

PEDAGOGIAS EXPRESSIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luzia Mara Lima-Rodrigues¹, Graça Duarte Santos² and Ana Rosa Trindade³

¹Universidade Lusófona do Porto e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal;

²Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, Portugal; ³Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa, Portugal

Palavras-chave: pedagogias expressivas, formação de professores, inclusão, métodos ativos, expressões.

Este trabalho apresenta um excerto da experiência das autoras na formação de professores, em Portugal, em dois âmbitos próximos, mas distintos: (a) na utilização das Pedagogias Expressivas enquanto metodologia de ensino na formação de professores, e (b) no ensino das Pedagogias Expressivas para que possam ser utilizadas pelos professores nos seus contextos de atuação profissional, tendo sempre como pano de fundo a Educação Inclusiva. Num percurso de mais de 15 anos de atuação, é notável a difusão das Pedagogias Expressivas em diversos cursos de formação inicial e contínua de professores (embora o título possa variar). Constata-se, igualmente, um interesse cada vez maior pela aquisição e desenvolvimento de saberes e competências nesta área, dado o número crescente de professores que realizam formação neste âmbito, bem como a proliferação de currículos que passaram a contemplar estas pedagogias tanto como Unidades Curriculares (Disciplinas, antes do Processo de Bolonha), como enquanto conteúdo programático de Unidades Curriculares com nomenclaturas diversas. Esperamos que a experiência relatada em forma de exemplos, dentro de uma perspetiva de desenvolvimento profissional, possa servir como reflexão crítica, como confirmação ou como inspiração para a adoção de metodologias cada vez mais expressivas, cooperativas e, idealmente, mais inclusivas.

Introdução

As Pedagogias Expressivas (PE) são formas de organização do trabalho pedagógico que valorizam as múltiplas possibilidades expressivas dos alunos, com ênfase na ação, na interação e nas expressões artísticas. Recorrem a métodos e técnicas derivadas do drama, da música, da dança e do movimento, das artes em geral, incluindo, por exemplo, a escrita criativa, a poesia, o t'ai chi, o grafiti e outras variadas manifestações artísticas (Lima, 2004; Lima-Rodrigues, 2014a; Santos, 2014). No contexto da formação de professores, têm a função de apresentar,

aprofundar, sintetizar e avaliar conteúdos programáticos, de alavancar o desenvolvimento do papel profissional e de permitir ao formando um leque mais vasto de modalidades de expressão dos seus saberes. No contexto da ação pedagógica do professor, as PE tornam as aprendizagens escolares mais significativas pois envolvem, a um só tempo, o sentir, o pensar e o agir dos alunos; favorecem o desenvolvimento pessoal e social, uma vez que os alunos são frequentemente colocados em situações cooperativas e de relação interpessoal, e permitem que os professores conheçam melhor os seus alunos, dado que os mesmos não ficam limitados apenas à expressão oral ou escrita, mas à multiplicidade de expressões humanas, verbais e não-verbais (Udvari-Solner and Kluth, 2008). São, para além disso, um poderoso instrumento de avaliação e diagnóstico de processos educativos (de aprendizagem e de ensino), bem como de intervenção psicopedagógica decorrente desta avaliação.

Nota-se, portanto, que o objetivo das PE não é o ensino de técnicas artísticas, nem a performance enquanto produto final. O objetivo está centrado no aluno e na interdependência positiva entre este e as pessoas que compartilham os seus espaços de saber, na experiência expressiva em si e nos processos cognitivo, psicomotor, intra e interpessoal pelo qual o aluno passa, nos momentos em que as Pedagogias Expressivas são utilizadas.

A seguir, apresentamos alguns exemplos da experiência das autoras na adoção de PE como metodologia de ensino para formação de Professores de Educação Especial e Inclusiva, em diversas Unidades Curriculares (UCs) de cursos de pós-graduação e de mestrado em Educação Especial. Apresentamos, também, a experiência das autoras no ensino de PE a professores, nomeadamente em cursos de formação contínua sobre 'Pedagogias Expressivas em Educação Inclusiva' ou em UCs de mestrados em Educação Especial que tenham como fim o ensino destas pedagogias.

A utilização e o ensino de Pedagogias Expressivas

A major challenge in building the role of 'inclusive teacher' is the attitude change. We may present

several techniques of teaching for the future teachers, some of whom considered truly effective. However, the knowledge of a list of techniques cannot guarantee that the result of the teacher's action will promote the inclusion of each and every student. (Lima-Rodrigues, 2014b, p. 37)

De fato, e como bem afirma Broomhead (2013), há ‘coisas’ que não se aprende com os livros, como a empatia, a tomada de consciência ou a mudança de atitudes face à diferença. Neste sentido, as PE têm dado um enorme contributo porque, para além de formarem os professores com as mesmas metodologias que se pretende que estes passem a utilizar nas suas práticas pedagógicas (Lima, 2004; Lima-Rodrigues, 2014b; Rodrigues and Lima-Rodrigues, 2011), levam a uma tomada de consciência sobre práticas ‘engessadas’, sobre atitudes ‘excludentes’ e aumentam a possibilidade de transformação de atitudes e, consequentemente, de práticas educacionais. Apresentamos, a seguir, alguns exemplos da adoção de PE como metodologia de ensino para formação de Professores de Educação Especial e Inclusiva, em UCs de cursos de mestrado em Educação Especial.

Exemplo 1: ‘Heurísticas de Intervenção’ é a UC de um curso de Mestrado em Educação Especial, que pretende desenvolver nos formandos, entre outras, competências de intervenção com pessoas com NEE, nos domínios cognitivo e motor. Partindo do princípio de que uma intervenção é tão mais eficaz quanto maior for a capacidade de o profissional se colocar no lugar da pessoa com a qual este intervém, a primeira atividade desenvolvida nesta UC foi o estudo das normas de acessibilidade vigentes em Portugal, a leitura e discussão de textos sobre barreiras atitudinais face à diferença e, a seguir, os formandos foram convidados a se colocar ‘no lugar do outro’ (Lima-Rodrigues, 2013). Tomando o papel da pessoa com condição de deficiência (em cadeira de rodas, com a mão dominante atada, com tampões de ouvido ou vendados) ou de seu cuidador (a apoiar a pessoa com condição de deficiência como se fosse o seu técnico ou encarregado de educação), a turma saiu dos muros da Universidade e realizou um passeio de 7 horas pelo centro histórico da cidade de Lisboa (Figuras 1 e 2).

De volta à Universidade, foram entregues aos formandos cartolinas, tesoura, cola, papéis coloridos, retalhos de pano, lãs etc., para que elaborassem, em conjunto, duas imagens: uma que representasse os momentos mais significativos vivenciados durante o passeio e, outra, que representasse as suas intervenções profissionais futuras, resultantes das aprendizagens ocorridas com esta experiência. Ao final, elaboraram um relatório individual contendo as principais barreiras arquitetónicas e atitudinais encontradas no passeio, assim como boas práticas ou atitudes favoráveis, porém, mesmo na redação do relatório deveriam se manter ‘no lugar do outro’ (pessoa com con-

Figura 1: um dia de passeio por Lisboa, no papel de pessoa com condição de deficiência ou do seu cuidador



Figura 2: mantendo-se no papel, mesmo diante de barreiras arquitetónicas e/ou atitudinais



dição de deficiência ou o seu cuidador). Uma aluna, no papel de invisual, escreveu: ‘ao ter que segurar o tempo todo no braço dos colegas, senti-me como uma bolsa que fica esquecida, pendurada no ombro de alguém’ (Figura 3).

Exemplo 2: na UC ‘Inclusão e Diversidade’ do mesmo curso, utilizamos as PE para refletir sobre a rutura de paradigmas entre a Escola Tradicional a Escola Inclusiva. Atribuímos o papel de ‘Escola Tradicional’ a metade da turma e, à outra metade, o papel de ‘Escola Inclusiva’. Para conduzir a construção destes dois papeis, fazíamos perguntas enquanto os alunos caminhavam lentamente pela sala e, sem falar, pensavam as suas respostas: ‘Como são os seus muros, Sra. Escola? Ou as suas grades? Ou não há muros nem grades? Como são as suas paredes? Os seus espaços físicos? Que cores têm? E os espaços externos, como são, Sra. Escola? A Sra. é suja? Limpa? Depredada? Renovada? Quem pode entrar em si, Sra.

Figura 3: um dia no cotidiano de Lisboa, vivido ‘no lugar do outro’

Escola? Quem é bem-vindo? Quem poderia ou deveria ficar do lado de fora? Quem seria beneficiado se ficasse do lado de fora? E de dentro? Quem são os seus alunos, Sra. Escola? Como eles se deslocam dentro de si? Onde eles gostam mais de estar? E menos?’. Depois de construídos os papéis, formaram-se duas rodas de conversa: uma entre as escolas tradicionais e outra entre as escolas inclusivas. Eram estimulados a dizer: ‘nós, escolas tradicionais, somos... , gostamos de... , detestamos quando...’. O mesmo para o grupo das escolas inclusivas. Dentro do papel destas escolas, deveriam conversar entre si, vangloriando-se das suas virtudes, assumindo as suas mazelas, confirmando as suas convicções. A seguir, a conversa foi aos pares: uma escola inclusiva a conversar com uma escola tradicional. Cada qual deveria defender-se a si própria, com argumentos que convencessem a outra que ‘eu sou a melhor escola que há’. Na reflexão final, emergiam questões como a rapidez e facilidade de encontrar argumentos favoráveis à escola tradicional, talvez por que a escolarização da maioria, num passado recente, tenha ocorrido em contexto de escola tradicional; a indignação face aos argumentos da escola tradicional, mantendo a categorização e a excelência ainda distantes da diversidade e da qualidade, para todos e para cada um; assim como emergiam questões como o equívoco ainda presente, de que a escola inclusiva é ‘menos exigente’, é ‘facilitista’ ou é ‘a escola dos artistas’ enquanto a escola tradicional é ‘a escola dos profissionais’. As questões levantadas nesta experiência passaram a ser aprofundadas em quase todas as aulas subsequentes, tornando mais vivas as discussões sobre a fundamentação teórica ligada aos temas ‘Inclusão’ e ‘Diversidade’.

Os exemplos acima referem-se a experiências onde as PE foram utilizadas para abordar um conteúdo programático, no âmbito de UCs que, à partida, não tinham como objetivo o ensino destas pedagogias. Mas há situações onde o objetivo é mesmo o ensino de PE a professores e profissionais, nomeadamente em cursos de formação contínua

Figura 4: sessão de intervenção em contexto real, com enfoque na dança

(e.g.: ‘Pedagogias Expressivas em Educação Inclusiva’, com 25 horas de formação) ou em UCs de cursos de mestrado em Educação Especial (e.g.: ‘Pedagogias Ativas e Expressões em Educação Especial’, ‘Técnicas Expressivas e Cooperativas na Aprendizagem’, entre outras). Apresentamos, a seguir, um último exemplo da nossa experiência.

Exemplo 3: Numa UC de um curso de Mestrado em Educação Especial direcionada especificamente ao ensino de PE para a atuação profissional, abordamos 4 mediadores expressivos – drama, música, arte e dança –, utilizando as próprias PE como metodologia de ensino, com leituras paralelas e discussões sobre a fundamentação teórica. Como trabalho de grupo, os formandos planearam, realizaram e avaliaram 4 sessões em contexto real de intervenção (uma para cada mediador expressivo), com jovens e adultos com Deficiência Motora e com Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental, utentes de uma associação com a qual a Universidade tem colaboração.

Na sessão mediada pela dança, os objetivos estavam ligados ao desenvolvimento psicomotor, nomeadamente ao reconhecimento das partes do corpo, à noção de espaço e à relação entre o corpo e o espaço físico e social, bem como às relações interpessoais (c.f. Santos, 2008) (Figura 4).

Na sessão focada no drama, as atividades prenderam-se com a resolução criativa e coletiva de problemas, nomeadamente na vivência de diversos jogos dramáticos que exigiam a construção coletiva de cenas e situações inusitadas; com a expressão verbal e com a comunicação, durante a dramatização com interação entre as personagens criadas pelos participantes, assim como um evidente apelo à imaginação, nos jogos de faz-de-conta e nas dramatizações espontâneas (c.f. Lima, 2004; Lima-Rodrigues, 2014a) (Figura 5).

Figura 5: sessão de intervenção em contexto real, com enfoque no drama



Figura 6: sessão de intervenção em contexto real, com enfoque na música



Na música, foram realizadas várias propostas envolvendo o som e o corpo, como a exploração espontânea de instrumentos musicais, a improvisação coletiva espontânea e livre, a improvisação coletiva seguindo o instrumento tocado por um líder, a reprodução de sequências rítmicas, ou a realização da ‘sonoplastia’ de uma pessoa em movimento (Figura 6).

A área da arte, nomeadamente nas artes plásticas como o desenho, a pintura, a escultura, a modelagem e outras, esteve presente em todas as sessões, quando os participantes eram solicitados a representar graficamente as experiências vividas durante a sessão, ou ‘dançar’ com o lápis de cera no papel enquanto ouviam diferentes músicas, ou quando representaram aquilo que mais os agradou ao longo das sessões, através de colagens de recortes de retalhos de panos, papéis coloridos e demais recicláveis (c.f. Santos, 2014) (Figura 7).

Figura 7: sessão de intervenção em contexto real, com enfoque na arte



Considerações finais

Considerando a complexidade envolvida no trabalho com as Pedagogias Expressivas, quando o tipo de interação expressiva não é apenas verbal ou escrito, mas sobretudo não-verbal e cheio de simbolismos e diferentes significados (Lima, 2004), emergem-nos inúmeras considerações a fazer sobre este trabalho, das quais destacamos apenas três:

Uma primeira consideração tem a ver com os momentos de reflexão sobre as experiências vividas. Nestes momentos, é notória a tomada de consciência dos formandos sobre conceitos, atitudes e práticas relacionados com a profissionalidade do professor, sobre a organização da escola, bem como sobre o seu papel enquanto promotor de uma educação mais inclusiva e equitativa (Lima-Rodrigues, 2011; Rodrigues and Lima-Rodrigues, 2011). Vale destacar, neste mesmo sentido, que os formandos demonstram atingir uma compreensão claramente mais elaborada sobre a fundamentação teórica, comparativamente com outros momentos formativos em que as pedagogias expressivas não foram usadas como metodologia de ensino.

A segunda consideração está relacionada com a motivação dos formandos durante a participação nas aulas (Lima, 2004; Lima-Rodrigues, 2014a), expresso em tempo alargado de envolvimento nas tarefas de aprendizagem, na pontualidade e assiduidade da maioria dos formandos e na frequente solicitação de mais horas para o curso ou para as Unidades Curriculares.

Por fim, destacamos o interesse pela continuidade da formação nesta área, buscando o aprofundamento e o desenvolvimento profissional na área das Pedagogias Expressivas. Após uma fase introdutória, nota-se nos formandos uma clara intenção de valer-se das expressões como meio para o ensino de conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais, para a resolução cooperativa de problemas, para a promoção da relação interpessoal e pró-social, assim como para desenvolver a criatividade, a

espontaneidade, a coragem de correr riscos e de fazer propostas (supostamente) inovadoras.

Para finalizar, gostaríamos de agradecer a todas as pessoas envolvidas nestas nossas experiências, bem como a cada participante do ISEC2015Lisbon que esteve presente na apresentação deste trabalho e que contribuiu para a nossa própria reflexão. Assim como ocorreu presencialmente, esperamos que a partilha destas experiências, agora em forma de texto, possam também servir de inspiração para uma formação de professores, ela própria, mais significativa, equitativa e inclusiva.

Conflito de interesses

Os autores declaram que não há conflito de interesses.

Endereço para correspondência

Luzia Mara Lima-Rodrigues,
Rua Baltazar Lopes n° 4 – 2° Esquerdo,
2795-030, Linda-a-Velha,
Portugal.
Email: luzia@vindas.pt

Referências bibliográficas

- Broomhead, K. (2013) 'You cannot learn this from a book'; pre-service teachers developing empathy towards parents of children with Special Educational Needs (SEM) via parents stories.' *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), pp. 173–86.
- Lima, L. (2004) *Para aprender no ato: técnicas dramáticas na Educação*. São Paulo: Ágora.
- Lima-Rodrigues, L. (2011) 'Sociodrama, teacher education and inclusion.' In R Wiener, D Adderley & K Kirk (eds), *Sociodrama in a Changing World*. UK: Lulu.
- Lima-Rodrigues, L. (2013) 'No lugar do outro: uma visita a Lisboa, no papel de pessoa com deficiência e/ou de seu cuidador.' In L. Lima-Rodrigues & D. Rodrigues (Orgs). *Actas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade"*, pp. III-486–7. Portugal: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.
- Lima-Rodrigues, L. (2014a) 'Com todo o prazer! As atividades expressivas na educação das crianças.' In G. Oliveira, L. Fini, E. Boruchovitch & R. Brenelli (eds), *Educar crianças, grandes desafios: Como enfrentar?*, pp. 64–82. Petrópolis: Vozes.
- Lima-Rodrigues, L. (2014b) 'Developing the role of inclusive teachers through sociodrama.' *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference*, pp. 37–40. Braga: CIEd/Institute of Education.
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011) 'Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?' In *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, n. 41, jul./set., pp. 41–60.
- Santos, G.D. (2008) 'Dançoterapia Integrativa na transformação de relações interpessoais.' *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XX, N°1(3), pp. 163–73.
- Santos, G.D. (2014) 'Expressive arts in education and therapy: a special encounter.' In *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference*, pp. 23–8. Braga: CIEd/Institute of Education.
- Udvari-Solner, A. & Kluth, P. (2008) *Joyful Learning: Active and Collaborative Learning in Inclusive Classrooms*. California: Corwin Press.