



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Raquel Filipa Santos Mateus

**O ENSINO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA NO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA**

Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores orientada pelas Professoras Doutoradas Maria Helena Lopes Damiano da Silva e Maria Isabel Ferraz Festas e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Outubro de 2019

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

○ Ensino da Expressão Plástica no  
I.º Ciclo do Ensino Básico:  
○ Programa de Educação Estética  
e Artística

Raquel Filipa Santos Mateus

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores orientada pelas Professoras Doutoradas Maria Helena Lopes Damião da Silva e Maria Isabel Ferraz Festas e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Outubro de 2019

1 2  9 0

UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

O Ensino da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico:

O Programa de Educação Estética e Artística

---

**Ficha técnica:**

**Título:** O Ensino da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O Programa de Educação Estética e Artística

**Autor:** Raquel Filipa Santos Mateus

**Orientação científica:** Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva e Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas

**Domínio científico:** Ciências da Educação, na especialidade de Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

**Instituição científica:** Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

**Financiamento:** Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/888006/2012)

O Ensino da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico:

O Programa de Educação Estética e Artística

---

Para que a Educação seja o resultado da implicação do sujeito na transformação de Si e na sua acção no Mundo, torna-se necessário que esta possibilite uma pluralidade de saberes e uma integração de linguagens diferenciadas para um mais fácil acesso à multiplicidade de informação e à sua leitura crítica, rompendo, assim, com a visão de Educação baseada em formas hegemónicas de comunicação, confinadas na excelência de saberes, considerados socialmente úteis e eleitos como únicos e relevantes. É neste contexto, que a Arte, vista como uma manifestação cultural e uma experiência humana, nas suas diferentes manifestações e significados, pode ser encarada como forma(s) de ler o Mundo, de o conhecer, de o comunicar e de o questionar. Assim, a Arte entra em relação com outros saberes e outros valores e, assume-se, não como um absoluto e um sistema fechado mas como um processo dinâmico que entra em relação com outras áreas do conhecimento.

O Ensino da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico:

O Programa de Educação Estética e Artística

---

## Agradecimentos

---

Agradeço a todos aqueles que acreditaram no valor e na potencialidade deste trabalho, incentivando-me a fazer sempre o meu melhor. Em particular:

- à Fundação para a Ciência e Tecnologia, cujo apoio me permitiu realizar uma investigação que poderá ser uma mais-valia para a Educação;
- à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e ao Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), por terem acolhido este projeto;
- às minhas orientadoras, Professoras Maria Helena Lopes Damião da Silva e Maria Isabel Ferraz Festas pela sua disponibilidade, atenção e rigor;
- às Escolas que me abriram as portas; aos seus Diretores e Professores por terem permitido que estivesse *in loco* e pela confiança que depositaram em mim, dando-me liberdade de ação; aos Alunos por se mostrarem sempre tão entusiasmados, e pela oportunidade que me deram de os ver evoluir;
- às minhas “companheiras de luta”, Sara Ferreira e Maria Prata, pela partilha de saberes e experiências, e pelo apoio e incentivo mútuo e permanente;
- aos Amigos, por estarem sempre lá e por ouvirem os desabafos de uma aspirante a investigadora;
- à minha Família, sobretudo aos meus Pais, à minha Irmã, e às minhas Sobrinhas, pela dedicação, pela presença, pela força e pela inspiração constantes.



O Ensino da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico:

O Programa de Educação Estética e Artística

---

## Resumo

---

A área designada por educação estética e artística, materializada nas Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é amplamente reconhecida como fundamental na formação da pessoa, razão que justifica a defesa da sua presença nos currículos escolares desde os primeiros anos de escolaridade. De modo mais concreto, considera-se que ela proporciona uma equilibrada cultural geral, estimulando formas de comunicação específicas e desenvolvendo, entre outras capacidades, a sensibilidade, o espírito crítico e a criatividade, além de que permite a compreensão do património cultural nacional e mundial (Comissão Nacional da UNESCO, 2006). Contudo, esta continua a ocupar um lugar secundário relativamente às restantes áreas curriculares, sendo realçado o seu valor instrumental, como “um meio para atingir um fim” (e.g., comemorar efemérides), em detrimento do seu valor intrínseco, como uma disciplina com linguagens e metodologias específicas. Tratando-se de uma área abrangente, de frequência obrigatória, com tempo consagrado no horário letivo e da responsabilidade do professor titular de turma, optámos por centrar o nosso trabalho no ensino da Expressão Plástica, tendo por referência o *Programa de Educação Estética e Artística*, de carácter facultativo, que parte do pressuposto de que a arte é uma forma de conhecimento, com características próprias, e passível de ser aprendida por todos. Consideramos, assim, que a metodologia subjacente a este Programa, estruturada em três eixos – fruição-contemplação; interpretação-reflexão; experimentação-criação – permite aos alunos adquirir aprendizagens significativas no domínio da educação estética e artística, e, simultaneamente, desenvolver capacidades de índole cognitiva, afetiva e motora.

Na primeira parte desta tese, expomos os fundamentos teóricos do nosso trabalho, dedicando o Capítulo 1 à arte na educação escolar, mais concretamente, aos valores que lhe estão subjacentes, às diferentes conceções que pode assumir, aos distintos modos de concretização e, por último, à forma como se tem processado no sistema educativo português. No Capítulo 2, apresentamos o enquadramento normativo-legal e curricular na área da educação estética e artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base as três grandes reformas que foram implementadas neste século no sistema de ensino; concetualizamos o *Programa de Educação Estética e Artística*, centrando-nos no subprograma *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais*, e destacamos, ainda, a formação de professores no âmbito do Desenvolvimento Curricular em Artes.

Na segunda parte, reportamos a investigação empírica, de índole qualitativa, apresentando os três estudos que a constituem, e que, de modo concreto, perseguem os seguintes objetivos: 1.º) conhecer conceções que professores têm da arte e da sua integração no ensino, comparando as

conceções dos que passaram e que não passaram pelo processo de formação designado por “Desenvolvimento Curricular em Artes – Metodologias e Práticas”; 2.º) descrever como é planificado e concretizado o ensino da Expressão Plástica, comparando escolas pertencentes a Agrupamentos que adotam o *Programa de Educação Estética e Artística* e aqueles que não o adotam; 3.º) comparar o discurso dos alunos, aquando da descrição de obras de arte, em turmas que adotaram e que não adotaram a metodologia do *Programa de Educação Estética e Artística*.

Os dados obtidos foram tratados através da técnica de análise de conteúdo e permitiram-nos tirar as seguintes conclusões: i) os professores com formação no Programa, em comparação com os que não tiveram essa formação, encontram-se mais sensibilizados para esta temática, salientando a estética e o culto do belo como parte integrante da educação artística, bem como a necessidade de integrar estes conceitos nas práticas de ensino; ii) a planificação no âmbito do ensino da Expressão Plástica é um reflexo do conteúdo do documento *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico (1.º Ciclo)*, e centra-se, essencialmente, na comemoração de efemérides, no recurso à Expressão Plástica para assimilar conhecimentos adquiridos nas outras disciplinas (e.g., ilustrar um texto, construir sólidos geométricos) e em objetivos definidos no domínio do saber-fazer; iii) a concretização da Expressão Plástica vai ao encontro da planificação delineada: objetivos centrados, sobretudo, no saber-fazer; valorização de “temas do calendário” (e.g., estações do ano, dias comemorativos); metodologias centradas no professor, que assume o papel de protagonista, explicando e demonstrando como se realizam as atividades; privilegia-se a aplicação de técnicas (e.g., pintar desenhos, fazer colagens); os critérios de avaliação não se coadunam com os objetivos; iv) não existem diferenças, em termos de planificação e de ensino, entre os Agrupamentos que adotam o Programa e aqueles que não adotam; v) os alunos pertencentes a turmas em que foram desenvolvidas sessões de Expressão Plástica através da metodologia do Programa, em comparação com aquelas em que não foram desenvolvidas essas sessões, aquando da descrição de obras de arte, utilizam conceitos trabalhados ao longo do ano, articulando-os de forma mais coerente e organizada.

Por fim, apresentamos as considerações finais, onde constam as potencialidades e limitações do estudo, bem como as sugestões para futuras investigações.

**Palavras-chave:** 1.º Ciclo do Ensino Básico; Expressões Artísticas; Expressão Plástica; *Programa de Educação Estética e Artística*; fruição-contemplação; interpretação-reflexão; experimentação-criação.

## Abstract

---

The area designated by aesthetic and artistic education, materialized in the Artistic Expressions in the elementary education, is widely recognized as fundamental in the person's formation, reason that justifies the defense of their presence in school curricula since the early years of schooling. More specifically, it is considered to provide a general cultural balance, stimulating specific forms of communication and developing, among other skills, the sensitivity, the criticality and the creativity, as well as allowing the understanding of national and world cultural heritage (UNESCO National Commission, 2006). However, it still occupies a secondary place in relation to the other curricular areas, emphasizing its instrumental value as "a mean to an end" (e.g., celebrating ephemeris), rather than its intrinsic value as a subject with specific languages and methodologies. As this is a comprehensive, compulsory, time-honored area and the responsibility of the head teacher, we have chosen to focus on plastic arts and how it is taught. To this end, we had as reference the *Aesthetic and Artistic Educational Program*, which assumes that art is a form of knowledge, with its own characteristics, that can be learned by all. We consider, therefore, that the methodology underlying this Program - structured in three axes: fruition-contemplation; interpretation-reflection; experimentation-creation - allows students to acquire significant learning in the field of aesthetic and artistic education, while simultaneously developing cognitive, affective and motor skills.

Part one of the thesis expose the theoretical foundations of our work, devoting Chapter 1 to art in school education, more specifically, the values that underlie it, the different conceptions it can assume, the different modes of realization and, finally, the way it has been processed in the portuguese educational system. In Chapter 2, we present the normative-legal and curricular framework in the area of aesthetic and artistic education in the elementary education, we conceptualized the *Aesthetic and Artistic Educational Program*, focusing on the subprogram *First Look - Integrated Program of Visual Arts*, and we also highlight the training of teachers in this field.

The second part, reports the empirical research, presenting the three studies that constitute it: 1) intended to know and compare conceptions of aesthetic and artistic education of teachers with and without training in the *Aesthetic and Artistic Educational Program*; 2) sought to understand how the teaching of plastic arts is planned and implemented, and at the same time, to verify if there are differences between the school groups that adopt the Program and those that do not; 3) focused on the teaching of plastic arts through the *Aesthetic and Artistic Educational*

*Program*, in order to compare the learning of concepts underlying the teaching of plastic arts, in classes that adopted the Program and classes that did not adopt it.

The data obtained were treated using the content analysis technique and allowed us to draw the following conclusions: i) teachers with training in the Program, compared to those who did not have this training, are more aware of this theme, highlighting aesthetics and the cult of the beautiful as an integral part of artistic education, as well as the need to integrate these concepts in teaching practices; ii) planning within the scope of teaching Plastic Expression is a reflection of the content of the document *Curricular Organization and Programs - Elementary Education*, and focuses, essentially, on the celebration of ephemeris, on the use of Plastic Expression for assimilating knowledge acquired in other disciplines (e.g., illustrating a text, building geometric solids) and in defined objectives in the field of know-how; iii) the realization of Plastic Expression meets the outlined planning: objectives centered, above all, on know-how; valuing “calendar themes” (e.g., seasons, commemorative days); methodologies centered on the teacher, who assumes the role of protagonist, explaining and demonstrating how activities are carried out; favoring the application of techniques (e.g., painting drawings, making collages); the evaluation criteria are not consistent with the objectives; iv) there are no differences, in terms of planning and teaching, between the groups that adopt the Program and those that do not; v) students belonging to classes in which Plastic Expression sessions were developed through the Program's methodology, compared to those in which these sessions were not developed, when describing works of art, use concepts worked throughout the year, articulating them in a more coherent and organized way.

Finally, and after discussing the obtained data, we present the final considerations, which contain the potentialities and limitations of the study, and also the suggestions for future investigations.

**Concepts:** Elementary Education; Plastic Arts; *Aesthetic and Artistic Educational Program*; fruition-contemplation; interpretation-reflection; experimentation-creation.

## Índice

---

<b>Introdução</b>	<b>21</b>
<b>Parte I - Educação estética e artística na educação escolar</b>	<b>29</b>
<b>Capítulo 1 – A arte na educação escolar</b>	<b>31</b>
<b>1.1. Valor(es) da arte e suas concepções na educação escolar</b>	<b>32</b>
<b>1.1.1. Valor(es) da arte</b>	<b>33</b>
<b>1.1.2. Concepções de arte na educação escolar</b>	<b>36</b>
<b>1.2. Educação e arte: modos de concretização em contexto escolar</b>	<b>54</b>
<b>1.3. A arte na educação escolar em Portugal</b>	<b>65</b>
<b>Capítulo 2 – Enquadramento normativo-legal e curricular na área da educação estética e artística</b>	<b>79</b>
<b>2.1. Orientações e diretrizes para a educação estética e artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	<b>80</b>
<b>2.2. Orientações curriculares para a educação estética e artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	<b>100</b>
<b>2.3. Programa de Educação Estética e Artística</b>	<b>119</b>
<b>2.3.1. Concetualização do Programa</b>	<b>119</b>
<b>2.3.2. Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais</b>	<b>130</b>
<b>2.3.3. Formação de Professores em Desenvolvimento Curricular em Artes</b>	<b>136</b>
<b>Parte II – Investigação empírica</b>	<b>145</b>
<b>Capítulo 3 – Desenvolvimento da investigação</b>	<b>147</b>
<b>3.1. Motivos e interesse</b>	<b>148</b>
<b>3.2. Objeto e objectivos</b>	<b>149</b>
<b>3.3. Estudos</b>	<b>151</b>
<b>3.3.1. Primeiro estudo:</b>	<b>154</b>
<i>Concepções de professores sobre arte e a sua integração no ensino</i>	
<b>3.3.1.1. Objectivos</b>	<b>154</b>

3.3.1.2. Participantes	155
3.3.1.3. Procedimentos e instrumentos	157
3.3.1.4. Tratamento e análise de dados	160
3.3.2. Segundo estudo:	188
<i>Expressão Plástica: da planificação à concretização</i>	
3.3.2.1. Objetivos	188
3.3.2.2. Participantes	189
3.3.2.3. Procedimentos e instrumentos	190
3.3.2.4. Tratamento e análise de dados	194
3.3.3. Terceiro estudo:	216
<i>Ensino da Expressão Plástica através da metodologia do PEEA</i>	
3.3.3.1. Objetivos	217
3.3.3.2. Participantes	217
3.3.3.3. Procedimentos e instrumentos	219
3.3.3.4. Tratamento e análise de dados	223
<b>Considerações finais</b>	<b>241</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>251</b>
<b>Anexos</b>	<b>267</b>

## Índice de quadros e figuras

---

### Quadros

Quadro 1 – Metas Educativas Gerais 2021	88
Quadro 2 – Matriz curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2013)	95
Quadro 3 – Matriz curricular do 1.º Ciclo do ensino Básico (2018)	98
Quadro 4 – Conteúdos da Expressão e Educação Plástica ( <i>Organização Curricular e Programas – Ensino Básico: 1.º Ciclo</i> )	101
Quadro 5 – Exemplo de objetivos definidos na modelagem e na escultura (Bloco 1) ( <i>Organização Curricular e Programas – Ensino Básico: 1.º Ciclo</i> )	102
Quadro 6 – Objetivos da literacia em artes ( <i>Currículo Nacional do Ensino Básico</i> )	106
Quadro 7 – Objetivos atribuídos aos eixos estruturantes na área da Educação Visual ( <i>Currículo Nacional do Ensino Básico</i> )	107
Quadro 8 – Exemplo da estrutura das <i>Metas de Aprendizagem</i> na área da Expressão Plástica	111
Quadro 9 – Objetivos e conteúdos para a formação nas Artes Visuais	141
Quadro 10 – Caracterização dos participantes do primeiro estudo	157
Quadro 11 – Estrutura da entrevista	158
Quadro 12 – Registo da realização das entrevistas	160
Quadro 13 – Dados referentes à pergunta 1.1 da entrevista	161
Quadro 14 – Dados referentes à pergunta 1.2 da entrevista	163
Quadro 15 – Dados referentes à pergunta 1.3 da entrevista	164
Quadro 16 – Dados referentes à pergunta 2.1 da entrevista	165
Quadro 17 – Dados referentes à pergunta 2.2 da entrevista	166
Quadro 18 – Dados referentes à pergunta 2.3 da entrevista	168
Quadro 19 – Dados referentes à pergunta 3.1 da entrevista	169
Quadro 20 – Dados referentes à pergunta 3.2 da entrevista	170
Quadro 21 – Dados referentes à pergunta 3.3 da entrevista	172
Quadro 22 – Dados referentes à pergunta 3.4 da entrevista	173



Quadro 23 – Dados referentes à pergunta 4.1 da entrevista	<b>174</b>
Quadro 24 – Dados referentes à pergunta 4.2 da entrevista	<b>175</b>
Quadro 25 – Dados referentes à pergunta 5.1 da entrevista	<b>176</b>
Quadro 26 – Dados referentes à pergunta 5.2 da entrevista	<b>177</b>
Quadro 27 – Dados referentes à pergunta 5.3 da entrevista	<b>179</b>
Quadro 28 – Dados referentes à pergunta 5.4 da entrevista	<b>180</b>
Quadro 29 – Dados referentes à pergunta 5.5 da entrevista	<b>181</b>
Quadro 30 – Dados referentes à pergunta 6.1 da entrevista	<b>182</b>
Quadro 31 – Dados referentes à pergunta 6.2 da entrevista	<b>183</b>
Quadro 32 – Dados referentes à pergunta 6.3 da entrevista	<b>184</b>
Quadro 33 – Dados referentes à pergunta 6.4 da entrevista	<b>185</b>
Quadro 34 – Caracterização dos participantes do segundo estudo	<b>190</b>
Quadro 35 – Estrutura da grelha de análise de planificação de professores	<b>192</b>
Quadro 36 – Estrutura da grelha de registo de atividade(s) de Expressão Plástica	<b>192</b>
Quadro 37 – Registo das observações em sala de aula	<b>193</b>
Quadro 38 – Características gerais das planificações no âmbito da Expressão Plástica	<b>195</b>
Quadro 39 – Objetivos no âmbito do ensino da Expressão Plástica que constam nas planificações	<b>197</b>
Quadro 40 – Conteúdos no âmbito do ensino da Expressão Plástica que constam nas planificações	<b>198</b>
Quadro 41 – Estratégias no âmbito do ensino da Expressão Plástica que constam nas planificações	<b>199</b>
Quadro 42 – Recursos no âmbito do ensino da Expressão Plástica que constam nas planificações	<b>201</b>
Quadro 43 – Avaliação no âmbito do ensino da Expressão Plástica que consta nas planificações	<b>201</b>
Quadro 44 – Temas escolhidos pelos professores no âmbito do ensino da Expressão Plástica	<b>203</b>
Quadro 45 – Objetivos estabelecidos pelos professores no âmbito do ensino da Expressão Plástica	<b>207</b>
Quadro 46 – Metodologias a que recorrem os professores no âmbito do ensino da Expressão Plástica	<b>209</b>

Quadro 47 – Recursos utilizados pelos professores no âmbito do ensino da Expressão Plástica	211
Quadro 48 – Avaliação definida pelos professores no âmbito do ensino da Expressão Plástica	213
Quadro 49 – Caracterização dos professores que participaram no terceiro estudo	218
Quadro 50 – Estrutura da planificação de sessão de Expressão Plástica	220
Quadro 51 – Conceitos que sobressaem no discurso de alunos do 2.º ano, aquando da descrição de obras de arte	225
Quadro 52 – Conceitos que sobressaem no discurso de alunos do 3.º ano, aquando da descrição de obras de arte	230
Quadro 53 – Conceitos que sobressaem no discurso de alunos do 4.º ano, aquando da descrição de obras de arte	235

## **Figuras**

Figura 1 – Percursos Visuais do <i>Primeiro Olhar</i>	133
Figura 2 – Processo de sistematização do <i>Primeiro Olhar</i>	135
Figura 3 – Visão integral da investigação empírica	153
Figura 4 – Atividade alusiva ao Natal – Elaboração de coroa de Natal	204
Figura 5 – Atividade alusiva ao Natal – Elaboração de estrelas de Natal	204
Figura 6 – Atividade alusiva ao Cubismo – Desenho livre	205
Figuras 7 e 8 – Atividade alusiva ao Cubismo – Transformação de uma imagem	205
Figuras 9 e 10 – Atividade alusiva a Paul Klee – Reprodução de “Senecio”	206
Figura 11 – Atividade alusiva ao inverno	208
Figura 12 – Atividade alusiva à primavera	209
Figura 13 – Exemplo de atividade realizada com materiais reutilizáveis	212
Figura 14 – Imagens das obras de arte integradas na ficha de avaliação	223

O Ensino da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico:

O Programa de Educação Estética e Artística

---

## Índice de Anexos

---

Anexo 1.1 – Entrevista a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico com formação em Desenvolvimento Curricular em Artes	<b>269</b>
Anexo 1.2 – Entrevista a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sem formação em Desenvolvimento Curricular em Artes	<b>271</b>
Anexo 2.1 – Grelha de análise de planificação de professores	<b>273</b>
Anexo 2.2 – Grelha de registo de atividade(s) de Expressão Plástica	<b>274</b>
Anexo 3 – Planificação de sessão de Expressão Plástica	<b>275</b>
Anexo 4 – Ficha de avaliação	<b>276</b>

## Introdução

---

A arte deve ser a base da educação.

Herbert Read, 1982, p. 13

O ensino (...) é uma acção sistemática que tem por objectivo ajudar o outro a apropriar-se dos instrumentos intelectuais, de que fazem parte esses instrumentos privilegiados que são os conhecimentos. O ensino está assim orientado para promover e facilitar as aprendizagens.

Charles Hadji, 1994, p. 90

A tese que agora apresentamos, intitulada *O Ensino da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O Programa de Educação Estética e Artística*, foi financeiramente possível graças a uma bolsa de doutoramento que a Fundação para a Ciência e Tecnologia nos concedeu para este fim<sup>1</sup>, permitindo-nos, assim, enriquecer a investigação na área da educação estética e artística em Portugal, a qual, apesar de ter vindo a aumentar nos últimos anos (Raposo, 2004; Comissão Nacional da UNESCO, 2006; Marques, 2018) é ainda, em comparação com a que existe noutras áreas do saber, fraca e contraditória (Best, 1996). Outra das razões que nos levou a enveredar por este domínio do saber, deve-se ao facto de esta área ocupar um lugar secundário no currículo escolar do nosso sistema de ensino (Nadal, 1990; Parsons, 1992; Oliveira, 2007), ainda que seja essencial para o desenvolvimento do indivíduo (Read, 1982; Leontiev, 2000; Efland, 2004; Santos, 2008; Marques, 2011).

---

<sup>1</sup> SFRH/BD/88006/2012

No domínio da educação estética e artística, o currículo português do 1.º Ciclo do Ensino Básico contempla o ensino-aprendizagem de quatro áreas, designadas Expressões Artísticas, nas quais se incluem a Expressão Plástica, a Expressão Dramática, a Expressão Musical e a Dança (Ministério da Educação, 2004). Assim, neste âmbito, e de forma a colmatar as dificuldades acima descritas e promover a efetiva integração da educação estética e artística, partimos do pressuposto de que, tal como Platão e Herbert Read afirmavam, a arte deve ser a base da educação, pois permite ao aluno aprender mais linguagens e diferentes formas de representar o mundo (Formosinho, 2007), desenvolver a sua imaginação e ampliar o seu conhecimento, quer no fazer artístico, quer na leitura da produção artística visual (Costa, 2007), estimular a sua sensibilidade e criatividade, e desenvolver as suas capacidades cognitivas, afetivas e expressivas (Fróis, Marques & Gonçalves, 2000). Simultaneamente, a arte permite, em concreto, desenvolver a perceção visual, o sentido crítico e a criatividade, ajudar a estruturar o pensamento, proporcionar um conjunto de experiências estéticas que permitam ao aluno compreender o mundo em que vive, ampliar a sua linguagem expressiva e estimular a representação gráfica (Oliveira, 2003). Proporciona, também, o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança, da autonomia, da capacidade reflexiva e da tomada de decisão (Gonçalves, 1991).

Ao longo dos últimos anos, esta área de ensino tem sido alvo de constrangimentos variados, que dificultam o ensino, e a conseqüente aprendizagem da arte (Marques, 2011), como por exemplo: i) ser apropriada por diversas vertentes teóricas – associando-lhes umas a criatividade, outras a dimensão e expressão emotiva, outras as capacidades de reflexão, autonomia, liberdade de pensamento e ação, outras, ainda, potencialidades motivacionais, terapêuticas, de integração social e cidadania (Best, 1996); ii) serem-lhe atribuídas inúmeras designações, que traduzem diversas orientações pedagógicas (Marques, 2011); iii) persistirem, na comunidade educativa ideias (erróneas), e por vezes, até contraditórias, que se constituem como “mitos” – a arte baseia-se apenas no “fazer” (e.g., pintar um quadro, cantar uma canção, dramatizar uma peça de teatro, ...); só aqueles que têm jeito ou um dom especial para as artes é que conseguem produzir algo (e.g., teoria dos dotes); a arte é encarada, apenas, como recreação e como passatempo, não sendo necessário qualquer esforço para ser usufruída, e não necessitando de um ensino estruturado, como acontece nas outras disciplinas; a arte retira tempo aos programas estabelecidos nos vários níveis de escolaridade; as crianças pequenas não conseguem aceder ao universo da arte,

porque este apresenta um grau de dificuldade elevado (conceção da idade como valor absoluto); as crianças são, por natureza, criativas, não sendo necessária uma aprendizagem intencional nesta área (Marques, 2011).

Contudo, apesar de não ser nossa intenção negligenciar estas limitações, e sabendo que a educação é imprescindível para o desenvolvimento das sociedades e das pessoas que a integram (Savater, 1997), realçamos que a escola, enquanto espaço de transmissão, construção e aquisição de saberes, deve dar o mesmo realce a todos os planos da formação: o ético, o científico, o tecnológico, o social, o religioso, o estético, o artístico (Nadal, 1990). Numa perspetiva de igualdade de oportunidades, a escola tem o dever de educar de forma sistemática e continuada também no domínio da educação estética e artística, criando ferramentas para pensar, experimentar, fazer, criar e sentir, e contemplando a arte como conhecimento e não como um mero entretenimento, e proporcionando a todos iguais oportunidades de atividade cultural e artística. Para tal, é necessário ter uma visão mais alargada da literacia, que vá além das tradicionais aproximações às competências da leitura e da escrita (Eça, 2010), e permita a criação de uma população mais culta, mais sensível, mais exigente, mais capaz de se entender a si própria e ao seu papel no mundo, e mais habilitada para estabelecer ligações transversais a todas as áreas do saber.

Reforçamos, assim, a perspetiva epistemológica de Searle (1999), que afirma que é fundamental associar à arte na educação escolar valor intrínseco, o qual requer captação, interpretação e fruição do sujeito que, de modo muito particular, se envolve na (re)construção de significados (Marques, 2011). Desta forma, estaremos a contribuir para a aquisição de múltiplas alfabetizações – linguística, científica, artística, tecnológica, informática, matemática, entre outras (Brito & Godinho, 2010) – e para o desenvolvimento integrado de capacidades afetivas, cognitivas e motoras (Delacruz, Arnold, Kuo & Parsons, 2009; Marques, 2011), sem, no entanto, negar o valor instrumental que é atribuído a esta área.

Para que tal se concretize, a escola deverá ser um lugar privilegiado, onde os saberes se interligam, de forma a poder ser motivadores de uma aprendizagem dinâmica e criativa, pois, como refere Morin (2000), a interligação de saberes é o caminho viável para a construção do conhecimento global e para a inclusão de valores que permitirá a formação integral do cidadão do século XXI. A este propósito, destacamos algumas das principais

recomendações que constam no *Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI* (Comissão Nacional da UNESCO, 2006)<sup>2</sup>, as quais devem ser objeto de reflexão, para que se possam efetivamente desenvolver políticas educativas que valorizem esta área de conhecimento e que se traduzam em práticas pedagógicas que permitam ir ao encontro dos seus objetivos (pp. 18-20):

- O desenvolvimento, através da Educação Artística, de um sentido estético, da criatividade e das faculdades de pensamento crítico e de reflexão que são inerentes à condição humana é o direito de todas as crianças e jovens;
- Deve desenvolver-se nas crianças e nos jovens uma maior tomada de consciência não só deles próprios mas também do seu ambiente natural e cultural, e que o acesso a todos os bens, serviços e práticas culturais deve fazer parte dos objetivos dos sistemas educativos e culturais;
- Reconhecimento do papel da Educação Artística na sensibilização dos auditórios e dos diferentes públicos para a apreciação das manifestações artísticas;
- Compreendem os desafios à diversidade cultural suscitados pela globalização e a crescente necessidade de imaginação, criatividade e cooperação em sociedade cada vez mais baseadas no conhecimento;
- Têm em conta que, em muitas sociedades, a arte foi tradicionalmente, e em muitos casos continua a ser, parte integrante da vida diária e desempenha um papel fundamental na transmissão cultural e na evolução da comunidade e dos indivíduos;
- Registam a necessidade essencial para os jovens de terem um espaço para actividades artísticas, como por exemplo centros comunitários/culturais e museus de arte;
- Registam que entre os desafios mais importantes do século XXI se conta uma necessidade cada vez maior de criatividade e imaginação nas sociedades multiculturais – necessidade que a Educação Artística pode ajudar a satisfazer;
- Reconhecem que as nossas sociedades contemporâneas têm necessidade de desenvolver estratégias educativas e culturais que transmitam e apoiem valores estéticos e uma identidade susceptíveis de promover e valorizar a diversidade cultural e o desenvolvimento de sociedades sem conflitos, prósperas e sustentáveis;
- Reconhecem o valor e a aplicabilidade das artes no processo de aprendizagem e o seu papel no desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais que estão subjacentes à tolerância social e à celebração da diversidade;
- Reconhecem que a Educação Artística contribui para a melhoria da aprendizagem e para o desenvolvimento de capacidades pela importância que dá à estruturas flexíveis, à importância para o educando, e à cooperação entre os sistemas e recursos de aprendizagem formal e não formal;
- Têm em conta que a Educação Artística, como todos os tipos de educação, tem de ser de alta qualidade para ser eficaz.

---

<sup>2</sup> O conteúdo deste documento baseia-se nos debates realizados no decurso e após a Conferência Mundial sobre Educação Artística, que se realizou em Lisboa, em março de 2006.



Nesta perspetiva de ensino-aprendizagem, em que se desenvolvem relações dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte, assumindo-se as duas últimas como elementos que fazem parte da nossa História (do nosso país e do mundo), e que são, por isso, componentes essenciais de uma educação completa que conduz ao pleno desenvolvimento do indivíduo, a arte é contemplada como uma área de conhecimento, com valor intrínseco e instrumental. Cabe, assim, ao nosso sistema de ensino, proporcionar ao aluno a passagem de um conhecimento sensível, relativo à educação estética – aprendizagem com todos os sentidos, permitindo aos alunos aprender a ouvir, a ver, a tatear, a dizer e a saborear, mobilizando diferentes linguagens e formas e comunicação (Schiller, 1993) – para um conhecimento mais aprofundado no domínio das artes, relativo à educação artística – aprendizagem das linguagens específicas das diferentes manifestações artísticas, permitindo aos alunos refletir, interpretar, experimentar e, sobretudo, questionar, o que vê, o que sente e o que ouve. No decorrer deste processo, o professor deve ser mais do que um transmissor de conhecimentos, promovendo a “educação do olhar”, e levando os alunos a “pensar sobre”, e a escola deve assumir-se como um espaço essencial de democratização da cultura e de sensibilização estética, cujo intuito não é criar “alunos-artistas”, mas despertar em cada um o seu potencial artístico (Santos, 2008), formando cidadãos conscientes e críticos, capazes de participar ativamente na realidade em que vivem – “cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o representa à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário...” (Martins, Picosque & Guerra, 1998, p. 57).

Neste contexto, o *Programa de Educação Estética e Artística*, uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência, assume um papel crucial, pois: preconiza a arte com um valor intrínseco e com linguagens e metodologias próprias; pressupõe a relação do aluno consigo próprio, com o(s) outro(s), e com o mundo que o rodeia, num questionamento permanente; pretende desenvolver um plano de intervenção no domínio das artes, ao mesmo tempo que reforça parcerias entre escolas e instituições culturais, antecipando a cultura como uma necessidade no processo educativo (Direção-Geral da Educação, 2019).

O Programa é apresentado como um meio para despertar os alunos para as grandes questões de que a estética e a arte se ocupam, levando-os a observar obras de arte, dialogar

sobre elas e experimentar a partir delas (Mateus, Damião & Festas, 2014). Nele se prevê o aprofundamento progressivo dos conceitos que traduzem a essência de cada uma das Expressões Artísticas, bem como a articulação do conjunto, e deste com as demais áreas disciplinares, numa lógica de transversalidade (Mateus, Damião, Festas & Marques, 2017). Através da metodologia que lhe está subjacente, e que contempla três eixos de orientação e análise interdependentes (Marques, 2011) – fruição-contemplação, interpretação-reflexão, experimentação-criação –, o aluno tem a possibilidade de aprender “a olhar”, interpretar, refletir e questionar o que o rodeia e, por fim, experienciar, tendo por base o conhecimento adquirido. Assim, é fundamental que se criem situações educativas para que o aluno aprenda a indagar o que a(s) obra(s) não mostram à primeira vista e a captar a expressividade contida na linguagem que a obra detém (Marques 2011).

Considerando que o ensino concretizado com base neste Programa sairá beneficiado se os professores obtiverem algum suporte especializado, foi delineada uma ação de formação contínua no âmbito do Desenvolvimento Curricular em Artes, que tem sido assegurada pela Direção-Geral da Educação, na modalidade de curso, e cujos objetivos são os seguintes: (1) desenvolver metodologias e estratégias de formação específicas na área da Educação Artística; (2) constituir um corpus de conhecimento sobre o Desenvolvimento Curricular nas Artes, tendo como comparação modelos de intervenção nacionais e internacionais; (3) refletir sobre um conjunto de capacidades – atenção, concentração, memorização, organização, análise, síntese, entre outras –, que estas áreas podem desenvolver, potenciando a aprendizagem em geral; (4) explorar os conceitos das diversas formas de arte, segundo as dimensões: fruição-contemplação, interpretação-reflexão e experimentação-criação (Mateus, Damião, Festas & Marques, 2017).

Apresentado o contexto geral desta tese, especificamos, em seguida, as duas partes – teórica e empírica – em que esta se concretiza.

Na primeira parte, dividida em dois capítulos, expomos os fundamentos teóricos do nosso trabalho, destinando-se o primeiro à arte na educação escolar, e o segundo ao enquadramento normativo-legal e curricular na área da educação estética e artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No Capítulo 1, analisamos, primeiramente, as especificidades dos diferentes valores subjacentes à arte na educação – valor intrínseco, no sentido em que “vale por si mesmo” e valor instrumental, na perspetiva de que “serve para algo”; posteriormente, e tendo

como referência as reflexões de intelectuais de várias áreas (filosofia, pedagogia, estética, psicologia, ...), abordamos as particularidades de algumas das concepções da arte na educação escolar – clássica, estética, lúdica, expressiva, psicológica, cognitivo-desenvolvimental, pedagógica, sócio-histórico-cultural, terapêutica; apresentamos, também, os seus diferentes modos de concretização em contexto escolar – arte-educação, educação pela arte, educação expressiva, ensino artístico, educação estética, educação artística –, que refletem modos de ensinar e aprender diferenciados; e, por último, fazemos uma abordagem histórica da integração da arte no sistema de ensino português.

No Capítulo 2, fazemos referência aos documentos normativo-legais e curriculares que se centram na educação estética e artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base as três reformas que foram implementadas neste século no sistema de ensino – 2001, 2011/2012 e 2015/2016. Faremos, ainda, referência a documentos, de carácter nacional e internacional, que dão suporte a algumas das medidas identificadas. Por fim, apresentamos o *Programa de Educação Estética e Artística*, no que diz respeito à sua concetualização e concretização, dada a importância que efetivamente tem no dito sistema e, de modo particular, no presente trabalho.

Na segunda parte desta tese, encontra-se o Capítulo 3, que diz respeito à investigação empírica que realizámos. Nesta, para além de expormos, de forma mais aprofundada, os motivos e interesses subjacentes a este trabalho, apresentamos os três estudos que delineámos: 1.º) *Concepções de professores sobre arte e a sua integração no ensino*; 2.º) *Expressão Plástica: da planificação à concretização*; 3.º) *Ensino da Expressão Plástica através da metodologia do Programa de Educação Estética e Artística*. Tratam-se de estudos de natureza qualitativa, onde os investigadores, sendo o instrumento principal, procuraram recolher a maior amplitude de dados que fosse possível, para depois explorar os seus significados e fazer uma descrição minuciosa (Bogdan & Biklen, 1994).

De modo concreto, os três estudos, de índole exploratória e descritiva, com uma componente comparativa, perseguem os seguintes objetivos: i) conhecer concepções que professores têm da arte e da sua integração no ensino, comparando as concepções dos que passaram e que não passaram pelo processo de formação Desenvolvimento Curricular em Artes – Metodologias e Práticas; ii) descrever como é planificado e concretizado o ensino da Expressão Plástica, comparando escolas pertencentes a Agrupamentos que adotam o *Programa de Educação Estética e Artística* e aqueles que não o adotam; iii) comparar o discurso dos alunos, aquando da descrição de obras de arte, em turmas que

adotaram e que não adotaram a metodologia do *Programa de Educação Estética e Artística*.

Para concretizar estes estudos, procedemos à elaboração de três instrumentos – entrevista semi-estruturada, grelha de análise de planificação de professores e grelha de registo de atividade(s) de Expressão Plástica –, planificámos 16 sessões de Expressão Plástica, tendo por referência a metodologia subjacente ao *Programa de Educação Estética e Artística*, as quais implementámos em três turmas, e elaborámos uma ficha de avaliação, que foi aplicada em seis turmas.

Os dados obtidos foram tratados através da técnica de análise de conteúdo, e permitiram-nos, posteriormente, tecer algumas considerações, suscitando, em simultâneo, diversas reflexões, de índole teórica e prática, que se afiguram essenciais para todos aqueles que trabalham e investigam neste domínio.

Nas considerações finais é feita a análise da (in)coerência existente entre a teoria – revisão da literatura e análise de documentos curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico – e a prática, e apresentam-se as potencialidades e limitações deste trabalho, bem como, sugestões de futuras linhas de investigação.



## **Parte I**

---

### **Educação estética e artística na educação escolar**



## Capítulo 1

---

### A arte na educação escolar

(A arte) Considerada como um sistema de símbolos e uma manifestação cultural, não deve ser negligenciada pelos sistemas educativos, pois é uma linguagem fundamental da experiência humana.

Ellisa Marques, 2003, p. 10

A educação artística, alargada à noção de linguagem, ultrapassando o verbal e o plástico, incluindo todas as linguagens expressivas e todos os instrumentos de expressão, desempenhará alternada ou conjuntamente os papéis complementares de trampolim, de reagente, de componente num conjunto onde ela aparecerá simultaneamente como início, meio, instrumento ou fim. O seu objectivo continuará a ser a *criatividade* mais do que a criação, o *homem* mais do que o artista, o *cidadão* mais do que o especialista.

Simone Fontanel-Brassart & André Rouquet, 1977, p. 24

As transformações que têm ocorrido nas últimas décadas na educação e na cultura traduzem-se em estratégias de inclusão e de alargamento da educação estética e artística nos diversos níveis de ensino, e também numa heterogeneidade de abordagens na implementação desta área em contexto escolar. Nota-se, assim, uma preocupação cada vez maior, do ponto de vista das políticas educativas, em desenvolver uma educação estética e artística de qualidade, desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma a promover o desenvolvimento pessoal e social, bem como a aquisição de conhecimentos nesse domínio.



Assim, partindo do pressuposto de que a arte assume especial importância na formação do ser humano, e que, por isso mesmo, deve ser parte integrante da educação escolar, consideramos pertinente começar este capítulo com uma abordagem do valor ou valores imputados à arte, bem como diferentes concepções que dela se têm identificado e discutido. Apresentamos, de seguida, diferentes modos de concretização da arte em contexto escolar, por entendermos que cada um deles traduz diferentes modos de ensinar e de aprender.

Terminamos o capítulo com a apresentação do lugar e sentido que a arte tem tido no sistema educativo português, contexto em que o nosso estudo empírico decorreu.

### **1.1. Valor(es) da arte e suas concepções na educação escolar**

Herbert Read, um dos grandes impulsionadores da integração da arte na educação para todos, considera-a “um dos conceitos mais difíceis na história do pensamento humano, o que se justifica pelo facto de “ter sido sempre tratada como um conceito metafísico”. Porém, salienta que esse tratamento é, pelo menos em parte, injustificado, dado que “se trata fundamentalmente de um fenómeno orgânico e mensurável”, pois “como a respiração, possui elementos rítmicos; como a fala, elementos expressivos” (1982, p. 27).

A arte passa, assim, de um plano transcendental, “concebida como algo inatingível e infinitamente superior ao homem” (Sousa, 2003a, p. 18) para um plano vivencial, suscetível de ser concretizado num conjunto de manifestações, com características próprias, capazes de serem levadas a cabo na escola, com elevado contributo no desenvolvimento integral do ser humano, em geral, e das crianças e jovens, em particular<sup>3</sup>. As funções da arte a este nível, apesar das suas metamorfoses no tempo e no espaço (Barbosa, 1991), afiguram-se inquestionáveis pois vemo-la presente em todas as épocas

---

<sup>3</sup> O “desenvolvimento integral”, numa perspetiva de educação holística, sendo um conceito difícil de apreender, reúne consenso no que se refere à inclusão de aspetos cognitivos, culturais, sociais, emocionais e físicos, bem como à possibilidade de ocorrer em vários contextos. No presente trabalho, centramo-nos no desenvolvimento integral, proporcionado em contexto escolar e restrito ao domínio das artes.

e civilizações. Como afirma Warburton (2007), foi através da arte que a humanidade, no seu percurso evolutivo, atingiu as suas experiências mais requintadas.

Trata-se de experiências diversas – como a dança, teatro, música, artes visuais, literatura, artes audiovisuais –, com linguagens próprias e que apelam para técnicas específicas. Estamos, pois, num campo multifacetado, complexo, indefinível e aberto, cuja principal característica é a pluralidade. Para sua leitura, têm-se formado disciplinas como a estética, a teoria da arte ou a história da arte, que, não obstante, a sua especificidade, tendem a considerar a natureza subjetiva e polissémica da arte e o seu “carácter expansivo”, de modo que “as suas sempre mudanças e novas criações torna logicamente impossível garantir um qualquer conjunto de propriedades definidoras” (Weitz, 1956, p. 5).

Ainda assim, consideramos importante, perspetivar a arte à luz da evolução da sociedade (Reis, 2003), para procurar apreender o seu valor ou valores e, em sequência, o seu lugar e sentido na educação escolar. Consideramos, também, importante saber como estes dois aspetos poderão relacionar-se.

### **1.1.1. Valor(es) da arte**

Como acima referimos, a arte ocupa um lugar importante em todas as culturas e em todas as épocas. Este facto conduz à pergunta: por que razão é que isso acontece? Trata-se de uma pergunta fundamental que traduz um dos principais problemas de filosofia da arte – o problema do seu valor. Alguns pensadores tendem a defender o seu valor intrínseco – a arte vale por si –, enquanto outros tendem a defender o seu valor instrumental – a arte vale como meio para se conseguir um fim independente, que se considera valioso (Almeida et al., 2007).

Podemos dizer que o pendor dado ao **valor intrínseco** imputável à arte é relativamente recente na história da humanidade, muito por influência do Romantismo<sup>4</sup>. Este valor é sustentado pelas teorias autonomistas ou teorias da arte pela arte, cuja tese é que o valor de um objeto artístico reside exclusivamente em si, independentemente de qualquer aspeto externo ou qualquer efeito que possa produzir. Ao aludirem que esses objetos têm valor intrínseco, tais teorias referem-se às suas propriedades formais e estruturais – propriedades estéticas, como a beleza ou a harmonia das formas –, e não ao conteúdo ou à mensagem que o artista pretende transmitir (Almeida et al., 2007).

A teoria da arte pela arte tornou-se conhecida por esteticismo – muito por inspiração da tese kantiana<sup>5</sup> –, que tem por centro a ideia de que o valor dos objetos decorre exclusivamente das suas características estéticas internas: a apreciação de um objeto não tem qualquer outro propósito a não ser a contemplação da beleza que revela<sup>6</sup>. Segundo os esteticistas, se nos centrarmos no conteúdo ou na mensagem do objeto artístico, deixamos de ter razões para nos interessarmos por ele mesmo; defendem, ainda, que o facto de um objeto artístico ter conteúdo idêntico e transmitir uma mesma mensagem, não significa que possua o mesmo valor intrínseco (Almeida et al., 2007). Nesta conformidade, cada objeto artístico vale por si e é insubstituível. Devemos notar que esta teoria não colhe consenso, sendo alvo de várias críticas, nomeadamente no que diz respeito à arte concetual, pois, nas obras que se podem reunir sob esta designação, os aspetos formais são, com frequência, assumidamente secundários<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Encontramo-lo defendido por intelectuais, na primeira metade do século XIX, em França, por exemplo, pelo poeta Charles Baudelaire, e na segunda metade do mesmo século, nas Ilhas Britânicas, pelo escritor Oscar Wilde.

<sup>5</sup> Na sua obra *Crítica da faculdade do juízo*, datada de 1790, Kant aborda a teoria do gosto, afirmando que existe uma faculdade, o gosto, para ajuizar se os objetos são ou não belos. O gosto ajuíza acerca da beleza de um objeto, com base no sentimento de prazer ou de desprazer que a perceção desse objeto proporciona.

<sup>6</sup> Teoria formalista ou teoria da forma significante, desenvolvida e refinada por Eduard Hanslick (1854), no domínio da música, e por Clive Bell (1914), no domínio da pintura (Almeida et al., 2007). Ambos reafirmam que a finalidade da arte é criar objetos com qualidades estéticas (formais), proporcionando emoções estéticas. Quem aprecia esses objetos obtém prazer estético a partir da perceção do jogo das formas (e.g., cores, sons, ...) (Alves, Arêdes & Bastos, 2017).

<sup>7</sup> Exemplo desta questão é a obra *Fonte* (Duchamp, 1917), cujas características formais são iguais às de tantos outros objetos que não têm qualquer valor artístico (Almeida et al., 2007).

Por sua vez, as teorias instrumentalistas<sup>8</sup> sustentam que as obras de arte têm valor porque produzem determinados efeitos, considerados relevantes, tais como comunicar ideias, adquirir conhecimentos, obter prazer ou educar para a sensibilidade. Neste sentido, a arte cumpre certas funções, tem um **valor instrumental**, estando ao serviço de algo valioso: é o conteúdo ou a mensagem do objeto que o torna importante para quem o aprecia (Almeida et al., 2007).

No quadro destas teorias a arte é, para uns, um meio para obter prazer (hedonismo); para outros uma forma de comunicação, de união de pessoas em torno de certos princípios, tendo uma função moral (moralismo/eticismo); para uns terceiros, uma forma de alargar o conhecimento do mundo (cognitivismo); e para outros, ainda, produtora de experiências estéticas compensadoras (instrumentalismo estético) (Almeida et al., 2007).

Apesar de não aprofundarmos estas teorias, dada a sua relevância para a educação escolar, não podemos deixar de nos deter numa de índole cognitivista, formulada por Nelson Goodman (1995), para quem as artes se tratam de modos de descoberta, criação e alargamento do conhecimento no sentido amplo do avanço da compreensão, não devendo ser levadas menos a sério do que as ciências. Esta posição assenta na ideia de que muitas das sensações visuais, auditivas ou táteis, provocadas pela arte, fazem parte da atividade mental, e reorientam os sentidos, conduzindo a novas maneiras de ver, ouvir, tatear, e também de imaginar e pensar, permitindo alargar o entendimento do mundo, explorando e enriquecendo a experiência humana (Almeida et al., 2007).

Podemos dizer que, antes deste teórico, Lev Tolstói adotou a mesma posição, quando, em finais do século XIX, afirma que “o valor da arte é uma forma de obter conhecimento acerca daquilo que não está ao alcance da ciência” (2013, p. 8). Para este autor, a arte e a ciência encontram-se estreitamente interligadas, sendo a função da arte transmitir vários tipos de sentimentos – “A arte é o órgão da vida humana que converte a consciência racional das pessoas em sentimentos” (2013, p. 251), e a da ciência, transmitir todo o conhecimento possível – “A ciência autêntica deve indicar as diferentes formas da

---

<sup>8</sup> Entre elas contam-se a teoria da imitação/representação e a teoria da expressão. Na primeira a finalidade da arte é imitar/representar a realidade, permitindo “ver” a realidade tal como ela é, enquanto na segunda a finalidade é exprimir e comunicar sentimentos, com o intuito de provocar o mesmo sentimento que o artista sentiu aquando da sua criação (Almeida et al., 2007).

aplicação desta consciência na vida” (2013, p. 251). Tolstói refere, ainda, que “o destino da arte nos nossos tempos consiste em transferir do campo da razão para o do sentimento” (2013, p. 253), reforçando, assim, a ligação entre as duas formas de conhecimento – arte e ciência.

Consideramos, assim, que, em vez de opor o valor intrínseco ao valor instrumental, como se de antíteses se tratassem, devemos tratá-los como complementares na educação escolar, numa perspetiva integradora, capaz de contribuir para a aprendizagem ativa e significativa<sup>9</sup> no âmbito das diferentes áreas artísticas contempladas no currículo.

Neste sentido, salientamos que a relação que o aluno estabelece com o objeto de conhecimento – arte – não pode ser, apenas, um puro prazer, devendo ter valor em si mesma, pois pressupõe “um acesso à linguagem intrínseca e específica (...), ao sistema de símbolos, o qual deverá ser aprendido para um entendimento progressivo de conceitos e um desenvolvimento de vocabulário próprio, para que se possa falar, observar e experimentar com conceitos e técnicas adequadas ao conhecimento que cada obra de arte possa potenciar” (Marques, 2011, p. 71).

### **1.1.2. Conceções de arte na educação escolar**

No seguimento do tópico anterior, retomamos a ideia de Herbert Read, de que a arte é como o ar ou o solo: rodeia-nos, mas raramente nos detemos nela (Read, 1982). O nosso trabalho académico exigiu, no entanto, que refletíssemos sobre ela e sobre a sua importância na formação do ser humano, que a escola pode proporcionar, tomando como

---

<sup>9</sup> Dados os diversos e polémicos significados que têm sido dados a estas expressões – aprendizagem ativa e significativa – devemos esclarecer que a entendemos aqui do seguinte modo: “aquela em que o aluno se envolve cognitivamente, prestando atenção, organizando o conhecimento numa representação coerente e integrando essa representação naquilo que já sabe” (Festas, 2011). Para tal, o ensino no domínio das artes, à semelhança do que acontece no domínio da matemática e da língua materna, deve ajudar o aluno a desenvolver estratégias de compreensão, de modo a que este consiga utilizar as informações aprendidas em novas situações.

ponto de partida a sua complexidade e heterogeneidade, pois, como afirma Pereira (2016, pp. 15-16):

Uma aparente dificuldade situa-se, de facto, ao nível de uma possível, satisfatória (improvável, e inútil, para alguns autores) definição de arte. Para além da sua importância numa perspectiva individual ou colectiva, a arte pode ser vista como resultado de um conhecimento, ou seja, como um saber no qual a dimensão técnica ocupa um lugar mais ou menos importante; como fruto do génio ou da graça, a partir da sua dimensão secularizada (...); como *cosa mentale*, na acepção mais lata que possa dar-se a esta proposição renascentista (...); como actividade, por excelência, do *imprevisto*, ou, no limite, como potência ou força criadora que reside antes da obra e se estende muito para além dela; pode ser ainda considerada, de um ponto de vista eminentemente estético, como prática intersubjectiva, ou como objecto definível, ou delimitável, por um conjunto de argumentos filosóficos, os quais problematizaram quer o princípio de que arte é aquilo que os artistas fazem, ou nomeiam enquanto arte, quer o que os dispositivos do sistema artístico determinam exclusivamente como pertencendo à dimensão estética.

Para se compreender o papel da arte na educação formal, partimos das reflexões levadas a cabo por pensadores de várias áreas (filosofia, pedagogia, estética, sociologia, ética, psicologia, entre outras)<sup>10</sup>, as quais se traduzem em concepções estabilizadas, permitindo o surgimento de discussão e orientando práticas. Agrupámos essas concepções de acordo com as semelhanças que apresentam, obtendo, assim, as seguintes alíneas: clássica, estética, lúdica, expressiva, psicológica, cognitivo-desenvolvimental, pedagógica, sócio-histórico-cultural, terapêutica<sup>11</sup>.

A **concepção clássica**, formada no período da Antiguidade Clássica, sobretudo grega, é substancialmente influenciada por Platão, para quem a arte, sendo da ordem do transcendental, é superior ao homem. Contudo, é na procura do inatingível, pela contemplação de obras, que ele se aproxima da via espiritual (Sousa, 2003a). De facto, a contemplação conduz à inspiração, e esta, por sua vez, conduz à criação. Trata-se de uma concepção essencialmente espiritualista, na qual a beleza se associa, de um modo íntimo e inalienável, à verdade e às virtudes morais. Diz Sousa (2003a, p. 20):

---

<sup>10</sup> As ideias de alguns pensadores a que nos referimos têm múltiplos pontos comuns entre si, por isso, não as considerámos isoladamente.

<sup>11</sup> Notamos que poderão existir outras concepções, além das que tivemos em conta, e outras formas de as definir. As que obtivemos permitiram-nos, como veremos, posteriormente, no estudo empírico, definir subcategorias de análise dos dados obtidos.

O belo platónico, é, pois, um belo espiritual, um estado afectivo de prazer, de satisfação e de bem-estar, intimamente ligado a aspectos morais e sociais (o bem), numa dinâmica desenvolvimental dirigida para a evolução espiritual. O belo supremo (espiritual) confunde-se, portanto, segundo Platão, com o bem supremo (moral), o que está de acordo com a sua concepção de substância do ser, existente na espiritualidade divina, com uma luminisidade tal que o homem se sente extasiado perante alguns dos seus reflexos e um em particular – a arte.

Devemos lembrar que, no lato período em causa, prevalecia uma educação antropocentrista, entendendo-se que as artes (e.g., a poesia, a música, a literatura) contribuía para a harmonia do corpo e para o enobrecimento da alma. Era este o entendimento platónico, de que as artes constituem a base da educação<sup>12</sup>, pois orientadas para a beleza, facultam o aperfeiçoamento de outras virtudes, como a ética, a social, a política ou a espiritual.

O próprio conceito de *paideia* – sistema de educação integral para a formação do cidadão perfeito – destaca as funções pedagógicas da arte, concebendo-a como uma atividade eminentemente utilitária e técnica, prevalecendo a imitação/*mimese*, “encarada como um espelho que os artistas colocavam diante das coisas e no qual a natureza se reflectia”<sup>13</sup> (Almeida et al., 2007, p. 40).

De acordo com esta concepção, dita clássica, a arte assume uma natureza moral-espiritual-estética, permitindo ao aluno, através da contemplação do belo, atingir as virtudes morais (Sousa, 2003a). Nas palavras de Platão<sup>14</sup>: “A educação artística é soberana porque tem no mais alto grau o poder de penetrar na alma e tocá-la fortemente (...) Louva as coisas belas, recebe-as alegremente na alma, para fazer delas o seu alimento e torna-se assim nobre e bom”.

---

<sup>12</sup> Ver, de Platão, Livro VII de *A República* (datada de 380 a.c.). Notamos que a tese aqui defendida viria a sustentar as reflexões de Herbert Read.

<sup>13</sup> Neste particular, Platão distancia-se de Aristóteles, seu discípulo, que considerava poder aprender-se com a imitação, ao contrário de Platão, que afirmava que a imitação não conduzia à verdade, porque afasta o homem da real beleza, aquela que existe no mundo das ideias. Para Aristóteles, o belo não pode ser desligado do homem, pois trata-se de uma criação humana, sendo que a proporção, a ordem ou a simetria é que garantem a beleza de uma obra. Nesta perspectiva, deve estar subjacente à educação formal uma educação estética, na qual não se aprendem apenas conteúdos éticos importantes, mas em que, por meio da arte, se vai desenvolvendo o gosto pela atividade mais nobre do homem – a atividade contemplativa.

<sup>14</sup> Ver, de Platão, Livro III de *A República*.

Na **conceção estética**, que encontra sustentação na filosofia de Kant, emergente no período de afirmação do iluminismo, a arte constitui uma presença inquestionável na vida do homem, de modo que a experiência estética – através da qual a arte ganha significado –, não integra apenas uma forma de expressão, sendo parte significativa das afeições do espírito (e.g., juízo estético). Assim, considerar o gosto como um sentimento do belo (e.g., observar um quadro e ser afetado por ele), apela para o juízo estético, de natureza subjetiva, conduzindo a um prazer desinteressado (Almeida et al., 2007)<sup>15</sup>. Neste sentido, a experiência estética não visa a aquisição de conhecimento, sendo, antes, um ato de libertação, despreziosa e prazerosa. Na linha teórica do filósofo em causa, a arte apresenta um valor universal, e está ligada à ideia de belo, do que é agradável, cujo fim é o prazer estético. Nesta perspetiva, a contemplação é uma espécie de livre satisfação que o indivíduo sente perante uma obra de arte.

Alexei Leontiev, da Escola Russa de Psicologia, de início do século XX, com marcadas preocupações pedagógicas<sup>16</sup>, perfilhou a mencionada conceção de arte, entendendo-a como a atividade que preenche a tarefa de revelar, expressar e comunicar um sentido pessoal da realidade (1978), e equiparando a obra de arte a uma janela para o mundo. Para aceder a ela, a pessoa tem de renunciar ao seu ponto de vista e adotar uma atitude estética, que é uma atitude de diálogo, sem vínculos emocionais a controlar a perceção. Desta forma, os significados contidos na obra interagem com as estruturas de sentido da personalidade, conduzindo à absorção de novos conteúdos<sup>17</sup>. Nesta mesma perspetiva, Vygotsky (1996) considerava a perceção estética como um processo mental complexo, no qual o ato de ver e olhar constitui apenas o primeiro passo.

Já no século XXI, Dmitry Leontiev, neto de Alexei Leontiev, afirma que a educação estética não se pode reduzir à informação, de modo que aquilo que se deve ensinar é a

---

<sup>15</sup> Kant, na sua obra *Crítica da faculdade do juízo*, distingue “juízos estéticos”, que apresentam um carácter subjetivo, sustentando o subjetivismo estético, de “juízos cognitivos”, que resultam da sensibilidade e entendimento, com vista ao conhecimento objetivo.

<sup>16</sup> Esta escola tinha como nome central “Escola de Vygotsky – Leontiev – Luria” (Martins, 2013).

<sup>17</sup> A este propósito, Jerome Stolnitz (1960) refere que só quando se tem uma atitude estética é que se pode apreciar esteticamente algo e, portanto, ter uma experiência estética.



capacidade de entender a arte e a beleza em geral, ou seja, a competência estética<sup>18</sup>. Assim, nessa educação, há que, através do trabalho mental, aprender a extrair da obra significados com diferentes níveis de profundidade, tendo em conta as três grandes funções da arte: recreação (relacionada com as necessidades psicológicas básicas, justificada pelo facto de a arte estar associada à atividade livre); socialização (dando a conhecer o mundo, os valores culturais, as normas, os padrões de comportamento e os modelos de identidade social); e desenvolvimento pessoal (que pressupõe um elevado nível de competência estética, bem como motivação para uma elaboração mental na interação com a arte) (Leontiev, 2000).

Esta conceção, designada estética, contempla a arte como uma presença inquestionável na vida do homem, essencial na educação escolar, desencadeando no aluno experiências de índole prazerosa e libertadora. Para que tal aconteça, deve ser-lhe proporcionado contemplar obras de arte, o que irá proporcionar o desenvolvimento de competências que lhes permitirão ter uma atitude estética perante o que os rodeia, e desencadear juízos estéticos face ao que veem, ouvem ou sentem, os quais se traduzem, posteriormente, em experiências estéticas.

Vemos a **conceção lúdica** sustentada por Schiller, poeta que, tendo passado pela Revolução Francesa, considerava que só a beleza proporcionada pela arte pode livrar o homem das más influências, tornando-o num ser melhor e mais completo, capaz de alcançar a tão almejada liberdade. Por isso mesmo, na sua obra *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos*, publicada em 1794, defende “a necessidade de educar esteticamente o ser humano” (1993, p. 7), transmitindo-lhe uma ideia de estética que se sobreponha às ideias utilitaristas e mercantilistas da arte.

Crítico da teoria de Kant, mas com inspiração na mesma, Schiller separou o lógico do estético, preconizando uma ideia objetiva da beleza<sup>19</sup>. Além disso, considerou que a conjugação dos impulsos do homem – sensível e racional – permite a manifestação do impulso lúdico, que não é puramente espontâneo, polarizando o sensível, de natureza

---

<sup>18</sup> Segundo Leontiev (2000), esta competência determina o encontro pessoa-arte, estando ligada a três aspetos: complexidade cognitiva da visão do mundo que uma pessoa tem; o seu domínio das “linguagens” de diferentes tipos, géneros e estilos de arte; e as suas aptidões operacionais que definem a mestria para desempenhar a atividade de desobjetivação.

<sup>19</sup> Recordamos que Kant defendia que a beleza era subjetiva, pelo que o juízo estético (juízo do gosto) era, também ele, subjetivo.

sentimental, e o formal, de natureza racional. A arte faz com que o homem – homem ideal –, alcance esse impulso, que se traduz numa força de vontade estética, superando as necessidades primordiais da natureza e ampliando-se por meio de uma cultura que revela a beleza. Segundo Schiller, para conhecer algo, é necessário mobilizar o “impulso sensível”, através do qual se faz uma “leitura flutuante”, que permite, posteriormente, reunir as características do que se pretende conhecer, utilizando o “impulso formal”, ou seja, um conhecimento mais aprofundado. Para que este conhecimento se torne acessível, sem ser banalizado, será necessário o “impulso lúdico”. Reforça, assim, a concepção expressiva da arte, pois ao jogar/brincar espontaneamente, a criança vai-se conhecendo a si mesma, aos outros e ao meio que a rodeia, seja pelo movimento, pelos traços, pelos sons, pelas cores ou pela voz, desenvolvendo-se harmoniosamente (Santos, 2008). Schiller concebe, assim, a estética nos planos cognitivo, sensório-motor e emocional, ela é, nessa medida, formadora e transformadora da vida da humanidade (social) e não apenas a vida humana (individual).

Segundo esta concepção, que põe a tónica no lúdico, a arte não tem um fim imediatamente utilitário, remetendo, antes de mais, para a atividade lúdica que sucede apenas pelo prazer que proporciona (Sousa, 2003a), ao mesmo tempo, contribuindo para a formação estética e moral do ser humano e para o equilíbrio entre a sensibilidade e a razão. E é isso que a educação escolar deve proporcionar aos seus alunos desde idades precoces.

A partir do século XIX, a ideia da arte como imitação tornou-se questionável: poetas, pintores, músicos e romancistas afirmaram-na como livre expressão de experiências individuais, dando consistência à **concepção expressiva**, sendo que, nesta formulação, não é alheio o trabalho revolucionário de Freud. Transposta a ideia para a educação, defende-se que a sua principal finalidade é permitir à criança que, sem ter por intermediário o educador, exteriorize as suas emoções e pensamentos.

Para Lev Tolstói, um dos mentores mais destacados dessa concepção, a arte, independente da noção de beleza, transmite sentimentos: a pessoa que aprecia uma obra é contagiada pelos sentimentos do artista aquando da sua criação. Para tanto, precisa de deixar de abordar a obra apenas com prazer, passando a considerá-la como possibilidade

de comunicação de sentimentos<sup>20</sup>. A este propósito refere este escritor, criador de uma “escola nova”<sup>21</sup> (2013, p. 82):

Provocar em si o sentimento já experimentado uma vez e, ao provocá-lo em si por meio de movimentos, de linhas, de cores, de sons, de imagens, de palavras proferidas, transmitir este sentimento de maneira que os outros o experimentem – nisto é que consiste a actividade da arte. Portanto, a arte é uma actividade humana que consiste em alguém transmitir de forma consciente aos outros, por certos sinais exteriores, os sentimentos que experimenta, de modo a outras pessoas serem contagiadas pelos mesmos sentimentos, vivendo-os também.

Também o filósofo e pedagogo John Dewey, na sua obra *Art as experience*, publicada pela primeira vez em 1934, considerou que a apreciação e a criação da obra de arte, como experiência e expressão humana, tem consequências educativas, nomeadamente no realce que se deve dar à imaginação, à procura de motivos, de interesse estético, à atenção ao meio (Dewey, 2010). Vemos, no início deste século, Edgar Morin, sociólogo e filósofo, reforçar esta ideia, afirmando que a arte é o resultado da necessidade de expressão e comunicação criativa, pelo que, tem constituído preocupação de inúmeros teóricos da educação, que a consideram como uma das necessidades fundamentais da escola. Na sua obra *A cabeça bem-feita* (2000), pode ler-se que na literatura, no cinema, na poesia, na música ou na pintura, existe um pensamento profundo sobre a condição humana, pelo que, a arte é essencial no processo de conhecimento da diversidade cultural e da própria condição humana.

Partindo do princípio que a principal finalidade da arte é a exteriorização de ideias e a expressão de sentimentos e emoções, esta conceção põe a tónica na comunicação: “a arte é a linguagem das emoções, a procura de comunicar algo que não é traduzível em palavras e em pensamentos” (Sousa, 2003a, p. 55). Assim, a contemplação de obras de arte em contexto escolar permitirá ao aluno ter experiências estéticas, assumindo-se a conjugação expressão-comunicação como o motivo pelo qual a educação artística é necessária no processo de educação formal.

---

<sup>20</sup> O artista (emissor) comunica ao público (recetor) o que efetivamente sente no ato de criação (mensagem), funcionando a obra de arte como canal de comunicação (Almeida, 2007).

<sup>21</sup> Trata-se da “Escola Yasnaia Poliana”, criada em 1861, cuja orientação pedagógica tinha como lema “educar para libertar”. Para o escritor, estudar era uma atividade lúdica/uma diversão, sendo a sua principal preocupação estimular a criatividade das crianças.

A **conceção psicológica** tem em Lev Vygotsky<sup>22</sup>, psicólogo, um dos seus mais destacados representantes. Este marcante investigador do desenvolvimento humano, apoiando-se em Aristóteles, chama a atenção para o facto de as obras de arte funcionarem como estímulos que desencadeiam alterações na alma que as contempla ou as cria (Sousa, 2003a). Vygotsky (2001) refere que a educação que envolve o contacto com obras de arte exige, a partir do que já foi vivido, a expansão das funções psicológicas superiores, como a perceção, a atenção, e a memória, mas também a sensibilidade, a reflexão e a imaginação. Isto porque, na sua perspetiva, a obra de arte constitui uma síntese, uma unidade composta por elementos específicos, que, para serem apreendidos, requerem uma relação dialética entre razão e emoção: a emoção artística é, portanto, sempre inteligente, e não provoca uma resposta motora imediata, mas resolve-se na articulação com outras<sup>23</sup>.

Acrescenta este autor que a estrutura – conteúdo e forma – da obra de arte não é fruto de um só homem (fruidor ou artista), mas de uma construção coletiva de que a história da humanidade dá conta, pelo que o ensino terá de proporcionar a apropriação estética da cultura. Neste sentido, é fundamental o contacto dos alunos com grandes produções artísticas, pois a sua apreciação dá conta dessa construção, que transcende a restrita vivência quotidiana. A educação estética e artística não pode ser perspetivada numa lógica utilitarista (pois perde-se o carácter próprio da arte) nem como meio para tornar o processo agradável e lúdico. A este propósito escreveu (Vygotsky, 2001, p. 331):

(...) equívoco cometido pela pedagogia tradicional quando reduz a estética ao sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte e vê nela um objetivo em si, noutros termos, reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam na criança. Aqui a obra de arte é vista mais uma vez como um meio para despertar reações hedonísticas.

Vygotsky (2001, p. 352) defendeu, ainda, a autonomia da educação estética, não a subordinando à moral, a outras disciplinas e, muito menos, a atividades prazerosas; em vez disso, afirma que ela requer ensino de habilidades técnicas, as quais permitirão a

---

<sup>22</sup> Tal como referimos anteriormente, criou, com Alexei Leontiev e Alexander Luria, a Escola Russa de Psicologia, designada “Escola de Vygotsky – Leontiev – Luria”, que considera o homem um ser histórico e social que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, participa da coletividade. Este pressuposto está na base da teoria histórico-cultural (Rego, 1995).

<sup>23</sup> Esta ideia encontra-se também subjacente na conceção lúdica, na qual o equilíbrio entre a sensibilidade e a razão é considerado necessário para o desenvolvimento de uma formação estética.

ampliação da capacidade de perceber obras de arte, permitindo a formação do juízo estético, e, por inerência, aproximarão a “experiência pessoal da criança” à “experiência estética da humanidade”. Por isso mesmo, a apreciação e a criação artística da criança, como ações intencionais, devem ser sempre mediadas pelo educador.

Na perspetiva deste autor, a relação do sujeito com a arte é um “trabalho mental complexo”, pois exige tempo, trabalho sistemático e um movimento dinâmico entre “o pensar e o fazer e o pensar sobre o fazer” (1996). E, neste sentido, a arte, como forma de desenvolvimento, necessita de um trabalho de mediação, considerada como:

Um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; processo este que pode envolver factores intrapessoais – actividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo, instrumentais –, instrumentos materiais que irão regular a actividade externa do indivíduo, capazes de ampliar as possibilidades de transformação entre homem e objecto de conhecimento e simbólicos – ferramentas que auxiliam o homem nos processos psicológicos, sendo internos ao indivíduo, podendo ampliar a sua capacidade de atenção, memória e retenção de informações; entre outros processos.

Nesta linha, a conceção de arte em causa salienta a importância de promover a criação artística na criança em idade escolar, contribuindo isso para o desenvolvimento afetivo-emocional, ao mesmo tempo que favorece a dualidade realidade-fantasia, permitindo ampliar a sua capacidade de reflexão e percepção, assim como a sua sensibilidade. O objetivo do ensino das artes é, portanto, proporcionar a apropriação dos aspetos estéticos da cultura humana, sendo necessário, para tal, proporcionar o contacto com obras de arte.

Mais próximo no tempo, a investigadora Abigail Housen<sup>24</sup>, na década de 80, dá sentido à **conceção cognitivo-desenvolvimental**, apresentando-nos estádios de aprendizagem voltados para a apreciação estética<sup>25</sup>, que sustentam a sua teoria dos

---

<sup>24</sup> Psicóloga cognitiva e investigadora na *Harvard Graduate School of Education*.

<sup>25</sup> Para os definir, usou um tipo de entrevista, designado por “entrevista de desenvolvimento estético”, não diretivo, que permitisse extrair os pensamentos e os sentimentos dos participantes sobre a obra de arte em questão. Estas entrevistas tinham uma duração média situada entre 10 a 20 minutos, fazendo o entrevistador perguntas abertas (e.g., “O que vê neste quadro?”), e diminuindo a sua intervenção ao longo da entrevista. O estádio de desenvolvimento estético de cada indivíduo é determinado pela quantidade de respostas dadas correspondentes a cada um dos

estádios estéticos<sup>26</sup>. Partindo, assim, de um processo de leitura de obras de arte que integra o ler e o refletir, propõe um conjunto de estádios, não hierarquizados por idade, que dependem das oportunidades interativas, educativas e autodidatas do observador. Desta forma, equilibrando os processos de descrição, análise, revelação, interpretação e fundamentação durante a apreciação estética, os alunos podem ampliar a sua compreensão sobre as obras, e assimilar conhecimentos (Housen, 2000). São cinco os estádios que enunciou<sup>27</sup> (Housen, 2000; Reis, 2010, pp. 133-134):

**Estádio 1 – Observadores Narrativos:** Os observadores são contadores de histórias, fazem observações e associações pessoais de modo a criarem uma narrativa em torno da obra de arte. Os seus julgamentos acerca das obras são baseados no que sabem e no que gostam. As emoções estão presentes na narrativa que constroem sobre a obra, acabando por fazer parte dela.

**Estádio 2 – Observadores Construtivos:** Os observadores estabelecem um marco de referência que enquadra a sua maneira de ver a obra de arte, utilizando o seu próprio conhecimento sobre o mundo e a sua tradição moral e social. Se a obra de arte não se parecer com o que “seria suposto” é entendida como “estranha” ou sem valor. Por outras palavras, o seu sentido de realismo é muitas vezes usado como um padrão para determinar o valor da arte. As emoções começam a colocar-se em segundo plano, distanciando-se da obra de arte de modo a desenvolver o interesse pelas intenções do artista.

**Fase de transição – O modo de aproximação ao estádio 3 varia e divide-se em dois subestádios. Transição Estádio 2/Estádio 3:** Esta transição caracteriza-se por se começarem a desenvolver as bases para descodificar a estrutura dos modelos (estéticos, estilísticos, ...) contidos numa obra de arte. Esta pode ser de tipo histórico (nomes de escolas de arte) ou propriedades formais (forma, cor, linhas, técnicas), sendo estes os significados com os quais o observador classifica, cataloga, realiza comparações, utiliza evidências e tira conclusões. Estas estratégias permitem no terceiro estádio realizar a actividade analítica. Para se dar a transição definitiva para o estádio seguinte é necessário o desenvolvimento de capacidades analíticas, habilidades criativas e um marco de referência para análise; **Transição Estádio 2/Estádio 4:** Um sujeito que tenha muito pouca experiência no que respeita à arte tende a inventar as suas próprias distinções. Sabem

---

estádios em particular. Há indivíduos que podem estar entre dois estádios consecutivos ou interpolados (Housen, 2000; Reis, 2010).

<sup>26</sup> Na tese de doutoramento de Teresa Senos (2018), intitulada “O desenvolvimento estético e a educação estética e artística: o Programa ProgestArt”, são referidas outras teorias do desenvolvimento estético e criatividade, que optámos por não desenvolver, dadas as semelhanças que têm entre si.

<sup>27</sup> Estes estádios estão relacionados com os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget: estádio sensório-motor, estádio pré-operatório, estádio das operações concretas e estádio das operações formais.

descodificar símbolos, mas não têm um marco de referência estética no qual basear a sua análise. Este marco de referência adquire-se mediante a formação ou a experiência. Noutros aspectos mostram um bom conhecimento técnico e formal, mas carecem de estratégias críticas ou analíticas. Em todo o caso, ao espectadores deste grupo não podem assimilar as distinções necessárias para uma análise formal de uma obra de arte.

**Estádio 3 – Observadores Classificadores:** Os observadores neste estágio adoptam uma estratégia analítica e crítica que é comum encontrarmos entre os historiadores de arte. Querem identificar a obra em relação a um lugar, escola, estilo, tempo e origem. Descodificam a aparência da obra a partir de uma série de indícios utilizando para isso factos e figuras, categorizam o trabalho, e, através disso, explicam e racionalizam o significado da obra de arte.

**Estádio 4 – Observadores Interpretativos:** Os observadores deste estágio procuram um encontro pessoal com a obra de arte. Exploram a obra de arte em busca de significados, tratando de apreciar as subtilidades da linha, da forma, da cor. As habilidades críticas dos observadores precedem os seus sentimentos, permitindo que os símbolos e os sentidos da obra de arte surjam. Cada novo encontro com a obra de arte proporciona uma nova experiência e um novo “insight” aos observadores, reconhecendo que cada novo encontro com a obra sujeita-a a mudanças na sua identidade e valor, permitindo-lhe fazer novas comparações, apreciações e experiências.

**Estádio 5 – Observadores Re-criativos:** Os observadores neste estágio têm uma longa história e tradição de ver e reflectir sobre obras de arte. Uma obra de arte é, por assim dizer, como “um velho amigo” ao qual se conhece intimamente, mas que por vezes nos revela surpresas, necessitando que lhe prestemos a devida atenção. O observador, conhecedor profundo que é da obra, traça uma história própria que combina tanto uma contemplação pessoal sobre a obra como a sua adequação a problemas e conceitos mais universais. A sua memória cria uma imagem da obra de arte na qual se combina o pessoal e o universal.

Por sua vez, Michael Parsons<sup>28</sup> declara que grande parte dos estudos de orientação cognitiva dedicados à arte não a têm levado a sério. Na sua perspectiva, a obra artística, sendo, acima de tudo, uma manifestação estética, “basicamente expressão – conhecimento e revelação – do eu” (1992, p. 15), pressupõe uma abordagem específica: as obras perdem a sua relevância “quando as consideramos como se fossem apenas objetos vulgares”, diz (1992, p. 13). Assim, compreender e criticar uma obra implica “conhecimento cognitivo”<sup>29</sup>, em concreto, conhecimento de tipo estético, que tem uma

---

<sup>28</sup> Michael Parsons é uma das personalidades mais importantes na área da arte-educação nos Estados Unidos, e tem desenvolvido estudos sobre a educação estética e artística na área das artes visuais. É professor de filosofia da educação e de psicologia da arte.

<sup>29</sup> Michael Parsons afirma ter sido muito influenciado por Habermas, que apresenta três tipos de conhecimento cognitivo: empírico (relativo ao mundo exterior dos objetos); ético (relativo ao mundo social das normas); e estético (relativo ao mundo interior do sujeito).

componente racional, traduzida na capacidade de reflexão e de valoração dos objetos artísticos.

Assim, este autor delineou uma teoria do desenvolvimento do juízo estético<sup>30</sup> segundo a qual as percepções complexas da maturidade são alcançadas depois de cumpridos diversos estádios, que se sucedem numa ordem não arbitrária e que ganham sentido em função de dois pressupostos: 1) a arte não se limita a ser um conjunto de objetos bonitos, constituindo-se como uma das formas de articulação da vida interior; 2) a arte exprime mais do que aquilo que um indivíduo tem em mente num determinado momento, pelo que a compreensão da expressão artística é um produto coletivo, de construção social e histórica. Tal como Housen, são cinco os estádios que enunciou<sup>31</sup> (Parsons, 1992, pp. 38-43):

**Primeiro estádio:** É uma espécie de grau zero, no qual se inclui grande parte das reacções das crianças pequenas (e.g., “É a cor de que eu gosto mais” – p. 39). É o estádio da “preferência”, que se caracteriza pelo “gosto intuitivo pela maioria dos quadros, uma forte atracção pela cor, e uma reacção ao tema quando consistindo numa série de associações livre” (p. 39). Em termos psicológicos, não há praticamente consciência do ponto de vista do outro; em termos estéticos, os quadros constituem um estímulo para uma experiência agradável, sendo que aquilo que representam não tem importância de maior.

**Segundo estádio:** Organiza-se em torno da ideia de representação, pois o objetivo da pintura é representar alguma coisa (e.g., “Vê-se bem que ele pintou com todo o cuidado. Ficou mesmo bem!” – p. 39). É o estádio “da beleza e realismo”, em que a beleza, o realismo e a habilidade do artista são os fundamentos objetivos do juízo estético. Em termos psicológicos, representa um progresso porque reconhece o ponto de vista dos outros, pois a ideia de representação exige uma distinção entre aquilo que qualquer pessoa pode ver no quadro e as ideias que esse mesmo quadro nos evoca. Em termos estéticos, o observador distingue aspetos relevantes (relacionados com o que está representado) e irrelevantes (os que não estão relacionados com o que o quadro representa).

**Terceiro estádio:** É o estádio da “expressividade”, no qual a observação dos quadros é feita em função da experiência que podem proporcionar (e.g., “A distorção dá mais ênfase ao sentimento do que o faria uma fotografia” – p. 40). Do ponto de vista psicológico assenta numa nova consciência de interioridade da experiência dos outros e numa nova capacidade

---

<sup>30</sup> Esta teoria é análoga à teoria cognitivo-desenvolvimental do juízo moral, formulada por Kohlberg (1992).

<sup>31</sup> Estes estádios foram definidos a partir de entrevistas semiestruturadas que o autor realizou e com as quais procurou explorar o que as pessoas pensavam acerca de quadros lhes pediu para observar. Entre as questões que lhe colocou contam-se as seguintes; “Descreva-me este quadro.”, “Que sentimentos encontra neste quadro?” ou “E as cores? São bem escolhidas?”. O autor considera que cada estádio que apurou traduz uma interpretação da pintura de forma mais perfeita que o anterior.



para apreender próprias ideias e sentimentos pessoais. Do ponto de vista estético, permite perceber a irrelevância da beleza do tema, do realismo estilístico e da habilidade do artista, captando melhor as suas qualidades expressivas.

**Quarto estágio:** Designado de “estilo e forma”, em que a significação de um quadro é mais social do que individual (e.g., “Veja só a tristeza que há na tensão das linhas, na forma como ela puxa o lenço!” – p. 41). Em termos psicológicos permite aceder a diversas interpretações de uma obra e ver até que ponto cada uma delas faz sentido. Do ponto de vista estético, coloca em evidência as relações estilísticas e históricas entre os quadros, considerando o juízo estético como racional e suscetível de objetividade.

**Quinto estágio:** É o estágio “de autonomia”, em que o indivíduo deve julgar os conceitos e valores através dos quais a tradição constrói a significação das obras de arte (e.g., “Já modifiquei várias vezes a minha opinião sobre este quadro. Dantes achava-o demasiado retórico; agora consegue outra vez fazer-me vibrar.” – p. 42). Em termos psicológicos exige que se transcenda o valor da cultura, pois exige a capacidade de questionar as opiniões geralmente aceites. Em termos estéticos, permite ter reações mais subtis e perceber que as perspetivas tradicionais podem ser enganadoras.

Em suma, na conceção exposta, a compreensão da arte exige um conhecimento estético, de ordem cognitiva, por parte do aluno, a quem é proporcionada a observação de obras num determinado tempo e contexto (Rubio, 2003), levando-o a “pensar sobre”.

David Best (1996) formulou uma **conceção pedagógica** da arte, declarando-a como disciplina de plena pertinência e direito no currículo escolar, a par das outras, incluindo as consideradas nucleares, como a língua materna, a matemática e as ciências. Reconhece, contudo, que o seu lugar tem sido secundarizado, sendo encarada como atividade de recreação e lazer, pelo que nada de significativo se pode aprender: “em arte é impossível aprender alguma coisa. A arte é unicamente uma forma de ter uma experiência não cognitiva.” (Best, 1996, p. 16).

Há, portanto, que mudar esta lamentável circunstância, pois a experiência artística requer ensino: é cognitiva e racional, envolvendo conhecimento, a par de ser afetiva e emocional. Nas suas palavras: “o potencial das artes aprofunda, alarga e sensibiliza a nossa compreensão e sensibilidade sobre uma variedade imensa de problemas da vida em geral, o que constitui uma das contribuições mais peremptórias das artes na educação” (Best, 1996, p. 234).

Salientamos a desmistificação que o autor faz da ideia comum de que as artes são matéria de sensibilidade puramente subjetiva, decorrendo do eu isolado e absoluto, e não da razão e do conhecimento. Os sentimentos artísticos são, afirma, de carácter cognitivo, e implicam apreciação, interpretação e avaliação, o que reforça o valor educacional da

arte, apelando a uma abordagem didática na qual esses processos possam ser estimulados. Mas há outro argumento em defesa da objetividade do julgamento artístico, que é a necessidade de este ser imparcial e isento de preconceitos. De modo coerente, Best dá atenção ao professor, sublinhando que não deve fazer prevalecer as suas preferências, mas sim o que é de interesse artístico e educacional, nem deve restringir-se ao ensino de capacidades técnicas, mas também explorar e refletir sobre objetos de valor artístico.

Com a mesma orientação, Ana Mae Barbosa (1991), educadora e pioneira da arte-educação no Brasil, considera que a arte representa o melhor trabalho do ser humano e permite interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e o conteúdo. A autora, reconhece nesta área de conhecimento, um meio que permite desenvolver a percepção, a imaginação, a crítica e a criatividade (Barbosa, 2007), possibilitando o re-conhecimento, a reflexão na relação entre conteúdos histórico-culturais e conceitos de arte, ao mesmo tempo que promove a autoconsciência, impulsiona atitudes e contribui para processos de formação humana (Pessi, 2007). Desta maneira, a arte tem de ser um elemento central na escola, permitindo experiências artístico-culturais, necessárias ao desenvolvimento da autonomia, da cultura, da sensibilidade.

Considerando o ensino da arte muito instrumentalizado, a autora a que nos referimos desenvolveu uma abordagem pedagógica – “abordagem triangular” – assente em conteúdos que podem ser trabalhados na escola, muito em função da percepção e da interpretação, sendo, nessa medida, sustentáculo da aprendizagem noutras disciplinas. Numa entrevista<sup>32</sup> disse:

Qual é a outra área que desenvolve especificamente a percepção? Nenhuma outra. É a área das artes que desenvolve especificamente a percepção, essa que vai ser usada nas outras áreas. Atualmente todas as áreas estão usando imagem como elemento facilitador do conhecimento ou para valorizar a imaginação. Ler as imagens leva a fazer descobertas através delas (...). Para qualquer área do conhecimento é importante interpretar. Se você criar o hábito de interpretar imagens da Arte vai refletir depois em qualquer área. (...) Através de uma boa aprendizagem de arte que inclua o fazer, a leitura de imagens e contextualização você está preparado para interpretar todas as imagens (...).

---

<sup>32</sup> Entrevista realizada em 2016 por Taíze dos Santos Batistti, Elisiane Saiber Lopes, Marcia Regina Selpa Heinzle e Rita Buzzi Rausch (<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n1p343-349>).

Inspirada em modelos americanos e defendendo a importância da cultura artística, a dita abordagem integra três eixos fundamentais: 1) a produção artística; 2) a fruição/apreciação estética (que envolve a fruição e o juízo estético) e 3) a contextualização histórico-geográfica (ligada à história da arte). Em sequência, preconiza uma metodologia que inclui o estudo e a leitura de obras de arte, integrando o fazer, o fruir e o conhecer os contextos (da arte global no diálogo com as culturas regionais e locais), numa relação dialógica, na qual o professor assume um papel de mediador, tendo em conta os significados que os objetos em estudo assumem para cada indivíduo<sup>33</sup>. De facto, o trabalho em artes não pode deixar de envolver sentidos e de interpretações diversos, e, com eles, dúvidas e incertezas, pois “a arte é prezada enquanto forma de levantar questões, e não propriamente de transmitir verdades” (Parsons, 1992, p. 43).

Neste cenário, a arte é considerada como objeto de ensino e de aprendizagem, apresentando as experiências artístico-culturais que lhe estão subjacentes uma componente racional, que envolve, entre outros aspetos, conhecimento, fruição, interpretação e criatividade.

Leontiev e Vygotsky, a que antes nos referimos, edificaram, em resultado das suas investigações, a **conceção sócio-histórico-cultural**, que, no final do século passado, permitiu a Ralph Smith (1993) desenvolver uma conceção com identidade própria, traduzindo a ideia de os indivíduos devem compreender as manifestações artísticas no seu sentido histórico-cultural, aprendendo a apreciá-las esteticamente e a exercer crítica sobre elas. Justifica-se esta abordagem pela necessidade de construção sistemática de uma sensibilidade estética num ambiente no qual tem lugar a ação e a reflexão a partir da apreciação da obra de arte e do fazer artístico.

Desde épocas remotas que os homens registam formas artísticas, desde pinturas rupestres a construções arquitetónicas. A arte é, por isso, uma das mais antigas atividades humanas, o que tem permitido, através das produções encontradas, perceber a evolução do pensamento cultural. Mais remota ou mais proximamente, o artista, situado num contexto histórico, social e cultural, cria significados para aquilo que vê, transformando a realidade e transformando-se a si mesmo, numa dualidade equilibrada entre o intelectual

---

<sup>33</sup> A mencionada autora dá especial atenção à planificação das aulas, que deve ser feita em função de três aspetos: temas a trabalhar; técnicas a aprender; materiais a utilizar.

e o emocional. Segundo Fischer (1983), na sua obra *A necessidade da arte*, publicada em 1959, o artista continua a ser o porta-voz da sociedade.

Considerando que a arte é um reflexo da evolução do homem, permite, em retrospectiva, conhecer o mundo, os costumes, os valores, a organização comunitária, a identidade humana num determinado tempo e lugar, possibilitando, no presente, compreender, expressar e recriar a existência passada. Constitui uma possibilidade de nos revermos como humanidade que se constrói a si mesma, através da imaginação, da criatividade, e, em última instância, uma forma de nos encarmos sob uma dimensão que vai além da sua individualidade.

Pelo acima dito depreende-se que na conceção em causa se acentua a variação dos meios de representação consoante a época e o lugar, pois, segundo Buoro (1996), “em cada momento específico e em cada cultura, o homem tenta satisfazer as suas necessidades socioculturais também por meio de sua vontade/necessidade de arte”. Assim, a arte na educação escolar permite o contacto com produções culturais diversificadas, interligando-as para se conseguir uma representação do homem (Biesdorf & Wandsheer, 2011).

Numa **conceção terapêutica**, a arte encontra concretização na arteterapia, que integra diversas expressões artísticas na relação terapêutica, segundo certos preceitos técnicos, uns construídos a partir da experiência clínica, outros comuns a diversas psicoterapias (Carvalho, 2005): trata-se de “um método de tratamento psíquico que utiliza mediadores artísticos no contexto de um processo terapêutico específico (...) [daí] resulta numa relação terapêutica baseada na interacção entre o sujeito (criador), o trabalho artístico (criação) e o/a arte-terapeuta/psicoterapeuta. O recurso à imaginação, simbolismo e metáforas enriquece o processo” (Carvalho, 2013, pp. 9-10) de criação artística – é sobretudo disso que se trata –, destinado a promover a saúde mental, levando o indivíduo a comunicar e explorar os seus sentimentos e emoções (Martins, 2012) mais profundas.

No processo (terapêutico), que é concretizado em quatro fases – nomear, explorar, experimentar e integrar –, pretende-se melhorar a qualidade das relações interpessoais, ajudando-se cada pessoa a tornar-se mais consciente de aspetos obscuros da sua vida (Duncan, 2007). Estimulando a imaginação e a criatividade podem diminuir-se os níveis de ansiedade que esses aspetos potenciam, elevando-se a autoestima e a autoconfiança,

melhorando a atenção, a concentração, a memória e o pensamento reflexivo, bem como algumas habilidades físicas.

Devemos acrescentar que a arte, como meio de desenvolvimento sensorial e intelectual, desejavelmente integrada no currículo, escolar pode envolver, além dos alunos e professores, as famílias (Marçal, 2016), potenciando a saúde mental equilibrada da comunidade.

Numa síntese das **concepções da arte** que acima apresentámos, de entre várias outras que poderíamos ter selecionado, permite-nos afirmar a importância da arte na formação dos indivíduos, com destaque para a formação que é, ou deve ser, proporcionada na escola. O contributo que têm trazido a este nível situa-se em vários planos – pedagógico, social, ético, estético, político – cuja inter-relação demonstra que tal área do conhecimento se constitui como um recurso social e educativo de enorme relevo (Marques, 2011).

Através da multiplicidade de manifestações artísticas – visuais, dança, música, teatro, cinema, fotografia –, a arte sobressai como forma privilegiada de expressão humana e como instrumento essencial do seu desenvolvimento, entendido quer no sentido evolutivo, quer no sentido social, quer, ainda, no sentido pessoal.

Estas razões justificam amplamente, como afirmámos, a sua integração no currículo escolar (Robinson, 1982), facultando a crianças, jovens e adultos visões do mundo, mais próximo ou mais distante, e um relacionamento com ele, (re)pensando-o e (re)criando-o (Santos, 2008), sendo que, nessa tarefa, é o duplo valor – intrínseco e instrumental – dessas manifestações que está em causa, justificando-se atribuir-lhe igual importância. A este propósito, Marques (2011, p. 77) refere que:

(...) o ensino das diferentes formas de arte, passa a ser encarado com um valor epistemológico e, conseqüentemente, a pedagogia deve mobilizar metodologias para o seu ensino que coloquem a tónica, por um lado, na aprendizagem do sistema de símbolos que está subjacente a cada forma de arte e as suas dimensões técnicas, por outro, ao recurso à(s) obra(s) de arte, como um “potenciador” de desenvolvimento de processos cognitivos (desenvolvimento da capacidade de atenção, de análise, de síntese, de descrição); processos estes, que estão na base de toda e qualquer aprendizagem e de todo o conhecimento.

Não obstante o consenso em torno da ideia que acabámos de explicitar, a arte continua a ocupar um “lugar nitidamente marginal” no currículo dos diversos níveis de escolaridade, sendo raramente considerada igual em importância àquilo a que se chamam

as “disciplinas sérias” (Parsons, 1992, p. 15). Esta situação remete-nos para duas interrogações sobre as quais é importante reflectir: Será a arte uma forma de conhecimento? Será tão importante como as Ciências?

Numa tentativa de resposta, retomamos a conceção pedagógica da arte, antes abordada, que pode ser, neste passo, traduzida na perspetiva de Castanho (1982), para quem a arte é, indubitavelmente, conhecimento, pois pressupõe processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, dedução, generalização, indução e esquematização, solicitando, por parte do sujeito, uma série de ações e operações.

Sendo matemático e tendo feito uma profunda incursão pela epistemologia e pela arte, Bronowski (1983) pronuncia-se a respeito de tais questões dizendo que o facto de a arte ser descrita, ao longo do tempo, de formas muito diferentes, faz com que não seja colocada no mesmo patamar da ciência. Afirma-a, porém, como forma de conhecimento, pois entende que ela faculta o entendimento da experiência humana e dos valores que a norteiam. Acrescenta que as obras de arte constituem experiências de vida que requerem transmissão para serem, posteriormente, recriadas por cada um, quando as sente, vê, ouve ou lê. O autor conclui o seu raciocínio confrontando arte e ciência, afirmando que “existe um padrão comum a todo o conhecimento: o que encontramos é sempre individual, mas o que aprendemos com isso é sempre geral” (Bronowski, 1983, p. 17).

É esta a ideia que, no âmbito da educação formal, nos deve servir de orientação, ainda que, como refere Marques (2011, p. 78), para ela ser largamente aceite, no respeitante à arte, “a sua prática necessita ainda de muito esforço de clarificação”, pois, “não existe apenas um caminho para a sua prática e muitos têm sido trilhados com maior ou menor êxito”. É importante, segundo esta autora, que exista um conjunto de referenciais de base, tal como acontece para as restantes áreas disciplinares integradas no currículo, “sob pena de se criarem cenários nos diferentes contextos formais e não formais onde a arte é tudo e não é nada” (Marques, 2011, p. 78).

## **1.2. Educação e arte: modos de concretização em contexto escolar**

Na Conferência Nacional de Educação Artística, realizada em Lisboa, em 2006, como é comum acontecer, surgiu uma heterogeneidade de conceitualizações de arte e de correspondentes abordagens pedagógicas: arte-educação, educação pela arte, educação expressiva, ensino artístico, educação artística, educação estética. Uma das razões que justificará esta situação é a justaposição, em vez de articulação, de duas áreas – educação e arte – a funcionar como vias paralelas, que se cruzam em algum ponto (Santos, 2008).

Na continuidade do Ponto 1.1.2. importa, agora, sistematizar estas abordagens a fim de se perceber como a arte se pode integrar na educação escolar. É isso que faremos de seguida, evidenciando as principais características de cada uma delas.

Começando pela abordagem designada por **arte-educação**, consideram os seus defensores que ela vai além do ensino da arte, pelo que a formação dos alunos deve ser global, havendo que encontrar uma “organização curricular equilibrada, homogénea e voltada essencialmente para uma forte cultura geral, onde Letras, Ciências e Artes coexistam em igualdade de circunstâncias, de importância e em convergência educacional” (Sousa, 2003a, p. 88). Vê-se aqui a interdisciplinaridade, que requer a partilha de conhecimentos e habilidades de diversas áreas, como facilitadora sob o ponto de vista didático (Rubio, 2003). De acordo com a Comissão Nacional da UNESCO (2006, p. 10), “o método da arte na educação utiliza as formas de arte (e as correspondentes práticas e tradições culturais) como meio para ensinar disciplinas de natureza geral e como instrumento para o aprofundamento da compreensão dessas disciplinas”.

Recuando ao século XIX, recordamos Almeida Garrett como um dos principais defensores da integração das artes no ensino, considerando-a imprescindível na formação social e democrática do cidadão e, inclusivamente, como prioritária em relação às ciências. Afirma o escritor, na sua obra *Da Educação*, publicada em 1829, que as artes não devem ser tratadas como profissão, mas sim como um necessário elemento de toda a educação, pois permite despertar nos sentidos do aluno o inato sentimento do belo, que é o seu objecto e princípio (Garrett, 2009).

Para João de Barros, nome maior da reforma educativa republicana, o ensino das artes constitui um instrumento de educação cívica e de progresso individual, que proporciona o desenvolvimento da sensibilidade e a formação da personalidade. Neste

sentido, na sua obra *A escola e o futuro: notas sobre educação*, datada de 1908, afirma que a educação geral devia desenvolver no aluno o sentido artístico, e o ensino não devia limitar-se a formar “produtores”, pois o verdadeiro propósito educativo deve incidir no sentido estético e nas emoções que lhe estão aliadas.

Podemos dizer que, numa perspetiva atual, a arte-educação não pretende formar artistas ou detetar vocações, apresentando como principais objetivos incluir a arte na educação geral, consciencializar para a sua importância na construção de uma sociedade interventiva e crítica e enriquecer a cultura geral das crianças.

Herbert Read, a quem já fizemos referência, na sua obra *Educação pela arte*, publicada em 1943, reforçando ideais platónicos, afirma que a “arte deve ser a base da educação” (Read, 1982, p. 13), referindo-se essencialmente aos sentimentos que ela desperta, com fins de elevação espiritual. Partindo do princípio que a educação deve “encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence” (Read, 1982, pp. 21-22), a arte, sob todas as suas formas expressivas, assume um papel fundamental no processo educativo, se e quando estiverem presentes os seguintes objetivos (Read, 1982, pp. 21-22):

- 1) Preservar a intensidade natural de todas as formas de percepção e sensação;
- 2) Coordenar as várias formas de percepção e sensação entre si e com o ambiente;
- 3) Expressar os sentimentos de maneira comunicável;
- 4) Expressar de uma maneira comunicável formas de experiência mental que, de outro modo, ficam parcial ou totalmente inconscientes;
- 5) Expressar o pensamento de maneira correcta.

Em termos metodológicos, a educação deve ter “forma lúdico-expressiva-criativa, de modo livre, num clima que proporcione a inspiração, motive a expressão dos sentimentos e estimule a criatividade” (Sousa, 2003a, p. 24), sendo requeridas três tipos de atividades (Read, 1982):

- 1) De expressão pessoal, respeitante à necessidade que os alunos têm de expressar os sentimentos e de os comunicar aos outros, a qual não pode ser ensinada;
- 2) De observação, respeitante ao desejo de registar as impressões sensíveis, clarificar os conhecimentos e construir objetos que auxiliem as suas práticas, tratando-se, por isso, de uma faculdade adquirida;
- 3) Crítica, respeitante à reação dos alunos aos modos de expressão que lhe são ou foram dirigidos, a qual, apesar de estar relacionada com os tipos psicológicos, pode ser desenvolvido com o ensino.



Segundo este autor, a educação e a arte não podem deixar de ser complementares e de estarem intrinsecamente ligadas, porquanto fazem parte da vivência humana. Se, por um lado, considera a educação como um processo de integração, que envolve a reconciliação entre as singularidades individuais e a unidade social, por outro lado, considera a arte como estando envolvida no processo de percepção, pensamento e ação corporal (Read, 1982).

De acordo com Raquel Reis (2003, p. 41), que estudou a metodologia preconizada por Herbert Read, o autor defende a conciliação das expressões artísticas através da educação dos sentidos, desempenhando o professor um papel essencial como um dos “artífices que une o indivíduo e o meio”. Nesta linha, a mesma autora afirma que a educação pela arte deve ser encarada com seriedade, proporcionando a cada aluno o conhecimento das civilizações, a experiência de criatividade e o uso do vocabulário que permite a comunicação artística.

Arquimedes Santos (1977), também defensor da perspetiva em causa, afirma que a educação pela arte promove a formação humanística e um equilíbrio entre o físico e o psíquico, concorrendo para a constituição da personalidade e tendo vantagens no aproveitamento escolar. Isto porque, diz, se trata de uma perspetiva predominantemente ativa, que ganha em ser integrada desde cedo na vida das crianças, mas podendo acompanhar o percurso vital. Na verdade, em todas as idades se requer “uma educação da sensorialidade e da psicomotricidade, da sociabilidade e da sensibilidade, numa intenção integradora e globalizante” (Santos, 1977, p. 32).

Na obra de Fusari e Ferraz (1992), encontramos uma posição idêntica à dos autores antes referidos, salientando-se que a educação pela arte é um movimento educativo e cultural completo, que valoriza os aspetos intelectuais, morais e estéticos, conduzindo ao despertar da consciência individual.

É importante recordarmos que este movimento se alastrou pelo mundo na década de 1980, levando professores, críticos, historiadores de arte e outros intervenientes, a solicitar, em diversos países, a introdução no currículo escolar de disciplinas de carácter estético. E que, tal como a proposição “pela” sugere, insiste em que a arte se constitua como meio através do qual se promove a educação geral: as diferentes manifestações artísticas são usadas como instrumento para ensinar todas as outras disciplinas. Por exemplo, usam-se as cores e as formas, objeto de estudo nas artes visuais, para ensinar matérias de física, biologia ou geometria.

O movimento destaca, sobretudo, os princípios de espontaneidade, de atividade, de ludicidade, de criação e de expressividade, com abstenção de ensinar conceitos teóricos aos alunos, de lhes dar a conhecer aspetos da história da arte ou da vida e obra de grandes artistas, nem de os ensinar a contemplar obras de arte ou a usar técnicas.

Pelo acima explicado, se percebe que a educação a proporcionar na escola é assumida por educadores e professores que se especializam no uso de artes como metodologia, tendo como principal objetivo a expressão dos afetos – conceção expressiva. É por este motivo que as suas áreas de intervenção são designadas por “Expressões” (Sousa, 2003a) revelando, neste particular, pontos de contacto com a que se segue.

A **educação expressiva** procura a “integração e o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, pois busca a humanização em todas as dimensões” (Ferraz & Dalmann, 2011, p. 45). Pressupõe, assim, um processo pedagógico mediado por recursos expressivos diversificados que levam os alunos, num contexto de total liberdade, a pensar e a criar, orientados pela sua própria experiência e pela experiência dos seus pares e facilitadores (educadores expressivos) (Bucho, 2011; Ferraz & Dalmann, 2011)<sup>34</sup>.

São afastados métodos de teor expositivo em favor dos vivenciais, vistos como promotores do desenvolvimento: as “expressões integradas” são aqui um elemento central, pressupondo-se que, funcionando como um todo, “permitem a vivência que, por sua vez, é reveladora dos comportamentos de cada indivíduo, proporciona a consciencialização, libertando-o e projectando-o para a situação e assim, conduzindo-o a descobertas e desenvolvendo o espírito de iniciativa, o sentimento de responsabilidade” (Feio, 2011, p. 91). Ana Barata Feio (2012, pp. 29-30) identifica como princípios deste tipo de educação:

Usar das metodologias expressivas integradas como facilitadoras do ensino e da aprendizagem; proporcionar aprendizagens, experiências e vivências orientadas de forma integrada; contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial; valorizar as expressões enquanto mediadores de aprendizagem; promover práticas expressivas em contexto de sala de aula como forma de envolver os alunos nas suas aprendizagens e na partilha de

---

<sup>34</sup> Os alunos são designados por “expressantes” por serem agentes de atividades expressivas (Ferraz & Dalmann, 2011). O termo foi preconizado por Carl Rogers na sua obra *Tornar-se pessoa*, datada de 1956, para explicar que cada ser humano é dotado de todas as possibilidades de aprendizagem e de autorrealização, de todas as ferramentas necessárias ao desenvolvimento das suas características físicas, morais, pessoais, relacionais, sociais, intelectuais ou interculturais.

conhecimentos; contribuir para a autenticidade expressiva; valorizar as expressões enquanto mediadores de exteriorização das emoções; valorizar o papel da emoção na educação; promover a exploração e o desenvolvimento da criatividade.

Do acima referido, depreende-se que a educação expressiva proporciona situações e experiências de aprendizagem orientada para o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos. Centra-se no processo e não no resultado, valoriza a reflexão pessoal integrada, e não apenas o desenvolvimento artístico-cultural (Feio, 2011), o que terá sentido no currículo, pois “o homem moderno necessita despertar capacidades actualmente marginalizadas e menosprezadas, como a intuição, a inteligência emocional, sensibilidade, o amor, a afectividade, empatia, entre tantas outras competências humanas, que estão cerceadas dentro da casca rígida, que transformou o homem moderno” (Ferraz e Dalmann, 2011, p. 45).

Em suma, na educação expressiva, a arte é considerada um meio que facilita a construção de conhecimento na relação entre os alunos-expressantes e o educador-expressivo, não priorizando a estética, mas sim o conteúdo ou a emoção que nela está implícita ou explícita (Ferraz & Dalmann, 2011).

O **ensino artístico** distingue-se da formação geral, proporcionada pelos estabelecimentos de ensino genérico, por ter um carácter especializado, destinando-se a alunos que procuram exercer uma profissão ou aceder ao ensino superior numa área artística.

Os cursos artísticos especializados de nível básico e/ou secundário, existentes em Portugal, podem ser ministrados numa só escola ou em duas distintas (públicas, particulares ou cooperativas<sup>35</sup>), são localizados em três domínios: artes visuais e audiovisuais (Ensino Secundário), dança (nível básico – 1.º; 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico – e Ensino Secundário) e música (nível básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico – e Ensino Secundário), e têm quatro regimes de frequência (Carriço, 2015):

- 1) Integrado, em que são ministradas na mesma escola especializada as disciplinas do currículo regular e as componentes específicas da educação artística;
- 2) Articulado, em que a escola especializada do ensino artístico oferece apenas as disciplinas das componentes específicas da educação artística, enquanto que as disciplinas do currículo geral são da responsabilidade das escolas dos ensinos básico ou secundário

---

<sup>35</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 34/90, de 24 de janeiro de 1990.

(nesse caso, ou o aluno vai ter as aulas de educação artística a outra escola ou os professores dessa escola vão dar as aulas à escola de ensino geral);

3) Iniciação, que se aplica-se aos alunos do 1.º ciclo (um tempo de instrumento e dois tempos de formação musical);

4) Supletivo, em que os alunos frequentam as disciplinas de ensino artístico especializado da música numa escola de ensino artístico especializado da música, independentemente das habilitações que possuem, ou seja, além do currículo normal, os alunos vão fazer o curso de música de forma complementar.

O acima exposto indica que a natureza, âmbito e objetivos do ensino artístico são distintos das perspetivas antes abordadas – arte-educação, educação pela arte e educação expressiva –, pois confere uma formação especificada a alunos com aptidões ou talentos em alguma área artística.

A **educação artística** apresenta objetivos direcionados para a formação da personalidade dos alunos, atuando nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras, proporcionando-lhes uma cultura geral equilibrada por via das artes, das letras e das ciências (Porcher, 1982; Sousa, 2003a). As atividades consideradas adequadas a esse fim terão de ser diversificadas, criativas e sensibilizadoras (Porcher, 1982) pois, tal como refere Sousa (2003a, p. 63), numa educação artística, mais importante do que “aprender”, “conhecer” e “saber” é o “vivenciar”, “criar” e “sentir”:

Uma Educação Artística, pressupõe uma íntima integração interdisciplinar (de todas as disciplinas e não apenas das artísticas), numa convergência de actuações e de propósitos, claramente voltada para a verdadeira essência da Arte: a elevação espiritual, a formação da pessoa no que há de mais sublime em si, a sua formação humanística, a formação dos seus valores moais e éticos, o bem e o Belo espirituais que já eram referidos por Platão.

Mantendo este pressuposto, a educação artística inclui duas dimensões: 1) dimensão educativa, cujo objetivo é favorecer a formação harmoniosa da personalidade; 2) dimensão artística, cujo objetivo central é a formação de artistas, o que implica a promoção de capacidades técnicas. Na primeira, a arte aparece como um meio para atingir um fim, remetendo para a “educação pela arte” e para a “arte-educação”; na segunda, a arte permite a apropriação de conhecimentos, métodos e técnicas de diversas manifestações artísticas, remetendo para a “educação para a arte” (Marques, 2011).

O *Roteiro para a Educação Artística* (Comissão Nacional da UNESCO, 2006) apresenta-se como um documento de referência nesta área, salientando-se nele que a educação artística contribui para a melhoria da qualidade da educação, permitindo

construir uma sociedade criativa e culturalmente consciente, sendo também apresentados os objetivos que a devem guiar (pp. 5-9):

Defender o direito humano à educação e à participação cultural: a cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Por isso a Educação Artística é um direito humano universal, para todos os aprendentes, incluindo aqueles que muitas vezes são excluídos da educação;

Desenvolver as capacidades individuais: a arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa activamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos. Além disso, a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem (...) é necessário que a educação artística constitua uma parte obrigatória dos programas de educação para todos;

Melhorar a qualidade da educação: A aprendizagem n arte e pela arte (Educação Artística e Arte na Educação) pode reforçar pelo menos quatro dos fatores exigidos para uma educação de qualidade<sup>36</sup> – aprendizagem activa; um currículo localmente relevante que suscita o interesse e o entusiasmo dos educandos; respeito pelas, e participação nas, comunidades e culturas locais; e professores preparados e motivados;

Promover a expressão da diversidade cultural: A arte é simultaneamente manifestação de cultura e meio de comunicação do conhecimento cultural. As culturas, na sua diversidade, e os seus produtos criativos e artísticos, representam formas contemporâneas e tradicionais de criatividade humana que contribuem de forma incomparável para a nobreza, o património, a beleza e a integridade das civilizações humanas. A Educação Artística reforça a consciência cultural e promove as práticas culturais, constituindo o meio pelo qual o conhecimento e a apreciação da arte e da cultura são transmitidos de geração em geração.

Podemos ler, nesse mesmo documento, que a educação artística se estrutura em três eixos pedagógicos complementares: estudo de trabalhos artísticos; contacto direto com trabalhos artísticos (e.g., concertos, exposições, livros, filmes); participação em práticas artísticas. Assim, o aluno adquire conhecimentos através da interação com o objeto artístico, através da interação com o artista e com o professor, da sua prática artística; e através da investigação e estudo.

O modelo pedagógico inerente à educação artística é apresentado como favorável a consolidação de capacidades e destrezas, tais como “aprender a aprender” e “aprender a ser”, de “análise crítica”, “resolução de problemas” e de “curiosidade pelos fenómenos” (Eça, 2010). Não se traduz numa prática tecnicista ou instrumental, de tendência

---

<sup>36</sup> Estes fatores são estabelecidos pelo Quadro de Acção de Dacar (2000), e são considerados pré-requisitos para uma educação de qualidade.

reprodutiva; traduz-se numa prática capaz de conduzir as crianças e os jovens a uma consciência do mundo em que vivem e dos meios para resistir e intervir nele, ao mesmo tempo que facilita o enriquecimento cultural e a construção de significados.

Está, portanto, longe de ser um luxo (Hetland et al., 2007), podendo ser um motor de transformação social no sentido que Paulo Freire lhe atribuíra, de libertação, de emancipação. É, por certo, interpretação e valorização das produções artísticas e das manifestações simbólicas de diferentes épocas e culturas. Nas palavras de Eça (2008, p. 33):

Esse tipo de educação requer conhecimentos interdisciplinares que permitam a abordagem das diferentes culturas de outras épocas e lugares (conhecimento histórico e antropológico), para favorecer a aprendizagem de estratégias de interpretação (conhecimento estético e crítico) e a realização de produções com diferentes mídias e recursos (conhecimento prático). A relação entre esses saberes favorece o desenvolvimento crítico e relacional. Assim as crianças podem: adquirir um conhecimento de si mesmas e do mundo; contribuir para a estrutura do conhecimento transdisciplinar; favorecer atitudes de interpretação, relação, crítica e transferência no tocante ao mundo que as rodeia; estar em constante aprendizagem.

Dado que contribui para a integração das “faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 6), a educação artística deverá fazer parte integrante do currículo escolar<sup>37</sup>, e ter a mesma importância e ponderação que as restantes áreas curriculares. Trata-se de um tipo de educação mais abrangente do que as anteriormente abordadas, englobando conhecimentos e aspetos da “arte-educação”, “educação pela arte” e “ensino artístico”, com vista à aquisição de linguagens específicas, visando a formação integral dos indivíduos para que se reconheçam como seres sociais e históricos, capazes de criar e recriar a sua própria história (Abad, 2009).

Centramo-nos, agora, na **educação estética**, que diz respeito a uma componente crítica e integradora do conhecimento, que apela substancialmente para a ideia de “educação integral”. A este propósito, retomamos as ideias de Schiller, apresentadas na sua obra *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos*, datada do século XVIII, em que afirma que a educação estética permite o jogo de

---

<sup>37</sup> Tal como se encontra preconizado em vários documentos normativo-legais, com destaque para a Lei de Bases do Sistema Educativo.

equilíbrio entre a razão – do domínio do objetivo, das regras, das técnicas – e a sensibilidade – do domínio do subjetivo, que se manifesta de maneira espontânea. Afirma, a este propósito, que se deve “educar para o gosto”<sup>38</sup>, tendo por base a harmonia entre razão e sensibilidade – aquele que quer experimentar a beleza de uma obra de arte tem que ter, por um lado, a capacidade de apreciar a manifestação estética da obra e, por outro, a suficiente sensibilidade para valorizar a intenção artística num conjunto que se pode designar por beleza artística (Schiller, 1993).

Nos séculos XX e XXI, reforçando a conceção de Herbert Read – falar de educação estética é falar de educação para os sentidos<sup>39</sup> –, e tendo em conta o equilíbrio entre razão-emoção, são vários os autores que salientam que a educação estética não é apenas conhecimento ou informação, estando sobretudo relacionada com o desenvolvimento pessoal (Fróis, Marques & Gonçalves, 2000), e pressupondo a estimulação dos sentidos, da psicomotricidade e do mundo percetivo, numa integração da sensibilidade e afetividade (Santos, 1989). O conhecimento sensitivo deve ser exercitado, por meio da experiência artística e da contínua disciplina e do exercício estético defendidos por Baumgarten<sup>40</sup> (Cecim, 2014). Para tal, deve fomentar-se o encontro do aluno com objetos artísticos, priorizando o ver/olhar e o refletir, que irá desencadear experiências estéticas, e, conseqüentemente, permitir a compreensão do mundo e de nós próprios (Ostrower, 1990). Assim, o foco da educação estética será o desenvolvimento da sensibilidade dos indivíduos e a ampliação do seu horizonte estético, requerendo-se, para tanto,

---

<sup>38</sup> No mesmo século, David Hume, filósofo britânico, considerava a estética uma questão de gosto, na qual intervêm vários fatores, tais como sentimentos, percepções, impressões e ideias. Segundo este filósofo, a associação de ideias, que se dá a partir da experiência, gera conhecimento (teoria do empirismo lógico). Este filósofo apresenta-nos, ainda, o conceito de “padrão do gosto”, referindo que, apesar de existir diversidade e, até, desacordo, entre pessoas e culturas sobre a beleza subjacente a algo, “existe uma regra capaz de conciliar as diversas opiniões dos homens, pelo menos uma decisão reconhecida, aprovando uma opinião e condenando outra (Hume, 1973, p. 316).

<sup>39</sup> Preconizada na sua obra *Educação pela arte*, datada de 1943.

<sup>40</sup> Foi com Baumgarten, filósofo e educador alemão, que a estética surgiu como um ramo específico da filosofia, sendo aí definida como a ciência das sensações/do conhecimento sensível, tendo por objeto a “arte da percepção”. Na sua obra *Aesthetica sive theoria liberalium atriium*, datada de 1750, estuda as condições que proporcionam o conhecimento sensível que diz respeito à beleza e apresenta os princípios requeridos à formação do gosto e habilidade artística através do exercício estético contínuo. Segundo o autor, a contemplação constante e o convívio regular com obras de arte permite a aquisição gradual de hábitos de pensar com beleza (Baumgarten, 1993).

conhecimentos acerca do modo como se relacionam com a realidade, através da apropriação estética do mundo e da arte.

Por sua vez, Rogelio Sotela (1924) remete-nos para a ideia de que o universo estético não é exclusivo dos artistas, mas acessível a qualquer sujeito, e que a implementação da educação estética é necessária e deve ser feita através de uma cultura integral (física, estética e moral) que envolva a realização de exercícios que contribuam para o desenvolvimento das aptidões estéticas: exercícios manuais (e.g., escrita, desenho), exercícios físicos (e.g., cantos, marchas), educação dos sentidos (e.g., cultivo do campo sensorial), cultivo da observação (e.g., intuição, conceção) e exercícios de educação estética em todas as matérias curriculares.

Artur Manso reforça o acima descrito, afirmando que “a educação estética é facilitadora da compreensão do mundo” (2008, p. 22), pelo que é tempo de educar social e culturalmente a dimensão estética de todos os indivíduos (quer estes possuam um dom especial ou não), pois todos nós devemos aprender a maravilhar-nos com o que nos rodeia. Este autor distingue ainda, educação estética de formação artística, dizendo a primeira respeito à necessidade educativa que deve satisfazer uma das consagradas formas de conhecimento – a sensibilidade; e a segunda à aprendizagem que se processa pelo desenvolvimento de um dom manifestado pelo indivíduo. Nesta mesma linha de pensamento encontra-se Quintana Cabanas (2007), que refere existirem duas modalidades de educação estética: uma educação estética “geral”, relacionada com o quotidiano; e uma educação estética “artística”, relacionada com a arte. A primeira diz respeito aos diversos aspetos do comportamento decorrentes da presença ou ausência do gosto estético (e.g., formação de sentimentos estéticos, formação do bom gosto, formação de hábitos estéticos, entre outros), a segunda, parte do conceito clássico de arte, como criação de beleza.

Como se depreende, educação estética assume um lugar privilegiado na formação dos indivíduos, conjugando, segundo Ana Cristina Castel-Branco (1999) três dimensões interdependentes: 1) pessoal, no sentido em que ajuda o indivíduo a reagir com criatividade aos estímulos do meio, levando-o a estabelecer contacto com manifestações artísticas; 2) social, na medida em que leva o indivíduo a tomar consciência de que as formas visuais podem constituir uma tomada de posição sociopolítica ou uma opção de gosto que o identifica ou distingue de determinado grupo; 3) cultural/histórica, porque o conhecimento da herança artística permite estabelecer relações e laços afetivos multiculturais e desenvolver a identidade cultural e o apreço pelo património. Trata-se,



assim, de uma componente crítica e integradora do conhecimento e, por isso mesmo, imprescindível num projeto educativo que visa o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua abertura aos valores éticos e culturais (Nadal, 1990). Corroborando esta afirmação, Manuel Patrício refere que “uma educação que não inclua e assuma os valores estéticos como sua componente essencial não se limita a mutilar gravemente a cultura humana; na verdade, e mais seriamente porventura, mutila a própria humanidade futura que se prepara pela educação de hoje” (1991, p. 157).

Para que a educação estética se concretize, é importante que as escolas, enquanto estruturas educativas que se propõem preparar o futuro, efetivamente promovam esta dimensão importante do ser humano, incluindo, por conseguinte, uma componente centrada na fruição, uma outra centrada na criação e uma outra centrada na reflexão (Patrício, 1993), permitindo ao indivíduo ler o mundo através de um olhar que concilia razão com emoção (Lacerda & Gonçalves, 2009). Pois, como refere Carmo D’Orey (1996), a educação estética não é menos misteriosa do que aprender a ler, a escrever ou a contar, e é essencial e acessível a todos, pois permite desenvolver no indivíduo a capacidade de observação de si próprio e do meio circundante, assumindo-se as obras de arte apresentam-se como objetos de grande relevância, permitindo ao indivíduo exercitar os seus sentidos e cultivar a sua sensibilidade. A este propósito, atentemos na seguinte afirmação de João José Cochofel, poeta do século XX, que consta na introdução da sua obra *Iniciação estética seguida de críticas e crónicas* (1992):

Diante de um quadro, ao escutarmos um trecho musical, quando lemos um livro ou nos alheamos na simples contemplação de uma paisagem, (...) se pressentimos que tais exercícios vieram (...) acrescentar algo de novo, de inesperado e de estimulante às nossas faculdades de sentir e de compreender, é à palavra belo que recorreremos para classificar o objeto que de tão singular maneira se impôs à nossa atenção. Um objeto (...) cujo valor útil e prático ignorámos, e que no entanto, ali nos retém preso nas invisíveis malhas que todavia o ligam à condição humana de conhecer e agir.

Apresentadas as particularidades subjacentes aos diferentes modos de concretização da arte em contexto escolar – arte-educação, educação pela arte, educação expressiva, ensino artístico, educação artística, educação estética – consideramos que, mais importante do que a aceitação de um em detrimento de todos os outros, é necessário integrar as especificidades de cada um, perseguindo o objetivo de promover em contexto escolar o conhecimento e a prática no domínio das artes.

Dada a sua concetualização, partimos do princípio de que a educação estética e a educação artística são conceitos complementares, pelo que, optámos por utilizar, ao longo do nosso trabalho, a designação de **educação estética e artística**. Neste sentido, cabe à educação estética estabelecer a ponte entre o refletir e o fazer (Fusari & Ferraz, 1988), o estimulando o equilíbrio entre a razão e a sensibilidade. Para tal, deve proporcionar-se o contacto do aluno com obras de arte, que lhe permitirá desenvolver a capacidade de contemplação artística, bem como conhecer e distinguir os elementos, estilos e qualidades estéticas dessas obras (Cabanas, 2007), e ser capaz de emitir juízos sobre o que vê, ouve e sente. Por sua vez, cabe à educação artística transmitir ao aluno os aspetos específicos de cada manifestação artística (e.g., conceitos, linguagens), para que, posteriormente, eles se possam exprimir em cada uma delas.

Assim, mais do que fomentar aptidões específicas, deve permitir-se a concretização de uma verdadeira iniciação estética, essencial ao desenvolvimento de capacidades expressivas, criativas e críticas no domínio da arte, mas também proporcionar a emergência de uma consciência exigente e ativa do indivíduo sobre o meio que o rodeia (Forquin, 1977). Neste sentido, a educação escolar deve promover a formação integral do indivíduo, o que pressupõe experimentar a realidade sensível e ultrapassar a visão puramente instrumental, considerada como via obrigatória para obter certos resultados (e.g., saber fazer, fins de ordem económica). É fundamental que o indivíduo seja contemplado como alguém que se (re)cria e aprende a ser, tornando-se evidente a importância da educação estética e artística no processo educativo.

### **1.3. A arte na educação escolar em Portugal**

No seguimento da apresentação dos diferentes modos de concretização da arte em contexto escolar, organizamos, neste tópico, uma breve resenha histórica da integração da arte na educação de crianças e jovens no nosso país, destacando as principais ideias que contribuíram para tal.

Começamos pelo período liberal (1820-1910), pautado por inúmeras diferenças entre ricos e pobres e entre homens e mulheres, as quais se faziam sentir no sistema educativo, no qual predominava a dualidade “educação” vs “instrução” – a primeira, mais ampla, porque abrange todos os meios de desenvolver e cultivar todas as faculdades do homem; a segunda, dizendo respeito a um desses meios, e destinando-se a exercitar só uma espécie dessas faculdades – as intelectuais (Torgal & Vargues, s.d.). Combatendo estes ideais de diferenciação, e partindo do pressuposto de que a educação física, a moral e a intelectual são inseparáveis, Almeida Garrett, escritor, considera a arte como um elemento necessário na educação, e na sua obra *Da Educação* (1829), reflete sobre o seu valor, afirmando que os alunos devem aprender a música, o desenho e a dança. A este propósito, salienta que (1829, pp. 226-227):

Seja qual for a condição do meu pupillo, quero que elle seja prendado. (...); mas a nenhum heide privar da consolação e do alívio que as bellas artes preparam para a velhice, para a doença, para os revezes da vida. (...) Comecemos já com os primeiros elementos das boas-artes, despertemos nos sentidos do nosso pupillo o innato sentiment do bello, que é seu objecto e princípio.

Concretamente, no que à música diz respeito (1829, pp. 227-228), refere que:

Ensaïemos sua voz e ouvido, não pelas regras musicaes, não pelos principios abstractos d’esta sciencia difficilima, porém fazendo-o decorar entoações simples, cuja melodia, singela como a do cantor dos bosques, lhe toque o coração, e cuja harmonia natural seja fácil de conceber” (...) “Para podêr todavia gozar a musica actual, para que o ouvido lhe intenda as harmonias, é preciso hábito e costume. Não as distingue a orelha nem as leva ao coração sem isso. E pois, tambem na musica seguiremos para a instituição do nosso educando o methodo analytico, passando do simples para o composto e subindo pelas experiencias da práctica até aos arcanos da theoria.

Acerca do desenho propõe (1829, pp. 229-230):

Também lhe não heide ainda ensinar o desenho, mas heide prepará-lo para isso. Não me porei a fazer caretas e rabiscos (...) mas tampouco lhe heide dar estampas a copiar, que é o meio mais seguro de elle nunca saber nada senão copiar. Parece-me mau este segundo methodo, que é o commum – e ridículo o primeiro.

Por último, relativamente à dança, afirma que (1829, p. 234):

Ensinemos a dança, que é linda e engraçada prenda, dá elegancia ao ademan, liberdade aos movimentos, desembaraço ao corpo. Ensinemo’-la desde os primeiros annos, que só então se adquire o hábito de o fazer com graça, e se acostuma o ouvido a seguir regularmente o tempo. Dançar com graça e a tempo, são as condições necessárias.

Apesar de Almeida Garrett considerar a música, o desenho e a dança como “ornamentos da educação” (p. 226), o poeta preconiza uma conceção estética da educação, acessível a todos, que desperte o sentimento do belo, e promova experiências que permitam aos alunos desenvolver competências nos vários domínios artísticos. Procurando, assim, ir ao encontro de uma conceção de educação que incluísse uma formação estética, e que abrangesse o ensino de todas as artes, o escritor propôs a criação do Conservatório Geral de Arte Dramática<sup>41</sup>, sendo este fundado em 1836, em Lisboa (Raposo, 2004).

Na transição do período liberal para o republicano, João de Barros declara, na sua obra *Educação Republicana*, datada de 1916, que sem ensino artístico não há educação da sensibilidade ou cultura geral. Refere que em Portugal ainda não se havia sentido de maneira eficaz o valor e a importância da arte, muito menos se tinha compreendido o seu valor e importância como auxiliar imprescindível da educação e como fator de consciencialização social.

Na sua perspetiva, a educação artística devia ser preconizada desde a escola primária, pois a arte é um instrumento de preparação cívica e de progresso individual, que proporciona o desenvolvimento da sensibilidade e a formação da personalidade, pelo que o ensino não se devia limitar a formar “produtores”, devendo o sentido estético e as emoções ser desenvolvidos com um propósito educativo. Neste sentido, João de Barros preconizava uma educação integral que permitisse o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades da criança, com competências para o exercício da cidadania, orientada pelos princípios republicanos de liberdade, igualdade e solidariedade (Veríssimo, 2010<sup>42</sup>).

Numa conferência realizada no Porto, em 1918, sob a temática “Influência do belo na educação”, João de Barros refere arte tem o seu lugar numa democracia, e que, se o belo tem uma importância real na educação e se, com a arte, completa a cultural geral, então não devemos deixar de o cultivar na escola, salientando, ainda, que devem

---

<sup>41</sup> Mais tarde designado Conservatório Nacional.

<sup>42</sup> Notícia intitulada “João de Barros, pedagogo republicano”, publicada no Diário de Notícias, Revista Mais, em Outubro de 2010 (pp. 20-21).

organizar-se festas infantis ligeiras, de modo que os jogos, os cantos e os recitativos permitam o aperfeiçoamento do gosto estético (Sousa, 2003a).

Aquando da implantação da I República, e graças à forte intervenção de João de Barros, conseguiu inserir-se no currículo escolar o canto e o desenho infantil. No programa de ensino, de 1919, pode ler-se que a arte é um meio da educação geral, cujo contributo é notável: i) expressão artística como instrumento de autoeducação; ii) expressão artística como espaço de sensibilização artística (Sousa, 2003a).

Se a República trouxe consigo uma consciencialização e abertura às artes na instrução primária, o Estado Novo (1926-1974), privilegiou um ensino regulado por manuais escolares únicos que espelhavam os valores tradicionais e ideológicos do Estado Português, em que o aluno não podia demonstrar o seu espírito crítico nem a sua liberdade de pensamento (Serrão, 2018). Privilegiando o ensino a memorização de conteúdos, as artes estavam à margem do currículo escolar. Tratou-se de um período de estagnação ou, até de recuo, no que à inserção das artes na educação diz respeito.

Contrariando os ideais do Estado Novo, e de forma a valorizar a presença da arte nas escolas, para que esta seja usada para estimular a aprendizagem e imprimir um ritmo mais criativo, livre e lúdico ao ensino (Silva, s.d.), Alice Gomes, inspirada pela criação da Associação Internacional de Educação pela Arte<sup>43</sup> (Paris, 1954), em 1957, procedeu, em conjunto com outros pedagogos e artistas (e.g., Cecília, Menano, Calvet de Magalhães, João dos Santos, Almada Negreiros), à criação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA) – desenvolve-se, assim, o conceito de educação como um caminho para a formação do ser e da pessoa no seu todo, realçando o desenvolvimento da personalidade, do caráter, da imaginação, da criatividade, da expressão (Sousa, 2003a). Pela mesma altura – década de 50 – foram criadas as Escolinhas de Arte, pelas mãos de Cecília Menano.

A par de todas estas manifestações em torno da educação pela arte, destaca-se o papel desempenhado por Madalena Perdigão, que contribuiu para a fundação da educação artística em Portugal, uma dimensão da educação que acreditava capacitar a formação

---

<sup>43</sup> A InSEA, *International Society for Education Through Art*, tem por base as teoria de Herbert Read. Esta associação parte do pressuposto de que a educação pela arte é a educação para a paz, pois predispõe o ser humano para atividades criativas, logo, pacíficas (Lopes, 2015).

individual dos indivíduos, facilitando a sua integração sociocultural<sup>44</sup>. Por sua vez, João dos Santos (1966), afirma que a educação através da arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e dos sentimentos, sendo necessário que os agentes educativos tomem consciência de que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional. Este pedagogo, de formação psicanalítica, refere que o seu objetivo não é formar artistas, mas dar, a todos, a possibilidade de criar, compreender e participar na obra coletiva.

Em simultâneo, promovem-se, em Lisboa e no Porto, conferências sobre a educação estética, das quais resulta a publicação da obra *Educação estética e ensino escolar* (1966), de João dos Santos, que reúne contributos de diversos autores (e.g., Rui Grácio, Delfim Santos), contribuindo para a consciencialização de uma necessidade de elucidação de problemas relacionados com a educação pela arte, a formação estética e análise da sua viabilidade no ensino escolar.

Os anos 70 foram de intensa inovação no domínio da educação estética e artística, sendo oficialmente reconhecida a necessidade da introdução da educação pela arte no sistema educativo português em 1971<sup>45</sup> (Raposo, 2004). Em julho do mesmo ano, partiu-se da seguinte declaração de intenções, apresentada à Comissão Consultiva para a Reforma do Ensino do Conservatório: “Aspirando embora a uma Educação Pela Arte, generalizada e à escala nacional, desde os Jardins de Infância às Escolas Superiores, prospectiva e permanentemente baseada numa Pedagogia pelas Artes, a qual se fundamenta numa Psicopedagogia da Expressão Artística, Educação essa que permita o mais vasto e justo recrutamento para um progressivo Ensino Artístico” (Sousa, 2003a p. 267), para propor a criação de uma secção pedagógica no Conservatório Nacional, na qual

---

<sup>44</sup> Madalena Perdigão criou, em 1965, o Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, dando início a um ciclo que ficaria para sempre marcado na história da educação portuguesa, pois procura criar novas vias de investigação capazes de ser transformadoras da escola tradicional e que encarem a criança portuguesa à luz de novas conceções da psicologia evolutiva e de correntes pedagógicas em ebulição (Lopes, 2015).

<sup>45</sup> Numa apresentação feita no Colóquio sobre o Projecto de Reforma do Ensino Artístico, realizado na Fundação Calouste Gulbenkian, invocou-se a Declaração dos Direitos da Criança, sugerindo que uma educação pela arte se deve inserir na escola ativa, de forma a promover a criatividade da criança, por se tratar de um meio de formação e de integração numa escolaridade pedagogicamente aberta e significativa, atenta ao primado psicológico da expressividade (Sousa, 2003a).

haveria um curso de formação de professores de ensino artístico e de educação pela arte. Surge, assim, por conjugação de esforços de Madalena Perdigão e Arquimedes Santos, o Curso de Educação pela Arte, inspirado nos contributos de Herbert Read (Raposo, 2004), ministrado na Escola-Piloto de Educação pela Arte.

As mudanças políticas decorrentes da Revolução do 25 de abril de 1974 fizeram com que esta escola reestruturasse o plano de estudos, com alargamento de áreas curriculares expressivas e recrutamento de professores. Por essa altura<sup>46</sup>, foi criado um Grupo de Trabalho para a Reestruturação do Ensino Artístico<sup>47</sup>, com o intuito de desenvolver um plano nacional de educação artística, no qual se debatia a causa da educação pela arte.

No *Plano Nacional de Ensino Artístico*, a educação pela arte aparece como constituinte da escolaridade básica obrigatória (Raposo, 2004):

- a) ao nível da educação pré-escolar, como a única forma generalizada de educação artística;
- b) ao nível do ensino elementar, como uma forma da educação artística que, para além dos seus objetivos próprios, favorece a revelação de vocações para a arte;
- c) na educação especial, como uma atividade central, tendente a contribuir para a integração progressiva das crianças e jovens deficientes no sistema educativo normal.

Neste mesmo documento, no 1.º e 2.º Ciclos, a educação pela arte era complementada pelas áreas da música, da dança e das artes visuais, dando lugar, no 3.º Ciclo, a áreas vocacionais de música e dança e, no secundário, a áreas de estudo, integrando componentes de formação geral, específica e vocacional (música, dança, teatro, cinema e comunicação audiovisual) (Raposo, 2004).

Contudo, o projeto de educação pela arte “acabou por cair no esquecimento” (Raposo, 2004, p. 98) e a Escola Superior de Educação pela Arte, que deveria ter sido integrada na Escola Superior de Educação de Lisboa, foi extinta (Raposo, 2004).

Em 1983<sup>48</sup>, criou-se no Instituto Politécnico de Lisboa, pela primeira vez, um ramo de formação educacional, com a estruturação do ensino da música, da dança e do teatro, em que eram ministrados conceitos de educação pela arte.

---

<sup>46</sup> Nomeado pelo Despacho Ministerial n.º 107/78, de 8 de maio.

<sup>47</sup> Deste grupo de trabalho faziam parte, entre outros, Madalena Perdigão e Arquimedes Santos.

<sup>48</sup> Aquando do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho.

Ainda nesta década, destacamos a contribuição de Elisabete Oliveira, que divulgou a educação artística (visual e plástica) com base nas quatro dimensões interdisciplinares definidas por Elliot Eisner<sup>49</sup> nos Estados Unidos: apreciação estética, história da arte, crítica de arte e produção artística. Estas dimensões foram integradas no discurso, oficialmente, em 2001, aquando da elaboração do *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (Cf. Ponto 2.1.) (Eça, 2008).

Nos anos de 1990, professores de educação artística, foram especializar-se no estrangeiro (sobretudo em Espanha, Inglaterra e Estados Unidos), trazendo para Portugal tendências da educação artística desses países (e.g., multiculturalismo, educação artística para a paz, educação artística no contexto da compreensão e cultural visual) (Eça, 2008). Nesta década, continuam a ser promovidas várias palestras nesta área<sup>50</sup>, suscitando a reflexão acerca das perspetivas e dos desafios que se colocavam à educação pela arte em Portugal, e permitindo a troca de informações sobre projetos nacionais e internacionais que estivessem a ser desenvolvidos na área (Raposo, 2004).

Em 1993, é lançado, pela ação conjunta do Ministério da Educação, da Secretaria de Estado da Juventude e do Clube Português de Artes e Ideias, o *Programa PAIDEIA – Arte nas Escolas*, uma iniciativa de promoção do teatro, música, dança, artes visuais, fotografia audiovisual e escrita, que abrangeu, até 1997, 180 escolas secundárias portuguesas. Pretendeu-se com este projeto demonstrar, de forma sistemática e operacional, o valor das atividades artísticas no currículo escolar (Xavier, 2010). Além deste, são desenvolvidos outros projetos (Conselho Nacional de Educação, 1999<sup>51</sup>), entre os quais se encontra o Projeto MUS-E, que desenvolve, de forma particular, a expressão

---

<sup>49</sup> Eisner foi professor de Educação Artística na Universidade de Stanford, e na sua obra *The arts and the creation of mind* (2002), afirma que as artes são importantes para o desenvolvimento de competências de educação artística.

<sup>50</sup> Das quais são exemplo: Colóquio Educação Artística Especializada – Preparar as Mudanças Qualitativas (Maia, 1991); Colóquio Educação pela Arte – Pensar o Futuro (Lisboa, 1991); 3.º Congresso Regional Europeu da Associação Internacional da Educação pela Arte, subordinado ao tema “Educação Estética através das Artes na Europa” (Lisboa, 1994) (Raposo, 2004).

<sup>51</sup> Parecer n.º 2/99 – *Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização de saberes* (Cf. Ponto 2.1.).



musical como linguagem promotora da paz e da concórdia (desenvolvido numa escola que reúne grupos economicamente desfavorecidos).

Destacamos, ainda, o papel de Maria Emília Brederode Santos que, em 1996, publica um trabalho cujos dados permitem concluir que os professores formados pela Escola Superior de Educação pela Arte intervêm mais ativamente nos seus locais de trabalho no que à arte diz respeito. Esta ideia foi um dos alicerces do lançamento de um curso de estudos superiores especializados no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, designado por “Expressões Artísticas Integradas” (Raposo, 2004). No mesmo ano, sob a orientação de Maria Emília Brederode dos Santos, foi criado um Grupo de Trabalho Interministerial sobre o Ensino Artístico, que originou a nomeação de uma Comissão Conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura<sup>52</sup>, com o intuito de analisar a situação do ensino artístico e definir propostas de intervenção neste domínio (Raposo, 2004). Este Grupo<sup>53</sup> iniciou funções em junho de 1998, definindo as suas atividades “em função de quatro eixos de intervenção das políticas públicas: a presença das artes na educação básica e no ensino secundário; o ensino artístico especializado; a profissionalização e o mercado de emprego; a formação dos públicos” (Silva, 2000, p. 10). Deste trabalho resultou o documento *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas* (Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura, Lisboa, 2000), que apresenta uma série de propostas e recomendações em cada um dos eixos acima referidos. Dada a sua relevância, apresentamos, em seguida, algumas das suas conclusões, nomeadamente no âmbito do primeiro e quarto eixos. No primeiro eixo de intervenção – presença das artes na educação básica e no ensino secundário –, destacamos o seu primeiro tópico – educação pré-escolar e primeiro ciclo –, dado que o nosso estudo se enquadra no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pode ler-se neste relatório que (Silva, 2000, p. 17):

---

<sup>52</sup> Despacho Conjunto n.º 296/97, de 5 de setembro, que “cria um grupo de contacto permanente entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, (...), visando a preparação das medidas que permitam o estabelecimento da interligação entre as políticas relativas ao ensino artístico e as referentes à promoção, animação e sensibilização para as artes”.

<sup>53</sup> Constituído por: Cecília de Almeida Gonçalves, Delfina Porto, Paula Folhadela, Isabel Figueiredo (representantes do Ministério da Educação); Teresa Duarte, Maria José Artiaga, António Pinto Ribeiro, Lurdes Camacho (representantes do Ministério da Cultura); António Ferreira dos Santos, Eduardo Sérgio (representantes do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas); Alberto Antas de Barros (representante do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos); Augusto Santos Silva (Coordenar do Grupo de Contacto).

O objectivo central deve ser garantir a realização do determinado na Lei de Bases do Sistema Educativo, no sentido de que as artes constituam uma dimensão necessária da educação básica de todos. É preciso, pois, criar as condições indispensáveis para que todas as crianças disponham da oportunidade de uma iniciação artística, na sua escolaridade básica. (...) Para conseguir o objectivo central referido, no que toca ao primeiro ciclo e numa perspectiva de futuro, o principal ponto crítico estará na formação dos professores. O professor deve ter as capacidades e as competências bastantes para poder integrar, no seu ensino global dirigido a uma turma, a iniciação artística. Mesmo que beneficie do apoio de um professor coadjuvante, que o apoiará em áreas específicas e por tempos limitados, o professor deve, no contexto da monodocência característica do primeiro ciclo, deter os conhecimentos, a sensibilidade e a motivação requeridos para saber incluir a iniciação artística na formação básica geral, articulando-a às demais dimensões constitutivas desta.

No que à formação inicial de educadores e professores diz respeito, os dados apresentados indicam que “o número de horas lectivas distribuídas de expressões varia de escola para escola sendo contudo significativamente reduzido quando comparado com o número total de horas de formação” e que “os cursos de educadores de infância apresentam, comparativamente aos cursos de formação de professores do 1.º ciclo, uma percentagem superior de horas de formação nas disciplinas de expressão” (p. 19).

A propósito da presença da educação artística em contexto escolar, pode ler-se que “da análise do que está preconizado à análise do que efectivamente se passa nas escolas do 1.º ciclo, ao nível do lugar que as Expressões Artísticas ocupam no dia-a-dia das crianças, constata-se existirem lacunas graves”, sendo ainda referido que “(...) os professores do 1.º ciclo manifestam grande dificuldade em cumprir o que está estabelecido no programa, relativamente a todas estas áreas” (p. 37). Assim, e para que todas as áreas – teatro, música, dança, artes plásticas, cinema e vídeo – sejam efetivamente abordadas, começou a assistir-se a um aumento de projetos que envolviam coadjuvação (e.g., Projeto MUS-E). Essencialmente, pretendia-se desenvolver uma metodologia que respeitasse a individualidade de cada área artística, mas simultaneamente as interligasse, e que incidisse na “alfabetização estética, iniciando-se esta por uma aprendizagem das aparências, ou seja – aprender a ver, a ouvir, a saborear as formas sensíveis, em si mesmas, tendo em conta a sua utilização imediata. (...) Simultaneamente, as crianças deveriam estar em contacto com as grandes obras culturais, pois isso é imprescindível para a formação da sensibilidade” (Duarte, 2000, in Silva, 2000, p. 24).

O relatório recomenda, ainda, que os cursos e planos de estudo da formação inicial devem ser reestruturados, de modo a “prevenir a reprodução das tendências para a

menorização das expressões artísticas” (p. 58), assim como a formação contínua deve incorporar formação específica em educação artística. Indica, também, que a promoção da educação artística no currículo escolar do 1.º Ciclo deve ser orientada pelo professor titular de turma, mesmo que exista coadjuvação.

Relativamente ao quarto eixo de intervenção – a formação dos públicos –, destaca-se a necessidade de formar públicos, ou seja, proporcionar o contacto com a cultura, qualificando os públicos, de modo a que “o contacto com a obra ou o evento se materialize como fruição cultivada da obra ou do evento: decifração dos códigos, assimilação e interpretação activa das formas e dos conteúdos, articulação a outras recepções e actividades pessoais ou colectivas. Há, pois, aqui uma componente educacional, que não vale a pena esconder por medo às palavras” (p. 165). Pretende-se, assim, desenvolver uma educação cultural, proporcionando o encontro dos indivíduos com diversas culturas, tendo por base a “fruição cultivada” – significa “recepção alimentada com conhecimento” (p. 166) – e a prática de experimentação/criação.

Em 2006, realizou-se, em Lisboa, a Conferência Mundial sobre Educação Artística, da qual resultou o documento *Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI* (Comissão Nacional da UNESCO, 2006), que propõe “explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem” (p. 4). Este documento reforça a importância da educação artística, no sentido em que esta estimula o desenvolvimento cognitivo, permitindo desenvolver nos indivíduos a criatividade e a flexibilidade, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente na sociedade. Além disso, salienta que a educação artística “reforça a consciência cultural e promove as práticas culturais, constituindo o meio pelo qual o conhecimento e a apreciação da arte e da cultura são transmitidos de geração em geração” (p. 8). Tal como o relatório abordado anteriormente, também este reforça a importância de existirem professores altamente qualificados, sejam eles professores de arte ou professores generalistas, para que seja proporcionada uma educação artística de qualidade. São, ainda, apontados alguns desafios que se apresentam à educação artística, tais como (p. 20):

Reconhecem que, em muitos países, as políticas educativas atribuem pouca importância à Educação Artística, o que se reflecte no atraso e desvalorização deste domínio do conhecimento;

Observam que as preocupações e os sistemas culturais e educativos estão frequentemente dissociados, com duas ordens de prioridades que muitas vezes caminham em direcções paralelas ou mesmo opostas;

Consideram que não existe um número suficiente de programas de formação de professores especializados em Educação Artística e que os programas de formação geral dos professores não fazem uma promoção adequada do papel das artes no ensino e na aprendizagem;

Observam que os artistas e a sua participação nos processos de Educação Artística não são suficientemente reconhecidos;

Anotam que existe um vasto campo experimental na Educação Artística que não é objecto de investigação nem de sistematização;

Reconhecem que os orçamentos destinados à Educação Artística são inexistentes ou insuficientes para cobrir as necessidades correntes e de desenvolvimento.

Salientamos, também, o papel do Clube UNESCO de Educação Artística, que é, desde 2008, um espaço de discussão e afirmação da importância da educação artística em Portugal, bem como de difusão dos seus modelos e práticas, que se propõe a clarificar o conceito de educação artística, enquanto componente fundamental e necessária da educação de todos, afirmar a transversalidade da educação pela arte, no cruzamento de áreas como a educação, a cultura, a inovação e a criatividade, e contribuir para a consciencialização coletiva da responsabilidade de toda a sociedade na educação artística (Clube UNESCO de Educação Artística, 2019).

Do acima exposto, depreendemos que o percurso da arte na educação escolar em Portugal não é linear, apresentando, ao longo do tempo, avanços e recuos, muito devido aos regimes políticos vigentes.

Nos diferentes períodos históricos fomos assistindo “ao modo como a Arte é considerada como recurso educativo e o papel que esta desempenha na formação de crianças e jovens” (Marques, 2011, p. 69), bem como à mudança de paradigmas nas várias correntes pedagógicas, que enfatizam diferentes visões para o papel da arte na educação (Marques, 2011). No início do século XVIII, e como resultado da Revolução Industrial, existia, sobretudo, uma **visão tecnicista e utilitária da arte**, em que se valorizava, essencialmente, o desenvolvimento de habilidades técnicas e gráficas, o “saber construir/saber fazer” (e.g., saber desenhar geometricamente) e a repetição de modelos

(Marques, 2018) – a arte era considerada um “processo e um meio para obter uma profissão” (Marques, 2011, p. 69) e as atividades das crianças eram reduzidas a “visões tecnicistas e miméticas da realidade” (Marques, 2018, p. 23). Por sua vez, e na sequência do Movimento da Educação Nova (1870-1920)<sup>54</sup>, deparamo-nos com uma **visão expressionista**, na qual a livre expressão é “considerada como um dado subjectivo e individual em todas as actividades” (Marques, 2011, p. 69) – a corrente expressionista<sup>55</sup> parte do princípio de que a criança não precisa de orientação, pois é naturalmente criativa, devendo a arte “garantir formas construtivas de autoexpressão e autoidentificação dos sentidos, emoções e sentimentos dos indivíduos, a partir das suas próprias experiências pessoais” (Marques, 2018, p. 23), e coloca o aluno no centro da ação educativa, passando “a arte a ser considerada como um ato basicamente expressivo e emotivo, deixando fluir a expressão, privilegiando-se principalmente a autoexpressão, sem referências a quaisquer sabers a incorporar, afastando os objetos artístico e toda a cultura visual das práticas do quotidiano educativo” (Marques, 2018, p. 23). O protagonismo é, assim, atribuído ao aluno, desempenhando o professor um papel não intervencionista. A partir dos anos 70/80, apesar de ainda predominarem práticas educativas centradas nas visões anteriormente referidas, começa a “ser comumente aceite uma visão do papel da Arte na Formação e na Educação, como área de conhecimento que integra a contemplação-fruição da(s) obra(s) de Arte, a interpretação e a reflexão, a expressividade do indivíduo e os aspectos mais técnicos da experimentação” (Marques, 2011, p. 69), ideia que surge na sequência de projetos desenvolvidos no estrangeiro (e.g., Abordagem Triangular no Brasil), e cujas repercussões se fazem sentir em Portugal. As premissas educativas subjacentes a esta **visão pedagógica** centram-se “no desenvolvimento do sentido estético das crianças e no desenvolvimento da sua expressividade, mobilizando os processos artísticos na sua globalidade, despertando, nomeadamente, a fruição cultural, o

---

<sup>54</sup> Também designado por Movimento da Escola Moderna, tem por base a pedagogia de Freinet (1920), que desenvolveu um método natural de aprendizagem. A principal característica desta pedagogia é a sua abertura, na qual o professor assume o papel de pesquisador, com um papel de investigador. Prática, assim, uma pedagogia de cooperação educativa, em que alunos e professores negociam atividades e projetos a desenvolver em torno dos conteúdos programáticos, tendo por base os interesses e saberes dos estudantes e o contexto cultural das comunidades (cf., <https://www.educare.pt/opiniao/artigo/ver/?id=11939>).

<sup>55</sup> Esta corrente está diretamente ligada às teorias de Viktor Lowenfeld, Herbert Read e João dos Santos.

desenvolvimento da sua expressividade e da sensibilidade estética” (Marques, 2018, p. 23).

No entanto, independentemente da corrente pedagógica vigente, verificamos que: i) que a arte nunca deixou de ser objeto de análise e de reflexão por parte de inúmeros intelectuais portugueses, que defenderam o seu importante papel no desenvolvimento do ser humano; ii) vários autores afirmaram que a arte deve fazer parte integrante da educação para todos, articulando a dimensão estética e a dimensão artística, e que devem ser desenvolvidas nos quotidianos educativos, desde cedo, ações sistemáticas de intervenção, que permitam o contacto dos alunos com a arte, permitindo, assim, ir além do “fazer”; iii) é necessário investir na formação de professores, que se revela como um campo de especial relevância para a mudança de práticas, “quer ao nível dos processos de fruição-contemplação, quer ao nível de experimentação-criação, salientando a reflexão como factor fundamental no desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos (Marques, 2011, pp. 67-68), permitindo aos professores adquirir competências estéticas para saber identificar e reconhecer o valor da arte como fim em si mesma, e para não menosprezar a individualidade criadora que cada pessoa tem ou pode vir a ter (Marques, 2011).



## Capítulo 2

---

### Enquadramento normativo-legal e curricular na área da educação estética e artística

(A arte) Considerada como um sistema de símbolos e uma manifestação cultural, não deve ser negligenciada pelos sistemas educativos, pois é uma linguagem fundamental da experiência humana.

Elisa Marques, 2003, p. 10

O Capítulo anterior permitiu-nos verificar que a educação estética e artística possibilita a existência de relações dinâmicas entre “razão e emoção”, “saber e saber-fazer” e “ver e pensar”, e promove a formação do ser humano como um todo, integrando capacidades intelectuais, afetivas e motoras. Contudo, a multiplicidade de sentidos atribuídos à arte na educação e a sua problemática inserção no currículo escolar, constituem dois dos fatores que terão contribuído para o seu estatuto ambíguo e algo marginal nos diversos níveis de escolaridade.

Assim, este Capítulo centra-se a atual situação da educação estética e artística no currículo nacional do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no qual sistematizaremos o seu sentido, lugar e especificidades nas três grandes reformas que foram implementadas neste século no sistema de ensino (2001, 2011/2012 e 2015/2016). No respeitante ao plano nacional, alternaremos a evolução do quadro normativo-legal e a publicação de pareceres de entidades com voz nesse sistema, e que com ele dialogam, apresentando, em seguida, a evolução do quadro curricular que lhe está subjacente. Faremos, ainda, alusão a outros documentos, de caráter nacional e internacional, que dão suporte a medidas que, entretanto, identificamos. Por fim, apresentaremos o *Programa de Educação Estética e*



*Artística*, no respeitante à sua concetualização e concretização, dada a importância que efetivamente tem no dito sistema e, de modo particular, no presente trabalho.

## **2.1. Orientações e diretrizes para a educação estética e artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Na **Declaração Universal dos Direitos do Homem** (1948) pode ler-se que “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (Artigo 27.º), sendo o mesmo reforçado na **Convenção sobre os Direitos da Criança** (1989): “os Estados respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade”. Com este duplo suporte, a educação artística assume-se, inequivocamente, como um direito humano universal, reconhecendo-se a cultura e a arte como componentes essenciais de uma educação completa.

No plano nacional, a **Constituição da República Portuguesa** (1986, com revisão de 2005), faz alusão, no seu Capítulo III – “Direitos e deveres culturais” –, à educação estética e artística na sua vertente cultural, assumindo o Estado a responsabilidade de criar condições para que a escola, ou outros contextos educativos e formativos, contribuam para a igualdade de oportunidades nessa matéria. Em concreto, no Artigo 73.º declara-se que “todos têm direito à educação e à cultura” e que “o Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural”. Esta declaração é reforçada no Artigo 78.º, intitulado “Fruição e criação cultural”, no qual é referido que “todos têm direito à fruição e criação cultural, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural”.

Relativamente ao ensino propriamente dito, o Artigo 74.º indica a importância de “inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais”. Neste sentido, devem colaborar com

todos os agentes culturais, de forma a “incentivar e assegurar o acesso de todos os cidadãos aos meios e instrumentos de acção cultural”, “apoiar as iniciativas que estimulem a criação individual e colectiva, nas suas múltiplas formas e expressões” e “promover a salvaguarda e a valorização do património cultural, tornando-o elemento vivificador da identidade cultural comum”.

Este documento nuclear no funcionamento do país, realça, pois, a importância de se assegurar aos cidadãos nacionais a fruição e criação cultural e a valorização do património, afirmando-os como essenciais para a educação estética e artística.

**A Lei de Bases do Sistema Educativo** (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, com revisão de 2005, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), em consonância com a Constituição da República, reconhece, de forma clara e inequívoca a educação estética e artística como fundamental na formação da pessoa, devendo, por isso, integrar o sistema educativo<sup>56</sup>. Em concreto, diz essa lei que no ensino básico universal, obrigatório e gratuito (Artigo 6.º), devem ser alcançados os seguintes objetivos (Artigo 7.º):

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesse domínio.

Estes objetivos reconhecem claramente o papel da educação estética e artística na formação de cidadãos cultos, tolerantes e solidários.

---

<sup>56</sup> Na Lei 5/1973, de 5 de julho, que aprovava as bases da reforma do sistema educativo, conhecida por Reforma Veiga Simão, e que, em virtude da Revolução de Abril de 1974, nunca foi aplicada, declarava-se como um dos objetivos gerais do ensino básico “contribuir para a formação da personalidade, estimulando o desenvolvimento gradual e equilibrado nos domínios físico, intelectual, estético e moral, fortalecendo a educação da vontade e criando hábitos de disciplina e de trabalho pessoal e de grupo” (Secção 3.ª, Subsecção 1.ª, Base VI). Como se percebe, este texto não destoa do que se encontra estipulado na atual Lei de Bases do Sistema Educativo.

Três anos passados, o Conselho Nacional de Educação publicou o **Parecer 10/1989**, de 20 de fevereiro, intitulado “Educação artística” no qual salienta a importância da educação artística no ensino obrigatório, “de forma a aumentar o grau de cultura de todos os que formam a sociedade portuguesa” e “intensificar o grau de capacidade de execução dos nossos diplomados”. Aí se refere que a educação artística deve incluir, além das modalidades de música, teatro, artes plásticas e dança, o cinema e os meios audiovisuais. E, para se traçarem as suas bases gerais, deve-se ter em conta metas a atingir dentro da situação real do saber, da técnica e da cultura.

O documento alude, ainda, à formação de professores nesta área, sublinhando o estipulado no Artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo – “a formação de professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico e secundário adquire-se em cursos profissionais adequados, que se ministram em escolas superiores, complementadas por uma formação pedagógica”.

Integrando a sensibilidade deste Parecer, e procurando ir ao encontro do que é preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo, o **Decreto-Lei n.º 286/1989**, de 29 de agosto, estabelece os princípios gerais subjacentes à reestruturação curricular do ensino básico e secundário. Nele se propõem várias componentes curriculares das áreas humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva, visando a formação integral do indivíduo, e a sua capacitação quer para a vida ativa, quer para a continuidade dos estudos.

Segue-se o **Decreto-Lei n.º 344/1990**, de 2 de novembro, que estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar e no qual se afirma, de um modo inequívoco, que a educação estética e artística acontece “desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente”, o que se revelava “incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus”. A complexidade desta área, a sua problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino e a subjetividade inerente à apreciação das práticas artísticas são alguns dos fatores que explicam tal situação.

Diz-se no diploma que a progressiva democratização do ensino, o incremento da divulgação dos bens culturais e a proliferação das artes, justificaria explorar as apetências e necessidades na área, implicando uma “reestruturação global e completa de todo o sistema”, iniciada com “a construção gradual de um novo sistema articulado, que

contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, áudio-visual e artes plásticas”. Refere-se, ainda, que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional, sublinhando-se a elevada prioridade de lhe dar expressão na reforma educativa em curso à altura, guiada pelos seguintes objetivos (Artigo 2.º):

- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado;
- b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;
- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;
- d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com actividades de natureza artística;
- e) Detectar aptidões específicas em alguma área artística;
- f) Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural;
- g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;
- h) Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.

No Artigo 3.º do referido decreto esclarece-se que “a educação artística processa-se genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos”, incluindo-se no currículo do ensino regular ou como atividade de complemento curricular, e fazendo parte das vias vocacional, em modalidades especiais e extraescolar (Artigo 4.º). Isto porque a educação artística genérica “destina-se a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável na educação geral” (Artigo 7.º).

Devemos notar que a educação artística vocacional é, neste decreto, definida como “formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica” (Artigo 11.º), enquanto que a educação artística em

modalidades especiais é “realizada segundo modelos específicos” (Artigo 18.º), englobando a educação especial, o ensino profissional, o ensino recorrente de adultos e o ensino à distância. Por seu lado, a educação artística extraescolar “visa o aperfeiçoamento, complemento, atualização ou reconversão da formação já recebida neste campo” (Artigo 31.º).

Por fim, assume-se no diploma que, numa perspetiva de descentralização cultural, compete ao Ministério da Educação “desenvolver, com o apoio das autarquias locais e em colaboração com o departamento governamental responsável pela área da cultura, uma política articulada de instalações e equipamentos artísticos” (Artigo 39.º). E cabe ao Estado conceder “apoio especial aos estabelecimentos de ensino básico e secundário e escolas profissionais que, (...), valorizem, desenvolvam e reforcem a educação artística, sem prejuízo das exigências curriculares gerais” (Artigo 41.º).

Como resposta à intenção anunciada no supra mencionado Decreto-Lei n.º 344/1990 – no qual se impunha que no prazo de dois anos, contado a partir da sua entrada em vigor, seriam publicados os diplomas que desenvolveriam e regulamentariam as “diversas áreas da educação artística” (Artigo 43.º) –, o Conselho Nacional de Educação publicou o **Parecer n.º 1/1992**, de 26 de setembro, intitulado “Educação artística nas áreas da música, dança, teatro, cinema e audiovisual”.

Este documento incluía a apreciação de quatro propostas de decreto-lei, cada uma delas destinada a cada uma das áreas de educação artística, com exceção das artes plásticas. Aí se dizia que “só o projeto relativo à área da música se apresenta com formulação de proposta de decreto-lei; os restantes mais parecem bases para projectos de decreto”, evidenciando “o privilégio de tratamento da área da música”. Acrescentava-se, ainda, a necessidade de se avançar com uma reforma do ensino artístico que não se esgotasse na publicação de diplomas legislativos, mas que previsse um programa de ação, não circunscrito à área da música, a elaborar ao pormenor e a ser executado a curto prazo, capaz de concretizar os objetivos propostos no decreto.

A mesma entidade, em parecer posterior – **Parecer n.º 2/1999**, de 3 de fevereiro, designado “Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização de saberes” –, afirmava a educação estética como uma dimensão essencial da escolaridade, cuja pertinência e oportunidade mereciam ser discutidas e promovidas. De facto, trata-se de “uma dimensão qualitativa do saber e da forma de a pessoa se

relacionar com a realidade e com o próprio saber”, que deve perseguir o objetivo de “ampliar as potencialidades cognitivas, afetivas e expressivas da pessoa, abrindo horizontes, estimulando os interesses e integrando a razão com os sentimentos e as emoções”.

Devemos esclarecer que a elaboração deste parecer resultou de trabalhos sobre o tema em que participaram diversas personalidades com reconhecida experiência na área<sup>57</sup>, proporcionando uma nova conceção de educação, num quadro social e histórico marcado por algumas indefinições e expectativas. Nesse quadro, a educação estética foi confirmada como uma “uma vertente indissociável de uma verdadeira acção educativa, com consequências importantes para o conhecimento, para a aquisição de competências transversais e para a elevação do nível cultural da própria sociedade”. A ideia subjacente a esta declaração é que para corresponder às necessidades da sociedade seria fundamental uma articulação entre a educação e a cultura, assumindo-se a educação estética como essencial na formação humanista, dado que procura desenvolver em cada pessoa a capacidade de relacionar o que vê, ouve e sente, ao mesmo tempo que desenvolve os conhecimentos e experiências e proporciona referências de leitura para o entendimento da realidade.

Por se considerarem “as artes importantes em si mesmas como expressão do conhecimento e da criatividade humana”, afirma-se no parecer, que o ensino artístico, assume-se como uma excelente forma de concretização da educação estética no âmbito do ensino formal, proporcionando o desenvolvimento de “potencialidades cognitivas transversais que são indispensáveis à interiorização dos saberes e favoráveis à harmonização de todas as dimensões e faculdades da pessoa”. Neste sentido, a esse ensino deve ser reservado um espaço significativo no currículo ao longo da escolaridade, ainda que destacado na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico. E porque a atividade estética e artística é, frequentemente, integradora, apresenta características e linguagens próprias, o seu ensino deve englobar as seguintes vertentes: “desenvolvimento da sensibilidade e do sentido estético”, “transmissão do conhecimento de conteúdos teóricos sobre as artes

---

<sup>57</sup> Integraram o conjunto professores de diversas áreas e níveis de ensino, artistas plásticos, atores e criadores de espetáculos, gestores de teatro e de empresas de tecnologia multimédia, animadores culturais ao nível de autarquias, animadores de projetos educativos promovidos por instituições privadas ou em regime de parcerias e especialistas em psicologia, antropologia cultural e formação de professores.

e as suas linguagens”, “transmissão do conhecimento prático de técnicas que dão forma às linguagens artísticas” e “promoção das expressões e da criatividade”.

Verifica-se, pois, que uma das ideias centrais deste parecer prende-se com a afirmação da educação estética como componente essencial do processo educativo global, constituindo um fator estimulante do gosto pelo saber. Mas, para que isso possa acontecer, é fundamental que esta área tenha lugar efetivo nos horários escolares, e que se reforce a dimensão cultural e estética na formação de professores de todos os níveis de escolaridade, “já que estes receberam uma educação de base limitada e insuficiente”.

Apresentado o cenário concetual e normativo-legal da educação estética e artística nas décadas de 80 e 90, que reforça o papel desta área no desenvolvimento integral do indivíduo, importa, agora, dar expressão às reformas educativas que se sucederam neste século.

### **Reforma educativa de 2001**

Na publicação do **Decreto-Lei n.º 6/2001**, de 18 de janeiro, que aprovava a reorganização do ensino básico, assumiu especial importância “o desenvolvimento da educação artística”. No respeitante ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a par das áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras permitiriam “a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (Artigo 3.º, alínea c).

Neste ponto merece destaque um parecer do Conselho Nacional de Educação – **Parecer n.º 2/2004**, de 18 de fevereiro –, porque nele se dá conta da análise de uma proposta de quatro projetos de Lei de Bases da Educação/do Sistema Educativo. No respeitante a um dos temas – “Natureza multidimensional da Educação” –, a educação é declarada como “elemento-chave do desenvolvimento de um país”, sendo um “processo de elevação individual e colectiva”, ao longo dos diversos ciclos de escolaridade, devendo orientar-se pelo princípio da “universalidade (para todos os alunos)”, cabendo neste princípio o proporcionar “aprendizagens estéticas e artísticas”.

Atentamos, agora, no **Despacho n.º 19575/2006**, de 25 de setembro, onde se refere que “a qualidade das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma das prioridades da política educativa do Governo” e, portanto, justifica-se a criação de condições para que “nos primeiros anos de escolaridade, as vinte e cinco horas lectivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais”. São, assim, determinados os tempos mínimos semanais para lecionação de forma equilibrada da Língua Portuguesa (8 horas), da Matemática (7 horas), do Estudo do Meio (5 horas); das Expressões Artísticas e Físico-Motoras e restantes áreas curriculares (5 horas). Esta fixação de tempo é estabelecida pelo Ministério da Educação, sendo o horário semanal definido pelo professor.

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação publicou o **Parecer n.º 5/2010**, de 20 de setembro – “Metas Educativas 2021 (OEI). Relatório Nacional: Propostas de Metas para Portugal” (2010), redigido na sequência da XVIII Conferência Ibero-americana de Ministros da Educação (El Salvador, maio 2008)<sup>58</sup>. Nesse relatório interroga-se o sistema de ensino nacional face a essas metas, de forma a selecionar as que são de maior interesse. O parecer veicula a importância da sua adoção integral, dado tratar-se de um “projecto de desenvolvimento cultural e educativo”, frisando-se que “não parece ser tido como um desafio histórico e de solidariedade internacional, de central interesse estratégico” e que “a redução acentuada de metas em que Portugal se propõe partilhar deveria ser mais fundamentada de modo a evitar que seja entendida, por outros países, como falta de disponibilidade para partilhar conhecimentos, práticas educativas e informação”.

Para uma melhor compreensão, sistematizamos, no quadro abaixo, as metas gerais, omitindo as metas específicas, bem como os indicadores de monitorização e níveis de concretização esperados. Apenas destacamos uma meta específica, alusiva à quinta meta geral, onde se pode ler que um dos objetivos é “oferecer um currículo (...) no qual a educação artística e física tenha um papel relevante”, e onde é indicado que deve dedicar-se um tempo semanal de, pelo menos, três horas à educação artística e à educação física.

---

<sup>58</sup> Nesta conferência foi acordado proceder à elaboração de um documento de orientação para o futuro da educação no horizonte de 2021 – *Metas Educativas 2021: A Educação que queremos para a geração dos Bicentenários* (Organização dos Estados Ibero-americanos, 2010).



Quadro 1

*Metas educativas gerais 2021*

- 1: Reforçar e ampliar a participação da sociedade na educação;
- 2: Incrementar as oportunidades e melhorar a adequação das respostas educativas à diversidade das necessidades dos alunos;
- 3: Aumentar a oferta inicial e potenciar o carácter educativo;
- 4: Universalizar a educação básica e secundária e melhorar a sua qualidade;
- 5: Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar;**
- 6: Favorecer a ligação entre a educação e o emprego através do ensino técnico profissional;
- 7: Oferecer a todas as pessoas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida;
- 8: Reforçar a profissão docente;
- 9: Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e reforçar a investigação científica;
- 10: Investir mais e melhor;
- 11: Avaliar o funcionamento dos sistemas educativos e do projecto metas educativas 2021.

As metas constantes no quadro traduzem políticas que sublinham o papel fundamental que a educação terá no desenvolvimento social e económico de cada país, contribuindo para a coesão e inclusão social e para a igualdade de oportunidades, estando previstos dez programas de ação compartilhados, num “compromisso para avançar juntos”<sup>59</sup>, sendo o nono focalizado na formação artística e na construção da cidadania: “Educação artística, cultura e cidadania”.

Na verdade, novas exigências sociais têm-se traduzido na solicitação à escola para que os alunos adquiriram competências que lhes permitam “aprender a aprender”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”, entendendo-se que a arte e a cultura serão estratégicas para tanto, dado o desenvolvimento que se afirma proporcionarem em termos

---

<sup>59</sup> Esses programas são os seguintes: 1) Apoio à governabilidade das instituições educativas, à consecução de pactos educativos e ao desenvolvimento de programas sociais e educacionais integrados; 2) Atenção educativa à diversidade dos alunos e aos grupos com maior risco de exclusão; 3) Atenção integrada à primeira infância; 4) Melhoria da qualidade da educação; 5) Educação técnico-profissional; 6) Educação para os valores e para a cidadania; 7) Alfabetização e educação ao longo da vida; 8) Desenvolvimento profissional dos docentes; 9) Educação artística, cultura e cidadania; 10) Dinamização do espaço Ibero-americano do conhecimento.

de capacidade criativa, de autoestima, do pensamento abstrato e, ao mesmo tempo do apuramento da sensibilidade. Em concreto, pretende-se que, através das artes, as crianças e jovens, conheçam as suas raízes e valorizem a diversidade cultural. Assim, o programa de ação em causa tem como principais objetivos:

- Facilitar o acesso dos alunos a uma educação artística de qualidade;
- Reforçar a relação existente entre arte, cultura e educação;
- Permitir o conhecimento e a valorização da diversidade cultural ibero-americana;
- Favorecer a integração da cultura de cada país e da cultura ibero-americana nos projetos educativos das escolas;
- Proporcionar o desenvolvimento de competências de cidadania através da educação artística;
- Impulsionar a investigação em educação artística;
- Renovar e criar novos modelos pedagógicos no âmbito da educação artística;
- Aplicar as recomendações reconhecidas na Carta Cultural Ibero-americana.

Para estes objetivos serem alcançados, definiram-se estratégias, tais como:

- Promover a criação de um comité interministerial de Educação e Cultura em cada país, de forma a impulsionar o desenvolvimento do projeto;
- Orientar a atualização de planos e programas educativos que fomentem a expressão artística, a criatividade e a construção da cidadania;
- Criar modelos de formação de professores e materiais educativos que facilitem a integração da educação artística nas escolas;
- Identificar práticas educativas de educação artística que fomentem o exercício da cidadania na educação formal e não formal, tonando-as acessíveis a todos os interessados;
- Criar sistemas de informação e intercâmbio que permitam a transmissão de conhecimentos;
- Fortalecer os processos locais de formação artística;
- Fomentar a presença de artistas em contexto escolar.

A crescente importância atribuída às aprendizagens estéticas e artísticas, como parte integrante do desenvolvimento de um país, leva a que sejam implementadas medidas educativas que incrementam a presença da estética e da arte no currículo escolar, atribuindo-lhe tempos letivos mínimos semanais. Procura-se, assim, ir ao encontro da situação vigente a nível internacional, evidenciando a importância dos alunos contactarem com a diversidade cultural e artística do país, numa perspetiva de respeito pelo seu património.

Analizamos, em seguida, os principais aspetos contemplados na reforma educativa que se sucedeu.

### **Reforma educativa de 2011/2012**

No cenário político-partidário que se seguiu, viu-se acentuada a relação entre educação e desenvolvimento económico, tornando-se notória no designado “ajustamento curricular” iniciado com o **Despacho n.º 17169/ 2011**, de 23 de dezembro que revogava o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (cf. Ponto 2.2.). Considera-se que este documento aderiu “a versões extremas de algumas orientações pedagógicas datadas e não fundamentadas cientificamente”, não permitindo “uma orientação clara da aprendizagem”, pelo que, não reúne “condições de ser orientador da política educativa preconizada” pelo Programa do XIX Governo Constitucional. Propõe-se, assim, que o ensino incida sobre conteúdos temáticos, e não sobre competências, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade – os “conhecimentos e a sua aquisição têm valor em si, independentemente de serem mobilizados para a aplicação imediata”. O desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina.

No **Parecer n.º 2/2012**, de 7 de março, o Conselho Nacional de Educação pronuncia-se sobre essa proposta, nele reforçando a ideia de que o currículo deve ser pensado como um conjunto de saberes, capacidades e atitudes, que, de forma equilibrada, são transmitidos a todos os cidadãos. Em sequência, declara que este currículo “não é compatível com um currículo reduzido a «disciplinas estruturantes», «fundamentais» ou «essenciais»”. No respeitante às artes, salienta que vários investigadores “acentuam mesmo a importância das artes e das humanidades como forma de promover o desenvolvimento sócio-emocional e a sua relação com o desenvolvimento cognitivo e a tomada de decisões” e que “estas áreas no currículo são fundamentais quer como base do comportamento cívico quer como forma de desenvolver a imaginação e o pensamento intuitivo que levam à criatividade e à inovação”.

Para concretizar esta nova reforma, foram publicados posteriormente dois normativos em que se faz alusão direta à educação artística.

O **Despacho normativo n.º 13-A/2012**, de 5 de junho, é um deles e no seu texto se diz que, no âmbito da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, pretende-se “conferir maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentar a eficiência na distribuição do serviço e valorizar os resultados escolares”<sup>60</sup>. Desta forma, cada escola, dentro de limites estabelecidos, pode desenvolver projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas, pode, também, “decidir a duração dos tempos letivos, a gestão das cargas curriculares de cada disciplina, a gestão dos seus recursos humanos e as opções nas ofertas curriculares obrigatórias ou complementares”. Neste sentido, é possível assegurar a oferta de “componentes curriculares complementares”, com carga horária flexível, em áreas de cidadania, artísticas, culturais ou científicas.

Concretamente na área das Expressões, é referido que “com vista a melhorar a qualidade da aprendizagem e desde que a escola disponha das horas necessárias para o efeito, o diretor pode promover a coadjuvação na área curricular de Expressões do 1.º Ciclo, por parte de professores de outros ciclos e níveis de ensino pertencentes ao agrupamento” (Artigo 4.º, alínea 8).

O **Decreto-Lei n.º 139/2012**, de 5 de julho, é outro desses documentos. Nele se estabelecem os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário (Artigo 1.º). Esses princípios assentam essencialmente na flexibilidade na organização das atividades letivas, no reforço da autonomia das escolas na gestão do currículo e na maior liberdade de escolha das ofertas formativas.

Especificamente no domínio das Expressões, reafirma-se a necessidade de reforçar a identidade disciplinar desta área, podendo, para tal, promover-se a coadjuvação nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na matriz curricular estabelecida para este nível de ensino, a área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras é de frequência obrigatória, não sendo, no entanto, definida

---

<sup>60</sup> Os pressupostos que constam neste documento são reforçados no Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho.

uma carga horária específica<sup>61</sup>. O documento apenas estipula um total de 25 horas semanais para as disciplinas obrigatórias, sendo que, dessas, sete horas são para o português e sete horas para a matemática.

Passados poucos meses após a publicação destes dois normativos, foi criada, pelo **Despacho n.º 13608/2012**, de 19 de outubro, na Direção-Geral da Educação, a Divisão de Educação Artística (DEA), que “exerce a sua atividade no âmbito do desenvolvimento curricular da educação estética e artística na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário, assegurando, em particular” (alínea 5):

- a) A promoção de um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte em contexto escolar, de modo a formalizar nas práticas educativas os contextos teóricos assumidos, neste âmbito, pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelas linhas de orientação do Ministério da Educação e Ciência;
- b) A coordenação, o acompanhamento, o desenvolvimento de estudos e a proposta de orientações, em termos pedagógicos e didáticos, para a educação artística e genérica;
- c) A promoção de dinâmicas de trabalho sistemático entre as instituições de cultura e as instituições escolares, facilitando o acesso por parte da escola aos seus diferentes programas, através da articulação interministerial;
- d) O desenvolvimento de modelos alternativos de formação estética e artística dos profissionais de educação em contexto de trabalho, concebendo referentes básicos para a formação inicial, contínua e especializada, em conformidade com as necessidades decorrentes do desenvolvimento curricular;
- e) A identificação das necessidades de recursos pedagógicos específicos requeridos para uma melhor aprendizagem na área artística da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário.

Não obstante a relevância desta medida da tutela, que permitiria, de um modo articulado e consistente, alicerçar a educação artística, no ano seguinte foi redigida pelo Conselho Nacional de Educação, a **Recomendação n.º 1/2013**, de 28 de janeiro, onde se insistia no seu reconhecimento como área fundamental para o desenvolvimento individual e da sociedade. Salientava-se, no entanto, que Portugal, ao contrário de outros países, está longe de alcançar a concretização desse duplo objetivo<sup>62</sup>.

---

<sup>61</sup> O mesmo se verifica no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que diz respeito à organização curricular do ensino básico.

<sup>62</sup> Por exemplo, na Holanda, os objetivos da educação artística no ensino primário estão direcionados para a valorização do património cultural holandês, definido como vestígio histórico

No seu texto, este Conselho corrobora o que já antes havia afirmado: que “a arte constitui uma forma de conhecimento singular, cuja marca distintiva é a interrogação do sujeito e a convocação para a fruição e a criação”, a par de outras formas de conhecimento, que concorrem, na sua totalidade, para a compreensão e desenvolvimento da civilização, da sociedade e de cada pessoa. Assim, a designação de “educação artística” assegurar uma visão abrangente que integra a aprendizagem das linguagens específicas (artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, artes digitais, ...), numa perspetiva que valoriza a criatividade, a comunicação e o conhecimento do próprio património artístico, histórico e contemporâneo. Esta aprendizagem deve ser parte integrante da educação de todos os indivíduos, para que estes beneficiem do duplo valor que a arte tem – instrumental e intrínseco.

Tal recomendação relembra, por um lado, que a UNESCO considera a educação artística condição imprescindível para a criação e a fruição artística, apontando-a como essencial para a compreensão e valorização do património cultural, e que, por outro lado, a União Europeia sublinha o valor da educação artística para a promoção da criatividade. Além disso, faz um ponto da situação para Portugal, onde a “aprendizagem artística para todos, desde idades precoces e nos diversos patamares de escolaridade, constitui uma intenção que tem marcado presença no sistema educativo, encontrando-se referida e até legitimada em inúmeros discursos e documentos curriculares”: na educação de infância, as orientações curriculares dão lugar de destaque à aprendizagem artística, não acontecendo o mesmo na escolaridade básica, onde a educação artística é secundarizada relativamente a outras áreas disciplinares que são afirmadas como “essenciais”.

De facto, diz-se nessa recomendação, que as Expressões Artísticas, apesar de fazerem parte do plano curricular do 1.º Ciclo, acabam por ser remetidas para a sua periferia, acontecendo isto por uma diversidade de razões a que não será alheia a perceção dos próprios professores sobre a sua impreparação para as desenvolver e a atribuição de tempos mínimos para as lecionar. No que respeita à formação de docentes pode dizer-se que ela se ressentia da falta de uma visão objetiva sobre a natureza e dimensões da educação artística nos diferentes níveis de ensino. São ainda apresentados, nesta

---

do país, quer a nível local, quer a nível nacional. A educação artística é concebida, pelo menos, parcialmente, como uma parceria ativa entre escolas e instituições culturais, artistas e a comunidade, existindo um sistema de “vouchers” que permite aos estudantes ir a eventos culturais de forma gratuita ou subsidiada. Nas últimas décadas, o governo holandês tem procurado intensificar o contacto entre escolas e artistas profissionais.

recomendação, alguns aspetos que traduzem a situação da educação estética e artística em Portugal:

- 1- É consensual e cada vez mais reconhecida a importância desta área para o desenvolvimento de cada ser humano, proporcionando-lhe fruição das manifestações artísticas e a expressão da sua criatividade;
- 2- A conceção de educação artística deve ultrapassar as dicotomias “conhecer” versus “fazer” e “apreciar” versus “criar”;
- 3- Apesar do consenso, a presença das artes e da educação artística no currículo afigura-se cada vez mais reduzida e pouco definida;
- 4- A educação artística 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 ensinamentos básico e secundário.

Em sequência, o Conselho Nacional de Educação recomendou que se tomassem medidas nas seguintes áreas: currículo e organização do ensino, formação de professores e educadores, escolas e autarquias, investigação e coordenação. Realçava ser fundamental que a educação artística integrasse, de forma contínua, a escolaridade básica, sendo que, para cumprir esse requisito, seria necessário clarificar a situação das Expressões Artísticas no 1.º Ciclo. Simultaneamente, seria importante rever a formação inicial e contínua dos docentes no pressuposto de que eles necessitam de desenvolver saberes e estratégias pedagógicas e didáticas capazes de fortalecer a cultura artística dos alunos. Deveriam, também, intensificar-se as parcerias entre os recursos culturais e artísticos (e.g., museus, teatros, academias) e as instituições educativas, bem como promoverem-se estudos, nacionais e internacionais, centrados nos processos de ensino e de aprendizagem artística.

Passado um ano sobre a publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012 foi publicado o **Decreto-Lei n.º 91/2013**, de 10 de julho, que procedeu a ajustamentos na política educativa, no sentido de promover a sua qualidade. No que diz respeito à área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras define-se, agora, uma carga horária semanal, de, pelo menos, 3 horas<sup>63</sup>, como se apresenta no quadro que se segue.

---

<sup>63</sup> Esta matriz curricular volta a ser objeto de análise no Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, no entanto não são feitas alterações no domínio das Expressões Artísticas e Físico-Motoras.

## Quadro 2

*Matriz Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2013)*

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português .....	Mínimo de 7,0 horas
Matemática .....	Mínimo de 7,0 horas
Estudo do Meio .....	Mínimo 3,0 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras .....	Mínimo 3,0 horas
Apoio ao Estudo (a) .....	Mínimo 1,5 horas
Oferta Complementar (a) .....	1,0 hora
Tempo a cumprir .....	Entre 22,5 e 25 horas
Atividades de Enriquecimento Curricular (b)	5,0 a 7,5 horas
Educação Moral e Religiosa (c) .....	1,0 hora

Os documentos subjacentes as estas reformas educativas reforçam, uma vez mais, a importância da educação estética e artística para o desenvolvimento pessoal e social, e a necessidade desta ser parte integrante do currículo escolar. Para tal, é fundamental que lhe sejam atribuídos e, efetivamente concretizados, tempos letivos mínimos semanais, e que o currículo não esteja centrado nas disciplinas ditas “essenciais” (português e matemática).

Por outro lado, a criação da Divisão de Educação Artística apresenta-se como uma mais-valia, pois o seu objetivo é reforçar a identidade disciplinar da educação estética e artística no ensino básico e a sua articulação com os restantes níveis de ensino. Contudo, apesar do consenso, e das tentativas de consolidação desta área no currículo escolar, a sua presença continua pouco definida e cada vez mais reduzida.

Vejamos, em seguida, se a reforma educativa que se sucedeu trouxe um novo rumo para a educação estética e artística.

### **Reforma educativa de 2015/2016**

Em 2015, em virtude de uma nova mudança político-partidária ao nível governamental, inicia-se uma “real e profunda reforma curricular”, sustentada na Resolução da Assembleia da República n.º 17/2016, de 29 de janeiro, e que traz consigo



algumas alterações no domínio da educação estética e artística, as quais concretizam a atual reforma educativa.

O **Decreto-Lei n.º 17/2016**, de 4 de abril, visa “estabelecer os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário, de acordo com as orientações de política educativa consagradas no Programa do XXI Governo Constitucional”, reconhecendo-se a necessidade de “aprofundar a articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna das aprendizagens e de reavaliar a realização de exames nos primeiros anos de escolaridade”. Assim, no que ao 1.º Ciclo do Ensino Básico diz respeito, “a informação resultante da avaliação sumativa materializa-se na atribuição de uma menção qualitativa acompanhada de uma apreciação descritiva em todas as áreas curriculares”. É, assim, reforçada a ideia de que as Expressões Artísticas e Físico-Motoras são, também, objeto de avaliação.

Por sua vez, o **Despacho normativo n.º 1-F/2016**, de 5 de abril, regulamenta o novo regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico. Afirmando o diálogo entre a avaliação interna e externa como condição de melhoria das aprendizagens, as provas de aferição “assumem-se como um instrumento transversal (...) às diferentes componentes do currículo”, tendo por referência os documentos curriculares em vigor (Artigo 16.º). Neste sentido, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras são, à semelhança do que acontece com as restantes áreas curriculares, objeto de avaliação externa no 2.º ano de escolaridade.

Esta reforma só seria, no entanto, delineada no **Despacho n.º 5908/2017**, de 5 de julho, e estabelecida, em termos curriculares, no **Decreto-Lei n.º 55/2018**, de 6 de julho, que “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens”, tendo por referência o programa do XXI Governo Constitucional, que assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nos indivíduos, garantindo a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades. Face aos desafios que a sociedade enfrenta atualmente, decorrentes da globalização e do desenvolvimento

tecnológico, foi aprovado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*<sup>64</sup> (cf. Ponto 2.2.), que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo.

Pretende-se promover a “melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no caráter formativo da avaliação, de modo que todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, sendo, para tal, atribuída às escolas flexibilidade curricular, para que possam reforçar, aprofundar e enriquecer as *Aprendizagens Essenciais* (cf. Ponto 2.2.), numa perspetiva de diálogo com os alunos, as famílias e a comunidade.

O decreto em questão preconiza, ainda, a “importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo” e a “assunção das artes, das ciências e tecnologias, do desporto e das humanidades como componentes estruturantes da matriz curricular das diversas ofertas educativas e formativas”. Para tal, ao longo de todo o ensino básico, o aluno deve ter acesso a diversos domínios da educação artística.

Tendo em conta as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, tomando por referência a matriz curricular-base, apresentada no quadro que se segue.

---

<sup>64</sup> Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, no qual podemos ler que o documento se “afirma como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem”.

## Quadro 3

*Matriz Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2018)*

Componentes de currículo	Carga horária semanal (b)	
	1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos
Português	7 horas	7 horas
Matemática	7 horas	7 horas
Estudo do Meio	3 horas	3 horas
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (c)	5 horas	5 horas
Educação Física (c)		
Apoio ao Estudo (d) Oferta Complementar (e)	3 horas	1 hora
Inglês	--	2 horas
Cidadania e Desenvolvimento TIC	(f)	(f)
Total (g)	25 horas	25 horas

Tendo como documentos curriculares orientadores o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e *Aprendizagens Essenciais* (cf. Ponto 2.2.), a última reforma educativa trouxe consigo algumas mudanças, que visam, essencialmente, uma abordagem de aprendizagem multinível que se centra na transdisciplinaridade das aprendizagens e na aquisição de competências em diversos domínios. Retomou-se, assim, a noção de competência presente na reforma educativa de 2001, ainda que a forma como é concretizada/contemplada seja diferente.

Trata-se de uma reforma educativa marcada pela avaliação externa das aprendizagens, da qual também é foco de atenção a área da educação estética e artística.

Verifica-se, ainda, uma mudança na designação da área curricular – de Expressões Artísticas e Físico-Motoras para Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) –, reforçando, assim, a sua identidade disciplinar, e a especificidade de cada uma das suas componentes. Relativamente ao tempo letivo mínimo semanal, também este sofreu alterações, tendo aumentado de 3 para 5 horas, permitindo que a cada uma das áreas da educação artística seja dedicada, pelo menos, 1 hora semanal.

Os vários documentos objeto de atenção neste trabalho, que dão conta das diversas reorganizações curriculares implementadas no sistema educativo português ao longo

deste século, permitem-nos concluir que, independentemente da orientação político-partidária, a tutela tem declarado, de um modo contínuo e sistemático, a importância da educação estética e artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo-lhe reconhecida importância por promover capacidades como a crítica e a criação. De salientar que tal intenção parece ter sido acentuada ao longo do tempo, o que, de resto, é reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação, no parecer que, em 2018, apresentou ao Ministério da Educação, por sua solicitação. Todavia, quando se passa para o contexto escolar são de considerar vários entraves, alguns dos quais bastante significativos, na concretização das Expressões Artísticas. Recuperamos, a sintetizar, apenas os que se nos afiguram mais destacados na análise que realizámos.

Mencionamos, antes de mais, as variações terminológicas e conceptuais associadas à educação estética e artística, que não podem deixar de perturbar a sua apreensão e uso seguros por parte dos professores, seus últimos destinatários e, afinal, aqueles que a concretizam. Próxima desta dificuldade está a que se prende com a flutuação do seu carácter disciplinar, inter ou transdisciplinar, bem como a fixação ou não, na matriz curricular, de um tempo letivo total ou de tempos letivos parciais. Está também a que se prende com a recente imposição de avaliação sumativa, que pode ser vista mais como uma forma de pressão junto das escolas para que as diversas Expressões sejam, de facto, integradas no ensino. Está, ainda, a que se relaciona com a sua lecionação: deve ser atribuída aos professores-titulares de turma, aos especialistas, ou a ambos, em colaboração? Ligamos a última dificuldade enunciada à formação proporcionada aos professores, que não tem salvaguardado, de modo suficiente e adequado, a preparação para o que, a cada momento, se determina no plano curricular.

Em termos de dificuldades, não é menos relevante a representação das áreas disciplinares, a algumas atribuída mais relevância do que a outras, encontrando-se as Expressões Artísticas nestas últimas. Trata-se de uma situação que pode e deve continuar a ser trabalhada e isso tem de ser feito de modo persistente.

Há, portanto, ainda um vasto trabalho a fazer no sentido de nos aproximarmos das orientações da Comissão Nacional da UNESCO (2006) para esta área curricular, no sentido de a tornar num processo contínuo ao longo da vida, com implicações no desenvolvimento do indivíduo e na elevação do nível cultural das populações.

## **2.2. Orientações curriculares para a educação estética e artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Dada a relevância da educação estética e artística na formação dos alunos e a atenção que lhe é dada em termos normativo-legais, importa, agora, verificar como se organiza e de que forma se concretiza, em contexto escolar, o ensino desta área, em termos de objetivos e conteúdos, e se estes vão ao encontro do que se encontra estipulado nas orientações e diretrizes anteriormente mencionadas.

Os documentos curriculares que dão suporte a esta área encontram-se dispersos por duas décadas, traduzindo perspetivas de reformas educativas diferentes, e refletindo orientações distintas, que importa analisar. Neste sentido, apresentamos, em seguida, a evolução do quadro curricular subjacente à educação estética e artística.

O documento que acompanhou a transição do século XX para o XXI do 1.º Ciclo do Ensino Básico – *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico (1.º Ciclo)* (Ministério da Educação, 1998; Ministério da Educação, 2004), integra os programas das disciplinas que constituem esse ciclo<sup>65</sup>. No que às Expressões Artísticas e Físico-Motoras<sup>66</sup> diz respeito, nele constam orientações específicas para o ensino de cada uma: princípios orientadores, conteúdos e objetivos a atingir.

No que diz respeito à Expressão e Educação Plástica, os princípios orientadores são os seguintes (p. 89):

A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade;

A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies;

A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista;

---

<sup>65</sup> Alguns desses programas já se encontram revogados (Língua Portuguesa e Matemática).

<sup>66</sup> Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica.

Apesar de a sala de aula ser o local privilegiado para a vivência das actividades de expressão plástica, o contacto com a natureza, o conhecimento da região, as visitas a exposições e artesãos locais, são outras tantas oportunidades de enriquecer e alargar a experiência dos alunos e desenvolver a sua sensibilidade estética.

Os conteúdos encontram-se distribuídos por blocos, tendo cada um deles constituintes específicos (pp. 90-97):

Quadro 4

*Conteúdos da Expressão e Educação Plástica (Organização Curricular e Programas – Ensino Básico (1.º Ciclo))*

**Bloco 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes:**

Modelagem e Escultura

Construções

**Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies:**

Desenho (Desenho de Expressão Livre e Actividades Gráficas Sugeridas)

Pintura (Pintura de Expressão Livre e Actividades de Pintura Sugerida)

**Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão:**

Recorte, Colagem, Dobragem

Impressão

Tecelagem e Costura

Fotografia, Transparências e Meios Audio-Visuais

Cartazes

Para cada um dos constituintes são definidos objetivos para cada ano de escolaridade (p. 92), como exemplificamos no quadro que se segue.

Quadro 5

*Exemplo de objetivos definidos na Modelagem e Escultura (Bloco 1) (Organização Curricular e Programas – Ensino Básico (1.º Ciclo))*

**Bloco 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes**

**Modelagem e Escultura.** As actividades de manipulação e exploração de diferentes materiais moldáveis deverão ser praticadas, com frequência, pelas crianças no 1.º Ciclo. Amassar, separar, esticar, alisar, proporcionam explorações sensoriais importantes, a libertação das tensões e o desenvolvimento da motricidade fina. O prazer de ir dominando a plasticidade e a resistência dos materiais leva, progressivamente, os alunos a utilizá-los de forma pessoal, envolvendo-se numa actividade criadora.

**Objetivos**

- Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade de: terra, areia (1.º - 4.º), barro/1.º - 4.º), massa de cores (2.º - 3.º), pasta de madeira (3.º - 4.º), pasta de papel (3.º - 4.º)
- Modelar usando apenas as mãos (1.º - 4.º)
- Modelar usando utensílios (3.º - 4.º)
- Esculpir em barras de sabão, em cortiça, em cascas de árvore macias (3.º - 4.º)

A análise da informação acima reproduzida deixa perceber que as actividades de expressão plástica previstas privilegiam a “manipulação e exploração de diferentes materiais”, de forma a proporcionar “explorações sensoriais importantes, a libertação de tensões e o desenvolvimento da motricidade fina”; por outro lado, o “carácter lúdico, geralmente associado a estas actividades, garante o gosto e o empenho dos alunos na resolução de problemas com que são confrontados” (p. 90).

O desenho é considerado uma actividade espontânea e fundamental que “deve ocorrer, ao longo dos quatro anos, com bastante frequência e de uma forma livre, permitindo que a criança desenvolva a sua singularidade expressiva” (p. 92). Por sua vez, a pintura requer “um clima de disponibilidade e liberdade” (p. 93), cabendo ao professor observar, sem intervir no processo expressivo e criativo do aluno, como este utiliza o espaço da pintura, ou seja, como pega no pincel, como preenche as superfícies ou como usa a cor. Em termos de desenvolvimento de competências sociais, a “organização, conservação e partilha do material de pintura contribuem, ainda, para as aprendizagens básicas da vida em grupo” (p. 94).

Numa perspetiva de “respeito pela expressividade plástica das crianças”, o professor irá, progressivamente, estimulando a realização de outras experiências que permitirão ao aluno “desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de

outras linguagens expressivas”; as atividades desenvolvidas podem partir dos interesses dos alunos ou de propostas do professor, e estão “normalmente associadas à concretização de projectos individuais ou de grupo e, com frequência, ligados a trabalhos desenvolvidos noutras áreas” (p. 95).

Por sua vez, subjacente à reforma de 2001, e na sequência do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (cf. Ponto 2.1.), encontra-se o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, no qual se dá suporte à área designada neste documento por Educação Artística. Aí as artes são declaradas como elementos indispensáveis para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno, considerando-as “formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” (p. 149). A forma como o aluno as vivencia influencia o modo como aprende, comunica e interpreta os significados do quotidiano, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento de diferentes competências, refletindo-se no modo como pensa, no que pensa e no que produz com o pensamento.

Parte-se do princípio que as quatro áreas artísticas subjacentes à Educação Artística – Educação Visual, Música, Teatro e Dança – são independentes, uma vez que possuem linguagens, sinais e símbolos próprios (visuais, sonoros, cinéticos) e compreendem um conjunto de saberes, conceitos, formas, géneros, técnicas, processos e significados específicos. Ainda assim, e de forma a consolidar a própria atividade artística, foram definidas competências comuns, de modo a estruturar as ofertas de escola no respeitante à realização de projetos de integração artística e organização de atividades artísticas em espaços de enriquecimento curricular. Além disso, as quatro áreas seriam trabalhadas, de forma integrada, pelo professor generalista, podendo este ser coadjuvado por professores especialistas.

Vejamos, então, as razões apresentadas no mencionado documento para se fazerem valer essas competências comuns como essenciais e estruturantes (p. 150):

Constituem parte significativa do património cultural da humanidade;

Promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em acção capacidades afectivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interacção de múltiplas inteligências;

Mobilizam, através da prática, todos os saberes que o indivíduo detém num determinado momento, ajudam-no a desenvolver novos saberes e conferem novos significados aos seus conhecimentos;

Permitem afirmar a singularidade de cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, podendo tornar-se uma “mais-valia” para a sociedade;



Facilitam a comunicação entre culturas diferentes e promovem a aproximação entre as pessoas e os povos;

Usam como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos) que ele organiza de forma criativa;

Proporcionam ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interacção com o mundo;

São um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua auto-estima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e consequente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade;

Constituem um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos;

Facilitam as interacções sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de culturas diversas;

Desempenham um papel facilitador no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais;

Implicam uma constante procura de actualização, gerando nos indivíduos a necessidade permanente de formação ao longo da vida.

Pelo supra transcrito pode perceber-se que o aluno terá oportunidade, ao longo do ensino básico, de fazer aprendizagens diversificadas que conduzam ao desenvolvimento das competências artísticas, as quais fortalecem a sua identidade pessoal e social, sendo que, para tanto, deveria beneficiar das seguintes “experiências de aprendizagem” (p. 150):

**Práticas de investigação:** Promover projectos de pesquisa em artes; Explorar um determinado tema/situação/problema com significado para o aluno, baseando a recolha e o tratamento da informação num processo que vise a protecção do património artístico;

**Produção e realização de espectáculos, oficinas, mostras, exposições, instalações e outros:** Participar em realizações artísticas que propiciem o desenvolvimento de actividades individuais e em grupo e de trabalho interdisciplinar;

**Utilização das tecnologias da informação e comunicação:** Criar oportunidades de trabalho com diferentes programas e materiais informáticos, assim como recursos da Internet;

**Assistência a diferentes espectáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos:** Assistir a espectáculos de naturezas e orientações estéticas diversificadas;

**Práticas interdisciplinares:** Desenvolver projectos com outras disciplinas e áreas disciplinares, permitindo a transferência de saberes;

**Contacto com diferentes tipos de culturas artísticas:** Contactar com diferentes culturas artísticas de diferentes povos e em diferentes épocas, ampliando as referências culturais e estéticas e contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência multicultural;

**Conhecimento do património artístico nacional:** Promover a valorização do património artístico e cultural nacional, regional e local de uma forma activa e interventiva. Contemplar trabalhos de investigação que pressuponham recolha, registo, exploração e avaliação de dados e, sempre que possível, visitas de estudo;

**Intercâmbios entre escolas e outras instituições:** Desenvolver intercâmbios com estudantes de outras escolas de forma a possibilitar o conhecimento recíproco, a troca de experiências, a valorização das diferenças (culturais, religiosas, étnicas...) e dos respectivos patrimónios artístico-culturais; Criar parcerias com instituições sociais, culturais e de recreio, estabelecendo, assim, laços importantes para a dinamização cultural da escola;

**Exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais:** Compreender as formas como os diferentes elementos artísticos interagem e desenvolver a capacidade de selecção e aplicação de técnicas no processo de criação artística; Incentivar formas personalizadas de expressão e comunicação.

Pelo que acima descrevemos, percebe-se a importância atribuída à interdisciplinaridade entre todas as áreas curriculares, e simultaneamente, a identidade conferida à educação artística. Salienta-se a importância de promover o contacto dos alunos com diferentes ambientes artísticos e culturais, o conhecimento do património artístico nacional e a exploração de diferentes técnicas, materiais e linguagens específicas de cada área artística.

Devemos notar que, ao longo do documento, está presente um conceito que se tornou central na linguagem pedagógica em finais do século XX: “literacia em artes”. Este conceito traduz a “capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas”, e implica “a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados”, solicitando “o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele” (p. 151).

Desenvolver a “literacia em artes” é um processo contínuo e inacabado que, para além da aprendizagem, contribui para o desenvolvimento das comunidades e culturas, envolvendo as competências consideradas comuns a todas as disciplinas artísticas, as quais se sintetizam em quatro eixos interdependentes: “apropriação das linguagens elementares das artes”, “desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação”,

“desenvolvimento da criatividade” e “compreensão das artes no contexto”. A sua apropriação é realizada de forma progressiva, num aprofundamento constante entre conceitos e conteúdos próprios de cada área artística, sendo guiada pelos seguintes objetivos (pp. 153-154):

Quadro 6

*Objetivos da literacia em artes (Currículo Nacional do Ensino Básico)*

**Apropriação das linguagens elementares das artes**

- Adquirir conceitos;
- Identificar conceitos em obras artísticas;
- Aplicar os conhecimentos em novas situações;
- Descodificar diferentes linguagens e códigos das artes;
- Identificar técnicas e instrumentos e ser capaz de os aplicar com correcção e oportunidade;
- Compreender o fenómeno artístico numa perspectiva científica;
- Mobilizar todos os sentidos na percepção do mundo envolvente;
- Aplicar adequadamente vocabulário específico.

**Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação**

- Aplicar as linguagens e código de comunicação de ontem e de hoje;
- Ser capaz de interagir com os outros sem perder a individualidade e a autenticidade;
- Ser capaz de se pronunciar criticamente em relação à sua produção e à dos outros;
- Relacionar-se emotivamente com a obra de arte, manifestando preferências para além dos aspectos técnicos e conceptuais;
- Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas;
- Utilizar as tecnologias de informação e comunicação na prática artística;
- Intervir em iniciativas para a defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor no sentido da melhoria da qualidade de vida;
- Participar activamente no processo de produção artística;
- Compreender os estereótipos como elementos facilitadores, mas também empobrecedores da comunicação;
- Ter em conta a opinião dos outros, quando justificada, numa atitude de construção de consensos como forma de aprendizagem em comum;
- Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos colectivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos.

**Desenvolvimento da criatividade**

- Valorizar a expressão espontânea;
- Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas;
- Seleccionar a informação em função do problema;
- Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva;
- Inventar símbolos/códigos para representar o material artístico;
- Participar em momentos de improvisação no processo de criação artística.

**Compreensão das artes no contexto**

- Identificar as características da arte portuguesa;
- Identificar características da arte de diferentes povos, culturas e épocas;
- Comparar diferentes formas de expressão artística;
- Valorizar o património artístico;
- Desenvolver projectos de pesquisa em artes;
- Perceber a evolução das artes em consequência do avanço tecnológico;
- Perceber o valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia-a-dia das pessoas;
- Vivenciar acontecimentos artísticos em contacto directo (espectáculos, exposições...);
- Conhecer ambientes de trabalho relacionados com actividades artísticas (oficinas de artistas, artesãos, estúdios de gravação, oficinas de construção de instrumentos, salas de ensaio...) e suas problemáticas/especificidades (valores, atitudes, vocabulário específico).

Do acima descrito, depreende-se que ao longo do ensino básico o aluno desenvolve competências artísticas diversificadas e interdependentes, que lhe permitirão ser um cidadão ativo no contexto artístico e cultural.

As competências artísticas que o aluno do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve adquirir na área da Educação Visual articulam-se em três eixos estruturantes – fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação – com objetivos específicos (p. 157), que apresentamos no quadro abaixo. De modo geral, a Educação Visual é guiada pelas seguintes intencionalidades: desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e às cores, sentir a composição de uma obra de arte, tornar-se capaz de identificar e analisar criticamente o que está representado e agir plasticamente.

Quadro 7

*Objetivos atribuídos aos eixos estruturantes na área da Educação Visual (Currículo Nacional do Ensino Básico)*

**Fruição-contemplação**

- Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;
- Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado;
- Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico;
- Identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional;
- Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular.

**Produção-criação**

- Utilizar diferentes meios expressivos de representação;
- Compreender e utilizar diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do homem;
- Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual;
- Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica;
- Interpretar os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação.

**Reflexão-interpretação**

- Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes;
- Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais;
- Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos;
- Analisar criticamente os valores de consumo veiculados nas mensagens visuais;
- Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais.

De forma a operacionalizar e articular os eixos patentes no Quadro 7, consideram-se dois domínios das competências específicas: “comunicação visual” e “elementos da forma”, apresentando cada um deles competências que variam ao longo dos três ciclos do ensino básico. Centrando-nos no 1.º Ciclo, ao nível da “comunicação visual”, os alunos devem (p. 158):

Experimentar a leitura de formas visuais em diversos contextos – pintura, escultura, fotografia, cartaz, banda desenhada, televisão, vídeo, cinema e internet;

Ilustrar visualmente temas e situações;

Explorar a relação imagem-texto na construção de narrativas visuais;

Identificar e utilizar códigos visuais e sistemas de sinais;

Reconhecer processos de representação gráfica convencional.

No que diz respeito aos “elementos da forma”, as competências a desenvolver são as seguintes (p. 159):

Reconhecer o seu corpo e explorar a representação da figura humana;

Identificar vários tipos de espaço: vivencial, pictórico, escultórico, arquitectónico, virtual e cenográfico.

Reconhecer e experimentar representações bidimensionais e tridimensionais;

Expressar graficamente a relatividade de posições dos objectos representados nos registos bidimensionais;

Compreender que a forma aparente dos objectos varia com o ponto de vista;

Relacionar as formas naturais e construídas com as suas funções e os materiais que as constituem;

Perceber que a mistura das cores gera novas cores;

Reconhecer a existência de pigmentos de origem natural e sintética;

Conhecer e aplicar os elementos visuais – linha, cor, textura, forma, plano, luz, volume – e a sua relação com as imagens disponíveis no património artístico, cultural e natural;

Criar formas a partir da sua imaginação utilizando intencionalmente os elementos visuais.

O perfil de competências, definido neste documento, bem como os eixos estruturantes vão permitir a estruturação do processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor organizá-lo de modo coerente com a realidade escolar, com o projeto educativo da escola e com as características dos alunos. É fundamental que, nesta área, o desenvolvimento curricular contemple (pp. 161-162):

A organização de actividades por unidades de trabalho, entendidas como projectos que implicam um processo e produto final, estruturando-se de forma sistemática, englobando diferentes estratégias de aprendizagem e de avaliação;

A metodologia deve contemplar várias formas de trabalho baseadas em acções de natureza diversa: exposições orais, demonstrações práticas, mostras audiovisuais, investigação bibliográfica, recolhas de objectos e imagens, debates, visitas de estudo, trabalhos de atelier, registos de observação no exterior, frequência de museus e exposições, entre outras;

A gestão do tempo de cada unidade de trabalho deve prever que a execução plástica se realize permitindo a consolidação das aprendizagens e a qualidade do produto final;

As situações de aprendizagem devem ser contextualizadas, cabendo ao professor orientar as actividades de forma a que os conteúdos a abordar surjam como facilitadores da apreensão dos códigos visuais e estéticos, decorram da dinâmica do projecto e permitam aos alunos realizar aprendizagens significativas;

Os temas deverão ser relevantes, actuais e orientados por uma visão de escola aberta ao património artístico e natural, sempre que possível partindo da relação com o meio envolvente, de propostas dos alunos ou da abordagem ao universo das artes visuais em Portugal;

A selecção dos meios de expressão visual para a concretização dos trabalhos deverá ser diversificada e permitir, ao longo do percurso escolar do aluno, múltiplas abordagens estético-pedagógicas;

As estratégias de ensino devem favorecer o desenvolvimento da comunicação visual individual, a cooperação e a participação em trabalhos colectivos;

As opções pedagógicas consideradas na elaboração das planificações devem explorar conceitos associados à compreensão da comunicação visual e dos elementos da forma, desenvolvendo os domínios afectivo, cognitivo e social;

O diálogo com a obra de arte constitui um meio privilegiado para abordar com os alunos os diferentes modos de expressão, situando-os num universo alargado, que permite

interrelacionar as referências visuais e técnicas com o contexto social, cultural e histórico, incidindo nas formas da arte contemporânea.

Mais se diz no documento em apreço: que a Educação Visual deve ser adequada ao nível de desenvolvimento de cada aluno, permitindo-lhe entender o universo visual que o rodeia, e analisar as características formais, temáticas e estilísticas de obras da cultura artística portuguesa. Diz-se também que os meios de expressão privilegiados são o desenho, as explorações plásticas bidimensionais e tridimensionais, e as tecnologias da imagem.

Passamos ao projeto *Metas de Aprendizagem* (Ministério da Educação, 2010)<sup>67</sup>, cuja intenção foi identificar as competências e desempenhos esperados dos alunos, partindo do pressuposto de que tais competências e desempenhos evidenciam a efetiva concretização das aprendizagens em cada área ou disciplina, bem como as aprendizagens transversais preconizadas nos documentos curriculares de referência. As metas assumem-se como instrumentos de apoio à gestão do currículo, sendo utilizadas pelos professores de forma voluntária.

O documento *Metas de Aprendizagem para as Expressões Artísticas: 1.º Ciclo do Ensino Básico* apresenta 32 metas finais, organizadas em domínios (que correspondem às competências específicas definidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, que se especificam em subdomínios, por referência a cada ano de escolaridade. Inclui, ainda, exemplos de estratégias a utilizar e modos de avaliação, específicos para cada área artística.

Na sua introdução, é referido que a educação artística se desenvolve nas mesmas quatro áreas que são estabelecidas no currículo, as quais “mantêm a especificidade própria, mas organizam-se de forma integrada sob a designação genérica de Expressões

---

<sup>67</sup> Insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, delineada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2009, cujo objetivo era promover um percurso de coerência, clarificação e operacionalidade dos documentos curriculares que orientassem, no plano nacional, as linhas de ação que as escolas e os professores devem desenvolver no quadro da sua autonomia e face às diversidades dos seus contextos específicos. Visava nomeadamente operacionalizar, em termos de resultados de aprendizagem esperados, as competências que devem resultar, para cada ciclo e área ou disciplina, do conhecimento sólido dos seus conteúdos, conceitos estruturantes e processos de uso e construção desses conhecimentos (Direção-Geral da Educação, 2018).

Artísticas, sendo da responsabilidade do professor generalista” (p. 1). Desta forma, pretende-se garantir a articulação horizontal e interdisciplinar que caracteriza o currículo do ciclo em que nos centramos, assegurando, em simultâneo, a articulação vertical com a Educação Pré-Escolar e com os restantes ciclos do Ensino Básico.

No que diz respeito à expressão plástica, as metas estabelecidas visam proporcionar, desde cedo, vivências de diferentes universos visuais, assentando nos quatro domínios interdependentes, que se conjugam para o desenvolvimento das competências em literacia das artes – “Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação”, “Desenvolvimento da Criatividade”, “Apropriação das Linguagens Elementares das Artes” e “Compreensão das Artes no Contexto” –, aos quais estão subjacentes três eixos organizadores – fruição/contemplação, produção/criação e reflexão/interpretação –, que, por sua vez, se subdividem em dois subdomínios: “Comunicação Visual” e “Elementos da Forma”.

De forma a uma melhor interpretação do acima exposto, apresentamos no quadro que se segue, um exemplo da estrutura das Metas de Aprendizagem na área da expressão plástica.

#### Quadro 8

##### *Exemplo da estrutura das Metas de Aprendizagem na área da Expressão Plástica*

<p style="text-align: center;"><b>Meta final</b><sup>68</sup></p> <p>1. O aluno adquire e aplica a linguagem elementar das artes visuais para identificar e analisar, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos e técnicas em obras artísticas e noutras narrativas visuais, em situações de observação e/ou da sua criação plástica.</p> <p><b>Objetivo(s) de aprendizagem/Resultado(s) esperado(s)</b></p> <p>1. Nomear as cores em narrativas visuais (natureza, obras de arte, objetos do quotidiano); 2. Experimentar nas suas composições plásticas os conceitos de <i>cor-forma</i> e <i>mistura de cores</i>.</p> <p><b>Estratégia global</b></p> <p>A estratégia global para a consecução da aprendizagem do conceito de cor ou de outros conceitos no âmbito Artes em geral e da Educação e Expressão Plástica em particular, articula conteúdos e atividades, para que não se privilegiem apenas as técnicas e o “fazer plástico”, mas também os processos mobilizados na apreensão de um vocabulário</p>
---

<sup>68</sup> Diz respeito à meta final n.º 25, que se integra no domínio “Apropriação da Linguagem Elementar das Artes” e no subdomínio “Comunicação Visual e Elementos da Forma”.



específico, na observação, na interpretação e na análise crítica de imagens. Devem ser conjugadas atividades de natureza verbal, comparativa, lúdica e escrita.

**Organização articulada das atividades/Tarefas que integram a estratégia**

Pressupõe a observação de obras de arte, o diálogo comparativo acerca das mesmas, a realização de jogos e a experimentação plástica.

**Tempo previsto**

Deverá ser gerido de acordo com os objetivos delineados. Como a educação e expressão plástica implica vários processos e não apenas o “fazer plástico”, sugere-se que haja vários momentos de exploração que se articulem entre si.

**Indicadores de desempenho**

1. Nomeação das cores em narrativas visuais (natureza, obras de arte, arquitetura, design, objetos do quotidiano, entre outros objetos culturais);
2. Experimentação dos conceitos “cor-mancha” e “cor-forma” nas composições plásticas.

**Critérios de qualidade de desempenho por níveis**

Nível 1 – Não nomeia as cores e suas características em narrativas visuais, nem aplica plasticamente os conceitos de “cor-mancha”, “cor-forma” e “mistura de cores”.

Nível 2 - Nomeia algumas cores e algumas das suas características em narrativas visuais, aplicando plasticamente o conceito de “mistura de cores”.

Nível 3 - Nomeia as cores e algumas das suas características em narrativas visuais, aplicando plasticamente o conceito de “mistura de cores” e de “cor-mancha”.

Nível 4 - Nomeia as cores e as suas características em narrativas visuais, aplicando plasticamente os conceitos de “mistura de cores”, “cor-mancha” e “cor-forma”.

Nível 5 – Integra autonomamente as cores e as suas características em narrativas visuais, sugeridas e/ou inventadas.

**Avaliação dos resultados (Aprendizagens realizadas)**

Para a operacionalização da avaliação, identificam-se cinco estratégias:

1. Construção de um Portefólio;
2. Grelha de análise da dinâmica das sessões;
3. Grelha de análise de observação de imagens;
4. Grelha de análise das experimentações plásticas;
5. Memória descritiva do Portefólio.

Do acima descrito depreende-se que, no que diz respeito aos objetivos, estes não valorizam apenas o fazer/produzir algo (e.g., “Explorar”, “Construir”, “Desmontar”, “Montar”, “Fazer” – documento *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico (1.º Ciclo)*), mas também a capacidade de observação, de interpretação, de reflexão e de análise crítica. Em termos de avaliação, ao contrário do documento de referência para este nível de ensino, são contempladas estratégias específicas, que visam uma avaliação menos subjetiva.

Assim, “num plano de continuidade e de processos pedagógicos integrados e contextualizados que progressivamente levam a criança a fruir e contemplar universos visuais diversificados para enriquecer e ampliar o seu conhecimento, desenvolvendo o sentido estético” (p. 2), as metas definidas para os diferentes níveis de escolaridade (do Pré-Escolar ao 3.º Ciclo do Ensino Básico) seguem uma orientação metodológica que contempla as mesmas dimensões de aprendizagem: contacto e diálogo com a obra de arte, aprendizagem das linguagens específicas, produção plástica, contacto com diversos materiais e meios tecnológicos e expressão de juízos fundamentados de apreciação.

A função do educador consiste em fazer uma adequação pedagógica aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, dado que a uma mesma idade cronológica podem corresponder graus de conhecimento plástico-visual distintos. A evolução na aquisição de conhecimentos manifesta-se “através do grau de concretização das acções de uma mesma dimensão da aprendizagem, nomeadamente no que se refere à aquisição da linguagem utilizada, aos modos expressivos (desenho, pintura, entre outros), aos materiais e meios tecnológicos envolvidos, ao aperfeiçoamento da composição plástica e intencionalidade expressiva, ao grau de autonomia manifestada e à capacidade de argumentação fundamentada” (pp. 2-3).

Em termos de saberes, no âmbito da expressão plástica pretende-se que sejam desenvolvidos de forma global, integrando as seguintes dimensões (p. 3):

**Afirmação da cidadania** – Reconhecimento da importância dos patrimónios cultural e artístico como valores indispensáveis ao desenvolvimento das capacidades de apreciação estética e artística, implicando a mobilização de processos de observação, análise, síntese e juízo crítico (opiniões com critérios fundamentados); de modo a levar as crianças a um conhecimento mais profundo dos bens culturais, a uma maior proximidade e a uma maior capacidade de intervenção e preservação;

**Sentido estético** – Permitir oportunidades de enriquecer e alargar a experiência visual das crianças, possibilitando o contacto com a obra de arte, entre outras formas visuais, despertando o gosto para apreciar e fruir os diferentes contextos visuais;

**Linguagem específica** – Aquisição da linguagem da comunicação visual para identificar e analisar, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos, técnicas em obras artísticas e noutras narrativas visuais, aplicando os saberes apreendidos em situações de observação e/ou da sua criação plástica;

**Contacto com a obra de arte** – Utilização de obras de arte de diferentes épocas e culturas, sendo indesejável que se restrinja a Arte à tradição ocidental e em determinados períodos históricos;

**Produção plástica** – Experimentar plasticamente conceitos, temáticas e narrativas em diferentes meios expressivos, mobilizando os elementos da comunicação visual e os conhecimentos vivenciados nos diferentes contextos artísticos, dando especial relevo ao desenho, nas suas diferentes vertentes, como “exercício básico e insubstituível de toda a linguagem plástica e uma “ferramenta” essencial na estruturação do conhecimento visual”;

**Linguagens digitais** – Perceber a importância das linguagens digitais (Internet, computador, CDROM, fotografia, cinema de animação, entre outros) na interpretação de narrativas visuais e na concepção/produção de objectos plásticos nos quais se ensaiem soluções originais, diversificadas e alternativas, no âmbito da pintura, do desenho, do tratamento de imagem, de actividades interactivas e do processo de pesquisa (Internet).

Do supra mencionado, verificamos que é reforçada a identidade da Expressão Plástica, partindo do princípio de que envolve a integração de saberes, linguagens e técnicas específicas, capacidades de observação e análise crítica, e experimentação.

Mais recentemente, na sequência das políticas curriculares internacionais, que se encontram referenciadas em documentos como *Education at a Glance* (OCDE, 2016), *Educação 2030* (UNESCO, 2016) ou *Repensar a Educação* (UNESCO, 2016), e numa perspectiva de educação para todos, que pretende garantir índices de maior eficácia educativa, surgem transformações curriculares que visam harmonizar orientações nacionais comuns com a flexibilidade e autonomia curricular das escolas. É neste quadro que se dá início a uma redefinição do Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, no qual o *Perfil do Aluno* e as *Aprendizagens Essenciais* são apresentados como documentos integradores do currículo, pelo que é indispensável a sua articulação seja coerente (Roldão, Peralta & Martins, 2017).

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* constitui-se como “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins et al., 2017), apresentando uma natureza abrangente, transversal e recursiva. A abrangência deste perfil respeita o carácter inclusivo e multifacetado da escola, no sentido de que, independentemente dos percursos escolares, todos os saberes são orientados por princípios, valores e por uma visão, enquanto que a

sua transversalidade assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competência mencionadas (Martins et al., 2017)<sup>69</sup>.

Encontra-se estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, surgindo o conhecimento como um elemento essencial para o desenvolvimento de competências, e a valorização das suas várias vertentes – saber, saber-fazer, saber-ser – podendo constituir um elemento importante de uma política de justiça social. Cabe às escolas, numa perspetiva de igualdade de oportunidades, promover a democracia e a equidade, habilitar as crianças e jovens com saberes e valores e, simultaneamente, fomentar o desenvolvimento da capacidade de aprender (Martins et al., 2017).

As dez áreas de competências identificadas no *Perfil do Aluno* são complementares, estando envolvidas múltiplas competências em cada área curricular. De forma a compreendermos a interação entre as diferentes áreas de competências, identificamos, em seguida, as suas especificidades (Martins et al., 2017, pp. 21-30):

**Linguagens e textos:** remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos;

**Informação e comunicação:** dizem respeito à seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos;

**Raciocínio e resolução de problemas:** dizem respeito aos processos lógicos que permitem aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento; dizem respeito aos processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões;

**Pensamento crítico e pensamento criativo:** requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis;

**Relacionamento interpessoal:** dizem respeito à interação com os outros, que ocorrem em diferentes contextos sociais e emocionais;

---

<sup>69</sup> O documento afirma-se assente nos sete pilares da educação indicados por Edgar Morin, a saber: prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão; ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado; o reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana; a aprendizagem duma identidade planetária, considerando a humanidade como comunidade de destino; exigência de apontar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo; educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva (Morin, 2002).

**Desenvolvimento pessoal e autonomia:** dizem respeito aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente;

**Bem-estar, saúde e ambiente:** dizem respeito à promoção, criação e transformação da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade;

**Sensibilidade estética e artística:** dizem respeito a processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos; compreendem o domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada;

**Saber científico, técnico e tecnológico:** dizem respeito à mobilização da compreensão de fenómenos científicos e técnicos e da sua aplicação para dar resposta aos desejos e necessidades humanos, com consciência das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas;

**Consciência e domínio do corpo:** dizem respeito à capacidade de o aluno compreender o corpo como um sistema integrado e de o utilizar de forma ajustada aos diferentes contextos.

Pretende-se, assim, que à saída da escolaridade obrigatória, o jovem seja um cidadão livre, autónomo, responsável e consciente de si e do mundo, e domine um conjunto de aprendizagens diversificadas, que lhe permita pensar, analisar e questionar criticamente a realidade. No respeitante à educação estética e artística, o jovem deve, ainda, reconhecer “a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo” (Martins et al., 2017, p. 15).

A operacionalização deste perfil implica uma abordagem interdisciplinar em que os alunos “constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista” (Martins et al., 2017, p. 10), mobilizando valores e competências que lhes permitem intervir na sociedade de forma ativa, livre, fundamentada, consciente e responsável.

Analisamos, em seguida, as *Aprendizagens Essenciais* que são documentos de orientação curricular para planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conduzindo ao desenvolvimento das competências mencionadas no *Perfil do Aluno* (Direção-Geral da Educação, 2018). Foram construídas a partir dos documentos disciplinares existentes, identificando-se para cada disciplina e por ano, o conjunto essencial de conteúdos, capacidades e atitudes, de forma a consolidar aprendizagens,

desenvolver competências que requerem mais tempo (e.g., realização de trabalhos de pesquisa) e permitir uma efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula.

Centramo-nos nas *Aprendizagens Essenciais* para as Artes Visuais que permitirão aos alunos a mobilização de conhecimentos de forma gradual, ao mesmo tempo que os transformam em vivências com significado. Encontram-se estruturadas em Domínios, designadamente (p. 2):

**Apropriação e Reflexão:** Requer-se que os alunos aprendam os saberes da comunicação visual e compreendam os sistemas simbólicos das diferentes linguagens artísticas, identificando e analisando, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos e técnicas em diferentes narrativas visuais, aplicando os saberes aprendidos em situações de observação e/ou da sua experimentação plástica, estimulando o desenvolvimento do seu estilo de representação. Incentiva-se, a partir da experiência de cada aluno e dos processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese, argumentação e juízo crítico, a apreciação estética e artística, para a compreensão, entre outros aspetos, da expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais;

**Interpretação e Comunicação:** Pretende-se, de uma forma sistemática, organizada e globalizante, desenvolver as capacidades de apreensão e de interpretação, no contacto com os diferentes universos visuais, estimulando múltiplas leituras das diferentes circunstâncias culturais. Procura-se, deste modo, desenvolver estratégias para a construção das relações entre o olhar, o ver e o fazer. Valorizam-se as vivências e as experiências de cada aluno, no sentido de o levar a uma interpretação mais abrangente e mais complexa, fazendo interdependeer três realidades: imagem/objeto, sujeito e a construção de hipóteses de interpretação;

**Experimentação e Criação:** Conjugam-se a experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos adquiridos, na experimentação plástica de conceitos e temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho. Deseja-se que a experiência plástica dos alunos não seja encarada, apenas, como uma atividade ilustrativa do que vê, mas a (re)invenção de soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade.

Estes Domínios são entendidos como realidades interdependentes, encontrando-se encontram-se separados apenas por uma questão metodológica. As aprendizagens que decorrem destes domínios englobam competências estéticas e técnicas, envolvem saberes e integram o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, devendo ser utilizadas pelos alunos em diferentes contextos, e podendo integrar transversalmente conteúdos de várias disciplinas.

Os documentos curriculares subjacentes às diferentes reformas educativas que se sucederam no tempo, reconheceram e reiteraram a importância do desenvolvimento das capacidades de apreciação estética e de expressão artística na formação integral da pessoa. Contudo, e tal como já referimos, as diferentes designações que vão sendo atribuídas a esta área curricular, poderão levar a que, na prática, em contexto escolar, a sua concretização seja problemática.

Devem as escolas, contemplar a arte como uma via de conhecimento, e desenvolver nas crianças e nos jovens uma maior tomada de consciência deles próprios e do seu meio ambiente natural e cultural, e promover o acesso a todos os bens, serviços e práticas culturais, permitindo ir ao encontro das necessidades da sociedade do século XXI, que reivindica cidadãos criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores. Além disso, cabe à escola, manter-se vinculada a essa perfeitibilidade e ao rigor na seleção do conhecimento a incluir no seu currículo (Valenzuela & Damião, 2018), permitindo ir ao encontro do “conhecimento poderoso” veiculado por Michael Young – conhecimento que dá corpo às áreas das ciências experimentais e da matemática, das artes, das letras, da filosofia e da história, das expressões físicas e motoras, o qual, quando devidamente ensinado e aprendido, alarga os horizontes das crianças e jovens, fazendo-os caminhar intelectualmente para além das suas circunstâncias locais e particulares e facultando-lhes a compreensão do mundo, no qual, como cidadãos, devem participar (Young, 2010).

Por tudo isto, e reforçando as palavras de Nadal (1990), consideramos a educação estética e artística é uma necessidade e não um luxo, pois permite habilitar os indivíduos a exprimir-se, a avaliar criticamente o mundo que os rodeia e a participar ativamente nos vários aspetos da existência humana. Através das suas diferentes componentes e dos seus modos, muito específicos, de pensar e de fazer arte, que não englobam, apenas, uma vertente tecnicista ou instrumental, as crianças e jovens re(constroem) significados, criando novos modos de perspetivar a realidade (Leontiev, 2000), e enriquecem-se culturalmente na comunidade em que estão inseridos.

### **2.3. Programa de Educação Estética e Artística**

Do que atrás referimos, podemos afirmar que tem sido desenvolvido um esforço legislativo e curricular no sentido de tornar a arte como parte integrante da formação dos alunos dos diversos patamares de escolaridade. Todavia, a educação estética e artística permanece secundarizada relativamente a outras áreas disciplinares que são afirmadas ora como “fundamentais”, ora como “essenciais”, permanecendo remetida para a periferia do currículo e, no caso de lhe ser dado protagonismo, continua a ser trabalhada segundo modos de pensar e de fazer pouco compatíveis com as indicações pedagógicas decorrentes de investigação especializada.

De forma a colmatar parte destas limitações, foi reconhecido pela tutela, na segunda metade deste século, e no âmbito da reforma educativa de 2001, o *Programa de Educação Estética e Artística* destinado, sobretudo, aos primeiros anos de escolaridade. Trata-se de um Programa que parte do que é acessível – o que se vê, se ouve, se sente, se sabe e se faz – para chegar a conceitos elaborados, dispensando recursos especiais e dispendiosos, e podendo ser levado a cabo por professores generalistas (Marques, 2011).

Dado o reconhecimento que tem conquistado a nível nacional e os resultados positivos que parece desencadear, dar-lhe-emos atenção neste tópico, procedendo, num primeiro momento, à sua concetualização (e.g., destinatários, objetivos, metodologia). Segue-se uma abordagem desenvolvida das especificidades de um dos seus subprogramas – *Primeiro Olhar: Programa Integrado de Artes Visuais* –, que se centra nas artes visuais. Por fim, daremos atenção à formação de professores e formadores que tem sido desenvolvida no âmbito do Desenvolvimento Curricular em Artes – Metodologias e Práticas, de forma a preparar docentes e formadores para a implementação do Programa em contexto escolar.

#### **2.3.1. Concetualização do Programa**

Procurando assegurar a concretização pedagógica do que se encontra estabelecido nos documentos curriculares, e partindo do pressuposto de que a arte faz parte integrante



da educação de todos (Marques, 2011), um grupo de especialistas portugueses estruturou o *Programa de Educação Estética e Artística*, de forma a implementar uma estratégia integrada no domínio das diferentes formas de arte em contexto escolar (Direção-Geral da Educação, 2019).

Inicialmente integrado no Serviço Educativo da Fundação Calouste Gulbenkian, foi reconhecido, em 2010, pelo Ministério da Educação, sendo alocado à Direção-Geral da Educação<sup>70</sup>. Atualmente está sob a responsabilidade da Equipa de Educação Artística (EEA), de natureza multidisciplinar, à qual compete: 1) promover um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte em contexto escolar; 2) coordenar, acompanhar e desenvolver estudos, e propor orientações, em termos pedagógicos e didáticos para a educação artística genérica; 3) promover dinâmicas de trabalho sistemático entre as instituições de cultura e as instituições escolares, facilitando o acesso por parte da escola aos seus diferentes programas; 4) desenvolver modelos alternativos de formação estética e artística dos profissionais de educação em contexto de trabalho, concebendo referentes básicos para a formação inicial, contínua e especializada, em conformidade com as necessidades decorrentes do desenvolvimento curricular; 5) identificar as necessidades de recursos pedagógicos específicos requeridos para uma melhor aprendizagem na área artística; 7) aferir, em contexto escolar, as Metas de Aprendizagem da área da Educação Artística; 8) avaliar os processos e os produtos decorrentes das práticas desenvolvidas (Direção-Geral da Educação, 2019).

Destina-se essencialmente à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas pretende abranger os restantes níveis do ensino básico e o ensino secundário. Apesar do seu caráter opcional, tem sido adotado num número crescente de Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas, envolvendo atualmente centenas de professores e milhares de alunos por todo o país.

Considerando a educação estética e artística como especialmente propícia ao questionamento, conhecimento e compreensão do mundo (Marques, 2011), e evidenciando, assim, o caráter multissensorial e interpretativo das artes, o Programa

---

<sup>70</sup> Tem sido financiado por diversas Fundações.

privilegia o desenvolvimento da criatividade e do sentido estético, bem como o contacto com diferentes universos culturais<sup>71</sup>. De modo mais concreto, persegue os seguintes propósitos (Direção-Geral da Educação, 2019):

- Desenvolver ações conjuntas e mutuamente enriquecedoras entre as escolas e as instituições culturais;
- Incentivar a dimensão estética da educação através da apropriação da linguagem das várias formas de arte;
- Implementar estratégias interativas e participantes, cujas ações assegurem a articulação curricular e integrem a dinâmica de diversas linguagens;
- Sensibilizar os docentes e as famílias para o papel da arte na formação das crianças e para a sua relação com outras áreas do saber;
- Estimular o conhecimento do património cultural e artístico como processo de afirmação da cidadania e um meio de desenvolver a literacia cultural.

Para a sua concretização têm sido estabelecidas parcerias com diversas instituições educativas e culturais (e.g., museus, teatros, academias), que ao promover, desde cedo, o contacto das crianças com obras de arte e distintos universos culturais, permite-lhes desenvolver diferentes formas de ler o mundo, de o conhecer, de o questionar, de o comunicar e de o interpretar (Direção-Geral da Educação, 2019). Desta forma, proporciona-se o cruzamento de outros saberes e outros valores, estimula-se o conhecimento do património artístico e cultural (nacional e local) e envolvem-se docentes, famílias e crianças, promovendo a aquisição dos conhecimentos básicos que permitem fruir a cultura ao longo da vida (Direção-Geral da Educação, 2019). Tratando-se um museu de um legado de testemunhos, memórias, culturas, imaginação criativa e saberes técnicos e científicos, que tem em vista o estudo, a educação e a fruição, numa dinâmica comunicacional que privilegia e fomenta relações, emoções e interações de propósitos formativo-educacionais e culturais, em domínios tão diversos como a arte, a ciência, a erudição, a tecnologia ou a atividade criativa (Abalroado, 2010), a sua incorporação como instrumento pedagógico no ensino e na organização curricular das escolas pode contribuir de forma ativa para a formação estética dos alunos (Castel-Branco, 1999). Numa perspetiva de criação e inovação, pretende-se que os museus se

---

<sup>71</sup> O desenvolvimento da criatividade “assenta na mobilização e integração de um conjunto de experiências, saberes e processos que as crianças percecionam, selecionam e organizam, atribuindo-lhes novos significados”, permitindo um enriquecimento dos seus universos simbólicos, e o desenvolvimento do sentido estético pressupõe a apreciação e fruição de diferentes manifestações artísticas, permitindo às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações (Direção-Geral da Educação, 2019).

assumam como espaços que exerçam a sua função de comunicação, envolvendo toda a comunidade educativa, procurando ir ao encontro dos seguintes objetivos: 1) desenvolver as competências emocionais e sociais; 2) desenvolver capacidades de criação artística; 3) divulgar e promover a herança cultural e artística; 4) utilizar a arte como meio de expressão para a interpretação e transformação da realidade sociocultural; 5) contribuir para a melhoria das relações sociais entre os alunos e entre estes e os seus familiares; 6) implementar em crianças e jovens a prática e o conhecimento de uma atividade artística; 7) desenvolver a criatividade e o gosto pela estética. Destacam-se, ainda, as parcerias estabelecidas com os Centros de Formação de Associação de Escolas, que possibilitam uma maior valorização das artes nas práticas docentes, e com as Autarquias, que permitem colocar em prática o processo de afirmação da arte e da cultura como fins em si mesmos, enfatizando a formação dos docentes e implementando estratégias educativas cujas ações assegurem a articulação curricular e integrem a dinâmica de diversas linguagens (Direção-Geral da Educação, 2019).

Neste sentido, reforçamos as orientações da Comissão Nacional da UNESCO (2006), que nos indicam que a melhor forma de criar sinergias entre a arte e a educação na promoção da aprendizagem criativa, é estabelecer parcerias a nível: ministerial, municipal, escolar e dos professores. A elaboração de estratégias e orçamentos conjuntos permitirá a concretização de projetos educativos (curriculares e extracurriculares), bem como a cooperação entre as instituições culturais e as escolas. Assim, uma colaboração ativa entre as diferentes instituições pode proporcionar oportunidades de enriquecimento dos métodos pedagógicos e, simultaneamente, permite aos alunos ver e participar ativamente em processos artísticos. No âmbito escolar, os projetos desenvolvidos podem envolver a colaboração entre o artista e o professor, beneficiando os professores de experiências novas e enriquecedoras. É, ainda, importante, fomentar parcerias ativas e sustentáveis entre os contextos educativos e a comunidade, permitindo aos intervenientes artísticos locais a inclusão de formas e técnicas de arte nos processos educativos, com o intuito de reforçar a cultura e a identidade locais, e permitir a transmissão dos valores culturais e das formas de arte locais.

De forma a atender às especificidades de cada uma das áreas, foram desenvolvidos vários subprogramas, tais como: “A minha escola adota um museu, um palácio, um monumento...”, “Big Bang – Festival de Música e Aventura para Crianças”, Kit de Recolha de Património”, LittleShadow”, Mini Dias da Música”, “Museu para que te

quero”, “Plano Ítaca”, Projetos de Aproximação à Dança”, “Projeto de Teatro Infantil e Juvenil”, Tic... Toque na Escola do Futuro” e “Primeiro Olhar” (Direção-Geral da Educação, 2019). Atentemos nas especificidades de alguns:

**A minha escola adota um museu, um palácio, um monumento...**: Sob a forma de concurso escolar, esta iniciativa é dirigida a alunos dos ensinos básico e secundário, com o objetivo de estimular o conhecimento da realidade museológica e patrimonial nacional, preferencialmente do que se encontrar mais próximo da escola, tanto com fins de sensibilização para a sua conservação, proteção e valorização como para a integração das crianças e dos jovens na comunidade. Consiste na elaboração de trabalhos originais (produção escrita, artes visuais, artes performativas, fotografia, vídeo, multimédia) a partir de testemunhos dos acervos dos Museus e Palácios que integram a Rede Portuguesa de Museus e dos Monumentos tutelados pela Direção-Geral do Património Cultural;

**Big Bang. Festival de Música e Aventura para Crianças**: Projeto internacional, sob a forma de festival, sustentado numa plataforma de encontro de compositores, músicos, performers, de forma a estimular a produção e apresentação de música não comercial. Em Portugal, é organizado anualmente e tem a duração de dois dias, sendo o primeiro dedicado às escolas e o segundo às famílias. De forma complementar, o Centro Cultural de Belém/Fábrica das Artes, em parceria com a Direção-Geral da Educação, organiza anualmente uma formação para professores na área da música com artistas do “Festival Big Bang”. Destina-se a crianças entre os 4 e os 12 anos e aos adultos que as acompanham;

**Plano Ítaca**: Da autoria de Rui Lopes Graça, é um projeto comunitário promovido pela Companhia Nacional de Bailado, em parceria com a Direção-Geral da Educação, que usa a linguagem da dança como catalisador de experiências criativas, potenciando nos seus participantes a capacidade de alargamento de vivências fora do seu padrão habitual de convivência. Inicialmente destinava-se a jovens entre os 14 e os 18 anos, provenientes de meios sociais desfavorecidos. Para além da componente da dança, os participantes também frequentam oficinas de formação nas áreas da música, teatro e vídeo, as quais servem como um condutor para a integração de todas as áreas, convergindo num espetáculo a ser apresentado no Teatro Camões, em Lisboa. Os participantes têm, ainda, a oportunidade de assistir a espetáculos e ensaios de profissionais das diferentes áreas mencionadas. A metodologia usada inspira-se na odisseia de Ulisses para regressar à Pátria (Ítaca), como metáfora na consciencialização dos participantes para os caminhos interiores necessários à manutenção de níveis de estabilidade e bem-estar, alicerces fundamentais para a plena integração social;

**Projeto de Teatro Infantil e Juvenil**: Destina-se a crianças e jovens de todos os níveis de ensino e procura enfatizar a ligação dos públicos escolares com as Companhias de Teatro Portuguesas e a formação de docentes de todos os grupos disciplinares. Esta formação tem como objetivos: valorizar o teatro como forma de arte, promover o contacto direto com um conjunto de práticas teatrais, articular a relação entre a educação e a cultura, valorizar os conteúdos curriculares de diferentes disciplinas nos vários níveis de ensino e conhecer diferentes correntes dramáticas portuguesas, clássicas e contemporâneas.

Independentemente da área, o *Programa de Educação Estética e Artística* pressupõe uma aprendizagem progressiva dos saberes integrados, provenientes dos diferentes universos culturais, ao mesmo tempo que proporciona o contacto com diversas manifestações artísticas, representativas de diferentes épocas, culturas e estilos, contemplando três eixos de orientação metodológica (Direção-Geral da Educação, 2019):

**Fruição-Contemplação:** Pretende-se, de uma forma sistemática, organizada e globalizante, desenvolver as capacidades de apreensão e de interpretação com os diferentes universos culturais;

**Interpretação-Reflexão:** Incentiva-se, a partir da experiência pessoal de cada criança, a apreciação estética e artística, através dos processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese e juízo crítico;

**Experimentação-Criação:** Conjugam-se a experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos adquiridos através de exercícios e de técnicas, para a expressão de conceitos e temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho em cada criança.

Estes três eixos revestem-se de uma certa interdependência e, de forma sistemática, organizada e globalizante, desenvolvem capacidades de apreensão e de interpretação no contacto com diferentes manifestações artísticas e proporcionar inúmeras leituras da realidade (Marques, 2011). Para este efeito torna-se fundamental criar situações educativas que promovam o conhecimento, a preservação e a valorização do património artístico e cultural, ao mesmo tempo que se estimula a aprendizagem dos alunos, levando-os a questionar-se sobre o que veem, ouvem ou sentem. Dada a sua relevância no presente trabalho, apresentamos, em seguida, as suas particularidades.

### **Fruição-Contemplação**

A fruição estética e artística constitui um processo fenomenológico, em que o observador se envolve na observação e leitura da obra de arte, procurando encontrar a sua significação ou projetar novos significados e sentidos, e interrogar o objeto em todos os seus aspetos (Calado & Santinho, 1997). Estamos, assim, perante aquilo que se afigura como um processo de descoberta, e que pretende envolver os alunos na observação de obras de arte, para que estes possam desfrutar dos estímulos que destas advêm, e estimulá-los na apreciação estética e artística.

Considerando-se as obras de arte como objetos privilegiados de observação, sejam estas de índole plástica, musical ou teatral, estas existem para ser fruídas esteticamente (Calado & Santinho, 1997) e para transmitir uma mensagem. Nesta mesma linha de pensamento, Amorim de Carvalho (2004) refere que as obras de arte são a expressão fixada numa forma, por meio de uma técnica, que apresenta dois aspetos: um, de natureza concetual; e outro, de natureza formal. O primeiro, de carácter subjetivo, diz respeito às regras e princípios pelos quais o artista dá uma forma coerente ordenada, aos elementos de valor ideológico ou expressional. O segundo, de cariz objetivo, refere-se ao conjunto de regras e princípios pelos quais o artista dá uma forma coerente e ordenada aos elementos materiais, que concedem à obra uma existência física.

Importa ainda referir que as obras de arte têm um carácter estético, assumindo aspetos e significados diferentes, consoante a sua dimensão histórica, cultural e estética, e o universo de cada criador, e um carácter histórico, pois toda a obra de arte é um produto resultante de determinada época, à qual está subjacente informação técnica, material e formal. Apresentam, também, um valor intrínseco, relacionado com o contexto estético e histórico-cultural em que foram criadas e materializadas, mas também um valor universal, pois independentemente da relatividade cultural e do contexto em que são apreciadas têm sempre um significado e um sentido para todos os homens, culturas e civilizações (Calado & Santinho, 1997).

Carmo D’Orey (1996) afirma, a este propósito, que as obras de arte têm um papel decisivo na educação, pois exercitam o olhar ou o ouvido, cultivam a perspicácia e a sensibilidade e aumentam o repertório categorial. Dessa forma, os indivíduos aprendem a ver o que não viam, a ouvir o que não ouviam e a dar atenção a aspetos que lhes passavam despercebidos. Prestando-se a uma pluralidade de interpretações, as obras de arte desafiam a inteligência, a sensibilidade e a imaginação, oferecendo, cada uma das interpretações uma visão particular da obra e, conseqüentemente, do mundo.

Em contexto escolar, não sendo possível observar as obras de arte propriamente ditas, recorrem-se a imagens das mesmas, de forma a proporcionar aos alunos a sua leitura e interpretação, permitindo-lhes construir a sua cultura visual, re(construir) sentidos e significados, bem como desenvolver a sua sensibilidade, percepção e imaginação. Ostrower (1983, p. 23) afirma que as imagens “são portadoras de comunicação artística – preservam intactos os elementos de orientação espacial (...) que faz com que as mensagens visuais provenientes de épocas remotas (...) ainda possam ser “legíveis” e ter sentido para nós”. O mesmo autor refere, ainda, que o conteúdo expressivo das obras de

arte não se articula de maneira verbal, através das palavras, mas sim de maneira formal, através das formas, enquanto que o caráter não-verbal da comunicação artística constitui-se como o motivo concreto da arte ser tão acessível e não exigir a erudição das pessoas para ser entendida.

### **Interpretação-Reflexão**

Tal como acima mencionámos, as obras de arte foram feitas para ser sentidas, no entanto, Huyghe (1998) refere que se sente melhor aquilo que se compreende, daí a pertinência deste momento de reflexão e interpretação. Segundo este autor, a obra de arte é feita da convergência de três intervenientes: 1) o mundo da realidade visível, donde parte e de que tira os seus materiais; 2) o mundo da plástica, ou seja, as necessidades impostas pela matéria de que é feita e pela maneira como é feita; 3) o mundo dos pensamentos e dos sentimentos, que movem e comovem o artista e aos quais procura dar corpo. Além disso, é também o resultado de três fatores, que ora se reforçam, ora se opõem, e dos quais resulta o equilíbrio final: o mental, o visual e o manual. O primeiro diz respeito às intenções lúcidas e voluntárias, e abrange todo o mundo das aspirações e tendências do artista, que “procuram constituir uma equivalência visível numa imagem” (p. 27). O segundo é quando o artista dá forma a tudo o que concetualizou, tendo por base os conhecimentos prévios que adquiriu. O último, o fator manual, que transpõe o fator visual para a matéria.

Compreende-se, por isso, que cada obra de arte esteja sujeita a uma infinidade de interpretações, pois perante ela se colocam uma infinidade de personalidades interpretantes, cada uma delas com o seu modo de ver, de pensar e de ser (Eco, 2008). Cada obra de arte é, assim, fruída por uma pluralidade de sujeitos, e cada fruição será, inevitavelmente, pessoal e verá a obra num dos seus aspetos possíveis. Por sua vez, Marcuse (1986, p. 63) afirma que “a obra de arte não encobre o que existe – revela-o”, pelo que compreendê-la é um processo complexo que passa, primeiramente, pela via da perceção estética, e posteriormente, pelo conhecimento de aspetos inerentes à obra e ao seu contexto (Calado & Santinho, 1997), conjugando, assim, o pensamento e a emoção, e permitindo uma melhor compreensão do mundo e de nós mesmos (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011). A familiarização das crianças com estes objetos facilita o desenvolvimento de atitudes analíticas, possibilitando a fluidez de pensamento, exercitando a sensibilidade estética e despertando a vontade de comunicar expressivamente (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011).

Para que ocorra uma efetiva aprendizagem nesta área, que não se limite à observação de obras de arte, deve proceder-se ao processo de comparação de obras de arte (e.g., pinturas, esculturas, peças musicais, espetáculos de dança, peças de teatro) – estilos, características, meios e géneros –, através de um diálogo argumentativo que pretende ampliar as possibilidades de descoberta de novos significados (Marques, 2011). Trata-se, essencialmente, de um momento de indagação, usado de forma intencional, no qual se pretende desenvolver nos alunos a capacidade de fazer uma aprendizagem ativa sobre si e sobre a(s) obra(s), uma vez que mobiliza as vivências de cada um e os saberes inerentes a essa(s) obra(s). Desta forma, afirma-se como “método de ensinar a pensar” (Marques, 2011, p. 75).

A comparação constitui-se como a motivação para o diálogo, centrando-se no encontro de semelhanças e diferenças (temáticas, formais e estilísticas), e implicando a descrição, a análise formal, a interpretação e o juízo sobre as obras. Trata-se de uma ferramenta comum da crítica e da história da arte que exige, por parte dos alunos, uma atenção sistemática à globalidade das obras, mas também à sua especificidade (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011).

O diálogo argumentativo centra-se no debate e na problematização do conteúdo geral das obras, de forma a levar os alunos à descoberta progressiva dos seus elementos estruturais e a permitir uma construção do conhecimento (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011). É algo que requer esforço, tempo e dedicação, pois exige um trabalho sistemático de observação, descrição, análise, interpretação e síntese, que são processos que promovem o desenvolvimento da criatividade, enquanto modo de ver o mundo sob diferentes perspetivas (Marques, 2011).

Estas duas estratégias educativas – comparação e diálogo argumentativo – pressupõem uma dinâmica educativa que proporciona a aquisição de experiências de aprendizagens significativas, uma vez que fazem interdependeer três realidades – a do objeto artístico, a do sujeito, a de outras possibilidades –, permitindo ao aluno estabelecer relações entre diferentes formas de olhar, ver e pensar a realidade, e inventariar várias categorias de análise, que advêm da sua participação ativa e da mediação pedagógica do professor (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011). O diálogo argumentativo centrado na comparação permite traçar um percurso formativo que vai da descoberta dos elementos mais facilmente identificáveis para uma interpretação mais abrangente e complexa (Marques, 2011).



A reflexão e interpretação subjacentes ao diálogo argumentativo leva à categorização e construção de conceitos, das quais decorrem atividades de experimentação-criação nas diferentes formas de arte (Marques, 2011), que deixam de se centrar exclusivamente no “fazer” (e.g., ilustrar temáticas), ou na “técnica pela técnica” (Marques, 2011, p. 76), permitindo aos alunos aceder ao conhecimento em arte através de outros fenómenos, igualmente importantes. Contudo, é ainda muito comum observar, em diversos contextos educativos, a existência de metodologias centradas no fazer/produzir algo.

### **Experimentação-Criação**

Este último eixo de orientação metodológica conjuga a reflexão com a experimentação de conceitos, com as técnicas e com o sujeito da ação, permitindo-lhe uma maior liberdade na escolha das temáticas (Marques, 2011). Vejamos o seguinte exemplo:

Um aluno está a aprender os conceitos “cores quentes” e “cores frias”. Primeiramente irá observar obras de arte que permitem explorar esses conceitos, refletindo sobre o que vê, e sendo mediado pelo professor, que recorre à comparação e ao diálogo argumentativo. Posteriormente, a sua experimentação irá incidir sobre esses conceitos, mas a temática é escolhida pelo aluno. Ou seja, este pode fazer um desenho utilizando apenas cores quentes ou apenas cores frias, recorrendo a vários tipos de materiais para o colorir – tintas, lápis de cor, pastel seco. Ou pode fazer uma colagem na qual procure mostrar o contraste existente entre essas cores. Ou, pode, ainda, fazer uma construção com plasticina, usando cores quentes/cores frias.

Segundo Marques (2011, p. 76), a mobilização de conceitos “centra-se numa lógica de integração e unidade de saberes, a qual remete para a globalidade do acto de aprender”. A aprendizagem dos saberes específicos de cada área e o trabalho sistemático dos processos que conduzem à aquisição de competências reflexivas promovem um alargamento de conhecimentos, bem como uma multiplicidade de juízos e de diferentes perspetivas de escolha, o que faz com que a experimentação-criação não seja encarada como uma atividade de ilustração, mas sim como uma atividade que envolve diferentes dimensões (Marques, 2011, pp. 76-77):

**Conceptual:** Compreensão de conceitos pela integração de diferentes realizações e atribuição de novos significados ao aprendido;

**Crítica:** Evolução de uma fase denotativa – do que vê, do que ouve, do que percebe – para um plano intencional e estético;

**Comunicativa:** Re(invenção) de soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas;

**Técnica:** Apropriação de várias linguagens, a aquisição de técnicas expressivas, a criação de um sistema próprio de trabalho e a consciencialização das linguagens como formas de expressão e comunicação.

Segundo Elisa Marques (2011), os atos de experimentar e criar serão mais criativos quanto mais universos simbólicos utilizem, pois como refere David Best (1996), é impossível, e destituído de sentido, criar algo no vazio, pois o sentido de criatividade verifica-se pelo meio de expressão da disciplina e dos critérios da matéria ou atividade relevante. A experimentação favorece, assim, a revelação de comportamentos, conduzindo os alunos a interagir com o meio, a manipular factos e ideias, a inventar ou reinventar, para compreender e descobrir o que o rodeia. Para tal, os alunos são levados a exercitar os sentidos, o intelecto ou até as técnicas, colocando-os a pensar face à ação, e a desenvolver a sua criatividade.

Tendo por base estes três eixos de orientação metodológica – fruição-contemplação, interpretação-reflexão, experimentação-criação –, o *Programa de Educação Estética e Artística* valoriza a organização do mundo da criança e do jovem, a sua auto-compreensão, e o relacionamento com o outro e com o meio, componentes estes que resultam de um trabalho que contextualiza o sentido do lúdico, do fazer, como uma ação mais significativa do que os resultados (Rubio, 2003). Através da apropriação de linguagens específicas de cada área, os alunos são levados a observar obras de arte, desfrutando da diversidade de estímulos que estas transmitem, e orientados no diálogo argumentativo acerca do sentido (ou sentidos) que veiculam, com destaque para o que cada um lhe atribui. São, ainda, convidados a explorar ideias e a manipular materiais diversificados, de forma a produzir algo (Mateus, Damião & Festas, 2014). Ao produzir formas artísticas nas diferentes áreas, as crianças incorporam processos de pensamento, processos emocionais e de perceção, numa síntese entre perceção, razão e ação.

Nesta perspetiva, o ensino das diferentes formas de arte deve mobilizar metodologias que enfatizem, por um lado, a aprendizagem do sistema de símbolos subjacente a cada forma de arte e as suas dimensões técnicas, por outro, o recurso à(s)

obra(s) de arte como potenciador de desenvolvimento de processos cognitivos – capacidade de atenção, análise, síntese, descrição –, que estão na base de toda e qualquer aprendizagem e de todo o conhecimento (Marques, 2011).

### 2.3.2. Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais

Centrando-se o nosso trabalho no domínio da Expressão Plástica, e tendo nós seguido as suas orientações metodológicas no estudo empírico (cf. Ponto 3.3.), consideramos importante abordar, de modo mais aprofundado, as especificidades do *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais*, que foi inspirado no modelo *Discipline-Based Art Education*<sup>72</sup>, o qual é marcado por uma abordagem holística, compreensiva e multifacetada da educação artística, em que a arte é vista como um meio através do qual podemos compreender experiências humanas e transmitir valores culturais, e recorre a um modelo flexível susceptível de ser adaptado a qualquer nível de ensino, integrando conteúdos de quatro áreas (Halstead, 2008):

**Produção de arte** – Engloba as componentes inerentes à produção artística, desde o uso de ferramentas à manipulação de materiais, para que os alunos aprendam técnicas que lhe permitirão produzir obras de arte;

**Crítica de arte** – Consiste na análise e debate dos estilos e elementos artísticos (e.g. cor, linha, perspetiva, textura, sombra). Os alunos são levados a descrever, interpretar e analisar criticamente as propriedades e qualidades da forma visual, no sentido de compreender e apreciar obras de arte, assim como entender os papéis da arte na sociedade;

**História de arte** – Baseia-se no conhecimento da história dos objetos e na história das pessoas através da arte, uma vez que as obras de arte são documentos que nos fornecem indicações culturais, políticas, sociais, religiosas e económicas sobre o passado, mas que também podem dar-nos informações sobre o presente. Assim, os alunos estudam a história que as obras de arte transmitem;

**Estética** – Consiste na filosofia da arte, procurando responder a questões como “O que é a arte?”, “O que é boa arte?”, “O que é má arte?”, em que, mais importante do que chegar a uma resposta, é questionar. Pretende-se que os alunos pensem sobre estas e outras perguntas e que reflitam sobre o que veem, o que sentem, o que fazem, mas também sobre

---

<sup>72</sup> Desenvolvido no *Getty Education Institute for the Arts* (Los Angeles).

o que o(s) outro(s) vê, sente e faz. Assim, os alunos são encorajados a colocar questões e a dar opiniões críticas sobre as obras de arte.

O *Primeiro Olhar* foi criado em 1997, a partir do envolvimento de crianças e adultos em ações educativas promovidas no Museu Calouste Gulbenkian e no Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão, com o objetivo de proporcionar a experiência estética e artística nas artes visuais (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011)<sup>73</sup>, e contemplando a educação artística como um processo abrangente e em desenvolvimento ao longo da vida, passível de ser aprendida por todos.

Os autores deste subprograma consideram que “o convívio com a arte é um dos modos mais eficazes para a formação da personalidade e para a integração do indivíduo nos valores superiores da humanidade” (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011, p. 10), pelo que, o contacto com obras de arte, suscetível a uma pluralidade de interpretações, desenvolve a sensibilidade e a imaginação. Neste sentido, “orienta-se por uma intenção pedagógica da educação do olhar e do ver através do contacto com as obras de arte, promovendo, de uma forma sistematizada, o desenvolvimento da sensibilidade estética e estabelecendo a possibilidade da iniciação ao diálogo sobre a arte” (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011, p. 9), tendo como objetivos (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011, p. 9):

- 1) Facultar possibilidades da apreciação e da criação artística a partir das qualidades expressivas das obras de arte;
- 2) Despertar o interesse de educadores, crianças e adultos para duas colecções de arte<sup>74</sup>;
- 3) Facilitar a familiaridade com as obras de arte, através do contacto com materiais didáticos, especialmente concebidos para a explicação estética;

---

<sup>73</sup> Como resultado da sistematização da experiência do Programa desenvolvido no âmbito do protocolo de cooperação celebrado entre a Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e a Fundação Calouste Gulbenkian (Direção-Geral da Educação, 2019), surgiu, em 2003, o livro *Primeiro Olhar*, da autoria de Rui Mário Gonçalves, João Pedro Fróis e Elisa Marques. Trata-se, essencialmente, de um recurso pedagógico, no qual o professor pode encontrar um conjunto de propostas relativas à pedagogia das artes visuais, que incluem: objetivos, conteúdos, exemplos de atividades com orientações para o desenvolvimento dos diálogos, sugestões de jogos, experimentações plásticas, com ilustrações alusivas a estas, excertos de diálogos das sessões realizadas e informações alusivas às obras de arte em análise (e.g., dados biográficos do autor, descrição da obra e contexto histórico).

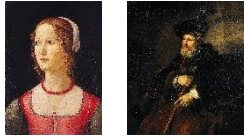
<sup>74</sup> Referem-se às colecções de arte presentes no Museu Calouste Gulbenkian e no Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão.

4) Proporcionar aos educadores, através de iniciativas formativas, a utilização deste modelo na preparação das visitas aos dois museus.

Partindo do pressuposto de que compreender e fazer são indissociáveis, o *Primeiro Olhar* ocupa-se menos da atividade oficial, que “pretende simplesmente satisfazer o desejo espontâneo das crianças que, ao apreciarem as obras dos Mestres, querem praticar” (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011, p. 13), e mais da atividade de observar e dialogar. Assim, de modo a cumprir os objetivos a que se propõe, integra oito conjuntos de obras de arte, designados por “percursos visuais”, englobando um total de trinta e quatro obras, representativas de diversas modalidades expressivas: pintura, escultura, gravura, desenho, colagem, fotografia, vidro, cerâmica, tapeçaria e artes gráficas. A escolha das obras foi orientada pela fundamentação estética que nomeia os conjuntos: (1) Duas Famílias Estilísticas; (2) Impulsividade do Traço – Mancha Livre; (3) Sentido das Proporções e Arabesco – Figura Humana, Pares; (4) Cor Digitalizável; (5) Apuramento da Forma – Encadeamento; (6) Volume e Espaço; (7) Metamorfose e Metáfora; (8) Integração – Cor (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011).

Pretende-se com estes conjuntos “despertar o interesse para as relações entre as obras de arte e criar familiaridade e empatia com os vários géneros artísticos” (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011, p. 16).

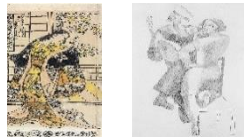
Na figura que se segue sistematizamos o acima referido.



**Percurso 1**  
Duas Famílias Estilísticas



**Percurso 2**  
Impulsividade do Traço – Mancha Livre



**Percurso 3**  
Sentido das Proporções e Arabesco –  
Figura Humana, Pares



**Percurso 4**  
Cor Digitalizável



**Percurso 5**  
Apuramento da Forma - Encadeamento



**Percurso 6**  
Volume e Espaço



**Percurso 7**  
Metamorfose e Metáfora



**Percurso 8**  
Integração - Cor

*Figura 1. Percursos Visuais do Primeiro Olhar*

Atendendo a várias dimensões da aprendizagem – cognitiva, expressiva-experiencial e comunicativa – a educação estética e artística preconizada por este subprograma relaciona-se com o desenvolvimento do sentido da forma, que predispõe a criança e o adulto para o ver, e com o despertar nas crianças a expressividade, a comunicabilidade e a curiosidade pelas obras de arte que fazem parte do nosso património

artístico e cultural (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011). A este propósito, podemos ler, num artigo intitulado “Aprender com arte”<sup>75</sup>:

(...) existem crianças que olham para um Vieira da Silva deliram. Sabem explicar por que é que a pintora usou determinada cor e com que intenção. (...) Desde que foi criado, em 1997 (...) foi experimentado com meninos de um jardim de infância e alunos de nove escolas de 1º ciclo. Cerca de meio milhar de crianças já passaram pelo “Primeiro Olhar”, onde as artes visuais são trabalhadas pela observação, pela prática mas também através de actividades lúdicas.

O professor tem um papel fundamental em todo este processo, sendo o mediador entre as crianças e as obras de arte em análise. Se, por um lado, há na necessidade do professor estar bem preparado, por outro, espera-se que seja um bom gestor do tempo, da quantidade de informações a obter e das atividades a desenvolver, adequando-as à curiosidade e às características do grupo (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011). As atividades por ele desenvolvidas centram-se em quatro grandes áreas: (1) diálogos a partir da observação de obras; (2) realização de experimentações plásticas; (3) promoção de contactos com artistas plásticos; (4) visitas a museus.

Por outro lado, também a avaliação se revela de extrema importância e “deve basear-se na observação das sessões nos vários contextos e na sua dinâmica de funcionamento, procurando descrever e problematizar os comportamentos das crianças face às actividades propostas e ao seu nível de adesão” (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011, p. 18). Esta avaliação tem uma componente formativa, porque envolve uma reflexão permanente, levando, se necessário, à reformulação de atividades e/ou estratégias, e porque procura elaborar um quadro concetual, fundamentado na contextualização das ações (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011).

---

<sup>75</sup> Artigo publicado no jornal *Público*, a 5 de Agosto de 2000.

Feita a concetualização do *Primeiro Olhar*, apresentamos, na figura que se segue, o seu processo de sistematização (Marques, 2012).

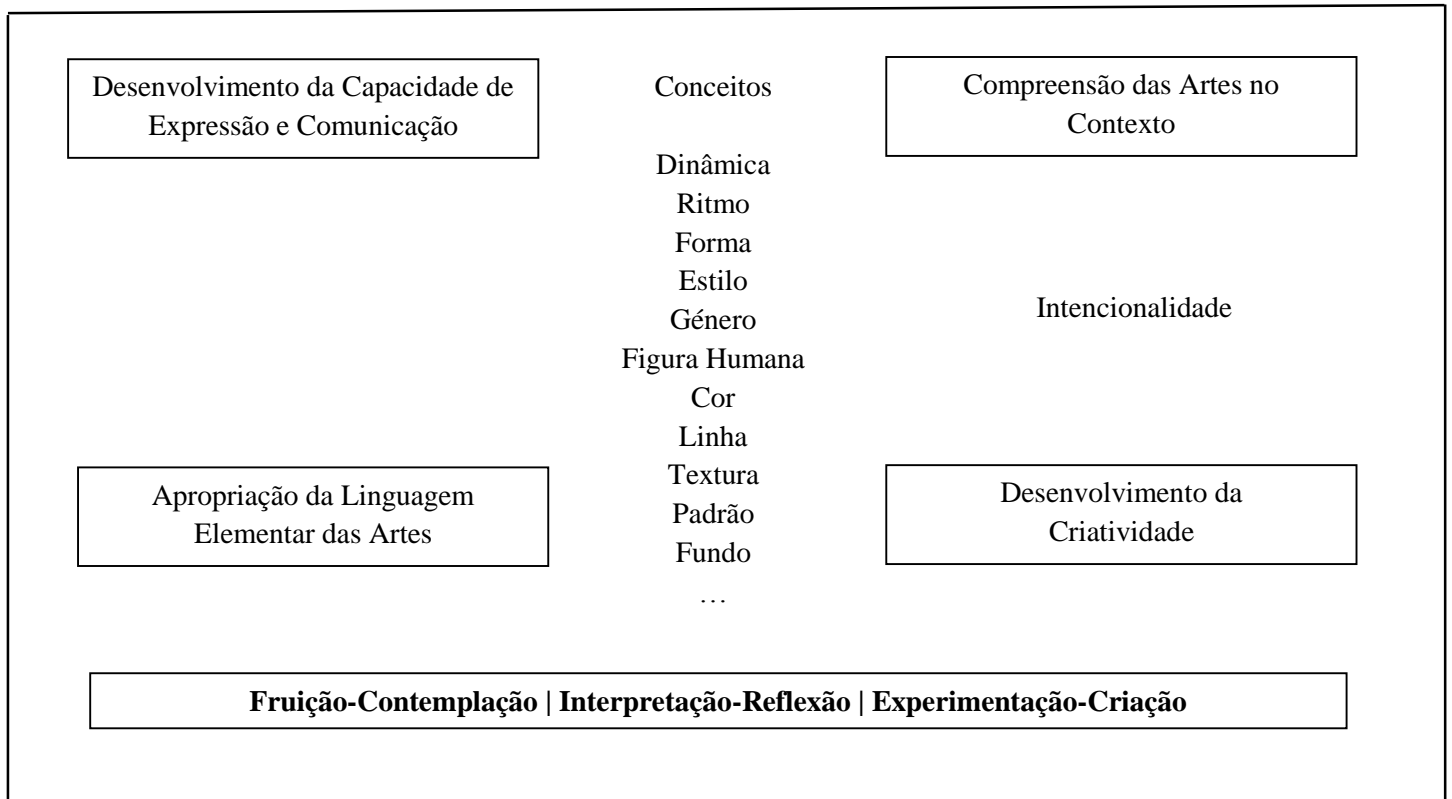


Figura 2. Processo de sistematização do *Primeiro Olhar*

Do acima exposto, depreende-se que o *Primeiro Olhar* enfatiza a aprendizagem de conceitos relativos às artes visuais, mas não menospreza uma abordagem transversal às diferentes áreas do conhecimento. Trata-se de uma abordagem holística da obra de arte, que integra o olhar e o diálogo como estratégia facilitadora do ver, e a experimentação plástica como forma de reinventar os diversos tipos de experiências. Assim, a sua intenção pedagógica é levar os alunos a ver, dialogar e experimentar, privilegiando, entre outras, as seguintes estratégias didáticas: apreciar e criar a partir das qualidades expressivas de obras selecionadas; dialogar com as obras, através de materiais didáticos especialmente concebidos para a explicação estética; proporcionar a preparação e a concretização de visitas a museus e outras instituições culturais.



### **2.3.3 Formação de Professores em Desenvolvimento Curricular em Artes**

De modo a cumprir o que está determinado na Lei de Bases do Sistema Educativo – as artes são uma dimensão necessária da educação básica de todos –, é necessário criar as condições indispensáveis para que todas as crianças disponham da oportunidade de uma iniciação artística na sua escolaridade básica (Silva, 2000). No que ao 1.º Ciclo diz respeito, e numa perspetiva de futuro, o principal ponto crítico estará na formação dos professores (Silva, 2000).

O professor deve ter as capacidades e as competências suficientes para poder integrar, no seu ensino global, a iniciação artística dos seus alunos. Mesmo que beneficie de um professor coadjuvante, que o apoiará em áreas específicas e por tempos limitados, o professor, no contexto da monodocência, deve deter os conhecimentos, a sensibilidade e a motivação requeridos, de forma a articular a iniciação artística na formação básica geral (Silva, 2000). Para além disso, deve despertar junto dos seus alunos a curiosidade e o desenvolvimento da autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (Abalroado, 2010). Deve, ainda, criar oportunidades para a prática e experimentação e estimular formas de expressão e comunicação artística, numa educação para a sensibilidade estética através do contacto regular com as diferentes linguagens artísticas e numa reflexão de valores segundo uma atitude crítica e criativa.

Carvalho e Bufrem (2006) chamam a atenção para a formação estética do professor, na qual o contacto com experiências artísticas lhe permitem ampliar as suas experiências pessoais e profissionais. Nesta perspetiva, o professor torna-se num fruidor, refletindo sobre si mesmo e sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre a sua atuação em contexto escolar. Esta relação fruidor-objeto artístico pode ajudá-lo na mediação que efetua no processo de ensino-aprendizagem. Por meio da formação estética, amplia a sua formação cultural e humanística, amplia os seus horizontes cognitivos, a sua sensibilidade e a sua capacidade de perceção (Neitzel & Carvalho, 2013).

No documento *A Educação Artística e a Promoção das Artes na Perspetiva das Políticas Públicas* (Ministério da Educação, 2000), no qual se reflete sobre questões alusivas à educação artística e à promoção das artes, na perspetiva das políticas públicas,

é possível extrair informações importantes neste domínio, ainda que num contexto de formação inicial de professores. Com o intuito de se verificar até que ponto a formação inicial dos futuros docentes se coaduna com o desenvolvimento da educação artística, foi feita uma análise de planos de estudos dos cursos de educadores de infância e de professores do 1.º Ciclo ministrados em três Escolas Superiores de Educação. No que concerne aos educadores de infância, o total de horas de formação destinada às Expressões varia entre 7,5% e 22,3%, enquanto que nos professores do 1.º Ciclo (que têm mais horas de formação, na generalidade), as Expressões ocupam entre 9,2% e 13,9% do currículo. Apesar de o número de horas letivas variar de escola para escola, verifica-se que quando comparado com o número total de horas de formação, o espaço dedicado às Expressões é significativamente reduzido, não permitindo, assim, uma apropriação de instrumentos e metodologias que permitam desenvolver na prática letiva futura experiências significativas no domínio da criatividade e da sensibilidade estética e artística, necessária ao desenvolvimento cognitivo das crianças. De forma a colmatar estas questões, Maria José Arriaga (2000, p. 20) sugere, nesse mesmo relatório, que o Ministério da Educação deve estipular uma percentagem mínima de horas curriculares para as quatro Expressões já consideradas no currículo – música, teatro, artes plásticas e dança –, tal como o faz para as ciências da educação e para a prática pedagógica. Compete ainda à tutela estimular a produção de materiais que possam apoiar os futuros professores na sua atividade, incentivar complementos de formação nas áreas artísticas, promover cursos de formação contínua e fomentar o acesso à investigação no domínio das artes e das Expressões Artísticas.

Partindo destas reflexões, e do pressuposto de que o ensino concretizado com base no *Programa de Educação Estética e Artística* sairá beneficiado se os professores obtiverem algum suporte especializado, foi delineada uma ação de formação contínua no âmbito do Desenvolvimento Curricular em Artes, que tem sido assegurada pela Direção-Geral da Educação e que procura concretizar o que se encontra determinado nas *Metas de Aprendizagem* (cf. Ponto 2.2.). Este documento curricular visa assegurar uma educação de qualidade para todos, promovendo uma abordagem integrada das diversas linguagens que estão em causa, permitindo aos formandos lidar com universos artísticos diferenciados e refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem (Direção-Geral da Educação, 2019).

A ação de formação, designada “O Desenvolvimento Curricular em Artes – Metodologias e Práticas”, surgiu com o intuito de suprir uma lacuna na formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico nas áreas de expressão plástica, dança, música e expressão dramática. A sua concretização permite aos professores uma mestria nas linguagens específicas de cada uma delas, possibilitando a transversalidade de saberes. Os objetivos da ação, configurada na modalidade de oficina, são os seguintes:

- 1) Desenvolver metodologias e estratégias de formação específicas na área da Educação Artística;
- 2) Constituir um *corpus* de conhecimento sobre o Desenvolvimento Curricular nas Artes, tendo como comparação modelos de intervenção nacionais e internacionais;
- 3) Utilizar as Metas de Aprendizagem da Educação Artística como um modo de aferir o seu contributo para a melhoria do sistema de ensino;
- 4) Desenvolver práticas mais sistemáticas no período destinado às Expressões Artísticas;
- 5) Enfatizar a articulação entre escola e instituições culturais;
- 6) Explorar os conceitos das diversas formas de arte, segundo os três eixos: fruição-contemplação, interpretação-reflexão e experimentação-criação;
- 7) Refletir sobre um conjunto de capacidades – atenção, concentração, memorização, organização, análise, síntese, entre outras –, que estas áreas podem desenvolver, potenciando a aprendizagem em geral.

Aprovada pelas devidas instâncias, e em replicação em vários pontos do país, esta formação é constituída por um conjunto de quatro sessões presenciais, com a duração de 6 horas, perfazendo um total de 24 horas. Contempla, ainda, uma componente não presencial, com a duração de 24 horas, na qual é utilizada a plataforma *moodle* da Equipa de Educação Estética e Artística para repositório dos materiais elaborados pelos formandos e pelas crianças, e fornecidos pelos formadores. Esta plataforma proporcionará uma interação não presencial entre os formandos, o formador e a equipa que supervisiona o *Programa de Educação Estética e Artística* em contexto escolar. Esta componente corresponde ao trabalho autónomo, que contempla as seguintes fases: planificação das atividades a desenvolver com os alunos, desenvolvimento de materiais, aplicação dos materiais e recursos produzidos em sala de aula, relatos de experiências e relatório dos formandos. Em cada sessão são explicitadas as conceções pedagógicas específicas de cada área, para que as atividades a desenvolver sejam portadoras de significado para os formandos.

Pretende-se que os professores adquiram conhecimento dos fundamentos teóricos de cada atividade em que vão participar. No final de cada sessão, são convidados a apresentar oralmente algumas ideias e a refletir sobre o trabalho desenvolvido. Na última sessão procede-se a uma autoavaliação, partilham-se as práticas educativas consideradas relevantes para a educação artística e, por fim, faz-se uma avaliação do trabalho desenvolvido ao longo da formação, refletindo sobre a forma como este poderá alterar as práticas desenvolvidas nesta área.

Ao longo das várias sessões, os professores são orientados por formadores qualificados em cada uma das áreas mencionadas, e conduzidos a explorar os conceitos das diversas áreas e a desenvolver metodologias apropriadas a cada uma delas, bem como a estabelecer a interdependência entre os eixos de orientação metodológica do *Programa de Educação Estética e Artística*.

O principal desafio consiste no planeamento e no ensaio de momentos de ensino, em que os alunos sejam levados a conjecturar, a relacionar noções ligadas a cada linguagem artística e a selecionar elementos simbólicos que expressem as suas intenções (Direção-Geral da Educação, 2019). Desta forma, os professores são incentivados a fazer as suas próprias pesquisas e a produzir materiais, revestindo-se a formação de inúmeras possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional, não se tratando, simplesmente, de uma mera aplicação das atividades que o formador partilha.

Focando-nos, concretamente, na formação desenvolvida no âmbito das artes visuais, esta baseou-se em vários modelos curriculares, procurando que os saberes que contempla sejam desenvolvidos de um modo globalizante, sistemático e contínuo, com intencionalidades específicas direcionadas para um desenvolvimento progressivo das capacidades visuais dos alunos, tendo em conta a integração dos seguintes pressupostos (Direção-Geral da Educação, 2019):

**Desenvolvimento da Criatividade** – Reconhecimento que a criatividade para ser desenvolvida deve mobilizar um conjunto de saberes e de processos, através dos quais a criança percebe, seleciona, organiza os dados e atribui-lhes significados novos. Não deve ser confundida, neste contexto, com a espontaneidade da criança. O que está em causa, por um lado, é o respeito pelo seu mundo interior e, por outro, os processos de aprendizagem que poderão ser mobilizados para que esta possa apreender novos dados e enriquecer os seus universos simbólicos;

**Contacto com diferentes Universos Visuais** – Mobilização dos diferentes universos visuais e as diferentes manifestações artísticas disponíveis em museus, galerias, entre outros espaços; objetos (design, artefactos, entre outros), a natureza, entre outras imagens

disponíveis, no âmbito da cultura visual, e pertinentes para o desenvolvimento da aprendizagem de «olhar e ver» a realidade com sentido crítico;

**Contacto com a obra de arte** – Utilização de obras de arte de diferentes épocas e culturas, sendo indesejável que se restrinja a arte à tradição ocidental e em determinados períodos históricos, estilos e características, não menosprezando o contexto da arte contemporânea;

**Contacto com as linguagens específicas** – Conhecimento dos conteúdos a abordar nesta área (cor, forma, textura, volume, cor, traço, contorno, entre outros), levando as crianças/alunos a vivenciá-los pela aproximação com diferentes universos visuais, e à sua experimentação plástica, integrando-os em composições livres ou orientadas;

**Sentido estético** – Permitir oportunidades de enriquecer e alargar a experiência visual das crianças/alunos, possibilitando o contacto com a obra de arte, entre outras formas visuais, despertando o gosto para apreciar e fruir os diferentes contextos visuais. Pretende-se que, progressivamente, e de um modo sistemático, as crianças/alunos adquiram os saberes que lhes permitam ampliar o seu conhecimento visual, desenvolvendo estruturas de argumentação e discussão sobre o que veem;

**Experimentação plástica** – Experimentar plasticamente conceitos, temáticas e narrativas em diferentes meios expressivos, mobilizando os elementos da comunicação visual e os conhecimentos vivenciados nos diferentes contextos artísticos;

**Linguagens digitais** – Perceber a importância das linguagens digitais (Internet, computador, CDROM, fotografia; cinema, entre outros) na interpretação de narrativas visuais e na conceção/produção de objetos plásticos nos quais se ensaiem soluções originais, diversificadas e alternativas, no âmbito da pintura, do desenho, do tratamento de imagem, de atividades interativas e do processo de pesquisa (Internet).

Apresentamos, em seguida, no Quadro 9, os objetivos de aprendizagem e os conteúdos propostos para a formação na área das Artes Visuais (Direção-Geral da Educação, 2019).

## Quadro 9

*Objetivos e conteúdos para a formação nas Artes Visuais*

<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>Conteúdos</b>
Refletir sobre um conjunto de processos e capacidades, transversais às várias áreas do saber e para a aprendizagem em geral, - atenção, concentração, memorização, organização, análise, síntese, entre outras -, que as artes visuais podem ajudar a desenvolver.	Estratégias baseadas na interligação dos discursos sobre os universos visuais (falar sobre o que se vê), a representação técnica e a expressividade (conjugar as técnicas com as ideias) e a intencionalidade expressiva/criativa (criar um sistema de trabalho próprio de cada um).
Reconhecer a importância de um ensino das Artes Visuais baseado na interdependência das dimensões: fruição – contemplação; interpretação – reflexão e experimentação – criação de diferentes universos visuais.	- Estratégias de mediação: o diálogo; a comparação; a argumentação; - Processos de observação, de descrição, de análise e de síntese e do sentido crítico; - O sentido de composição; - A criação de um sistema próprio de trabalho de cada criança/aluno.
Desenvolver metodologias e estratégias de formação específicas na área das Artes Visuais.	Modelos de desenvolvimento curricular em Artes Visuais, tendo como referência modelos nacionais e internacionais.
Compreender as diferentes formas visuais (e.g. natureza, obra de arte, arquitetura, design, artefactos; entre outras) através do contacto com diferentes modalidades expressivas (pintura, escultura, fotografia, cartaz, banda desenhada, entre outros) em diferentes contextos: físico (museus, galerias, catálogos, monumentos, galerias e outros centros de cultura) e digital (Internet, CDROM). Reconhecer a linguagem específica e os conteúdos no domínio das Artes Visuais (cor, forma, textura, volume, espaço, perspetiva, metáfora, metamorfose, entre outros).	- O conceito de retrato e autorretrato: Duas famílias estilísticas: O renascimento e o Barroco; - A impulsividade do traço e a mancha livre; - A pintura enquanto ilustração; - A cor enquanto forma; a cor digitalizável; - O arabesco e o sentido das proporções; - O apuramento da forma – Encadeamento; - Os signos: tipográficos e caligráficos; - O volume e o espaço – os efeitos que provocam volume e espaço; - A metáfora e metamorfose na literatura e nas artes plásticas; - A cor ao longo da História de Arte – Os cromatismos heráldico, local, tonal e tímbrico.

As atividades desenvolvidas devem ter por base a interdependência entre os eixos de orientação do *Programa de Educação Estética e Artística*, devendo cada professor adequá-las aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, pois a uma mesma idade cronológica pode não corresponder o mesmo grau de conhecimento plástico-visual (Direção-Geral da Educação, 2019).

Para que, de forma gradual, se produzam mudanças efetivas na prática dos docentes, o Programa é desenvolvido por três anos. Após este período, os professores ficam autónomos para desenvolver as suas práticas educativas na área da educação estética e artística. De forma a assegurar o acompanhamento dos professores ao longo do ano, para além desta formação contínua são realizadas: reuniões, visitas a espaços culturais, produção de materiais didáticos, produção de instrumentos de avaliação, melhoria das fichas de avaliação dos alunos nas áreas da educação artística, contributos para a melhoria das *Metas de Aprendizagem* e encontros nacionais de docentes.

Esta formação tem-se revelado crucial, uma vez que tem possibilitado aos professores aprender linguagens, metodologias e estratégias de ensino específicas de cada Expressão Artística e refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem nesta área. Além disso, permite que, em contexto de sala de aula, o professor se sinta mais confiante e capaz de implementar um processo de ensino estruturado, recorrendo a estratégias interativas e participantes que incentivam a dimensão estética da educação, e cujas ações asseguram a articulação curricular, através da interdependência das dimensões preconizadas pelo *Programa de Educação Estética e Artística*.

Pretende-se que esta ação de formação contribua efetivamente para a mudança de práticas educativas, levando a que a arte seja contemplada como uma área do conhecimento com o mesmo valor que as restantes áreas curriculares, ao mesmo tempo que se promove a aprendizagem dos conceitos específicos de cada Expressão Artística.

Com o intuito de desmultiplicar as práticas nas diferentes Expressões Artísticas, no âmbito do *Programa de Educação Estética e Artística*, tem vindo a desenvolver-se, nos mesmos moldes que a formação de professores, um curso de formação de formadores, de modo a assegurar a formação nos locais de abrangência dos Agrupamentos de Escolas envolvidos. Assim, tem sido possível concretizar o alargamento da formação nas áreas da educação artística a nível nacional.

Considerando que todas as crianças têm direito a usufruir das Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma estruturada, e que para tal precisam de ser acompanhadas por professores preparados, partilhamos a opinião de Arquimedes da Silva Santos (2008), que considera que se deve optar pela valorização artística do professor geral do ensino básico, para que este possa proporcionar aos alunos, diariamente, a vivência e a experiência das artes em situação escolar. É imprescindível uma formação de professores mais ampla, e, acima de tudo, “comprometida com a formação humana,

na sua integralidade” (Portal & Franciscone, 2007, p. 559), que permita aos professores desenvolver plenamente o seu potencial e, simultaneamente, adquirir conhecimentos, de índole teórica e prática, para, posteriormente, desenvolverem em contexto escolar uma educação estética e artística de qualidade.

Contudo, é também necessário consciencializar os professores de que têm um papel preponderante, e que devem, sempre que possível, investir na sua formação contínua, no sentido de contribuir para que o ensino neste domínio vá mais além do que simplesmente ensinar aos alunos aptidões, práticas e conhecimentos específicos (Comissão Nacional da UNESCO, 2006). A educação estética e artística pressupõe, por parte dos professores, sensibilidade, para “educar para o olhar”, mas também conhecimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar, interpretar e avaliar obras de arte e, ainda, apreciar obras de arte de diferentes períodos e culturas.





## **Parte II**

---

### **Investigação empírica**



## Capítulo 3

---

### Desenvolvimento da investigação

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Laurence Bardin, 1995, p. 42

Na sequência da parte teórica desta tese, e com base nela, apresentamos neste capítulo a investigação empírica que realizámos, que é composta por três estudos que se complementam.

A revisão da literatura permitiu-nos constatar que à educação estética e artística estão associadas diversas concepções e diversos modos de concretização escolar, que se podem traduzir em modos de aprender assaz diferenciados. Para além disso, esta área curricular abrange uma multiplicidade de manifestações artísticas (e.g., música, teatro, dança, artes plásticas), as quais possuem linguagens próprias, que requerem abordagens metodológicas específicas. Por outro lado, o estudo que realizámos leva-nos a considerar que a sua concretização em contexto escolar exige um ensino devidamente fundamentado e estruturado, tal como aquele que é preconizado pelo *Programa de Educação Estética e Artística*, ao qual prestámos especial atenção por se propor conduzir a aprendizagens significativas no domínio das artes, permitindo aos alunos fruir, refletir e experimentar.

Com base no conhecimento adquirido, assentamos no pressuposto de que a mencionada área potencia o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e motoras, devendo, por isso, ser considerada, em termos de importância, a par das restantes áreas curriculares.

Nas páginas que se seguem apresentamos os motivos e o interesse desta investigação e a sua concetualização, descrevendo, de seguida, os estudos que realizámos e as conclusões que destes advieram.

### **3.1. Motivos e interesse**

David Best (1996) refere que no sistema educativo as artes são vistas como periféricas e dispendiosas, não lhes sendo atribuída a importância e a prioridade que lhes é devida, considerando-se “meramente entretenimento ou divertimento, através das quais nada de significativo se pode aprender” (1996, p. 7). Na mesma linha, Efland (2004) nota que a ideia de que a arte não exige esforço intelectual, consistindo numa forma de entretenimento e diversão, está social e culturalmente enraizada no pensamento ocidental. Contudo, é preciso considerar que a vivência artística em contexto escolar pode contribuir, nomeadamente, para: i) o desenvolvimento harmonioso; ii) o apuramento da sensibilidade e da afetividade; iii) o aproveitamento em diversas matérias escolares; iv) o enriquecimento expressivo (Santos, 2008).

Por nos identificarmos com esta segunda posição (cf. Capítulo 2) e considerarmos que as crianças devem aprender as especificidades das diferentes manifestações artísticas desde o início da escolaridade, da mesma forma que aprendem as particularidades do português e da matemática, focamos o nosso estudo na área da educação estética e artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente na área da Educação e Expressão Plástica<sup>76</sup>.

Os motivos que nos levaram à concretização deste trabalho encontram ainda justificação no facto de, em termos de investigação neste domínio, haver ainda muito a

---

<sup>76</sup> As razões desta opção são as seguintes: 1) partimos do princípio que a Expressão Plástica é a sub-área mais trabalhada em contexto escolar; 2) tivemos por base um estudo realizado em 2009/2010, que nos indica que “os professores manifestam uma elevada valorização da Expressão Plástica, já que 31 docentes (96,9%) consideram que a mesma permite a formação global do aluno e complementa, ou motiva, para as aprendizagens nas outras áreas curriculares” (Lameira, Cardoso & Pereira, 2012, p. 54); 3) tivemos formação especializada para dinamizar a Expressão Plástica no âmbito do Curso de Formação de Formadores O Desenvolvimento Curricular em Artes: Metodologias e Práticas.

fazer, pois, segundo Best (1996, p. 11), “a maior parte dos trabalhos teóricos feitos nesta área são fracos, confusos e contraditórios”. Além disso, se, por um lado, os trabalhos desenvolvidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico se centram, essencialmente, na área do português e da matemática, menosprezando a área das Expressões, por outro, há que investir no conhecimento das capacidades de índole artística e em formas de as estimular e avaliar. A este propósito, refere Torres de Eça (2014, p. 23):

Para os especialistas da educação interessam, sobretudo, maneiras de desenvolver ferramentas e capacidades do núcleo duro (objetivas), mais do que as do núcleo mole (subjetivas) porque ainda não encontraram maneiras de avaliarem essas capacidades de modo a poderem quantificar e comparar nas análises sobre os sistemas educativos. Então, parece que a maneira mais fácil tem sido sobrevalorizar o núcleo duro.

Ainda que se tenha vindo a verificar um aumento do número de trabalhos teóricos e empíricos, é nosso interesse enriquecer a investigação num tema ainda pouco explorado – *Ensino da Expressão Plástica quando orientado pela metodologia do Programa de Educação Estética e Artística*.

### 3.2. Objeto e objetivos

A investigação que empreendemos incidiu, tal como referimos, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo optado pela área disciplinar designada por Expressões Artísticas e Físico-Motoras<sup>77</sup>, mais concretamente pela Expressão Plástica.

Esta sub-área, fazendo parte de um conjunto de quatro Expressões, partilha objetivos, “que coadjuvem na consecução de uma formação pessoal global onde a experiência estética e a fruição da arte são fontes primárias para diversos tipos de cognição, juízo e ação” (Lameira, Cardoso & Pereira, 2012, p. 51). É, pois, mais do que “um modo espontâneo de exteriorização da personalidade e das experiências interpessoais

---

<sup>77</sup> Esta é a nomenclatura que consta no documento *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico (1.º Ciclo)* (Ministério da Educação, 2004). Apesar da designação desta área ter sofrido alterações (cf. Capítulo 2), optámos por utilizar ao longo da parte empírica da tese o termo Expressão Plástica, pois é aquele que é frequentemente usado nas escolas, pelos professores.

e um meio de comunicação e representação, que parte das vivências individuais de cada um”, em que se desenha pinta e molda “apenas pelo prazer que tal nos proporciona” (Clube UNESCO de Educação Artística, 2019), mais do que uma disciplina que “oferece à criança a criação plástica como modo de estimular a imaginação e desenvolver o seu raciocínio” (Sousa, 2003b, p. 170). O seu ensino exige a operacionalização de diversas vertentes: perceptivas, de fruição e contemplação (observação, apreciação de obras e imagens); reflexivas e interpretativas (reconhecer, compreender, relacionar e analisar criticamente as artes visuais); de expressão e comunicação; manipulativas e de experimentação de meios materiais, gráficos e digitais. Implica, ainda, planificação, para que os alunos sintam, criem e transfiram os seus sentimentos para os materiais, alarguem experiências e conhecimentos sobre o património artístico e cultural, e desenvolvam o alfabetismo visual e a literacia artística (Lameira, Cardoso & Pereira, 2012).

Importa salientar que, até ao início do século XX foi atribuído à Expressão Plástica um carácter redutor, entendendo-a como um instrumento de desenvolvimento da destreza manual e visual das crianças, sem que lhe fossem atribuídos quaisquer objetivos, e destacando-se o desenho com forma de representação privilegiada (Oliveira, 2007). No entanto, atualmente, é reconhecido o seu valor educativo, sendo considerada como um meio de representação e de comunicação (Silva, et al., 1997), e não, apenas, como produção de trabalhos, como nos diz Oliveira (2003, pp. 39-40):

Cabe então à expressão plástica enquanto área de aprendizagem, reflectir sobre esta panóplia de imagens, desenvolvendo nas crianças as capacidades necessárias para interactuar com o meio cultural e icónico que nos circunda, desenvolvendo por um lado, a compreensão da arte e por outro lado, fazendo-as participar activamente no processo artístico criando obras plásticas. Então podemos dizer que a expressão plástica desenvolve a capacidade de compreensão, expressão e criação formando pessoas capazes de apreciar e analisar obras e imagens, assim, como, produzir através de instrumentos e materiais trabalhos artísticos.

Existindo, no nosso país, como dissemos, um programa concreto de apoio à lecionação das Expressões Artísticas – *Programa de Educação Estética e Artística* – e de um plano de formação de professores para usarem esse programa – *Desenvolvimento Curricular em Artes: Metodologias e Práticas* –, entendemos dar-lhe especial atenção em termos empíricos, contribuindo para o seu esclarecimento. Em concreto, começámos por realizar um estudo que incidiu em conceções de professores neste domínio, capaz de, em simultâneo, nos ajudar a traçar as próximas linhas de trabalho. Entendemos que seria de

interesse conhecer e comparar concepções de professores com e sem formação no Programa, partindo do princípio de que aqueles que tiveram formação obtiveram conhecimentos e competências específicas. Prosseguimos a investigação, descrevendo a forma como os professores planificam e concretizam o ensino da Expressão Plástica, considerando que essa planificação e concretização é diferente entre os Agrupamentos de Escolas que adotam e não adotam o Programa. Concluímos a nossa investigação comparando o discurso dos alunos, aquando da descrição da obras de arte, em turmas que adotaram a metodologia do Programa e turmas que não a adotaram.

Os três estudos mencionados, desenvolvidos no quadro do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram orientados pelos seguintes objetivos:

- i) Conhecer concepções que professores têm da arte e da sua integração no ensino, comparando as concepções dos que passaram e que não passaram pelo processo de formação Desenvolvimento Curricular em Artes – Metodologias e Práticas;
- ii) Descrever como é planificado e concretizado o ensino da Expressão Plástica, comparando escolas pertencentes a Agrupamentos que adotam o *Programa de Educação Estética e Artística* e aqueles que não o adotam;
- iii) Comparar o discurso dos alunos, aquando da descrição de obras de arte, em turmas que adotaram e que não adotaram a metodologia do *Programa de Educação Estética e Artística*.

### **3.3. Estudos**

Os três estudos que concretizam os objetivos têm caráter exploratório (primeiro e terceiro estudos) e descritivo (segundo estudo), e todos têm subjacente uma componente comparativa. O primeiro estudo originou o segundo, que, por sua vez, originou o terceiro. (cf. Figura 3). Neste ponto, apresentamo-los de um modo muito geral, fazendo referência aos cuidados éticos e deontológicos que nos permitiram desenvolver a investigação segundo princípios de exigência ética, rigor e qualidade (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014).



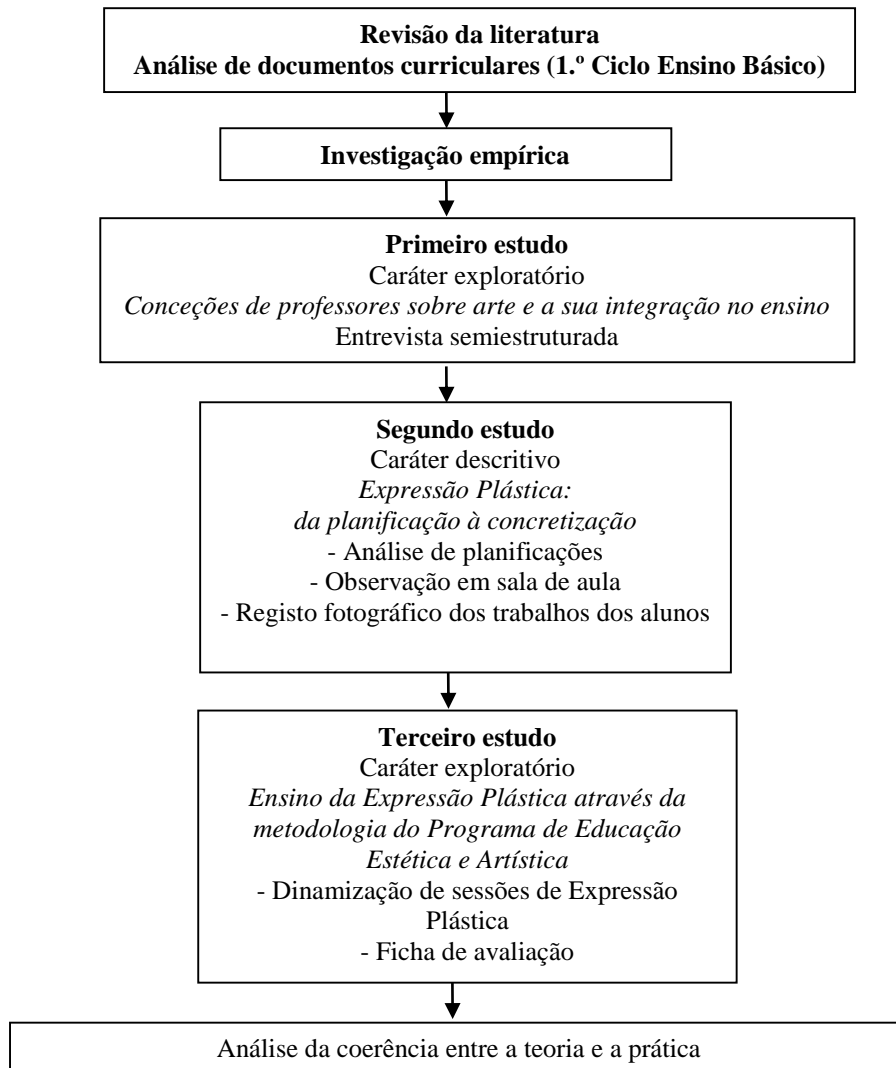
Salientamos, ainda, três aspetos: 1) os estudos têm por base a revisão da literatura e a análise dos documentos curriculares subjacentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico; 2) o segundo e terceiro estudos foram realizados em escolas públicas da zona centro do país; 3) não pretendemos uma representatividade estatística do universo populacional em causa, capaz de permitir generalizar os resultados, mas antes uma intencionalidade teórica e um processo de reflexão acerca desta temática (Marques, 2018).

No **primeiro estudo** (cf. Ponto 3.3.1.), que designámos por *Concepções de professores sobre arte e a sua integração no ensino*, pretendemos conhecer concepções que professores têm da arte e da sua integração no ensino, comparando as concepções de professores que passaram e não passaram pelo processo de formação designado por Desenvolvimento Curricular em Artes – Metodologias e Práticas. Para tanto, recorremos a uma entrevista de carácter semiestruturado, que construímos para o efeito.

No **segundo estudo** (cf. Ponto 3.3.2.), que designámos por *Expressão Plástica: da planificação à concretização*, pretendemos descrever como é planificado e concretizado o ensino da Expressão Plástica e, simultaneamente, comparar essa planificação e concretização em escolas pertencentes a Agrupamentos de Escolas que adotam o *Programa de Educação Estética e Artística* e aqueles que não o adotam. Para tal, procedemos, com o apoio de grelhas de registo e de observação, à análise de planificações e à observação de momentos de aula. Complementarmente, procedemos ao registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos.

No **terceiro estudo**, (cf. Ponto 3.3.3.), que designámos por *Ensino da Expressão Plástica através da metodologia do Programa de Educação Estética e Artística*, e que tem como referência o subprograma *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais* (cf. Ponto 2.3.2.), pretendemos comparar o discurso dos alunos, aquando da descrição de obras de arte, em turmas que adotaram a metodologia do Programa e turmas que não a adotaram. Para este efeito, nas turmas que adotaram a referida metodologia planificámos 16 sessões de Expressão Plástica, que dinamizámos em três turmas pertencentes a uma mesma escola, sendo estas, no final do ano letivo, submetidas a uma ficha de avaliação; nas turmas que não adotaram a metodologia – três turmas, pertencentes a uma escola de um Agrupamento distinto – não foi feita qualquer intervenção mas, no final do ano letivo, foram igualmente submetidas à mesma ficha de avaliação.

Na figura que se segue sistematizamos o acima referido:



*Figura 3. Visão integral da investigação empírica*

No decurso da investigação tivemos especialmente em conta os cuidados éticos e deontológicos patentes na *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (2014), atuando em conformidade com os princípios de consentimento informado e de confidencialidade/privacidade dos dados.

Assim, solicitámos, por escrito, as devidas autorizações a Centros de Formação de Associação de Escola, Agrupamentos de Escolas<sup>78</sup>, Professores e Encarregados de

---

<sup>78</sup> Foram elaborados dois pedidos de autorização distintos, consoante o Agrupamento de Escolas tivesse, ou não, adotado o *Programa de Educação Estética e Artística*.

Educação. Solicitámos, ainda, autorização à Direção-Geral da Educação, através da plataforma *online* criada para o efeito<sup>79</sup>.

Os participantes foram devidamente esclarecidos sobre a natureza e os objetivos da investigação e, naturalmente, a sua participação nela, incluindo a possibilidade de desistirem. Omitimos todos os dados de identificação de instituições e participantes, tendo sido as suas designações/os seus nomes substituídos por códigos específicos: os Agrupamentos de Escolas e escolas foram identificados, respetivamente, por letras e por numeração romana; os participantes foram identificados por uma numeração, antecedida por “Fem.” (feminino) ou “Mas.” (masculino). O processo de investigação foi conduzido de forma a não sobrecarregar ou afetar os participantes para além do necessário. No final do processo, os participantes serão informados dos resultados obtidos.

### **3.3.1. Primeiro estudo:**

#### ***Conceções de professores sobre arte e a sua integração no ensino***

A abordagem exploratória, que guiou o nosso primeiro estudo, facultava a familiarização com o assunto, conduzindo a um “inventário das variáveis suscetíveis de entrar em jogo” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 117), que tínhamos por intento. Apresentaremos, em seguida, os seus objetivos específicos, os participantes, os procedimentos e materiais, e por fim, o tratamento e a análise dos dados obtidos.

#### **3.3.1.1. Objetivos**

Tal como referimos no Ponto 3.2., pretendemos com este estudo conhecer conceções que professores têm da arte e da sua integração no ensino, comparando as conceções dos que passaram e que não passaram pelo processo de formação designado

---

<sup>79</sup> Ver <http://mime.dgeec.mec.pt/>.

por “Desenvolvimento Curricular em Artes – Metodologias e Práticas”. Partindo do geral para o particular, pretendemos em concreto, saber, da parte dos professores:

- Que conceções de arte e da sua integração no ensino têm: analisar a importância que atribuem à arte na formação dos alunos, a sua opinião sobre quais as artes com que os alunos devem contactar e qual o significado que atribuem ao conceito de arte;
- Que conhecimento e opinião têm do currículo relativo às Expressões: averiguar quais as orientações curriculares que conhecem e qual a sua opinião sobre as mesmas;
- Que importância atribuem ao ensino das Expressões: verificar se consideram que todas as Expressões têm igual importância na formação dos alunos e conhecer aspetos relativos ao seu ensino, nomeadamente: quais as Expressões que integra nas suas práticas, quanto tempo lhes dedica no horário semanal (quem estabelece esse tempo, se considera esse tempo suficiente) e se tem ajuda de outros professores/profissionais;
- Que conhecimento e opinião têm do *Programa de Educação Estética e Artística*, nomeadamente no âmbito da Expressão Plástica: no caso dos professores que não tiveram formação em Desenvolvimento Curricular em Artes, verificar se conhecem o Programa; no caso dos que tiveram formação, pretende-se averiguar se esta contribuiu para a mudança de práticas de ensino;
- Que práticas de ensino dizem desenvolver no âmbito da Expressão Plástica: objetivos que pretendem atingir, temas que escolhem, metodologias que usam, espaços onde desenvolvem as atividades e avaliação das mesmas;
- Que opinião têm da formação inicial e contínua, no âmbito das Expressões: no que diz respeito à sua qualidade e duração.

### **3.3.1.2. Participantes**

Participaram no estudo 18 professores (14 do sexo feminino e 4 do sexo masculino) que lecionavam em escolas da zona centro e sul do país. O seu tempo de ensino situava-

se entre um mínimo de 170 dias e um máximo de 33 anos: sete tinham entre 19 e 30 anos; quatro tinham entre 0 e 3 anos; quatro tinham entre 7 e 18 anos; dois tinham entre 4 e 6 anos; apenas um tinha mais de 31 anos<sup>80</sup>.

Onze fizeram a sua formação inicial em Escolas Superiores de Educação, seis no Magistério Primário e um numa Universidade pública; em termos de formação contínua na área Desenvolvimento Curricular em Artes – Metodologias e Práticas, sete beneficiaram dela no ano letivo 2011/2012, e onze não.

Treze lecionavam em escolas públicas e cinco em escolas privadas: três, sendo estagiários, tiveram oportunidade de lecionar em todos os anos de escolaridade do ciclo, quatro lecionavam dois anos em simultâneo (1.º/2.º; 3.º/4.º; 1.º/4.º; 2.º/4.º) e os restantes lecionavam apenas um ano (1.º ano – cinco professores; 2.º ano – dois professores; 3.º ano – um professor; 4.º ano – três professores).

No quadro que se segue (cf. Quadro 10), apresentamos a caracterização dos participantes deste estudo.

---

<sup>80</sup> Para estabelecer estes intervalos, recorremos a Huberman (1995), que distingue cinco fases na carreira docente: a primeira, a entrada na carreira, caracteriza-se pela sobrevivência e descoberta (0-3 anos de serviço); a segunda, caracteriza-se pela estabilização (4-6 anos de serviço); a terceira, caracteriza-se pela experimentação, diversificação ou interrogação (7-18 anos de serviço); a quarta, caracteriza-se pela serenidade ou conservadorismo (19-30 anos de serviço); a quinta, caracteriza-se pelo desimpedimento, pela libertação (mais de 31 anos de serviço).

## Quadro 10

*Caracterização dos participantes do primeiro estudo*

Aspetos	Especificação	Número	Total
<b>Sexo</b>	Feminino	14	18
	Masculino	4	
<b>Tempo de serviço</b>	0-3 anos	4	18
	4-6 anos	2	
	7-18 anos	4	
	19-30 anos	7	
	Mais de 31 anos	1	
<b>Formação inicial</b>	Magistério Primário	6	18
	Escolas Superiores de Educação	11	
	Universidade	1	
<b>Formação contínua em <i>Desenvolvimento Curricular em Artes</i></b>	Sim	7	18
	Não	11	
<b>Escola onde leciona</b>	Privada	5	18
	Pública	13	
<b>Ano(s) que leciona</b>	Um ano	11	18
	Dois anos	4	
	Todos os anos	3	

**3.3.1.3. Instrumentos e procedimentos**

Para esclarecer o objetivo geral, do modo como o especificámos, elaborámos uma entrevista que não condicionasse os participantes a eliminar “informações eventualmente importantes” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 124), permitindo-nos obter pistas para a caracterização do objeto em estudo (Estrela, 1994). Recorremos à entrevista, pois esta permite obter “uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134) e, simultaneamente, “obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 22). Trata-se, segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 193), de um método adequado para “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas

interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.”.

Essa entrevista individual, de carácter semiestruturado, ficou constituída por 21 perguntas, que foram formuladas a partir dos objetivos. Elaborámos duas versões da entrevista – uma destinada a professores com formação no Programa e outra a professores sem formação –, sendo as perguntas distintas apenas no âmbito do quarto objetivo (perguntas 4.1 e 4.2) (cf. Anexos 1.1 e 1.2). Este instrumento incluía, também, a recolha de dados sociodemográficos (sexo, tempo de serviço, instituição de formação inicial, escola de pertença (privada ou pública) e ano(s) de lecionação), espaço destinado a anotações, identificação codificada, data e local de realização. Passamos a apresentar a estrutura da entrevista (cf. Quadro 11).

Quadro 11

*Estrutura da entrevista*

<b>Objetivos</b>	<b>Perguntas</b>
<b>1. Que conceções de arte e da sua integração no ensino têm</b>	1.1) Que importância considera que a arte tem na formação dos alunos? 1.2) No seu entender, com que artes devem os alunos contactar no 1.º CEB? 1.3) Qual o significado de arte na educação escolar?
<b>2. Que conhecimento e opinião têm do currículo relativo às Expressões</b>	2.1) Conhece o currículo para o ensino das Expressões no 1.º CEB? 2.2) Pode especificar as orientações curriculares que conhece? 2.3) Que opinião tem dessas orientações?
<b>3. Que importância atribuem ao ensino das Expressões</b>	3.1) Considera que todas as Expressões têm igual importância na formação dos alunos? 3.2) Qual ou quais delas integra nas suas práticas? 3.3) Quanto tempo dedica, no horário semanal, às Expressões que ensina? Esse tempo é estabelecido por si ou pela escola? Considera esse tempo suficiente? 3.4) No ensino das Expressões tem a ajuda de outros professores ou de outros profissionais?
<b>4. Que conhecimento e opinião têm do Programa de Educação Estética e Artística, nomeadamente no âmbito da Expressão Plástica</b>	<u>Professores sem formação no Programa:</u> 4.1) Conhece o Programa de Educação Estética e Artística? 4.2) Se conhece, qual a sua opinião acerca do mesmo? <u>Professores com formação no Programa:</u> 4.1) Tendo frequentado a ação de formação do <i>Desenvolvimento Curricular em Artes</i> , onde tomou conhecimento do Programa de Educação Estética e Artística, qual a sua opinião sobre o mesmo? 4.2) Considera que a formação recebida no módulo “Artes Plásticas” contribuiu para mudar as suas práticas de ensino? Se sim, em que sentido?

<b>5. Que práticas de ensino dizem desenvolver no âmbito da Expressão Plástica</b>	5.1) Que objetivos pretende atingir no ensino da Expressão Plástica? 5.2) Que temas trabalha na Expressão Plástica? 5.3) Que metodologias utiliza no ensino da Expressão Plástica? 5.4) Onde desenvolve as atividades? 5.6) Como avalia o desempenho dos seus alunos?
<b>6. Que opinião têm da formação inicial e contínua, no âmbito das Expressões</b>	6.1) Na sua formação inicial aprendeu a ensinar as diferentes Expressões? 6.2) Como considera a formação inicial que é proporcionada nessa área? 6.3) Em termos de formação contínua, frequentou ações no âmbito das Expressões? 6.4) Como considera a formação contínua que é proporcionada nessa área?

O estudo, realizado no ano letivo de 2013/2014, implicou diversos procedimentos. Primeiramente, contactámos dois Centros de Formação de Associação de Escolas da zona centro do país que haviam integrado, no ano letivo de 2011/2012, a ação de formação contínua Desenvolvimento Curricular em Artes – Metodologias e Práticas. Explicámos aos seus Diretores a natureza e os objetivos do estudo e pedimos os contactos dos professores que haviam participado nessa ação, aos quais enviámos uma mensagem de correio eletrónico solicitando a sua colaboração. Responderam-nos sete professores, manifestando interesse em colaborar connosco, seguindo-se a marcação da entrevista. No respeitante aos professores sem formação, fizemos uma seleção de conveniência.

No início de cada entrevista tivemos em conta as recomendações de Carmo e Ferreira (1998): a apresentação do investigador e do objeto de investigação, bem como o que pretendido do entrevistado. Reforçámos a importância da sua colaboração no estudo, explicando os objetivos e o enquadramento do mesmo, e assegurando a confidencialidade dos dados recolhidos. Seguimos também as orientações de Estrela (1994, p. 342) para conduzir a entrevista: evitar, na medida do possível, dirigir as respostas, não restringir a temática abordada e esclarecer os quadros de referência do entrevistado.

As entrevistas tiveram a duração aproximada de uma hora, sendo, no seu final, reiterado o agradecimento aos professores. Para fazer o registo das suas respostas usámos “papel e lápis”<sup>81</sup>, procurando que o escrito fosse uma reprodução fiel do falado (Poirier, Clapier-Valladon & Raybautet, 1999). Apresentamos no quadro 12 a calendarização das entrevistas, determinada em função das disponibilidades dos professores, tendo estas

<sup>81</sup> Optámos por não proceder ao registo áudio das entrevistas, o que, de alguma forma, poderia intimidar os participantes.



incidido, sobretudo, em fevereiro e março de 2014 (10 entrevistas), distribuindo-se as restantes por abril, maio, junho, julho e setembro (8 entrevistas).

#### Quadro 12

##### *Registo da realização das entrevistas*

<b>Realização da entrevista</b>	<b>Número de entrevistados</b>
Fevereiro	6
Março	4
Abril	2
Maio	1
Junho	1
Julho	3
Setembro	1
<b>Total</b>	<b>18</b>

#### **3.3.1.4. Tratamento e análise de dados**

Para procedermos ao tratamento dos dados das entrevistas recorreremos à técnica de análise de conteúdo, que permite a ordenação, manuseamento e interpretação da informação recolhida (Bardin, 1995; Lima, 2013).

Para efeitos dessa análise, fizemos corresponder aos objetivos do estudo e às perguntas que os especificam, outras tantas categorias (num total de seis) e subcategorias (num total de vinte e uma), respetivamente. Procurámos que tanto as categorias como as subcategorias fossem representativas, mutuamente exclusivas e possuíssem objetividade e fiabilidade (Bardin, 1995) (cf. Quadro 11). Seguiu-se uma leitura atenta da informação, identificando nela “regularidades e padrões” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221)<sup>82</sup>. Partindo do princípio que nem toda a informação é classificável, deixámos de fora aquela que não concorria para o esclarecimento dos objetivos traçados.

<sup>82</sup> Optámos, assim, por um sistema de categorização que, segundo Vala (1986) pode ser feito através da combinação de dois processos: *a priori* e *a posteriori*.

Apresentamos, de seguida, os dados obtidos, em função dos objectivos/categorias do estudo, bem como das perguntas/subcategorias formadas para cada um/a deles/as, com o intuito de comparar as tendências de resposta dos professores com e sem formação no Programa (PEEA).

### **Categoria 1: Que concepções de arte de arte e da sua integração no ensino têm**

**Subcategoria 1.1: Importância da arte na formação dos alunos.** A análise de conteúdo fez emergir apenas uma tendência de resposta – “importante” –, pois todos os professores reconheceram a importância da arte na formação dos alunos, sendo que cinco deles (dois com formação e três sem formação) a consideraram como “fundamental/crucial” (cf. Quadro 13).

#### Quadro 13

*Dados referentes à pergunta 1.1 da entrevista*

Tendência de resposta	Especificação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Importante</b>	- Importante	1	5
	- Muito importante	4	3
	- Fundamental/crucial	2	3

Em termos de justificações, tanto os professores com e sem formação referiram que a arte promove o desenvolvimento integral. Por exemplo:

“A arte é importante na formação dos alunos, na medida em que, através dela se poderá realizar uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor” (Fem.12);

“As artes são um processo muito importante no desenvolvimento integral da pessoa” (Fem.3).

As justificações dos professores com formação incidem no facto de a arte promover o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Por exemplo:

“A arte desenvolve nos alunos a capacidade que têm de conseguir imaginar, inventar e criar” (Fem.12).

Também referem que:

“A educação, arte e cultura são indissociáveis” (Fem.12);

“A arte é um dos maiores pilares da cultura e a escola tem o dever de dar a conhecer a cultura de um povo” (Fem.7);

“A estética é importante” (Mas.2);

“A arte serve de ‘molde’ para introduzir outras temáticas curriculares” (Mas.2).

As justificações dos professores sem formação incidem no facto de a arte promover o desenvolvimento do sentido crítico e da liberdade expressiva. Por exemplo:

“A arte faz com que as crianças se sintam livres” (Fem.3).

Referem, ainda, que:

“A arte facilita a entreaajuda entre as crianças” (Fem.2);

“A arte permite fugir à rotina” (Fem.3);

“A arte motiva mais os alunos” (Fem.4);

“A arte permite que as crianças tenham uma visão mais alargada de tudo” (Mas.3);

“Toda a formação do aluno devia ter como base as Expressões Artísticas, pois é a partir disso que o aluno terá mais sensibilidade para interiorizar melhor diversos valores da sociedade” (Fem.6);

“A arte deveria ter mais importância do que aquela que se dá” (Fem.10).

Perante estas respostas, verificamos que os professores com formação associam a arte à estética, à cultura e à imaginação, enquanto que os professores sem formação se focam em aspetos que reforçam o valor instrumental da arte, no sentido em que esta serve para algo: para o aluno se expressar, para motivar os alunos, para fugir à rotina ou, até, para facilitar a entreaajuda entre os colegas.

**Subcategoria 1.2: Artes com que os alunos do 1.º CEB devem contactar.** A análise de conteúdo fez emergir duas tendências de respostas: “geral”, quando os professores se referiram às quatro Expressões, e “particular”, quando especificaram alguma(s).

À exceção de um deles, todos os professores – sete com formação e dez sem formação – afirmaram que os alunos devem contactar com todas as artes – Plástica,

Musical, Dramática, Dança<sup>83</sup>, pois “cada uma tem o seu papel” (Fem.5) e “todas têm sentido (...) funcionando em conjunto” (Mas.3) (cf. Quadro 14).

#### Quadro 14

*Dados referentes à pergunta 1.2 da entrevista*

Tendências de resposta	Especificação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Geral</b>	Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica	7	10
<b>Particular</b>	Expressão e Educação: Musical, Plástica, Dramática	0	1

O professor sem formação (Mas.1) que não se referiu às quatro áreas afirmou que os alunos deveriam contactar com a Expressão Musical, Plástica e Dramática, ainda que a última seja “mais globalizante”. Destacamos, ainda, o facto de dois professores, apesar de considerarem importante o contacto dos alunos com as diversas manifestações artísticas, afirmarem priorizar “a Plástica e a Musical” (Fem.8) (professora sem formação) e que “a Plástica e a Dramática são mais importantes” (Fem.11) (professora com formação).

Não se verificam diferenças significativas nas respostas de professores com e sem formação, pois ainda que priorizem determinadas manifestações artísticas (Expressão Plástica e Musical ou Expressão Plástica e Dramática), consideram que os alunos devem contactar com elas.

**Categoria 1.3: Significado de arte na educação escolar.** A análise de conteúdo fez emergir sete tendências de resposta “conceção clássica”, “conceção estética”, “conceção expressiva”, “conceção psicológica”, “conceção cognitivo-desenvolvimental”, “conceção sócio-histórico-cultural” e “outras concepções”.

No que diz respeito aos professores com formação, as suas respostas concentram-se na: i) concepção clássica, sendo a arte considerada como algo mais transcendental, que permite “elevar a realidade a outro nível” (Fem.7) ou “alimentar o ser e o espírito” (Fem.12); ii) concepção estética, onde são destacados aspetos como a “representação do belo” (Fem.13) e a “sensibilidade estética” (Fem.12); iii) concepção expressiva, em que a

<sup>83</sup> Recordamos que no documento *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2004) a dança encontra-se integrada na Expressão Físico-Motora.

arte é “uma linguagem, um meio de comunicação que permite transmitir emoções, sentimentos, mensagens” (Mas.4); iv) conceção sócio-histórico-cultural, na qual estão subjacentes ideias como “a arte caracteriza-nos enquanto cidadãos, enquanto nação, e faz parte daquilo que somos e seremos” (Mas.2) ou “a arte é o reflexo da sociedade” (Fem.12). Um dos professores pertencente a este grupo salienta o seguinte aspecto: “o contacto com obras de arte estimula a sensibilidade estética, invoca a nossa interioridade e faz-nos refletir sobre a existência e o significado da vida” (Fem.12).

Por sua vez, as respostas dos professores sem formação incidem, sobretudo, na conceção de índole expressiva, em que a arte é considerada uma “forma de expressão” (Fem.10), sendo que “cada um se expressa à sua maneira” (Fem.5). Alguns professores pertencentes a este grupo identificam, ainda, a arte como produção/criação, sendo que um deles relaciona este facto com a capacidade intelectual e cognitiva do ser humano (cf. Quadro 15).

#### Quadro 15

*Dados referentes à pergunta 1.3 da entrevista*

Tendências de resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Conceção Clássica</b>	- consiste em elevar a realidade a outro nível	1	0
	- alimenta o ser e o espírito	1	0
	- faz-nos refletir sobre a existência e o significado da vida	1	0
<b>Conceção Estética</b>	- estimula a sensibilidade estética	1	0
	- é a representação do belo	2	0
	- é o culto do belo	0	1
	- é harmonia, equilíbrio, beleza	0	1
<b>Conceção expressiva</b>	- é uma forma de expressão	1	3
	- é uma expressão do ser	0	1
	- é uma linguagem	1	0
	- é um meio de comunicação	1	0
<b>Conceção psicológica</b>	- é fruição	1	1
<b>Conceção cognitivo-desenvolvimental</b>	- é uma interpretação da realidade	1	0
	- é a interpretação do belo	1	0
	- é algo que só o ser humano consegue produzir, dada a sua capacidade cognitiva e intelectual	0	1
	- é a interpretação do abstrato pelo concreto	0	1
<b>Conceção sócio-histórico-cultural</b>	- é o reflexo da sociedade e do ser humano	1	0
	- é uma representação da realidade	1	0
	- caracteriza-nos como cidadãos e nação	1	0

<b>Outras Concepções</b>	- é tudo o que nos rodeia	1	0
	- é imaginação	0	1
	- é criatividade	0	1
	- é tudo o que nos diga alguma coisa em termos visuais ou sonoros	0	1
	- é produção/criação	0	3

Não obstante a heterogeneidade de respostas, podemos destacar que os professores com formação incidem na conceção clássica, estética, expressiva e sócio-histórico-cultural, enquanto que os professores sem formação incidem na conceção expressiva e outras, sendo que, nesta última se destaca a ideia de arte como produção/criação.

Por outro lado, os professores com formação denotam, na sua maioria, entre duas a três concepções distintas, o que poderá decorrer do acesso que tiveram a um conhecimento aprofundado de questões alusivas à arte na educação; os professores sem formação não denotam concepções de índole clássica e sócio-histórico-cultural.

## **Categoria 2: Que conhecimento e opinião têm do currículo relativo às Expressões**

**Subcategoria 2.1: Conhecimento do currículo para o ensino das Expressões no 1.ºCEB.** A análise de conteúdo fez emergir apenas uma tendência de resposta – “sim” –, pois todos os professores afirmaram conhecer o currículo para o ensino das Expressões no 1.º CEB, ainda que dois deles, sem formação, tenham dito que as conhecem “muito vagamente” (Fem.4) e “muito pouco” (Fem.9) (cf. Quadro 16).

### Quadro 16

*Dados referentes à pergunta 2.1 da entrevista*

Tendência de Resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Sim</b>	- Sim	7	11

**Subcategoria 2.2: Orientações curriculares que conhece.** A análise de conteúdo fez emergir três tendências de resposta: “todas as orientações curriculares”, “duas orientações curriculares” e “uma orientação curricular”.

A maioria dos professores – dez com formação e três sem formação – referiram conhecer apenas o documento *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico (1.º Ciclo)*. No grupo de professores com formação, um deles declarou conhecer todos os documentos curriculares e três afirmaram conhecer apenas dois (cf. Quadro 17).

Quadro 17

*Dados referentes à pergunta 2.2 da entrevista*

Tendências de Resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Todas as orientações curriculares</b>	- Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais - Organização Curricular e Programas: Ensino Básico (1.º Ciclo) - Metas de Aprendizagem para as Expressões Artísticas: 1.º Ciclo do Ensino Básico	1	0
<b>Duas orientações curriculares</b>	- Organização Curricular e Programas: Ensino Básico (1.º Ciclo) - Metas de Aprendizagem para as Expressões Artísticas: 1.º Ciclo do Ensino Básico	2	0
	- Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais - Organização Curricular e Programas: Ensino Básico (1.º Ciclo)	1	1
<b>Uma orientação curricular</b>	- Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais	0	0
	- Organização Curricular e Programas: Ensino Básico (1.º Ciclo)	3	10
	- Metas de Aprendizagem para as Expressões Artísticas: 1.º Ciclo do Ensino Básico	0	0

Os dados indicam diferenças entre o grupo de professores com e sem formação, sendo que o primeiro apresenta um conhecimento mais diversificado das orientações curriculares.

**Subcategoria 2.3: Opinião acerca das orientações curriculares.** A análise de conteúdo fez emergir três tendências de resposta: “positiva”, “negativa” e “não definida”.

Ambos os grupos de professores apresentam, essencialmente, uma opinião negativa acerca das orientações curriculares, assentando as suas justificações em aspetos como “desatualização” (e.g., “tudo precisava de uma revisão, fazendo uma reformulação dos conteúdos”, Fem.3) ou impraticabilidade (e.g., “são um pouco além daquilo que podemos

fazer, sobretudo no meu caso, em que dou aulas a dois anos diferentes”, Fem.5; “é impraticável, devido às exigências das outras disciplinas”, Fem.7) (cf. Quadro 18).

Uma das professoras com formação (Fem.13), para além de referir que as orientações curriculares “não são suficientemente específicas”, referiu que “deveriam ser implementadas as Metas de Aprendizagem, que não chegaram a entrar em vigor”. Dada a sua pertinência, destacamos, ainda, a resposta de uma professora também com formação (Fem.12):

“No desenvolvimento dos programas do primeiro ciclo, as atividades apelas exclusivamente ao fazer, e portanto, à educação artística. Não encontramos nenhuma orientação para o desenvolvimento da educação estética no Programa do 1.º CEB em vigor. Em 2001, com a apresentação do *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, a educação estética já aparece de uma forma muito generalista. Penso que estes dois documentos não se encontram articulados relativamente à educação estética, e que grande parte dos docentes ainda desenvolve as suas atividades segundo o primeiro documento que referi. Esta mudança no currículo prescrito não terá tido os efeitos pretendidos sobre as práticas dos professores. Alguns colegas não são conhecedores do seu conteúdo. As diferenças entre os dois documentos ministeriais são imensas, deduzindo-se, também, uma difícil aplicação”.

Os professores que manifestaram uma opinião positiva acerca das orientações curriculares – dois com formação e cinco sem formação – referiram que estas são completas e se encontram bem estruturadas. No entanto, alguns professores, apesar de terem uma opinião positiva, esta é também contraditória:

“Está bem estruturado, mas há certas coisas que não deviam estar no programa e outras que deveriam estar e não estão” (Fem.10);

“Estão bem estruturadas, mas não lhe é atribuída a devida importância. É dado um valor reduzido às Expressões. Aquilo que é pedido no Português e na Matemática acaba por reduzir as atividades artísticas ao mínimo” (Mas.3).

Um professor com formação disse que as orientações curriculares funcionam como um guia, “ajudando a conduzir o processo de ensino e aprendizagem, permitindo perceber se estão a ser trabalhados todos os conteúdos e competências para os níveis de ensino” (Mas.4); uma professora sem formação referiu que apesar de considerar as orientações curriculares “muito completas”, “nem sempre a maioria dos professores as explora detalhadamente, possivelmente por falta de formação inicial ou, até mesmo, falta de sensibilidade” (Fem.6).



## Quadro 18

*Dados referentes à pergunta 2.3 da entrevista*

Tendências de resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Positiva</b>	- Não são orientações rígidas	1	0
	- São um guia para o professor	1	0
	- Estão bem estruturadas	0	4
	- São muito completas	0	1
<b>Negativa</b>	- Estão muito centradas nas áreas “nucleares”	1	0
	- São impraticáveis	2	2
	- São vagas	2	1
	- São subjetivas	1	0
	- Não estão orientadas para o desenvolvimento da educação estética	1	0
	- Não estão orientadas para a fruição da arte	0	1
	- Não estão adaptadas às idades	1	1
- Estão desatualizadas	1	2	
<b>Não definida</b>	- Não analisou criticamente esta questão	0	1

Realçamos, ainda, que um professor sem formação referiu nunca se ter detido a pensar sobre a questão, e o facto de os professores com formação apresentarem uma maior preocupação na articulação entre as orientações curriculares e as práticas de ensino.

### **Categoria 3: Que importância atribuem ao ensino das Expressões**

**Subcategoria 3.1: Importância das diversas Expressões.** A análise de conteúdo fez emergir como tendências de resposta: “sim” e “não”.

A maioria dos professores – seis com formação e onze sem formação – responderam que as quatro Expressões têm igual importância, complementando-se entre si e ajudando a desenvolver “uma parte do todo” (Fem.5) (cf. Quadro 19). A exceção foi uma professora com formação (Fem.11), que afirmou que:

“Considero que a Plástica e a Dramática são mais importantes. A plástica, porque desenvolve nos miúdos a destreza óculo-manual, a abstração, a noção de figura-fundo. Estas competências vão ajudar na Matemática e na caligrafia. A modelagem também ajuda bastante nestas duas áreas. Considero a Matemática e o Português as áreas principais, no 4.º ano são as que eu trabalho mais. Por isso, as Expressões ajudam a chegar a essas áreas curriculares. Se se considerassem as áreas todas iguais, haveria exames a todas elas. Se se considerassem as Expressões muito importantes, ser-lhes-ia destinado mais tempo no horário letivo (...). A Dramática ajuda na área do Português: entoação dos textos, comunicação oral, interpretação e compreensão da história.”

## Quadro 19

*Dados referentes à pergunta 3.1 da entrevista*

Tendências de resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Sim</b>	- Todas as Expressões são igualmente importantes	6	11
	- Todas têm um peso fundamental na formação do aluno	0	1
	- Cada uma delas ajuda a desenvolver uma parte do todo	0	1
	- Complementam-se	0	1
<b>Não</b>	- A Expressão Plástica e a Dramática são mais importantes	1	0

A questão suscitou outras como sejam a da formação/coadjuvação – “Estaremos devidamente preparados para desenvolver as diversas Expressões da mesma forma?” (Mas.2); a distribuição da carga letiva destinada às Expressões – “o tempo que lhes é atribuído é que pode ser diferente” (Fem.5); a “utilidade” das Expressões – “umas podem ter mais utilidade que outras” (Fem.2).

**Subcategoria 3.2: Expressões que integra nas suas práticas.** A análise de conteúdo fez emergir três tendências de resposta: “todas”, “três Expressões” e “duas Expressões”.

Todos os professores com formação declararam integrar as quatro Expressões na sua prática letiva, pois, justificam, à semelhança do que já foi referido, que “todas têm igual importância” (Fem.12). No entanto, alguns salientam o facto de dedicarem mais tempo a umas do que a outras, por se sentirem mais seguros em determinadas áreas ou terem mais formação numas do que noutras – “(...) as que utilize mais sejam a Expressão Plástica e a Expressão Dramática (...) tem a ver com a minha área de formação” (Fem.12); “Sou mais ligado à Expressão Físico-Motora e à Dramática. Acabamos por colocar os nossos gostos nas nossas práticas de ensino” (Mas.4); “(...) não trabalho tanto a Dança, porque acho que não tenho jeito” (Mas.7) (cf. Quadro 20).

Os professores sem formação denotam uma maior heterogeneidade: quatro deles dizem integrar todas as Expressões nas suas práticas de ensino; quatro dizem integrar a Expressão Plástica, Dramática e Musical; um diz integrar a Expressão Plástica, Dramática e Físico-Motora; dois dizem integrar apenas a Expressão Plástica e Dramática. As justificações que apresentam para integrar umas e não outras são, sobretudo, de natureza:

- pessoal: “Não integro a Expressão Musical nas minhas práticas, porque considero que é o meu calcanhar de Aquiles” (Mas.1); “Não integro a Dança as minhas práticas, porque não tenho jeito” (Fem.10);

- curricular: “Como há atividades de enriquecimento curricular, delegamos algumas das atividades artísticas. (...) A Expressão Física delego nos professores que dão as atividades de enriquecimento curricular” (Mas.3); “Como nas atividades de enriquecimento curricular têm Expressão Físico-Motora, deixei esta de lado” (Fem.5); “Enquanto professora titular, trabalho a Expressão Dramática e a Plástica. Depois, há um professor do colégio que lhes dá a Expressão Musical e outro que lhes dá a Dança” (Fem.3); “A Expressão Musical é trabalhada por outra professora” (Fem.9).

## Quadro 20

*Dados referentes à pergunta 3.2 da entrevista*

Tendências de resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Todas as Expressões</b>	- Expressões Plástica, Dramática, Musical e Físico-Motora	7	4
<b>Três Expressões</b>	- Expressões Plástica, Dramática e Musical	0	4
	- Expressões Plástica, Dramática e Físico-Motora	0	1
<b>Duas Expressões</b>	- Expressões Plástica e Dramática	0	2

O acima exposto indica-nos diferenças entre os dois grupos de professores: os que tiveram formação afirmaram que integram todas as Expressões nas suas práticas docentes, o que poderá ser um indício de estarem mais sensibilizados para a relevância educativa de todas elas, ainda que se sintam mais seguros a lecionar umas do que outras. Apenas quatro professores sem formação (num total de onze) referiram integrar as quatro Expressões nas suas práticas docentes; os restantes deste grupo afirmaram lecionar entre duas a três Expressões. Estes dados robustecem a ideia de que as Expressões Plástica e Dramática de destacam face às restantes em termos de ensino.

São justificações de professores com formação:

“Integro mais a Expressão Plástica, porque as outras áreas são integradas no decorrer das aulas, por exemplo, recorremos à Expressão Musical a para preparar as festas da escola ou à Expressão Dramática para trabalhar conteúdos da Língua Portuguesa e do Estudo do Meio” (Fem.10);

“Trabalho mais a Expressão Plástica, porque é a mais propícia a ser trabalhada na sala de aula. A Expressão Dramática é mais trabalhada nas épocas festivas, para fazer peças de teatro” (Fem.9);

“Todos os dias fazemos atividades de Expressão Plástica. A Expressão Dramática consiste em preparar os alunos para uma peça de final de ano, A Expressão Físico-Motora está limitada ao espaço” (Fem.2).

São justificações de professores sem formação:

“A Expressão Dramática, na preparação de peças de teatro. No âmbito da Expressão Plástica, quase todos os dias são feitas atividades” (Mas.2);

“A que integramos mais, por questões práticas, é a Expressão Plástica. O próprio Ministério está sempre a integrar a Expressão Plástica no ensino básico” (Fem.7).

**Subcategoria 3.3: Tempo letivo dedicado às Expressões.** A análise de conteúdo fez emergir três tendências de resposta: “mais de 5 horas semanais”, “entre 3 a 5 horas semanais” e “entre 1 a 3 horas semanais”.

A maioria dos professores com formação – quatro num total de sete – afirmou dedicar “3 horas semanais” às Expressões, sendo esse tempo definido pelo Agrupamento/escola, em função das matrizes curriculares homologadas pela tutela. Notando que esse tempo não é suficiente, procuram alternativas: “Quando não é possível abrangê-las todas numa semana, tento compensar na seguinte” (Fem.1); “Integro as Expressões nas outras áreas curriculares” (Fem.11); “A presença das artes está noutros conteúdos” (Fem.7). Os três outros professores do mesmo grupo afirmaram dedicar “mais de 3 horas semanais” às Expressões: um deles disse: “Fui eu que defini esse horário: 1 hora de Expressão Físico-Motora, 30 minutos de Expressão Dramática, 2 horas de Expressão Plástica e 1 hora de Expressão Musical. Acho que este tempo é suficiente” (Mas.2); outra disse: “Dedico, semanalmente, mais ou menos 5 horas, tempo que é estabelecido por mim e pela escola, mas não considero que seja suficiente” (Fem.13); e outra disse que dispõe de 6 horas para o ensino das Expressões, tempo que foi definido pela escola e que considera suficiente, “se for bem planificado e aproveitado” (Fem.12).

A maioria dos professores sem formação – nove num total de onze – dizem dedicar, por indicação do Agrupamento/escola “entre 1 a 3 horas semanais” às Expressões, sendo que, dois deles dizem dedicar menos do que isso (um, 1 hora semanal; outro, 2h30 semanais). À exceção de um professor, os restantes consideram esse tempo insuficiente: “no ensino privado há muita pressão para resultados. Logo, nas Expressões faz-se o mínimo tempo possível, porque o tempo extra é dedicado à Matemática e ao Português. No entanto, devíamos ter mais tempo” (Fem.3); “tendo em conta o programa das outras áreas, esse tempo tem de ser suficiente” (Fem.5). A professora que dedica 1 hora semanal

às Expressões (quase sempre, Expressão Plástica) refere que o faz porque “no colégio existem atividades extracurriculares que os alunos frequentam e que, apesar de não serem lecionadas por mim, acompanho-as sempre” (Fem.9). Dois professores neste grupo afirmam dedicar, por definição do agrupamento/escola, “4 horas por semana” às Expressões, mas não consideram esse tempo suficiente, pois “são, sobretudo, atividades práticas” (Mas.3) e “que demoram muito tempo a preparar e a realizar” (Fem.10) (cf. Quadro 21).

#### Quadro 21

*Dados referentes à pergunta 3.3 da entrevista*

Tendências de resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Mais de 5 horas semanais</b>	- 6 horas semanais	1	0
<b>Entre 3 a 5 horas semanais</b>	- 5 horas semanais	1	0
	- 4 horas semanais, sendo 1 para cada Expressão	0	2
	- 4h30 semanais: 1h para Físico-Motora; 2h para Expressão Plástica; 1 h para Expressão Musical; 30min para Expressão Dramática	1	0
<b>Entre 1 a 3 horas semanais</b>	- 1 hora semanal, quase sempre para a Expressão Plástica	0	1
		0	1
	- 2h30 semanais	4	7
	- 3h semanais		

Os dados acima expostos indicam que a maioria dos professores – quatro com formação e nove sem formação – reserva entre 1 a 3 horas semanais para o ensino das Expressões, o que significa que não chegam a dedicar 1 hora a cada uma das Expressões, ficando por cumprir o que se encontra estipulado na matriz curricular, que, à data de realização deste estudo, estabelece um mínimo de 3 horas semanais as Expressões (cf. Capítulo 2). Apenas dois professores, ambos com formação, cumprem o acima referido, dedicando a essa área 5 a 6 horas semanais.

**Subcategoria 3.4: Coadjuvação no ensino das artes.** A análise de conteúdo fez emergir um duplo posicionamento como tendência de resposta: “sim” e “não”, sendo que a maioria dos professores com formação – cinco num total de sete – referiu não ter ajuda

de outros professores ou de outros profissionais na lecionação das Expressões, ainda que a considerem importante em “aspetos mais técnicos” (Fem.7).

No que diz respeito aos professores sem formação, seis deles não são coadjuvados e cinco são-no sobretudo na área da Dança e da Expressão Musical. Uma professora deste grupo que não é coadjuvada referiu costumar solicitar auxílio a professores de Educação Visual e Tecnológica do agrupamento: “por exemplo, para o mês que vem tenho agendadas duas sessões de tecelagem” (Fem.4) (cf. Quadro 22).

#### Quadro 22

*Dados referentes à pergunta 3.4 da entrevista*

Tendências de resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Sim</b>	- Sim	2	5
<b>Não</b>	- Não	5	6

Importa realçar que todos os professores afirmaram que a coadjuvação no ensino das Expressões é importante e necessária.

#### **Categoria 4: Que importância atribuem ao Programa de Educação Estética e Artística, nomeadamente no âmbito da Expressão Plástica**

##### **Subcategoria 4.1: Opinião sobre o Programa de Educação Estética e Artística.**

A análise de conteúdo fez emergir duas tendências de resposta: “opinião positiva” e “opinião negativa”.

A maioria dos professores apresentou opinião positiva, explicando que o Programa “define os objetivos essenciais a trabalhar na área da Expressão Plástica” (Fem.1), apenas uma professora o considera inatingível no 1.º ciclo, “sendo mais apropriado para Ciclos posteriores” (Fem.11) (cf. Quadro 23).

## Quadro 23

Dados referentes à pergunta 4.1 da entrevista

Tendências de resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Opinião Positiva</b>	- Está bem pensado/estruturado	2	0
	- Excelente	3	
	- Passível de ser aplicado	1	
	- É um contributo para mudar práticas pedagógicas	2	
<b>Opinião Negativa</b>	- Não é atingível no 1.º CEB	1	0

De entre os professores sem formação, apenas uma afirmou conhecer, vagamente, o Programa, mas não manifestou opinião sobre o mesmo – “Sei que existe e até já tentaram implementá-lo no colégio, com professores das artes. No entanto, por motivos de horário, não foi possível” (Fem.9).

**Subcategoria 4.2: Mudança(s) nas práticas de ensino.** A análise de conteúdo fez emergir duas tendências de resposta dos professores com formação no Programa: “sim” e “não”.

A maioria – seis num total de sete – referiu que o módulo de formação “Artes Plásticas” lhes permitiu mudar as práticas de ensino (cf. Quadro 24), no sentido em que fez pensar em “novas formas de as implementar” (Fem.13), quer em termos de técnicas, quer de conteúdos (e.g., evolução da arte e do seu contexto histórico). As explicações destes professores têm, na sua maioria, subjacente a questão da “sensibilização”:

“(…) *sensibilizou-me* para determinados pormenores, por exemplo, mostrar aos alunos obras de arte, para que eles tenham conhecimento do que é feito a nível artístico em Portugal e lá fora” (Fem.1);

“(…) a formação serviu para reavivar a memória relativamente a determinadas técnicas e *sensibilizar-me* para desenvolver as atividades de outra forma” (Mas.2);

“Contribuiu para que me sentisse mais segura naquilo que estava a ensinar (...) e mais *sensibilizada* para a vertente artística e científica” (Fem.7);

“(…) visualizámos muitas imagens e ficámos com ideias de trabalhos que podem ser desenvolvidos em contexto educativo. Acima se tudo, permitiu-nos partilhar experiências e opiniões e *sensibilizar-nos*” (Mas.4).

A professora que afirmou que a formação não contribuiu para a mudança das suas práticas, foi a mesma que apresentou uma opinião menos positiva acerca do Programa:

“Não contribuiu para melhorar as minhas práticas, porque aquilo que fizemos na formação não foi nada prático, foi apenas teoria. Para aplicar nas minhas aulas, teria de experimentar primeiro. No entanto, sensibilizou-me para algumas questões, como o sentido estético e a evolução da arte e do seu contexto histórico. E levou-me a trabalhar com os alunos obras de arte, de vários artistas e de várias épocas” (Fem.11).

## Quadro 24

*Dados referentes à pergunta 4.2 da entrevista*

Tendências de resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Sim</b>	- Sentir segurança no ensino	1	0
	- Sensibilizar para a vertente artística, para o sentido estético	2	0
	- Compreender a importância de introduzir obras de arte e dialogar com as mesmas	2	0
	- Conhecer a relação entre as referências visuais e técnicas, com o contexto social, cultural e histórico	2	0
	- Despertar para a investigação nesta área	1	0
	- Partilhar experiências e opiniões	1	0
	- Conhecer trabalhos que podem ser feitos na área	1	0
<b>Não</b>	- Formação teórica, sem componente prática	1	0

Salientamos o facto de a formação no dito módulo, ainda que de reduzida duração, ser reconhecida pelos professores como potenciadora de alterações nas práticas de ensino. Duas professoras afirmaram:

“Apliquei todas as atividades na minha sala de aula e os alunos aderiram muito bem” (Fem.7);

“Hoje introduzo mais a obra de arte, pois percebi que o diálogo com a obra constitui um meio privilegiado para abordar com os alunos os diferentes modos de expressão, permitindo relacionar referências visuais e técnicas, com o contexto social, cultural e histórico” (Fem.12).

### **Categoria 5: Práticas de ensino que dizem desenvolver no âmbito da Expressão Plástica**

**Subcategoria 5.1: Objetivos a atingir no ensino da Expressão Plástica.** A análise de conteúdo fez emergir três tendências de resposta: “saber”, “saber-fazer”, “saber-ser/estar”.



As respostas de ambos os grupos de professores centram-se no “saber” (conducente à apreciação estética e artística e à criatividade) e no “saber-fazer”, em detrimento do “saber-ser/estar” (cf. Quadro 25).

## Quadro 25

*Dados referentes à pergunta 5.1 da entrevista*

Tendências de resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Saber</b>	- Conhecer o património artístico, cultural e natural	1	0
	- Compreender diferentes modos de dar forma	1	0
	- Desenvolver a capacidade de apreciação estética e artística do que nos rodeia	3	3
	- Aprender a olhar para a arte com sentido crítico	1	0
	- Necessidade de integrar novos saberes	1	0
	- Desenvolver a capacidade de desenhar	1	1
	- Desenvolver a capacidade de ilustrar	1	1
	- Desenvolver a criatividade	2	4
<b>Saber-fazer</b>	- Desenvolver a destreza manual	2	2
	- Desenvolver a motricidade fina	2	4
	- Desenvolver a precisão óculo-manual	1	0
	- Desenvolver a orientação espacial	1	1
	- Desenvolver a coordenação	0	2
	- Utilizar diversas técnicas	4	7
<b>Saber-ser/estar</b>	- Desenvolver a autonomia	0	1

No domínio do “saber-fazer”, onze professores, pertencentes a ambos os grupos (com e sem formação), destacaram a vertente técnica (e.g., pintura, recorte desenho), assim como o desenvolvimento da destreza manual e da motricidade fina (conceitos relacionados entre si). Atentemos no que referiu uma professora com formação no Programa (Fem.12):

“Os objetivos que pretendo atingir são levar os alunos a: conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico; compreender e utilizar diferentes modos de dar forma, baseados na observação das criações na natureza e do homem; utilizar diferentes meios expressivos de representação; reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes; desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e experiências no âmbito das Artes Visuais”.

**Subcategoria 5.2: Temas trabalhados na Expressão Plástica.** A análise de conteúdo fez emergir sete tendências de resposta: “tema do projeto educativo”, “temas do calendário”, “temas sugeridos pelos alunos”, “temas de outras disciplinas”, “temas de outros projetos”, “temas relacionados com a arte” e “outros temas” (cf. Quadro 26).

Quadro 26

*Dados referentes à pergunta 5.2 da entrevista*

Tendências de resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Tema do projeto educativo</b>	- Projeto educativo	2	1
<b>Temas do calendário</b>	- Festividades	1	2
	- Efemérides	1	4
<b>Temas sugeridos pelos alunos</b>	- Interesses e motivações	1	0
<b>Temas de outras disciplinas</b>	- Português	1	2
	- Estudo do Meio	0	6
	- Matemática	0	1
	- Transdisciplinaridade	1	0
	- Interdisciplinaridade	1	3
<b>Temas de outros projetos</b>	- Projeto “Eco-Escolas”	1	0
<b>Temas relacionados com a arte</b>	- Conceitos relacionados com a expressão plástica	1	0
	- “O que é a arte?”	1	0
	- Apresentação de obras e seus autores	1	0
<b>Outros</b>	- Semana Cultural	1	0
	- Concursos	1	1
	- Educação ambiental	0	0
	- Temas livres	1	1

As respostas dos professores com formação encontram-se dispersas pelas diversas tendências. Referiram, por exemplo, recorrer ao tema do projeto educativo, ainda que não fiquem condicionados a ele, trabalhando outros temas:

“Não me condiciono ao tema do projeto educativo. Os temas são muito variados. Podem ter por base um projeto que se esteja a desenvolver – por exemplo, “Projeto Eco-Escolas” – ou posso partir de histórias, para posteriormente produzir cartazes (utilização de técnicas diversificadas, tais como, pastel seco ou lápis de carvão)” (Mas.2);

“Trabalho temas transdisciplinares, que abrangem outras disciplinas para cruzar os conteúdos” (Fem.1);

“Projetos de escola (dentro e fora); projeto educativo; semana cultural, em que são expostos os trabalhos dos alunos feitos no âmbito das artes” (Mas.4);

“Temas do projeto educativo. Participamos também em concursos, utilizando várias técnicas (o último baseou-se na construção de um livro). E os temas das festividades. Aproveitei também as sugestões dos alunos, por exemplo, dramatizar uma história, para a qual tiveram de construir cenários. E recorremos a temas de outras áreas, no sentido da interdisciplinaridade” (Fem.11).

Dos professores com formação, três referiram escolher temas relacionados com a arte, e dois referiram escolher outros temas:

“Temas específicos do calendário. Às vezes é difícil ter ideias, porque não há livros, nem ideias novas. Apresentação de obras de arte e dos seus autores (Van Gogh, Leonardo DaVinci, Picasso, ...). Enquadramento da arte na realidade dos alunos” (Fem.7);

“O que é a arte? Educação ambiental, diretamente relacionada com o mar” (Fem.13);

“Os temas que escolhi prendem-se com: o retrato, a figura humana/pares (expressão de amor/amizade), a cor, elementos da forma, atividade poética, fantasia, Liberdade, imaginação, metáfora e metamorfose” (Fem.12).

No que diz respeito aos professores sem formação, a sua maioria referiu recorrer a temas do calendário – efemérides (e.g., Dia Mundial da Água, Dia Mundial do Livro) e festividades – e a temas de outras áreas curriculares, sobretudo do Estudo do Meio:

“Os temas são desenvolvidos em função do Estudo do Meio, porque fazem parte do quotidiano das crianças (...). Por exemplo, em Português, faz-se a ilustração de um texto” (Fem.3);

“Atividades que estejam relacionadas com as áreas curriculares, nomeadamente no Estudo do Meio” (Fem.5);

“Temas ligados às outras áreas curriculares. Por exemplo, na Matemática, construíram sólidos geométricos” (Fem.10);

“Temas que me ajudem a introduzir o Estudo do Meio” (Fem.4);

“Temas do calendário e do Estudo do Meio” (Fem.8).

Esta situação parece denotar a sobrevalorização das restantes áreas curriculares face à Expressão Plástica, e o valor instrumental que esta assume, no sentido em que é “usada” para “introduzir” as outras áreas ou para assimilar conhecimentos aí adquiridos. Salientamos a tendência de os professores com formação referirem trabalhar temas diretamente relacionados com a arte, o que indica que se encontram mais sensibilizados para as questões estéticas e artísticas.

**Subcategoria 5.3: Metodologias utilizadas no ensino da Expressão Plástica.** A análise de conteúdo fez emergir duas tendências de resposta: “metodologias centradas no aluno” e “metodologias centradas no professor”.

As respostas dos professores com formação encontram-se dispersas, ainda que nelas sobressaiam as “metodologias centradas no aluno”. As respostas dos professores sem formação apresentam a mesma tendência, e em várias delas se vê reforçado o papel do professor como “orientador”, como alguém que dá instruções acerca de como deve(m) ser desenvolvida(s) a(s) atividade(s) (cf. Quadro 27). Por exemplo:

“Primeiro, é um trabalho tipo “ditador”, em que a professor dá indicações acerca do trabalho a ser desenvolvido. Depois, valorizo muito o trabalho livre, para explorar a criatividade dos alunos” (Fem.3).

#### Quadro 27

*Dados referentes à pergunta 5.3 da entrevista*

Tendências de resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Metodologias centradas no professor</b>	- Transmite conhecimentos	1	0
	- Proporciona visitas virtuais ou em contexto real	1	0
	- Orienta a tarefa/atividade	1	3
	- Demonstra como desenvolver a atividade	0	3
<b>Metodologias centradas no aluno</b>	- Autonomia e liberdade para criar	1	3
	- Propostas de atividades por parte dos alunos	2	0
	- Trabalho de grupo	0	5
	- Trabalho individual	0	4
	- Apresentação de trabalhos	1	1
	- Auto-avaliação	0	1
	- Trabalho de pesquisa	1	0

Nas respostas dos professores sem formação, é notória a importância que atribuem ao trabalho individual e de grupo, bem como à autonomia e liberdade dos alunos para criar, numa perspetiva de “trabalho livre”, no qual o professor apenas orienta e demonstra o que estes devem fazer.

**Subcategoria 5.4: Locais onde desenvolvem as atividades de Expressão Plástica.** A análise de conteúdo fez emergir três tendências de resposta: “apenas sala de aula”, “sala de aula e outros espaços da escola” e “dentro e fora da escola” (cf. Quadro 28).

## Quadro 28

*Dados referentes à pergunta 5.4 da entrevista*

Tendências de resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Apenas sala de aula</b>	- Sala de aula	4	9
<b>Sala de aula e outros espaços da escola</b>	- Sala de aula, biblioteca, salão e recreio	1	0
	- Sala de aula e recreio	0	2
<b>Dentro e fora da escola</b>	- Escola, jardins, locais da aldeia, centro de dia	1	0
	- Escola (sala de aula, recreio, sala multimédia, ginásio), biblioteca municipal, museu, teatro, castelo	1	0

Os professores com formação, apesar de denotarem as três tendências, a maioria – quatro, num total de sete – afirmou que desenvolve as atividades apenas em contexto de sala de aula, ainda que reconheçam ser “mais vantajoso usar salas específicas e o exterior, sobretudo quando envolve o desenho da paisagem e a contemplação da natureza” (Mas.4) e que “gostaria ir para fora da sala de aula, mas não é possível” (Fem.1). Os restantes três professores deste grupo afirmaram realizar atividades dentro e fora da sala de aula.

Os professores sem formação, na sua maioria – nove num total de onze –, afirmaram desenvolver atividades apenas em contexto de sala de aula, justificando que: “a escola não tem grandes condições, nem grande espaço exterior” (Mas.1); “dentro da sala, por ser mais fácil (Fem.3); “infelizmente é dentro da sala de aula. Fora da sala as crianças distraem-se e perturbam as outras aulas” (Fem.2). Os dois professores que referiram realizar atividades dentro e fora da sala, afirmaram que: “quando trabalhamos com tintas ou barros, é no recreio (Fem.5); gosto mais do exterior porque os alunos estão muito mais motivados (Fem.4).

Os dados apresentados poderão indicar que os professores com formação no Programa estão mais sensibilizados para que o ensino da Expressão Plástica vá além da sala de aula, envolvendo, inclusivamente, espaços exteriores à escola, como é o caso de museus ou bibliotecas.

### **Subcategoria 5.5: Avaliação do desempenho dos alunos na Expressão Plástica.**

A análise de conteúdo fez emergir três tendências de resposta: “avaliação do processo”, “avaliação do produto final” e “avaliação do processo e do produto final”.

Todos os professores com formação afirmaram valorizar a “avaliação do processo”, destacando o empenho e interesse do aluno, bem como as suas atitudes e valores. A maioria – seis num total de sete – referiu que também valoriza a “avaliação do produto”, realçando o cumprimento dos objetivos definidos, os aspetos técnicos e estéticos e a apresentação do trabalho final. Dois destes professores afirmaram utilizar grelhas de observação, de forma a “avaliar aspetos específicos” (Mas.4). Também os professores sem formação referiram privilegiar avaliação do processo e do produto, sendo as suas justificações semelhantes: em termos de avaliação do processo, destacam o empenho, a criatividade e a vontade; em termos de avaliação do produto final, destacam, sobretudo, o cumprimento de objetivos e os aspetos técnicos (e.g., aplicação correta das técnicas) (cf. Quadro 29).

## Quadro 29

*Dados referentes à pergunta 5.5 da entrevista*

Tendências de resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Avaliação do processo</b>	- Empenho	4	4
	- Vontade	1	2
	- Interesse	2	0
	- Atitudes	3	0
	- Valores	2	0
	- Capacidade de trabalhar em grupo	1	1
	- Motivação	0	1
	- Criatividade	0	2
	- Imaginação	0	1
	- Ideias	0	1
<b>Avaliação do produto</b>	- Cumprimento dos objetivos	2	6
	- Apresentação do trabalho (limpeza)	1	1
	- Aspetos técnicos (e.g., aplicação correta das técnicas)	3	3
	- Aspetos estéticos (e.g., conjugação de cores, harmonia do trabalho)	2	0
<b>Avaliação do processo e do produto</b>	- Aspetos relativos a ambos (discriminados acima, individualmente)	6	11

Salientamos o facto de a avaliação em Expressão Plástica ser considerada, por alguns professores sem formação como “problemática”, “difícil” e, até, “injusta”:

“É difícil avaliar esta componente (...). É muito fácil ver o produto final e gostar (ou não), logo, tenho de avaliar o processo.” (Fem.9);

“Sinto que é um problema. Como avaliar? (...) existem pessoas com dotes em determinadas áreas, o que dificulta o processo de avaliação. A avaliação não é rigorosa. Por isso, não dou tanto valor ao produto final, valorizo mais o processo” (Mas.1);

“É muito difícil. (...) Na Expressão Plástica, a minha formação é básica, e é tudo muito abstrato e subjetivo” (Fem.3).

Realçamos um aspeto referido por uma professora com formação: “não se pretende que os alunos saiam da escola artistas feitos. Não devemos valorizar os que têm menos jeito, porque isso é voltá-los contra a arte. Não os avalio negativamente por isso” (Fem.7).

### **Categoria 6: Que opinião têm acerca da formação inicial e contínua, no âmbito das Expressões**

**Subcategoria 6.1: Aprendizagem do ensino das diferentes Expressões na formação inicial.** A análise de conteúdo fez emergir duas tendências de resposta: “sim” e “não”, sendo que a maioria dos professores, com e sem formação, respondeu afirmativamente (cf. Quadro 30). Os dois professores sem formação que responderam negativamente referiram: “não me lembro de trabalhar a Expressão Dramática” (Fem.11) e “não aprendi Dança” (Fem.10).

#### Quadro 30

*Dados referentes à pergunta 6.1 da entrevista*

Tendências de Resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Sim</b>	- Sim	7	9
<b>Não</b>	- Não	0	2

Salientamos, ainda, a afirmação de um dos professores, sem formação: “a carga horária era bastante desenvolvida para cada uma das áreas (Movimento e Drama, Plástica, Educação Física e Música)” (Mas.1).

**Subcategoria 6.2: Opinião acerca da formação inicial no âmbito das Expressões.** A análise de conteúdo fez emergir duas tendências de resposta: “adequada” e “pouco adequada”.

No caso dos professores com formação, as suas respostas incidem, sobretudo, na tendência “adequada”, sendo a formação considerada “suficiente” (Fem.12). Um destes

professores afirma que teve uma formação “muito rica. Hoje em dia, nas minhas práticas de ensino, recorro a algumas dessas experiências” (Mas.4). No caso dos professores sem formação, as suas respostas inserem-se na tendência “pouco adequada”, sendo mesmo considerada “um pouco limitada” (Fem.3) e “desajustada face ao contexto” (Fem.10) (cf. Quadro 31).

Quadro 31

*Dados referentes à pergunta 6.2 da entrevista*

Tendências de resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Adequada</b>	- Muito rica	1	0
	- Boa	1	2
	- Suficiente	2	2
<b>Pouco adequada</b>	- Preparação/valorização de umas Expressões em detrimento de outras	0	2
	- Básica	2	1
	- Desajustamento face ao currículo do 1.º CEB	0	1
	- Um pouco limitada	0	3
	- Podíamos ter aprendido mais técnicas	1	0

Um dos professores sem formação referiu que a sua formação inicial foi “descontextualizada da realidade escolar”:

“Os professores de Expressões nunca tinham dado qualquer aula no 1.º CEB e a sua formação também não tinha sido nesse sentido. A parca preparação, levou-me a perceber que o que eles ensinaram não se coaduna com a realidade escolar. Existiam lacunas, sobretudo nas didáticas dessas mesmas Expressões. Em termos de fruição de arte, nem sempre fomos induzidos a instruir esse tipo de conceção nos alunos” (Mas.5).

Com o intuito de refletir sobre a sobrevalorização do Português e da Matemática na formação inicial de professores, em detrimento das Expressões, recuperamos a afirmação de uma professora com formação:

“No meu caso classifico-a como suficiente. No entanto, as disciplinas “nucleares (Matemática, Português e Ciências) foram sempre mais valorizadas. O sistema valorizou sempre mais o raciocínio convergente, em detrimento do divergente” (Fem.12).

### **Subcategoria 6.3: Frequência de formação contínua no âmbito das Expressões.**

A análise de conteúdo fez emergir duas tendências de resposta: “sim” e “não”.

Pretendia-se verificar se os professores haviam frequentado outras ações além da que incide no Programa: no caso dos professores com formação, quatro deles



responderam afirmativamente; no caso dos professores sem formação três deles responderam afirmativamente (cf. Quadro 32).

#### Quadro 32

*Dados referentes à pergunta 6.3 da entrevista*

Tendências de Resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
<b>Sim</b>	- Sim	4	3
<b>Não</b>	- Não	3	8

Os professores sem formação referiram ter feito formação sobretudo na área da Matemática e do Português:

“Frequento na área da Matemática e do Português. Na área das Expressões, como não tenho condições para aplicar o que aprendo, não vale a pena fazer formação” (Fem.8);

“Tenho investido mais na área da Matemática e do Português, de forma a atualizar-me relativamente às mudanças programáticas” (Fem.4).

**Subcategoria 6.4: Opinião acerca da formação contínua no âmbito das Expressões.** A análise de conteúdo fez emergir duas tendências de resposta: “adequada” e “pouco adequada”.

A maioria dos professores, de ambos os grupos, afirmou que a formação contínua é insuficiente, o que se deve, em grande parte, ao facto de “não ser dada tanta importância às Expressões” (Fem.3), pois “têm focado a formação continua no Português e na Matemática, não valorizando as outras áreas” (Mas.1). Uma professora, sem formação, referiu, ainda: “desconheço a existência de formação continua nesta área. Considero que há uma falha” (Fem.9) (cf. Quadro 33).

## Quadro 33

Dados referentes à pergunta 6.4 da entrevista

Tendências de resposta	Explicitação	Formação no PEEA	
		Com	Sem
Adequada	- É boa	0	0
	- É suficiente	1	2
Pouco adequada	- É insuficiente	1	0
	- É muito reduzida	4	4
	- Desvalorização das Expressões	2	4
	- Muitas ações são fora da zona residencial	0	1
	- Desconhecimento de ações na área das Expressões	0	2

Em ambos os grupos está subjacente, uma vez mais, a ideia de que, para além de reduzida, a formação contínua sobrevaloriza o Português e a Matemática, desvalorizando as Expressões: “a formação é reduzida, o que penso estar relacionado com o facto de as Expressões serem menos valorizadas pelos docentes e atores educativos” (Fem.12).

### Conclusões do primeiro estudo

Terminado o tratamento e análise dos dados referentes ao primeiro estudo, importa sistematizar as principais conclusões que dele advêm, tendo por base os objetivos estabelecidos:

- **Que conceções de arte e da sua integração no ensino têm os professores:** todos os professores consideram a arte importante na formação dos alunos, devendo estes contactar com as quatro Expressões – Plástica, Dramática, Musical e Dança –, por estas funcionarem como um todo. Realçamos, contudo, que os professores sem formação no Programa realçam o valor instrumental da arte, no sentido em que serve para cumprir determinada função, seja para motivar os alunos ou para fugir à rotina, concebendo a arte como produção/criação, reforçando. Em ambos os grupos aparece a conceção expressiva da arte, ou seja, a ideia de que a arte permite ao aluno exteriorizar as suas emoções e pensamentos. Nos professores com formação no Programa, destacam-se, ainda, as conceções clássica e sócio-histórico-cultural, o que nos indica que estes se encontram mais sensibilizados para as diferentes formas de conceber a arte na educação escolar. Uma das ideias que sobressaiu na revisão da literatura diz respeito ao facto de a arte, enquanto agente formativo, “ser encarada, apenas, como recreação e como passatempo”

(Marques, 2011, p. 72), o que tal não acontece neste estudo, podendo ser um indício de que, de modo geral, os professores se encontram sensibilizados o facto de a arte em contexto escolar ser mais do que “um entretenimento”. Contudo, prevalece, ainda, a ideia da “arte é apenas o fazer” (Marques, 2011, p. 72).

- **Que conhecimento e opinião têm os professores do currículo no âmbito das Expressões:** os professores de ambos os grupos dizem conhecer as orientações curriculares para o ensino das Expressões, mas aquando da especificação das mesmas, referem, sobretudo, o documento *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico (1.º Ciclo)* (2004), considerando que estas se encontram “desatualizadas” ou “que são impraticáveis”. Os professores com formação no Programa apresentam um conhecimento mais diversificado das orientações curriculares, referindo, também, o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (2001) e as *Metas de Aprendizagem* (2010).

- **Que importância atribuem os professores ao ensino das Expressões:** à exceção de um professor (com formação no Programa), que considera a Expressão Plástica e Dramática mais importantes, todos os professores consideram que as quatro Expressões são igualmente importantes, pois todas têm um peso fundamental na formação do aluno, e linguagens e metodologias específicas. Dada a sua opinião, seria de esperar que todos os professores integrassem as quatro Expressões no seu ensino, o que não acontece: apenas aqueles que tiveram formação no Programa afirmam fazê-lo. No caso dos professores sem formação, centram-se, sobretudo, no ensino da Expressão Plástica e da Expressão Dramática. Relativamente ao tempo letivo dedicado ao ensino das Expressões, na sua maioria, os professores dedicam entre 1 a 3 horas semanais, o que não permite dedicar, sequer, 1 hora a cada Expressão, ficando por cumprir o que, na altura, se encontrava estipulado na matriz curricular – um mínimo de 3 horas semanais para as Expressões. De modo geral, os professores consideram este tempo insuficiente, mas realçam que este tem de ser suficiente, pois o tempo extra destina-se à Matemática e ao Português. Estes dados reforçam o que a revisão da literatura nos indica: a sobrevalorização das Expressões face às restantes áreas curriculares e o facto de que “a arte retira tempo aos programas estabelecidos nos vários níveis de escolaridade” (Marques, 2011, p. 72). Todos os professores referem que não têm coadjuvação no ensino das Expressões, mas que esta é importante e seria necessária.

- **Que conhecimento e opinião têm os professores do Programa de Educação Estética e Artística:** à exceção de um professor (com formação no Programa), que considera que o Programa é mais apropriado para outros ciclos de ensino, todos os outros professores têm uma opinião positiva acerca do mesmo, considerando que se trata de um contributo para mudar práticas pedagógicas. Referem, também, que a formação provocou mudanças nas suas práticas de ensino, sensibilizando-os para a vertente artística e científica e para novas formas de desenvolver as atividades. Apenas um professor sem formação afirmou conhecer o Programa, ainda que vagamente, pelo que, não manifestou opinião sobre o mesmo.

- **Que práticas de ensino os professores dizem desenvolver no âmbito da Expressão Plástica:** os professores com formação referem uma maior variedade de temas, mencionando, inclusive, temas de índole artística; por sua vez, os professores sem formação referem, essencialmente, os temas do calendário e os temas de outras disciplinas, reforçando, assim, a sobrevalorização da Expressão Plástica e o seu valor instrumental. Em ambos os grupos sobressaem metodologias centradas no aluno, mas os professores sem formação, comparativamente com os outros, realçam, também, o papel do professor como “orientador da atividade”, “demonstrando como esta se desenvolve”, e o trabalho individual e de grupo. A sala de aula é considerada, pela maioria dos professores, como o local privilegiado de ensino. No entanto, os professores com formação parecem estar mais sensibilizados para que o ensino da Expressão Plástica não se limite à sala de aula, pois referem-se a outros locais (e.g., biblioteca, museu, teatro). A avaliação é considerada, pelos professores, como “problemática” e “difícil”, pois estes não sabem dar resposta às seguintes questões: “Como avaliar?” e “O que avaliar?”. Como tal, todos eles afirmam avaliar o processo e o produto, mas não são referidos critérios rigorosos e objetivos de avaliação.

- **Que opinião têm os professores da formação inicial e contínua no âmbito das Expressões:** todos os professores referem ter tido formação inicial em todas as Expressões, no entanto, os que passaram pelo processo de formação contínua consideram a formação inicial adequada, e os que não passaram consideram-na pouco adequada, pois encontra-se “descontextualizada da realidade escolar”, valorizando umas Expressões em detrimento de outras. Uma vez que este último grupo de professores considera que a sua formação inicial não foi adequada, seria de esperar que investissem na sua formação contínua neste domínio, o que não acontece. Aliás, a maioria refere que não frequenta

ações de formação contínua e, quando o faz, é no âmbito da Matemática e do Português. Por sua vez, a maioria dos professores com formação, refere que frequenta formação contínua, considerando-a, no entanto, pouco adequada, e salientando que, não é dada tanta importância às Expressões, focando-se as ações nas outras áreas curriculares.

### **3.3.2. Segundo estudo:**

#### ***Expressão Plástica: da planificação à concretização***

Na concretização deste estudo, que se centra no ensino da Expressão Plástica, optámos por uma metodologia descritiva que implica “estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 213), sendo, face ao objeto de estudo, “necessário começar por descrevê-lo o mais rigorosamente possível” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 118). Foi neste quadro que definimos os objetivos específicos, os participantes, os procedimentos e materiais, e por fim, o tratamento e a análise dos dados obtidos.

#### **3.3.2.1. Objetivos**

Tal como referimos no Ponto 3.1., este estudo consta na descrição da planificação e concretização do ensino da Expressão Plástica e, simultaneamente, na comparação destes dois aspetos – planificação e concretização pedagógica – em escolas pertencentes a Agrupamentos de Escolas que adotam o Programa e aqueles que não o adotam. Em concreto, pretendemos com este segundo estudo descrever:

- Como é planificado o ensino da Expressão Plástica, tendo por referência as componentes que, por princípio, integram as planificações de Agrupamentos de Escolas/escolas: objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e avaliação;
- Como é concretizado o ensino da Expressão Plástica, tendo em conta: os temas, os objetivos, as metodologias, os recursos e a avaliação;

- As diferenças existentes na planificação e concretização da Expressão Plástica em escolas pertencentes a Agrupamentos que adotam o *Programa de Educação Estética e Artística* e aqueles que não adotam (objetivo transversal aos dois anteriores).

### **3.3.2.2. Participantes**

Participaram neste estudo 8 professores do mencionado ciclo de escolaridade (todos eles lecionavam em escolas públicas), sendo 7 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, perfazendo um total de 8 turmas. Estiveram envolvidos 4 Agrupamentos de Escolas, e 6 escolas distribuídas por esses Agrupamentos.

Em termos de fases na carreira<sup>84</sup>, seis participantes têm entre 7 e 17 anos de ensino; dois têm entre 19 e 30 anos. O tempo de serviço situa-se entre o mínimo de 14 anos e o máximo de 26 anos. No que diz respeito à formação inicial, cinco fizeram a sua formação em Escolas Superiores de Educação, dois no Magistério Primário e um numa Universidade pública. Relativamente à formação contínua, nenhum deles tem formação contínua no âmbito do Desenvolvimento Curricular em Artes – Metodologias e Práticas. Todos lecionavam em escolas públicas. Um lecionava todos os anos em simultâneo, quatro lecionavam um ano (2.º ano – dois professores; 3.º ano – um professor; 4.º ano – um professor) e os restantes três lecionavam dois anos em conjunto (1.º/2.º; 1.º/4.º; 2.º/3.º).

No quadro que se segue (cf. Quadro 34), apresentamos a caracterização dos participantes deste estudo.

---

<sup>84</sup> Para tal tivemos em consideração os trabalhos de Huberman (1995), já mencionados no Ponto 3.3.1.2.

## Quadro 34

*Caracterização dos participantes do segundo estudo*

Aspetos	Especificação	Número	Total
<b>Sexo</b>	Feminino	7	8
	Masculino	1	
<b>Tempo de serviço</b>	0-3 anos	0	8
	4-6 anos	0	
	7-18 anos	6	
	19-30 anos	2	
	Mais de 31 anos	0	
<b>Formação inicial</b>	Magistério Primário	2	8
	Escolas Superiores de Educação	5	
	Universidade	1	
<b>Formação contínua em Desenvolvimento Curricular em Artes</b>	Sim	0	8
	Não	8	
<b>Escola onde leciona</b>	Privada	0	8
	Pública	8	
<b>Ano(s) que leciona</b>	Um	4	8
	Dois	3	
	Todos	1	

**3.3.2.3. Procedimentos e instrumentos**

O presente estudo, realizado no ano letivo 2014/2015, exigiu um conjunto de procedimentos articulados, que passou pelo contacto com várias entidades, que passamos a especificar. Uma vez que implicava a recolha de dados em contexto escolar, foi necessário pedir autorização à Direção-Geral da Educação<sup>85</sup>, que respondeu

<sup>85</sup> Esse pedido, feito na plataforma da mencionada Direção-Geral da Educação, concretizou-se na submissão da nota metodológica (que contempla a apresentação do estudo, a duração do mesmo, a previsível amostra, os instrumentos a utilizar e os principais procedimentos), dos instrumentos (guião da entrevista, em duas versões, grelha de análise de planificação de professores, grelha de registo de atividade(s) de Expressão Plástica).

positivamente, nos termos: “o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos”.

De seguida, seleccionámos os Agrupamentos de Escolas em função de terem adotado o *Programa de Educação Estética e Artística*<sup>86</sup>, partindo do princípio de que, se o Agrupamento adota o Programa, este é concretizado em contexto escolar. Feita esta seleção, no início do ano letivo, estabelecemos um primeiro contacto presencial com os seus Diretores. Nesse contacto comprometemo-nos a enviar-lhes uma mensagem de correio electrónico com as seguintes informações: 1) a natureza e duração do estudo; 2) o(s) ano(s) de escolaridade envolvido/s; 3) as condições participação dos professores; 4) a explicitação de que os dados recolhidos seriam mantidos confidenciais e que se destinavam apenas ao fim enunciado. A essa mensagem anexámos a autorizado da Direção-Geral da Educação. O nosso pedido foi analisado pelos Conselhos Pedagógicos, que deram parecer positivo, sendo, de seguida, os professores dos diversos Agrupamentos contactados pelas suas Direções.

Em meados do primeiro período foi-nos comunicado, via *e-mail*, os nomes e contactos dos professores que se disponibilizaram a participar. Após um primeiro contacto por *e-mail*/telemóvel, marcámos reuniões presenciais com cada um dos professores, na qual: 1) apresentámos o estudo; 2) solicitámos as planificações que iriam orientar o seu ensino no âmbito da Expressão Plástica naquele ano letivo; 3) definimos momentos de observação em sala de aula, destinados ao ensino da Expressão Plástica.

Para esclarecer os nossos objetivos, usámos duas grelhas de análise – Grelha de análise de planificação de professores (cf. Anexo 2.1) e Grelha de registo de atividade(s) de Expressão plástica (cf. Anexo 2.2) –, as quais passamos a descrever.

**Grelha de análise de planificação de professores.** Esta grelha foi construída de modo a permitir sistematizar dados suscetíveis de esclarecerem o primeiro objetivo deste estudo – *Descrever como é planificado o ensino da Expressão Plástica*. Nela constam as componentes que, por princípio, dão forma, às planificações: objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e avaliação. Integra, ainda, “outros aspetos” considerados relevantes

---

<sup>86</sup> Esta informação encontra-se disponível *online*, no *site* <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/peea.html>.



(e.g., tipo de planificação – anual, trimestral – ou estrutura da mesma) e um espaço destinado ao ano de escolaridade e ao número de alunos da turma (cf. Quadro 35).

#### Quadro 35

##### *Estrutura da grelha de análise de planificação de professores*

<b>Componentes da grelha de análise</b>	<b>Objetivo</b>
Objetivos	Para quê ensinar?
Conteúdos	O que ensinar?
Estratégias	Como ensinar?
Recursos	Que recursos utilizar?
Avaliação	Como verificar?
Outros aspetos	Acrescentar informação considerada relevante

**Grelha de registo de atividade(s) de Expressão Plástica.** Esta grelha foi construída de modo a permitir sistematizar dados suscetíveis de esclarecerem o segundo objetivo deste estudo – *Descrever como é concretizado o ensino da Expressão Plástica*. Nela constam as componentes a que demos especial atenção no processo de observação em contexto escolar: tema(s), objetivo(s), metodologias, recursos e avaliação (cf. Quadro 36). Tal como o instrumento anterior, este inclui também uma parte destinada à recolha de dados mais específicos, nomeadamente: ano de escolaridade, número de alunos, data da(s) atividade(s), duração da(s) atividade(s) e local onde se desenvolvia(m) a(s) atividade(s).

#### Quadro 36

##### *Estrutura da grelha de registo de atividade(s) de Expressão Plástica*

<b>Componentes da grelha de registo</b>	<b>Objetivos</b>
Tema(s)	Que tema(s) são escolhidos? Quais os critérios de seleção?
Objetivo(s)	Que objetivo(s) se pretende(m) atingir?
Metodologias	A que tipo(s) de metodologia(s) se recorre(m)?
Recursos	Que recursos são utilizados?
Avaliação	Como se avalia? O que se avalia?

Estas grelhas permitem-nos, simultaneamente, esclarecer o terceiro objetivo que definimos, e que é transversal aos outros dois – *Descrever as diferenças existentes na planificação e concretização da Expressão Plástica em escolas pertencentes a Agrupamentos que adotam o Programa de Educação Estética e Artística e aqueles que não o adotam.*

Recorrendo ao instrumento acima apresentado – Grelha de registo de atividade(s) de Expressão Plástica – procedemos à observação de momentos de aula, que, como já referimos, foram previamente definidos com os professores. Apresentamos, em seguida, o total de observações realizadas em cada uma das 8 turmas<sup>87</sup> (cf. Quadro 37).

### Quadro 37

#### Registo das observações em sala de aula

Professores	Agrupamento de Escolas	Adoção do PEEA	Escola	Ano(s) que leciona (m)	Total de Observações, por turma	Total de observações, em função da adoção do Programa	Código do professor
Fem.1	A	Sim	I	3.º	5	13	Fem.1AI
Fem.2	A	Sim	II	2.º	2		Fem.2AII
Fem.3	B	Sim	I	1.º e 3.º	3		Fem.3BI
Fem.4	B	Sim	II	1.º, 2.º, 3, 4.º	3		Fem.4BII
Fem.5	C	Não	I	1.º e 4.º	2	14	Fem.5CI
Fem.6	C	Não	I	2.º e 3.º	2		Fem.6CI
Fem.7	D	Não	I	2.º	5		Fem.7DI
Mas.1	D	Não	I	4.º	5		Mas.1DI

Foram feitas 7 observações no Agrupamento A (apesar de na Escola II, comparativamente à Escola I, terem sido feitas menos observações), 6 no Agrupamento B, 4 no Agrupamento C e 10 no Agrupamento D.

Verificamos que o número de observações feitas em Agrupamentos que adotam o Programa (A e B) e aqueles que não adotam (C e D) foi aproximado: 13 e 14, respetivamente.

<sup>87</sup> Inicialmente tínhamos previsto fazer 2 observações por período letivo em cada uma das 9 turmas, o que perfazia um total de 18 observações. No entanto, constrangimentos variados (e.g., sobreposição de atividades) fizeram com que essa meta não tivesse sido cumprida.

Salientamos, ainda, que, considerámos pertinente proceder ao registo dos trabalhos realizados pelos alunos, recorrendo, para tal, a uma máquina fotográfica.

#### **3.3.2.4. Tratamento e análise de dados**

Para proceder ao tratamento dos dados recolhidos com apoio das duas mencionadas grelhas, recorreremos, uma vez mais, à análise de conteúdo (cf. Ponto 3.2.1.4.).

Apresentamos, primeiramente, algumas das características gerais das planificações que foram objeto da nossa análise, e de seguida uma sistematização dos dados obtidos, organizando a informação em função dos objetivos/categorias definidos(as) e das respetivas subcategorias, que correspondem às especificações de cada um dos objetivos (no primeiro: objetivos, conteúdos, estratégias, recursos, avaliação; no segundo: tema(s), objetivo(s), metodologias, recursos, avaliação).

As planificações usadas pelos professores, as quais guiam a sua ação pedagógica, são elaboradas ao nível do Agrupamento de Escolas, pelo Departamento Curricular do 1.º Ciclo, e apresentam características gerais que importa salientar (cf. Quadro 38):

- As planificações são de diversa abrangência (anual e mensal ou trimestral e mensal);
- As planificações nem sempre apresentam as mesmas designações, ainda que algumas delas sejam equivalentes (e.g., anuais/a longo prazo);
- Encontram-se estruturadas em formato de grelha;
- A sua constituição é heterogénea, verificando-se que as denominações das suas componentes são, por vezes, distintas.

Quadro 38

*Características gerais das planificações no âmbito da Expressão Plástica*

Agrupamentos escolas	Adoção do PEEA	Escola	Planificação		
			Abrangência	Estrutura	Componentes
A	Sim	I	A longo prazo Mensal	Grelha	<u>A longo prazo:</u> período letivo, domínios/subdomínios, número de horas  <u>Mensal:</u> áreas, domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho, avaliação
A	Sim	II	A longo prazo Mensal	Grelha	<u>A longo prazo:</u> período letivo, domínios/subdomínios, número de horas  <u>Mensal:</u> áreas, domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho, avaliação
B	Sim	I	Trimestral Mensal Semanal/ Diária	Grelha	<u>Trimestral:</u> blocos/temas, objetivos  <u>Mensal:</u> blocos/temas, objetivos, atividades, avaliação  <u>Diária/Semanal:</u> meta, resultados esperados, descritores de desempenho, conteúdos, processos de operacionalização, avaliação
B	Sim	II	Trimestral Mensal	Grelha	<u>Trimestral:</u> blocos/temas, objetivos  <u>Mensal:</u> blocos/temas, objetivos, atividades, avaliação
C	Não	I	Anual Mensal	Grelha	<u>Anual:</u> blocos de aprendizagens, objetivos de ação/conteúdos, meses  <u>Mensal:</u> áreas, domínios/subdomínios, objetivos, descritores
C	Não	I	Anual Mensal	Grelha	<u>Anual:</u> blocos de aprendizagens, objetivos de ação/conteúdos, meses  <u>Mensal:</u> áreas, domínios/subdomínios, objetivos, descritores
D	Não	I	Anual Mensal	Grelha	<u>Anual:</u> blocos de aprendizagens, objetivos de ação/conteúdos, meses  <u>Mensal:</u> áreas, domínios/subdomínios, objetivos, descritores
D	Não	I	Anual Mensal	Grelha	<u>Anual:</u> blocos de aprendizagens, objetivos de ação/conteúdos, meses  <u>Mensal:</u> áreas, domínios/subdomínios, objetivos, descritores

Os dados apresentados permitem-nos verificar uma heterogeneidade no que diz respeito, sobretudo, às componentes, à forma das planificações e às suas designações. Tal situação traduz-se em dificuldades aquando da análise de conteúdo.

Vejam, a título de exemplo, o caso das planificações do Agrupamento A, em que na planificação a longo prazo, numa das colunas – “Domínios/subdomínios” – consta o seguinte:

<b>EXPRESSÕES ARTÍSTICAS</b>		
<i>Plástica</i>	<b>Pintura</b>	- Exploração de várias técnicas de pintura
	<b>Recorte e colagem</b>	
	<b>Dobragem</b>	
	<b>Construções</b>	- Planificação e construção de sólidos geométricos - Postais de Natal
		(...)

Surge-nos aqui a questão: o que realmente integra os “domínios”? Será a designação “Expressões Artísticas” ou a designação de “Plástica”? E os “subdomínios”? Serão a “Pintura”, o “Recorte e Colagem”, a “Dobragem” e as “Construções”? No caso da planificação mensal deste mesmo Agrupamento, as diferentes Expressões (Plástica, Dramática, Musical, Dança) são referidas como “áreas” e a “pintura, recorte, dobragem, colagem, construções” como “domínios de referência”.

Relativamente aos objetivos, nas planificações mensais deste mesmo Agrupamento, podem ler-se, em alguns meses, objetivos como “Descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies” ou “Realização de trabalhos alusivos ao S. Martinho e Natal e/ou temas estudados”, não constituindo estes uma descrição clara sobre os desempenhos e as competências que se pretende que os alunos demonstrem (Mager, 1984). Por outro lado, noutros meses é possível ler: “Criar frisos de cores, preenchendo quadrículas”, “Contornar objetos, formas e pessoas” ou “Pintar livremente em diferentes suportes, explorando técnicas de diferentes materiais”. Verificamos, assim, que nem sempre os objetivos estão corretamente formulados.

O acima exposto permite-nos concluir que em termos de tipo, de estrutura ou de componentes de planificação, não existem diferenças significativas entre os Agrupamentos que adotam o Programa e aqueles que não adotam. Realçamos que seria de esperar que nas planificações dos Agrupamentos que adotam o *Programa de Educação*

*Estética e Artística* (Agrupamentos A e B) existisse referência ao mesmo, em termos de objetivos, conteúdos e metodologias, o que não acontece.

**Categoria 1: Como é planificado o ensino da Expressão plástica, tendo por referência as componentes que, por princípio, devem integrar as planificações**

**Subcategoria 1.1: Objetivos.** A análise de conteúdo fez emergir dois domínios de objetivos no âmbito do ensino da Expressão Plástica: “domínio do saber” e “domínio do saber-fazer”, sendo que existe uma predominância do “saber-fazer”, que se revela na quantidade de objetivos definidos (cf. Quadro 39).

Quadro 39

*Objetivos no âmbito do ensino da Expressão Plástica que constam nas planificações*

Objetivos	Explicitação	Agrupamentos Com Programa	Agrupamentos Sem Programa
<b>Domínio do saber</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer composições com fim comunicativo, usando a imagem e a palavra</li> <li>- Planificar diferentes objetos/maquetes</li> <li>- Inventar novos objetos, utilizando materiais ou objetos recuperados</li> </ul>	Presente	Presente
<b>Domínio do saber-fazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar as possibilidades técnicas de diferentes materiais</li> <li>- Colar diferentes materiais (rasgados, desfiados, cortados, ...)</li> <li>- Pintar livremente</li> <li>- Fazer dobragens simples, sob a orientação do professor</li> <li>- Modelar em diferentes materiais</li> <li>- Esculpir</li> <li>- Desenhar livremente em diferentes superfícies</li> <li>- Construir sólidos geométricos, a partir de planificações dadas</li> <li>- Utilizar livremente a régua, o esquadro e o compasso</li> <li>- Desenvolver a destreza manual</li> <li>- Ilustrar, de forma pessoal</li> <li>- Contornar objetos, formas e pessoas</li> <li>- Fazer painéis alusivos a cada estação do ano, para decorar a sala de aula</li> </ul>	Presente	Presente

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estampar elementos naturais</li> <li>- Imprimir com carimbos feitos de vegetais, cortiça, ...</li> <li>- Utilizar a máquina fotográfica para a recolha de imagens</li> <li>- Expressar-se livre e criativamente</li> <li>- Fazer experiências de mistura de cores</li> <li>- Fazer jogos de simetria</li> </ul>		
--	--	--	--

Os dados apresentados no quadro permitem-nos perceber que no âmbito da Expressão Plástica, as planificações: i) privilegiam o desenvolvimento de capacidades técnicas (e.g., “Explorar as capacidades técnicas de...”); ii) valorizam a expressão livre da criança (e.g. “Desenhar livremente”); iii) consideram o professor um “orientador” (e.g., “fazer dobragens simples, sob a orientação do professor); iv) imputam ao ensino um papel, essencialmente, instrumental (e.g., “Fazer painéis alusivos a cada estação do ano, para decorar a sala de aula).

Constatamos, também, não existirem diferenças entre as planificações dos Agrupamentos que adotam e que não adotam o Programa. No entanto, seria de esperar que os primeiros destacassem objetivos sobretudo de índole cognitiva, tais como: comparar, analisar, organizar ou diferenciar.

**Subcategoria 1.2: Conteúdos.** A análise de conteúdo fez emergir três tipos de conteúdos no âmbito do ensino da Expressão Plástica: “superfícies”, “volumes” e “técnicas diversas”, estando todos eles contemplados nas planificações em análise (cf. Quadro 40).

Quadro 40

*Conteúdos no âmbito do ensino da Expressão Plástica que constam nas planificações*

Conteúdos	Explicitação	Agrupamentos Com Programa	Agrupamentos Sem Programa
<b>Superfícies</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho</li> <li>- Pintura</li> </ul>	Presente	Presente
<b>Volumes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelagem</li> <li>- Escultura</li> <li>- Construções</li> </ul>	Presente	Presente

<b>Técnicas Diversas</b>	- Recorte - Colagem - Dobragem - Tecelagem e Costura - Fotografia - Impressão - Cartazes	Presente	Presente
--------------------------	--	----------	----------

Constatamos que a aprendizagem no âmbito das superfícies se concretiza através do desenho e da pintura; no âmbito dos volumes, através da modelagem, escultura e construções; e no âmbito das diferentes técnicas, através do recorte, da colagem, da dobragem, da impressão, da tecelagem e da costura, da fotografia e dos cartazes.

No que à aprendizagem do volume diz respeito, pode ler-se em várias das planificações “planificar e construir sólidos geométricos”, associando, assim, conteúdos da Expressão Plástica a conteúdos matemáticos; e “construções alusivas ao Natal e à Páscoa”, relacionando os conteúdos de Expressão Plástica a efemérides. Estes elementos reforçam, uma vez mais, o valor instrumental desta Expressão, no sentido em que “cumprir determinada função”.

Verifica-se, ainda, que os conteúdos integrados na Expressão Plástica centram-se na aprendizagem de superfícies (bidimensionalidade), de volumes (tridimensionalidade) e na exploração de várias técnicas, não existindo diferenças entre os Agrupamentos que adotam o Programa e aqueles que não o adotam.

**Categoria 1.3: Estratégias.** A análise de conteúdo fez emergir cinco estratégias no âmbito do ensino da Expressão Plástica: “realização de jogos/experiências”, “manuseamento de diferentes materiais”, “comemoração de efemérides”, “articulação com outras disciplinas” e “não definidas” (cf. Quadro 41).

Quadro 41

*Estratégias no âmbito do ensino da Expressão Plástica que constam nas planificações*

<b>Estratégias</b>	<b>Explicitação</b>	<b>Agrupamentos Com Programa</b>	<b>Agrupamentos Sem Programa</b>
<b>Realização de jogos/experiências</b>	- Realizar experiências de mistura de cores - Realizar jogos de simetria	Presente	Ausente



<b>Manuseamento de Materiais</b>	- Manusear diversos materiais	Presente	Ausente
<b>Comemoração de efemérides</b>	- Construir o saco/cartucho para as castanhas - Elaborar adereços para a festa de Natal - Elaborar motivos alusivos ao Dia da Mãe, 1.º de Maio, .. - Participar no concurso do postal de Natal - Pintar imagens alusivas ao inverno, Natal, ...	Presente	Ausente
<b>Articulação com outras disciplinas</b>	- Construir sólidos geométricos a partir de planificações dadas - Ilustrar textos - Realizar jogos de simetria - Construção de algo alusivo a uma história previamente trabalhada	Presente	Ausente
<b>Não definidas</b>		Ausente	Presente

As estratégias foram identificadas nas planificações mensais, nas quais aparecem sob a designação de “processo de operacionalização”, ou subentendidas aquando da apresentação dos objetivos e/ou conteúdos. Em algumas das planificações, no espaço destinado às estratégias apresentam-se, em simultâneo, objetivos.

Salientamos que a Expressão Plástica se vê substancialmente associada à comemoração de efemérides (e.g., “Elaborar motivos alusivos ao Dia da Mãe) e desenvolvida em função dos conteúdos de outras disciplinas (e.g., “Construção de algo alusivo a uma história previamente trabalhada”).

Realçamos o facto de os Agrupamentos C e D não apresentarem quaisquer estratégias ou indícios delas, e as que se encontram nas planificações dos Agrupamentos A e B, que adotam o Programa, não se coadunam com a metodologia que lhe está associada.

**Subcategoria 1.4: Recursos.** A análise de conteúdo fez emergir apenas um tipo de recurso no âmbito do ensino da Expressão Plástica: “recursos materiais” (cf. Quadro 42).

Quadro 42

*Recursos no âmbito do ensino da Expressão Plástica que constam nas planificações*

Recursos	Explicitação	Agrupamentos Com Programa	Agrupamentos Sem Programa
<b>Recursos materiais</b>	- Materiais específicos (e.g., giz, materiais da Natureza, tintas, ...)	Presente	Presente

À semelhança do que acontece no caso das estratégias, as planificações analisadas não apresentam um espaço destinado aos recursos. Contudo, em qualquer uma delas, na componente “objetivos” e “conteúdos”, está subentendida a utilização de diferentes tipos de materiais – “Explorar as possibilidades técnicas de: dedos, paus, giz, lápis de cores, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis” ou “Explorar as possibilidades técnicas de: mão, esponjas, trinchas, pincéis, rolos, usando pigmentos naturais, guache, aguarela, tintas de água...”. É, assim, visível, a valorização atribuída aos recursos materiais, diferenciados.

Uma vez mais, não se verificam diferenças entre os Agrupamentos que adotam o Programa e aqueles que não o adotam.

**Subcategoria 1.5: Avaliação.** A análise de conteúdo fez emergir três tipos de avaliação no âmbito do ensino da Expressão Plástica: “centrada no processo”, “centrada no produto” e “não definida” (cf. Quadro 43).

Quadro 43

*Avaliação no âmbito do ensino da Expressão Plástica que consta nas planificações*

Avaliação	Explicitação	Agrupamentos Com Programa	Agrupamentos Sem Programa
<b>Centrada no processo</b>	- Registo de comportamentos e atitudes - Participação dos alunos - Registo de aptidões - Apreciação pelo grupo - Observação e registo das capacidades criativas e expressivas	Presente (Agrupamento A)	Ausente
	- Observação dos trabalhos individuais/de grupo - Empenho	Presente (Agrupamento B)	

	- Comportamento - Interesse		
<b>Centrada no produto</b>	- Produções dos alunos	Presente (planificação diária/semanal, Agrupamento B)	Ausente
<b>Não definida</b>		Ausente	Presente

Constatamos uma valorização da “avaliação do processo”, sendo destacadas competências no domínio do saber-ser/estar (e.g., comportamento, atitudes, empenho, interesse) que, note-se, não se encontram contempladas como objetivos, verificando-se uma dissonância entre intenções de desenvolvimento dos alunos e a sua avaliação.

A planificação diária/semanal que nos foi disponibilizada por um professor do Agrupamento B contempla, para além da avaliação centrada no processo, avaliação centrada no produto, que diz respeito aos trabalhos realizados pelos alunos.

Apesar de os Agrupamentos C e D não contemplarem qualquer tipo de avaliação, à semelhança do verificado no âmbito das estratégias, não percebemos diferenças entre os Agrupamentos que adotam e que não adotam o Programa. Além disso, uma das metodologias de avaliação preconizada no Programa (avaliação por portefólio) não consta nas planificações em análise.

## **Categoria 2: Como é concretizado o ensino da Expressão Plástica**

**Subcategoria 2.1: Temas escolhidos pelos professores no âmbito do ensino da Expressão Plástica.** A análise de conteúdo fez emergir cinco temas: “Do projeto educativo”, “Do calendário”, “Das outras disciplinas”, “Relacionados com a arte” e “Outros” (cf. Quadro 44).

## Quadro 44

*Temas escolhidos pelos professores no âmbito do ensino da Expressão Plástica*

Temas	Explicitação	Número de Observações	Número de Observações	Total de Observações
		Agrupamentos Com Programa	Agrupamentos Sem Programa	
<b>Do projeto educativo</b>	- Tema do plano anual de atividades do Agrupamento	1	0	1
<b>Do calendário</b>	- Natal - Páscoa - Dia do Pai - Dia da Mãe - Primavera - Dia Mundial do Livro	7	6	13
<b>Das outras disciplinas</b>	- Estudo do Meio (consolidar a temática dos animais)	1	0	3
	- Língua Portuguesa (consolidar a aprendizagem da letra “P”)	1	0	
	- Matemática (consolidar a aprendizagem das formas geométricas)	0	1	
<b>Relacionados com a arte</b>	- “Pequenos, Grandes Artistas” (pintores, suas obras e técnicas)	3	0	7
	- Cubismo e Surrealismo	0	4	
<b>Outros</b>	- Desenho livre	0	1	3
	- Origami de barco	0	1	
	- Mosaico	0	1	
<b>Total de Observações</b>		13	14	27

Os dados expostos permitem-nos constatar que em praticamente metade das observações – 13, num total de 27 – foi possível verificar que os temas do calendário são os mais escolhidos no âmbito da Expressão Plástica. A título de exemplo, apresentamos

trabalhos realizados pelos alunos, que têm subjacentes temas do calendário – o Natal (cf. Figuras 4 e 5).



*Figura 4.* Atividade alusiva ao Natal – Elaboração de Coroa de Natal (Agrupamento B)



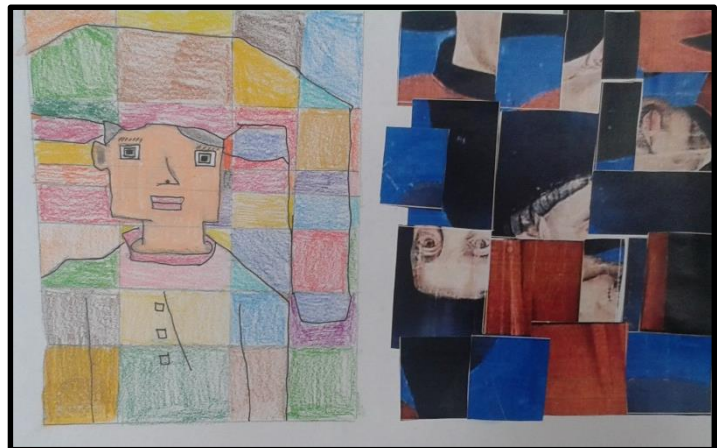
*Figura 5.* Atividade alusiva ao Natal – Elaboração de Estrelas de Natal (Agrupamento D)

Salientamos que em duas escolas – uma pertencente a Agrupamento com Programa e outra a Agrupamento sem Programa – observámos 7 atividades de Expressão Plástica que tiveram por base temas relacionados com a arte: apresentação de diferentes pintores (e.g., Paul Klee, Georges Seurat, Georgia O’Keeffe) e exploração das suas obras e técnicas; Cubismo; Surrealismo. Questionámos os professores envolvidos sobre se era comum realizarem este tipo de atividades: um dos professores (Agrupamento com Programa) informou-nos que seguia um projeto que havia criado – “Pequenos, Grandes Artistas” – com o intuito de “motivar os seus alunos, pois eles não gostam muito de Expressões” (Fem.1AI); a justificação dos restantes dois professores (Agrupamento sem Programa) centrou-se na “necessidade de fazer algo diferente” (Fem.7DI) e “fugir à

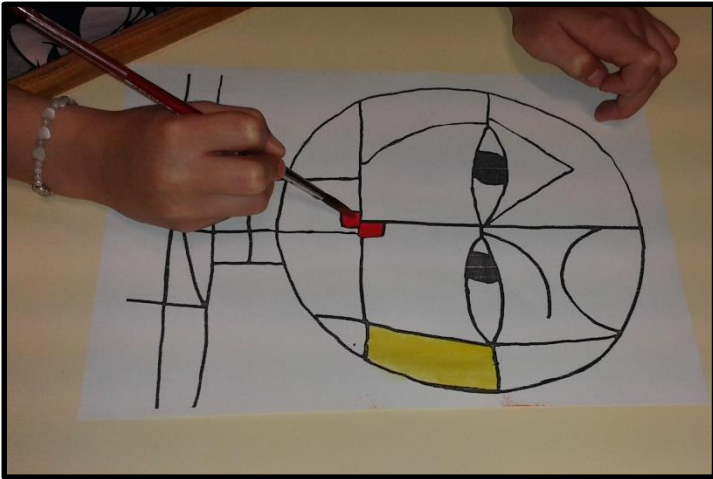
rotina” (Mas.8DI). Nas figuras que se seguem, podemos observar trabalhos realizados pelos alunos, no âmbito destas atividades (cf. Figuras 6, 7, 8, 9 e 10).



*Figura 6.* Atividade alusiva ao Cubismo – Elaboração de desenho livre, aplicando conceitos do Cubismo (Agrupamento D)



*Figuras 7 e 8.* Atividade alusiva ao Cubismo – Transformação de uma imagem do Infante D. Henrique (Agrupamento D)



*Figuras 9 e 10.* Atividade alusiva a Paul Klee – Reprodução da obra “Senecio”, de Paul Klee (Agrupamento A)

Existem em ambos os Agrupamentos – que adotam e não adotam o Programa – projetos destinados à Expressão Plástica, no entanto, a nossa observação pontual de atividades que não estavam contempladas nas planificações a que tínhamos tido prévio acesso, não nos permite concluir pela efetiva concretização destes projetos ao longo do ano letivo.

**Subcategoria 2.2: Objetivos estabelecidos pelos professores no âmbito do ensino da Expressão Plástica.** A análise de conteúdo fez emergir dois domínios de objetivos: “domínio do saber-fazer” e “domínio do saber e do saber-fazer”, destacando-se os do “domínio do saber-fazer”, explícitos em todas as atividades que tivemos oportunidade de observar (cf. Quadro 45).

## Quadro 45

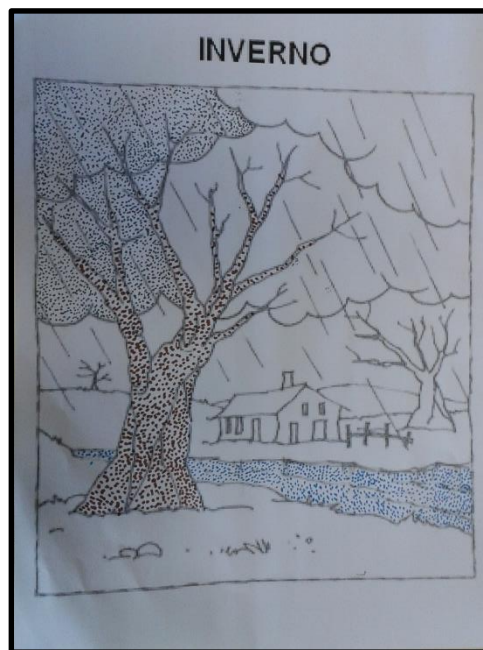
*Objetivos estabelecidos pelos professores no âmbito do ensino da Expressão Plástica*

Objetivos	Explicitação	Número de Observações	Número de Observações	Total de Observações
		Agrupamentos A e B	Agrupamentos C e D	
<b>Domínio do saber-fazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar técnicas</li> <li>- Decorar a escola</li> <li>- Enfeitar a sala de aula</li> <li>- Construir uma Árvore de Natal</li> <li>- Pintar desenhos</li> <li>- Desenhar</li> <li>- Fazer origamis</li> <li>- Elaborar flores com materiais reciclados</li> <li>- Elaborar postais</li> <li>- Elaborar painéis decorativos</li> <li>- Contornar formas geométricas</li> <li>- Fazer uma composição que envolva colagem e desenho</li> <li>- Fazer um mosaico</li> <li>- Fazer um desenho livre</li> <li>- Fazer colagens</li> </ul>	10	10	20
<b>Domínio do saber e do saber-fazer</b>	<p><u>Domínio do saber:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer diferentes pintores, suas obras e suas técnicas</li> <li>- Identificar obras em que foi utilizada determinada técnica</li> <li>- Conhecer as características de movimentos artísticos (Cubismo, Surrealismo)</li> <li>- Transformar uma imagem</li> </ul> <p><u>Domínio do saber-fazer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pintar desenhos, recorrendo a determinada técnica</li> <li>- Desenhar e pintar uma flor</li> <li>- Elaborar um desenho</li> </ul>	3	4	7



	surrealista, inspirado em Joan Miró - Elaborar um desenho livre, aplicando os conceitos subjacentes ao Cubismo			
<b>Total de Observações</b>		13	14	27

O acima exposto permite-nos verificar que somente nas turmas onde foram desenvolvidos projetos de índole artística, se encontram objetivos no domínio do “saber” e do “saber-fazer”. Nas restantes turmas, e tendo em conta as temáticas trabalhadas, os objetivos inscrevem-se no domínio do “saber-fazer” (e.g., “Fazer uma colagem”, “Enfeitar a sala”, “Construir”). Nas figuras seguintes, apresentamos trabalhos dos alunos centrados no “saber-fazer” (cf. Figuras 11 e 12).



*Figura 11.* Atividade alusiva ao inverno, cujo objetivo era “aplicar a técnica do pontilhismo” (Agrupamento A)

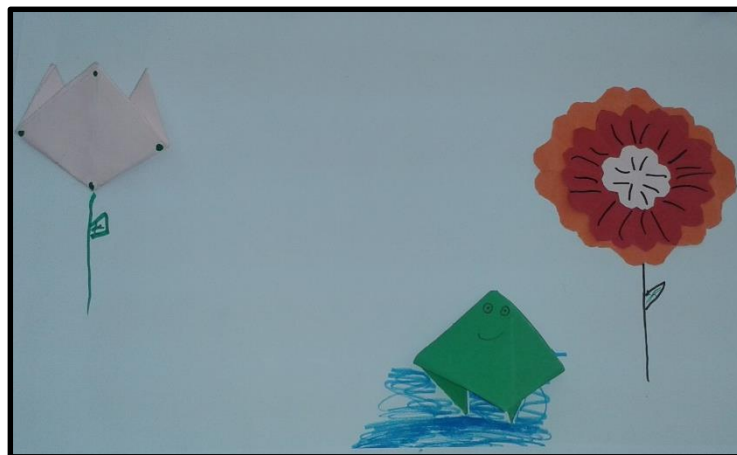


Figura 12. Atividade alusiva à primavera, cujo objetivo era “fazer origamis” (Agrupamento C)

Em ambos os Agrupamentos – que adotam e não adotam o Programa – predomina o domínio do “saber-fazer”, não havendo diferenças entre eles. Estes dados reforçam a ideia de que o ensino da Expressão Plástica é comumente associado ao produzir algo e, muitas vezes, considerado numa vertente lúdica ou visto como um passatempo.

**Subcategoria 2.3: Metodologias a que recorrem os professores no âmbito do ensino da Expressão Plástica.** A análise de conteúdo fez emergir apenas um tipo de metodologia: “centradas no professor e no aluno” (cf. Quadro 46).

Quadro 46

*Metodologias a que recorrem os professores no âmbito do ensino da Expressão Plástica*

Metodologias	Explicitação	Número de Observações	Número de Observações	Total de Observações
		Agrupamentos A e B	Agrupamentos C e D	
<b>Centradas no professor e no aluno</b>	Centradas no professor: - Expõe <i>Power Point</i> sobre a(s) temática(s) - Explora obras de arte com os alunos, observando semelhanças e diferenças - Explora conceitos específicos do domínio	13	14	27

	<p>artístico: cor, linha, forma, ponto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicita aos alunos que escrevam um texto sobre o que veem na obra em análise</li> <li>- Dá orientações e sugestões</li> <li>- Explica a atividade</li> <li>- Demonstra como se aplica determinada técnica</li> <li>- Distribui pelos alunos “moldes”, para que estes realizem a atividade programada mais facilmente</li> <li>- Reforça e ideia de que as atividades que estão a ser desenvolvidas são para avaliação</li> <li>- Atribui reforços positivos</li> </ul> <p><u>Centradas no aluno:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisam o que veem nas obras de arte, fazendo comparações</li> <li>- Colocam questões acerca do que veem</li> <li>- Colocam dúvidas ao professor</li> <li>- Realizam as atividades propostas</li> </ul>			
<b>Total de Observações</b>		13	14	27

Os dados acima apresentados permitem-nos verificar que, apesar da maior diversidade de metodologias centradas no professor, em todas as 27 observações aparecem metodologias centradas no professor e no aluno. O professor tem, no entanto, maior protagonismo, explicando e demonstrando “como” se realizam as atividades – “Devem primeiro recortar tiras de papel de lustro, e depois recortar nessas pequenos quadrados” (Fem.7DI) –, e dando orientações e sugestões – ”Podia estar mais bonito”, “Escolhe outra cor”, “Deixa-me dar aqui um jeitinho” (Fem.2AII). O aluno realiza as

atividades tal como lhe são propostas e colocando dúvidas quando não percebe o que é para fazer. Nas turmas em que foram desenvolvidos projetos de natureza artística, constatámos que os alunos desempenharam um papel mais ativo, e que os professores incentivavam a sua participação, promovendo o diálogo e a interpretação das obras em análise.

Verificámos, ainda, em algumas observações, que o professor distribui “modelos”, para que os alunos realizem a(s) atividade(s) mais rapidamente. É de realçar, também, o facto de alguns professores darem indicações aos alunos de que o seu trabalho seria avaliado, o que pode acontecer por dois motivos: 1) para que os alunos se empenhem; 2) para manter a ordem/o silêncio na sala.

Nas duas turmas que trabalharam temáticas diretamente relacionadas com a arte – uma pertencente a Agrupamento com Programa e a outra a Agrupamento sem Programa – observámos uma metodologia aproximada à do *Programa de Educação Estética e Artística*: num primeiro momento, os professores mostraram obras de arte e exploraram-nas com os alunos – “O que conseguem ver aqui?” (Fem.1AI) –, analisando diferenças e semelhanças e estimulando a reflexão, a comparação e a interpretação; num segundo momento, os professores solicitaram aos alunos a criação de algo, partindo do que haviam observado. Questionámos os professores acerca do conhecimento que têm do Programa, visto que desenvolveram este tipo de atividade, mas a resposta foi negativa.

**Subcategoria 2.4: Recursos utilizados pelos professores no âmbito do ensino da Expressão Plástica.** A análise de conteúdo fez emergir apenas um tipo de recursos: “recursos materiais”, que se encontra, referenciados em todos os nossos registos (cf. Quadro 47).

Quadro 47

*Recursos utilizados pelos professores no âmbito do ensino da Expressão Plástica*

Recursos	Explicitação	Número de Observações		Total de Observações
		Agrupamentos A e B	Agrupamentos C e D	
<b>Recursos materiais</b>	- Materiais diversificados, consoante as atividades desenvolvidas	14	14	27

<b>Total de Observações</b>		13	14	27
-----------------------------	--	----	----	----

Os recursos materiais utilizados no âmbito do ensino da Expressão Plástica, são diversificados: desde os mais “básicos” (e.g., folhas brancas, tesouras, cola, lápis de cor, marcadores) aos mais “complexos” (e.g., computador, retroprojektor, pistola de cola quente, vários tipos de papéis). Observámos também, por parte dos professores, uma preocupação relativamente aos recursos materiais, que, muitos consideram “escassos”, e alguns de “fraca qualidade”. Verificámos, também, que usam materiais reutilizáveis (cf. Figura 12), de forma a minimizar custos, e que vários alunos não têm material necessário para trabalhar, fornecendo os professores esses materiais, pois, caso contrário, ficam “limitados” ao papel e aos lápis de cor.



*Figura 13.* Exemplo de atividade, alusiva à primavera, realizada com materiais reutilizáveis (Agrupamento B)

**Subcategoria 2.5: Avaliação definida pelos professores no âmbito do ensino da Expressão Plástica.** A análise de conteúdo fez emergir dois critérios de avaliação: “cumprimento dos objetivos e do tempo” e “cumprimento dos objetivos, do tempo e execução adequada de técnicas” (cf. Quadro 48).

Quadro 48

*Avaliação definida pelos professores no âmbito do ensino da Expressão Plástica*

Avaliação	Explicitação	Número de Observações	Número de Observações	Total de Observações
		Agrupamentos A e B	Agrupamentos C e D	
<b>Cumprimento dos objetivos e do tempo</b>	<u>Objetivos:</u> - Se cumpre os objetivos da atividade (e.g., “Pintar um desenho”)  <u>Tempo:</u> - Se realiza a atividade dentro do tempo estabelecido	10	14	24
<b>Cumprimento dos objetivos, do tempo e execução adequada de técnicas</b>	<u>Objetivos:</u> - Se cumpre os objetivos da atividade (e.g., “Pintar um desenho”)  <u>Tempo:</u> - Se realiza a atividade dentro do tempo estabelecido  <u>Técnicas:</u> - Por exemplo, na pintura, se não deixa espaços em branco e se pinta sempre para o mesmo lado	3	0	3
<b>Total de Observações</b>		13	14	27

A informação recolhida indica que os critérios de avaliação estabelecidos pelos professores no âmbito da Expressão Plástica são vagos, e centram-se, sobretudo, no

cumprimento dos objetivos definidos para a(s) atividade(s) e do cumprimento do tempo – em 24 observações, num total de 27, destacaram-se estes critérios.

À semelhança do que aconteceu nas restantes subcategorias, não existem diferenças entre os Agrupamentos que adotam o Programa e aqueles que não o adotam.

### **Conclusões do segundo estudo**

Terminado o tratamento e análise dos dados referentes ao segundo estudo, importa sistematizar as principais conclusões que dele advêm, tendo por base os objetivos estabelecidos:

- **Descrever como é planificado o ensino da Expressão Plástica, tendo por referência as componentes que, por princípio, integram as planificações de Agrupamentos de Agrupamentos de Escolas/escolas (objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e avaliação):** as planificações são elaboradas no Agrupamento de Escolas, pelo Departamento Curricular do 1.º Ciclo, sendo, sobretudo, de natureza anual e mensal/trimestral. Na sua maioria, os professores não têm planificações semanais para o ensino da Expressão Plástica. Relativamente ao conteúdo das planificações, verificamos que este nem sempre é claro, existindo alguma confusão entre o que são “conteúdos”, “objetivos” ou “estratégias”; e que algumas componentes, como é o caso dos “recursos” e das “estratégias”, encontram-se subentendidas. A homogeneidade existe, apenas, no que diz respeito à forma das planificações, que se encontra estruturada em grelha. Os objetivos que constam nas planificações privilegiam o domínio do saber-fazer, em detrimento do saber, imputando ao ensino da Expressão Plástica um papel, essencialmente, instrumental (e.g., “fazer painéis alusivos a cada estação do ano”). Os conteúdos são um reflexo do que consta no documento *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico (1.º Ciclo)*, reforçando, assim, o facto de este ser a referência, em termos de organização, e posterior concretização, do ensino. As estratégias, quando existem, centram-se, sobretudo, na realização de jogos/experiências e na comemoração de efemérides. Os recursos, são, essencialmente, de índole material. A avaliação centra-se, sobretudo, no processo, sendo referido nas planificações que se registam comportamentos, atitudes e aptidões, e se observam as capacidades criativas e expressivas dos alunos, no entanto, não especificam os instrumentos utilizados para fazer esse registo. Salientamos que, nas

planificações pertencentes a Agrupamentos de Escolas sem Programa não estão definidas, explicitamente, quaisquer estratégias, nem definida qualquer avaliação.

- **Descrever como é concretizado o ensino da Expressão Plástica, tendo em conta os temas, os objetivos, as metodologias, os recursos e a avaliação:** no que diz respeito aos temas escolhidos pelos professores, estes centraram-se, sobretudo, nos temas do calendário (e.g., comemoração de efemérides), procurando, através destes, desenvolver os conteúdos presentes nas planificações. Por sua vez, os objetivos que definem centram-se, essencialmente, no domínio do saber-fazer, tal como se encontra preconizado nas planificações que orientam a sua ação pedagógica. As metodologias desenvolvidas centram-se no professor e no aluno, assumindo o primeiro um papel de maior protagonismo, explicando e demonstrando como se realizam as atividades. Os recursos utilizados no ensino da Expressão Plástica são de índole material, e são diversificados, consoante a atividade que se pretende desenvolver. As nossas observações permitiram-nos verificar que, muitas vezes, são utilizados materiais reutilizáveis como forma de minimizar custos, e que os professores levam materiais seus para a sala de aula. A avaliação centra-se em critérios muito vagos, como o “cumprimento dos objetivos” e “cumprimento do tempo”, não sendo especificado como se procedem a essa avaliação. Além disso, esta avaliação não vai ao encontro do que se encontra estipulado nas planificações.

- **Descrever as diferenças existentes entre a planificação e concretização do ensino da Expressão Plástica em escolas pertencentes a Agrupamentos que adotam o Programa de Educação Estética e Artística e aqueles que não adotam:** em termos de planificação, constatámos que não existem diferenças relevantes entre os dois grupos de escolas – que adotam e não adotam o Programa –, nem sequer qualquer referência ao Programa no caso das escolas cujo Agrupamento o adota. No entanto, seria de esperar que tal acontecesse, e que os objetivos e conteúdos fossem ao encontro do que é preconizado no *Programa de Educação Estética e Artística* – por exemplo, existência de objetivos de índole cognitiva e conteúdos de natureza estética e artística. Em termos de concretização, apesar de termos observado – nos dois grupos de escolas – aulas de Expressão Plástica que tiveram por base temas relacionados com a arte e cuja metodologia foi muito aproximada à do Programa, tal não nos permite fazer generalizações, pois essas atividades não estavam contempladas nas planificações a que tínhamos tido acesso prévio. Além disso, realçamos que se trataram de observações pontuais, e que, nem todas



as que fizemos nessas turmas se centraram nesta temática/metodologia (em algumas, à semelhança das restantes turmas, os professores recorreram a temas do calendário). Contudo, esperávamos que nas escolas pertencentes a Agrupamentos que adotam o Programa, as aulas de Expressão Plástica privilegiassem a metodologia que lhe está subjacente, de forma sistemática. Partindo da revisão da literatura, apresentamos como eventuais justificações para que não seja efetivamente concretizada a metodologia do Programa: i) os professores não terem tido formação no âmbito do Programa e/ou não se sentirem confortáveis na sua implementação; ii) o Agrupamento, na teoria, adotar o Programa, mas na prática não o concretizar, pois deixou de ter supervisão por parte da Equipa de Educação Estética e Artística.

### **3.3.3. Terceiro estudo:**

#### ***Ensino da Expressão Plástica através da metodologia do Programa de Educação Estética e Artística***

Este estudo é complementar ao que realizámos anteriormente, e centra-se no aluno e na sua aprendizagem no âmbito da Expressão Plástica. Teve por base a dinamização de sessões de Expressão Plástica com a metodologia do *Programa de Educação Estética e Artística*, com o intuito de comparar o discurso dos alunos, aquando da descrição de obras de arte, em turmas que adotaram e que não adotaram a metodologia do Programa. À semelhança do primeiro estudo, o seu carácter é exploratório (cf. Ponto 3.3.1.), ainda que tenha também subjacente uma componente comparativa. Apresentamos, em seguida, os objetivos específicos do estudo, os participantes, os procedimentos e instrumentos, e por fim, o tratamento e a análise dos dados obtidos.

### **3.3.3.1. Objetivos**

Tendo por base o subprograma *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais* (cf. Ponto 2.3.2.), direcionado para o ensino da Expressão Plástica, pretendemos, em concreto, neste estudo, verificar:

- Que conceitos sobressaem no discurso dos alunos, aquando da descrição de obras de arte, nos vários anos de escolaridade;
- Que diferenças existem no discurso dos alunos que tiveram sessões de Expressão Plástica com a metodologia do Programa e aqueles que não tiveram (objetivo transversal ao primeiro).

### **3.3.3.2. Participantes**

Participaram neste estudo 6 professores, sendo 4 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, perfazendo um total de 6 turmas. Estiveram envolvidas 2 escolas, pertencentes a outros tantos Agrupamentos. Em termos de fases na carreira<sup>88</sup>, três participantes têm entre 7 e 18 anos de ensino; dois têm entre 19 e 30 anos; e um tem mais de 31. O tempo de serviço situa-se entre o mínimo de 15 anos e o máximo de 30 anos. Os professores lecionavam em escolas públicas: 2 lecionavam o 2.º ano, 2 o 3.ºano e 2 o 4.º ano.

Três fizeram a sua formação inicial em Escolas Superiores de Educação, um em Instituto Superior de Educação, e dois no Magistério Primário. Relativamente à formação contínua, nenhum deles tem formação contínua no âmbito do Desenvolvimento Curricular em Artes – Metodologias e Práticas.

No quadro que se segue (cf. Quadro 49), apresentamos a caracterização dos professores que participaram neste estudo.

---

<sup>88</sup> Para tal tivemos em consideração os trabalhos de Huberman (1995), já mencionados no Ponto 3.3.1.2.

## Quadro 49

*Caracterização dos professores que participaram no terceiro estudo*

Aspetos	Especificação	Número	Total
<b>Sexo</b>	Feminino	4	6
	Masculino	2	
<b>Tempo de serviço</b>	0-3 anos	0	6
	4-6 anos	0	
	7-18 anos	3	
	19-30 anos	2	
	Mais de 31 anos	1	
<b>Formação inicial</b>	Magistério Primário	2	6
	Escolas Superiores de Educação	3	
	Institutos Superiores de Educação	1	
<b>Formação contínua em Desenvolvimento Curricular em Artes</b>	Sim	0	6
	Não	6	
<b>Escola onde leciona</b>	Privada	0	6
	Pública	6	
<b>Ano(s) que leciona</b>	2.º ano	2	6
	3.º ano	2	
	4.º ano	2	

Quanto aos alunos, tal como já referimos, participaram seis turmas: 2 turmas do 2.º ano (ambas com 18 alunos), 2 turmas do 3.º ano (uma com 19 alunos, e a outra com 20) e 2 turmas do 4.º ano (uma com 15 alunos, e a outra com 17).

Em três dessas turmas (uma de cada nível de escolaridade), num total de 55 alunos, foram dinamizadas sessões de Expressão Plástica guiadas pela do *Programa de Educação Estética e Artística*; noutras três, num total de 52 alunos, não houve qualquer intervenção, sendo a Expressão Plástica ensinada pelo professor titular. Contudo, nas seis turmas foi aplicada a ficha de avaliação, no final do ano letivo.

### 3.3.3.3. Procedimentos e instrumentos

Este estudo, realizado no ano letivo 2015/2016, exigiu que se estabelecesse novo contacto com os Diretores dos Agrupamentos de Escolas, solicitando a continuidade do projeto. Tendo sido esta aceite, seleccionámos aleatoriamente as escolas, e respetivas turmas, que integraram este estudo, tendo por base os seguintes critérios: as turmas que seriam objeto de comparação não podiam pertencer à mesma escola; as turmas não podiam ter sido objeto de observação no âmbito do segundo estudo; só poderiam ser selecionadas turmas de 2.º, 3.º e 4.º anos<sup>89</sup>.

Após termos conhecimento dos professores que iriam colaborar connosco, estabelecemos um primeiro contacto com os mesmos, no qual tivemos em consideração aspetos diferenciados, consoante as turmas fossem ter, ou não, sessões de Expressão Plástica através da metodologia do Programa. Assim, no caso das três turmas que foram objeto de intervenção da nossa parte, definimos com os professores o horário semanal destinado à sessão de Expressão Plástica<sup>90</sup> e a data de realização da ficha de avaliação (no final do ano letivo). Nas outras três, em que os professores ensinaram a Expressão Plástica como entenderam, definimos momentos de observação (no total de 16) e a data de realização da ficha de avaliação.

Nas turmas em que houve intervenção<sup>91</sup>, previamente, planificámos 16 sessões de Expressão Plástica, cada uma com a duração de 1 hora, tendo como referência o modelo de Robert Gagné (1975), que preconiza três momentos de instrução-aprendizagem: preparação para nova aprendizagem; desempenho; transferência. A planificação que delineámos encontra-se estruturada em formato de grelha, e integra cinco componentes –

---

<sup>89</sup> Optámos por excluir turmas de 1.º ano, pois os alunos neste ano de escolaridade ainda não sabem ler e escrever adequadamente, e algumas das estratégias de mediação desenvolvidas durante as sessões de Expressão Plástica exigiam competências de leitura e escrita.

<sup>90</sup> Os professores consideraram que estas sessões deviam ser desenvolvidas no período da tarde.

<sup>91</sup> Dadas as conclusões que advieram do segundo estudo (cf. Ponto 3.3.2.4.), optámos por ser nós a desenvolver as sessões de Expressão Plástica através da metodologia do *Programa de Educação Estética e Artística*, pois havíamos tido formação nesse domínio. As sessões decorreram entre janeiro e junho de 2016.

tema(s), objetivos, estrutura da sessão, recursos e avaliação (cf. Anexo 3) –, como apresentamos no quadro que se segue (cf. Quadro 50).

Quadro 50

*Estrutura da planificação de sessão da Expressão Plástica*

<b>Componentes da grelha de planificação</b>	<b>Objetivo(s)</b>
Tema(s)	O que ensinar?
Objetivos	Para quê ensinar?
Estrutura da sessão: - Preparação - Desempenho: 1) fruição-contemplação; 2) interpretação-reflexão; 3) experimentação-criação - Transferência	Como ensinar?
Recursos	Que recursos utilizar?
Avaliação	Como avaliar?

Os temas que definimos foram de índole diversa:

- i) retrato e autorretrato (representação do eu e do outro em diferentes modalidades expressivas);
- ii) máscara (função da máscara ao longo da história);
- iii) museu (espaço de arte e cultura);
- iv) história(s) que a(s) obra(s) de arte conta(m) (compreender o seu contexto sócio-histórico-cultural);
- v) património artístico e cultural (importância de o compreender, para o preservar);
- vi) representação dos animais na arte (em diferentes modalidades expressivas);
- vii) desconstrução de uma obra de arte (metáfora e metamorfose);
- viii) liberdade (Revolução dos Cravos; 25 de abril; importância da liberdade);
- ix) abstração vs realidade (diferenças entre ambas);
- x) ilustração (verificar como esta se concretiza);
- xi) atividade poética vs atividade de lazer (poesia como forma de arte).

Alguns destes temas foram trabalhados em mais do que uma sessão, como é o caso do retrato e do autorretrato.

Estabelecemos como objetivo geral das sessões “Desenvolver a dimensão estética da educação através da apropriação da linguagem das diferentes modalidades expressivas”, e como objetivos específicos, os seguintes: i) Desenvolver capacidades de observação no contacto com os diferentes universos culturais, desfrutando dos estímulos que estes lhes transmitem; ii) Apreciar obras de arte, de forma estética e artística, através dos processos de interpretação, descrição, discriminação, análise, síntese e juízo crítico; iii) Expressar conceitos e temáticas, através da criação de um sistema de trabalho próprio.

No que diz respeito à estrutura das sessões, seguimos as orientações metodológicas do *Programa de Educação Estética e Artística*, como a seguir se especifica:

- 1) Fruição-contemplação (10 minutos):** apresentação, em simultâneo, em suporte digital e/ou papel, de duas obras de arte (e.g., pintura, desenho, fotografia, tapeçaria, escultura), solicitando aos alunos para se deterem nelas.
- 2) Interpretação-reflexão (20 minutos):** formulação de questões, proporcionando o diálogo argumentativo – *O que vêem?, O que há de parecido?, O que há de diferente?* –, permitindo aos alunos estabelecer comparações entre as obras; simultaneamente, introduziam-se informações de diversa natureza: i) relativas a conceitos específicos – cores quentes/frias, cores claras/escuras, cores primárias/secundárias, cores neutras, forma, textura, luz/sombra, figura-fundo, contorno, abstrato, proporção, volume, movimento, padrão, mancha, impulsividade do traço, linha, ponto, fundo; ii) relativas ao(s) tema(s); iii) relativas aos autores; iv) relativas à contextualização epocal; v) relativas ao estilo artístico em causa. Desenvolvia-se, também, uma estratégia de mediação, de carácter lúdico, com o intuito de explorar, especificamente, os conteúdos que estavam a ser trabalhados (e.g., caso estivéssemos a trabalhar a textura, como estratégia de mediação poderíamos fazer o seguinte: colocar num saco diferentes objetos, e solicitar a cada aluno que retirasse um, explorando-o nas suas mãos, sem o ver; o objetivo é que o aluno utilize o tato, e identifique diferentes texturas: liso/rugoso; áspero/macio).
- 3) Experimentação-criação (30 minutos):** produção de algo a partir das obras exploradas, e dos conceitos/temas trabalhados, concebendo ideias e usando diversas técnicas e materiais.

Antes de iniciar cada sessão explicávamos o objetivo da mesma e retomávamos os aspetos principais da sessão anterior. No final, fazíamos uma avaliação global da sessão,

questionando os alunos sobre o que acharam da mesma, e sintetizávamos os seus aspetos principais.

Quanto aos recursos utilizados, recorremos, sobretudo, aos recursos materiais, procurando usar materiais diversificados, com os quais os alunos, por norma, não costumam trabalhar nas suas aulas – carvão, pastel seco, pastel de óleo, vários tipos de papel (e.g., papel de seda, papel de lustro, papel crepe, papel manteigueiro).

Por fim, na componente da avaliação, estabelecemos que os alunos iriam ser avaliados através do seu portefólio. No final de cada atividade, as produções (escritas e plásticas) que daí decorriam, integravam um portefólio (pasta elaborada pelos alunos, onde iam colocando os seus trabalhos), para que, no final do ano letivo, fosse possível fazer uma análise global do trabalho desenvolvido, tendo em conta os temas trabalhados e os objetivos definidos inicialmente.

Nas turmas em que não houve intervenção, recorremos ao instrumento utilizado no segundo estudo – Grelha de registo de atividade(s) de Expressão Plástica (cf. Ponto 3.3.2.3.), aquando da observação em contexto escolar.

Para esclarecer o objetivo que pretendemos alcançar com este estudo – *Comparar o discurso dos alunos, aquando da descrição de obras de arte, em turmas que adotaram e que não adotaram a metodologia do Programa* – preparámos uma ficha de avaliação constituída por imagens de duas obras de arte e por um desafio: “Descreve o que vês nestas imagens, identificando o que há de parecido e de diferente em ambas” (cf. Anexo 4). O instrumento privilegia o segundo momento da metodologia do Programa – interpretação-reflexão –, que considerámos ser o mais adequado para identificar os conceitos que sobressaem no discurso dos alunos e, assim, comparar as turmas. Apresentamos, de seguida, as imagens das obras de arte que foram integradas nessa ficha (cf. Figura 13).



“Retrato de uma jovem”  
Domenico Ghirlandaio (Século XV)



“Figura de Velho”  
Harmensz Rembrandt (Século XVII)

*Figura 13.* Imagens das obras de arte integradas na ficha de avaliação

#### **3.3.3.4. Tratamento e análise de dados**

Antes de proceder ao tratamento e análise de dados, importa salientar que, nas turmas em que não houve intervenção, as observações registadas vão ao encontro das conclusões que advêm do segundo estudo (cf. Ponto 3.3.2.), as quais, retomamos, em linhas gerais: i) os temas escolhidos recaem sobre temas do calendário e conteúdos de outras disciplinas; ii) os objetivos centram-se, sobretudo, no domínio do “saber-fazer”; iii) as metodologias estão centradas no professor, que explica e demonstra como se realiza a atividade e/ou executa determinada técnica; iv) os recursos utilizados recaem sobre os recursos materiais, de índole diversificada; v) os critérios de avaliação recaem sobre o cumprimento dos objetivos e do tempo estabelecido para a atividade.

Para tratar os dados recolhidos através da ficha de avaliação, recorreremos, uma vez mais, à análise de conteúdo (cf. Pontos 3.3.1.4. e 3.3.2.4.). Sistematizamos, em seguida, esses dados, organizando a informação em função do primeiro objetivo/categoria – *Verificar que conceitos sobressaem no discurso dos alunos aquando da descrição de obras de arte* – e das subcategorias que lhe estão subjacentes – diferentes anos de escolaridade (2.º, 3.º e 4.º).



**Categoria 1: Conceitos que sobressaem no discurso dos alunos, aquando da descrição de obras de arte, nos diferentes anos de escolaridade**

**Subcategoria 1.1. Conceitos que sobressaem no discurso de alunos do 2.º ano.**

A análise de conteúdo fez emergir como tendência de respostas os seguintes conceitos: sexo do retratado, ciclo de vida em que se encontra o retratado, características do retratado, posição social do retratado, espaço onde se encontra o retratado, direção do olhar do retratado, cor, textura, fundo e luz (cf. Quadro 46).

Quadro 46

*Conceitos que sobressaem no discurso de alunos do 2.º ano*

Tendência de Respostas	Descrição de obras de arte	
	Turma de 2.º ano Com Programa (Total de 18 alunos)	Turma de 2.º ano Sem Programa (Total de 18 alunos)
<b>Sexo do retratado</b>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Senhora, Mulher (17)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Senhor, Homem (16)</p>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Senhora, Mulher (14)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Senhor, Homem (13)</p>
<b>Ciclo de vida em que se encontra o retratado</b>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Menina, Jovem, Nova (11)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Idoso, Velho (11)</p>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Menina, Jovem, Nova (3)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Idoso, Velho (5)</p>
<b>Características do retratado</b>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Tem um colar (3) - Tem um colar de pérolas (1) - Tem um vestido (3) - Tem um(a) lenço/touca (4) - Tem um botão no vestido (2) - Está de pé (1)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Tem barba (2) - Tem uma bengala (5) - Tem um chapéu (5) - Tem pulseiras (3) - Está sentado (2)</p>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Tem um colar (15) - Tem um vestido (5) - Tem um(a) lenço/touca (8) - Tem um botão no vestido (4) - Tem roupa antiga (2)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Tem barba (8) - Tem uma bengala (8) - Tem um chapéu (4) - Tem pulseiras (2) - Tem roupa antiga (2)</p>
<b>Posição social do retratado</b>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Pessoa rica (1)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Pessoa pobre (1)</p>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Pessoa rica (1) - Pertence à realeza (1)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Pessoa pobre (1) - Pertence à realeza (1)</p>
<b>Espaço onde se encontra o retratado</b>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Está num lugar escuro (4)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Perto de uma rocha (1) - Numa prisão (1) - Numa caverna (1) - É um sítio húmido (1) - Está num lugar escuro (4)</p>	<p><u>“Figura de Velho”</u> - Perto de uma rocha (1) - Numa prisão (1) - Numa caverna (1)</p>
<b>Direção do olhar do retratado</b>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Está a olhar para a esquerda (2) - Igual direção (6)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Está a olhar para a esquerda (8) - Igual direção (6)</p>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Está a olhar para a esquerda (1) - Igual direção (3)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Está a olhar para a esquerda (1) - Igual direção (3)</p>

<b>Cor</b>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cabelo laranja (1)</li> <li>- Colar vermelho (1)</li> <li>- Cores quentes no vestido (1)</li> <li>- Cores claras (1)</li> <li>- Lugar escuro (4)</li> <li>- Fundo escuro/preto (3)</li> </ul> <p><u>“Figura de Velho”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cores escuras (1)</li> <li>- Lugar escuro (4)</li> <li>- Fundo escuro/preto (3)</li> </ul>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cabelo ruivo (3)</li> <li>- Cabelo castanho (1)</li> <li>- Colar vermelho (3)</li> <li>- Cores quentes na roupa (1)</li> <li>- Roupa clara (1)</li> <li>- Fundo escuro/preto (3)</li> </ul> <p><u>“Figura de Velho”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Barba branca (1)</li> <li>- Roupa escura (1)</li> <li>- Cores escuras (2)</li> <li>- Fundo escuro/preto (4)</li> </ul>
<b>Textura</b>	<p><u>“Figura de Velho”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pessoa com barba que parece algodão doce (1)</li> </ul>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pele suave (1)</li> <li>- Pele macia (1)</li> <li>- Cabelo liso (1)</li> </ul> <p><u>“Figura de Velho”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pele áspera, com rugas (2)</li> <li>- Barba grossa (1)</li> <li>- Roupa enrugada (1)</li> </ul>
<b>Fundo</b>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundo escuro (1)</li> <li>- A parte por trás da imagem está escura/é preta (2)</li> </ul> <p><u>“Figura de Velho”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundo escuro (1)</li> <li>- A parte por trás da imagem está escura/é preta (2)</li> </ul>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Fundo escuro” (1)</li> <li>- A parte por trás da imagem está escura/é preta (2)</li> </ul> <p><u>“Figura de Velho”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Fundo escuro” (2)</li> <li>- A parte por trás da imagem está escura/é preta (2)</li> </ul>
<b>Luz</b>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Há luz/claridade (1)</li> <li>- A mulher está mais iluminada (1)</li> </ul> <p><u>“Figura de Velho”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há luz (1)</li> <li>- O idoso está mais escuro (1)</li> </ul>	

Em ambas as turmas, o conceito que mais se destaca é o sexo do retratado: na turma com Programa, num total de 18 alunos, 17 referem-se à “mulher” e 16 ao “homem”; na turma sem Programa, num total de 18 alunos, 14 referem-se à “mulher” e 13 ao “homem”.

Na turma com Programa, outro conceito que se destaca, referido por mais de metade dos alunos, é o ciclo de vida em que se encontra o retratado. A maioria dos alunos deste grupo estabeleceu uma ligação entre os dois conceitos – sexo e ciclo de vida –, associando à imagem da esquerda uma “mulher nova”, e à imagem da direita um “homem velho”, e

considerando esta uma das diferenças entre as duas imagens, como a seguir exemplificamos:

“O que há de diferente nestas imagens é que numa está uma senhora nova, e na outra um senhor velho.”

“O que há de diferente é que a senhora é mais nova e o senhor é mais velho.”

Os conceitos que menos se destacam, no caso da turma com Programa, são a posição social do retratado e a textura; no caso da turma sem Programa, a posição social do retratado e a luz. Seria de esperar que na turma com Programa tivessem existido mais referências a aspetos alusivos à textura, uma vez que foi um conceito trabalhado durante as sessões.

Relativamente às características do retratado, constatamos que apesar de as identificadas em ambas as turmas serem praticamente as mesmas – presença de colar, vestido e lenço/touca na mulher; presença de barba, bengala e chapéu no homem –, mais alunos da turma sem Programa se referiram a elas.

Acerca do espaço onde se encontra o retratado, existe na turma com Programa uma maior diversidade de respostas, sobressaindo a ideia de “lugar escuro”. Esta questão remete-nos para o conceito de fundo, identificado por ambas as turmas como “preto” ou “escuro”, o qual é considerado uma semelhança entre as duas obras – “O que há de parecido nos dois retratos é que está muito escuro, e parece estar de noite” (aluno da turma com Programa). Verificamos, no entanto, que alguns alunos não utilizam este conceito explicitamente, referindo-se ao mesmo através da expressão “por trás dos retratos/das imagens” – “(...) por trás dos dois retratos está muito escuro” (aluno da turma com Programa).

No que diz respeito à direção do olhar do retratado, ainda que não seja referido em quantidade significativa (8 em 18 alunos referem-no), aparece em maior número na turma com Programa. Contudo, nas duas turmas é considerado uma semelhança entre as obras – “O que há de parecido nos dois retratos é que estão os dois a olhar na mesma direção” (aluno da turma com Programa); “Os olhos das duas pessoas estão virados para o mesmo sítio” (aluno da turma sem Programa).

Acerca do conceito de cor, constatamos que os alunos mencionam cores específicas quando, por exemplo, se referem à cor do cabelo da mulher (ruivo/laranja) ou à cor da barba do homem (branca). No entanto, em ambas as turmas sobressai a noção de “cor preta” e de “cor escura”, alusivas ao fundo e ao espaço em que se encontram os retratados.

Por último, acerca do conceito de luz, verifica-se que emergiu, apenas, na turma com Programa, ainda que, de forma pouco significativa: 2 alunos destacaram este conceito, considerando-o como uma diferença entre as duas obras apresentadas: “O que há de diferente nos dois retratos é que a senhora está iluminada, ou seja, tem claridade, e o senhor não”; “Na imagem da menina está luz e na outra está escuro” (alunos da turma com Programa).

Salientamos que, acerca dos conceitos emergentes que estão diretamente relacionados com a Expressão Plástica – cor, textura, fundo e luz –, existe uma predominância da cor face aos restantes, pois é referida mais vezes por ambas as turmas.

Estes dados permitem-nos afirmar que os conceitos emergentes no discurso dos alunos aquando da descrição das obras de arte são os mesmos, em ambas as turmas, à exceção do conceito de luz, que não é referido pelos alunos da turma sem Programa, e que foi trabalhado no decorrer das sessões de Expressão Plástica realizadas na outra turma. Tal parece ser um indício de que os alunos da turma com Programa apresentam uma maior variedade de conceitos e uma forma mais coerente/mais organizada de os interrelacionar, identificando semelhanças e diferenças nas obras, tais como: presença de elemento do sexo feminino/presença de elemento do sexo masculino; presença de mulher nova/presença de homem velho; presença de cores mais claras/presença de cores mais escuras; identificação de fundo preto; igual direção do olhar das pessoas. A este propósito vejamos alguns exemplos de descrições elaboradas por alunos pertencentes a turma com Programa:

“Vejo uma senhora nova e um senhor velho. O senhor velhinho tem uma bengala nas mãos; a senhora nova tem um colar com as mesmas pérolas que tem no vestido, ao pé do peito. O senhor velhinho parece que tem um chapéu e a senhora mais nova tem uma coisa que parece um lenço na cabeça. O que há de parecido é que a senhora nova está a olhar para o mesmo lado que o senhor velhinho. Por trás deles os dois, está escuro. Os dois têm um chapéu, ou algo parecido, na cabeça. O que há de diferente é que a senhora é mais nova que o senhor.”

“No primeiro retrato vejo uma senhora a olhar para o lado esquerdo e no segundo retrato vejo um idoso. Nos dois retratos o que há de parecido é que a senhora e o idoso estão a olhar para o mesmo lado, e de diferente é que a imagem do idoso está muito mais escura.”

“Eu vejo no primeiro retrato uma menina e no segundo um senhor. Parece que os dois estão num sítio escuro. O senhor também tem uma bengala e parece que tem um chapéu. Nos dois retratos o que há de parecido é que eles estão os dois a olhar para o mesmo sítio e estão num local escuro. O que há de diferente neles é que a menina parece que está de pé e o senhor sentado, e a menina é mais nova do que o senhor.”

Apresentamos, também, descrições feitas por alunos pertencentes à turma sem Programa:

“A menina tem pele suave, roupa antiga e tem um colar de pérolas vermelho. O senhor tem roupa antiga e pele áspera. Têm a roupa diferente.”

“Eu vejo uma senhora com um colar, com um vestido vermelho e um botão no vestido. Vejo um homem com uma bengala e uma roupa antiga. Eles têm os olhos e as sobranceiras parecidos. O que é diferente é a bengala, o vestido, a barba e o chapéu.”

“Na imagem um eu vejo uma menina que é nova, tem um colar e tem cabelo castanho. Na imagem dois vejo um senhor já velhote, com bengala e tem barba. Estão os dois a olhar para o mesmo lado. O que há de diferente é que na imagem um é uma menina e na imagem 2 é um menino.”

### **Subcategoria 1.2. Conceitos que sobressaem no discurso de alunos do 3.º ano.**

A análise de conteúdo fez emergir como tendência de respostas os seguintes conceitos: sexo do retratado, ciclo de vida do retratado, características do retratado, posição social do retratado, espaço onde se encontra o retratado, direção do olhar do retratado, cor, textura, fundo, luz, contorno e perspetiva (cf. Quadro 52).

#### Quadro 52

*Conceitos que sobressaem no discurso de alunos do 3.º ano*

Tendência de Respostas	Descrição das obras de arte	
	Turma de 3.º ano Com Programa (Total de 20 alunos)	Turma de 3.º ano Sem Programa (Total de 19 alunos)
<b>Sexo do retratado</b>	<u>“Retrato de uma jovem”</u> - Senhora, Mulher (18)  <u>“Figura de Velho”</u> - Senhor, Homem (18)	<u>“Retrato de uma jovem”</u> - Senhora, Mulher (18)  <u>“Figura de Velho”</u> - Senhor, Homem (17)
<b>Ciclo de vida em que se encontra o retratado</b>	<u>“Retrato de uma jovem”</u> - Menina, Jovem, Nova (5)  <u>“Figura de Velho”</u> - Idoso, Velho (16)	<u>“Retrato de uma jovem”</u> - Menina, Jovem (7)  <u>“Figura de Velho”</u> - Idoso, Velho (15)
<b>Características do retratado</b>	<u>“Retrato de uma jovem”</u> - Tem cabelo liso (1) - Tem cabelo curto (2) - Tem cabelo encaracolado (1) - Tem um colar (11) - Tem um vestido (10) - Tem uma camisa (1) - Tem um(a) lenço/touca (7) - Tem um botão no vestido (2) - Está feliz (1)  <u>“Figura de Velho”</u> - Tem barba (7) - Tem bengala (15) - Tem um casaco (3) - Tem um chapéu (6) - Tem roupa velha (1) - Está sentado (9) - Está triste (1)	<u>“Retrato de uma jovem”</u> - Tem cabelo encaracolado (1) - Tem um colar (8) - Tem um vestido (5) - Tem um(a) lenço/touca (4) - Tem um botão no vestido (2)  <u>“Figura de Velho”</u> - Tem barba (5) - Tem bigode (1) - Tem bengala (9) - Tem um chapéu (5) - Tem um manto (1) - Tem um casaco (2) - Está sentado (1) - Está encostado a uma parede (1) - Está triste (1)
<b>Posição social do retratado</b>	<u>“Retrato de uma jovem”</u> - Pessoa rica (1)  <u>“Figura de Velho”</u> - Pessoa pobre (1)	<u>“Retrato de uma jovem”</u> - Parece da realeza (1) - Parece uma princesa (1)  <u>“Figura de Velho”</u> - Não pertence à realeza (1)
<b>Espaço onde se encontra o retratado</b>		<u>“Retrato de uma jovem”</u> - Local escuro (1)  <u>“Figura de Velho”</u> - Local escuro (1) - Num castelo (1)

<b>Direção do olhar do retratado</b>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Está a olhar para a esquerda (5)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Está a olhar para a esquerda (5)</p>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Está a olhar para a esquerda (7)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Está a olhar para a esquerda (7)</p>
<b>Cor</b>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Cabelo castanho (7) - Cabelo loiro (2) - Colar vermelho (6) - Colar cor-de-rosa (4) - Vestido cor-de-rosa (4) - Vestido vernelho (5) - Mangas castanhas (4) - Lenço/touca branco(a) (4) - Roupa vermelha (1) - Roupa cor-de-rosa (1) - Clores claras (2) - Cores quentes (4) - Predomina a cor vermelha (1)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Cabelo branco (1) - Barba branca (2) - Chapéu preto (3) - Roupa castanha e preta (3) - Cores escuras (3) - Roupa escura (1) - Predominam as cores preta e castanha (1) - Cores que não são quentes, nem frias (1)</p>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Olhos castanhos (1) - Cabelo castanho (2) - Cabelo ruivo (1) - Lábios vermelhos (1) - Colar vermelho (6) - Colar cor-de-rosa (1) - Vestido cor-de-rosa (2) - Vestido vernelho (3) - Camisola vermelha (1) - Roupa clara (1) - Clores claras (5) - Predomina o preto (1)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Barba branca (1) - Barba cinzenta (1) - Bengala castanha (1) - Chapéu preto (1) - Manto preto (1) - Roupa castanha e preta (3) - Casaco preto (1) - Cores escuras (6) - Roupa escura (1) - Predomina o preto (1)</p>
<b>Textura</b>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Cabelo liso (1)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Corpo enrugado (mãos/cara) (1)</p>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Pele lisa (1)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Pele enrugada (2) - Mãos rugosas (5) - Barba peluda (1)</p>
<b>Fundo</b>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Fundo preto (7) - Fundo escuro (3) - Parte por trás dos retratos é escura (1)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Fundo preto (7) - Fundo escuro (3) - Parte por trás dos retratos é escura (1)</p>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u> - Não tem fundo (1) - Fundo preto (4) - Fundo escuro (2)</p> <p><u>“Figura de Velho”</u> - Tem fundo (1) - Fundo preto (3) - Fundo escuro (2)</p>



<b>Luz</b>	<p>“Retrato de uma jovem”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A senhora tem luz/muita luz (3)</li> <li>- Há mais claridade (1)</li> <li>- A luz vem da esquerda (1)</li> </ul> <p>“Figura de Velho”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O senhor tem pouca luz/não tem luz (3)</li> <li>- Há menos claridade (1)</li> <li>- A luz vem da esquerda (1)</li> </ul>	
<b>Contorno</b>	<p>“Retrato de uma jovem”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguimos contornar a figura da mulher (1)</li> </ul> <p>“Figura de Velho”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não conseguimos contornar a figura do homem (1)</li> </ul>	
<b>Perspetiva</b>	<p>“Retrato de uma jovem”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mulher parece estar perto (1)</li> </ul> <p>“Figura de Velho”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Homem parece estar longe (1)</li> </ul>	

Verificamos que, à semelhança do que se registou na turma do 2.º ano, em ambas as turmas do 3.º ano, o conceito que se destaca é o sexo do retratado: na turma com Programa, 18 alunos refere-o; na turma sem Programa, 18 referem-se à “mulher” e 17 ao “homem”.

O segundo conceito que se destaca, também nas duas turmas, é o ciclo de vida em que se encontra o retratado. A este propósito, salientamos que os alunos se referem sempre à imagem do homem como alguém mais velho (e.g., “homem idoso”, “senhor velho”), o que não acontece quando se referem à imagem da mulher. A maioria dos alunos estabeleceu uma ligação entre estes os dois conceitos – sexo e ciclo de vida –, como podemos verificar nas seguintes descrições (as duas primeiras relativas a alunos pertencentes à turma com Programa):

“O que há de diferente é que o senhor é idoso e a senhora não.”

“O que há de diferente nos dois retratos é que no retrato da esquerda está uma senhora e no retrato da direita está um senhor de idade com uma bengala.”

“O diferente neles é que num está um homem e no outro uma mulher; e um é mais velho, e tem rugas, e o outro mais novo.”

“O que há de diferente neles é que a senhora é jovem e o senhor é idoso e tem as mãos cheias de rugas.”

Relativamente às características do retratado, constatamos que na turma com Programa são identificadas mais características, ainda que, em ambas, sobressaia, no caso da imagem da mulher, a presença de um colar e de um vestido, e no caso da imagem do homem, sobressaia a presença de bengala, barba e chapéu, e o facto de estar sentado.

No que diz respeito aos conceitos menos referidos pelos alunos da turma com Programa, são estes: posição social do retratado, espaço onde se encontra o retratado (sem qualquer referência por parte dos alunos), textura, contorno e perspetiva. Os dois últimos conceitos – contorno e perspetiva – são referidos apenas por um aluno, pertencente a turma com Programa. No caso da turma sem Programa, os conceitos que menos sobressaem no discurso dos alunos são: posição social do retratado, espaço onde se encontra o retratado, luz, contorno e perspetiva (estes três últimos conceitos não foram referidos por parte destes alunos).

O conceito textura aparece, à semelhança do que verificámos na turma do 2.º ano, referido mais vezes na turma sem Programa, sobretudo no que diz respeito à “presença de rugas” no homem (e.g., “(...) o homem tem as mãos todas enrugadas”). Contudo, seria de esperar que na turma com Programa tivessem existido mais referências a aspetos alusivos à textura.

Quanto à direção do olhar do retratado, ainda que não seja referido em quantidade significativa, aparece em maior número na turma sem Programa. Em ambas as turmas este conceito é apontado como uma semelhança entre as obras – “Eles estão a olhar para o mesmo lado” (aluno da turma sem Programa); “Os dois estão a olhar para a esquerda” (aluno da turma com Programa).

No que diz respeito ao conceito de cor, constatamos que tal como os alunos do 2.º ano, também estes mencionam cores concretas aquando da identificação de características específicas de cada um dos retratados (e.g. “cabelo castanho”, “barba branca”, “colar vermelho”). Contudo, verificamos que na turma com Programa, as diferentes cores são referidas em maior número, e na turma sem Programa, sobressai a questão das “cores claras/cores escuras”, sendo esta uma das diferenças apresentadas entre as duas obras aquando da sua descrição:

“No primeiro retrato as cores são claras e no segundo são escuras”.

“A senhora tem a roupa clara e o senhor tem a roupa escura”.

Em ambas as turmas sobressai a noção de “cor preta” e de “cor escura”, alusivas ao fundo da imagem.

Acerca do conceito de luz, verifica-se que emergiu, apenas, na turma com Programa, ainda que, de forma pouco significativa, pois somente 4 alunos, num total de 20, o destacaram, considerando-o como uma diferença entre as duas obras apresentadas: “O que há de diferentes nos dois retratos é que a senhora tem luz e o senhor está escuro”; “O corpo da mulher está mais iluminado do que o corpo do senhor” (alunos da turma com Programa).

Relativamente aos conceitos que estão diretamente relacionados com a Expressão Plástica – cor, textura, fundo, luz, contorno e perspetiva –, existe, em ambas as turmas, uma predominância da cor face aos restantes, pois é referida mais vezes, e em diferentes circunstâncias.

Constatamos, assim, que neste ano de escolaridade emergem dois novos conceitos que não haviam sido referidos pelos alunos do 2.º ano – contorno e perspetiva – e que também foram trabalhados no decorrer das sessões de Expressão Plástica.

### **Subcategoria 1.3. Conceitos que sobressaem no discurso de alunos do 4.º ano.**

A análise de conteúdo fez emergir como tendência de respostas os seguintes conceitos: sexo do retratado, ciclo de vida em que se encontra o retratado, características do retratado, espaço onde se encontra o retratado, direção do olhar do retratado, cor, textura e fundo (cf. Quadro 53).

Quadro 53

*Conceitos que sobressaem no discurso de alunos do 4.º ano*

Tendência de Respostas	Descrição das obras de arte	
	Turma de 4.º ano Com Programa (Total de 17 alunos)	Turma de 4.º ano Sem Programa (Total de 19 alunos)
<b>Sexo do retratado</b>	<p>“Retrato de uma jovem” - Senhora, Mulher, Rapariga (15)</p> <p>“Figura de Velho” - Senhor, Homem (15)</p>	<p>“Retrato de uma jovem” - Senhora, Mulher (13)</p> <p>“Figura de Velho” - Senhor, Homem (10)</p>
<b>Ciclo de vida em que se encontra o retratado</b>	<p>“Retrato de uma jovem” - Menina, Jovem, Nova (12)</p> <p>“Figura de Velho” - Idoso, Velho (12)</p>	<p>“Retrato de uma jovem” - Menina, Jovem, Nova (4)</p> <p>“Figura de Velho” - Idoso, Velho (7)</p>
<b>Características do retratado</b>	<p>“Retrato de uma jovem” - Tem um colar (8) - Tem um colar de pérolas (2) - Tem um vestido (3) - Tem roupa antiga (2) - Tem roupa nova (1) - Tem um(a) lenço/touca (4) - Tem um botão no vestido (2)</p> <p>“Figura de Velho” - Tem barba (4) - Tem bengala (12) - Tem um chapéu (7) - Tem roupa velha (1) - Tem roupa antiga (2) - Tem uma manta (1) - Está sentado (3)</p>	<p>“Retrato de uma jovem” - Tem um colar (10) - Tem um colar de pérolas (1) - Tem um vestido (1) - Tem um(a) lenço/touca (6) - Tem um botão no vestido (1)</p> <p>“Figura de Velho” - Tem barba (5) - Tem bengala (9) - Tem um chapéu (6) - Tem um relógio (1) - Tem uma capa (1) - Tem roupas velhas (1)</p>
<b>Espaço onde se encontra o retratado</b>	<p>“Retrato de uma jovem” - Sítio escuro (1)</p> <p>“Figura de Velho” - Sítio escuro (1) - Ao pé de um muro (1)</p>	<p>“Retrato de uma jovem” - Sítio escuro (1)</p> <p>“Figura de Velho” - Sítio escuro (1) - Sala escura (1)</p>
<b>Direção do olhar do retratado</b>	<p>“Retrato de uma jovem” - Está a olhar para a esquerda (2) - Virado para o mesmo lado (2)</p> <p>“Figura de Velho” - Está a olhar para a esquerda (2) - Virado para o mesmo lado (2)</p>	<p>“Retrato de uma jovem” - Está a olhar para a esquerda (3)</p> <p>“Figura de Velho” - Está a olhar para a esquerda (3)</p>

<b>Cor</b>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cabelo ruivo (1)</li> <li>- Cabelo castanho claro (1)</li> <li>- Cabelo loiro (3)</li> <li>- Cabelo claro (1)</li> <li>- Colar vermelho (4)</li> <li>- Colar cor-de-rosa (1)</li> <li>- Vestido vernelho (3)</li> <li>- Camisola vermelha (1)</li> <li>- Lenço/touca branco(a) (1)</li> <li>- Clores claras (2)</li> <li>- Cores quentes (4)</li> <li>- Cores vivas (5)</li> </ul> <p><u>“Figura de Velho”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Barba branca (1)</li> <li>- Chapéu preto (1)</li> <li>- Bengala castanha (1)</li> <li>- Bengala escura (1)</li> <li>- Roupa castanha e preta (1)</li> <li>- Manta preta (1)</li> <li>- Cores escuras (1)</li> <li>- Cores frias (2)</li> <li>- Cores mortas (5)</li> <li>- Roupa escura (5)</li> </ul>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhos pretos (1)</li> <li>- Cabelo loiro (2)</li> <li>- Cabelo castanho (1)</li> <li>- Cabelo cor-de-laranja (1)</li> <li>- Cabelo ruivo (1)</li> <li>- Pele clara (1)</li> <li>- Colar vermelho (3)</li> <li>- Colar cor-de-rosa (1)</li> <li>- Vestido vernelho (2)</li> <li>- Roupa clara (2)</li> </ul> <p><u>“Figura de Velho”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhos pretos (1)</li> <li>- Barba branca (2)</li> <li>- Cabelo branco (1)</li> <li>- Pele clara (1)</li> <li>- Chapéu preto (1)</li> <li>- Capa preta (1)</li> <li>- Roupa escura (3)</li> </ul>
<b>Textura</b>		<p><u>“Retrato de uma jovem”</u></p> <p><u>“Figura de Velho”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pele rugosa (1)</li> </ul>
<b>Fundo</b>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundo escuro (4)</li> <li>- Fundo preto (5)</li> </ul> <p><u>“Figura de Velho”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundo escuro (4)</li> <li>- Fundo preto (5)</li> </ul>	<p><u>“Retrato de uma jovem”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundo preto (5)</li> </ul> <p><u>“Figura de Velho”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundo preto (5)</li> </ul>

O conceito destacado em ambas as turmas é o sexo do retratado: na turma com Programa, 15 alunos referem-no; na turma sem Programa, 10 referem-se à “mulher”, e 10 ao “homem”. Ao contrário do que sucedeu nas turmas do 2.º e 3.º ano, nestas duas turmas de 4.º ano poucos foram os alunos que estabeleceram uma relação entre o sexo do retratado e o ciclo de vida em que se encontra o retratado.

No que diz respeito às características do retratado, ambas as turmas referem praticamente as mesmas. Verifica-se que, no caso da imagem da mulher, em ambas as turmas sobressai a “existência de colar”, e que no caso da imagem do homem, sobressai a “existência de bengala”.

Os conceitos menos referidos são os mesmos em ambas as turmas: espaço onde se encontra o retratado (considerado como uma semelhança entre as obras – “Os dois estão num sítio escuro”) e textura (é referido apenas uma vez, na turma sem Programa – “O senhor tem a pele rugosa”).

Relativamente à direção do olhar do retratado, em ambas as turmas este conceito é apontado como uma semelhança entre as obras – “Estão a olhar para o mesmo lado” (aluno da turma sem Programa); “Estão os dois a olhar para o lado esquerdo” (aluno da turma com Programa).

No que diz respeito ao conceito de cor, os alunos referem-se a cores concretas para identificar características específicas de cada um dos retratados: na turma com Programa destaca-se o “colar vermelho”, as “cores quentes” e as “cores vivas”; na turma sem Programa sobressai, também, o “colar vermelho” e a “roupa escura/roupa clara”. Na turma com Programa, à semelhança do que se verificou na turma do 3.º ano, as diferentes cores são referidas em maior número.

Acerca do conceito de fundo, em ambas as turmas emerge a noção de “fundo escuro” ou de “fundo preto” para caracterizar as duas imagens.

Verificamos que nestas turmas do 4.º ano não emergiram alguns dos conceitos presentes nos discursos das turmas do 2.º e 3.º ano, nomeadamente: posição social do retratado, luz, contorno e perspetiva.

### **Conclusões do terceiro estudo**

Terminado o tratamento e análise dos dados referentes ao terceiro estudo, importa sistematizar as principais conclusões que dele advêm, tendo por base os objetivos estabelecidos:

- **Verificar que conceitos sobressaem no discurso dos alunos, aquando da descrição de obras de arte, nos vários anos de escolaridade:** os conceitos que sobressaem no discurso dos alunos, nos vários anos de escolaridade, foram o sexo do

retratado e o ciclo vital em que se encontra o retratado, sendo estabelecida uma correspondência entre ambos, nos 2.º e 3.º anos, associando, os alunos, ao “homem”, o adjetivo de “velho/idoso”, e à “mulher”, o de “jovem/nova”. Relativamente às características do retratado, não existem diferenças relevantes entre os diferentes anos, pois, em maior ou menor número, todos eles identificam as principais características, a saber: a mulher, possui um colar, um vestido e um lenço/touca; o homem, possui uma bengala, um chapéu e tem barba. A posição social do retratado é um conceito que não sobressai no discurso dos alunos dos diferentes anos e, no caso do 4.º ano, não foi, sequer, objeto de análise. No entanto, quando é referido, a mulher é considerada uma pessoa rica e o homem uma pessoa pobre. Acerca do espaço onde se encontra o retratado, verifica-se que é um conceito que emergiu em todos os anos, ainda que quantidade pouco significativa, sendo associado a um sítio escuro, e considerado uma semelhança entre as duas imagens. Este conceito remete-nos para o conceito de fundo, que sobressai, em maior quantidade, no discurso dos alunos do 3.º e 4.º ano. Contudo, sempre que é referido, o fundo é associado à cor preta e/ou cor escura. Relativamente à direção do olhar do retratado, é um conceito identificado mais vezes nos alunos do 2.º ano. A textura é identificada em todos os anos, mas, no caso do 4.º ano, em quantidade pouco significativa – emerge, sobretudo, quando os alunos se referem ao homem: “pele enrugada”, “barba grossa”, “roupa enrugada”, “pele áspera”. O conceito de luz sobressai, apenas, no discurso dos alunos do 2.º e 3.º ano, mas em pequena quantidade – quando se manifesta, é identificado como uma diferença entre as duas imagens – na mulher há mais luz; no homem, há menos luz. Os conceitos contorno e perspetiva emergem, apenas no discurso de alunos do 3.º ano, e de modo muito pouco significativo. A cor, na sua multiplicidade – cores específicas, quente/frio, claro/escuro –, é um conceito que emerge no discurso de todos os alunos, nos diferentes anos de escolaridade, ainda que apareça, uma maior referência à mesma no 3.º e 4.º ano. Em suma, nos 2.º, 3.º e 4.º anos sobressaem os seguintes conceitos: sexo do retratado, ciclo de vida em que se encontra do retratado, características do retratado, espaço onde se encontra o retratado, direção do olhar do retratado, cor, textura e fundo. No 2.º ano sobressai, ainda que de forma pouco significativa, o conceito de luz; e no 3.º ano, sobressaem, também, os conceitos de contorno e perspetiva. Em termos de conceitos intimamente relacionados com a Expressão Plástica, destacam-se a cor e o fundo. Estes dados permitem-nos verificar que, aquando da descrição de obras de arte, os alunos partem do geral (neste caso, presença de uma figura feminina e de outra masculina), para o particular, explorando, de acordo com

os seus conhecimentos e sentimentos, aquilo que veem, e recorrendo a conceitos de índole diversificada para o explicar. Ainda que estes dados não se afigurem significativos, são um indício de que a observação de obras de arte permite aos alunos a aprendizagem de diferentes conceitos, seja no âmbito da Expressão Plástica ou noutro, reforçando, assim, o papel da interdisciplinariedade entre as várias disciplinas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**- Verificar que diferenças existem no discurso dos alunos que tiveram sessões de Expressão Plástica com a metodologia do *Programa de Educação Estética e Artística* e aqueles que não tiveram:** face ao discurso dos alunos que tiveram sessões de Expressão Plástica com a metodologia do Programa, verificamos que os objetivos que estabelecemos inicialmente foram atingidos, pois os alunos desenvolveram capacidades de observação, recorrendo aos processos de interpretação, descrição, discriminação, análise, síntese e juízo crítico, identificando nas obras em análise semelhanças, diferenças e particularidades das mesmas, fazendo emergir conceitos trabalhados ao longo das sessões. Contudo, o discurso dos alunos do 4.º ano, comparativamente com os restantes, ficou aquém das expectativas, ficando por explicar por que razão tal aconteceu<sup>92</sup>, uma vez que as sessões eram desenvolvidas para todos os anos exatamente da mesma forma. Foi no discurso dos alunos do 3.º ano que emergiu uma maior quantidade de conceitos, sobretudo aqueles que se encontram diretamente relacionados com a Expressão Plástica – cor, textura, fundo, luz, contorno e perspetiva – o que nos leva a induzir que foi o ano que mais beneficiou das sessões com a metodologia do *Programa*. Contrariamente ao que seria de esperar, o conceito de textura emerge mais recorrentemente em turmas que não tiveram sessões de Expressão Plástica com a metodologia do Programa, o que pode dever-se ao facto de: i) os alunos já conhecerem o conceito, fora da sala de aula; ii) o professor trabalhar o conceito em sala de aula (embora não o tenhamos constatado, aquando das observações em contexto escolar). Concretamente no que diz respeito às diferenças existentes no discurso dos alunos que tiveram sessões de Expressão Plástica com a metodologia do *Programa de Educação Estética e Artística* e aqueles que não tiveram, verificámos que nos alunos do primeiro grupo emerge uma maior variedade de conceitos, aquando da descrição de obras de arte, e uma articulação mais coerente e organizada dos mesmos.

---

<sup>92</sup> Seria interessante, futuramente, realizar um estudo mais aprofundado, que permitisse ter em conta outros aspetos, nomeadamente de carácter individual (relativos a cada aluno) ou contextual (relativos à turma/escola), que procurassem dar resposta a esta situação.





## Considerações finais

---

A tarefa de ensinar é nada menos do que indispensável (...)

Maria Helena Damião & Maria Isabel Festas, 2013, p. 240

Apresentamos, na parte final desta tese, os pressupostos de que partimos e a investigação que realizámos, confrontando as ideias que apurámos da revisão da literatura com os dados empíricos que obtivemos. Anotamos, também, algumas limitações que encontramos no nosso trabalho, e expomos propostas de novos estudos, para que outros lhe possam dar continuidade e/ou aprofundar conhecimentos no domínio da educação estética e artística.

Retomamos, numa primeira instância, os aspetos que se destacam na componente teórica deste trabalho: i) independentemente das diversas posições existentes acerca do lugar da arte no currículo escolar e das inúmeras conceções que lhe estão subjacentes, a arte é considerada, por todos, como fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, devendo, por isso, ser parte integrante do currículo escolar; ii) é reconhecido, a nível nacional e internacional, o valor da educação estética e artística, quer enquanto objeto de aprendizagem, quer enquanto instrumento potenciador de outras áreas de aprendizagem; iii) as orientações preconizadas nos documentos normativo-legais e curriculares reforçam o papel da educação estética e artística na formação dos alunos: salientando a importância da coadjuvação, especificando metodologias de ensino que não se centram exclusivamente no “saber-fazer”, apelando para o valor intrínseco da arte, no sentido em que o aluno deve contactar com obras de arte e atribuindo mais horas letivas semanais ao seu ensino; iv) a formação de professores – inicial e contínua – centra-se, essencialmente, no Português e na Matemática, sobrevalorizando as Expressões, que, por muitas vezes, se encontram centradas no “saber-fazer”, privilegiando, assim, o valor instrumental da arte, em detrimento do seu valor intrínseco; v) existe em Portugal um

Programa – *Programa de Educação Estética e Artística* –, de caráter facultativo, que contempla a arte como forma de conhecimento, evidenciando o seu caráter multissensorial e interpretativo, e estimulando, através da sua metodologia (fruição-contemplação; interpretação-reflexão; experimentação-criação), a aquisição das linguagens específicas de cada manifestação artística. A este Programa encontra-se associado um plano de formação de professores – Desenvolvimento Curricular em Artes – Metodologias e Práticas –, que permite aos professores adquirir novos conhecimentos e desenvolver novas competências no âmbito da educação estética e artística.

Do acima exposto, depreendemos que as artes na educação devem ser entendidas como um meio privilegiado no processo de construção da identidade sociocultural do indivíduo, pois promovem seu desenvolvimento integral, pondo em ação capacidades afetivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interação de múltiplas inteligências. Por outro lado, mobilizam todos os saberes e ajudam-no a desenvolver novos saberes e a conferir novos significados aos seus conhecimentos, proporcionando ao indivíduo a oportunidade de desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo (Abalroado, 2010).

O desenvolvimento, através da educação artística, de um sentido estético, da criatividade e das faculdades de pensamento crítico e de reflexão que são inerentes à condição humana é um direito de todas as crianças e jovens, pelo que deve fazer parte dos objetivos do sistema educativo proporcionar a todos o acesso a bens, serviços e práticas culturais (Comissão Nacional da UNESCO, 2006). Assim, pensar na importância da educação estética e artística, é pensar no papel da própria escola como um lugar onde o pensamento contemporâneo se manifesta e desenvolve, pois a educação artística, através das suas múltiplas manifestações, constitui-se como um veículo e registo das ideias de um povo. A escola deve, então, ser um espaço de “ensinar a pensar”, de diálogo, de modos de ver e de fazer, de inclusão universal, de intervenção democrática, de problematização de diferentes pontos de vista e de perspetivas estéticas diferenciadas, permitindo criar cidadãos conscientes, autónomos, críticos e tolerantes. Nesta perspetiva, solicita-se ao professor uma atitude diferenciadora face ao ensino das Expressões, no sentido de se consciencializar de que o “fazer” vem acompanhado de um “pensar” e que, se gera pensamento, gera conhecimento, e portanto, implica e produz conhecimento. Assim, consideramos que o professor tem um papel essencial na mudança das práticas, cabendo-lhe repensar o ensino e assumir a função de mediador pedagógico ou de

orientador no papel de ensino-aprendizagem (Copatti & Moreira, s.d.), seguindo assim, a perspectiva de Paulo Freire, quando refere que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 52). Trata-se de conceber o ensino numa perspectiva mais humanista, que integra modos de pensar e de fazer, que permitem ao sujeito (e ao próprio professor) desenvolver capacidades de análise crítica, resolução de problemas e curiosidade pelos fenómenos (Eça, 2010). É fundamental que o professor parta do princípio de que a arte não se explica, mas que gera questionamento, debate e reflexão, e que aí reside a sua essência enquanto área de ensino-aprendizagem.

Ao longo dos últimos anos temos, de facto, assistido a mudanças nesta área, no entanto, estas são, sobretudo, de índole teórica, e não se coadunam com as práticas de ensino, ficando, a educação estética e artística muito aquém do que se pretende. É com alguma estranheza que na prática, as atividades sejam desenvolvidas de acordo com os seguintes modos: i) a ilustração de textos como auxiliar da aprendizagem da leitura e da escrita; ii) o recorte a e colagem como motivos para as comemorações de efemérides; iii) motivação para outras áreas do currículo; iv) passatempo; v) valorização das técnicas e das “manualidades” desintegradas de qualquer contexto visual e imagético; vi) a experimentação de materiais sem o mínimo critério artístico (Marques, 2018).

A educação artística que hoje está a ser desenvolvida em muitos locais, integra a dimensão narrativa da educação, como prática comunitária para o desenvolvimento humano, rumando a um conceito de educação estética de cidadania, e procurando a formação integral dos indivíduos, para que se reconheçam como seres sociais e históricos, capazes de criar e recriar a sua própria existência (Abad, 2009). Esta perspectiva enquadra-se na conceção de Leontiev (2000), que afirma que a arte está direcionada para o desenvolvimento pessoal, podendo promover a (re)construção de significados e novos modos de perspetivar a realidade, pois fornece-nos informação sobre o mundo, sobre os valores culturais e as normas, sobre padrões de comportamento e modelos de identidade social.

Recuperamos, agora, as principais conclusões a que chegámos na parte empírica do nosso trabalho. No que diz respeito ao primeiro estudo – *Conceções de professores sobre arte e sua integração no ensino* – verificámos que os professores que tiveram formação em “Desenvolvimento Curricular e Artes – Metodologias e Práticas”, em comparação

com os que não tiveram, encontram-se mais sensibilizados para esta temática, salientando a estética e o culto do belo como parte integrante da educação artística, bem como a necessidade de integrar estes conceitos nas suas práticas de ensino. No segundo estudo – *Expressão Plástica: da planificação à concretização* –, no qual procedemos à descrição da planificação e concretização do ensino da Expressão Plástica, constatámos que: i) a planificação é um reflexo do conteúdo do documento *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico (1.º Ciclo)*, centrando-se, essencialmente, na comemoração de efemérides, no recurso à Expressão Plástica para assimilar conhecimentos adquiridos nas outras disciplinas (e.g., ilustrar um texto, construir sólidos geométricos) e em objetivos definidos no domínio do saber-fazer; ii) a concretização da Expressão Plástica vai ao encontro da planificação delineada: objetivos centrados, sobretudo, no saber-fazer, valorização de “temas do calendário” (e.g., estações do ano, dias comemorativos), metodologias centradas no professor, que assume o papel de protagonista, explicando e demonstrando como se realizam as atividades; privilegia-se a aplicação de técnicas (e.g., pintar desenhos, fazer colagens); os critérios de avaliação não se coadunam com os objetivos. Pretendíamos, ainda, comparar, Agrupamentos de Escolas que adotam e que não adotam o *Programa de Educação Estética e Artística*, e averiguámos que não existem diferenças entre os mesmos, quer em termos de planificação, quer em termos de concretização. No terceiro estudo – *Ensino da Expressão Plástica através da metodologia do Programa de Educação Estética e Artística* –, no qual procedemos ao desenvolvimento de sessões de Expressão Plástica através da metodologia do Programa, verificámos que os alunos destas turmas, em comparação com aqueles em que não foram desenvolvidas essas sessões, aquando da descrição de obras de arte, utilizam conceitos trabalhados ao longo do ano, articulando-os de forma mais coerente e organizada.

Estas sessões que desenvolvemos em contexto escolar, as quais tiveram por base a metodologia do Programa, permitiram-nos constatar a relevância da sua metodologia e tecer algumas considerações: i) os alunos manifestaram sempre muito interesse nas sessões desenvolvidas, participando ativamente nas mesmas, quer na parte da interpretação das obras (diálogo argumentativo), quer na parte da experimentação; ii) os alunos mostraram muita curiosidade em explorar novos conceitos, novos materiais e novas técnicas, colocando questões; iii) no que à planificação das sessões diz respeito, aquando da seleção das obras de arte a explorar, o critério é variável (podem trabalhar-se temas ou conceitos); iv) o grau de dificuldade deve ir aumentando, permitindo uma aprendizagem significativa no domínio estético-artístico e a integração de saberes; v) a

intervenção neste domínio deve ser sistemática, pelo que devem desenvolver-se sessões todas as semanas. Realçamos, ainda, que o professor não deve aplicar a metodologia do Programa, nem planificar sessões de educação estética e artística, sem antes se deter sobre o seu conteúdo e as suas especificidades. A título de exemplo, referimos o *Primeiro Olhar*, que se centra no ensino da Expressão Plástica, e que se encontra dividido em oito percursos visuais, que são claramente insuficientes para trabalhar durante todo o ano letivo, e apresenta conceitos que, numa primeira instância, podem afigurar-se complexos.

Estas conclusões permitiram-nos, de modo geral, ir ao encontro do que aludimos na componente teórica e dos pressupostos que havíamos tido em consideração:

- i) A arte na educação escolar, apesar de ser considerada, por todos, como imprescindível, é secundarizada, em detrimento do Português e da Matemática;
- ii) O ensino da Expressão Plástica assume um carácter instrumental, centrando-se no “saber-fazer” (e.g., aplicação de técnicas, comemoração de efemérides);
- iii) O professor desempenha o papel principal, explicando e demonstrando como se executa(m) a(s) atividade(s), e recorrendo, algumas vezes, a modelos, para que o aluno realize a atividade de forma mais rápida e eficaz;
- iv) O papel do aluno consiste em “executar as atividades”, de preferência, dentro do tempo estabelecido;
- v) Não existem critérios de avaliação específicos, sendo a avaliação considerada “difícil” e “problemática” – O que se deve avaliar? Como se deve avaliar?;
- vi) A planificação do ensino neste domínio é vaga e confusa;
- vi) Persistem inúmeras dúvidas face ao que ensinar, como ensinar e quem deve ensinar, neste domínio.

Consideramos que os dados que obtivemos nos indicam que a maior parte do potencial educativo da educação estética e artística continua por explorar, porque não se vê o essencial: o seu carácter formativo e a sua ligação com as restantes áreas do saber.

Se é reconhecida à estética e à arte a potencialidade de promover o pensamento crítico e a sensibilidade, bem como de explorar valores e entender particularidades culturais, espera –se que a vivência estética e artística influencie, de maneira positiva, o sujeito no que concerne à atribuição de significados e à comunicação (Sousa, 2003a). Transposta essa vivência para o contexto escolar, certamente contribuirá para o desenvolvimento emocional, cognitivo e académico das crianças e jovens (Iwai, 2003).

Na Conferência Mundial sobre Educação Artística, realizada há mais de uma década, em Lisboa, destacou-se a necessidade de garantir que o ensino e a formação de professores não descure este tipo de conhecimento sob pena de se amputar uma parte relevante da aprendizagem que os alunos devem iniciar desde cedo e enfatizou -se a importância de se encontrarem abordagens pedagógico-didáticas conceptualmente sólidas, capazes de concretizar os intentos que se atribuem à educação estética e artística (Mbuyamba, 2006). Afigura-se-nos ser este o caminho capaz de imprimir dignidade a uma área curricular que, em Portugal, tem sido mais valorizada em declarações relativas à educação, do que nas concretizações que têm lugar em contextos onde os alunos e os professores estão integrados. Consciente desta lacuna, a Equipa de Educação Estética e Artística, com base em programas reconhecidos internacionalmente, concebeu o *Programa de Educação Estética e Artística*, que apesar de ser de carácter opcional por parte das escolas, conseguiu uma amplitude nacional, abrangendo mais de oitenta agrupamentos de escolas ao longo de todo o país. Trata-se de um Programa bem fundamentado e bem concetualizado, ao qual está associado um plano de formação de professores, que pretende dotar os docentes de ferramentas para colocar em prática uma educação estética e artística de qualidade, que lhes permita interligar saberes, técnicas, linguagens e conceitos, ao mesmo tempo que refletem, interpretam e analisam criticamente aquilo que produzem. É um Programa que exige, por parte dos professores, conhecimento (de índole teórica e prática, no domínio estético-artístico), sensibilização para a temática, criatividade, mas também motivação.

Tendo conhecimento da existência deste Programa em inúmeras escolas, partimos do princípio de que os Agrupamentos/escolas que o adotavam teriam um ensino estruturado, preconizando a sua metodologia, de forma sistemática. No entanto, as observações em contexto escolar mostraram-nos que o ensino da Expressão Plástica era exatamente igual ao que é desenvolvido nas escolas que não adotaram o Programa. Esta é uma questão sob a qual é importante refletir... Por que razão tal acontece? Será falta de tempo por parte dos professores? Será falta de formação para o colocar em prática? Será falta de motivação?

Além destas questões, outras se colocam, e muitas são as dúvidas que permanecem, e com as quais ainda nos debatemos, mas, acima de tudo, é fundamental que todos percebamos que a arte é uma área de ensino-aprendizagem cuja essência é a reflexão, o

debate e o questionamento. E que é na junção destes três pilares, interligados com a história, a filosofia, a pedagogia e também a história da arte, que a educação estética e artística ganha sentido e valor próprio no currículo escolar. É preciso, por isso, repensar a ação educativa desta área de ensino e fazer com que os seus objetivos se ajustem à realidade, e que esta deixe de ter um papel de lazer, de mero entretenimento ou de ocupação do tempo, ou que continue a ser relegada para os finais de tempo letivos, quando todos pensam que as crianças estão cansadas para as disciplinas ditas fundamentais. Além disso, também não pode continuar a ser tratada como aprendizagem de técnicas, de onde se exclui o espírito criativo. É importante que a educação estética e artística seja contemplada nas suas várias manifestações artísticas, quer na sua especificidade, quer na sua interligação umas com as outras e com as restantes áreas do saber, e se transforme num meio privilegiado de educação, cuja missão é aperfeiçoar o indivíduo em todos os domínios, e oferecer-lhe meios para se conhecer, se explorar, se desenvolver. Pois, alargada à noção de linguagem, esta área ultrapassa o verbal e o plástico, inclui todas as linguagens artísticas e todos os instrumentos de expressão, desempenhando papéis complementares, enquanto início, meio ou fim.

É necessário e urgente pôr fim a esta crise educativa em que nos encontramos, cujos sistemas educativos estão a descartar, de forma imprudente, competências essenciais para manter viva a democracia, estando, por exemplo, a eliminar, progressivamente, as humanidades e as artes, por serem consideradas inúteis e por não contribuírem para o crescimento económico. Os aspetos humanistas das ciências e das ciências humanas – o aspeto construtivo e criativo e a perspetiva de raciocínio rigoroso – está a perder terreno, pois a maioria dos países prefere correr atrás do lucro a curto prazo, imediato. A educação para o crescimento económico despreza essas áreas – artes e literatura – porque elas não parecem conduzir ao progresso pessoal ou ao progresso da economia nacional.

A escola, sobretudo ao nível do 1.º Ciclo, é um espaço privilegiado em que se transmitem conhecimentos e geram aprendizagens, e por isso não deve menosprezar determinadas áreas em detrimento de outras, mas tratá-las de forma igualitária, numa perspetiva de interdisciplinaridade. Enquanto agentes educativos, devemos estimular o pensamento crítico e a liberdade de expressão, pois queremos uma escola que “não faça das artes o parente pobre” e “veja na educação artística uma base para despertar no aluno a visão para além do mais óbvio, estimulando dessa forma a sua imaginação” (Cardoso, 2019, p. 116).



O trabalho que empreendemos, para além da sua utilidade prática, apresenta interesse teórico, e permitiu: i) gerar conhecimento neste domínio; ii) esclarecer conceitos subjacentes a esta área; iii) reforçar o papel da educação estética e artística na formação dos alunos; iv) concetualizar o *Programa de Educação Estética e Artística* e comprovar a relevância da sua metodologia; v) produzir documentação passível de ser utilizada e partilhada pelos professores. Consideramos que, apesar de se tratar de um tema complexo, que tem subjacentes perspectivas de natureza diversificada – pedagógica, artística, estética, filosófica –, procurámos integrá-las de modo claro e objetivo, de forma a apresentar uma visão global e multifacetada da educação estética e artística. Acima de tudo, foi um trabalho que proporcionou reflexão, debate e análise crítica sobre a educação estética e artística e o seu lugar no currículo escolar.

Tal como em todos os processos de investigação, este não foi linear e deparámo-nos com alguns obstáculos, que são, agora, objeto de reflexão: i) ainda que o nosso objetivo não fosse a existência de uma amostra representativa, gostaríamos que este estudo pudesse ser replicado com uma amostra mais alargada, para termos um conhecimento mais aprofundado da temática; ii) o facto de não termos avaliado os trabalhos realizados pelos alunos, não termos tido em conta outras variáveis de análise e/ou não fazermos uma avaliação inicial e outra final, poderá ter comprometido os resultados a que chegámos; iii) a questão a que anteriormente aludimos – Agrupamentos que adotam o Programa, mas na prática não o implementam, poderá, também, ter comprometido os resultados.

Estamos convictos de que o trabalho que empreendemos, apesar das fragilidades que lhe estão subjacentes, nos permitiu enriquecer a investigação neste domínio, quer do ponto de vista teórico, quer empírico. Contudo, há ainda muito a fazer, pelo que, deve promover-se a investigação, a reflexão, a avaliação e a discussão no domínio da educação estética e artística, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista empírico, aferindo a validade pedagógica, científica e artística desses estudos, de forma a operar mudanças no conhecimento e nas práticas e a permitir a emergência de novos modelos. Apresentamos, como futuras linhas de investigação, os seguintes estudos: i) avaliação, a nível nacional, do impacto do *Programa de Educação Estética e Artística*, nas diferentes manifestações artísticas, e nos diferentes anos de escolaridade; ii) descrição da formação

inicial e contínua dos professores no domínio das Expressões (e.g., objetivos, metodologias, conteúdos), comparando-a com a formação nas outras áreas curriculares; iii) clarificação concetual da educação estética e artística, de forma a encontrar uma terminologia comum, insistindo num quadro de referências; iv) aprofundamento do discurso sobre a epistemologia da educação estética e artística; v) comparação de práticas de ensino no âmbito das Expressões em Portugal e no estrangeiro.

Estudar a evolução deste Programa em termos de ensino e o seu impacto em termos de aprendizagem, é a etapa que, naturalmente, se segue, esperando -se que, a curto prazo, produza efeitos numa clarificação da importância da educação estética e artística na formação cultural e académica das crianças, com efeitos ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

Esperamos que o atual Plano Nacional das Artes, desenvolvido pelas áreas governativas da Cultura e da Educação, seja capaz de promover nas escolas a participação, a fruição e criação cultural, numa perspetiva de inclusão e de aprendizagem ao longo da vida. Preconizando muitos dos fundamentos do *Programa de Educação Estética e Artística*, este Plano pretende: i) articular, potenciar e expandir a oferta cultural e educativa existente; ii) viabilizar a colaboração com entidades públicas e privadas; iii) reforçar o envolvimento da comunidade educativa nas atividades culturais; iv) estimular a aproximação dos cidadãos às artes e proporcionar, de forma continuada, a diversidade de experiências estéticas e artísticas; v) fomentar a colaboração entre artistas, educadores, professores e alunos, de forma a desenhar estratégias de ensino e aprendizagem que promovam um currículo integrador, assente numa gestão consolidada do conhecimento e da experiência cultural; vi) mobilizar a articulação entre equipamentos e agentes culturais, sociais e profissionais; vii) favorecer a territorialização das políticas culturais e educativas, mobilizando os recursos locais como agentes relevantes e integrantes dos processos de ensino e aprendizagem; viii) ampliar o leque de vivências e competências facultadas pelas escolas, reforçando a abertura à comunidade e ao mundo; ix) consciencializar as instituições culturais e os seus agentes para a dimensão social e educativa da sua missão; x) contribuir para a consecução das áreas de competências inscritas no Perfil *dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, nomeadamente as relativas ao pensamento crítico e pensamento criativo, e à sensibilidade estética e artística; xi) promover o conhecimento, integração e encontro de culturas, através das

manifestações artísticas e culturais de diferentes comunidades (Direção-Geral da Educação, 2019).

Terminamos este trabalho reforçando o princípio que o originou: é fundamental, e possível, desenvolver um ensino estruturado no domínio da Expressão Plástica, que vá ao encontro das suas especificidades, beneficiando da metodologia do *Programa de Educação Estética e Artística*, que permite aos alunos, equilibrar razão e emoção, saber e saber-fazer, fruindo, refletindo e experimentando.

## Referências bibliográficas

---

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. In L. Jiménez, I. Aguirre & L. C. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Abalroado, F. (2010). *Apontamentos de um percurso em arte e educação*. Ermesinde: Edições Ecopy.
- Almeida et al. (2007). *A arte de pensar. Filosofia – 10.º Ano* (Vol. 2). Lisboa: Didáctica Editora.
- Alvarez, J., & Palma, A. (2015). Vigencia del pensamiento educativo de Andrés Manjón en la formación del carácter. Participación educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4(56), pp. 73-80.
- Alves, F., Arêdes, J. & Bastos, P. (2017). *Pensar. Filosofia 10.º Ano*. Lisboa: Texto Editores.
- Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. Porto Alrege: Fundação IOCHPE.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, J. de (1916). *Educação republicana*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Barros, J. de (1908). *A escola e o futuro: notas sobre educação*. Porto: Livraria Portuense.
- Baumgarten, A. G. (1993). *Estética: a lógica da arte e do poema*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: Edições ASA.
- Biesdorf, R. K. & Wandsheer, M. F. (2001). Arte, uma necessidade humana: função social e educativa. *Itinirarius Reflectionis*, 2(11).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *A investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Brito, M. & Godinho, J. (2010). *As artes no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bronowski, J. (1983). *Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar*. Lisboa: Edições 70.
- Bucho, J. L. C. (2011). Como se aprende desaprendendo. In M. Ferraz (Coord.), *Educação expressiva. Um novo paradigma educativo* (pp. 23-38). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial, Lda.
- Buoro, A. B. (1996). *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez.
- Cabanas, J. M. Q. (2007). La educación estética. In *Eduquemos mejor: guía para padres y profesores* (pp. 217-231). Madrid: Editorial CCS.
- Calado, M. & Santinho, M. (1997). *A arte fala 12. História da arte*. Porto: Areal Editores.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma nova escola para Portugal*. Lisboa: Guerra & Paz, Editores.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cariço, M. (2015). *Ensino artístico especializado. O que é e por que está a dar que falar?*. Consultado em: <https://observador.pt/explicadores/ensino-artistico-especializado-o-que-e-e-porque-esta-a-dar-que-falar/>.
- Carvalho, R. (2013). Um amor do coração: arte-terapia em Portugal – uma perspetiva plurifacetada. *Arte Viva – Revista Portuguesa de Arte-Terapia*, 3(3), 9-14.
- Carvalho, C. & Bufrem, L. (2006). Arte como conhecimento/saber sensível na formação de professores. In L. M. Schlindwein & A. P. Sirgado, *Estética e pesquisa: formação de professores* (pp. 47-62). Itajaí: Univali
- Carvalho, R. (2005). Arte-terapia: identidade e alteridade, uma perspetiva polifórmica. *Arte Terapia: Reflexão*, 6, 23-30.
- Carvalho, A. de (2004). *Estética e teoria da arte*. Porto: editora estratégias criativas.
- Castanho, M. E. L. M. (1982). *Arte-educação e intelectualidade da arte: contribuição do ensino da educação artística no Brasil após a Lei 5.692/71*. [Dissertação de Mestrado]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

- Castel-Branco, A. C. (1999). A formação estética no contexto do sistema educativo português. *GEPOLIS: Revista de Filosofia e Cidadania*, 6, 10-23.
- Castillo, E. G. (1992). Postmodernidad: valores y educación. In *Filosofía de la educación hoy – axilología y educación, Actas del congreso internacional de filosofía de la educación* (pp. 349-371). Madrid: UNED.
- Cecim, A. M. (2014). Baumgarten, Kant e a teoria do belo: conhecimento das belas coisas ou belo pensamento? *Paralaxe*, 2(1), 219-229.
- Clube UNESCO de Educação Artística (2019). *Educação artística. Para quem?*. Consultado em: <http://www.clubeunescoedart.pt/educaccedilatildeo-artiacutestica.html>.
- Cochofel, J. J. (1992). *Iniciação estética seguida de críticas e crónicas*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Copatti, C. & Moreira, D. (s.d.). A formação estética para a construção do sensível na docência universitária. In A. A. Favero, C. Tonieto & L. C. Ody. (Org.), *Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas* (pp. 121-148). São Paulo: Editora Mercado de Letras.
- Costa, J. A. (2007). *Projetos em educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Damião, M. H. & Festas, M. I. (2013). Necessidade e responsabilidade de ensinar. In M. Formosinho, J. Boavida & M. H. Damião (Orgs.). *Educação, perspetivas e desafios* (pp. 221-243). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Davis, J. H. (2008). *Why our schools need arts*. USA: Teacher College Press.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- D'Orey, C. (1996). A educação estética: vantagens de uma teoria simbólica da arte. In L. Santos (Coord.), *Educação estética e utopia política* (pp. 239-257). Lisboa: Edições Colibri.
- Delacruz, E. M., Arnold, A., Kuo, A., & Parsons, M. (2009). *Globalization, art and education*. USA: National Art Education Association.
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.

- Direção-Geral da Educação (2019). *Programa Nacional da Educação Estética e Artística*. Consultado em: <https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-da-educacao-estetica-e-artistica>.
- Duncan, N. (2007). Trabajar com las emociones en arteterapia/art therapy and emotions. *Arteterapia*, 2, 39-49.
- Eça, T. T. De (2014). Para além do crepúsculo das artes visuais na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 17-27.
- Eça, T. T. De (2008). Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura. *Contextos, movimento católico de estudantes*, XIII, 16-21.
- Eça, T. T. De (2010). A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 52, 127-146.
- Eco, U. (2008). *A definição da arte*. Lisboa: Edições 70.
- Efland, A. (2004). The arts and the cretion of mind: Eisner's contributions to the arts in education. *The Journal of Aesthetic Education*, 52(4), 71-80.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Estrela, A., Eliseu, M. P., & Amaral, A. (2007). Formação contínua de professores em Portugal: o estado da investigação. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 309-319). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Feio, A. B. (2012). Trilhos da educação expressiva – educação expressiva em sala de aula – fundamentos e práticas. In M. Ferraz & E. Dalmann (Coords.), *Metodologias expressivas na comunidade* (pp. 21-44). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial, Lda.
- Feio, A. B. (2011). Sinergias expressivas na educação – reflexões de uma educadora expressiva. In M. Ferraz (Coord.), *Educação expressiva. Um novo paradigma educativo* (pp. 77-96). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial, Lda.
- Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). Educação expressiva – do aluno ao expressante. In M. Ferraz (coord.), *Educação expressiva. Um novo paradigma educativo* (pp. 43- 56). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial, Lda.
- Festas, M. I. (2011). Compreensão de textos e métodos activos. *Revista Portuguesa de Pedagogia, extra-série*, 225-233.

- Fischer, E. (1983). *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Fróis, J. P., Marques, E., & Gonçalves, R. M. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In J. P. Fróis (Coord.), *Educação estética e artística – abordagens transdisciplinares* (pp. 201-243). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontanel-Brassart, S., & Rouquet, A. (1977). *A educação artística na acção educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Formosinho, J. O. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Forquin, J. C. (1977). Pourquoi l'éducation esthétique? In L. Porcher (Org.). *L'éducation esthétique, luxe ou nécessité* (pp. 16-35). Paris.
- Fusari, M. F. R., & Ferraz, M. H. C. (1992). *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez.
- Fusari, M. F. R., & Ferraz, M. H. C. (1988). *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez.
- Gagné, R. M. (1975). *Essentials of learning for instruction*. Hindsale, Illinois: Dryden Press.
- García, A. L. (2013). *Las CCSS y su enseñanza práctica en educación primaria y secundaria*. Granada: Natívola.
- Garrett, A. (2009). *Da educação*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Garrett, A. (1929). *Da educação*. Londres: Percy Street.
- Gonçalves, R. M., Marques, E. & Fróis, J. P. (2002). *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Lisboa: Raíz Editora.
- Goodman, N. (1995). *Modos de fazer mundo*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA.
- Habermas, J. (1990). *Discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.



- Halstead, M. F. (2008). *Discipline-based art education: a fresh approach to teaching art*. In *The Journal of Adventist Education*. Consultado em: <http://education.gc.adventist.org/jae>.
- Hartmann, N. (1932). *Ethics*. Londres: George Allen and Unwin.
- Hérmendez, F. (2000). *Cultura visual: mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2007). *Studio thinking: the real benefits of visual arts education*. Nova York: Teachers College Press. Columbia University.
- Hettlage, R., & Steinlin, M. (2006). *The critical incident technique in knowledge management-related contexts*. *Ingenious Peoples Knowledge*.
- Housen, A. (2000). O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In J. P. Fróis (Coord.). *Educação estética e artística – abordagens transdisciplinares* (pp. 147-168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development. Some intersections. In *Professional development in education* (pp. 193-224).
- Hume, D. (1973). *Investigação acerca do entendimento humano*. São Paulo: Abril Cultural.
- Huyghe, R. (1998). *Sentido e destino da arte (I)*. Lisboa: Edições 70.
- Iavelberge, R. (2003). *Para gostar e aprender arte; sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artemed.
- Iwai, K. (2003). *The contribution of arts education to children's lives*. Paper presented at the UNESCO regional meeting on arts education in the European Countries, Canada and the United States of America. Finland.
- Kant, I. (2017). *Crítica da faculdade do juízo*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Lacerda, T. & Gonçalves, E. (2009). Educação estética, dança e desporto na escola. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 9(1), 105-114.
- Lameira, R., Cardoso, A. P., & Pereira, J. (2012). Perceção dos professores sobre o lugar e a presença da expressão plástica na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2). 49-67.

- Leontiev, D. (2000). Funções da arte e educação estética. In J. P. Froís (Coord.). *Educação estética e artística – abordagens transdisciplinares* (pp. 127-147). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Lima, J. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29. [http://doi10.14195/1647-8614\\_47-1\\_1](http://doi10.14195/1647-8614_47-1_1).
- Lipovetsky, G. (1988). *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Lopes, M. (2015). *Pioneiras da educação pela arte: enfoques biográficos sobre Alice Gomes, Cecília Menano e Maria Manuela Valsassina*. [Dissertação de Doutoramento]. Évora: Instituto de Investigação e Formação Avançada.
- Mager, R. F. (1984). *Preparing instructional objectives*. Belmont: Lake Publishers Co.
- Manso, A. (2008). *Para uma educação estética*. Porto: estratégias criativas.
- Marçal, I. (2016). Arteterapia e gestão da atenção. *Arte Viva – Revista Portuguesa de Arte-Terapia*, 6(6), 65-71.
- Marcuse, H. (1986). *A dimensão estética*. São Paulo: Martins Fontes.
- Marina, J. A. (1995). *Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Marques, E. (2018). Os mitos e as realidades: conceções e práticas no exercício da expressão livre das crianças. Um estudo exploratório sobre o desenvolvimento da expressão livre nas crianças dos 6 aos 10 anos, na área da educação e expressão plástica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 52(2), 19-45.
- Marques, E. (2011). O espaço da arte na educação. In J. B. Xavier (Coord.), *Arte e delinquência* (pp. 67-81). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, E. (2003). *Trans(Formar) o olhar*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Marques, E. (2012). *Programa de educação estética e artística*. Consultado em: <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/programa-educacaoestetica-e-artistica>.
- Martins, J. B. (2013). Apontamentos sobre a relação Vigotski e Leontiev: A “troika”, ela existiu?. *Dubna Psychological Journal*, 1, 71-83.
- Martins, D. C. S. (2012). *Arte-terapia e as potencialidades simbólicas e criativas dos mediadores artísticos*. [Dissertação de Mestrado]. Lisboa: Faculdade de Belas Artes.
- Martins, M. C., Picosque, G. & Guerra, M. T. T. (1998). *Didática do ensino de arte: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD.
- Mateus, R., Damião, M. H., Festas, M. I. & Marques, E. (2017). Educação estética e artística no currículo português do 1.º ciclo do ensino básico: uma via de concretização. In R. B. Simões, C. Serrano, S. Neto & J. Miranda (Orgs.), *Pessoas e ideias em trânsito: percursos e imaginários* (pp. 229-242). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Mateus, R. F., Damião, M. H. & Festas, M. I. (2014). Educação estética e artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista do Nova Ágora – Centro de Formação de Associação de Escolas*, (4), 57-60.
- Mbuyamba, L. (2006). *Relatório da conferência mundial sobre educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Morente, M. G. (1936). *Ensaio sobre o progresso*. Lisboa: Seara Nova.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2000). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nadal, E. (1990). A educação estética. *Inovação*, 3(1-2), 17-27.
- Neitzel, A. A., & Carvalho, C. (2013). A estética na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 13(40), 1021-1040.
- Neitzel, A. A., & Carvalho, C. (2011). Estética e arte na formação do professor de educação básica. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 103-121.

- Oliveira, D. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização (PDF). *Revista de Enfermagem*, 16(4), 569-576. Consultado em: <http://files.bvs.br/upload/S/0104-3552/2008/v16n4/a569-576.pdf>.
- Oliveira, M. (2007). A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Revista Saber & Educar*, 12, 61-78.
- Oliveira, M. (2003). A expressão plástica e o desenvolvimento curricular: implicações para a formação. *Educare, Apprendere*, 1, 39-52.
- Ortega y Gasset, J. (2003). *A desumanização da arte e outros ensaios de estética*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ortega y Gasset, J. (1966). *Apuntes sobre el pensamiento*. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente.
- Ostrower, F. (1990). *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus.
- Parsons, M. (1992). *Compreender a arte. Uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrício, M. F. (1991). *Curso de axiologia educacional*. Évora: Universidade de Évora.
- Pereira, J. C. (2016). *O valor da arte*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Pessi, M. C. A. S. (2007). Algumas palavras. In A. V. Zanella, F. C. B. Costa, K. Maheirie, L. Sandler & S. Z. Da Ros (Orgs.), *Educação Estética e constituição do sujeito: reflexões em curso* (pp. 37-55). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.
- Platão (2001). *A República*. Lisboa: Fundação calouste Gulbenkian.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de Vida. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Porcher, L. (1982). *Educação artística – luxo ou necessidade?*. São Paulo: Grupo Editorial Summus.
- Prince, E. S. (2008). *Art is fundamental: teaching the elements and principles of art in elementary school*. USA: Chicago Review Press.
- Quintana Cabanas. J. M. (1998). *Pedagogia axiológica: La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.

- Quivy, R., & Campenhoudt (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, S., & Naranjo, E. (2014). *Metodologia da investigação científica*. Angola: Escolar Editora.
- Raposo, M. E. S. (2004). *A construção da pessoa: educação artística e competências transversais*. [Dissertação de Doutoramento]. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Reboul, O. (2000). *Filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Reis, R. (2010). O diálogo com a obra de arte na escola. In T. Eça, M. J. Pardiñas, C. T. Martínez & L. G. Pimentel (Eds.), *As artes na educação: contextos de aprendizagem promotores de criatividade* (pp. 127-147). Porto: APECV.
- Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, J. M. (2012). *A poesia na escola – resposta ao texto poético e organização do ensino*. [Dissertação de Doutoramento]. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Robinson, K. (1982). *The arts in schools: principles, practice and provision*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário. Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Rubio, C. P. (2003). Arte-educação. *Revista Nucleus*, 1(1), 65-85.
- Santos, A. S. (2008). *Mediações arteduchacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, A. da S. (1999). *Estudos de psicopedagogia e arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Santos, M. E. B. (1994). *A avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (1977). *Perspectivas psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. dos (1966). *Educação estética e ensino escolar*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Schiller, F. (1993). *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Searle, J. R. (1999). Racionalidade e realismo. *Disputatio*, 7, 3-25.
- Senos, T. M. C. A. R. (2019). *O desenvolvimento estético e a educação estética e artística: o Programa ProgestArt*. [Dissertação de Doutoramento]. Algarve: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Serrão, V. M. B. (2018). *O ensino durante o Estado Novo em Portugal: O papel do professor*. [Dissertação de Mestrado]. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Shavelson, R. J., & Stearn, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behaviour. *Review of Educational Research*, 51, 458-498.
- Silva, S. A. (Coord.) (2000). *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas: relatório do grupo de contacto entre os ministérios da educação e da cultura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. I. L. da et al. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smtih, R. A. (1993). The question of multiculturalism. *Arts Education Policy Review*, 94(4), 2-18.
- Sotela, R. (1924). La educación estética. *Repertorio Americano*, XI(4), 51-52.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação – bases psicopedagógicas* (Vol. 1). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação – música e artes plásticas* (Vol. 3). Lisboa: Instituto Piaget.

- Stolnitz, J. (1960). *Aesthetics and philosophy of art criticism: A critical introduction*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tolstói, L. (2013). *O que é a arte?*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Torgal, L. R. & Vargues, I. N. (s.d.). O liberalismo e a instrução pública em Portugal. *O Censor Provinciano*, 69-98.
- Ulmann, J. (1964). La nature et l'éducation. L'idée de nature dans l'éducation physique et dans l'éducation morale. Paris: J. Vrin.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Valenzuela, A. P. & Damião, M. H. (2018). Da “narrativa” humanista à educação humanista – Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. *Revista Educação e Emancipação*, 11(2), 11-33.
- Vidal, M. (1990). *Moral de actitudes, I. Moral Fundamental*. Madrid: P.S. Editorial.
- Vygotski, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Warburton, N. (2007). *O que é a arte?*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Weitz, M. (1956). *O papel da teoria na estética*. Tradução de Célia Teixeira. Artigo originalmente publicado em *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, XV, 27-35.
- Xavier, J. B. (2010). *Políticas para a educação artística e cidadania ativa: que perspectivas?*. Comunicação apresentada no Seminário Repensar a Cidadania a partir da Expressão Artística da Companhia de Teatro: O Teatrão, Coimbra.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

### Documentos consultados

Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Consultado em <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>.

Direção-Geral da Educação (2019). *Plano Nacional das Artes*. Consultado em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia\\_d\\_o\\_plano\\_nacional\\_das\\_artes\\_2019-2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_d_o_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf).

Direção-Geral da Educação (2019). *Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar*. Consultado em: <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/peea.html>.

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Consultado em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Consultado em [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).

Direção-Geral da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem das Expressões Artísticas – 1.º Ciclo*. Consultado em: <https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/assets/alfa/Docs/exp-artisticas.pdf>.

Eurydice, Unidade Portuguesa (2009). *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa*. Consultado em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao\\_artistica.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao_artistica.pdf).

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Consultado em: <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Consultado em <http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c>.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Consultado em: <https://alvarovelho.net/attachments/article/39/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>.



Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Consultado em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes\\_curriculares\\_pre\\_escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf).

Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Consultado em: <http://www.gddc.pt/direitoshumanos/textos-internacionais>.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos*. Consultado em: [http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/education\\_2030\\_incheon\\_declaration\\_and\\_and\\_framework\\_for\\_ac/](http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/).

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2016). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?*. Consultado em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2016). *Education at a Glance*. Consultado em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016\\_eag-2016-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en).

Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) (2010). *Metas Educativas 2021: A educação que queremos para a geração dos bicentenários*. Consultado em: [https://oei.org.br/pdf/metas\\_sintese.pdf](https://oei.org.br/pdf/metas_sintese.pdf).

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Consultada em <http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>.

## Legislação

Assembleia da República (1986). *Lei n.º 46/1986, Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República – I série, de 14 de outubro.

Assembleia da República (2005). *Lei n.º 49/2005, Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República – I série, de 30 de agosto.

Conselho Nacional de Educação (2013). *Recomendação n.º 1/2013, Recomendação sobre Educação Artística*. Diário da República – 2.ª série, de 28 de janeiro.

Conselho Nacional de Educação (2012). *Parecer n.º 2/2012, Parecer sobre Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário*. Diário da República – 2.ª série, de 7 de março.

Conselho Nacional de Educação (2010). *Parecer n.º 5/2010, Metas educativas 2021 (OEI). Relatório Nacional – Propostas de Metas para Portugal*. Diário da República – II série, de 20 de setembro.

Conselho Nacional de Educação (2004). *Parecer n.º 2/2004, A proposta e os projetos de lei de bases da educação/do sistema educativo*. Diário da República – II série, de 18 de fevereiro.

Conselho Nacional de Educação (1999). *Parecer n.º 2/1999, Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes*. Diário da República – II série, de 3 de fevereiro.

Conselho Nacional de Educação (1992). *Parecer n.º 1/1992, Educação artística nas áreas da música, dança, teatro, cinema e audiovisual*. Diário da República – II série, de 26 de setembro.

Conselho Nacional de Educação (1989). *Parecer n.º 10/1989, Educação artística*. Diário da República – II série, de 20 de fevereiro.

Ministério da Educação e Ciência (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018*. Diário da República – 1.ª série, de 6 de julho.

Ministério da Educação e Ciência (2017). *Despacho n.º 6478/2017*. Diário da República – 2.ª série, de 26 de julho.

Ministério da Educação e Ciência (2017). *Despacho n.º 5908/2017*. Diário da República – 2.ª série, de 5 de julho.

Ministério da Educação e Ciência (2016). *Decreto-Lei n.º 17/2016*. Diário da República – 1.ª série, de 4 de abril.

Ministério da Educação e Ciência (2016). *Despacho normativo n.º 1-F/2016*. Diário da República – 2.ª série, de 5 de abril.

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Decreto-Lei n.º 91/2013*. Diário da República – 1.ª série, de 10 de julho.

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Despacho n.º 13608/2012*. Diário da República – 2.ª série, de 19 de outubro.

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Despacho normativo n.º 7/2013*. Diário da República – 2.ª série, de 11 de julho.

Ministério da Educação e Ciência (2012). *Decreto-Lei n.º 139/2012*. Diário da República – 1.ª série, de 5 de julho.

Ministério da Educação e Ciência (2012). *Despacho normativo n.º 13-A/2012*. Diário da República – 2.ª série, de 5 de junho.

Ministério da Educação e Ciência (2011). *Despacho n.º 17169/2011*. Diário da República – 2.ª série, de 23 de dezembro.

Ministério da Educação e Ciência (2006). *Despacho n.º 19575/2006*. Diário da República – II série, de 25 de setembro.

Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001*. Diário da República – I série, de 18 de janeiro.

Ministério da Educação (1997). *Despacho n.º 296/1997*. Diário da República – 2.ª série, de 5 de setembro.

Ministério da Educação (1990). *Decreto-Lei n.º 344/1990*. Diário da República – I série, de 2 de novembro.

Ministério da Educação (1989). *Decreto-Lei n.º 286/1989*. Diário da República – I série, de 29 de agosto.

Ministério das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa (1983). *Decreto-lei n.º 107/1983*. Diário da República – I série, de 1 de julho.

Ministério dos Assuntos Sociais (1978). *Despacho normativo n.º 107/1978*. Diário da República – I série, de 12 de maio.

Presidência da República (2005). *Lei n.º 1/2005, Lei Constitucional*. Diário da República – I-A série, de 12 de agosto.

Presidência da República (1986). *Lei n.º 86/1976, Constituição da República Portuguesa*. Diário da República – I série, de 10 de abril.

Presidência da República (1973). *Lei n.º 5/1973*. Diário da República – I série, de 5 de julho.





**Anexo 1.1**

---



**Entrevista a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico,  
com formação em Desenvolvimento Curricular em Artes**

**Código do professor** \_\_\_\_\_

Senhor(a) Professor(a):

Muito obrigado pela sua disponibilidade.

No âmbito da minha dissertação de Doutoramento, que estou a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, investigo o ensino da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente a metodologia de ensino subjacente ao *Programa de Educação Estética e Artística*. Neste encontro, gostaria de ouvir algumas das suas opiniões a esse respeito.

O conteúdo desta conversa destina-se exclusivamente ao estudo que referi e será tratado confidencialmente.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Raquel Mateus

Sexo: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>
Tempo de serviço: ___ anos
Instituição de formação inicial: _____
Escola onde leciona: _____
Privada <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/>
Ano(s) que leciona: _____
Data da entrevista: ___ / ___ / ___
Local da entrevista: _____
Observações:

**1. Conceção de arte e da sua integração no ensino**

- 1.1) Que importância considera que a arte tem na formação dos alunos?
- 1.2) No seu entender, com que artes devem os alunos no 1.º CEB contactar?
- 1.3) Qual o significado de arte na educação escolar?

**2. Conhecimento e opinião do currículo relativo às Expressões**

- 2.1) Conhece as orientações curriculares para o ensino das Expressões no 1.º CEB?
- 2.2) Pode especificar as orientações que conhece?
- 2.3) Que opinião tem dessas orientações?

**3. Importância atribuída ao ensino das Expressões**

- 3.1) Considera que todas as Expressões têm igual importância na formação dos alunos?
- 3.2) Qual ou quais delas integra nas suas práticas?
- 3.3) Quanto tempo dedica, no horário semanal, às Expressões que ensina? Esse tempo é estabelecido por si ou pela escola? Considera esse tempo suficiente?
- 3.4) No ensino das Expressões tem ajuda de outros professores ou de outros profissionais?

**4. Conhecimento e opinião do Programa de Educação Estética e Artística, nomeadamente no âmbito da Expressão Plástica**

- 4.1) Tendo frequentado a ação de formação *Desenvolvimento Curricular em Artes*, onde tomou conhecimento do Programa de Educação Estética e Artística, qual a sua opinião sobre o mesmo?
- 4.2) Considera que a formação recebida no módulo *Artes Plásticas* contribuiu para mudar as suas práticas de ensino? Se sim, em que sentido?

**5. Práticas de ensino no âmbito da Expressão Plástica**

- 5.1) Que objetivos pretende atingir no ensino da Expressão Plástica?
- 5.2) Que temas trabalha na Expressão Plástica?
- 5.3) Que metodologias utiliza no ensino da Expressão Plástica?
- 5.4) Onde desenvolve as atividades?
- 5.5) Como avalia o desempenho dos seus alunos?

**6. Opinião da formação inicial e contínua no âmbito das Expressões**

- 6.1) Na sua formação inicial aprendeu a ensinar as diferentes Expressões?
- 6.2) Como considera a formação inicial que é proporcionada nessa área?
- 6.3) Em termos de formação contínua, frequentou ações no âmbito das Expressões?
- 6.4) Como considera a formação contínua que é proporcionada nessa área?

**Anexo 1.2**

---



**Entrevista a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico,  
sem formação em Desenvolvimento Curricular em Artes**

**Código do professor** \_\_\_\_\_

Senhor(a) Professor(a):

Muito obrigado pela sua disponibilidade.

No âmbito da minha dissertação de Doutoramento, que estou a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, investigo o ensino da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente a metodologia de ensino subjacente ao *Programa de Educação Estética e Artística*. Neste encontro, gostaria de ouvir algumas das suas opiniões a esse respeito.

O conteúdo desta conversa destina-se exclusivamente ao estudo que referi e será tratado confidencialmente.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Raquel Mateus

Sexo: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>
Tempo de serviço: ___ anos
Instituição de formação inicial: _____
Escola onde leciona: _____
Privada <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/>
Ano(s) que leciona: _____
Data da entrevista: ___ / ___ / ___
Local da entrevista: _____
Observações:



**1. Conceção de arte e da sua integração no ensino**

- 1.1) Que importância considera que a arte tem na formação dos alunos?
- 1.2) No seu entender, com que artes devem os alunos no 1.º CEB contactar?
- 1.3) Qual o significado de arte na educação escolar?

**2. Conhecimento e opinião do currículo relativo às Expressões**

- 2.1) Conhece as orientações curriculares para o ensino das Expressões no 1.º CEB?
- 2.2) Pode especificar as orientações que conhece?
- 2.3) Que opinião tem dessas orientações?

**3. Importância atribuída ao ensino das Expressões**

- 3.1) Considera que todas as Expressões têm igual importância na formação dos alunos?
- 3.2) Qual ou quais delas integra nas suas práticas?
- 3.3) Quanto tempo dedica, no horário semanal, às Expressões que ensina? Esse tempo é estabelecido por si ou pela escola? Considera esse tempo suficiente?
- 3.4) No ensino das Expressões tem ajuda de outros professores ou de outros profissionais?

**4. Conhecimento e opinião do Programa de Educação Estética e Artística, nomeadamente no âmbito da Expressão Plástica**

- 4.1) Conhece o Programa de Educação Estética e Artística?
- 4.2) Se conhece, qual a sua opinião sobre o mesmo?

**5. Práticas de ensino no âmbito da Expressão Plástica**

- 5.1) Que objetivos pretende atingir no ensino da Expressão Plástica?
- 5.2) Que temas trabalha na Expressão Plástica?
- 5.3) Que metodologias utiliza no ensino da Expressão Plástica?
- 5.4) Onde desenvolve as atividades?
- 5.5) Como avalia o desempenho dos seus alunos?

**6. Opinião da formação inicial e contínua no âmbito das Expressões**

- 6.1) Na sua formação inicial aprendeu a ensinar as diferentes Expressões?
- 6.2) Como considera a formação inicial que é proporcionada nessa área?
- 6.3) Em termos de formação contínua, frequentou ações no âmbito das Expressões?
- 6.4) Como considera a formação contínua que é proporcionada nessa área?

**Anexo 2.1**

---



**Código do professor** \_\_\_\_\_

**Grelha de análise de planificação de professores**

Ano de escolaridade:
Alunos: número

<b>Componentes da planificação</b>	
<b>Objetivos</b> (para quê ensinar)	
<b>Conteúdos</b> (o que ensinar)	
<b>Estratégias</b> (como ensinar)	
<b>Recursos</b> (que recursos utilizar)	
<b>Avaliação</b> (como verificar)	
<b>Outros aspetos</b>	

**Anexo 2.2**

---



**Grelha de registo de atividade(s) de expressão plástica**

**Código do professor** \_\_\_\_

Ano de escolaridade:
Alunos: número
Data da(s) atividade(s):
Duração da(s) atividade(s):
Local onde se desenvolve(m) a(s) atividade(s):

Tema(s) e Objetivo(s)	Metodologias		Recursos	Avaliação
	Professor(a)	Alunos		

**Anexo 3**



**Planificação de sessão de Expressão Plástica**

<b>Tema</b>

<b>Objetivos</b>
<p><b>Objetivo geral:</b> Desenvolver a dimensão estética da educação através da apropriação da linguagem das várias formas de arte/modalidades expressivas.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Desenvolver capacidades de observação no contacto com os diferentes universos culturais, desfrutando dos estímulos que estes lhe transmitem.</li><li>2. Apreciar obras de arte, de forma estética e artística, através dos processos de interpretação, descrição, discriminação, análise, síntese e juízo crítico.</li><li>3. Expressar conceitos e temáticas, através da criação de um sistema de trabalho próprio.</li></ol>

<b>Estrutura da sessão</b>	
<b>Preparação</b>	Explicitar o(s) objetivo(s) da sessão. Retomar os aspetos principais da sessão anterior
<b>Desempenho</b>	1) Fruição-contemplação  2) Interpretação-reflexão  3) Experimentação-criação
<b>Transferência</b>	Avaliar, globalmente, a sessão. Síntetizar os aspetos principais da sessão.

<b>Recursos</b>

<b>Avaliação</b>

**Anexo 4**

---



**Ficha de avaliação**

**Código do professor:** \_\_\_\_\_

**Ano de escolaridade:** \_\_\_\_\_

**Observa bem os dois retratos que se seguem<sup>93</sup>.**



**Descreve o que vês nestes retratos, identificando o que há de parecido e de diferente em ambos.**

---

---

---

---

---

---

Muito obrigada pela tua colaboração.

---

<sup>93</sup> Estes retratos encontram-se na obra *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais*, de Rui Mário Gonçalves, Elisa Marques e João Pedro Fróis (2002).