos estudantes, afastando-os de respostas uniformizadas e promovendo uma atitude investigativa e aberta. São práticas que convidam os estudantes a questionar a estrutura de ensino tradicional, muitas vezes centrada em respostas estereotipadas, e a abraçar a dúvida e o erro como parte do processo criativo.

2.3 Propostas inter e transdisciplinares para o 1.º CEB e para a educação pré-escolar

A proposta de ação didático-pedagógica, orientada pela Metodologia de Trabalho de Projeto no contexto da formação de professores do 1.º CEB e educadores de infância, visou promover uma aprendizagem integrada e criativa, fundamentada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e nas orientações do Ministério da Educação para a Educação Artística – Artes Visuais. Com enfoque na experimentação e no desenvolvimento da sensibilidade estética, esta abordagem ofereceu aos futuros professores estratégias para a criação de experiências significativas que relacionam a aprendizagem artística com as outras áreas de conhecimento, respeitando o ritmo e as necessidades destas gerações de alunos.

A proposta partiu de três pressupostos fundamentais para o ensino criativo e interdisciplinar:

a) *Integração interdisciplinar:*

Criar atividades que liguem as artes visuais a outras áreas, como conhecimento do mundo, música, drama, matemática e português, de forma a proporcionar uma visão ampla e interligada do conhecimento e despertar múltiplos interesses que permitam o entendimento da expressão '*arte é vida*'. Este modo de trabalhar permite a associação de temas artísticos com conceitos científicos, linguísticos ou matemáticos. Essa integração reforça uma visão holística e contextualizada, ampliando o entendimento das crianças e jovens sobre o mundo e favorecendo a interligação entre as áreas de aprendizagem desde cedo.

b) *Metodologia de Trabalho de Projeto:*

A Metodologia de Trabalho de Projeto proporcionou uma abordagem prática e contínua, em que as estudantes participavam ativamente da construção do conhecimento. Ao desenvolver um projeto artístico, aplicavam o projeto como uma metodologia prática e contínua que permitia explorar técnicas e materiais diversos na procura de respostas para a questão levantada. Esse processo de exploração contínua incentivou o pensamento crítico, o trabalho colaborativo e a resolução criativa de problemas, favorecendo a construção de uma aprendizagem que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Os futuros professores e educadores foram incentivados a intervir apenas como facilitadores, promovendo a autonomia dos alunos ao longo do desenvolvimento do projeto. Valorizar o projeto com uma metodologia prática e contínua possibilitou explorar técnicas e materiais diversos.

c) *Experimentação e aplicação prática:*

A experimentação foi essencial na formação de professores e educadores de infância, pois permitiu que adquirissem consciência da importância do fazer para a estruturação do seu pensamento. E ganharam, também, consciência da importância do saber fazer para a formação integral das crianças que, ao explorarem, manipularem e expressarem as suas ideias, de forma livre e pessoal, lhes permite estimular a criatividade e a imaginação. Por conseguinte, a proposta incentivou a criação de atividades práticas, como a pintura, a colagem e/ou a escultura, utilizando materiais acessíveis e variados, que promoveram tanto a expressão individual quanto a apreciação estética. A experimentação favoreceu o desenvolvimento da sensibilidade visual e estética, além de estimular a curiosidade e a imaginação, elementos centrais para o crescimento integral da criança.

Por conseguinte, o trabalho proposto é sempre realizado em grupo, que deverá desenvolver a planificação de uma ação didático-pedagógica, mobilizando a Metodologia de Trabalho de Projeto. Deve refletir sobre as práticas, as metodologias, as técnicas, as convenções e os materiais específicos das Artes Visuais, procurar explorar a criatividade e imaginação nas Orientações do Ministério para a Educação Artística – Artes Visuais.

2.4 Pensar fazendo – a importância da experimentação e do trabalho oficial

Na educação artística, é comum que as metodologias estejam fortemente vinculadas ao próprio ato de criação, o que exige dos estudantes mais do que competências técnicas – envolve uma compreensão profunda de conceitos e a capacidade de se expressar artisticamente. Essa prática valoriza a individualidade e incentiva a autonomia dos estudantes, oferecendo-lhes um espaço para explorar e refletir de maneira pessoal e criativa.

Proporcionar uma experiência de aprendizagem multidimensional promove uma aprendizagem prática e um conhecimento intuitivo, ambos essenciais para que os estudantes desenvolvam as suas competências artísticas e a autonomia criativa. Em oficinas e espaços experimentais, o contacto direto com materiais e técnicas transforma esses ambientes em verdadeiros laboratórios de pesquisa e criação, onde o “pensar fazendo” se torna uma prática central.

Ao valorizar a prática e a experimentação no ensino das artes visuais, este modelo contribui para uma formação que alia teoria e prática e capacita os estudantes a refletirem de forma crítica e autónoma sobre o próprio processo de aprendizagem pessoal e artístico.

Os estudantes em formação, quando desafiados a partilhar com a turma a pessoa que consideram ser mais criativa e sobre o modo como essa criatividade influencia a sua vida, todos, sem exceção e sem hesitação, a reconhecem rapidamente como a pessoa que os tranquiliza pela sua capacidade de resolver situações da vida, mobilizando o que o contexto lhe disponibiliza. Esta escolha normalmente está associada à ideia do fazer, da manualidade, seja pela capacidade de construção ou conserto de objetos, seja na cozinha, na jardinagem ou na costura. Ao falarem destas suas referências, muitas vezes emocionam-se, os olhos brilham e os sorrisos ficam lá até ao fim das narrativas.

Este desafio tem vindo a oferecer um contexto de discussão sobre o que os estudantes pensam sobre a sua capacidade de fantasiar, imaginar e criar, sobre como o meio interferiu de modo profundo nessa construção de pensamento e, principalmente, que papel a escola teve nesse processo.

Trata-se de valorizar a experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais do mundo e das paisagens interiores.

Nesse sentido, optamos pelo caminho mais tortuoso e irregular da individualidade, mas que com imaginação nos leva a lugares muito pouco explorados, mais naturais e estimulantes. “Por exemplo, o caminho da Arte ajuda-nos a exercitar o pensamento e as emoções, o caminho da Solidariedade permite-nos colocarmo-nos no lugar do outro e assim chegarmos a lugares mais justos e o caminho da Ciência que nos leva a soluções para grandes problemas do mundo.” (Martins & Matoso, 2021).

Os desafios lançados aos alunos concentram-se na capacidade de imaginarem sozinhos e em conjunto, para procurarem resolver os problemas sinalizados. Procuram melhorar os sentidos e dilatar a imaginação através da Arte, acreditando que neste processo se potencia a cognição, enquanto processo pelo qual o organismo se torna consciente de seu meio ambiente.

Por conseguinte, a partir da leitura e análise das Orientações Curriculares – Artes Visuais e do Plano Nacional das Artes, propõe-se que os estudantes tragam para a discussão ideias novas e processos criativos, criando ligações entre o que se passa dentro das suas cabeça e tudo aquilo que os rodeia.

O exercício proposto de construção de uma atividade plástico-visual com crianças desafia os alunos a questionar e imaginar através de práticas que envolvem visitar o Museu do Porto, onde, através de atividades interativas e oficinas, exploram as conexões entre os espaços culturais e as práticas educativas. Lá são convidados a reimaginar e dialogar com objetos, percebendo-os em novas perspetivas e atribuindo-lhes significados contextuais. Esta metodologia prática pretende estimular a criação de propostas didático-pedagógicas a partir do pensamento independente, afastando-as das propostas padronizadas e promovendo uma atitude investigativa mais inovadora e significativa.

Após a definição da estrutura conceptual do trabalho, segue-se a fase da experimentação oficial, onde os estudantes experimentam materiais, técnicas e processos de modo a selecionar as melhores opções em função dos objetivos delineados. Este conhecimento que passa pelo fazer é fundamental para experimentar as potencialidades técnico-expressivas dos materiais, bem como as suas limitações e dificuldades.

As propostas pedagógicas elaboradas pelos estudantes são discutidas entre pares e entre os diferentes grupos do ponto de vista da didática específica, reforçando a importância de metodologias que, além de interligarem saberes, valorizam o papel transformador da educação artística e o seu potencial de fomentar a criatividade e a inovação nas futuras gerações de professores e de educadores.

EM SÍNTESE: *ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA, TANTO DÁ ATÉ QUE FURA!*

Aprender e ensinar são processos multifacetados que começam muito antes de entrar num curso de formação inicial de professores, e são influenciados por “um conjunto de variáveis, de perspetivas, de crenças e de práticas, por vezes conflituais, que marcam a transição de aluno a professor” (Flores, 2015). A exploração da Educação Artística como um caminho para a imaginação e a transformação foi abordada por meio de experiências práticas realizadas no âmbito da formação e em que se teve sempre em atenção os percursos de socialização dos estudantes. As narrativas e reflexões trazidas ao longo desse processo visam, assim, contribuir para a compreensão da identidade da educação artística como uma área essencial do conhecimento. Procurou-se destacar o seu papel no desenvolvimento integral dos indivíduos e na preparação de professores e educadores capazes de inspirar e incentivar a imaginação das crianças e jovens com quem contactam já no presente e poderão contactar nos seus percursos profissionais.

Aprender a ver – objetivo central dos estudos em artes visuais e performativas – implica perceber que qualquer indivíduo nos seus diferentes papéis (estudante, consumidor de arte, etc.) é desafiado a prestar atenção ao que está a acontecer e contrariar as rotinas do quotidiano impostas, muitas vezes, pelos meios de comunicação social, pela televisão, pelas redes sociais. Como refere Rancière (2010), ao explicar a distração ou mesmo alienação do espectador em frente à televisão quando está a fazer *zapping*. Sabemos que, numa sociedade em que há uma solicitação comunicativa a partir da imagem, é crucial que cada indivíduo crie uma atitude e atenção especial face à imagem, capaz de criar estrutura, capacitando-o para sintetizar e criar um pensamento crítico sobre aquilo que vê.

Para *aprender a fazer* e fruir da experiência emancipatória da obra de arte é fundamental ser incentivado a partir da socialização escolar; desde logo porque nem todos os estudantes têm contextos sociais e de vida que lhes permita a vivência artística e cultural, ou seja, que lhes permita compreender que a arte cria oportunidades emancipatórias (Adorno, 2002).

Aprender a contrariar o debate sobre o papel da Educação Artística no Tempo Livre é, ainda, como refere Adorno (2002), um tema relevante para o debate sobre o papel da Arte e das Indústrias Culturais na escola atual. No caso, aqui em estudo, é fundamental salientar-se, que o tempo livre vive acorrentado ao seu oposto, o tempo não livre, e que o tempo escolar vive impondo lógicas muito centradas na racionalidade educativa e menos na sensibilidade estética, na emoção, na ludicidade e assim, nas potencialidades do saber artístico. Há uma dialética entre arte e indivíduo como fenómeno histórico em constante transformação (Adorno, 2002).

Os debates sobre o sentido dessas práticas proporcionaram um espaço para que os alunos expressassem as suas capacidades de imaginar e criar, evidenciando o papel do ambiente e da educação formal nesse processo. Ao mesmo tempo, essas reflexões exploraram a urgência de fomentar a imaginação e a fantasia na prática educativa, ajudando a identificar e superar mitos e barreiras culturais. Esse movimento aproxima-nos de uma democratização do “talento”, destacando a importância de um ensino artístico que seja verdadeiramente inclusivo e motivador.

É neste sentido que convocamos o ditado popular “*Água mole em pedra dura, tanto dá até que fura*” como pretexto de esperança na formação de professores e educadores, mas também pela consciência que temos do caminho que as artes visuais já fizeram, e têm de continuar a fazer no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

Adorno, T.W. (2002). *Indústria cultural e sociedade*. Paz e Terra.

Barbosa, A. M. (2002). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte.

Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE)*. <https://www.dge.mec.pt/ocepe/>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – 3.º ciclo – Educação visual*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_visual_3c_ff.pdf

Flores, M. A. (2015). Formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar. In Conselho Nacional de Educação, *Atas do Seminário Formação Inicial de Professores* (pp. 192-222). CNE.

https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf

Martins, I. M., & Matoso, M. (2021). *Como ver coisas invisíveis - Observações, experiências e perguntas de artistas, cientistas e outras pessoas com imaginação*. Planeta Tangerina.

Melo, A. (1994). A acção local dos cidadãos como meio de resistência à nova vaga de colonização global: O caso da Associação In Loco no Sul de Portugal. <https://www.ces.uc.pt/emancipa/research/pt/ft/inloco.html>

Munari, B. (2019). *A arte como ofício*. Edições 70.

Museu do Porto. (s.d.). Serviço educativo. *Museu do Porto*. <https://museudoporto.pt>

Nóvoa, A. (2006). A escola e a cidadania: Apontamentos incómodos. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/4811>

Queiroz, J.P. (2016). Educação artística e identidade. *Revista Matéria-Prima*,4, 12-16.

Rancière, J. (2010, março 30). A política tem sempre uma dimensão estética [Entrevista concedida a Gabriela Longman e Diego Viana]. *Revista Cult*. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-jacques-ranciere/>

Rodrigues, A. M. (2003). *O que é desenho*. Editora Quimera.

Recebido em 10 de novembro de 2024.

Aceite para publicação em 23 de dezembro de 2024.

Publicado em 30 de dezembro de 2024.