

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



Facultad de Educación
Departamento de Ciencias de la Educación
Área de Teoría e Historia de la Educación
Programa de Doctorado: Avances en Formación del Profesorado

Tesis Doctoral

La Expresión Plástica en la Enseñanza Básica en Portugal. Un análisis de la formación inicial de profesores y prácticas pedagógicas: perspectivas, contextualización y propuestas de actividades

.....

Expressão Plástica no Ensino Básico em Portugal. Uma análise da formação inicial de professores e práticas pedagógicas: perspetivas, contextualização e propostas de atividades

Directora: Profesora Doctora Doña Emilia Domínguez Rodríguez

Área de Teoría e Historia de la Educación

Autora: Maria do Rosário Franco Narciso

2013

La Expresión Plástica en la Enseñanza Básica en Portugal. Un análisis de la formación inicial de profesores y prácticas pedagógicas: perspectivas, contextualización y propuestas de actividades

.....

Expressão Plástica no Ensino Básico em Portugal. Uma análise da formação inicial de professores e práticas pedagógicas: perspetivas, contextualização e propostas de atividades

Autora: Maria do Rosário Franco Narciso

Directora: Profesora Doctora Doña Emilia Domínguez Rodriguez



Universidad de Extremadura

Facultad de Educación

Departamento de Ciências de la Educación

Área de Teoría e História de la educación

Dña. **EMILIA DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ**, Titular de Universidad del Área Nuevas Perspectivas y Metodología de la Investigación en Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Extremadura

HAGO CONSTATAR:

Que la tesis **“La Expresión Plástica en la Enseñanza Básica en Portugal. Un análisis de la formación inicial de profesores y prácticas pedagógicas: perspectivas, contextualización y propuestas de actividades”**, presentada por la doctoranda Dña. **Maria do Rosário Franco Narciso** bajo mi dirección, cumple, en mi opinión, los criterios de calidad necesarios para que la doctoranda pueda optar al Título de Doctora.

Y para que conste, en cumplimiento de la legislación vigente y a los efectos a que haya lugar, firmo el presente en Badajoz, a trece de maio dos mil treze.

Fdo: Emilia Domínguez Rodríguez

A Flor

Pede-se a uma criança: Desenhe uma flor!
Dá-se-lhe papel e lápis. A criança vai sentar-se no
outro canto da sala onde não há mais ninguém.
Passado algum tempo o papel está cheio de linhas.
Umhas numa direção, outras noutras;
umas mais carregadas, outras mais leves;
umas mais fáceis, outras mais custosas.
A criança quis tanta força em certas linhas que o
papel quase que não resistiu. Outras eram tão delicadas
que apenas o peso do lápis já era de mais.
Depois a criança vem mostrar essas linhas
às pessoas: uma flor!
As pessoas não acham parecidas estas
linhas com as de uma flor!
Contudo, a palavra flor andou por dentro da criança,
da cabeça para o coração e do coração para a cabeça,
à procura das linhas com que se faz uma flor,
e a criança pôs no papel algumas dessas linhas, ou todas.
Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares,
mas são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor!

Almada Negreiros

Agradecimentos

Um trabalho de investigação envolve a participação de muitas pessoas, pelo que se torna extremamente difícil menciona-las a todas.

Em primeiro lugar, o meu profundo reconhecimento à Professora Doutora Emilia Domínguez Rodríguez, que orientou a investigação pelos seus sábios conselhos, pela exigência e rigor investigativo partilhados comigo, pela disponibilidade, que ultrapassou em muito as suas obrigações académicas, por ter sido sempre, ao longo do tempo da realização do trabalho, um porto seguro onde nunca me faltou um gesto amigo de compreensão e estímulo e, sobretudo, por não ter “desistido de mim”.

À Universidad de Extremadura e aos seus docentes, desde logo ao Professor Doutor Florentino Blázquez, pela amizade e pelo apoio em todas as questões burocráticas inerentes a este percurso académico; a Professora Dra. Emilia Domínguez Rodríguez, a Professora Dra. M^a Rosa Oria, a Professora Dra. Isabel Cuadrado, a Professora Dra. M^a de Jesús Miranda, ao Professor Dr. Sixto Cubo, ao Professor Dr. Enrique Iglesias, ao Professor Dr. Ricardo Luengo e ao Professor Dr. José Luis Ramos, pela excelente base teórica e científica ministrada aquando do período de docência, pela oportunidade que proporcionaram em aceder a novas áreas do conhecimento e também pela enorme riqueza humana, simpatia e amizade.

À Professora Manuela Batista da Escola Superior de Educação de Torres Novas pela amizade, disponibilidade em apoiar, esclarecer dúvidas e na orientação em algumas fases deste percurso.

À Doutora Teresa Eça, ao Dr. Leonardo Charreu, ao Dr. Miguel Dias, Dr. António Pereira e à Dra. Dalila D’Alte Rodrigues pela colaboração qualificada enquanto peritos.

Aos Diretores de todos os Agrupamentos de Escolas que colaboraram aquando da aplicação dos questionários.

Às minhas colegas do projeto PIEF, que sempre deram apoio e ajuda incondicional ao longo deste percurso.

À Direção do Agrupamento de Escolas de Marinhais, a todos os colegas, amigos e funcionários que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho. Aos meus alunos do Agrupamento de Escolas de Marinhais que se disponibilizaram para a realização das atividades incluídas na Proposta de Atividades de Expressão Plástica.

Aos meus amigos, em especial à Conceição Coelho, à Elsa Ribeiro, à Margarida Salvador, à Bruna Vestia, à Inês Eusébio, à Cátia Duarte, à Ana Batista, à Marina Rodrigues, à Rita Raimundo, à Dora Guilherme, à Sofia Pereira, à Angélica Ferreira da Conceição, à Rita Narciso, à Alice Dionísio, à Anabela Nunes, à Isabel Couto, ao Sérgio Franco, ao Pedro Marecos, ao José Galego, ao Pedro Esteves e ao André Vieira pela ajuda, pela disponibilidade manifestada, pelo apoio e encorajamento incondicional para continuar esta árdua caminhada. Ainda ao André Vieira, o meu eterno agradecimento por tudo ...

Por fim um agradecimento à minha família, em especial ao meu irmão João Narciso, cunhada Alice, sobrinhos e ao meu pai que sempre mostraram uma disponibilidade incondicional, apoio e compreensão em todos os momentos.

Dedico este trabalho à memória de uma grande lutadora ...

Para ti Mãe

Resumen de la Tesis

Introducción

Una de las finalidades más significativa del Arte es contribuir al estímulo de la sensibilidad y al desarrollo de la creatividad de los individuos. En la Enseñanza, esta finalidad es fundamental para la formación del alumno, pues potencia las capacidades cognitivas, afectivas y expresivas, provocando de este modo la interacción de múltiples factores, destrezas y conocimientos.

Si se fomenta la creatividad desde temprana edad en los niños, se les proporciona una 'herramienta' muy útil para la resolución de algunos problemas que como futuros hombres tendrán que afrontar, al formar parte de una sociedad en constante mutación.

La cultura y las artes deben ser consideradas piezas fundamentales de una enseñanza que pretende contribuir al pleno desarrollo de los individuos. Debemos atender las especificidades culturales de los sujetos, construir su identidad que pasa por la definición de un nuevo paradigma de escuela y de una enseñanza orientada al fomento de la cultura y a su desarrollo como ciudadanos.

Con esta investigación se pretende mostrar alternativas de intervención y presentar un nuevo modelo pedagógico para aplicar en el aula. La apuesta por la creatividad puede ser también una salida para afrontar la crisis y redescubrir nuestro lugar en el mundo como país.

La Tesis que ahora se presenta investiga en la dirección del paradigma educativo que se muestra, y que ha sido largamente debatido, incluso reconocido en los foros internacionales, y que en la actualidad está operando en las mentalidades pedagógicas de algunos docentes portugueses.

Esta investigación se propone profundizar en el área de Expresión Plástica en el contexto portugués, teniendo en cuenta que este objeto de estudio fomenta algunas competencias generales que los sujetos del sistema educativo han de adquirir y sobre todo debe ayudar al:

"... desarrollo integral de la persona, poniendo en práctica las capacidades afectivas, cognitivas, cenestésicas, provocando la interacción de las inteligencias múltiples", las

cuales *"Movilizan, a través de la práctica, todo el conocimiento que el individuo tiene (...), ayudándolo a desarrollar nuevos conocimientos y dar nuevos significados a su conocimiento."* (Abrantes, P., 2001).

Se defiende, que dada la actual crisis, parece que pueden asentarse las teorías de quienes defienden que es necesario fomentar y llevar adelante una nueva era del conocimiento, de comunicaciones instantáneas, de globalización, donde la competitividad y la adquisición de nuevas competencias serán un desafío para cualquier país, y que parece necesario que se tenga que llevar a cabo una profunda reforma del sistema educativo con el fin de *"producir personas mas competentes y mejores sociedades"*. (Read, H., 2007, p.79)

Se aprecia también un creciente interés en el campo de la psicología de la inteligencia "afectiva" o "emocional", pero sin embargo hay un claro déficit en la consideración de este importante parámetro en las metas a conseguir por la escuela. Lo que vemos cada vez más, es una preocupación para preparar a los estudiantes para los resultados finales con determinadas pruebas, ya que los obtenidos en ellas sirven para evaluar el rendimiento y calidad de la propia escuela a nivel nacional e incluso internacional. Por otra parte, el estudiante también se enfrenta a menudo con un contenido escolar muy amplio, que le hace consumir una gran parte de su tiempo y de su trabajo, lo que le deja poco tiempo para estimular la creatividad. Situación que creo, como vengo defendiendo, que puede influir en la formación de personas con menos capacidad de actividad y creatividad, y con menos capacidad de tomar la iniciativa para resolver problemas.

Se considera que la Enseñanza a través del Arte y de la Expresión Plástica se puede hacer de forma natural, en la interacción de los objetos con las obras y con las personas que nos rodean, en suma con el aprendizaje basado en la experiencia. Sin embargo, este proceso natural de aprendizaje puede no ser suficiente, y por eso la escuela tiene un papel importante en este ámbito. Para desarrollar de manera adecuada a los sujetos es necesario establecer una organización pedagógica que permita una adaptación positiva y eficaz de las prácticas artísticas entre los niños, fomentando la alfabetización artística en unión y conjuntamente con otras áreas del currículo.

La elección del tema a investigar ha tenido en cuenta diversas circunstancias, aparte de la preocupación intelectual que me provoca, de las que puedo destacar una fuerte motivación personal y el contexto profesional de mi persona. Estoy fuertemente motivada y

sensibilizada hacia este trabajo por mi tarea como profesora y como dinamizadora de talleres, en los que siempre dediqué una especial atención en mis prácticas pedagógicas a la inclusión de las Artes Plásticas y de la Enseñanza a través del Arte, con la intención de combinar la afectividad y la creatividad, para fomentar la alfabetización artística en los estudiantes, futuros ciudadanos. He venido observando y validando cómo esta experiencia se desarrolló, intelectual y culturalmente de manera enriquecedora, tanto para los alumnos como para mi propia persona como profesora.

La presente investigación tuvo como otro punto de partida mi observación como profesora de Enseñanza Visual y Tecnológica, de una fragilidad evidente y generalizada en la preparación de los niños en todo lo referente al desarrollo de la Expresión Plástica cuando inician el segundo ciclo de la Enseñanza Básica.

La Expresión Plástica representa un componente lectivo escaso y a mi juicio insuficiente en el primer ciclo, por lo que me interrogaba frecuentemente a mi misma: ¿Cuál debería ser el papel de la Expresión Plástica en el currículo del Primer Ciclo? ¿Estarán los docentes del primer ciclo sensibilizados de su importancia? ¿Residirá el problema en su formación inicial o en la falta de equipamientos de las salas de aula o en la falta de recursos?

Por todo ello, he tratado en esta investigación de contestar estas cuestiones y de contribuir con ella, en la medida de que sea capaz, a la valoración de la Expresión Plástica como elemento curricular, ayudar y estimular la reflexión y el conocimiento en torno a esta problemática, y contribuir con mi pequeña aportación a que se le dé mayor importancia a la creatividad y su promoción, así como al estímulo de la alfabetización artística en los alumnos. Contribuir también al necesario cambio de mentalidades en relación a esta temática de la realidad escolar.

Todas ellas fueron sin duda las principales razones que motivaron este trabajo de investigación, para intentar encontrar respuesta a mis inquietudes.

La Tesis se divide en dos partes: la primera aborda el "Marco Teórico", la segunda es el "Estudio Empírico".

En la primera parte, "Marco Teórico", se analiza el objeto de nuestro estudio de manera exhaustiva mediante el análisis y revisión documental, bibliográfica, legislativa e histórico-educativa, sobre el tema de la investigación y asuntos más relevantes para la consecución

de los objetivos señalados que expongo en cinco capítulos. He tratado de analizar lo más importante en términos teóricos, comprensibles y estructurados.

El primer capítulo, "Contextualización de la investigación" muestra la relevancia del tema de la investigación, en la que muestro las motivaciones que nos han guiado y los objetivos que han presidido esta elaboración.

El segundo capítulo, "El Arte en la Enseñanza y la Educación por el Arte", tiene como objetivo comprender la importancia de la Enseñanza, la Enseñanza por el arte y la expresión artística. Se ha abordado el concepto de currículo en relación con la expresión artística y, posteriormente, se hace una introducción al movimiento de la Enseñanza a través del Arte, donde se destaca su importancia para el desarrollo armónico de la persona. Se llevó a cabo un análisis de los documentos educativos históricos y de la literatura sobre el tema, dando mayor énfasis a los estudios de Herbert Read, fundador del movimiento, pasando por sus seguidores, y, posteriormente, focalizando el caso portugués.

En el tercer capítulo, "El Niño", se analizan con la bibliografía disponible los conceptos relacionados con el objetivo de "mejorar la contribución de la expresión artística para el desarrollo integral del niño." Se analizan las perspectivas de su desarrollo en las distintas etapas y de su evolución psicomotriz, cognitiva y socio-emocional, y la vinculación con la Expresión Plástica, con la finalidad de poder contribuir al desarrollo de la creatividad y de la expresión artística. Otro punto importante y relevante incluido en este capítulo tres es el desarrollo del "*dibujo de los niños, como una manifestación de su actividad*" (Luquet, 1969, p. 213), y como medio de interpretación de su mente.

En el capítulo cuatro se ha analizado la "Creatividad". Inicialmente se aborda el concepto de sí mismo y posteriormente se reflexiona sobre su importancia en los diferentes contextos de la vida de los niños: familiar, escolar y social. Se reflexiona y se analiza también sobre la construcción del conocimiento en la infancia y la importancia para desarrollarles la creatividad. Se valora cuáles son sus necesidades y sus dificultades y lo que podemos hacer como adultos, profesores y educadores, para proporcionar las condiciones necesarias y el momento adecuado, para conseguir que tengan una relación sana y armoniosa con sus compañeros, socializándose a la vez con el mundo circundante.

En el quinto capítulo, se abordan las directrices y el tratamiento curricular dado a la Expresión Plástica en Portugal en el primer ciclo de la Enseñanza Básica. Se trata del objetivo: "Analizar la evolución de la Expresión Plástica en Portugal, en el primer ciclo de la Enseñanza Básica".

La metodología utilizada en este capítulo es histórico-educativa utilizando el análisis de documentos, fuentes legislativas y otros elementos propios de esta metodología.

Se comienza con el análisis del tratamiento dado a la Expresión Plástica en Portugal desde el fin del Estado Novo hasta nuestros días.

Todo el contenido legal se investigó a fondo y se ordena y presenta en tablas y cuadros inéditos, creados especialmente para esta investigación, que destacan la evolución de la expresión artística en Portugal en el primer ciclo de la Enseñanza Básica.

A continuación, analizamos la evolución de los programas de primer ciclo en el ámbito de la Expresión Plástica y cómo esto se incluye en los planes de estudios. Se refleja el ajuste a las funciones definidas por el plan nacional de estudios de la Enseñanza Básica - Competencias Esenciales (CNEB) y los últimos objetivos de aprendizaje para los estudiantes al final del ciclo, emitido por la Dirección General de Innovación y Desarrollo Curricular- Ministerio de Enseñanza. En este capítulo también se aborda el papel del profesor y de su formación inicial. Con respecto a la formación inicial, se analiza la evolución de las escuelas de enseñanza primaria hasta la actualidad. También se hace una valoración al nivel de las disciplinas relacionadas con la enseñanza de la Expresión Plástica, de los planes de estudio, y en las instituciones que imparten el grado de maestro de Enseñanza Primaria para el primer ciclo de la Enseñanza Básica.

La segunda parte de esta investigación, "Estudio Empírico", comienza con el sexto capítulo, "Metodología de la Investigación", que presenta los fundamentos metodológicos. Se ha determinado de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Para abordar mejor nuestro problema de investigación, utilizamos métodos cualitativos y cuantitativos.

Después de los fundamentos metodológicos, se aborda el problema de investigación, seguido por la descripción de su funcionamiento, y se explica la correspondencia entre cada objetivo y el capítulo en el que este se asienta y analiza.

La parte Empírica tiene como objetivos: a) analizar empíricamente los contextos de formación inicial del profesorado en el ámbito del Primer Ciclo de Expresión Plástica, b) verificar la situación del plan de estudios de la Expresión Plástica en Primaria, y c) apreciar las opiniones sobre el papel del maestro en relación con la Educación por el Arte.

Como el campo de la Expresión Plástica está relegado a un segundo plano en relación con otras áreas del currículo escolar, se han recogido opiniones de profesores docentes del tercer y cuarto año de la primera escuela primaria sobre su formación inicial, la práctica de la Expresión Plástica y cuál es su relación con la " Educación por el Arte". Se ha utilizado lo que creo el mejor instrumento para recopilar datos y opiniones sobre el tema objeto de estudio, o sea la entrevista (anexo 3), que es esencial para este tipo de enfoque.

Se analizan y presentan los resultados del análisis de contenido de las entrevistas a seis maestros del primer ciclo de la Enseñanza Primaria, de acuerdo con Bardin (2008).

Existía también la necesidad de utilizar métodos cuantitativos para complementar y enriquecer la presente investigación, con el objetivo de que el estudio sea representativo a nivel de Portugal Continental. Así, se hay formulado un cuestionário que consistía en los mismos campos que la entrevista, pero con cuestiones más amplias.

Se han recopilado datos en torno a la formación inicial de los docentes, sus prácticas de enseñanza y su relación con la "Educación por el Arte", con el fin de cuantificar la importancia atribuida a la Expresión Plástica, y con especial énfasis sobre la creatividad mediante la aplicación de un cuestionario a los profesores que enseñan en el tercer y cuarto año del primer ciclo de la Enseñanza Básica.

Después fue necesario validarlo, tanto por un panel de individuos con un profundo dominio de la materia de Tesis, como más tarde, por el Ministerio de Enseñanza de Portugal, ya que este cuestionario fue construido especialmente para esta investigación (anexo 5).

Después de la validación de los cuestionarios, la determinación de la muestra se basó en el documento "La Enseñanza en cifras - Portugal 2011", para determinar el número de profesores enseñando en el tercer y cuarto año del primer ciclo de la Enseñanza Básica en el territorio continental de Portugal. Dada la muestra, se entregaron los cuestionarios.

Para el tratamiento de los datos obtenidos de los cuestionarios, se utilizó la aplicación estadística SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Los resultados del análisis descriptivo se presentan posteriormente en tablas y gráficos.

Con base en los resultados en el séptimo capítulo se presentan las conclusiones más relevantes defendiendo que en cualquier momento y aun mas en el momento actual de crisis y de inflexión, se justifica la reflexión y el debate sobre una reforma del sistema educativo de manera completa y eficiente, que en nuestro caso se justifica mediante la utilización del espíritu de la Enseñanza a través del Arte, que propicia en el aula momentos pedagógicos más emocionantes, empáticos y muy educativos, lo que le permite a la escuela cumplir plenamente sus obligaciones para crear espacios emocionales positivos y aumentar el conocimiento.

El octavo capítulo es una "Propuesta de actividades de Expresión Plástica para el Primer Ciclo," desde el punto de vista de la " Educación por el Arte", que aúna la Expresión Plástica con otras materias del currículo de manera lúdica, fomentando el gusto por las Artes.

Es fundamental, a mi juicio, sensibilizar a los docentes sobre la necesidad de explorar las posibilidades y el desarrollo de la creatividad, e inculcar en sus prácticas pedagógicas las artes y una docencia innovadora mediante la aplicación de la Expresión Plástica no solo en sus espacios propios en el horario, sino como apoyo en las distintas materias.

Después de los conocimientos adquiridos en mis estudios y con las comprobaciones efectuadas durante esta investigación, este capítulo final de la tesis es la contribución práctica donde se presentan una propuesta de actividades, desde el punto de vista de la " Educación por el Arte", para los profesores y niños de cuarto grado de Enseñanza Básica, para reducir al mínimo las lagunas existentes en este campo antes de entrar en el quinto año a cursar la disciplina de Enseñanza Visual y Enseñanza Tecnológica.

Propósitos

Uno de los propósitos de este trabajo es además de dar a conocer la importancia de las artes en la Enseñanza, la consiguiente falta de reconocimiento de esta importancia de la expresión artística en el desarrollo infantil. Se destaca el papel de la escuela en su

aplicación y la frágil relación para el entre el Primer y Segundo Ciclo de la Enseñanza Básica. También es necesario hacer un llamamiento a la reflexión de los docentes, determinar su responsabilidad en este ámbito: considero fundamental sensibilizarlos para inculcar en sus prácticas pedagógicas el arte, el lúdico, el juego, diversificando e innovando la práctica pedagógica, haciéndola una pedagogía creativa y constructiva. Emerge la necesidad de cambio de mentalidades en relación a la Escuela.

Se consideró muy importante para la presente investigación, el inicio de la creatividad en los niños, de ahí el énfasis que se da a este tema. Hay un creciente reconocimiento del papel que desempeñan los docentes en el proceso de activación de la creatividad, siendo esencial tener en cuenta la importancia de familiarizarse con las características del pensamiento creativo y estrategias para el desarrollo de estas habilidades para que puedan identificar las conductas favorables y alentar a los estudiantes a aprovechar al máximo su potencial creativo inherente.

La creatividad es la capacidad de pensar de una forma original y única, y de encontrar soluciones a los problemas prácticos que combinan muchos elementos singulares existentes o introducir otros nuevos. Está estrechamente relacionado con las condiciones ambientales en que se encuentra la persona, siendo importante el papel del entorno escolar en que el niño termine la práctica por estar obligatoriamente insertado la mayor parte de su tiempo.

Herbert Read ya había argumentado que la cálida relación entre profesor y alumno es fundamental para que el niño exprese espontáneamente, *"El arte nace cuando la vida es sincera y espontánea..."* y, además, refiere que la escuela debe ser *"... el escenario perfecto para sensibilidad artística de los niños."* (2007, p.281-282).

Comprender las dificultades del profesor en el cumplimiento de los programas establecidos, ya que estos son muy extensos, faltando tiempo para el estímulo a la creatividad. Por otra parte, la evaluación de las escuelas, que sirve para clasificar en el ranking nacional, depende de los resultados de los exámenes, y como tal, los profesores dedican más tiempo a las áreas de matemáticas y portugués, dejando las expresiones para segundo plan. Además de esto, algunos autores refieren el proceso de formación inicial poco estimulante al nivel de la creatividad.

Cuando comenzamos esta investigación, me enfrente a la ausencia de una fuente sistemática de las leyes y decretos publicados en el Boletín Oficial. Como tal, es considerado uno de los beneficios de esta investigación, compilar en un cuerpo bibliográfico con el propósito de referencia rápida, la legislación publicada en Portugal sobre la evolución de la expresión artística de la Primera Escuela Primaria desde el fin del Estado Novo hasta hoy. Nos sirve para comprender mas profundamente el problema.

También es intención de esta investigación, estudiar la formación inicial de los docentes del primer ciclo de la Enseñanza Básica en el campo de la Expresión Plástica. Su objetivo es evaluar, a través de entrevistas y cuestionarios, que importancia fue dada por los profesores del primer ciclo en su formación inicial, en su práctica pedagógica y su participación en el desenvolvimiento integral del niño, así como su relación con la "Educación por el Arte"

Como resultado práctico de la investigación, han sido creadas actividades propuestas de Expresión Plástica para los alumnos del cuarto año del primer ciclo de la Enseñanza Básica. He realizado un esfuerzo por armonizar los paradigmas / ideales de la Educación por el Arte y las diversas sugerencias recogidas a través de cuestionario elaborado para la investigación.

Las actividades que figuran en la propuesta son únicas. Estas y el material de apoyo creado: hojas de cálculo, imágenes en tarjetas para juegos recreativos y educativos, juegos, presentaciones, etc., se crearon a partir de cero, a partir de mis experiencias como profesora, investigadora, y tutora de talleres para los niños en las Bellas Artes, y teniendo en cuenta las opiniones de las entrevistas y los cuestionarios a los maestros del primer ciclo de la Enseñanza Básica.

Además, la preparación de la oferta fue también una referencia a las habilidades que se consideran esenciales, generales y específicas definidas en el plan nacional de estudios de la Enseñanza Básica -Competencias Esenciales (C.N.E.B) y el nuevo documento, emitido por la Dirección General de Innovación y Desarrollo Curricular (DGIDC). Son objetivos que pretenden garantizar la articulación horizontal interdisciplinaria de aprendizaje, garantizando al mismo tiempo la articulación vertical entre los diferentes ciclos de la Enseñanza básica. Las actividades propuestas son un recurso práctico para el diálogo con la obra de arte, y al mismo tiempo muestran el importante papel que las obras de arte puede desempeñar en un contexto educativo.

Se trató también, con esta investigación, advertir a los beneficios que se podrían lograr con la implementación de la Educación por el Arte en el primer ciclo de la Escuela Primaria como área extracurricular, como ya es la práctica en algunos países europeos.

¿Tendremos coraje como maestros, de aceptar los desafíos que enfrentamos, y tomar un papel activo en la renovación de la escuela, incluso, si eso significa cambiar la rutina de la vida y comenzar a instruir con el lema de la creatividad junto con afecto?

Objetivos

Presentamos con detalle los objetivos de la investigación. Hemos desarrollado siete amplios objetivos generales. Los tres primeros se plantean y desarrollan en el Marco Teórico. Del cuarto al sexto en la parte Empírica. El séptimo objetivo, teniendo en cuenta todos los aspectos investigados, desarrolla una propuesta alternativa de actividades sobre cómo incluyen las Artes Plásticas en el cuarto año del primer ciclo de la Enseñanza Básica.

Debido a su complejidad, hubo necesidad de subdividir en los objetivos generales algunos específicos. El primero fue subdividido en dos y el tercero, que tiene como objetivo analizar la evolución histórico-educativa, se subdividió en cinco.

Se trata de los siguientes Objetivos Generales:

1. Comprender la importancia para la Enseñanza, de la " Educación por el Arte " y la Expresión Plástica.
 - 1.1. Destacar la importancia de la "Educación por el Arte" en el desarrollo general.
 - 1.2. Valorizar la contribución de la Expresión Plástica para el desarrollo integral del niño.
2. Comprender las etapas del desenvolvimiento del niño y la contribución de la creatividad y la Expresión Plástica para ellos.
3. Analizar la evolución de la Expresión Plástica en Portugal, en el primer ciclo en la Enseñanza Básica.

- 3.1. Comprender los caminos y las directrices generales en las etapas más recientes y en la actualidad.
 - 3.2. Describir la legislación en vigor y su evolución.
 - 3.3. Analizar los programas existentes.
 - 3.4. Valorar el desarrollo curricular.
 - 3.5. Estudiar la formación dada a los profesores en la Enseñanza superior.
4. Analizar empíricamente los contextos de formación inicial del profesorado en la primer ciclo de la Enseñanza Básica en el área de Expresión Plástica.
 5. Verificar el estado del plan de estudios de la Expresión Plástica en la primer ciclo de la Enseñanza Básica.
 6. Valorizar las opiniones sobre el papel del profesor en relación a la "Educación por el Arte".
 7. A presentar una propuesta de actividades de Expresión Plástica para el primer ciclo, en la perspectiva de la "Educación por el Arte" para ayudar a llenar los vacíos en esta área en la formación de los alumnos.

Marco Teórico

Las Artes Plásticas y la Enseñanza Artística, en la Enseñanza del niño, visan principalmente potenciar su componente sensorial y cognitiva, y ampliar sus marcos de referencia relativamente a los conocimientos de arte. Así como en otras áreas donde el conocimiento es importante, arte también es una forma de aprender a conocer.

En Portugal, las Artes Plásticas en el Enseñanza Básica de la Enseñanza Primaria nunca han sido consideradas como una dimensión clave para la Enseñanza de los niños. Esto se debió a la ausencia de un plan de estudios obligatorio y la falta de sensibilización de la importancia de la preparación del profesorado para ello. Durante muchas décadas, el papel del arte en la sociedad era reducido o menospreciado. En las escuelas no había materiales disponibles para los alumnos y profesores. La falta de equipo fue evidente y, por supuesto, se notaba en el transcurso de enseñanza/aprendizaje. En la actualidad, por

desgracia, esto sigue siendo una realidad en algunas escuelas del primer ciclo de la Enseñanza Básica.

Las expresiones deben ser trabajadas a lo largo de la vida escolar del niño, teniendo en cuenta las ventajas que su dominio puede representar y el apoyo que presta para la resolución de problemas, no solo en la etapa infantil sino a continuación en la edad adulta. Sin embargo, todavía existe una débil articulación entre el primero y segundo ciclo de la Enseñanza Primaria, referente a la Expresión Plástica.

Para tratar de entender las razones que llevaron a la situación actual de la práctica del área de estudio, se consideró apropiado investigar cuál es la fuente de problema. Con este fin, se investigó la evolución de la Enseñanza en el primero ciclo (Enseñanza Básica) en los distintos niveles, sobre todo a nivel histórico-educativo, legales, programas educativos y formación inicial, a partir del final del Estado Novo hasta la actualidad, centrándose en este ámbito.

La primera parte: “Marco Teórico”, presenta el fundamento teórico de esta investigación durante los primeros cinco capítulos, en un análisis bibliográfico y de documentos histórico-educativos y legales.

El primer objetivo general de la Tesis: “Entender la importancia para la Enseñanza, de la “Educación por el Arte” y la Expresión Plástica”, se subdivide en dos específicos: 1.1. “Destacar la importancia de la « Educación por el Arte» en el desenvolvimiento general” y 1.2. “Valorizar la contribución de la Expresión Plástica para el desenvolvimiento integral del niño”.

En relación al objetivo 1.1. se creyó pertinente para la investigación iniciar con una visión histórica acerca de las Artes en la Enseñanza, seguida de la Expresión Plástica en cuanto al concepto del currículo. Posteriormente se hizo una introducción al movimiento de la Educación por el Arte, donde se destaca su importancia para el desenvolvimiento armonioso de la personalidad del individuo, a través de una análisis documental, bibliográfico e histórico-educativo sobre el tema, concediendo particular énfasis a los estudios de Herbert Read, fundador del movimiento, pasando por algunos de sus seguidores y posteriormente, dándole un enfoque al contexto portugués.

Para lograr el objetivo 1.2. que se trabajó al largo del tercer capítulo, “El Niño”, se investigaron y analizaron varios estudios acerca del desarrollo psicomotor, socio efectivo y

cognitivo del niño. Como ya se ha dicho anteriormente, esta propuesta de investigación tiene como objetivo mostrar la importancia de la Expresión Plástica para el aumento de las competencias generales de los alumnos y para el enriquecimiento de su personalidad. Aún en este capítulo, se creyó igualmente pertinente incluir el enfoque sobre los varios estudios relativamente al diseño infantil y su evolución.

El segundo objetivo: Comprender las etapas del desenvolvimiento del niño y la contribución de la creatividad y la Expresión Plástica para ellos, se desarrolla también en el capítulo três.

Todo lo relacionado con la consecuente reflexión y estudio del concepto de creatividad y la importancia del desarrollo de esta en el niño en los distintos contextos, porque la creatividad está íntimamente unida con la práctica artística, se trata en el capítulo cuatro.

El tercer objetivo de la investigación, esto es, “Analizar la evolución de la Expresión Plástica en Portugal, en el Primer Ciclo de la Enseñanza Básica”, se desarrolla a lo largo del quinto capítulo: La Expresión Plástica en Portugal en el Primer Ciclo de la Enseñanza Básica, con base en un análisis documental, histórico-educativo y de la legislación pertinente sobre la evolución de la Enseñanza Artística / Expresión Plástica en Portugal en el Primer Ciclo de la Enseñanza Básica desde el Estado Novo hasta nuestros días. Se establecen comparaciones entre las distintas etapas. Dada su complejidad se subdivide el objetivo general en cinco específicos: 3.1. Comprender los caminos y directrices generales en las etapas más recientes y en la actualidad, 3.2. “Describir la legislación en vigor y su evolución, 3.3. Analizar los programas existentes”, 3.4. Valorar el desarrollo curricular, 3.5. Estudiar la formación dada a los profesores en la Enseñanza Superior.

A través del análisis histórico-educativo, y mediante la técnica del análisis documental y de las diferentes legislaciones: Leyes, Decretos y otras normativas legal, se intenta comprender la evolución de esta área curricular de la expresión plástica a lo largo de las últimas décadas más significadas en la evolución de la enseñanza y hasta la actualidad.

La investigación es una actividad dirigida a la solución de problemas, como una actitud de búsqueda, investigación, indagación de la realidad. *“Es la actividad que nos permitirá, en la ciencia, elaborar un conocimiento, o conjunto de conocimientos que nos ayudará a comprender esta realidad y nos orienta en nuestras acciones”* (Pádua, E., 2004, p. 31). Para que nuestro análisis sea más fiable, en el subcapítulo 5.2: “Análisis de la legislación”,

se recurrió al análisis de todo tipo de legislación relacionada con el tema, y que nos aclara el como y el por que de sus criterios y su fundamentación. Se han analizado: la Constitución de la República, leyes, decretos-leyes y órdenes, así como los programas del gobierno, los programas del ciclo de primer ciclo y algunos cuadernos de los alumnos.

Con este estudio exhaustivo de toda la legislación relativa a Enseñanza Artística y posteriormente Expresión Plástica, se ha reconstruido el marco legal sobre la Enseñanza Artística/Expresión Plástica desde 1973 hasta el presente (véase la tabla 2 y tabla 3), de manera inédita y clarificadora. A veces ha sido necesario consultar de vez en cuando otras ordenanzas, órdenes y leyes, relacionadas indirectamente con el tema de la investigación. Es de destacar, el trabajo exhaustivo y sumamente importante de este capítulo para nuestra investigación.

En el subcapítulo "Evolución de los Programas de Primer Ciclo", se ha hecho un análisis de los programas desde el final del Estado Novo hasta nuestros días, y en el subcapítulo "Desarrollo curricular", se recurrió igualmente a un análisis histórico-educativo y documental, valorando la importancia de la Expresión Plástica para la formación del niño. Se tienen en cuenta los documentos más recientes emitidos por el Ministerio de Educación en relación a esta área.

En cuanto al estudio de la "Formación Inicial de Profesores" referido a las escuelas de enseñanza primaria hasta la actualidad en Portugal, se recurre por un lado al estudio de la documentación y legislación existente y en vigor, para hacer una investigación fiable respecto a este tan delicado asunto y por otro sobre los planes de estudio existentes en las Instituciones de Enseñanza Superior de Portugal. También se incluye análisis sobre esta temática en el tratamiento empírico, segunda parte de la investigación.

Estudio Empírico

La segunda parte de esta tesis doctoral comienza en el sexto capítulo: "Metodología de la Investigación", que presenta en primer lugar la fundamentación metodológica en la que se apoya, cualitativa y cuantitativa, y los instrumentos utilizados, entre otros muchos posibles.

La elección de una metodología de investigación esta de acuerdo con los objetivos del estudio particular para atender las cuestiones a que se quiere responder.

Se decidió utilizar entrevista y cuestionarios y se ha pretendido que sea representativa a nivel de Portugal Continental, en relación a la formación inicial de los profesores y su enseñanza en el campo de la Expresión Plástica.

Para Domínguez (1998), una investigación es un proceso en el que la construcción del objeto de estudio es el eje estructural de todo el estudio diseñado. Durante este proceso, hay opciones, estableciendo una relación entre el trabajo que se está construyendo y las opciones metodológicas adoptadas para abordar el tema de la investigación, siendo las opciones metodológicas cruciales para el éxito.

Con este sexto capítulo, "Metodología de la Investigación" que se abordará cualitativa y cuantitativamente están relacionados el cuarto, quinto y sexto objetivos.

El cuarto objetivo es: "Analizar empíricamente los contextos de formación inicial del profesorado en la primer ciclo de la Enseñanza Primaria en el área de Expresión Plástica"; el quinto objetivo: "Verificar el estado del plan de estudios de la Expresión Plástica en el Primer Ciclo de la Enseñanza Básica" y el sexto objetivo, "Valorar las opiniones sobre el papel del profesor en relación a la "Educación por el Arte"

Metodología Cualitativa

Cuando se tiene la intención de profundizar en una realidad compleja, que trata de creencias, valores, actitudes, hábitos y opiniones, es apropiado utilizar una metodología cualitativa, en la que los fenómenos aquí involucrados, hechos y procesos de carácter privado, pueden estar limitadas en su extensión y, por lo tanto, son susceptibles de ser suscritos intensamente. (Minayo, M.C.S., y Sánchez, O., 1993).

La investigación cualitativa presupone una experiencia subjetiva, siendo utilizada especialmente en la investigación en los aspectos de la vida social donde es más interesante hacerlo así que medirlos cuantitativamente (Sherman y R. Webb, R., 1988). Esta investigación utiliza las herramientas de análisis, centrándose en el significado y en la interpretación de los fenómenos y procesos sociales relativos a los contextos particulares en que se encuentran insertos.

En cuanto al enfoque cualitativo, se utilizó la técnica de la entrevista para la recolección de datos, una vez que es esencial en este tipo de enfoque. La entrevista gana un lugar que le

corresponde como herramienta metodológica en la producción de conocimiento en las ciencias humanas, representa una valoración importante como área productiva de investigación y de desarrollo teórico.

La entrevista consiste en una herramienta interactiva (González Rey, F., 1999), que adquiere significado a través del diálogo que se establece. Tiene como razón esencial la calidad de los indicadores empíricos obtenidos.

Se eligió la entrevista semiestructurada por considerarla la más adecuada a nuestro trabajo, y fue sometida a la apreciación previa de la directora de la Tesis, y con sus apreciaciones se fijó el guión final (anexo 3).

Se decidió entrevistar a seis profesores del primer ciclo de la Enseñanza Primaria, ya que es esencial para nuestro estudio empírico determinar las prácticas educativas en el ámbito de la Expresión Plástica en el Primer Ciclo de la Enseñanza Primaria. Tres profesores con más de veinticinco años de servicio y tres con menos de cinco años, con la finalidad de comparar las respuestas, en cuanto a la formación inicial, práctica pedagógica, su relación con la Educación por el Arte y como fomentan la alfabetismo artístico en los alumnos.

Metodología Cuantitativa

Para validar el marco teórico, se ha creído necesario, además del enfoque cualitativo aplicar algún instrumento de enfoque cuantitativo. Esta investigación forma parte de las características de la investigación descriptiva, teniendo como referencia Carmo & Ferreira, "*...estudiar, comprender y explicar el estado actual del objeto de estudio.*" (2008, p.231).

Richardson (1989) observó que el enfoque cuantitativo, en una investigación, se caracteriza en general por el uso de la medición tanto en la recogida de datos, como posteriormente, en el análisis de los datos recogidos. Se han de utilizar técnicas estadísticas, desde las más simples a los más complejos, de manera objetiva, evitando posibles distorsiones de análisis e interpretación, permitiendo un mayor margen de seguridad. En los estudios descriptivos, se trata de descubrir y clasificar la relación entre las variables, que se propone investigar, esto es "lo que es", es decir, descubrir las características de un fenómeno.

Los estudios cuantitativos descriptivos pueden ser una categoría dentro de la investigación. La recogida de datos normalmente se realiza en estos estudios utilizando cuestionarios y entrevistas que presentan diferentes variables relevantes para una búsqueda, en que el análisis se presenta generalmente por tablas y gráficos. (Hyman, H., 1967)

El subcapítulo 6.3. que se ha venido en denominar como "Enfoque Cuantitativo", como su nombre lo indica, es el enfoque cuantitativo de la investigación. Considero el cuestionario como una técnica de recolección de datos en que se pregunta por escrito a una serie de personas para conocer sus opiniones, actitudes, intereses, expectativas, experiencias personales, entre otros. *"Aplicar un cuestionario es interrogar una serie de individuos, teniendo en cuenta una generalización, es decir, suscitar un conjunto de respuestas individuales, y interpretarlas y generalizarlas."* (Sousa, A.B., 2009, p. 204)

Al largo del epígrafe "Técnica de recolección de datos: Cuestionario" se describen todos los pasos realizados para la construcción del cuestionario y su posterior validación, por profesores expertos en el tema seleccionado, y por el propio Ministerio de Educación Portugués. Estos cuestionarios se aplican para darnos mayor información y están basados en el análisis de contenido de las entrevistas llevadas a cabo con los seis profesores, ya citados, del primer ciclo de la Enseñanza Básica. Para su validación, se ha formado un grupo de cinco expertos, personalidades de reconocido prestigio en el campo de la Enseñanza en relación con el tema objeto de estudio. Después de esta validación fue necesario hacer algunos ajustes. Más tarde, ya que el cuestionario se aplicó a los profesores que imparten el tercer y cuarto año de escolaridad, fue necesario enviar el cuestionario y todos los razonamientos para el Ministerio de Educación -Oficina de Estadística y Planificación de la Enseñanza (GEPE)-, que validó y autorizó su implementación.

La muestra aleatoria y posterior distribución de los cuestionarios se realizó sobre la base de las Agrupaciones Escolares existentes en Portugal Continental en el curso 2010/2011. Para dar a conocer la investigación y maximizar la tasa de respuesta de los cuestionarios, se realizaron presentaciones presenciales a los respectivos coordinadores de las Agrupaciones Escolares del primer ciclo de la Enseñanza Primaria. Por lo tanto, debido a limitaciones logísticas, el universo de estudio se refiere apenas a Portugal Continental, renunciando las regiones autónomas de las Azores y Madeira.

Por cuestión de organización de la distribución, recogida y también con el fin de permitir un tratamiento riguroso de los datos, después de definir la muestra y grupos donde fueran distribuidos los cuestionarios, he creado cuatro grupos operativos: Área Metropolitana de Lisboa, Área Metropolitana de Oporto, la zona norte del Tajo y la Zona Sur del Tajo.

El universo de estudio corresponde al número de profesores del Primer Ciclo de la Enseñanza Básica en Portugal Continental en el curso 2010/2011 que imparten docencia en el tercero y cuarto años de la Enseñanza Básica. No me fue posible conocer el número exacto de profesores docente en el primer ciclo de Enseñanza Básica, porque no me pudo ser facilitado por el Ministerio en el tiempo que se le solicitaba, por lo que obtuve la información aproximada a través de la información que nos aporta el Gabinete de Estadística y Planeamiento de la Enseñanza, en el documento “Enseñanza en Números – Portugal 2011”.

En consonancia con la muestra fueron distribuidos 387 cuestionarios y la tasa de respuesta a estos fue del 80,1%, correspondiendo este porcentaje a una respuesta de 310 profesores.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante la aplicación estadística SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 18.0 para Windows.

Después, ha sido hecho un análisis descriptivo de los resultados de estos cuestionarios. Para aclarar las respuestas a cada ítem evaluado, se optó por utilizar en paralelo gráficos y tablas. Por último, en este capítulo se presenta el análisis y discusión de las hipótesis formuladas.

En el desarrollo y la aplicación del cuestionario, además de hacer investigación representativa a nivel de Portugal Continental, también tuve como objetivo comparar las respuestas obtenidas con las respuestas de las entrevistas, y sacar conclusiones acerca de los diversos objetivos en cuestión.

Análisis de los datos

Para nuestro estudio, teniendo como base la plantilla de entrevista de Estrela (1994), adoptamos los principios de Bardin (2008) para el análisis de contenido. Este análisis de contenido fue dividido en categorías, subcategorías, componentes y estudio de frecuencia.

Tras recoger los datos del cuestionario, los analizamos recurriendo a la aplicación SPSS. En paralelo, para hacer más claras las respuestas referentes cada ítem evaluado, se optó por elaborar gráficos.

Después de los análisis en separado de los datos de los respectivos instrumentos utilizados, se procedió al cruzamiento de informaciones, para hacer comparaciones y verificar las afinidades y divergencias existentes.

Finalmente, a partir del conjunto resultante del análisis de datos, se procedió a la elaboración de las conclusiones y probables implicancias del estudio.

Conclusiones

Se presentan en este resumen las conclusiones mas significativas de la tesis teniendo presentes los objetivos que nos propusimos, una vez analizados la bibliografía de los autores estudiados, los numerosos documentos, estudios, legislación en vigor e interpretados los resultados de las entrevistas y cuestionarios aplicados.

- Distintos estudiosos de esta temática consideran que el Arte en la Educación se encuentra en una posición menospreciada en la enseñanza básica en Portugal.
- Para el desenvolvimiento del pensamiento creativo, es necesario tener en las aulas ambientes emocionales bien estructurados que ayuden a desarrollar y motivar a los alumnos.
- Los procesos operativos cognitivos movilizan diversos factores en el niño, como son: la observación, la sensibilidad, la imaginación, la percepción, la memoria, las capacidades de analisis, de síntesis y de expresión. Estas capacidades son esenciales en cualquier aspecto del desarrollo de la vida humana, y estan correlacionadas de manera positiva com la utilización de la expresión artística en el aula.
- Los profesores consideram la enseñanza de la Expresión Plástica como bastante importante y positiva para el alumno, tanto que afecta unicamente al desarrollo de sus características intrínsecas, y contribuye en gran manera a desarrollar la creatividad y la percepción visual. También sirve de refuerzo a sus capacidades expresivas, al

desenvolvimiento de la motricidad fina, aspectos que se destacan en muchos de los cuestionarios respondidos.

- Se verifica la pertinencia del diseño para detectar determinados problemas psicológicos y comportamentales, que de otra forma no sería posible. La expresión plástica de los niños es una forma de “trabajar” su atención y la concentración, y puede servir de nexo entre varias áreas curriculares, permitiendo abordar contenidos y el desarrollo de destrezas de una forma más lúdica.

Es preocupante verificar que muchos profesores del primer ciclo no saben cómo desarrollarse pedagógicamente con sus alumnos, ni cómo articular los contenidos con las competencias que se pretenden alcanzar, ni qué metodologías deben utilizar en el área y nivel de la Expresión Plástica. Es una posible explicación que no existe una preocupación por la formación continua de los profesores en esta área. Sin duda una formación adecuada es fundamental para el desarrollo de la creatividad y de la cultura visual en la infancia.

- Educación por el Arte

La opinión de los docentes, a través de las entrevistas e de los cuestionarios, relativamente al papel de la Educación por el Arte como forma de proporcionar a los alumnos: vivencia en diversos espacios, contacto con artistas y artesanos y experiencias de nuevos materiales, es bastante positiva.

En las entrevistas, los docentes están de acuerdo que sería benéfico su práctica, pues los alumnos tendrían una formación amplia a nivel personal y social, una vez que el arte es poco trabajado en la escuela. Refieren que sería una forma de captar atención de los alumnos, desarrollar la creatividad y su poder de observación, visualizar el arte con otro mirar, así como una forma de mejorar el comportamiento. Mencionan también que los profesores tienen miedo de arriesgar en esa área por falta de formación y que la Educación por el Arte debería hacer parte de la formación del alumno.

En cuanto a los cuestionarios, la gran mayoría de los Profesores considera que la Educación por el Arte desempeña un papel determinante en el desarrollo de la sensibilidad estética, de la capacidad comunicación, de la capacidad intelectual y de la cultura general.

Importa aún referir que se verificó una incidencia muy baja, en algunos casos casi residuales, en las respuestas de los niveles de la escala que consideran que la Educación por el Arte desarrolla poco y desarrolla muy poco en los ítems inquiridos.

Se concluye que los docentes están sensibilizados para la pertinencia de la Educación por el Arte en el desarrollo integral e intrínseco de los alumnos, por veces por enumeras cuestiones de orden de formación, burocrática y curriculares no recurren a ella.

- Formación Inicial de los profesores en el área de Expresión Plástica

Relativamente a la opinión sobre la formación, todos los docentes fueron unánimes en mencionar que tuvieron una formación muy rudimentar, existiendo muchas carencias, mencionaron que quedaron poco «completas» a nivel del desarrollo de la creatividad y de la Expresión Plástica. Sintiendo muchas dificultades en esta área, principalmente a nivel de la práctica de algunos materiales y técnicas, una vez que algunas de ellas aprendidas en el curso/formación inicial, ya están un poco desajustadas. Deberían haber desarrollado más las calificaciones artísticas. Mencionan aunque de escuela para escuela, el currículo es diferente, luego existen aprendizajes y métodos diferentes.

En el cuestionario, la mayoría de los profesores consideró como insuficiente la preparación adquirida durante su formación inicial para enseñar la disciplina de Expresión Plástica, aunque 22% de los inquiridos indican que adquirieron los conocimientos suficientes en el área en estudio. Es aún de referir que 4% de los docentes indican que la preparación relativamente a esta área disciplinar fue inexistente, lo que es chocante cuando fue legislado que los profesores adquirirían en su formación inicial las calificaciones necesarias a la docencia en todas las áreas en el Decreto-ley nº241/2001 de 30 de Agosto.

Los profesores inquiridos en el cuestionario, consideraron las disciplinas relacionadas con las Expresiones, sin especificar el nombre, pues en su mayoría refirieron que no se acordaban del nombre de ninguna, siguiéndose la disciplina de Diseño y la Práctica Pedagógica cómo teniendo mayor relevancia, durante su formación inicial, para una buena práctica docente en el área en estudio.

- Los Planes de estudio

Relacionando los valores obtenidos en la generalidad de los cuestionarios y entrevistas con los porcentajes de créditos apurados en los planes de estudio atribuidos en los varios cursos de las varias instituciones para la obtención de la formación para la docencia en el primer ciclo, se verifica que la carga horaria atribuida para esta área no es suficiente a nivel de la literacia artística que un profesor del primer ciclo necesita para enseñar esta área condignamente.

Estos resultados comprueban las teorías y los hechos de que en la generalidad los docentes del primer ciclo no salen con las calificaciones suficientes para enseñaren la área en estudio, volvemos a referir que el Ministerio de la Educación deberá encontrar soluciones plausibles para esta situación. Una vez que, reglamenta documentos como las Calificaciones Esenciales y las Metas de Aprendizaje para las Expresiones Artísticas, donde existe un llamamiento constante a los profesores para la importancia de desarrollar la literacia artística en los alumnos, cuando efectivamente en su formación inicial ese fomento a la literacia artística queda muy abajo de las expectativas de los futuros docentes.

Hemos obtenido además de estas conclusiones más significativas por su carácter general, se concluyen otras varias de nuestra investigación también importantes y representativas de lo que queríamos obtener. Para mayor claridad en su comprensión y exposición se han agrupado por categorías que aquí señalo y cuyos resultados se desarrollan pormenorizadamente en el texto completo de la tesis.

- Análisis de la legislación en vigor
- Factores pedagógicos y didácticos en el área de Expresión Plástica
- Factores Materiales y Equipamientos de las aulas
- Factores Organizativos en las aulas
- Desarrollo Curricular
- Técnicas y materiales empleados
- Desarrollo de la Creatividad

- Sobre las Artes Plásticas
- Acerca de las Competencias
- Sobre los Manuales del área de Expresión Plástica
- Hipótesis

En el octavo capítulo se presenta una "Propuesta de Actividades de Expresión Plástica para el Primer Ciclo, desde el punto de vista de la "Educación por el Arte", que aúna la Expresión Plástica con otras materias del currículo de manera lúdica, fomentando el gusto por las Artes, que creo es una alternativa pedagógica rigurosa para enriquecer la docencia del área desde las perspectivas teóricas y prácticas que en esta tesis se han defendido y con la que también poder hacer frente a las limitaciones de la carga de trabajo actual que afronta la Expresión Plástica en el curriculum escolar vigente.

Esta propuesta pretende esencialmente despertar la alfabetización artística, referenciada en los documentos emitidos por el Ministerio de Educación: Habilidades Esenciales y Objetivos de Aprendizaje, y, delimita un intento de llenar las lagunas existentes en este ámbito en la formación de los alumnos antes de entrar en el quinto año del segundo ciclo de la Enseñanza Básica para cursar las disciplinas de la Enseñanza Visual y Enseñanza Tecnológica, así como un intento por reducir las brechas existentes en la formación inicial de los maestros del primer ciclo, en el área de Expresión Plástica.

Se presentan también las corrientes artísticas y el trabajo de algunos artistas y la propuesta de actividades presentada completamente inédita y original contiene también todo el material de apoyo necesario para las actividades, como juegos pedagógicos, juegos lúdicos, fichas informativas y una guía de visita de estudio a un museo.

Además, y esto me interesa mucho que quede claro he tenido en cuenta en esta propuesta las competencias esenciales, generales y específicas definidas en el documento Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais (C.N.E.B.) y el nuevo documento emanado de la Dirección General de Innovación y de Desarrollo Curricular (DGIDC) con el que se pretende garantizar la articulación horizontal interdisciplinar, y asegurar simultáneamente la articulación vertical entre los varios ciclos de la enseñanza básica. Es una Propuesta de Actividades y un apoyo práctico abierto al diálogo con la

obra de arte, siendo al mismo tiempo esclarecedora de la importancia del papel que las obras de arte pueden desempeñar en el contexto educativo.

Resumo

A investigação apresentada tem como pressuposto valorizar a importância da Expressão Plástica, da Arte e da Educação pela Arte para o desenvolvimento da criança e suas repercussões na construção da sua personalidade e criatividade.

Analisam-se estes conceitos e a situação atual do ensino da Expressão Plástica, a evolução do Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal desde 1973 até à atualidade, recorrendo ao enquadramento legal da disciplina, documentos e ao contexto histórico educativo. A formação inicial dos professores também foi estudada.

Numa segunda parte, no estudo empírico, recorreu-se tanto a métodos qualitativos (entrevistas) e quantitativos (questionários) para a recolha de dados junto do corpo docente do 3º e 4º anos do Ensino Básico.

Atualmente, no panorama do Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal, a Expressão Plástica é pouco valorizada, tanto ao nível de formação inicial dos professores, como na própria Escola, onde por exemplo, é dado maior enfoque na preparação dos alunos para os exames de Português e Matemática (Provas Finais de Ciclo), restando pouco tempo para a abordagem da Expressão Plástica no contexto letivo.

No entanto, a maioria dos docentes que participaram no estudo apoiam uma possível introdução da Educação pela Arte como área de enriquecimento curricular, para contornar as limitações de tempo impostas pela situação atual.

É apresentada no final da investigação uma Proposta de Atividades de Expressão Plástica, criada de raiz, tem como propósito incluir as Artes Plásticas nesta área, numa perspetiva de Educação pela Arte, destinado aos professores e alunos do 4º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, de forma a minimizar as lacunas existentes nesta área aquando do ingresso dos alunos no 5º ano, nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica.

Palavras Chave: Educação pela Arte; Expressão Plástica; Formação Inicial, Desenvolvimento da Criança; Proposta de Atividades;

Abstract

The presented research has as purpose the valorization of the importance of Artistic Expression, Art and Art Education for the child's development and its impact on the construction of its personality.

To draw a picture of the current state of teaching in this subject area, we initially addressed the evolution of the primary school in Portugal in Plastic Expression since 1973 to the present, using the legal framework of the discipline, and the documents historical context of education. The initial training of teachers was also studied.

Then, in the empirical study, we used both qualitative methods (interviews) and quantitative (questionnaires) to collect data from the faculty of the 3rd and 4th years of basic education.

Currently, the panorama of the primary school in Portugal, Artistic Expression is undervalued, both in terms of initial training of teachers, as the school itself, where, by instance, is given greater focus on preparing students for Portuguese and Mathematics finals, leaving little time for the approach of Artistic Expression in the school context.

However, most teachers who participated in the study support a possible introduction of Art Education as an area of curriculum enrichment, to skirt the time limitations imposed by the current situation.

Due to this fact, it is presented at the end of the research a proposal of Activities for Artistic Expression. This proposal, created from scratch, aims to include the Arts in this area, a perspective of Art Education, for teachers and students of the 4th grade of the first cycle of basic education, in order to minimize the gaps in this area when student enrollment in 5th grade, in the disciplines of Education Visual and Technological Education.

Keywords: Art Education; Plastic Education; Initial Training; Child Development; Activities Proposal;

La Expresión Plástica en la Enseñanza Básica en Portugal. Un análisis de la formación inicial de profesores y prácticas pedagógicas: perspectivas, contextualización y propuestas de actividades

.....

Expressão Plástica no Ensino Básico em Portugal. Uma análise da formação inicial de professores e práticas pedagógicas: perspetivas, contextualização e propostas de atividades

ÍNDICE

Agradecimentos.....	IX
Resumen de la Tesis	XIII
Resumo	XXXVII
Abstract	XXXIX
Lista de siglas.....	5
Índice de ilustrações.....	7
Índice de tabelas.....	11
INTRODUÇÃO.....	17
PARTE I. MARCO TEÓRICO	27
Capítulo 1. Contextualização da investigação.....	29
1.1. Relevância.....	29
1.2. Motivação	33
1.3. Objetivos.....	36
Capítulo 2. A Arte na Educação e a Educação pela Arte	39
2.1. A Arte na Educação.....	41
2.2. A Expressão Plástica.....	49

2.3. Educação pela Arte	53
2.3.1. O movimento lançado por Herbert Read	57
2.3.2. Reconhecimento: inspiradores e seguidores.....	61
2.3.3. Em Portugal	74
Capítulo 3. A Criança.....	83
3.1. Perspetivas sobre as suas fases de desenvolvimento	83
3.1.1. Psicomotor	87
3.1.2. Sócioafetivo	92
3.1.3. Cognitivo.....	102
3.2. Desenho infantil.....	112
Capítulo 4. A Criatividade	129
4.1. Conceito	129
4.2. A Criatividade em Diferentes Contextos	134
4.2.1. Familiar	134
4.2.2. Escolar.....	137
4.2.3. Social.....	142
Capítulo 5. Expressão Plástica em Portugal no Primeiro Ciclo do Ensino Básico	145
5.1. Percursos e diretrizes gerais	146
5.1.1. Antes do 25 de abril de 1974	147
5.1.2. Depois do 25 de abril de 1974. As sequelas da democratização.....	150
5.1.3. Desde da adesão à CEE (1986 a 2001).....	156
5.1.4. Reorganização de 2001 até a atualidade	169
5.2. Análise da legislação.....	175
5.3. Evolução dos Programas do Primeiro Ciclo.....	211
5.4. Desenvolvimento curricular	224
5.5. Formação Inicial de Professores	241

PARTE II. ESTUDO EMPÍRICO.....	273
Capítulo 6. Metodologia da Investigação geral.....	275
6.1. Fundamentos metodológicos.....	279
6.1.1. Problema de pesquisa	279
6.1.2. Operacionalização do problema de pesquisa da Tesis	282
6.2. Abordagem Qualitativa	289
6.2.1. Técnica de recolha de dados	293
6.2.1.1. Amostragem da Entrevista	293
6.2.1.2. Entrevistas.....	294
6.2.1.3. Análise de conteúdo às entrevistas realizadas aos professores do Primeiro Ciclo.....	297
6.3. Abordagem Quantitativa	314
6.3.1. Técnica de recolha de dados: Questionário	316
6.3.1.1. Elaboração do instrumento de notação	317
6.3.1.2. Validação	321
6.3.1.2.1. Pelos professores	321
6.3.1.2.2. Pelo Ministério da Educação	325
6.3.1.3. Seleção da amostra.....	325
6.3.2. Resultados da Análise Descritiva dos dados do Questionário realizado aos professores do Primeiro Ciclo	330
6.3.2.1. Caracterização da Amostra	330
6.3.2.2. Apresentação de Resultados.....	334
6.3.2.3. Análise e Discussão das Hipóteses Apresentadas	391
Capítulo 7. Conclusões.....	411
Capítulo 8. Proposta de atividades de Expressão Plástica para o primeiro Ciclo.....	429
8.1. Justificação.....	432
8.2. Correntes Artísticas.....	439

8.3. Desenvolvimento das Atividades.....	504
8.4. Material de Apoio.....	611
FONTES.....	665
Legislação.....	665
Bibliografia.....	667
Webgrafia.....	683
ANEXOS.....	687
Anexo 1. Decreto – Lei nº 241/2001.....	689
Anexo 2. Análise dos Planos de estudo.....	695
Anexo 3. Guião de Entrevista.....	707
Anexo 4. Transcrição das Entrevistas.....	708
Anexo 5. Questionário e suas validações.....	729

Lista de siglas

A.P.E.C.V. - Associação de Professores Expressão e Comunicação Visual

C. E. B. - Ciclo do Ensino Básico

C.N.E.B. - Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais

C.R.S.E. - Comissão de Reforma do Sistema Educativo

D.E.B. - Departamento da Educação Básica

D.G.I.D.C. - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

E.M.P. - Escolas do Magistério Primário

E.S.E. - Escolas Superiores de Educação

E.V.T. - Educação Visual e Tecnológica

L.B.S.E. - Lei de Bases do Sistema Educativo

M.E. - Ministério da Educação

M.E.C. - Ministério da Educação e Ciência (1980)

O.N.U - Organização das Nações Unidas

P.E.P. - Programa do Ensino Primário (1978)

R.E.E.B. - Reforma Educativa do Ensino Básico

U.N.E.S.C.O.-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (em Português)

Índice de ilustrações

Ilustração 1 Herbert Read	60
Ilustração 2 - Viktor Lowenfeld	67
Ilustração 3 - Literacia em Artes	232
Ilustração 4 -Grupos operacionais.....	327
Ilustração 5 - Bisão ferido, 15 000 - 10 000 a.C. Altamira, Espanha.....	440
Ilustração 6 – Sala dos Touros, c. 15 000-10 000 a.C. Gruta de Lascaux, França.....	440
Ilustração 7 – Localização no mapa Portugal –Foz Côa	441
Ilustração 8 – Gravuras do período Paleolítico de Foz Côa.....	442
Ilustração 9 – Paleta do Rei Narmer, de Hierakonpolis, (c. 3000 a.C.).....	443
Ilustração 10 – Decoração da tumba de Nefertari, esposa de Ramsés II.....	444
Ilustração 11 – Pirâmides de Gizé: (séc. 2470 -2530 a.C.).....	444
Ilustração 12 - Busto de Nefertite.....	445
Ilustração 13 – Máscara do túmulo de Tutankamon.....	445
Ilustração 14 – Vaso romano.....	446
Ilustração 15 – A Maison Carrée, Nimes (c. 16 d.C.).....	447
Ilustração 16 – Templo de Diana, Évora.....	447
Ilustração 17 – Mapa de Conímbriga.....	448
Ilustração 18 – Mosaicos policromados em Conímbriga.....	449
Ilustração 19 – Motivo labiríntico com um Minotauro.....	449
Ilustração 20 – Igreja da abadia de Saint- Dinis, Paris.....	450
Ilustração 21 – Catedral de Notre-Dame de Paris.....	451
Ilustração 22 – Igreja da Graça, Santarém.....	452

Ilustração 23 – Mosteiro da Batalha.....	452
Ilustração 24 – Cúpula do Mosteiro da Batalha.....	453
Ilustração 25 – Pormenor de uma janela do Mosteiro da Batalha.....	453
Ilustração 26 – Capela Pazzi, (1430-33), Sta. Croce, Florença.....	456
Ilustração 27 – Botticelli, Nascimento de Vénus.....	457
Ilustração 28 – Leonardo da Vinci, Mona Lisa.....	458
Ilustração 29 – Miguel Ângelo, David.....	458
Ilustração 30 – Rafaelo, Santa Catarina de Alexandria.....	459
Ilustração 31 – W. Morris Papel de parede.....	460
Ilustração 32 – Gaudi, Casa Milá, Barcelona.....	460
Ilustração 33 – Klimt, Árvore da vida.....	461
Ilustração 34 – Klimt, O Beijo.....	462
Ilustração 35 – Padrão de uma fachada nas Caldas da Rainha.....	462
Ilustração 36 – Matisse, A dança, 1941.....	464
Ilustração 37 – Matisse, Tristeza do Rei, 1952.....	464
Ilustração 38 – Van Gogh, Noite Estrelada, 1889.....	465
Ilustração 39 – Munch, Grito, 1893.....	465
Ilustração 40 – Klee, Burg und Sonne, 1928.....	466
Ilustração 41 – Klee, Cabeça de Homem, 1922.....	466
Ilustração 42 – Picasso, Les Demoiselles d'Avignon, 1907.....	467
Ilustração 43 – Braque, Bodegon com Mesa, 1914.....	468
Ilustração 44 – Picasso, Três Músicos, 1921.....	469
Ilustração 45 – Picasso, Guernica, 1937.....	470
Ilustração 46 – Amadeo Souza Cardoso, Os Galgos, 1911.....	471

Ilustração 47 – Amadeo Souza Cardoso, La tourmente, 1912.....	471
Ilustração 48 – Amadeo Souza Cardoso, S/título, 1914.....	472
Ilustração 49 – Amadeo Souza Cardoso, S/título, 1917.....	472
Ilustração 50 – Kandinsky, Composição X, 1939.....	474
Ilustração 51 – Mondrian, A árvore cinzenta, 1912.....	474
Ilustração 52 – Mondrian, Quadro I, 1921.....	475
Ilustração 53 – Vieira da Silva, Biblioteca, 1949.....	476
Ilustração 54 – Nadir Afonso, Espacilimitado, 1958.....	476
Ilustração 55 – Max Ernst, O olho do silêncio, 1944.....	477
Ilustração 56 – Dali,A tentação de Santo António, 1946.....	478
Ilustração 57 – René Magritte, o falso espelho, 1935.....	478
Ilustração 58 – Miró, Mulheres rodeadas pelo voo de um pássaro, 1941.....	479
Ilustração 59 – C. Seixas; Cerimónia Lunar.....	480
Ilustração 60 – Arshile Gorky, Year after year, 1947.....	481
Ilustração 61 – Pollock, Névoa Lavanda nº1, 1950.....	482
Ilustração 62 – Pollock, Convergência: nº 10, 1952.....	482
Ilustração 63 – Dubuffet, Redskin-Sorcerer, 1946.....	483
Ilustração 64 – Dubuffet, Door with Couch-Grass de 1957.....	483
Ilustração 65 – Dubuffet, Tower of lace, 1973.....	484
Ilustração 66 – Joaquim R., Trás os Montes, 1964.....	484
Ilustração 67 – Joaquim R., Praia, 1982.....	484
Ilustração 68 – Roy Lichtenstein, M-Maybe, 1965.....	485
Ilustração 69 – Andy Warhol, Campbell’s soup can 1, 1962.....	485
Ilustração 70 – Andy Warhol, Marilyn Diptych, 1962.....	486
Ilustração 71 – Jasper Johns, Theree Flags, 1958.....	486
Ilustração 72 – Calder, A família de latão, 1929.....	487

Ilustração 73 – Calder, Peixe, 1945.....	487
Ilustração 74 – Calder, The Star, 1960.....	488
Ilustração 75 – Vassarely, Feny Army, 1970-76.....	488
Ilustração 76 – Eduardo Nery, Espaço ilusório, tapeçaria, 1969-70.....	489
Ilustração 77 – Almada Negreiros, Porta da Harmonia, 1957.....	489
Ilustração 78 – José Escada, Relevo Espacial, 1974.....	490
Ilustração 79 – Paula Rego, Vivian Girls Moinhos de vento, 1984.....	491
Ilustração 80 – Paula Rego, Pintando Jardim de Crivelli, 1990-91.....	492
Ilustração 81 – Paula Rego, Avestruze Dançarinas, 1995.....	493
Ilustração 82 – José de Guimarães, Carro, 1983.....	494
Ilustração 83 – José de Guimarães, Malabarista, 1983.....	495
Ilustração 84 – Robert Smithson, Espiral, realizada,1970.....	496
Ilustração 85 – Richard Long instalação: Uma linha no Japão, 1979.....	497
Ilustração 86 – Richard Long, Linha de ardósia da Cornualha, 1990.....	498
Ilustração 87 – Fernando Saraiva, Dança com escadas.....	498
Ilustração 88 – Gina Pane - The Conditioning (s/data).....	499
Ilustração 89 – Valie Export e Peter Weibel (s/data).....	499
Ilustração 90 – Hélio Oiticica, Parangolé.....	500
Ilustração 91 – Museu Aberto de Arte Urbana de São Paulo.....	501
Ilustração 92 – Gémeos, Graffitis, em Lisboa.....	502
Ilustração 93 – Gémeos, Graffitis, espaço urbano.....	502
Ilustração 94 – V. Muniz, Catadora de lixo.....	503
Ilustração 95 – V. Muniz, Trabalho antes de ser imortalizado em fotografia.....	503

Índice de tabelas

Tabela 1 - Quadro comparativo da evolução do desenho infantil.....	126
Tabela 2 - Quadro Resumo da Legislação.....	176
Tabela 3 - Legislação publicada.....	179
Tabela 4 - Interpretação do Quadro Legal.....	194
Tabela 5 - Plano Curricular do 1º CEB.....	228
Tabela 6 - Domínio da Comunicação Visual (Abrantes, P., 2001, p.158).....	234
Tabela 7 - Domínio dos Elementos da Forma (Abrantes, P., 2001, p.....	235
Tabela 8 - Competências Essenciais (Abrantes, P., 2001, p.161-162).....	236
Tabela 9 - Plano de Estudos do 1º Ano das EMP (1978/79).....	247
Tabela 10 - ESE João de Deus.....	262
Tabela 11 - ESE Bragança.....	263
Tabela 12 - Relação Objetivos/Hipóteses.....	287
Tabela 13 - Aos professores com mais de vinte e cinco de serviço.....	299
Tabela 14 - Aos professores com menos de cinco de serviço.....	305
Tabela 15 - Amplitude de amostras para populações finitas, com coeficiente de confiança de 95,5% e margens de erro de 1%, 2%, 3%, 4%, 5% e 10%, na hipótese de $p=0,5$	326
Tabela 16 - Zona Metropolitana do Porto.....	328
Tabela 17 - Zona Metropolitana de Lisboa.....	328
Tabela 18 - Zona a sul do Tejo.....	329
Tabela 19 - Zona a norte do Tejo.....	329
Tabela 20 - Formação inicial.....	332
Tabela 21 - Ano que leciona.....	333
Tabela 22 - Motivação profissional.....	334
Tabela 23 – Competências que deveria constar vs adquiriu na formação inicial.....	336
Tabela 24 - Disciplinas mais relevantes na Formação Inicial.....	341

Tabela 25 - Frequência de ações de formação nesta área nos últimos 3 anos	341
Tabela 26 - Avaliação do conhecimento adquirido	342
Tabela 27 - As ações que frequentou	343
Tabela 28 - Opinião sobre a oferta de ações de formação na área	344
Tabela 29 - Necessidade de formação nesta área	345
Tabela 30 – Atualização sobre esta área	345
Tabela 31 - Meios utilizados para se atualizarem na área.....	346
Tabela 32 - A relevância da Expressão Plástica para o desenvolvimento da criança.....	347
Tabela 33 - A relevância da Expressão Plástica para o reforço de capacidades.....	349
Tabela 34 - Tempo dedicado semanalmente à Expressão Plástica	351
Tabela 35 - Tempo dedicado à Expressão Plástica no currículo	351
Tabela 36 - Fatores que afetam a realização de atividades de Exp. Plástica	353
Tabela 37 - Entusiasmo dos intervenientes nas atividades de Exp. Plástica	356
Tabela 38 - Contextos mais frequentes em que trabalha a Exp. Plástica	357
Tabela 39 - Técnicas utilizadas.....	359
Tabela 40 - Suportes utilizados.....	361
Tabela 41 - Vários materiais	363
Tabela 42 - Promoção da reciclagem em atividades nesta área	365
Tabela 43 - Materiais reciclados	365
Tabela 44 - Fatores que favorecem a criatividade.....	366
Tabela 45 - Organização da sala para as atividades de Expressão Plástica	367
Tabela 46 - Estimulação da criatividade.....	368
Tabela 47 - Costuma expor os trabalhos dos alunos	370
Tabela 48 - Exposição de trabalhos	370
Tabela 49 - Grau de importância.....	371
Tabela 50 - Planificação das atividades	372

Tabela 51 - As Artes Plásticas nas atividades de Exp. Plásticas.....	373
Tabela 52 - Visitas de estudo.....	376
Tabela 53 – Locais onde realizaram visitas de estudo	376
Tabela 54 – Coadjuvação e área de enriquecimento curricular.....	377
Tabela 55 - Educação pela Arte.....	380
Tabela 56 – Acompanhamento da Educação pela Arte	380
Tabela 57 - Educação pela Arte.....	382
Tabela 58 - A Educação pela Arte facilita outras experiências	383
Tabela 59 – Adoção de manual nesta área.....	385
Tabela 60 – Utilização de manual nas atividades de Expressão Plástica.....	385
Tabela 61 - Adequação dos manuais existentes.....	386
Tabela 62 - Introdução das Artes Plásticas na prática pedagógica	386
Tabela 63 - Disponibilização de um guião/manual atualizado nesta área	386
Tabela 64 - Suporte do guião/manual	387
Tabela 65 - Importância de conteúdos interdisciplinares no guião/manual.....	388
Tabela 66 - Testes de Wilcoxon.....	393
Tabela 67 – Estatísticas descritivas do que adquiriu vs o que deveria ter adquirido.....	395
Tabela 68 - Testes de Kruskal-Wallis.....	396
Tabela 69 - Estatísticas descritivas em relação ao desenvolvimento de atitudes.....	397
Tabela 70 - Kruskal-Wallis	399
Tabela 71 - Estatísticas descritivas em relação ao tempo curricular em diversas Instituições	399
Tabela 72 - Testes de Kruskal-Wallis.....	400
Tabela 73 - Teste de Tukey	400
Tabela 74 - Testes de Kruskal-Wallis.....	401
Tabela 75 - Estatísticas descritivas em relação aos fatores que afetam a realização de atividades de Expressão Plástica.....	402

Tabela 76 - Testes de Kruskal-Wallis.....	403
Tabela 77 - Teste de Tukey	403
Tabela 78 - Teste de Tukey	404
Tabela 79 - Testes do Qui-quadrado.....	404
Tabela 80 - Formação vs importância processo/produto.....	405
Tabela 81 - Testes do Qui-quadrado.....	405
Tabela 82 - Formação vs planificação de conteúdos/atividades.....	406
Tabela 83 - Testes do Qui-quadrado.....	406
Tabela 84 – A Formação inicial influencia a inclusão das Artes Pláticas em atividades de Exp. Plástica.....	407
Tabela 85 - Testes de Kruskal-Wallis.....	408
Tabela 86 - Teste de Tukey	408
Tabela 87 - Teste de Tukey	409
Tabela 88 - Testes do Qui-quadrado.....	409
Tabela 89 – Formação inicial influencia o interesse por um manual/guião.....	410

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Expressão Plástica na Licenciatura em Educação Básica	264
Gráfico 2 - Exp. Plástica no Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo	265
Gráfico 3 - Expressão Plástica no Mestrado Ensino do 1º Ciclo.....	266
Gráfico 4 - Exp. Plástica no Mestrado Ensino do 1º e 2º Ciclos	267
Gráfico 5 - Principais autores da bibliografia utilizada	268
Gráfico 6 - Género	330
Gráfico 7 - Escalões etários	331
Gráfico 8 - Antiguidade	331
Gráfico 9 - Habilitações académicas.....	332

Gráfico 10 - Formação inicial	333
Gráfico 11 - Ano que leciona.....	333
Gráfico 12 - Motivação profissional	335
Gráfico 13 - Competências que deveria constar vs adquiriu na formação inicial	339
Gráfico 14 - Grau de preparação para lecionar Expressão Plástica	340
Gráfico 15 - Avaliação do conhecimento adquirido	342
Gráfico 16 - As ações que frequentou.....	343
Gráfico 17 - Opinião sobre a oferta de ações de formação na área	344
Gráfico 18 - Meios utilizados para informação sobre a área.....	346
Gráfico 19 - A relevância da Expressão Plástica para o desenvolvimento da criança	348
Gráfico 20 - A relevância da Expressão Plástica para o reforço de capacidades	350
Gráfico 21 - Tempo dedicado à Expressão Plástica no currículo	352
Gráfico 22 - Fatores Materiais e Equipamentos	354
Gráfico 23 - Fatores Comportamentais e de Aprendizagem.....	354
Gráfico 24 - Fatores Organizacionais.....	355
Gráfico 25 - Fatores Curriculares	356
Gráfico 26 - Entusiasmo dos intervenientes nas atividades de Exp. Plástica	357
Gráfico 27 - Contextos mais frequentes em que trabalha a Exp. Plástica	358
Gráfico 28 - Técnicas utilizadas	360
Gráfico 29 - Tipos de Papel	361
Gráfico 30 - Dimensão dos suportes.....	362
Gráfico 31 - Outros suportes.....	362
Gráfico 32 - Vários materiais.....	364
Gráfico 33 - Materiais reciclados.....	366
Gráfico 34 - Fatores que favorecem a criatividade	367
Gráfico 35 - Estimulação da criatividade	369

Gráfico 36 - Exposição de trabalhos	371
Gráfico 37 - Grau de importância	372
Gráfico 38 - Planificação das atividades	373
Gráfico 39 - Autores utilizados nas atividades de Expressão Plástica	374
Gráfico 40 - Pintura - Principais autores/artistas	375
Gráfico 41 - Escultura - Principais autores/artistas.....	376
Gráfico 42 – Locais onde realizaram visitas de estudo.....	377
Gráfico 43 - Coadjuvação e área de enriquecimento curricular	379
Gráfico 44 – Acompanhamento da Educação pela Arte	380
Gráfico 45 - Competências de Exp. Plástica em que os alunos revelam mais dificuldades no final do 1º ciclo.....	381
Gráfico 46 - Educação pela Arte	383
Gráfico 47 - A Educação pela Arte facilita outras experiências	384
Gráfico 48 - Suporte do guião/manual.....	387
Gráfico 49 - Sugestões de atividades.....	389
Gráfico 50 - Atividades Temáticas	389
Gráfico 51 - Técnicas de Expressão Plástica	390
Gráfico 52 - Técnicas Específicas.....	390
Gráfico 53 - Artes Plásticas.....	391
Gráfico 54 - Outras sugestões	391
Gráfico 55 – Estatísticas descritivas do que adquiriu vs o que deveria ter adquirido	395
Gráfico 56 – Desenvolvimento de atitudes	398
Gráfico 57 – Reforço de aprendizagens.....	398
Gráfico 58 – Tempo curricular em diversas Instituições	399

INTRODUÇÃO

“Não entendo ser professor de outra maneira. E não me venham dizer que isto assim cansa e mata; morrer-se sempre se morre: e à minha maneira tem-se a consolação de não ser em vão que se morre de cansaço.” Sebastião da Gama

A arte é uma linguagem que acompanha a humanidade ao longo dos tempos, desde a pré-história até aos nossos dias, espelhando diferentes sociedades, interesses diversificados e múltiplos saberes. Refletir sobre o conhecimento da área da Expressão Plástica é lavar num terreno repleto de potencialidades educativas. Semeando a criatividade em «tenra idade» nas crianças de hoje, proporcionamos-lhes uma «ferramenta» para a resolução de problemas com que os Homens de amanhã se irão deparar enquanto parte integrante de uma sociedade em constante mutação.

Quando Agostinho da Silva escreveu:

“Valioso (...) para mim (...) é a noção (...) de que o que importa não é educar, mas evitar que os homens se deseduquem. Cada pessoa que nasce deve ser orientada para não desanimar com o mundo que encontra à sua volta. Porque cada um de nós é um ente extraordinário, com lugar no céu das ideias (...) seremos capazes de nos desenvolver, de reencontrar o que em nós é extraordinário, e transformaremos o mundo”. (Silva, A., 1988, p.51)

Referia-se à crise de valores da sociedade de consumo, à crescente alienação do homem relativamente aos valores culturais e cívicos. Devemos preservar as especificidades culturais e tentar construir uma identidade que passa pela definição de um novo paradigma de Escola e de Educação virada para a cultura e a cidadania. Devemos apostar na nossa criatividade para ultrapassar a crise e redescobrir o nosso lugar como país.

Que estará a falhar na formação da pessoa? Já em Platão se encontra essa preocupação com a *utopia* da educação dos homens, segundo as suas potencialidades, a caminho de uma *república* ideal, na qual todos contribuem com o melhor que podem e sabem fazer, para a sociedade no seu todo.

A Tesis que agora se apresenta tem como linha de investigação um novo paradigma pedagógico, que há muito tem vindo a ser debatido, sendo mesmo reconhecido em instâncias internacionais, que seja interventivo ao nível das mentalidades pedagógicas dos professores.

Tal facto está longe de ser uma realidade na escola, como já se depreende da citação de Sebastião da Gama, ou seja, educar constitui uma opção de vida difícil e cansativa, exigindo uma vocação total, a qual é hoje socialmente pouco reconhecida, sendo apenas recompensada pela vaga convicção de se estar conscientemente a moldar essa mesma sociedade, com o barro informe do futuro Homem.

Nesta investigação propõe-se aprofundar os conhecimentos relativos à área da Expressão Plástica no contexto Português. Em função desse conhecimento aprofundado, e tendo presente que o objeto de investigação fomenta algumas das competências gerais que um aluno deve ter, sobretudo a promoção do “...*desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em ação capacidades afetivas, cognitivas, cinestésicas, provocando a interação de múltiplas inteligências.*”, as quais “*Mobilizam, através da prática, todos os saberes que o indivíduo detém (...), ajudam-no a desenvolver novos saberes e conferem novos significados aos seus conhecimentos.*” (Abrantes, P., 2001, p. 150). Achou-se igualmente pertinente aprofundar o conhecimento relativamente aos desenvolvimentos psicomotor, sócioafetivo e cognitivo da criança, relacionando-os com a Expressão Plástica e com a Arte.

Outro pressuposto que me moveu foi o de averiguar qual a sensibilização dos docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico para a área disciplinar Expressão Plástica, ou seja, analisar as opiniões dos docentes sobre a prática pedagógica da área em estudo e saber qual a sua motivação para a possibilidade de estimular a expressão livre, pela sugestão da arte, com o fim de expandir os recursos de imaginação e criatividade inatos em todas as crianças.

Defende-se a tomada de consciência de que, face à atual crise sem precedentes nem perspectivas, que parece querer instalar-se, e tendo pela frente uma nova era de conhecimento, de comunicações instantâneas, de globalização, será um desafio para a «competitividade» de qualquer país a realização de uma profunda reforma do sistema educacional, no sentido de “... *produzir pessoas e sociedades melhores*” (Read, H., 2007, p.79)

Como tem demonstrado o interesse crescente no campo da psicologia pela inteligência «afetiva» ou «emocional», há um claro défice na consideração deste importante parâmetro nos objetivos da escola. Pelo contrário, o que se verifica é cada vez mais a preocupação em preparar os alunos para as Provas finais de ciclo, uma vez que os resultados obtidos nestas mesmas provas irão servir para a classificação dos Agrupamentos no ranking nacional.

Além do mais, o aluno é também muitas vezes confrontado com conteúdos demasiados extensos, os quais consomem a maior parte da carga horária, sobrando pouco tempo para estimular a criatividade. Isto poderá resultar na formação de pessoas menos ativas e criativas com menos capacidade de iniciativa para solucionar problemas.

A Educação pela Arte e a Expressão Plástica fazem-se naturalmente, no convívio com os objetos, com as obras, com as pessoas que nos rodeiam, com as aprendizagens vividas. Contudo, este processo natural de aprendizagem pode não ser suficiente, desempenhando a escola um papel importantíssimo nesta área: para o poder desenvolver, torna-se necessário estabelecer uma organização pedagógica que permita uma adequação positiva e eficaz das práticas artísticas junto das crianças, fomentando a literacia artística em conjunto com as outras áreas curriculares.

De referir que a escolha do tema a abordar teve em conta diversas circunstâncias, nomeadamente a motivação pessoal e o contexto profissional. A motivação para abraçar este trabalho envolve a minha sensibilidade como docente, dinamizadora de ateliês e formadora, onde dediquei sempre uma especial atenção à inclusão das Artes Plásticas e da Educação pela Arte na prática pedagógica, com a intenção de aliar a afetividade e a criatividade com o fomento da literacia artística nos alunos, futuros cidadãos. Fui constatando como a experiência se revelava intelectual e culturalmente enriquecedora, tanto para os alunos como a nível pessoal: a partilha, a cooperação de formas divergentes de aprendizagem através da arte, fomentando a criatividade na resolução de problemas. Como refere António Nóvoa: *“A ciência sem as artes, sem as humanidades, não é nada. É cega. É inútil. Transforma as sociedades do conhecimento em sociedades da ignorância”*. (2011, p.543, retirado em 21/2/2012)

Partindo destas considerações, a presente investigação teve por ponto de partida a constatação, como professora de Educação Visual e Educação Tecnológica, de uma flagrante e generalizada fragilidade da preparação das crianças em termos de Expressão Plástica aquando da sua entrada para o Segundo Ciclo. Apresentando a Expressão Plástica uma componente letiva residual no primeiro ciclo, perguntei-me: qual deverá ser o papel da Expressão Plástica no Ensino do Primeiro Ciclo? Estarão os docentes sensibilizados para a sua importância? Residirá o problema na sua formação inicial, na falta de condições/equipamentos das salas de aula ou na carência de recursos?

Tentar responder a estas questões, dar o contributo para a valorização da Expressão Plástica e ajudar a fomentar a reflexão e o conhecimento em torno desta problemática, dando um papel de destaque à questão da criatividade e sua promoção, à importância do fomento da literacia artística nos alunos e também à necessidade de mudança de mentalidades em relação à Escola, foram as motivações principais que moveram este trabalho.

A Tesis encontra-se dividida em duas partes: a primeira designa-se por “Marco Teórico” e a segunda por “Estudo Empírico”.

Na primeira parte, “Marco Teórico”, identificar-se-á o estado do nosso objeto de investigação, será feita uma revisão da literatura e analisar-se-á a documentação referente ao mesmo, ao longo de cinco capítulos. Tentou-se referir o mais importante em termos teóricos, de uma forma compreensível e estruturada, em ordem às intenções do trabalho. Ao longo dos cinco capítulos, será destacada a relevância e a motivação da investigação e serão detalhados os objetivos da Tesis. Fundamenta-se a importância e o contributo que a Expressão Plástica e a Educação pela Arte têm no Primeiro Ciclo do Ensino Básico para o desenvolvimento integral da criança e realça-se igualmente a importância de se valorizar o estímulo da criatividade na Escola e o seu contributo para o desenvolvimento da criança.

Seguidamente é feita uma análise da evolução da Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, tentando compreender os seus percursos e diretrizes, e mostrando a evolução da legislação e dos programas curriculares na área, desde do final do Estado Novo até à atualidade. Por último, é estudada a formação inicial dos professores, no que concerne à área da Expressão Plástica. *“O lugar da pesquisa em educação é na proximidade e na distância com as práticas profissionais e com as decisões políticas.”* (Nóvoa, A., 2011, p 540, retirado em 21/2/2012)

Para a fundamentação desta investigação recorreu-se à pesquisa documental e bibliográfica, histórico-educativa e a legislação relacionada com o objeto de investigação.

No primeiro capítulo, “Contextualização da investigação”, apresenta-se a relevância da investigação, dando a conhecer as motivações que nos conduziram e os objetivos que presidiram à sua elaboração.

O segundo capítulo, “A Arte na Educação e a Educação pela Arte”, tem como objetivo compreender a importância da Educação pela Arte e da Expressão Plástica para a Educação. É abordado o conceito de currículo, relativamente à Expressão Plástica e, seguidamente é feita uma introdução ao movimento de Educação pela Arte, onde se destaca a sua importância para o desenvolvimento harmonioso do indivíduo. É realizada uma análise histórico-educativo, documental e bibliográfica sobre o tema, dando maior ênfase aos estudos de Herbert Read, fundador do movimento, e passando pelos seus seguidores no mundo, e posteriormente, focando o caso português.

O terceiro capítulo, “A Criança”, é dedicado aos conceitos derivados da bibliografia disponível relacionados com a criança, tendo como objetivo a valorização das fases de desenvolvimento da criança e a sua relação com a Expressão Plástica. Nele é feita uma análise e reflexão sobre os desenvolvimentos psicomotor, sócioafetivo e cognitivo, relacionando-os com a Expressão Plástica. Achou-se pertinente também incluir neste capítulo o desenvolvimento do “... *desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança.*” (Luquet, G., 1969, p. 213), como meio de interpretação da sua mente.

O objetivo de compreender as fases de desenvolvimento das crianças e a contribuição da criatividade e da Expressão Plástica para elas foi abordado no capítulo três, “A Criança”, e no capítulo quatro, “A Criatividade”. Inicialmente abordou-se o conceito em si e posteriormente, refletiu-se sobre a importância da criatividade em diferentes contextos da vida da criança: familiar, social e escolar. Refletiu-se igualmente sobre a construção do conhecimento e a pertinência de estimular a criatividade na criança, quais as suas necessidades e as suas dificuldades e o que podemos fazer enquanto adultos, pedagogos e educadores, para lhe proporcionar as condições necessárias e nos momentos adequados, para que possa vir a ter uma relação harmoniosa e saudável com os seus pares, generalizando-a com o mundo envolvente.

O quinto capítulo, “Expressão Plástica em Portugal no Primeiro Ciclo do Ensino Básico”, tem como objetivo geral analisar a evolução da Expressão Plástica em Portugal, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

António Nóvoa, defende a

“...pesquisa em educação como um processo dinâmico, aberto, imaginativo, em articulação com os contextos profissionais e com os contextos sociais, culturais e

políticos, mas sempre sustentado por abordagens metodológicas rigorosas e por uma perspectiva crítica.” (2011, p. 540, retirado em 21/2/2012).

Dada a complexidade desta temática foi necessário organizar cinco objetivos específicos. A metodologia aqui utilizada é a histórico-educativa, utilizando-se a análise documental, as fontes legislativas e outros recursos próprios desta metodologia.

O quinto capítulo inicia-se com a intenção de clarificar as interrogações sobre a importância da Expressão Plástica no caminho percorrido nesta área em Portugal desde o fim do Estado Novo até à atualidade. Aborda-se o percurso da Expressão Plástica desde 1973, último ano do Estado Novo, até aos nossos dias. Os primeiros tempos assinalados, que se viveram com a revolução de abril de 1974, foram politicamente instáveis. Esta instabilidade refletiu-se na Educação, que só a partir da Lei de Bases de 1986 é regulada por um amplo enquadramento legal.

Foram tratadas igualmente as fontes documentais depois da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, atual União Europeia. Todo o conteúdo legal foi minuciosamente investigado e colocado em tabelas/quadros criados especialmente para esta investigação. Evidencia-se a evolução da Expressão Plástica em Portugal no Primeiro Ciclo do Ensino Básico e apresentando-se um resumo da legislação publicada e das investigações conduzidas, permitindo posteriormente que se proceda ao enquadramento teórico do problema ou dos constructos (Domínguez, Rodríguez; 2008).

De seguida foi analisada a evolução dos programas do primeiro ciclo na área da Expressão Plástica e como esta está incluída no presente currículo. Refletiu-se sobre a sua adequação às competências definidas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (CNEB) e às recentes Metas de Aprendizagem para os alunos no final do ciclo, emanadas pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação. Ainda neste capítulo, debruçou-se sobre o papel do professor e a sua formação inicial. Relativamente a esta, é estudada a sua evolução desde as escolas do Magistério Primário até à atualidade e foi feita uma caracterização das disciplinas relacionadas com o Ensino da Expressão Plástica, existentes nos planos de estudos das instituições onde se ministra a licenciatura em Ensino Básico e os possíveis Mestrados que dão valência para lecionarem no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

A segunda parte desta investigação, “Estudo Empírico”, inicia-se com o sexto capítulo, “Metodologia da investigação”, onde são apresentados os fundamentos metodológicos. A metodologia foi determinada de acordo com os objetivos da investigação.

Como forma a melhor solucionar o problema de pesquisa, recorreu-se tanto a métodos qualitativos como quantitativos, porque *“...a integração de dados qualitativos com dados quantitativos não é negada, e sim a complementaridade desses dois modelos é estimulada”* (Dalfovo, M. S., Lana, R.A. & Silveira, A., 2008, retirado em 12/07/2012). No entanto, a investigação na sua generalidade foi elaborada com base num suporte qualitativo, uma vez que se trata de um trabalho das Ciências Sociais, mais concretamente na área da Educação.

Após os fundamentos metodológicos, é apresentado o problema de pesquisa, seguindo-se a descrição da sua operacionalização, na qual se explica a correspondência entre cada objetivo e o capítulo em que este é fundamentado e analisado.

A parte Empírica tem como objetivos: a) analisar empiricamente os contextos de formação inicial dos professores do Primeiro Ciclo na área da Expressão Plástica; b) verificar a situação do currículo da Expressão Plástica no Ensino Básico e c) valorizar as opiniões sobre o papel do professor em relação à Educação pela Arte.

A pesquisa qualitativa é aquela que *“...trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números. (...) os dados são coletados preferencialmente nos contextos em que os fenómenos são construídos.”* (Idem, 2008, retirado em 12/07/2012).

Como se verifica que a área da Expressão Plástica é relegada para segundo plano relativamente às outras áreas curriculares na escola, e para dar maior relevância a esta investigação, houve a necessidade de recolher opiniões junto dos professores que lecionam os terceiro e quarto anos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico sobre a sua formação inicial, prática da Expressão Plástica e qual a sua relação com a “Educação pela Arte”. Assim, a opção de melhor instrumento para a recolha opiniões e dados sobre a temática em estudo, recaiu sobre a entrevista, dado que esta é indispensável neste tipo de abordagem. Serão

analisados e apresentados os resultados da análise de conteúdo das entrevistas, segundo Bardin (2008), realizadas a seis professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Houve a necessidade de utilizar-se igualmente métodos quantitativos para completar e enriquecer a presente investigação, com o objetivo do estudo ser representativo a nível de Portugal continental.

A abordagem quantitativa caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de recolha como no tratamento de informações, através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. Apresenta como vantagem a intenção de garantir a precisão dos trabalhos realizados, conduzindo a um resultando com poucas hipóteses de distorções nos resultados. (Dalfovo, M. S., Lana, R.A. & Silveira, A., 2008, retirado em 12/07/2012).

Pretendeu-se fazer uma recolha de dados principalmente em torno dos eixos da formação inicial de professores, das suas práticas pedagógicas e da sua relação com a “Educação pela Arte”, a fim de quantificar a importância atribuída à Expressão Plástica, e dando especial relevo ao papel da criatividade através da aplicação de um questionário a docentes que lecionam o terceiro e quarto anos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Com base nesse pressuposto, e utilizando os mesmos campos utilizados nas entrevistas, mas abrangendo mais questões, construiu-se o já referido questionário, para se aferir posteriormente os dados com as pesquisas efetuadas e com análise de conteúdo das entrevistas supracitadas, tendo os mesmos objetivos, também já referidos.

Após a sua construção foi necessária a validação tanto por um painel de individualidades com um domínio profundo do tema da Tesis, tanto, posteriormente, pelo Ministério da Educação português, uma vez que este questionário foi construído especialmente para esta investigação.

Validados os questionários, a determinação da amostra foi feita com base no documento “Educação em Números – Portugal 2011”, para determinar o número de docentes a lecionar o terceiro e quarto ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal continental, e, determinada a amostra, foram entregues os questionários.

Para o tratamento dos dados obtidos, utilizou-se a aplicação estatística SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Os resultados da análise descritiva são posteriormente apresentados através de tabelas e gráficos.

No sétimo capítulo, com base nos resultados da investigação, apresentam-se as conclusões mais pertinentes defendendo que, no atual momento de crise e de viragem, se justifica uma reflexão e um debate em torno de uma profunda e eficaz reforma do sistema educativo, no espírito da Educação pela Arte, criando momentos pedagógicos mais emocionantes, empáticos e realmente educativos, permitindo assim à escola desempenhar cabalmente as suas funções de elevar os espíritos e aumentar o conhecimento.

O oitavo capítulo é uma “Proposta de Atividades de Expressão Plástica para o Primeiro Ciclo”, numa perspetiva de “Educação pela Arte”, onde se reúne a Expressão Plástica com as demais disciplinas do currículo de uma forma lúdica, estimulando o gosto pelas Artes Plásticas. É fundamental sensibilizar os docentes para a necessidade de explorar a criatividade e de inculcar nas suas práticas pedagógicas as Artes Plásticas, diversificando e inovando a prática pedagógica dentro da área da Expressão Plástica.

Na sequência das aprendizagens proporcionadas pela presente investigação, o último capítulo deste trabalho é o nosso contributo prático onde se apresenta o «esboço» de uma Proposta de Atividades, numa perspetiva de “Educação pela Arte”, destinada aos professores e igualmente aos alunos do quarto ano de escolaridade do Ensino Básico, como forma de minimizar as lacunas existentes nesta área aquando do ingresso dos alunos, no quinto ano, na disciplina de Educação Visual e Educação Tecnológica, tendo em mente a constante intenção de aliar o desenvolvimento da criatividade e da literacia artística às várias áreas curriculares.

Com base nas minhas experiências como professora, investigadora, formadora e orientadora de ateliês para crianças a nível das Artes Plásticas, foram criadas as atividades que constam na Proposta de Atividades. Esta é completamente original: as atividades propostas e o material de apoio necessário (fichas de trabalho, imagens em cartões para jogos lúdico-pedagógicos, jogos, power point, etc..) foram criados de raiz, tendo em conta a harmonização entre os paradigmas/ideais da Educação pela Arte e das várias sugestões

recolhidas através das entrevistas e dos questionários realizados aos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, para o presente estudo.

Além disso, na elaboração da Proposta teve-se também como referência as competências consideradas essenciais, gerais e específicas definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (C.N.E.B.) que o aluno deverá ter no final de ciclo, assim como as metas desejáveis no final do Primeiro Ciclo a nível de literacia artística, definidas pelo Ministério da Educação. Este novo documento emanado pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) - Metas de Aprendizagem, pretende garantir a articulação horizontal interdisciplinar, assegurando em simultâneo a articulação vertical entre os vários ciclos do ensino básico.

Esta Proposta de Atividades é um apelo prático ao diálogo com a obra de arte, sendo ao mesmo tempo esclarecedor da importância do papel que as obras de arte podem desempenhar num contexto educativo.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Contextualização da investigação

Inicia-se a Tesis com a relevância da investigação, destacando a importância da Expressão Plástica e da Educação pela Arte no desenvolvimento da criança, assim como a necessidade de despoletar a sua criatividade através da Expressão Plástica. Apresenta-se também a motivação, desenvolvida em paralelo com a atividade profissional como professora de Educação Visual e Educação Tecnológica. Apresentam-se ainda os objetivos traçados desta investigação.

1.1. Relevância

"A arte foi e ainda é o elemento essencial da consciência humana"
Herbert Read

Um dos principais pontos de interesse deste projeto é o de destacar a importância da Expressão Plástica e da Educação pela Arte no desenvolvimento da pessoa, realçando o peso do papel da escola e a responsabilidade dos docentes neste campo, dando conta das últimas tendências e desenvolvimentos teóricos na área. *"... plantear la comprensión de la cultura visual en la escuela no responde a un esnobismo sino a una necesidad"* (Hernandez, F.; 2000; p. 46). Sendo igualmente importante a necessidade de despoletar a criatividade através de um novo olhar sobre a prática da Expressão Plástica.

Julgou-se fulcral para o presente estudo, a ênfase dada à criatividade. A criatividade é considerada por Joly (2001) como um motor da sociedade e responsável pelo bem-estar do indivíduo, representando hoje o principal desafio competitivo económico entre as nações. Apesar do reconhecimento de que o ambiente educacional tem um papel importante no desenvolvimento da expressão criativa dos alunos, Fleith & Alencar (2005) referem que existem poucas experiências para averiguar se a criatividade tem sido suficientemente estimulada ou não neste contexto, destacando, na nossa opinião, o interesse do presente estudo. Há um reconhecimento cada vez maior do papel que os professores exercem no processo de despoletar a criatividade, sendo essencial a sua sensibilização para a importância de se familiarizem com as características do pensamento criativo, e estratégias de desenvolvimento dessas capacidades, para que possam identificar comportamentos

favoráveis e estimular os alunos a aproveitar ao máximo as suas potencialidades criativas intrínsecas.

Para Lowenfeld, V. & Brittain, L. (2008) o desenvolvimento do pensamento criativo tem muita importância para todos nós, como indivíduos ou enquanto sociedade. Refere que alguns investigadores se sentem um pouco constrangidos aquando da necessidade de definir criatividade, palavra bastante polissémica, indiciando flexibilidade e fluidez de pensamentos, a capacidade de contribuir com ideias originais para a resolução de um problema. Criatividade é essa capacidade de pensar de forma original e de encontrar soluções únicas e apropriadas para problemas práticos combinando de modo original diversos elementos existentes ou introduzindo novos. Está intimamente ligada às condições do meio onde a pessoa está inserida, sendo por isso importantíssimo o papel da escola, meio no qual a criança acaba na prática por estar obrigatoriamente inserida a maior parte do seu tempo.

Esse desenvolvimento requer ambientes emocionais estruturantes, de implicação e motivação dos sujeitos. Já Herbert Read defendia que a relação de afetividade entre professor e aluno é fundamental para a criança se expressar espontaneamente, *“A arte nasce sempre que os seres são sinceros e espontâneos...”* e ainda refere que a escola deveria ser *“... o cenário perfeito para a sensibilidade artística da criança”*. (2007; p.281-282;). Em Portugal, se há várias referências legislativas explícitas ao desenvolvimento da criatividade, julgamos que o Ensino padrão não estimula a criatividade, continuando a privilegiar a memorização, o conformismo e a passividade. Goleman, nos seus estudos refere que *“...a inteligência académica não dá praticamente qualquer espécie de preparação para o tumulto – ou as oportunidades – que as vicissitudes da vida trazem.”* (1996, p.18)

Pode-se compreender as dificuldades do professor ao deparar-se com alunos criativos, ou ao consciencializar-se das próprias dificuldades em termos de adotar a «criatividade» nas suas práticas pedagógicas. Existe dificuldade em cumprir os programas estabelecidos, uma vez que estes são muito extensos. Além disso, a avaliação dos Agrupamentos Escolares, a qual serve para classificar as escolas no *ranking* nacional, depende dos resultados dos Exames Nacionais, e como tal, os Agrupamentos dedicam mais tempo às áreas da Matemática e do Português, deixando para segundo plano as Expressões. Além do mais, alguns autores referem o processo da formação inicial de professores pouco estimulante a nível da criatividade.

Já Torrance, nos seus estudos, apresentava alguns princípios para que a criatividade não fosse sufocada na Escola: deverão ser valorizadas as perguntas das crianças, as suas ideias, os seus valores e dar a oportunidade de realizarem trabalhos livres sem a formulação de julgamentos prévios, assim como proporcionar atividades lúdicas semidirigidas dentro do ambiente escolar. Julgamos que as suas recomendações continuam muito atuais, se bem que pouco praticadas no ensino «convencional», o que teremos oportunidade de avaliar no curso deste trabalho.

O fim do século passado e a aproximação da viragem de milénio coincidiu com uma ânsia de reflexão em torno dos desafios colocados à educação, traduzindo-se em múltiplos encontros, congressos, conferências e publicações a nível mundial e em língua portuguesa. Mesmo ao nível político parecia haver certa sensibilização para o facto de estarmos atualmente perante sinais de mudança de paradigma. Roberto Carneiro, ex-Ministro da Educação, num desses artigos, considera a designação de «sociedade da informação» desadequada, preferindo-lhe a de «sociedade cognitiva», a qual, pressupondo uma oferta abundante de informação, exige a sua «digestão», o espírito crítico necessário para uma síntese atual, ativa e útil.

“Na sociedade cognitiva, abre-se definitivamente a crise do modelo utilitarista de ensino, o modelo fabril inspirado na sociedade industrial e na seriação fordiana, em que há uma matéria-prima que passa por uma linha de montagem, para se inculcar valor acrescentado. Como herança temos trinta crianças numa sala de aulas, altamente disciplinadas, aprendendo passivamente aquilo que um professor, senhor da autoridade do saber, lhe transmite, numa versão caricatural. (Carneiro, R., 1998, p.14)

Mais que um paradoxo, parece haver aqui um terrível equívoco: a organização mais habilitada a lidar com a sociedade do conhecimento, deveria ser a escola, que foi criada para o transmitir; ora, constata-se precisamente o inverso, parecendo tender a escola a alhear-se das grandes transformações sociais, culturais, tecnológicas e económicas, que hoje se desenrolam a um ritmo alucinante. Cada vez mais se fala em fator humano, face à necessidade de inovação: as empresas, mais que os tradicionais ativos financeiros e produtivos, valorizam hoje *“pessoas criativas, portadoras de novas competências, capazes de catapultar novos paradigmas de organização do conhecimento e da informação (...)*

cruzando competências cognitivas com competências afetivas, emocionais e sociais. (Idem, p.15)

Julgamos que o principal interesse desta investigação se prende, não só com a sua atualidade no âmbito de um novo paradigma holístico, mas com a sua urgência num mundo em rápida mudança.

Quando iniciamos este estudo deparámo-nos com a ausência de uma fonte sistemática de Leis e Decretos publicados no Diário da República: considero uma das mais-valias deste trabalho a compilação num corpo bibliográfico, para efeitos de consulta rápida, da legislação publicada em Portugal sobre o tema da Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, incluindo igualmente a Constituição do Estado.

Outro ponto que se considerou relevante para o interesse deste trabalho, foi a construção de um questionário para conhecer melhor a formação inicial e a prática pedagógica dos professores do primeiro ciclo relativamente à área da Expressão Plástica e a apresentação dos resultados deste estudo estatístico. Trata-se de um estudo com representatividade a nível de Portugal continental, no qual, com dados recentes para uma caracterização do corpo docente, se debruça sobre as grandes questões que nos interessaram, nomeadamente a formação inicial dos professores e as suas práticas pedagógicas, em termos da área da Expressão Plástica e também a sua opinião/relação com a Educação pela Arte.

Uma das validações do questionário para esta investigação, foi feita pela Doutora Professora e Diretora da Associação de Professores Expressão e Comunicação Visual (APECV), Teresa Eça. Pronunciou-se favoravelmente quanto à pertinência e atualidade dos dados a recolher, manifestando o interesse da associação de professores a que preside, no sentido de aceder aos seus resultados mais relevantes, que agora aqui se divulgam.

Também, foi concebido de raiz e completamente original uma Proposta de Atividades de Expressão Plástica para os professores e alunos do quarto do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Neste Ciclo do Ensino Básico, os professores não realizam muitas atividades de Expressão Plástica com os alunos. Isto deve-se essencialmente ao facto dos currículos serem extensos (como tal, falta tempo para as atividades nesta área), Além do mais, existe a obrigação de

preparar os alunos para as Provas de final de ciclo, nas disciplinas de Português e Matemática. Também durante a formação inicial de professores, esta área é pouco valorizada, não inculcando durante a formação o interesse e a curiosidade pelas Artes Plásticas nos futuros professores. Pelos motivos atrás referidos, os alunos que transitam para o Segundo Ciclo do Ensino Básico demonstram fragilidades na área da Expressão Plástica, o que se comprova nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Por todas as razões já enunciadas, foram elaboradas atividades dirigidas aos alunos do quarto ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Por estas razões, esta Proposta de Atividades apresenta-se como uma ferramenta útil e valiosa para os professores, de forma a colmatar a falha no ensino da Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Representou para nós o ponto culminante desta investigação, como desafio de execução, na prática, de todas as «teorias» nele absorvidas. Julgamos que a sua apresentação como esboço aberto e flexível, mais como proposta de ideias do que como manual, constitui outro ponto de interesse neste trabalho.

Creemos que esta Proposta de Atividades apresenta-se como uma mais-valia, um contributo para um novo olhar sobre a prática da Expressão Plástica aliada às Artes Plásticas, uma semente que, germinando pouco a pouco, tentará trazer as tais mudanças de atitude perante a Expressão Plástica.

Tentamos também, com esta investigação, alertar do benefício que se poderia obter com a implementação da Educação pela Arte no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, como área extracurricular, como já é prática em alguns países Europeus. Teremos a coragem, como professoras e professores, de aceitar os desafios que se nos colocam e tomar parte ativa na renovação do papel da Escola, mesmo que isso implique mudar a rotina de uma vida e recomeçar a lecionar tendo como lema a criatividade aliada à afetividade?

1.2. Motivação

O tema da minha investigação tem numerosas razões científicas, e, também, uma forte motivação pessoal. Quando escolhe-se um tema de investigação há que considerar os motivos de ordem pessoal: *"as paixões e os interesses desempenham seguramente um*

papel essencial na seleção dos problemas aos quais o investigador se consagra". (Bogdan, R. & Biklen, S.,1994, p.225)

A minha vocação para as artes vem-me desde da infância, consagrada por um prémio de desenho: ainda me lembro do tema, "Luís de Camões". Com a perda da minha mãe, no início da adolescência, refugiava-me nessa vocação para o desenho e para a pintura como forma de me alhear de um ambiente opressivo. Face à necessidade de uma opção em termos de orientação profissional, tive de defender a minha paixão, em conflito com a perspetiva paterna, que me via como enfermeira, por preconceito contra as artes. Desses tempos de secundário recordo as aulas de história de artes do professor Leonardo Charreu, pela forma simples, mas criativa de transformar os temas maçudos da disciplina, em aulas fascinantes de descoberta, aliando a teoria à prática, colocava-nos «in loco» a observar, a comentar a história pelos museus/igrejas e outros locais inerentes à matéria em questão. E assim nasceu o meu fascínio pela história das artes, e a história em geral, a qual achava, até então uma disciplina essencialmente de memorização.

Com boas notas na área de Artes do ensino secundário, obtive média suficiente para concorrer a Belas Artes. Acabei por me matricular, em primeira opção, como bolseira no curso de professores de Educação Visual e Tecnológica, nas Caldas da Rainha, terra de Bordalo Pinheiro e José Malhoa, com reconhecidas raízes no campo das artes. Aí, lembro-me do professor escultor Pedro Rosado, que muito me marcou; pintura e escultura estiveram sempre entusiasticamente presentes ao longo dos quatro anos do curso.

Muito me agradou essa omnipresença das artes no currículo do curso, ajudando-me a compensar a sua dissonância relativamente à minha vocação. Começou a ocorrer-me então a possibilidade de aliar as artes à minha futura carreira de professora. No decorrer do estágio profissional, o meu entusiasmo na introdução das Artes Plásticas esbarrou rapidamente com a triste constatação de uma flagrante mediocridade dos alunos, ao saírem do primeiro ciclo do ensino básico, a nível do domínio das técnicas de Expressão Plástica.

Chocou-me ver crianças agarrando em pincéis como esfregonas, com falta de estímulo para se exprimir, nem que através de simples lápis de cor. Essa constatação era agravada pela impressão de que no Jardim de Infância a criatividade e a expressão livre eram realmente estimuladas; ou seja, levaram-me a interrogar-me sobre o que se passaria (ou não) nesses quatro anos de escolaridade, para que representem tão drasticamente um corte com o

lúdico, a espontaneidade, a expressividade natural nas crianças. Este facto implica uma frágil preparação dos alunos aquando do seu ingresso no quinto ano, espelhando-se nas dificuldades e ao mesmo tempo na ansiedade por experimentarem materiais e técnicas na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, presentemente Educação Visual e Educação Tecnológica.

A vontade de continuar nessa via, a vontade de saber mais sobre o assunto, levaram-me a inscrever-me no curso de monitores de Expressão Plástica, da Fundação Calouste Gulbenkian, com o professor pintor Eurico Gonçalves. Posso dizer que foi o professor cuja experiência mais me marcou; também ele se considerava influenciado por Arno Stern, a quem realizara uma entrevista publicada num dos seus livros sobre Educação pela Arte. Há aqui uma linha de transmissão pessoal e de motivação pelo exemplo e pela experimentação, que me cativou definitivamente.

No último dos três anos desse curso, fui indicada por Eurico Gonçalves para o curso Metodologia do Primeiro Olhar, um projeto igualmente da Fundação Calouste Gulbenkian, dirigido pelo professor João Pedro Fróis, pelo irmão de Eurico Gonçalves, o crítico de arte Rui Mário Gonçalves e ainda pela professora Elisa Marques. Esse curso deu origem a uma publicação de grande formato, um roteiro de inovação pedagógica feito a pensar nos professores e educadores, com base nas coleções de arte da Fundação, aliando várias perspetivas possíveis na abordagem das Artes Plásticas.

No meu percurso como professora, durante seis anos, enquanto professora responsável de Educação Artística e Artes Plásticas no projeto Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (Turma PIEF), lidei com turmas constituídas por alunos provenientes de famílias desestruturadas, com muitas dificuldades de comportamentos assertivos dentro de uma sala de aula. Neste plano, o conteúdo programático das várias disciplinas era definido de acordo com um projeto transversal a todas elas. Na generalidade, todos os projetos tinham como base a Arte. Através do contacto destes alunos com a Arte, designadamente técnicas de pintura, escultura, artes decorativas, etc., foi notório uma mudança de comportamento e motivação para as outras disciplinas no projeto. Além do mais, notou-se claramente uma alteração a nível sócioafetivo, auto-estima e de motivação para a escola.

O interesse pelo estímulo da criatividade e da originalidade, como contributo indispensável para a educação do indivíduo, para o enriquecimento da sua personalidade bem como para

a tomada de consciência de conhecimentos e de opiniões divergentes, continuaram sempre a ser uma preocupação na minha prática pedagógica, mantendo sempre a «sede» de ampliar o saber nesta área, como forma de enriquecer o meu trabalho de docente.

Face ao diagnóstico efetuado, gostaria de investigar mais aprofundadamente as razões do atual estado da Expressão Plástica no ensino básico, partilhando a minha experiência e entusiasmo e tentando fazer algo no sentido de compreender e de ajudar a colmatar lacunas existentes, consciente que só ao nível das mentalidades isso é possível. Quando me surgiu a oportunidade de o fazer numa Universidade estrangeira, aceitei, estando muito grata, em especial à professora Doctora Doña Emilia Rodriguez, pelo incentivo incondicional e confiança depositada neste projeto um pouco megalómano.

“... e um dia ... as bancadas florescerão.” (Tonucci, F, 1988)

1.3. Objetivos

Passamos a apresentar e a detalhar os objetivos da investigação. Elaborámos sete objetivos gerais. Os três primeiros enquadram-se no Marco Teórico. O quarto, quinto e sexto são explanados na parte Empírica desta investigação. O sétimo objetivo, tendo em conta todos os aspetos investigados, desenvolve uma proposta alternativa de atividades sobre como incluir as Artes Plásticas no quarto ano do Primeiro Ciclo Ensino Básico na área da Expressão Plástica.

Devido à sua complexidade, houve a necessidade de subdividir objetivos em objetivos mais específicos. O primeiro foi subdividido em dois e o terceiro, que tem como finalidade a análise histórico-educativo foi subdividido em cinco.

Trata-se dos seguintes objetivos:

1. Compreender a importância para a Educação, da “Educação pela Arte” e da Expressão Plástica.
 - 1.1. Destacar a importância da “Educação pela Arte” no desenvolvimento geral.
 - 1.2. Valorizar a contribuição da Expressão Plástica para o desenvolvimento integral da criança.
2. Compreender as fases do desenvolvimento das crianças e a contribuição da criatividade e da Expressão Plástica para elas.

3. Analisar a evolução da Expressão Plástica em Portugal, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.
 - 3.1. Compreender os percursos e diretrizes gerais nas etapas mais próximas e na atualidade.
 - 3.2. Descrever a legislação em vigor e a sua evolução.
 - 3.3. Analisar os programas existentes.
 - 3.4. Valorização do desenvolvimento curricular.
 - 3.5. Estudar a formação dada aos professores no Ensino Superior.
4. Analisar empiricamente, os contextos de formação inicial dos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico na área da Expressão Plástica.
5. Verificar a situação do currículo da Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.
6. Valorizar as opiniões sobre o papel do professor em relação à “Educação pela Arte”.
7. Apresentar uma proposta de Atividades de Expressão Plástica para o Primeiro Ciclo, numa perspetiva de «Educação pela Arte», para ajudar a colmatar as lacunas existentes nesta área na formação dos alunos.

Capítulo 2. A Arte na Educação e a Educação pela Arte

“Porque há sociedades sem pensadores científicos, sem psicanalistas; ... mas não há sociedade sem poetas, sem artistas, sem valores.” Durand

Se o conhecido modelo espartano de educação insistia numa drástica formatação física e militar, no sentido de criar soldados fortes e disciplinados, já o modelo ateniense dispensava uma formação mais livre e aberta valorizando o indivíduo e suas potencialidades, (Cambi; F., 1999) após alguns sucessos militares iniciais, os espartanos viriam a ser vítimas das suas próprias instituições. É no contexto da organização da «cidade» que surge o termo de pedagogia que atualmente é empregue: *paidós* “criança” + *agogôs* “aquele que conduz”.

Este termo é indissociável do de *paidéia*, significando este a percepção de uma liberdade do homem para criar o seu próprio destino, furtando-se ao domínio exclusivo das explicações religiosas fechadas, aplicando à realidade a sua inteligência crítica numa nova identidade, já não do herói submetido ao destino, mas do cidadão empenhado numa nova visão do mundo, no sucesso da cidade/civilização.

A Idade Média assiste a uma apropriação da *paidéia* pelo cristianismo triunfante, mas o conhecimento continuava a ser o privilégio de muito poucos. O filho mais velho do senhor feudal herdava as terras e aprendia o ofício das armas; o segundo estudava e seguia o sacerdócio. Deste modo, a educação e o saber eram dominados pela Igreja e pelos teólogos. *“Dessa forma, o local privilegiado das práticas educativas se dá dentro das instituições religiosas e permeados pelo espírito cristão que organizou toda a cultura escolar: “toda a vida social se pedagogiza e opera segundo um único programa educativo, concentrado em torno da mensagem religiosa cristã”.* (Idem, p. 38)

Se bem que decerto não o mais importante, um dos fatores que condicionavam a divulgação do conhecimento era a raridade e alto preço dos livros, cuidadosamente copiados à mão nos Conventos. Também ali eram dispensados fundamentos de educação a algumas crianças do povo, essencialmente para que pudessem ajudar nos coros. Com o advento da imprensa, em meados do século XV, dava-se início a uma era de circulação da informação e

das ideias, que nos nossos dias se tornou quase instantânea. Tanto os Descobrimentos portugueses como o Renascimento partilharam dessa maior abertura ao mundo.

Dá-se uma grande rutura epistemológica com o mundo teocêntrico medieval: Le Goff, num livro datado de 1957, *Os intelectuais na Idade Média*, realça os marcos que considera mais importantes: “O primeiro deles foi a ampliação da função sociológica da educação num mundo urbano onde se pressupunha a divisão do trabalho que acabava por abranger, também, a mercadoria «palavra». O segundo, o uso de novas categorias para analisar a realidade educacional do mundo medieval, entre elas, especialmente, a figura do «intelectual».”. (Klanovicz, L.,p. 316, retirado a 05/09/2012) Começa uma revolução que vai usar a razão para desconstruir o modo de pensar tradicional e sagrado.

A Igreja tenta uma reação, recorrendo à censura e à fogueira, mas acaba por participar do humanismo que varre a Europa, graças à Companhia de Jesus, que vai passar a oferecer a melhor Educação nos países católicos, durante dois séculos, até à sua queda, em meados do século XVIII.

Propagou-se a tendência para desafiar a herança mental de «unidade» medieval, usando da Razão. Galileu arrasa a cosmogonia antropocêntrica abrindo caminho para a ciência moderna. Iluminado pela razão, Descartes propõe dividir o conhecimento em partes, que depois possam ser entregues a especialistas, os quais metodológica e exaustivamente as explorem, melhorando o conhecimento que destas áreas se possui. Numa analogia mecânica, é como se estivéssemos perante uma máquina, que desmontaríamos para analisar ao mais fino pormenor, peça por peça. O pensamento cartesiano, tal como ficou conhecido, não admite outras interferências, para além da razão, nas suas metodologias.

Banhados por este espírito, um grupo de intelectuais franceses lança a Enciclopédia, que em muito contribui para o desenvolvimento das ciências e das técnicas; a mudança de mentalidades e a ascensão da burguesia como classe social acaba por conduzir a uma revolução política, que traduz para o plano social essas alterações.

A partir da Segunda Guerra Mundial, dá-se início a uma tomada de consciência, que pretende recuperar alguma unidade no todo humano, dignificar o Homem na sua individualidade e contribuir para uma diversidade de conhecimento, o paradigma «holístico», do grego *holos*, ou seja «todo», «inteiro». A melhor aposta parece ser no Homem livre, culto, crítico, mas sensível para a beleza da vida.

As questões que dizem respeito à Educação pela Arte não podem ser separadas: nem das questões relacionadas com a própria arte, enquanto objeto de civilização; nem das questões da educação, enquanto política educativa e dimensão pedagógica. A diversidade de pontos de vista que, ao longo dos tempos tem surgido sobre o significado, valores e finalidades da educação pela arte refletem questões específicas das várias épocas sobre a função social da escola e o papel da arte na sociedade. A *“educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão, sobre uma, desemboca imediatamente na consideração da outra.”* (Forquin; 1993; p.14)

Neste capítulo guiar-nos-emos pelos objetivos de “Compreender a importância para a Educação, da “Educação pela Arte” e da Expressão Plástica”, o de “Destacar a importância da Educação pela Arte no desenvolvimento geral” e o de “Valorizar a contribuição da Expressão Plástica para o desenvolvimento integral da criança”.

Começaremos por tentar mostrar que as artes têm tido, ao longo dos tempos, uma utilização meramente pontual no contexto pedagógico; na prática, a Educação Artística reduzia-se à aprendizagem de técnicas soltas; a subdivisão da Educação Artística deu origem, entre outros, ao termo de Expressão Plástica, sem que, no entanto, isso correspondesse a uma evolução significativa das mentalidades; num terceiro ponto, apresentaremos a defesa da Educação pela Arte, movimento fundado pelos esforços de Herbert Read, que veio a ter vários seguidores pelo mundo inteiro, interessando-nos especialmente pelo caso português.

2.1. A Arte na Educação

“Educar é ser um artesão da personalidade. Um semeador de ideias”
Augusto Cury

Diversos autores têm apontado, desde a Antiguidade Clássica até aos nossos dias, uma relação entre Arte e Educação. A filosofia, para Eisner (1997), tem desempenhado um papel importante, especificamente no domínio da estética, na tentativa de definição de arte e na relação desta com o indivíduo. Embora as várias concepções adotem diferentes argumentos, parecem convergir em torno da importância da arte na educação. Aliás, é neste ponto de encontro que surgem as propostas mais estimulantes de coexistência entre as diferentes perspetivas.

Já Platão na sua obra *República* referia a importância da educação estética como via para o crescimento e valorização intelectual. Friedrich Schiller retomaria depois esta ideia nos seus estudos, numa série de cartas sobre educação estética do ser humano.

Tradicionalmente, o ensino da arte limitava-se a desenvolver nos alunos competências visuais e manuais, através do desenho perfeito de formas e da cópia da aparência formal de conjuntos de objetos e de paisagens. Este método pedagógico redundava obrigatoriamente num ensino mais limitador criativamente.

O desafio deve consistir mais na valorização do impulso criativo por parte da criança. Esta deve partir em busca de novas vias de expressão, ter a oportunidade de operar de acordo com a sua imaginação e as suas próprias motivações. Concebemos, como tarefa do professor, principalmente durante os primeiros anos do ensino básico, a de estimular os impulsos naturais das crianças, o desejo de fazer, de explorar, de manipular materiais. Esta visão implica a transferência da ênfase posta no exercício mecânico para o desenvolvimento da criatividade.

Já num tratado com quase 600 anos se podia ler:

“Não lhe mandem senão que se aperte com a sela e se tenha bem por qualquer guisa que achar mais jeito. E coisa que mal faça, não lho contradigam muito, antes pouco e passo a passo o corrijam. E se fizer bem, largamente o louvem quanto com verdade o puderem fazer (...) guardando sempre de o gabar mais e culpar menos”¹
(D. Duarte, 1986, p. 50)

Os jesuítas, para além da grande cultura que se lhes reconhecia, foram grandes defensores da autonomia do educando, valorizando a criatividade e as abordagens inovadoras face aos velhos problemas, consistindo o seu próprio método de ensino um bom exemplo disso. A

¹ D. Duarte, rei de Portugal (1391-1438), conhecido por rei Filósofo, foi dono de uma vasta biblioteca e escreveu o «Livro da Ensinança de Bem Cavalgar toda sela»; a história reconheceu-lhe a vocação literária pelo cognome que lhe atribuiu, o de Eloquent. Neste livro, trata-se mais de Ensinança que de cavalgar: D. Duarte evidencia particular atenção dedicada à formação dos seus súbditos, afirmando que as suas considerações («considerando o que li no coração do homem») se aplicam não só a «cavalgar, e assy em todallas outras cousas». Trata-se de uma obra com um extraordinário interesse pedagógico e revela uma grande perspicácia e atualidade.

famosa passarola, primeiro aeróstato a voar e precursora dos modernos aviões, foi obra de um matemático jesuíta, Frei Bartolomeu de Gusmão.

À falta de fontes diretas sobre o papel da Arte na pedagogia da Companhia, Gauvin Bailey (Bailey, G., 1999, retirado a 26/09/2011) estudou as missões jesuítas na América, chegando a conclusões surpreendentes pela análise do artesanato produzido pelos índios dessas missões. Reconheceu muitos traços de arte europeia, admitindo que os jesuítas utilizavam gravuras com fins não apenas estritamente evangélicos, mas como pretexto de comunicação e de contextualização pedagógica. Na bagagem dos jesuítas figuravam inúmeras gravuras de obras de arte, cuja reprodução promoviam, por serem relativamente acessíveis e transportáveis. Este autor acaba por concluir que a mentalidade jesuíta se revela tudo menos castradora, promovendo antes um encontro de culturas, a qual, em vez de obliterar o *Outro*, promove a sua identidade.

Mas o iluminismo e o cartesianismo triunfantes não perdoaram à Companhia. Expulsos de Portugal por Marquês de Pombal, a animosidade contra os jesuítas rapidamente alastrou pela Europa, conduzindo à sua extinção pelo Papa. A sua saída de Portugal provocou um vazio no ensino, que se tentou colmatar com novas instituições como o Colégio dos Nobres e os Liceus. No entanto, muitos reconhecem que o nível do ensino caiu assustadoramente. Com a morte de D. José e a subida ao trono de sua filha D. Maria e com o inevitável afastamento do Marquês de Pombal, as mentalidades pouco evoluíram.

A fuga da família real para o Brasil, face à ameaça da invasão napoleónica, prolongou-se muito para além da queda de Bonaparte em 1815. A ausência da coroa e a entrega do país à ocupação militar inglesa, acabaria por conduzir a uma guerra de maçonarias, e à revolução liberal de 1820, uma clara exigência de clarificação da situação política, exigindo-se o retorno do rei. A pressão colocada nesse sentido acaba por dividir a família real, estando na origem do «grito de Ipiranga», em 1822: é o próprio príncipe herdeiro D. Pedro quem proclama a independência do Brasil!

O irmão, D. Miguel, depois de uma última tentativa de reconciliação do irmão nomeando-o Regente do reino, autoproclama-se Rei absoluto, numa clara opção política de reação tradicionalista ao positivismo triunfante. É nesse conturbado contexto de pré-guerra civil, que ocorrem nas cortes inflamados debates ideológicos, nos quais participa como deputado o jovem Almeida Garrett, defendendo publicamente pela primeira vez em Portugal,

“... o papel da arte na educação, fazendo referência à concepção de uma educação incluindo uma formação estética, numa dimensão eclética, abrangendo uma introdução a todas as artes e, posteriormente, um ensino artístico específico, para o aperfeiçoamento de uma dada arte”. (Sousa, A.B., 2003, p.30)

Alberto Sousa fez uma resenha desses discursos de Garrett, onde se pode ler:

“Não tratei das artes como profissão, mas como necessário elemento de toda a educação (...) despertar nos sentidos do nosso pupilo o inato sentimento do belo, que é seu objetivo e princípio (...) Também não lhe hei de ainda ensinar o desenho, mas hei de prepará-lo para isso. Não me perei a fazer caretas e rabiscos, a título de desenhar «d’après nature», como Rousseau com o seu Emílio; mas tão pouco lhe hei de dar estampas a copiar, que é o meio mais seguro de ele nunca saber nada senão copiar. Parece-me mau este segundo método, que é o comum e ridículo o primeiro... (1829)” (Sousa cita Garrett; 2003; p. 91)

No fim do século XIX, os ideais republicanos ganham força, e com o declínio da monarquia, lançam-se as bases para a implantação da República, a 5 de Outubro de 1910.

Dois importantes intelectuais republicanos, João de Deus e João de Barros, que, em 1907, viajaram pela Europa, em busca de conhecimentos sobre a Educação Nova e os mais modernos métodos pedagógicos, visitando vários estabelecimentos de ensino de diversos graus. Na sequência dessa viagem, João de Barros publicou o livro *A Escola e o Futuro: notas sobre Educação*, dando conta das impressões e ensinamentos recolhidos.

Com a implementação da República, são imediatamente chamados para o governo, com vista a uma profunda reforma educativa, preocupando-se essencialmente com a Instrução Primária e a alfabetização de adultos. Essa Reforma entraria em vigor a 29 de março de 1911, com a inclusão das disciplinas de Canto e de Desenho nos currículos escolares.

João de Barros em *Educação Republicana*:

"Antes de mais nada, o meu desejo seria criar um entusiasmo pela tarefa de dar à criança todas as possibilidades, todas as capacidades, todas as energias necessárias para a tornar num ser consciente e forte, apto a contribuir para o progresso do seu país, e para a beleza, harmonia e utilidade do momento em que vive e trabalha. Tarefa complexa e grave, e que a todos pertence: às famílias, aos professores, ao Estado." (1916; p.12)

Até aos finais do séc. XIX, o ensino do desenho nas escolas era justificado como uma preparação para a indústria, defendendo-se a educação moral através do estudo de obras de arte, ilustrativas de valores considerados como vitais para a vida na sociedade burguesa. O ensino do desenho em Portugal, nos finais do século XIX e no primeiro quartel do século XX, tal como acontecia em Espanha ou em França, estava ligado mais ao desenho relacionado com a geometria descritiva, tendo como finalidade a formação de alunos no campo da engenharia. A aprendizagem baseava-se na geometria plana e do espaço, no desenho técnico e no desenho à vista ou de observação.

O desenho era assim definido, por volta de 1880, como uma ciência que tem como fundamento o rigor geométrico e estabelece a partir deste princípio um método racional e único, quer para o "desenho de imitação ou plástico", quer para o "desenho geométrico ou gráfico". A intuição e a imaginação são propositadamente rejeitadas e é acentuado o "positivismo do geometrismo". A finalidade do desenho surge essencialmente como económica, profissional, industrial e relacionada com o desenvolvimento industrial e as mutações económicas e sociais que lhe estão associadas.

Espanha, no início do século XX, representava uma feliz exceção. Numa Espanha católica, orgulhosa do seu Prado e do seu barroco, com uma forte identidade pictórica, existia, como refere Hernández (1997), uma orientação funcional da arte na educação, influência das ideias dos reformadores da Escola Nova do século XIX, na qual o desenho era valorizado pelo valor da sua contribuição para a formação estética dos indivíduos, servindo de equilíbrio e contraponto a disciplinas como a Matemática ou a Gramática, tradicionalmente reconhecidas como matérias de pensamento.

Concorde-se ou não com as teorias de Freud, o facto é que estas influenciaram definitivamente o século XX. Ao ser considerada como objeto de estudo, reconhece-se à criança uma certa autonomia e emergem novas problematizações: como incrementar o desenvolvimento das qualidades inatas da mente desde a mais tenra idade? Os desenvolvimentos científicos conseguidos pela psicologia evolutiva proporcionaram um conhecimento mais aprofundado do comportamento da criança e do adolescente resultando em fortes avanços em termos de pedagogia, e a uma atenção redobrada aos métodos de ensino, tendo em conta o desenvolvimento da criança. Estava aberto o caminho para o

reconhecimento dos benefícios que a expressividade através da arte pode trazer ao ser humano, nas múltiplas expressões que pode assumir o ensino da arte.

A teoria psicológica não deve ser encarada apenas como terapia, mas igualmente ser considerada no desenho das estratégias pedagógicas. As justificações para o ensino da arte tornam-se mais diversificadas e assistimos à transformação do currículo que, inicialmente mais relacionado com as funções social e económica da arte na escola, passou a considerar a importância do contributo da psicologia do desenvolvimento da criança.

As várias constatações em torno da justificação da arte nos currículos escolares, e dos seus objetivos e contributos na formação do indivíduo, são alimentadas por opiniões dissonantes, geradas por diferentes quadros ideológicos, sobre o que fundamenta a arte na escola. Eisner (1997) em resposta a esta diversidade de pontos de vista, categorizou-os em dois grupos, que denomina por essencialista e contextualista; já Dobbs (1998) define-os como instrumentalista e não instrumentalista.

A perspetiva contextualista ou instrumentalista caracteriza-se pelo argumento de que a arte proporciona o desenvolvimento de diferentes competências, principalmente as artísticas, comportamentais, motoras e cognitivas. Defende que a arte é um instrumento para atingir diferentes fins, com o objetivo de corresponder às diferentes necessidades e contextos individuais, ou de grupo/comunidade.

A perspetiva essencialista, ou não instrumentalista, caracteriza-se pela valorização da arte, destacando a sua contribuição para a experiência e conhecimento humano, enquanto experiência única, diferente daquelas que podem ser vivenciadas através das outras áreas curriculares. A importância da arte na educação deve-se, precisamente, à sua singularidade, única enquanto meio de perceção e interpretação do mundo, por isso, não devendo ser usada como meio para atingir outros fins que não os artísticos.

Entre as fundamentações contextualistas para a arte na educação, Eisner (1997, p.8) refere que é nítida a satisfação proporcionada pelas atividades artísticas; funcionando esta como terapia, pois a arte promove a comunicação e a expressão de sentimentos, emoções e ideias, criando oportunidades que não encontramos em outras áreas curriculares. Defende ainda que esta estimula o desenvolvimento da criatividade, devendo ser um objetivo educativo, o que implica que a arte deve ser incluída nos currículos escolares, pois constitui um instrumento importante no domínio da imaginação e criatividade. Dobbs sublinha o

caráter da arte como forma de superar diferenças, destacando em particular o seu contributo para o respeito e conhecimento de outras culturas, numa ótica de formação multicultural. (1998, p.11)

Cada vez mais o conceito de pura apreciação da arte perde o sentido, dando lugar às abordagens contextualistas, instrumentalistas e interdisciplinares para o estudo da arte. As conceções atuais de arte, segundo as correntes do pensamento sobre a cultura e a sociedade, levaram a estabelecer que a finalidade da arte na educação, numa cultura em mudança, seria aprender o que é significativo, crítico e plural (Hernández, F., 2000). Segundo este autor, para pôr em prática uma educação crítica cultural, há uma série de fontes e referências procedentes do pensamento pós-estruturalista, da teoria crítica, e do pensamento feminista que podem contribuir para favorecer este modo mais radical, mais profundo de pensar a educação em artes.

A Pós-Modernidade abriu portas à importância de entender a arte como representação de significados cuja interpretação depende mais da compreensão de códigos simbólicos e convenções culturais que circulam nos contextos de origem da obra do que de aproximações formalistas, como explica Fernando Hernández (2000). Os educadores estão hoje mais atentos à relação entre arte e cultura, preocupando-se em compreender os objetos estéticos no seio de sistemas simbólicos mais amplos.

Forquin afirma que as atividades artísticas têm por fim desenvolver o espírito crítico perante a obra de arte. Embora não tendo como finalidade a educação de *“aptidões artísticas específicas”*, pressupõe que o conhecimento dos meios técnicos facilita a criação e a expressão através da arte. Defende ainda que a educação artística beneficia o *“desenvolvimento global da personalidade”* (1982; p.25).

O enquadramento e o intensificar da arte na educação estão relacionados com a educação generalista, refere Efland (1990). Como tal, a inclusão ou exclusão da arte nos currículos escolares tem sido, ao longo dos tempos, reflexo das mutações e evoluções científicas, filosóficas e políticas. Têm tido enfoques diferentes, têm passado por mudanças, existindo por vezes pontos de vista contraditórios, apresentando ruturas. Mas existem igualmente relações de complementaridade que por vezes, assumem um caráter de reinterpretação ou renovação.

O parecer de Alberto Sousa sobre esta temática:

“Os pedagogos defensores da integração das Artes na Educação, consideram que a formação da pessoa deve ser global e não especializada, pelo menos nos anos escolares básicos, devendo proporcionar-se às crianças uma organização curricular equilibrada, homogénea e voltada essencialmente para uma forte cultura geral, onde as letras, Ciências e Artes coexistam em igualdade de circunstâncias, de importância e em convergência educacional.” (2003; p.88)

As concepções e perspetivas que legitimam a arte na educação, nem sempre consonantes na sua conceptualização, demonstram a complexidade do tema.

“Talvez por essa razão, os quadros referenciais não se apresentam como possuidores de um carácter exclusivo. O ensino da arte tem tido enfoques diferentes, tem passado por mudanças (...). Os pontos de vista podem ter sido contraditórios, podem ter apresentado ruturas ou inversões. Mas também existem relações de complementaridade e, por vezes, assumem um carácter de reinterpretação ou renovação” (Rocha, M., 2001, p.48).

Diferentes perspetivas sobre a arte na educação, a criação artística, a teoria da arte e o ensino artístico, têm sido objeto de estudo por parte de vários autores, tendo, alguns deles, apresentado sistematizações baseadas em tipologias diferenciadas. No entanto, apesar de adotarem diferentes enquadramentos na análise dos desenhos curriculares, todos concordam num ponto: o ensino da arte é um assunto complexo e, como tal, não se fundamenta exclusivamente numa ou noutra ordem de pressupostos.

Emergem duas abordagens diferentes em relação à ligação entre arte e educação. Numa, a arte é compreendida como área de estudo, atribuindo às diferentes disciplinas artísticas (dança, dramática, artes visuais, multimédia, etc.) a responsabilidade de desenvolver no aluno a sensibilidade estética, graças ao domínio das suas técnicas; quanto à outra vertente, defende o uso da arte como metodologia de ensino de diferentes áreas do conhecimento, ou seja, o ensino da matemática, língua materna, línguas estrangeiras, física, entre outras, através da prática das artes. Ou seja: Arte na Educação versus Educação pela Arte.

2.2. A Expressão Plástica

“A linguagem e o desenho constituem o mais seguro caminho para atingir a estrutura do pensamento infantil, à marcha do seu raciocínio, às formas da sua lógica”. Rasmussen

Achámos pertinente focar o conceito de currículo, pois coexistem diversas perspetivas: as definições mais tradicionais centram-se sobretudo no processo de ensino e das atividades educativas expressamente planificadas para transmitir conhecimentos, valores ou atitudes. Estes são sempre conduzidos intencionalmente e de um modo formal.

É importante o educador assumir um papel em que estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoamento, promovendo uma competitividade positiva, no âmbito da qual, cada um tente ultrapassar-se, mas sem depreciação dos vencidos. O resultado final deve corresponder sempre às capacidades e possibilidades da criança em consonância com a sua fase de desenvolvimento.

As atividades de Expressão Plástica são estimulantes para as estruturas cognitivas, para a integração da criança com o seu meio envolvente físico e afetivo, facilitando oportunidades de experimentação, de descobertas facilitadoras da integração de novas linguagens, contribuindo assim para o equilíbrio da criança. A criação de condições de flexibilidade ajuda a superar novas situações, a estabelecer relações, a estruturar factos, descobrir novos aspetos, a resolver problemas.

O poder que a Expressão Plástica exerce na comunicação com o “mundo” é fulcral para a criança: é primordial o comunicar e ser compreendido através da descoberta e da construção das linguagens simbólica e pictórica. Ao desenhar, pintar, construir e explorar técnicas diversas de expressão, a criança representa seres e objetos do mundo que a rodeia, ou do seu mundo de fantasia.

Arno Stern citado por Santos defende que *“... a expressão artística da criança é uma linguagem”*. Baseando-se em Piaget, Santos acrescenta que esta forma de linguagem pode *“revelar necessidades biológicas, psíquicas e sociais”* (1999; p. 44). A sua prática pode pois revelar-se de grande utilidade para detetar problemas que de outra forma seriam difíceis de descobrir e de superar.

A Expressão Plástica enobrece o desenvolvimento global da criança, tendo repercussões no desenvolvimento integral da personalidade, uma vez que estimula a criatividade na criança, trazendo benefícios para outras áreas curriculares. Uma criança que tem por hábito desenhar, colorir, pintar, adquire uma maior habilidade mental e uma capacidade de criar igualmente maior, vendo estimulada a criatividade, a capacidade de resolução de problemas. Cria assim significações próprias, a sua própria interpretação do Mundo, adquirindo um «motor» facilitador de comunicação com o mundo que a rodeia, contributos fundamentais para o futuro de um indivíduo sociável, autónomo, autoconfiante, criativo, desempenhando de uma forma harmoniosa vários papéis na sociedade onde está inserido.

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam em torno do Sistema Educativo, num dado momento, constituindo um importante instrumento da política educativa. Tentar uma definição de currículo é experimentar um termo em permanente construção. De origem latina, o termo “currere”, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, envolvendo duas ideias principais: “*a de sequência ordenada e a de noção de totalidade*” (Pacheco; J.A., 2000; p. 16).

Para muitos estudiosos e professores, o currículo continua a ser frequentemente identificado como «plano de estudos». Currículo significa, neste caso, o conteúdo e a sequência de matérias propostas para um dado ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, cuja frequência e conclusão conduzem o aluno a transitar de ciclo, nível ou curso. Este conceito é frequentemente associado ao plano curricular, concretizando-se na atribuição de tempos letivos semanais a cada uma das disciplinas que o integram, de acordo com o seu peso relativo no conjunto dessas matérias ao longo dos vários anos de escolaridade contemplados. Este conceito de currículo está igualmente muito próximo do conceito de programa.

Em prol da tentativa de compreensão da ambígua problemática do conceito de currículo, Huebner refere: “... a palavra aponta para diversas, e inclusive paradoxais, intenções dos educadores; está carregada de ambiguidade, falta-lhe precisão, refere-se de um modo geral, a programas educativos das escolas” (citado por Pacheco, J.A., 1999, p.15). Em concordância com esta opinião, Ribeiro acrescenta ainda que “... a diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adotam, vem traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (Ribeiro, A.C., 1993, p.11).

Machado & Gonçalves dão-nos duas possíveis definições (mais tradicionais) para currículo. Uma delas é: “... o elenco das disciplinas a lecionar – o que pode incluir apenas o nome da disciplina, mas também pode abranger o programa e os métodos a utilizar.” (1991, p. 43) Outra definição é de este ser o conjunto de todas as atividades educativas programadas pela escola, ocorram elas dentro ou fora da sala, como visitas de estudo, atividades de cariz cultural ou criadas pela escola. A primeira definição privilegia os conhecimentos adquiridos dentro da sala de aula; enquanto a segunda é mais abrangente, uma vez que contempla o que é adquirido dentro da sala, mas atribui igualmente importância às aprendizagens fora desta, a nível cultural, desportivo e social.

Os autores supracitados referem ainda uma terceira definição: o currículo oculto, ou seja, todas as vivências do educando: “... é tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objeto de transmissão deliberada.” (1991, p. 44) Serão todas as aprendizagens que os alunos absorvem “... na escola em virtude do modo como o trabalho da escola é planeado e organizado, mas que não estão abertamente incluídas no plano ou mesmo na consciência dos responsáveis pela organização escolar.” (Idem, p.50) Esta noção é usual em Sociologia da Educação. Alguns educadores falam sobre currículo oculto como as aprendizagens escolares não incluídas no planeamento curricular elaborado pelas escolas.

Kelly não dúvida da importância do conceito de currículo oculto nem quanto à necessidade dos organizadores e dos professores conviverem constantemente com as implicações desse conceito. Mas, pragmático, discorda do uso do termo currículo para denotar «esses tipos de aprendizagem», pois impossibilita o planeamento de um currículo total, já que o termo é aqui usado para incluir experiências que por definição não foram deliberadamente planeadas, e que o não podem ser, pois deixariam de ser “ocultas”. (Kelly citado por Machado & Gonçalves; 1991)

Para este autor seria talvez melhor confinar o uso da palavra currículo às atividades planeadas ou resultados de alguma intencionalidade por parte dos professores e educadores, tratando «esses outros tipos de aprendizagem» como resultados ocultos ou subprodutos do currículo, e não como parte do próprio currículo.

Na sequência da perspetiva de currículo como experiência, “... as escolas deveriam planejar o seu currículo como um todo. O currículo oferecido por uma escola e o currículo recebido por cada aluno individualmente não deve ser simplesmente uma coleção de matérias

separadas.” (Kelly citado por Machado & Gonçalves; 1991; p. 50) Parece imprescindível uma atenção alargada ao currículo total por parte de quem planifica os currículos, no sentido de criar oportunidades para a aquisição de outro género de competências mais «informais», como é o caso das expressões. A escola deveria adotar uma filosofia de ensino como a Educação pela Arte, de forma a que os alunos tenham um currículo mais abrangente, que incluísse várias áreas.

Numa redação mais atual, Pacheco oferece também duas concepções de currículo. Uma “... aponta para uma série de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo), apresentando-se como um plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico” a outra, aponta para um conjunto de experiências educativas, “... como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura pré-determinada” (Pacheco; J.A., 2000; p. 17). Antes, já Eisner, autor dedicado ao estudo do ensino artístico, caracterizara o currículo como “... uma sequência de atividades que se desenvolvem de forma intencional com o fim de oferecer experiência educativa”. (1972; p. 139)

Apesar da diversidade de definições de currículo, é possível encontrar em todas elas, implícita ou explicitamente, um ponto em comum, a existência de uma relação muito estreita entre “currículo” e “prática”. Nas definições mais recentes, sobressai uma outra relação: “currículo” e “projeto”. Nos seus estudos Vilar (1994, p.14-15) refere que o currículo é simultaneamente “projeto” e “prática”, na medida em que, à Escola, compete concretizar, na prática, um determinado projeto.

Em Portugal, a criação artística foi submetida durante o Estado Novo a um regime de apertada censura, com base num ensino meramente cognitivista, ignorando as artes quase por completo. O termo currículo começa a ser utilizado durante a década de 70, mas só a partir dos anos 80 e 90 este termo passa a ter maior relevância. Atualmente, o currículo de Expressão Plástica continua a apelar apenas à parte manual, não existindo ênfase no despoletar da criatividade através das Artes Plásticas. Este currículo, ou programa de Expressão Plástica no Primeiro Ciclo, será abordado no quinto capítulo, no ponto 5.3. e 5.4. desta investigação.

2.3. Educação pela Arte

“A Arte é a história da alma ...” Eça de Queirós

É através da expressão das suas ideias e sentimentos que o ser humano marca a qualidade «única» da sua existência, a sua identidade e individualidade; relacionando-se assim com a comunidade. Como estimular a tomada de consciência das qualidades emocionais das suas vivências? É na fase de aprendizagem que deve ser encorajado a valorizar a originalidade da sua personalidade e a exteriorizá-lo através de uma apropriação sucessiva das várias formas de expressão ao seu alcance.

Toda a criança possui o poder inato de criar. Saberá a escola aproveitar esse poder e desenvolvê-lo, desenvolvendo ao mesmo tempo capacidades que adaptem a criança à sociedade? Será que estamos a apelar o suficiente para a imaginação, a espontaneidade, a expressão de sentimentos? Estaremos a dar ênfase à integração de todas as formas de arte movimento, música, drama, artes plásticas, cinema como modo de assegurar o desenvolvimento e experiências pessoais?

"A ênfase no ensino será posta no estimular a criança para que explore as suas emoções e sensações dentro de um conjunto de convenções artísticas, o qual, tanto quanto possível, ela escolherá para si própria" (Forrest, E., 1962).

Mas o que é a Educação pela Arte? A Educação pela Arte poderá ser concebida como um processo globalizante, incluindo valores estéticos, de sensibilidade e de criatividade, num todo promovendo a aquisição de um espólio de conhecimentos essenciais para a construção, solidez e sustentabilidade da estrutura do seu intelecto e da sua personalidade.

A personalidade é como uma “escultura pessoal” que se vai trabalhando, moldando ao longo da vida, resultado das aprendizagens efetuadas e sempre em constante mutação. Não pode ser isolada de aspetos pessoais como a dimensão fisiológica, emocional, intelectual e sóciomoral. Para a construção plena da personalidade, nada mais enriquecedor do que aliar a cultura à educação, a compreensão à prática.

Para Vygotsky (2009) a compreensão nunca é passiva: implica uma construção ativa, através da exploração e reflexão. Mais que aprender regras, procedimentos, mecanismos, técnicas, o ser humano só apreende realmente o que para si faz sentido, quando lhe atribui

um significado pessoal. Só na praxis e na interação se pode tornar significativa a utilização da arte na educação.

Uma das ideias chave em Educação pela Arte é a de jogo. Já Piaget concebia a abordagem lúdica como o meio ideal para facilitar a acomodação às regras do mundo dos adultos e à sua complexidade, num jogo de imitações simbólicas. Mas não basta a aceitação do jogo em si: graças à aquisição e apropriação desse sistema simbólico, a criança deve sobretudo apreender o importante papel que pode desempenhar a sua liberdade, a valorizar a originalidade, traduzida pela sua capacidade criativa; neste contexto, as próprias regras não deverão ser apresentadas como estritamente imutáveis.

A Educação pela Arte tem como objetivo o enriquecimento da criança a nível da sua cultura geral e não a sua canalização precoce para o mundo artístico. Trata-se de uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interação favorável entre o pensar, o sentir e o agir. A criança deverá aprender através da sensibilidade, no contacto direto com os objetos, com a realidade, aprendendo mediante a própria atividade no processo de criar. Neste contexto, o professor será o guia, devendo agir de uma forma discreta na realização das atividades artísticas, deixando a criança exprimir-se livremente.

A minha experiência de trabalho com crianças desfavorecidas e com um elevado absentismo escolar, permitiu-me constatar a fertilidade de uma abordagem aliando a arte ao jogo, numa perspetiva transdisciplinar: trata-se de introduzir uma dinâmica de motivação crescente para a aprendizagem, de uma forma prática, aprendendo a fazer; a estratégia de “mãos na massa” permite aos alunos, mesmo aos mais resistentes, apreender os objetivos da atividade. Entre esses alunos que se autoexcluíram da escola, alguns casos não resultam de falta de capacidades ou competências cognitivas, mas sim, na minha opinião, de uma radical desadequação ao estilo de ensino vigente na escola.

Na perspetiva de Platão, citado por Sousa, a *“Arte deve tender para o Amor ao Belo”* não concebendo este a Educação sem uma forte ligação à Arte, proporcionando um desenvolvimento completo e harmonioso, o qual não pode deixar de incluir a evolução espiritual no indivíduo, representando uma via de acesso à sua sensibilidade profunda.

A Idade Média, muitas vezes conhecida como um período de obscurantismo religioso, consubstanciado na utilização do termo Idade das Trevas, também teve a sua expressão

artística, não ao nível individual, mas coletivo: o que é a Catedral senão um expoente da Arte? Neste contexto não há lugar para o “artista” individual: mas reconhece-se o papel dos mestres, artesãos, cujos conhecimentos muitas vezes passavam de pais para filhos. No estaleiro da catedral, os canteiros aprendiam *in loco* o seu ofício, fazendo.

Ainda em criança, Leonardo fez uns desenhos. O pai, a seu pedido

“... levou um dia alguns desenhos a Andrea del Verrocchio e pediu-lhe que dissesse se o rapaz deveria estudar desenho e se poderia ser bom nessa área. Andrea ficou espantado ao ver os extraordinários primeiros trabalhos que Leonardo fizera e instou o pai a mandá-lo estudar aquela matéria. Piero tomou as disposições necessárias para que o filho entrasse na oficina de Andrea. O rapaz ficou encantado com tal decisão.” (Zöllner, F., 2007, p.10)

Assim começa a biografia de Leonardo da Vinci, o maior génio do Renascimento. Se aprendeu o ofício de pintor num registo ainda medieval, rapidamente ultrapassou o mestre. Estudou múltiplos ramos do saber: para pintar, achava que tinha de perceber, e para isso usava o desenho, fazendo muitos esboços e tentativas de compreensão recorrendo a várias disciplinas do conhecimento. Se deixou poucas obras concluídas, o seu universalismo e carácter polímata marcaram a sua época e contribuíram definitivamente para a definição do papel do artista. Qual seria o segredo de Leonardo? Freud, no seu ensaio *Uma Recordação de Infância de Leonardo da Vinci*, responde *“Diz-se que todos os grandes conservam uma parte infantil. Mesmo adulto continuou a brincar.”*

Com Leonardo da Vinci emerge a figura do artista, do pintor: um especialista, um profissional que vive da arte da representação pictórica, com a qual recria a natureza. Ao serviço de alguns grandes senhores a quem reproduziam em retrato, o maior número de encomendas provinha da Igreja, que rapidamente percebeu as vantagens deste novo meio de “comunicação social”: para além de manifestação de poder e de grandiosidade, servia para a consolidação da ortodoxia e conservação da unidade da fé, face à ameaça das ideias reformistas e como reação à perda do seu poder sobre o saber e o conhecimento.

Se aqui ou ali afloraram alguns laivos de emoção, o que contava é a fidelidade da reprodução, a memória fotográfica. Neste contexto, o aparecimento da fotografia representou uma ameaça direta ao papel do pintor, agora ameaçado de «desemprego»: o desafio passou a ser o da originalidade, o da diferenciação a todo o preço. Havia que fugir à

simples foto cópia: assiste-se à erupção da emoção e da criatividade, como meio de reinvenção do valor percebido da arte; numa analogia fotográfica, apela-se à impressão deixada pela luz, traduzindo-a numa decomposição pictórica.

Em 1907, Picasso, ao pintar *As Demoiselles d'Avignon*, cumpria o último passo em direção à desconstrução final, rompendo com o conceito de arte figurativa: estava concluído o processo. A desintegração do quadro referencial não foi um exclusivo da pintura: a palavra sofreu o mesmo processo por essa altura, com a desconstrução do sentido iniciada por Rimbaud e Nietzsche, entre outros. Esta rutura, aparentemente obra de uma elite de intelectuais e artistas, mas que deixou marcas profundas na história e na mentalidade moderna, terá sido acompanhada pela escola? A forma do edifício educativo terá sido adaptada?

Duas guerras devastaram o mundo entretanto, lembrando os perigos de uma massificação do ensino baseada na formatação das mentes. Aquele que apresentamos como fundador do movimento da Educação pela Arte, Herbert Read, foi várias vezes condecorado por bravura na I Guerra Mundial, vindo depois a defender ideias pacifistas; durante a II Guerra Mundial, horrorizado, defende que só uma profunda mudança das mentalidades em relação à educação poderia criar um homem novo e respeitador da Vida e do Outro.

Na sua tese *A Educação pela Arte*, de 1943, chocou a comunidade académica: não tanto por falar de paz em tempo de guerra, mas pela novidade das suas ideias e desafio ao sistema vigente. Colaboraria na génese da UNESCO, sendo a sua filosofia atualmente reconhecida e aceite como um importante contributo para o estabelecimento de um paradigma ideal de educação. O título do seu livro transformou-se num movimento a nível mundial, que deve ser concebido como um processo globalizante, holístico, no qual o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de expressão e comunicação são encarados como meta da formação.

Mais que um simples método de ensino artístico, afirma-se como uma estratégia de aprendizagem, como um sistema de aquisição de competências ao longo da vida, preservando a espontaneidade da criança e promovendo a sua inteligência emocional, Sousa refere que: “...é sobretudo a nível da dimensão afetivo-emocional que a Educação pela Arte proporciona à criança as mais amplas possibilidades de desenvolvimento.” (2003; p.82), constituindo uma resposta válida a problemas atuais como: o combate ao abandono e

insucesso escolares; integração de crianças imigrantes; inclusão e terapêutica de crianças com necessidades educativas especiais de caráter permanente.

2.3.1. O movimento lançado por Herbert Read

“A arte deve ser a base da educação” Herbert Read

Nascido no ano de 1893, em Kirkbymoorside, Inglaterra, fora oficial na Primeira Guerra Mundial, tendo sido condecorado várias vezes por feitos em combate. Aos dezanove anos, numa casa onde uma amiga da sua mãe arranjava emprego como governanta, descobre as obras de Gauguin, Van Gogh, Klee e, sobretudo, Kandisky: as obras destes pintores fascinam-no, e procura explicações para elas; dá assim início a uma demanda ideológica que o levaria a ler Hegel, Marx, Nietzsche e Kropotkine, entre outros.

No seu primeiro livro, publicado logo a seguir à guerra, *Guerreiros Nus* (1919), sentem-se já em germinação as convicções morais e espirituais que haveriam de presidir à sua carreira, nomeadamente a relevância do imperativo estético. Herbert Read trabalha depois no Victoria and Albert Museum, em Londres, tornando-se um conceituado crítico de arte do seu tempo, sendo considerado um especialista em história da cerâmica e do vitral. Entre 1931 e 1932 leciona em várias Universidades: Edimburgo, Cambridge, Liverpool, Londres e Harvard. De 1933 a 1939, torna-se editor da revista *Burlington Magazine*. Publica vários ensaios, entre eles, *O significado da Arte* (1931) e *A forma na poesia moderna* (1932).

Wilhelm Viola apresentou em 1936 o importante trabalho de Franz Cizek, conhecido pintor e pedagogo austríaco, nascido em 1865, que manteve um ateliê extraescolar nas primeiras décadas do século passado. Este funcionava durante duas horas ao sábado, durante as quais as crianças dos cinco aos catorze anos eram convidadas a desenvolver a autoexpressão.

Franz Cizek pretendia essencialmente demarcar-se da abordagem demasiado rígida da escola da sua época, centrada na técnica de copiar traços. Criou um ambiente amigável para as crianças (podiam brincar, comer, levar os seus peluches ou animais de estimação), no qual não prevalecia qualquer pressão pedagógica formal, destinado a desenvolver as tendências criativas: *“Encorajava, sugeria, raramente aconselhava”* (Time Magazine, 1923, retirado em 13/10/2011)

O trabalho prático de Cizek influenciou profundamente Read, que o cita no seu livro *Educação pela Arte*:

“...perante centenas de desenhos de crianças, tenho consciência de estar perante uma verdade poética, uma verdade que apenas uma criança poderia exprimir. E diante desses trabalhos, apenas posso afirmar, como Franz Cizek: «o professor deve ser a mais modesta e humilde das pessoas, capaz de ver nas crianças um milagre de Deus e não uma coisa a instruir»”. (Read, H.; 2007; p.257)

Sensivelmente na mesma altura, também do outro lado do Atlântico, o pioneiro norte-americano Arthur Wesley Dow, ao publicar, em 1899, o seu livro *Composition*, deu origem a uma nova forma de encarar o ensino da arte naquele país, ao propor uma metodologia similar à de Cizek. No entanto, malgrado adesões espontâneas de alguns educadores, houve uma forte contestação e uma grande polémica em torno destas novas ideias, com a escola a adotar sobretudo uma reação retrógrada.

Em 1937, Read publica *Art and Society*, no qual partilha da

“...conceção de Freud do artista como um neurótico em potência, que conseguiu escapar por acaso ao seu destino, graças à expressão plástica daquilo que, de outra forma, teria sido uma visão reprimida; uma das características mais originais da sua filosofia veio a consistir na extensão deste princípio ao conjunto dos indivíduos: a tendência para a nevrose caracterizaria hoje toda a humanidade. (...) toda a criança é um neurótico potencial, apenas suscetível de escapar à sua sorte na condição de que as suas capacidades criativas precoces, em grande parte inatas, não sejam reprimidas pela educação tradicional.” (Thistlewood, D.; 1994, p. 391-408)

É no contexto deste envolvimento estético e filosófico que Read inicia uma assídua correspondência e troca de ideias com Viktor Lowenfeld, artista e pedagogo austríaco de origem judaica, colega e admirador de Franz Cizek. Read chegou mesmo a ler o manuscrito da sua obra *Nature of Creativity*, antes da sua publicação. Após a invasão da Áustria pela Alemanha nazi, Lowenfeld é ajudado a fugir por Read, através da embaixada britânica. Read recebe-o em Londres durante três semanas, seguindo depois para os Estados Unidos. Durante a sua permanência na capital inglesa, ambos mantêm um aceso debate sobre o tema. Em entrevista autobiográfica, concedida em 1958 a alunos da Universidade da Pensilvânia, Lowenfeld afirma mesmo: *“não tenho dúvida que estas conversas foram a base*

do seu estímulo para a redação das ideias e filosofia [posteriormente] expostas no seu livro Educação pela Arte” (Barbosa, A.M., 1958, retirado em 11/10/2011)

No início da II Guerra Mundial, Read recebeu uma bolsa da Universidade de Londres, cujo objetivo era realizar um inventário das obras de arte inglesas mais representativas, com destino a uma exposição itinerante pelos países aliados e neutros, como forma de propaganda. Com o desenrolar da guerra, cresceram os receios relativamente ao risco que implicava o transporte desses tesouros a longa distância, decidindo-se o cancelamento do projeto; surge então uma ideia brilhante: em vez dos originais, porque não enviar desenhos de crianças baseados nessas obras? Aos cinquenta, Read nunca se tinha propriamente interessado por educação.

Ao aceitar o desafio de realizar a exposição itinerante com os trabalhos das crianças, esperava-o uma experiência totalmente nova e marcante: deslumbrado com os resultados obtidos, exporia a extraordinária experiência no seu livro *Educação pela Arte* (1943). Fazendo a ligação com as suas anteriores reflexões estéticas e políticas, apercebe-se das analogias entre a arte moderna e o desenho infantil; defendendo a criatividade de vanguarda como essencialmente pré-lógica: na sua opinião, o ensino tradicional reprime a espontaneidade e a criatividade, das quais já pouco ou nada sobra na adolescência.

O professor não deveria interferir no «olhar infantil», ainda não distorcido pela influência do pensamento racional: este aceita a analogia das incompatibilidades, a autossuficiência das imagens que afluem acriticamente à mente. As crianças usam os seus desenhos “*como um sensor, uma extensão espontânea para o mundo exterior*” (Idem, p.200). O professor deve compreender o desenvolvimento da criança, sem lhe impor o seu conceito de adulto do que é importante ou belo.

Ao valorizar a criança como um ser humano com características diferentes do adulto e detentora de um modo próprio de se expressar, dá-se importância à arte infantil como meio de expressão e à sua qualidade estética intrínseca, considerando-a tão válida como outras formas de arte realizadas pelos adultos, com as suas distorções e ênfases exageradas, como reflexo exterior de coisas recônditas que lhe passam pela alma.

O desafio é precisamente o de preservar a unidade entre a alma e o corpo de conhecimentos, num único princípio orgânico ativo, opondo-se a uma visão da educação

fragmentada, desgarrada, dividida em múltiplas disciplinas estanques e autossuficientes. Contemporâneo dos filósofos da *Gestalt*, que afirmam ser impossível ignorar a conexão entre objeto de estudo e ação performativa humana, defende:

"Estou seguro de que o que está errado no nosso sistema educativo é precisamente o nosso hábito de estabelecer territórios separados e fronteiras invioláveis; e o sistema que proponho (...) tem por único objetivo a integração de todas as faculdades biologicamente úteis numa única atividade orgânica." (Idem, p.24)

O objetivo da educação é

"... o de 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; (...) a arte tem sido sempre tratada como um conceito metafísico, quando afinal, e fundamentalmente, é um fenómeno orgânico mensurável. Tal como a respiração, tem elementos rítmicos, tal como a fala, tem elementos expressivos". (Idem, p.21)

Read começa mesmo o seu livro manifestando como ambição *"...traduzir a função da arte na educação em termos que se apliquem diretamente às necessidades e condições atuais."* (Read, H.; 2007; p. 13). Era uma visão realmente nova e revolucionária, tendo mesmo sido considerada como subversiva por muitas pessoas. Contudo, um *calcanhar de Aquiles* do seu trabalho foi não ter apresentado quaisquer programas escolares, passando à prática os fundamentos do movimento.

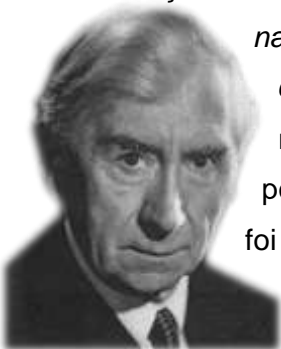


Ilustração 1 Herbert Read

Read continua as suas reflexões em torno do tema e publica em seguida vários livros, corrigindo, adequando, acrescentando, desenvolvendo: *The Education of Free Men* (1944); *Culture and Education in a World Order* (1948); *The Grass Roots of Art* (1955); e *Redemption of the Robot* (1970).

Read tornar-se-ia o *"apóstolo da criatividade infantil"*.(Thistlewood, D.; 1994, p.1). No entanto, quase meio século após a sua morte, o cenário pouco se alterou na prática educativa: exceto algumas experiências e casos pontuais, a sua visão crítica continua plenamente atual.

2.3.2. Reconhecimento: inspiradores e seguidores

O livro de Read, *Education through Art*, publicado em 1943, teve um sucesso fulgurante, traduzindo um claro reconhecimento da validade das suas propostas. Segundo um dos seus biógrafos, David Thistlewood, o que explica o

“...sucesso enorme, imediato e durável do livro de Read, é a ideia de que as taras da vida moderna, a injustiça, a corrupção, a concorrência selvagem e mesmo a guerra têm origem nos sistemas de educação em vigor, e particularmente na importância atribuída ao desenvolvimento intelectual em detrimento de tudo o resto, equivalendo a transformar os mais pequenos em seres desenraizados, apenas preocupados consigo próprios.” (Idem; p. 1)

Ao mesmo tempo, propõe-se divulgar e disseminar à escala mundial as suas propostas. As suas teses encontraram uma boa receção junto dos professores de arte ingleses e, neste âmbito, presidiu à SEA (Society for Education in Art) de 1946 até à data da sua morte; em 1947 é criado o ICA (Institute of Contemporary Arts), do qual Read se tornou o primeiro presidente.

Foi como representante destas instituições que se dirigiu à UNESCO, defendendo que:

“...o desenvolvimento equilibrado da personalidade pela educação artística contribui para uma melhor compreensão e maior coesão internacionais: a missão exaltante da educação consiste em impedir que a criança não perca o contacto com tudo aquilo que pode ser por ela expresso por meio de símbolos.” (Idem; p. 2)

No imediato pós guerra, Read acolhera as orientações traçadas na Conferência de lançamento da UNESCO em 1946, nomeadamente quando se referem à adoção de políticas com vista a eliminar os riscos de conflitos internacionais, ou seja a incompreensão mútua entre os povos, opondo diametralmente cultura e saber, por um lado, a educação e propaganda, pelo outro.

De imediato, se apercebeu do interesse que poderia assumir, para a propagação das suas ideias, a UNESCO e as boas vontades que congregava. Read, assumia plenamente os objetivos da instituição, não deixava de defender que só poderia obter a desejada revolução moral pela *“total reorientação da personalidade do ser humano, que só poderia ser obtida por uma educação integradora.”* (Idem, p 12)

Um dos mais convincentes argumentos submetidos por Read à UNESCO foi a defesa da Arte como resposta à absoluta necessidade de encontrar um meio internacional de intercâmbio e de compreensão cultural: pois se o universalismo da linguagem científica pode ser comparado ao da Arte, é também mais vulnerável ao nacionalismo; enquanto todas as outras iniciativas tinham por objetivo eliminar todo o género de barreiras – territoriais, linguísticas, culturais, tradições, costumes – as artes visuais não têm quaisquer barreiras, veiculando, de forma intemporal, sentido e conteúdo, sem olhar a fronteiras.

Esta é ainda hoje uma ideia estrutural para a International Society of Education through Art (INSEA), sociedade internacional para a educação pela arte, criada em 1954 como órgão destinado a pôr em prática a política da UNESCO.

Em 1966, o Prémio Erasmus viria reconhecer o trabalho de Read. Dividiu o prémio com o francês René Huyghe, cujo percurso teve bastantes paralelos com o seu: deu aulas de estética na Universidade de la Sorbonne, dirigiu várias revistas de arte e foi conservador do Museu do Louvre. Foi a esse título que ficou conhecido, ao organizar, durante a II Guerra Mundial, a transferência das mais importantes obras de arte do Museu para a Zona Não Ocupada, poupando-as assim ao risco de saque.

Erasmus de Roterdão foi um estudioso e um viajante que marcou, na história das ideias, a passagem da Idade Média para o Renascimento. O novo paradigma apregoava a libertação da criatividade no homem, opondo-se ao pensamento escolástico, inteiramente subordinado a Deus. Do antropocentrismo que defendeu, haveria depois de resultar o humanismo. A sua obra mais conhecida foi *O Elogio da Loucura*, na qual defende que um dos atrativos, para nós, das crianças, é uma certa dose de loucura. Criticava a pedagogia do seu tempo, sobre pedagogia, o seu título mais conhecido é *A Civilidade Pueril*, no qual defende que a criança tem capacidades muitas vezes insuspeitas, como uma ampla recetividade e agilidade mental, maiores do que muitos adultos pensam.

Um século depois, seria a vez de outro grande pedagogo, Comenius, que foi o primeiro a distinguir o processo de ensino do de aprendizagem, defendendo que este não era apenas um ato, mas também uma arte. Em meados do século XVII escreveu o primeiro manual ilustrado para crianças, que fez grande sucesso. Em 1667, apelou, em Inglês e em Alemão, através da obra *Angelus Pacis*, à paz e à tolerância entre as nações, insistindo na criação

de instituições internacionais com esse fim. O apelo foi enviado à Conferência de Breda desse ano.

Em 1956, a Conferência Internacional da UNESCO de Nova Delhi decidiu-se pela publicação das suas obras, designando-o como patrono e inspirador dos princípios da Organização. A introdução a esses textos foi entregue a Piaget, que a intitulou "*The significance of John Amos Comenius at the present time*", nela defendendo que Comenius, farto das guerras que assolavam a Europa no seu tempo, foi o «apóstolo» da colaboração internacional em matéria de educação.

Também a Comissão Europeia tem um programa em honra de Comenius relacionado com Educação, inspirado no multiculturalismo e tendo por objetivo fomentar a capacidade de aprendizagem ao longo de toda a vida.

Erasmus de Roterdão defendia que eram necessárias pessoas *doutas e afáveis*, capazes de transformar o conhecimento num jogo. Qualquer boa vontade ou intenção acaba muitas vezes por esbarrar contra a relevância exagerada atribuída à componente cognitiva em prejuízo da afetiva.

Uma mudança efetiva de paradigma educativo implica certamente um reajuste na pressão exercida sobre os professores para o formal cumprimento de currículos demasiado extensos, muitas vezes com uma densidade intelectual desadequada à idade das crianças. Existem iniciativas paralelas ao ensino oficial público, mas no entanto a todas as crianças em geral, particularmente fora dos grandes centros urbanos. Dever-se-ia atribuir ao professor uma maior liberdade na articulação do desenvolvimento da inteligência intelectual com a até agora menos valorizada inteligência emocional.

Um desses exemplos práticos foi Arno Stern, um dos seguidores mais famosos de Read. Alemão de origem judia, a sua família fugira da Alemanha em 1933, com a chegada ao poder do Partido Nacional-Socialista, refugiando-se em França, tinha então nove anos. Passou por múltiplas dificuldades, acabando por ser internado num campo de trabalho durante a II Guerra Mundial. Em 1946, cria um *atelier* de pintura numa instituição para órfãos de guerra, constatando que os desenhos das crianças se mostram tanto mais ricos e criativos, quanto menos regras forem impostas, quando não se lhes impõe um tema.

Com base nessa experiência, lançaria em Paris, em 1949, a *Académie du Jeudi*, que se tornaria célebre nos anos 50, pela novidade e originalidade do seu método, que implicava a criação de um ambiente calmo de à-vontade e liberdade, que Stern considerava favorável à expressão criativa. Consistia num lugar fechado, sem janela, inteiramente forrado a papel cenário com manchas de tinta, à semelhança de uma caverna; disponibilidade de tintas já preparadas; suportes de grandes dimensões sobre os quais se pintava de pé.

Vigorava uma curiosa regra: os trabalhos não eram, em princípio, destinados a sair do *atelier*, de forma a garantir que a sua espontaneidade não fosse condicionada por expectativas relativamente ao resultado final. *“Há um caminho a percorrer para chegar à expressão livre, que deve ser preservado da indiscrição.”* (Gonçalves, E., 1991; p.19) Trata-se essencialmente de proteger a privacidade e intimidade, não só da criança, mas da autonomia da sua expressão total, pois sem ela é como se a privássemos de uma importante parte da sua essência original: *“sem ela a criança vive como um doente. Esta segunda linguagem é um meio de libertação que lhe permite escrever o jornal íntimo do seu psiquismo.”* (Stern, A., 1976, p.60)

O mais importante para Stern é a expressão simbólica, pois esta é a *“linguagem do inconsciente, vem completar a razão.”* (Idem, p.60). Faz uma analogia com um vulcão:

“...algo que brota espontaneamente, que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser (...) significa realizar um ato que não é ditado, nem controlado pela razão (...) mais que comunicar mensagens importa sentir o fluxo e o refluxo de uma atividade vital. No meu atelier a criança sabe que não será perturbada nem distraída, nem interrogada por curiosos, que querem que se explique tudo o que se faz e às vezes até mesmo antes de se fazer.” (Gonçalves, E., 1991, p.20)

Se, tal como os psicólogos, Arno Stern se interessava pelo desenho infantil como uma expressão da vida interior e subconsciente das crianças com as suas alegrias, expectativas, medos, angústias; fazia, por outro lado, questão de se demarcar da Arte-Terapia, com a qual, por vezes, a sua filosofia era confundida: defendia que não se tratava de uma terapia mas de uma prática muito benéfica para a construção da personalidade.

Colocando-se à margem do ensino tradicional, centrado no desenvolvimento cognitivo, oferecia às crianças um espaço onde, semanalmente, podiam expressar os seus

sentimentos durante duas horas. Segundo as suas próprias palavras, a iniciativa não era muito bem vista em termos institucionais, sendo considerada um pouco subversiva:

“A educação que favorece a criatividade ainda não é tomada suficientemente a sério (...) no Ministério da Educação pensam que é uma iniciativa perigosa (...) porque aqui aprende-se a ser criador, e ser criador é o contrário de ser consumidor. E nós vivemos numa sociedade de consumo”. (Gonçalves, E.,1991,p.18)

No verão de 1951, a UNESCO (Conferência da UNESCO de 1951, retirado em 18/10/2011) promoveu uma série de encontros e seminários em torno dos seus objetivos, em várias cidades. De 7 a 27 de julho, realizou-se na cidade inglesa de Bristol, o Seminário Internacional de Artes Visuais na Educação: durante a primeira semana foram apresentados relatórios de experiências práticas de vários países, sendo depois debatidas em plenário as questões chave relacionadas com a teoria e a natureza do ensino da arte, com Read a presidir à mesa e Stern como conselheiro técnico.

Deste encontro, saíram uma série de recomendações no sentido da criação de uma federação internacional para promover as artes no ensino. Os participantes recomendaram em particular a publicitação destes esforços à escala planetária, no boletim informativo da UNESCO, tal como viria a acontecer nos anos seguintes, com a inclusão de vários artigos de fundo, alguns inteiramente dedicados ao tema, com destaque de capa, como o número desse verão do *Le Courrier de l'UNESCO*. (Le Courrier de l'UNESCO,1951, retirado em 19/10/2011)

Tal como Stern, a experiência de Lowenfeld conduziu-o a uma apresentação mais prática das suas ideias, no seu livro *Crescimento mental e criativo*, de 1947. Intelectual austríaco nascido em 1903, fez o ensino secundário no colégio de Belas Artes de Viena; entretanto, enquanto dava aulas no ensino primário, inscreveu-se na academia de Artes, que Cizek também frequentava por essa altura.

Segundo as suas palavras, foi aí que conheceu *“um interessante professor. Eugenio Steinberg era o seu nome. Era um escultor e vendava os olhos dos alunos durante o processo de esculpir porque dizia que toda influência visual no ato de modelar era extrínseca aos valores da modelagem. Dizia que modelar e esculpir são experiências puramente tácteis.”* (Barbosa, A. M.,1958, retirado a 11/10/2011) Com essa abordagem pretendia isolar perante os alunos a especificidade da escultura: curioso e muito

interessado, um dia Lowenfeld aborda o professor, expondo-lhe a ideia de estudar o desenrolar deste processo com os cegos.

Para ensinar a sua disciplina, o professor privava os seus alunos da visão, para se concentrarem no tato; mas como se portariam, nas mesmas circunstâncias, aqueles que dela eram privados desde nascença? Lowenfeld recusava-se a admitir que a cegueira estivesse forçosamente associada a uma atrofia da expressão e da criatividade; pelo contrário, não poderiam os cegos desenvolver mecanismos de compensação, cujo estudo nos pudesse ajudar a compreender como acionar, como desinibir esses processos mentais? No entanto, o professor estava apenas interessado no seu método pedagógico e não nos “ideais” de *design* de um “homem total”, alimentados pelo seu jovem pupilo.

De índole prática, Lowenfeld toma a iniciativa e dirige-se ao Instituto dos Cegos de Viena. Sem recomendações, na sua ingenuidade, pensou que não precisava de autorização para estabelecer contacto com os utentes: consegue uma aproximação a três dos cegos da instituição, com quem partilha as suas experiências. Entretanto, tem oportunidade para expor ao diretor as suas ideias:

“...ocorreu-me que as pessoas cegas, sendo privadas do sentido da visão, talvez possam criar esculturas mais puramente tridimensionais porque (repeti então o conceito de Steinberg) «esculpir tem um valor intrínseco tridimensional, portanto as pessoas que têm uma apurada sensibilidade táctil deveriam ser capazes de produzir as melhores esculturas»”. (Idem, retirado a 11/10/2011)

O diretor era um conhecido académico, autor de uma obra de referência na área. Respondeu-lhe perentoriamente que os cegos não são capazes de criar: para isso, um requisito essencial era, na sua opinião, a constituição pela imaginação, de um mapa mental da realidade, graças à sobreposição de imagens, num todo tridimensional. Sugeriu-lhe que lesse o seu livro, que fosse estudar psicologia e voltasse mais tarde. Ao pedido para trabalhar com os cegos da instituição, responde que não, invocando que não era ético utilizar seres humanos em experiências.

Mas Lowenfeld não via razão para interromper a amizade especial que já tinha criado com aqueles três cegos, também eles entusiasmados pelas suas experiências e propostas. Continuou com as suas conversas, não desistindo dos seus intentos. As expectativas foram crescendo, até que Lowenfeld conseguiu obter por parte deles uma clara manifestação de

interesse em passar à fase prática. Levou-lhes barro às escondidas, que estes começaram avidamente a modelar. Nunca tinham sido motivados para soltar a sua criatividade, apenas imitavam para mostrar sua habilidade técnica.

Lowenfeld escreveu um artigo sobre o seu trabalho no Instituto dos Cegos, numa das mais importantes e prestigiadas revistas médicas da época: Sigmund Freud leu o artigo e telefonou-lhe dizendo que gostaria de ver alguns dos seus trabalhos. Acabou por o visitar várias vezes, dando azo a uma intensa troca de ideias entre os dois, de 1926 a 1928, contribuindo mesmo para a revisão do livro de Freud *Totem e Tabu*. Continuava a trabalhar no Instituto, constituindo uma grande coleção de esculturas que deveriam servir de apoio às expostas no livro que tinha em preparação: *The Nature of Creative Activity*.



Ilustração 2 - Viktor Lowenfeld

Em 1938, com a invasão da Áustria pela Alemanha, Lowenfeld, com o início da perseguição dos judeus, teve de fugir, tal como Stern. A sua coleção perder-se-ia, só conseguindo salvar as três primeiras máscaras. Depois da breve paragem em Londres, onde esteve com Read, seguiu para os Estados Unidos da América, onde passou tempos difíceis. Sem abrigo, um dia, ao passar com as suas malas pelo Museu de Arte Moderna, reparou no anúncio a uma exposição de desenhos de crianças: curioso, entrou, sem saber que isso haveria de mudar a sua vida.

É apresentado ao diretor do Museu, Victor D'Amico, o qual já conhecia o seu trabalho e o recomenda para várias Universidades, onde passa a dar palestras. Depois de lecionar em Harvard acabaria por ir para junto do milionário Albert Barnes, excêntrico colecionador de arte, que fundou uma Instituição, de ensino baseado na sua extraordinária coleção, em Filadélfia, no Estado da Pensilvânia.

Lowenfeld faria o resto da sua carreira na Fundação e na Universidade da Pensilvânia, de forma isolada das Associações relacionadas com Read: o seu estilo revia-se mais numa atuação prática dirigida ao indivíduo através da transmissão pessoal, que num movimento ideológico coletivo à escala mundial, como propunha Herbert Read. A sua obra ficaria também marcada pela ideia da «intersubjetividade».

Dado o seu percurso, um dos contributos originais de Lowenfeld foi a defesa da utilização de todos os sentidos na Educação pela Arte. A sua obra mais conhecida foi escrita em parceria com Brittain, resumindo o essencial das suas ideias: *Creative and Mental Growth*; o *Crescimento mental e criativo* foi publicado pela primeira vez em 1947. Uma década depois, numa entrevista dada a Ana Mae Barbosa, Lowenfeld defendeu que não se trata apenas de um título, mas que este é o conteúdo essencial da sua obra e o seu contributo para a Educação pela Arte.

Nelson Goodman foi colega de Lowenfeld a partir de 1946 na Universidade da Pensilvânia. Baseando-se no seu trabalho, criticou os professores de arte que ensinam *para a interpretação* em vez de apenas *pela percepção*. Interessou-se pela sua abordagem multiculturalista, afirmando a falência da visão modernista que defende que há uma única forma correta para se entender uma obra de arte. “*A visão contemporânea é a de que podem haver muitas formas significativas.*” (Parsons, M.J., 1999, retirado em 24/10/2011)

Goodman defende que, se há diferentes contextos que podem ser relevantes para um trabalho, podem também haver muitas interpretações e que estas não se excluem necessariamente umas às outras. Os nossos objetivos deveriam por isso, incluir a necessária flexibilidade mental permitindo aos estudantes admitir mais que uma interpretação simultânea de uma mesma obra.

“Mas a meu ver a compreensão da arte é um paradigma da espécie de reflexão exigida pela sociedade contemporânea: complexa, exigente, atenciosa, carregada de emoção, multiexpressiva e contextualmente sensível. Obras de arte (...) são suscetíveis de múltiplas interpretações. Por essas razões, o estudo da arte promove de forma sofisticada o tipo de compreensão exigido por uma sociedade pluralista, na qual vários grupos podem coexistir com diferentes histórias, valores e pontos de vista.” (Idem, retirado em 24/10/2011)

Goodman seria o inspirador e financiador do famoso Projeto Zero. O projeto propunha-se “*...examinar exaustivamente os desenhos das crianças, relacionando-os com as suas vivências emocionais, cognitivas e sociais, não tendo por objetivo criar artistas, mas perceber como se desenvolve a criatividade*”. (Jackson, R. L., 2010, p. 41)

A pretensão era estudar as relações entre a inteligência, a compreensão e o ensino. Este projeto baseou-se na obra *Crescimento mental e criativo*, chegando mesmo a ser criticado por a sua bibliografia no campo da pedagogia se resumir a Lowenfeld.

Posteriormente, Goodman partilharia o projeto com Howard Gardner, psicólogo que ficou conhecido pela sua famosa teoria das inteligências múltiplas, onde identificou as inteligências linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. (Gama, M:C., 1998, retirado em 12/11/2011)

As novas conceções sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre a inteligência iniciadas pelo Projeto Zero tiveram repercussões também no âmbito daquilo a que se poderia muito bem chamar psicologia da arte. Um exemplo dessa repercussão pode-se situá-lo exatamente nos estudos sobre a perceção e o juízo artístico levados a cabo por Michael Parsons:

“... a meu ver a compreensão da arte é um paradigma da espécie de reflexão exigida pela sociedade contemporânea: complexa, exigente, atenciosa, carregada de emoção, multiexpressiva e contextualmente sensível. Obras de arte são poderosas encarnações de interesses comuns, pedem uma interpretação ativa, podem unificar diversos meios de pensamento, relacionam-se com vários contextos e são suscetíveis de múltiplas interpretações. Por essas razões, o estudo da arte promove de forma sofisticada o tipo de compreensão exigido por uma sociedade pluralista, na qual vários grupos podem coexistir com diferentes histórias, valores e pontos de vista.” (Parsons, M.J., 1999, retirado em 24/10/2011)

Também o polémico analista político Noam Chomsky participou no Projeto Zero, num ponto dedicado à linguística. Natural de Filadélfia, estudou e ensinou na Universidade da Pensilvânia, sendo legítimo supor que foi bastante influenciado pelo ambiente cultural criado por Lowenfeld e Goodman, de quem se considerava discípulo. Tornou-se bastante célebre pelas suas tomadas de posição contra as guerras, na defesa do multiculturalismo e de mudanças radicais no paradigma educativo, que considera desajustado face ao impacto das novas tecnologias.

Efetivamente, vivemos hoje num mundo em que a imagem se tornou omnipresente: a sua superabundância invadiu literalmente a nossa vida. A era da comunicação instantânea de massas, começou por invadir o espaço com sons, palavras, letras; num primeiro paradigma de propagação de um para muitos, a idade de ouro da rádio situou-se no período entre as

duas guerras: rapidamente os políticos se aperceberam do imenso poder desse meio de comunicação e o instrumentalizaram ao serviço da propaganda das suas ideias e políticas.

Até há relativamente pouco tempo, a letra predominava sobre a imagem: os livros e os jornais eram preenchidos essencialmente com palavras, a imagem sendo de difícil aquisição e a sua reprodução em suporte papel bastante cara. Mas, após o termo da II Guerra Mundial, tudo começou a mudar; com o aparecimento da televisão, a imagem juntou-se ao som e ganhou movimento; as técnicas de reprodução evoluíram e vulgarizaram-se, as máquinas fotográficas foram ficando mais pequenas e mais baratas com a miniaturização e a evolução tecnológica, passando muitos a ficar aptos a captar imagens. As nossas ruas, estradas, casas, foram invadidas por uma parafernália de imagens, anúncios, cartazes, *outdoors*, mensagens: a comunicação visual está muito presente no nosso quotidiano.

Rudolf Arnheim foi um psicólogo alemão, que, tal como Lowenfeld, emigrou em 1940 para os Estados Unidos da América. Herbert Read foi o primeiro a traduzir para inglês, em 1936, a obra de Arnheim *Radio: an art of sound*, na qual defende a estética não visual deste meio de comunicação. Em 1954 publicou *Art and Visual Perception, Arte e Percepção Visual*, cuja edição ampliada e revista foi traduzida em 14 línguas, obra com a qual tenta contrariar a ideia dominante de que são as palavras e não as imagens os motores originais do pensamento, negando que a linguagem preceda a percepção.

Num seu livro de 1969, *Visual Thinking, Pensamento Visual*, concebe as expressões artísticas como uma forma de conhecimento na qual percepção e pensamento estão indissociavelmente ligados, afirmando que uma pessoa que pinta, que escreve, que compõe, que dança, pode dizer-se que pensa com os seus sentidos. Em 1989, com o seu livro *Thoughts on Art Education* (Arnheim, R., 1989), *Pensamentos sobre Educação pela Arte*, defende que a Educação pela Arte deve evoluir e, não apenas levar em conta este manancial de cultura visual disponível, mas sistematizar uma abordagem baseada na subjetividade, no encontro fortuito ou mesmo aleatório, na intuição, na emoção.

A partir do final da década de 90, a internet e o telemóvel vieram ampliar ainda mais a importância da imagem, tanto ao nível da simples receção, como ao nível da sua captação e transmissão. Efetivamente, este novo paradigma veio deslocar a ênfase colocada na comunicação de massas e alterar a relação de forças entre «produtores» da informação e «consumidores». Se com o telefone, já conseguíamos comunicar instantaneamente, sem

presença física, no modo «um para um», e depois, com a Rádio e a Televisão de «um para muitos»; hoje, com a internet, as redes sociais, a conexão imagem disponível no telemóvel, podemos fazê-lo de «todos para todos».

Dá-se então início a um debate alargado, na comunidade científica interessada na Educação pela Arte, em torno das implicações da «explosão» dos meios de comunicação audiovisuais, baseando-se sobretudo nos trabalhos de Arnheim, mas também em Eisner, com o seu *Educating Artistic Vision, Educando a Visão Artística*, de 1972. Esse debate iria provocar o surgimento do conceito de Cultura Visual, defendendo essencialmente que se recentre o próprio processo percetivo como uma elaboração ativa e já não apenas passiva.

Freedman, professora universitária cujo trabalho tem sido publicado em inúmeros jornais e revistas, fez apresentações em dezenas de países e recebeu vários prémios, publicou em 2003 o livro *Teaching Visual Culture*, faz notar que a Cultura Visual está cada vez mais presente no quotidiano do indivíduo, através das imagens que se vêm na televisão, cinema, internet, fotografia, publicidade, etc. Freedman, refere que:

“A crescente penetração dessas formas de cultura visual e da liberdade com que estas forças cruzam os limites tradicionais pode ser apreciado na utilização das belas artes nos anúncios publicitários, na imagem gerada por computador nos filmes e na exposição de vídeos nos museus.” (Freedman, K., 2003, p.2.)

A educação surge como um processo de construção de identidades. A formação da identidade é feita pelo ver, pela interpretação do que nos rodeia, pelo fazer, a mudança da personalidade vai acontecendo à medida que se vai aprendendo. A aprendizagem modifica a identidade subjetiva.

Os países ibero-americanos desempenharam um importante papel nesse novo debate. Seria aliás no Brasil, país de origem do pedagogo Paulo Freire, que se organizaria durante seis meses, em 1999, graças à professora e investigadora Ana Mae Barbosa, um encontro alargado, com a presença de muitos dos académicos e investigadores em torno de Arte e Educação. (Arte-Educação, 1999, retirado em 24/10/2011)

Do painel de investigadores reunidos no Brasil, destacava-se Arthur Efland, professor universitário, segundo o qual o despertar da consciência para a importância dos fatores culturais na produção do significado tem consequências importantes. Apresenta-nos a conceção pós-modernista, na qual a arte e o seu contexto social e cultural de origem se

fundem, enfatizando a competência para a compreensão e interpretação crítica das obras de arte, devendo estas ser o principal objetivo do ensino, princípio válido tanto para a arte erudita como para a cultura popular e a arte do quotidiano. “*Se a construção da realidade continua a ser a missão das artes, o propósito da educação pela arte, então, é contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para as capacitar a compreender e a comunicar com a sua sociedade, para que possam ter um futuro nessa sociedade!*” (Efland, A D., 2005, p.183)

No meio acadêmico norte-americano, são muitos os catedráticos que, como Efland, adotaram a cultura visual como disciplina e a introduziram nas suas faculdades. Entre eles, destacam-se, como mais importantes, Stephen Carpenter, Boyd White, Kevin Tavin, Olivia Gude, Pamela Taylor, Paul Duncum e Robert Sweeny. Ainda no meio acadêmico anglo-saxónico, mas do lado de cá do Atlântico, é de referir Michael Paraskos, inglês de origem cipriota (o seu pai era um famoso artista da ilha de Chipre), cuja tese de doutoramento, sobre as doutrinas estéticas de Read foi defendida na Universidade de Nottingham em 2005. Paraskos sugere retomar a origem da palavra «estética», do grego, que significava "experimentar através dos sentidos". Na esteira de Read, defende que a estética não é uma questão de beleza: envolve os aspetos sensual e material de «como» os artistas a fazem, sendo uma manifestação material do envolvimento físico entre o artista e o mundo em seu redor. (Paraskos, M., 2007)

Howard Cannatella, outro académico inglês apresentou recentemente uma pequena biografia de Read, para além de um livro intitulado *The Richness Of Art Education*.

Um outro importante investigador e divulgador da Arte na Escola, que se destaca no contexto da Cultura Visual, pela sua visibilidade crescente, é Fernando Hernández, docente na Universidade de Barcelona, o qual tem feito um trabalho de divulgação dentro do espírito da Educação pela Arte. O seu livro de 1998, *Transgressão e Mudança na Educação* é um convite a soltar a imaginação, a paixão e o risco para explorar novos caminhos que permitam que as escolas deixem de ser formadas por compartimentos estanques, onde pontuam arquipélagos de docentes com horários pulverizados, para passarem a ser uma comunidade de aprendizagem, na qual a paixão pelo conhecimento seja o motor e o destino de uma educação voltada para a cidadania.

Hernández foi responsável por um dos módulos do encontro de 1999 no Brasil: insiste sobretudo numa alteração do método escolar, a favor do projeto contra a metodologia expositiva. Partindo da ideia de que hoje o conhecimento e a prática tecnológica evoluem a uma rapidez superior à de uma única geração, defende que interessam cada vez menos os conteúdos formais, baseados em velhos paradigmas. Num artigo de 2000 para a revista catalã *Educar*, resume as competências que trabalhar por projetos permite ao aluno desenvolver:

- A construção da sua própria identidade
- A condução do seu esforço
- A invenção de novas soluções
- A crítica aos modelos propostos
- O diagnóstico e resolução de problemas
- A integração conceptual e síntese de ideias
- A tomada de decisões
- A tolerância e a comunicação interpessoal (Hernández, F., 2000, p.42)

Defende que, para avaliar o processo de aprendizagem real de um indivíduo, há que tomar em consideração a problemática da compreensão que considera desenvolver-se em torno de três eixos principais: o conhecimento base de que dispõe, as estratégias que utiliza para aprender; e a sua disposição para a própria aprendizagem. Insurge-se contra a ideia de um papel do professor como simples «dispensador» de conhecimentos; defende, através de entrevistas e blogues, que o «verdadeiro» professor deve sobretudo criar, com os seus alunos, parcerias de investigação, nas quais seja também ele um aprendiz entusiasmado com a investigação, aproveitando a curiosidade natural dos alunos. Não perde uma oportunidade para mediatizar as principais ideias da Cultura Visual, uma forma diferente e adaptada à evolução das novas tecnologias da informação de estimular uma nova visão de Educação pela Arte. (Idem, 2000)

A intenção de Read junto da UNESCO era a de tentar mudar a escola através de uma legislação internacional reconhecida, hoje, embora se mantenham como altamente desejáveis os fins do seu movimento, parece reconhecer-se que esses objetivos não são alcançáveis por decreto. O modelo de difusão adotado parece ser o do retorno a um investimento na prática, na sensibilização pelo caso prático, na transmissão pessoal, ao jeito de pioneiros como Cizek, Lowenfeld ou Stern.

2.3.3. Em Portugal

Sob a inspiração de Herbert Read, foi fundada em 1954, em Londres, a INSEA (International Society for Education through Art), na qual Portugal esteve representado desde as suas origens. Deste movimento salientam-se as seguintes ideias-chave: a arte é uma linguagem universal, logo desempenha um papel importante em todo o tipo de ensino; por outro lado, é um meio pelo qual se desenvolve a compreensão mútua entre os povos. Em Portugal, dois anos depois, seria fundada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, reunindo vários pedagogos e artistas, entre os quais Almada Negreiros.

Neste âmbito foi criado, em 1965, o Centro de Investigação Pedagógica na Fundação Calouste Gulbenkian², reunindo pedagogos como Delfim Santos e Arquimedes Santos. O modelo pedagógico proposto *“vai para além do ensino das artes e das artes na educação, para preconizar uma educação efetuada através das artes. Não tem por objetivo as artes mas a Educação”* (Sousa, A.B., 2003, p.30), preconizando como primeiro objetivo a educação emocional através da expressão dos sentimentos e dos afetos.

Delfim Santos formou-se em História e Filosofia na Universidade do Porto, onde pontificava Leonardo Coimbra, outro grande pedagogo português, de quem foi aluno e admirador. Em meados dos anos 30 partiu para Viena, deslumbrado pela sua proeminência cultural, interessando-se por Freud e pelos pensadores do Círculo de Viena, que frequenta. Defende depois o doutoramento na Universidade de Coimbra. Em 1950 tornar-se-á o primeiro professor catedrático de Pedagogia em Portugal, na Universidade de Lisboa.

Segundo as palavras de Delfim Santos: *“ (...) A escola não deve ser o lugar onde todos se tornam iguais mas onde cada um mostra a possibilidade de ser diferente.”* (Santos, D., 1987,

² Calouste Gulbenkian foi um famoso milionário arménio, que para além de uma intensa vida nos negócios, interessava-se por arte, tendo adquirido uma enorme coleção, que repartia pelos seus palácios de Londres e Paris, que muitos consideravam autênticos museus. Em 1942, para manter a «neutralidade» dos seus negócios, veio para Portugal. Grato pela hospitalidade portuguesa que lhe foi concedida, criou uma fundação com a função de partilhar a fruição das suas obras de arte e contribuir para a educação e ciência. Depois da sua morte, ocorrida em 1955; deixou em testamento, e a partir do qual foi criada *“nos termos da lei portuguesa, uma Fundação, que deverá denominar-se «Fundação Calouste Gulbenkian».* *As bases essenciais dessa Fundação são as seguintes: a) É portuguesa, perpétua, a sua sede é em Lisboa, podendo ter, em qualquer lugar do mundo civilizado, as dependências que forem julgadas necessárias; b) Os seus fins são de caridade, artísticos, educativos e científicos;* (Fundação Calouste Gulbenkian, <http://www.gulbenkian.pt/historia>, retirado em 23/10/2011)

p.69) Os homens são diferentes nas suas aptidões e nas suas capacidades. O que inicialmente não passava da defesa da igualdade de oportunidades perante a educação, transformou-se na visão de uma educação formalmente igualitarista, mas que na prática acaba por se traduzir num nivelamento pela mediania, não oferecendo a cada um as possibilidades de melhor canalizar os seus interesses e vocações individuais.

“Só tem sentido falar-se de educação relativamente ao tipo de homem que se pretende formar (...) no termo «educação» há o sentido de condução – ducere – e logo se nos permite a interrogação «para onde» ou «para quê»”. (Idem, p.89-90)

Retomando as palavras de Read,

“A essência da democracia reside no individualismo, variedade e diferenciação orgânica (...) o indivíduo será inevitavelmente singular, e esta singularidade, dado ser algo que mais ninguém possui, terá valor para a comunidade (...) o seu toque particular contribui, embora impercetivelmente, para a beleza da paisagem, a sua nota é um elemento necessário, apesar de não ser notado, na harmonia universal”.
(Read, H., 2007, p.17-18)

Sobre o ensino primário nas décadas de cinquenta e sessenta, Delfim defende, que:

“... pelo método por que se ensina para cumprir o programa sem perda de tempo, é contraproducente e prejudicial. Que fazer? (...) Não tem importância nenhuma transmitir saber, muito saber verbal, sem correspondência com as novas curiosidades que despertam na criança na escola primária e que os mestres são obrigados a desconhecer ou a recalcar para bem cumprirem o programa. Importa sobretudo, e sem pressa, ensinar a criança a aprender tudo o que se relaciona com as suas curiosidades e avivar o interesse de aumentar o saber em contacto com as coisas, e não com o mau substituto descolorido por repetição do livro adotado.”
(Santos, D., 1987, p 114).

Dos arquivos dos seus cursos de pedagogia na Universidade, realçamos o caderno Temática da Formação Humana: discutindo o papel da pedagogia como «Ciência» critica as tentativas modernas de aplicar um método demasiado objetivo e «científico» a uma matéria essencialmente humana e subjetiva.

No segundo ponto desse caderno, «O problema da aprendizagem», Delfim recua a Aristóteles, que se referia ao desejo de conhecimento do homem, para defender que não há verdadeira aprendizagem sem curiosidade. Curiosidade significa *desejo de saber, de ver, de*

conhecer.” (Dicionário Universal da Língua Portuguesa; 2003; p. 451) Saber torna-se assim agarrarmo-nos a qualquer coisa, à qual, por nossa vez, ficamos unidos:

“Aquilo que o homem aprende, prende-o também. E os homens distinguem-se uns dos outros não só pela sua «natura», mas pela sua «nurtura», aquilo a que se prenderam nos diferentes domínios do saber. Aprender é prender-se precisamente com a intenção de se libertar de tudo o que não é seguro e não dá a suprema alegria do se com-prender. (...) Ainda no berço a criança começa a tentar seguir certos «caminhos»: algumas coisas lhe interessam e outras não lhe interessam nada; e algumas vezes as pessoas que a rodeiam querem chamar a sua atenção para outros caminhos a que ela se mantém alheia e perante os quais não demonstra a mínima curiosidade. Vê o que quer ver e oferece resistência quando lhe querem fazer ver o que não lhe interessa. Interesse significa apreensão, estabelecimento de uma relação entre o que se é e o que se não é. Logo de início o nosso interesse é seletivo, aprendizagem é manifestação de interesse por certos caminhos e desinteresse por outros.” (Santos, D., 1961, p 114, retirado em 21/10/2011).

Sem o interesse e a curiosidade, a escola ensina e o estudante aprende coisas, mais ou menos tecnicamente organizadas em fragmentos. Para este pedagogo, a escola acomodou-se à valorização da uniformidade, fundamentada pelos resultados da ciência, desvalorizando a diferenciação dos sujeitos e as diversidades da personalidade humana.

Delfim Santos morreu em 1966, pouco depois da fundação do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, do qual foi o inspirador e diretor, segundo as palavras de Arquimedes Santos, que com ele ali conviveu. (Santos, A., 1999, p.128) Arquimedes considerava-se discípulo de Delfim, atribuindo-lhe o respeitoso título de «malogrado mestre». No entanto, tinha outra perspetiva da Educação. Nascido em 1921, Arquimedes Santos frequentara, no fim dos anos 30, o círculo neorrealista de Vila Franca de Xira, com Alves Redol e Soeiro Pereira Gomes.

Formado em Medicina, com especialização em pedopsiquiatria, os seus estudos incidiram na área da interconexão da Psicologia, da Pedagogia e da Arte, considerando mesmo alguns, como Alberto B. de Sousa, que desenvolveu *“um conjunto de investigações científicas que deram corpo ao que então se designou por Biopsicogénese das Expressões Artísticas e que constituiu o primeiro alicerce científico da Educação pela Arte”* (Idem, p.14)

Arquimedes Santos, para além de uma participação ativa nos vários projetos saídos do Centro de Investigação Pedagógica, manteve um consultório médico especialmente vocacionado para ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem. Alberto B. de Sousa usa mesmo o termo de «pai» para designar o papel de Arquimedes Santos, reconhecido unanimemente como pioneiro e promotor do Movimento de Educação pela Arte em Portugal, desde a criação da APEA, sob os auspícios da INSEA, em 1956. A sua obra manifesta essencialmente a firme determinação de encontrar pontes e plataformas de diálogo entre tendências ideológicas tidas por antagónicas e conflituosas, no sentido de as compatibilizar num «corpo» que pudesse ser consensual para todos e pudesse mediar o conflito a favor da Educação pela Arte, o que se torna patente na diversidade das citações e referências que utiliza, incluindo autores soviéticos de várias áreas.

Em 1971, a convite de Madalena Perdigão, responsável pela Comissão de Reforma do Conservatório Nacional, Arquimedes Santos funda o Curso de Educação pela Arte, que vai procurar implementar experiências pedagógicas na vertente da educação expressiva. Esta formação assentava fundamentalmente na compreensão da interdependência de três pilares essenciais: a arte, a pedagogia e a psicologia. Na sua proposta inicial, a Escola Piloto para Formação de Professores propunha uma formação a dois níveis: Professores de Ensino Artístico (Música, Dança e Teatro); Professores de Educação pela Arte.

A formação de professores do primeiro nível implicava o domínio de uma das vertentes artísticas e, conseqüentemente, visava essencialmente os próprios alunos das várias especialidades artísticas do Conservatório que desejassem dedicar-se à educação artística. Várias foram as vicissitudes e discussões à volta dos objetivos da Escola Piloto e, devido a tais polémicas, só avançou o segundo nível proposto – a formação de educadores pela arte. A revolução de abril e os anos 70 trazem uma grande projeção internacional do trabalho realizado neste Curso, com reputados pedagogos estrangeiros a passarem por Lisboa, defendendo e difundindo depois nos respetivos países os princípios da Educação pela Arte aqui apreendidos. Malgrado um relatório de avaliação muito favorável, o Curso foi extinto por Decreto, sem explicações, no início dos anos 80.

Arquimedes Santos, tal como Read, parecia acreditar num avanço positivo e progressista da legislação, tendo-se claramente empenhado nas polémicas e discussões de então, defendendo com vigor a adoção dos princípios que preconizava. A sua participação no debate político e de ideias contribuiu para a formulação tanto de legislação específica, como

da própria Constituição, cujos constituintes se basearam nos princípios da Educação pela Arte para distinguir «Educação» de «Ensino», em dois artigos diferenciados, definindo a *“formação da personalidade como um dos objetivos da Constituição”*. (Idem, p.14)

A influência e ascendente de Arquimedes Santos neste campo vai manter-se, através de consultadorias e participações em Grupos de Trabalho legislativos, consubstanciando-se em manifestação de intenções, as quais não tiveram continuidade, como no Decreto-Lei nº 310/83, segundo o qual *“o curso de educação pela arte, cujo objetivo não é a formação de artistas mas de professores para o ensino básico, deverá vir a enquadrar-se nas futuras Escolas Superiores de Educação”*; e em alguns princípios assumidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, *“apontando a relevância e imprescindibilidade da Educação pela Arte, ao referir como objetivos o desenvolvimento das capacidades de expressão, da imaginação criativa e da atividade lúdica.”* (Idem, p.15) Foi também um acérrimo defensor da universalização do ensino pré-primário e do esforço de maior cobertura nacional a esse nível, efetuado por essa altura.

No fim dos anos oitenta, surgem, de facto, muitas das escolas superiores de educação previstas, sem que o curso de educação pela arte fosse, como recomendado, implementado em qualquer delas. Nos anos noventa, são criados dois CESES (Cursos Superiores Especializados) em Expressões Artísticas Integradas. O primeiro, em Braga, na Universidade do Minho (1993), e, o segundo, em Almada, no Instituto Piaget (1996). O modelo de formação destes cursos encontra as suas sementes na filosofia de formação implementada nos anos setenta no curso de Educação pela arte no Conservatório Nacional de Lisboa (Valente, 1998): embora só tenha sobrevivido dez anos, a escola estruturou a formação das pessoas que a frequentaram, possibilitando novas práticas educativas ao defender o autoconhecimento com base na imaginação, na espontaneidade e na sensibilidade individual no seio do grupo, colocando ainda a ênfase no processo globalizante das expressões artísticas, cujo objetivo será o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de expressão e de comunicação (Valente, L. & Melo, C., 1997).

Arquimedes Santos seria homenageado no fim do século passado, numa Conferência a que nos referiremos em seguida, que reuniu vários investigadores da área, dando origem à publicação prévia de dois livros de textos (um do próprio e o outro uma coletânea de homenagens) com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. Em 2008, a sua terra natal também o homenageou, inaugurando-lhe um busto. No entanto, à propiciatória boa vontade

de Arquimedes Santos, mesmo consagrada na letra da lei, nem sempre corresponde uma realidade consonante, como o próprio reconhece em vários passos da sua obra. Também Read reconheceu que *“Esta conceção da educação [pela Arte] tem sido aceite já há muitos anos mas está longe de ser conscientemente formulada ou deliberadamente posta em prática.”* (Read, H., 2007, p.19)

Também Alberto B. Sousa, autor de um importante manual com as bases psicopedagógicas da Educação pela Arte, destinado aos professores, publicado em 2003, começa por referir, na sua introdução, que a educação artística não é uma conceção recente e *“se não tem sido posta em prática é porque os poderes políticos têm dado preferência aos valores materialistas, excluindo tudo o que não produza rentabilidade económica imediata”*. (Sousa, A. B., 2003, p.12) Essa introdução continua referindo a importância do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, lamentando a posterior extinção, por despacho ministerial, do curso de professores de Educação pela Arte; nela defendendo ainda que durante as duas últimas décadas do século passado, *“os estudos que continuaram a ser desenvolvidos sobre educação pela arte raramente eram tomados públicos”*.

Com a Conferência Internacional de Educação Estética e Artística, deu-se um passo importante no reconhecimento desta área. Promovida no ano 2000 pela Fundação Calouste Gulbenkian, cujo coordenador foi João Pedro Fróis, reunindo muitos e conceituados investigadores de renome internacional na área, entre os quais vários dos que tinham participado, no ano anterior, nas iniciativas brasileiras, como Michael Parsons, Dmitry Leontiev ou Philip Yenawine; os seus contributos seriam reunidos em livro publicado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Conheci pessoalmente João Pedro Fróis no âmbito do projeto que desenvolveu, intitulado *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais*, no seio da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, em parceria e ministrado na Fundação Calouste Gulbenkian, com o qual colaborei a título de participante neste projeto. Este consubstanciou-se pela publicação de um livro, com o mesmo título, que pretende ser uma sugestão de roteiro para a inovação educativa, *“dentro e fora das escolas, a partir de inúmeras fontes de património cultural”*, utilizando-se exclusivamente as obras do acervo da Fundação Calouste Gulbenkian; Com

Fróis, assinam o livro Elisa Marques e Rui Mário Gonçalves, crítico de arte e irmão de Eurico Gonçalves. (Gonçalves, R.M., Fróis, J.P. & Marques, E., 2002)

Como já referido, tivemos também o privilégio de conhecer pessoalmente o pintor e pedagogo Eurico Gonçalves, que não poderia deixar de ser aqui citado. Entusiasmado com o trabalho de Stern, Gonçalves deslocou-se a Paris onde entrevistou Arno Stern, publicando um livro resultante dessa entrevista. Eurico é um dos autores propostos na metodologia do Primeiro Olhar, tendo uma vasta experiência análoga à de Stern, no âmbito de «oficinas de pintura» com crianças, no Centro de Arte Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian, em intercâmbio com o desenvolvimento de cursos de formação de monitores de Expressão Plástica. Entretanto, com a extinção do Centro de Arte Infantil, Eurico Gonçalves continuou a desenvolver o seu trabalho até aos dias de hoje, por própria iniciativa, num atelier em Lisboa

As conclusões resultantes da Conferência Mundial de Educação Artística, que teve lugar em Lisboa em março de 2006, foram compiladas num Roteiro da Educação Artística, e apontam no sentido de se explorarem as potencialidades da Educação Artística, tendo em conta as necessidades de criatividade e cultura do século XXI (Matos, F. & Ferraz, H., 2006), defendendo que a Educação Artística deve ser componente obrigatória dos programas educativos de qualquer país, e caso já tenha sido contemplada, deverá ser promovida a sua eficiência.

No entanto, numa entrevista datada de 2007, a vice-presidente da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, Teresa Torres Eça, admitia como frustrante que, embora seja reconhecido que a Educação Artística contribui para a qualidade da Educação, infelizmente não é ainda acessível a todos e que a sua implementação nas escolas portuguesas continua a ser feita de uma forma muito débil. Mesmo quando estas constam do ensino formal, são muitas vezes relegadas pelos professores para segundo plano, ou por o tempo ser insuficiente para abordar todas as matérias constantes do curriculum, ou por terem uma frágil preparação académica nesta área, sublinhando o facto de tal suceder com maior frequência no primeiro ciclo do ensino básico. (Santos, J. 2007, Retirado em 13/9/2009)

No que concerne aos problemas que afetam a Educação Artística em Portugal, Teresa Torres parece dar especial relevo à ideia de que a sociedade em geral desvaloriza o papel da Educação Artística no desenvolvimento global dos jovens e as suas repercussões ao

longo da vida, indo de encontro ao referido por Sousa: “... a Arte é em geral considerada uma perda inútil de tempo.”, defendendo que o maior problema “... reside nas mentalidades...” (2003, p.81). Refere-se ainda ao quadro de referência publicado pela União Europeia com diretrizes no sentido da reestruturação dos sistemas educativos dos estados membros, orientado para um desejável sucesso na sociedade do conhecimento, o qual sublinha a importância da criatividade como competência altamente desejável na sociedade, reforçando a importância da Educação Artística na aquisição de outras competências transversais e integradoras. Defende ainda como imprescindível, nesse sentido, a cooperação entre escolas e instituições artísticas e culturais.

Em permanente transformação do seu papel na sociedade, os museus vêm dilatando a sua esfera de atuação, incorporando e diversificando ações capazes de contribuir para a formação dos seus públicos, repensando continuamente as suas estratégias de atuação. Reforçando a pertinência e a importância das visitas ao museu, dentro ou não do planejado, é importante focar a importância do papel do professor no sentido de desencadear a aproximação efetiva entre a escola e o museu, como lugar privilegiado para o contato direto com obras de arte, proporcionando experiências de fruição, aprendizagem e experimentação, complementares ao ensino em contexto de sala de aula.

A Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) lança no início de cada ano letivo um concurso temático relacionado com um artista. No ano letivo de 2010/2011 foi a artista plástica Graça Morais a escolhida. Sempre que possível um Museu relacionado com o artista associa-se à iniciativa. Nesse ano, foi o Museu de Arte Contemporânea Graça Morais, em Bragança, por estar intimamente ligado àquela artista plástica e em 2009/2010, o tema a obra da pintora Vieira da Silva, em colaboração com o Museu com o seu nome e do seu marido, em Lisboa.

Outro bom exemplo de educação pela arte é o projeto de intercâmbio Cultural promovidos pela APECV, no qual se juntaram três países, Letónia, Portugal e Brasil e se trabalharam três artistas, um de cada país, respetivamente Boris Berzins, Ângelo de Sousa e Hélio Oiticica. Este projeto tinha como objetivos valorizar a interculturalidade e promover o gosto pela arte como forma de intervenção na comunidade e possibilitar aos alunos a experiência de organizar, coordenar e implementar um projeto artístico, desenvolvendo assim a sua autoestima. A mesma associação lançou um outro desafio a professores de diversos países para um projeto de intercâmbio entre escolas de Portugal, Colômbia, EUA, Malásia, e

Turquia, visando o conhecimento de si e do outro. A partir do tema «Tradições de Família», as crianças mergulharam nas memórias e conhecimentos sobre as suas culturas para as transmitir a crianças de outros países.

O Centro Cultural de Belém, em Lisboa, realiza ateliês temáticos relacionados com as exposições que as escolas visitam, existindo ainda a Fábrica das Artes, um espaço concebendo atividades no âmbito das artes performativas em dois eixos principais: espetáculos e oficinas. Durante a semana as atividades são direcionadas à comunidade escolar e ao fim de semana a programação é dirigida a crianças e às suas famílias, aí se desenvolvendo uma programação abrangente, alargando a oferta de oficinas e espetáculos a todas as idades, nos quais, por vezes, os artistas são desafiados a criar *in loco*, em conjunto com o público.

Estas iniciativas são centralizadas nos grandes centros urbanos, existindo uma distribuição assimétrica pelo país. Fora destes, continua a não existir espaços de contacto com as Artes Plásticas de uma forma sistemática e continuada. Acredita-se que a educação com base na Arte, num processo contínuo ao longo da vida, tenha implicações no desenvolvimento estético-visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado e diversificado, ou seja, contribuindo posteriormente para uma sociedade cultural e intelectualmente mais enriquecida, conhecedora e ativa.

Capítulo 3. A Criança

“Grande é a poesia, a bondade e as danças...mas o melhor do mundo são as crianças.” Fernando Pessoa

Neste capítulo e através da análise documental, iremos fundamentar os objetivos: “Valorizar a contribuição da Expressão Plástica para o desenvolvimento integral da criança” e “Compreender as fases do desenvolvimento das crianças e a contribuição da criatividade e da Expressão Plástica para elas”; pesquisamos, analisamos e refletimos sobre os desenvolvimentos: psicomotor, afetivo e cognitivo.

A integração é um processo ativo, pois é o sujeito que fixa, que integra aquilo de que necessita para construir as suas estruturas corporais e a sua personalidade. É através das interações, isto é, das trocas com o mundo que a rodeia, que a criança integra tudo o que necessita para crescer, progredir e desabrochar. Inicialmente abordamos as várias fases de desenvolvimento da criança, no período em que esta vai construindo ligações com o mundo, passo a passo, vai construindo a sua personalidade.

Os ideais de Arte até ao século XIX, na cultura ocidental, privilegiavam apenas o puro realismo e consideravam o ser humano como perfeito, na fase adulta. Desta forma o desenho infantil era desvalorizado e a aprendizagem era efetuada através de cópias de modelos, o mais realisticamente possível. As coisas começaram a mudar quando Cizek, no princípio do século XX, começou a defender a importância do desenho livre na criança, como forma de esta se expressar. Como constatou também depois Arno Stern (s/d, p.7- 8), os adultos tentam que as crianças desenhem o mais próximo possível do real, limitando a expressividade inata da criança. Neste capítulo abordamos igualmente o desenho infantil e a sua evolução ao longo do desenvolvimento da criança.

3.1. Perspetivas sobre as suas fases de desenvolvimento

Neste ponto deste capítulo, apresentamos várias perspetivas teóricas sobre os desenvolvimentos, psicomotor, socioafetivo e cognitivo, as quais por vezes apresentam complementaridade entre si.

A compreensão nunca é passiva e implica uma construção ativa através da exploração e da reflexão. O ser humano só apreende o que para si faz sentido, ao atribuir-lhe um significado pessoal. O desenvolvimento da pessoa condensa a complexidade do ser humano em absorver experiências e aprendizagens proporcionadas pelo núcleo familiar, pelo seu meio envolvente, ficando desde cedo mergulhado na teia complexa da sua própria identidade. A criança recolhe, seleciona e apreende as vivências que presencia, sendo o resultado da relação, da comunicação do Eu com os Outros, individualizando-se entre os demais.

O homem não nasce homem, faz-se homem, constrói-se como homem, absorvendo o que o meio lhe pode oferecer. Inicialmente é somente emoção, cingindo-se ao que lhe é proporcionado no seio familiar, mas à medida que vai crescendo vai desenvolvendo as suas capacidades motoras, emotivas e cognitivas, fazendo aprendizagens que o guiam através das suas opções, fazendo adaptações ao meio, fazendo seleções conforme os gostos, os desejos, as emoções e as oportunidades. Ao esculpir a sua personalidade, a criança só se torna pessoa através da sua relação com os outros, pois ser uma «pessoa» é uma categoria fundamentalmente ética.

A pessoa é o fundamento da personalidade e a personalidade manifesta a pessoa, individualizando-a, tornando-a única entre os demais. Diz respeito a um conjunto de características pessoais, padrões de comportamento, emoções persistentes, relativamente estáveis, as quais são suportadas numa totalidade, cuja coerência interna nos torna únicos e diferentes dos outros. A personalidade permite que nos reconheçamos e sejamos reconhecidos mesmo quando, ao desempenhar os vários papéis sociais, usemos diferentes máscaras. Pode constatar-se que é abstrata, não é visível, mas que é perceptível, pois pode ser inferida a partir dos comportamentos e atitudes.

Ao crescer, a criança diferencia-se em relação ao mundo que a rodeia, ao mesmo tempo que se integra nele como interlocutora por inteiro. O crescimento implica a assimilação dos dados relacionais e informativos, aqueles que lhe vão permitir reconhecer-se e reconhecer o mundo onde está inserida.

“Aplicado à evolução da criança, significa que, quando a observamos no tempo constatamos um crescimento das estruturas somáticas, um aumento das possibilidades pessoais de agir sobre o ambiente, e por conseguinte, progressos nas

capacidades de compreender e de se fazer compreender.” (Vayer, P.& Roncin, C., 1988, p.15).

Piaget considera que a aquisição das capacidades e, mais tarde, dos conhecimentos, se realiza a partir da atividade da criança, graças ao emprego de dois processos complementares: acomodação ou ajustamento do sujeito às condições exteriores e assimilação ou incorporação dos dados da experiência nas estruturas existentes. A criança constrói ativamente a sua própria organização e as suas próprias competências a partir dos materiais que encontra em si e no seu ambiente.

Quando a criança vem ao mundo, vem com um conjunto de potencialidades, mas estamos perante possibilidades apenas:

“...porque a sua expressão em aptidões e depois em capacidades, vão depender da experiência da criança, experiência de si e do mundo à sua volta, portanto da qualidade de trocas e interações criança – mundo. A experiência de si permite, então, a experiência do mundo à sua volta, tendo como consequência a emergência e a expressão das aptidões primordiais.” (Idem, p.17)

Na psicologia clássica, esta utiliza o termo de aprendizagem para designar toda a modificação estável dos comportamentos ou das atividades psicológicas atribuíveis à experiência do indivíduo. Na psicologia do desenvolvimento da criança, entre as várias teorias de aprendizagem, observam-se duas grandes correntes, sendo uma designada por maturacionista e a outra por empirista. A corrente maturacionista aborda o processo de desenvolvimento do ser humano por meio de regulação endógena de mecanismos considerados inatos. Já a corrente empirista se baseia no entendimento de que todo o desenvolvimento se processa através da experiência adquirida pela aprendizagem, em função da interação com o meio físico e social.

Gessel encabeça a defesa do modelo maturacionista, acreditando que o desenvolvimento se deve fundamentalmente a processos internos de maturação do organismo, ocorrendo as diferenças observadas ao longo do desenvolvimento numa sequência geneticamente determinada, devendo muito pouco às influências ambientais externas. O autor e os seus colaboradores caracterizaram o desenvolvimento segundo quatro dimensões da conduta: motora, verbal, adaptativa e social, atribuindo um papel decisivo às maturações nervosas, musculares e hormonais. Princípios como a direccionalidade do desenvolvimento, da

assimetria funcional, explicativa da lateralização do ser humano, ou da flutuação autorreguladora, justificativa dos ritmos diferenciados de desenvolvimento de diferentes funções, são conceitos decisivos do legado deste autor.

Já para Vygostky são importantíssimos o social, a afetividade, a relação com o «outro», para o desenvolvimento global da criança, sendo o jogo do «faz de conta» o contexto ideal para promover o desenvolvimento cognitivo. Não é o carácter espontâneo do jogo que o torna numa atividade primaz no desenvolvimento da criança, mas sim o duplo jogo que consiste em exercitar no plano imaginativo capacidades de planear, imaginar situações, representar papéis e situações quotidianas, para além das próprias situações lúdicas, dos seus conteúdos, e das regras inerentes à situação.

No jogo simbólico, as regras são parte integrante, o agir dentro de um cenário imaginado, faz com que a criança pondere as regularidades sucedâneas da representação de um papel específico segundo as regras da sua cultura. A criança ensaia em cenários lúdicos comportamentos e situações para as quais não está preparada na vida real, projeta-se nas atividades dos adultos, ensaiando atitudes, valores, hábitos, significados que estão muito aquém das suas possibilidades efetivas.

Por seu lado, Wallon propõe a psicogénese da pessoa completa (psicologia genética), ou seja, o estudo integrado do desenvolvimento. Para ele o estudo do desenvolvimento humano deve considerar o sujeito como “geneticamente social” e estudar a criança contextualizada, nas relações com o meio. Na sua teoria, considera que não é possível selecionar um único aspeto do ser humano e vê o desenvolvimento nos vários campos funcionais, nos quais se distribui a atividade infantil (afetivo, motor e cognitivo). Para este autor, não é possível dissociar o biológico do social no homem, cada estudioso, criando a sua própria linha de investigação, a sua teoria: uns mais maturacionistas, outros mais empíricos.

A Expressão Plástica é enriquecedora para o desenvolvimento global da criança, uma vez que tem repercussões no desenvolvimento integral da personalidade nos âmbitos motor, cognitivo e afetivo, permitindo-lhe criar significações próprias, a sua própria interpretação do Mundo, e tornar-se um indivíduo sociável, autónomo, autoconfiante, criativo, desempenhando vários papéis de uma forma harmoniosa na sociedade onde está inserido.

3.1.1. Psicomotor

Ao abordarmos a temática do desenvolvimento psicomotor e a sua relação com a aprendizagem, será pertinente começar por definir psicomotricidade. Esta pode ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências, recíprocas e sistémicas, entre o psiquismo e a motricidade. Nesta perspetiva, o psiquismo integra a totalidade das funções de atenção, de procedimento, de integração multissensorial, de planificação, de regulação, de controlo, bem como de execução motora, sendo a motricidade entendida como o conjunto de expressões mentais e corporais, envolvendo funções tónicas e posturais, que as suportam e sustentam.

Tendo em conta este pressuposto, “... a motricidade não pode ser compreendida apenas nos seus efeitos, uma vez que depende de motivações, significações...” (Fonseca, V., 2005, p.26) não podendo ser separada dos processos psicológicos que a integram, representam e executam, uma vez que se encontra sempre em “... coesão e coibição com a fenomenologia das necessidades, com a contextualização das situações e com a diversidade das circunstâncias, a partir das quais é desencadeada como ato significativo...”, refere Fonseca.

Piaget destaca a importância da motricidade na formação da imagem mental. O vivido, integrado pelo movimento e pela experiência, é o reflexo da absorção do mundo (assimilação), ao mesmo tempo que é também projeção no mundo (acomodação). Ou seja, a criança só pode ter uma imagem ou noção de um objeto, passando pela experiência, pela ação, pela manipulação. Na perspetiva escolar, leva-nos a uma reinterpretação da importância da motricidade e do jogo em qualquer tipo de aprendizagem na criança, seja ela verbal, não simbólica, verbal ou simbólica.

Para Piaget, há um sentido dinâmico da ação e da imagem, uma é a consequência da outra, ou seja a criança só conhece o objeto depois de ter interagido com ele. A motricidade influi de forma notável no psiquismo do indivíduo, ao ponto do processo intelectual depender da maturidade do sistema nervoso. Assim podemos concluir que, entre o físico – fisiológico e o intelectual existe uma estreita interdependência, pois desde os primeiros momentos da sua vida, a criança responde a estímulos do meio ambiente através do movimento.

No decorrer da infância o desenvolvimento processa-se a partir de estímulos casuais, num processo de maturação que resulta da imitação, do método da tentativa e erro e da liberdade de movimento. É também verdade que as crianças, quando expostas a estímulos

organizados, nos quais as circunstâncias sejam apropriadamente encorajadoras, as suas capacidades e habilidades motoras tendem a desenvolver-se para além do que é normalmente esperado (Neto, C., 1987)

Assim, é essencial o papel do adulto no desenvolvimento da criança, a forma como a estimula nas várias áreas, dando-lhe liberdade para se expressar livremente, estimulando indiretamente as suas capacidades intelectuais e motoras, influenciando a forma como a criança se relaciona com o meio que a rodeia. O estímulo intencional do “psicomotor” na criança converte-se cada vez mais numa necessidade premente, devido ao crescente sedentarismo da sociedade moderna.

E é compreensível que para um adulto seja muito mais confortável a criança estar a ver televisão ou sossegada a jogar no computador, do que a recortar, colar, desenhar ou a pintar com pincéis e tintas, por exemplo. No entanto, sai assim prejudicada a motricidade fina e a criatividade. As rotinas da vida quotidiana das crianças dão-nos a indicação preocupante sobre as restrições existentes quanto às atividades motoras e lúdicas desenvolvidas nos nossos dias: quantas vezes um brinquedo novo não é um pretexto para ocuparmos as crianças sem termos muito trabalho.

A importância, no que concerne à escola, quanto à possibilidade de dar oportunidade de experiências motoras e de jogo a todas as crianças, independentemente do seu nível de habilidade, é um objetivo que deve mobilizar toda a comunidade. O atraso no desenvolvimento psicomotor na criança tende a prejudicar a sua aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. Através dos jogos, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, num contexto de movimento e expressão corporal. O jogo é uma atividade física e mental que favorece o desenvolvimento psicomotor, bem como a sociabilidade da criança, ao interagir com colegas ou com objetos:

“Pela variedade de estímulos que oferecem, pela atmosfera de alegria e encantamento que proporcionam e, principalmente, pela presença de certas normas, o jogo e a brincadeira devem fazer parte do quotidiano escolar nas diversas áreas do conhecimento. Dão ao aluno oportunidade para se desenvolver e atendem às suas necessidades básicas no processo ensino – aprendizagem. A criança precisa brincar, inventar e criar para crescer e manter seu equilíbrio com o mundo.” (Ramos, M., Retirado em maio 2008)

Os estádios psicomotores são o resultado da maturação neurológica e neuropsicológica, ou seja, a experiência e a vivência corporal contextualizada, vai permitindo o crescimento psicológico da criança e do jovem. (Wallon, citado por Fonseca, V., 2005) Atendendo a que o dinamismo motor se encontra inter-relacionado com o dinamismo psíquico, o ato motor (do jogo, da dança, do desenho) interfere com a integração, a representação e a elaboração psíquica, reorganizando e reestruturando todos os níveis de relação da criança com o mundo.

Para Wallon, a evolução da psicomotricidade da criança, processa-se numa dialética de desenvolvimento onde entram em jogo inúmeros fatores: metabólicos, psicotónicos, morfológicos, psicoemocionais, psicomotores e psicossociais. Nos aspetos psicomotores, Wallon realça os seguintes estádios: impulsivo, tónico-emocional, sensorio-motor, personalístico, categorial seguidos dos da puberdade e da adolescência.

Para o presente estudo interessa referenciar algumas características do estádio categorial (dos seis aos onze anos). Enquanto no estádio anterior, o personalístico, a motricidade e a afetividade são o fio condutor do seu desenvolvimento, ao adquirir importância crescente a construção psíquica do «Eu», o estádio categorial marca o início de uma separação mais nítida entre o «Eu» e o «Não Eu», estabelecendo assim uma relação de individuação relativamente aos outros e aos objetos: denominando-os, categorizando-os por qualidades e atributos, ou seja conferindo-lhes uma individualidade própria mais estabilizada, resultado direto das múltiplas interações estabelecidas com eles, há uma alteração nas suas prioridades, em detrimento da motricidade pura, por transferência para a concentração intelectual:

“Neste estádio, a criança torna-se mais atenta e auto disciplinada, ou seja, mais inibida em termos motores e mais concentrada em termos atencionais e sensoriais. A planificação motora torna-se mais regulada e controlada, mais precisa e localizada.”

(Fonseca, V., 2005, p.93)

Para Wallon, neste estádio, as práticas sociais, os costumes, os hábitos e os processos culturais desencadeados pelos diferentes grupos onde a criança se insere ou interage, como a família, a escola, o lúdico, os amigos, entre outros, vão-lhe permitir perceber o tipo de relação a ter com cada um, conforme as suas necessidades, interesses e obrigações. A aprendizagem dos diferentes papéis que vai desempenhando nos vários grupos conferem-lhe um lugar determinado na rede de relações sociais, com diversificadas solicitações, desta

forma a sua individualização, a sua personalidade vai crescendo, permitindo que o seu “Eu” se vá organizando de uma forma construtiva.

Emergem novas estruturas mentais, que o referido autor subdivide em pensamento pré-categorial (6-9 anos) e pensamento categorial (9-11 anos). O pensamento por pares representa uma percepção global das situações vividas, nos quais por vezes se confundem os sentimentos com a realidade. *“A atividade intelectual revela descontinuidade e incoerência, os seus nexos não são lógicos, por isso, não chegam a atingir unidade, tomando o detalhe pelo todo, fixando-se em pormenores e não a totalidades.”* (Wallon citado por Fonseca, V., 2005, p.94)

Entre os nove e os onze anos, a criança avança substancialmente a nível da psicomotricidade, do desenvolvimento da personalidade e da afetividade, assumindo um conhecimento de si própria mais sociável e responsável, tendo mais consciência dos papéis que ocupa em diferentes grupos, quer na família, quer na escola, quer com os amigos ou na comunidade onde está inserida.

“A capacidade de categorizar, de estabelecer relações de relações, nexos e sistemas lógicos, transforma-se num verdadeiro instrumento do pensamento e da ação”. (Idem, p.94)
Esta nova competência do pensamento permite à criança identificar, analisar, definir, sintetizar e clarificar pessoas, objetos e acontecimentos. Desta forma o mundo complexo que a rodeia, vai sendo “domesticado” e ordenado, pois as comparações são possíveis e as assimilações são mais sistemáticas, mais precisas e coerentes.

Os progressos motores nas crianças dos seis aos doze anos, para Deldime (1999), manifestam-se de diversas formas complementares, como a coordenação dos movimentos que vai aumentando, por exemplo: o domínio dos movimentos da escrita, manipulação de certos utensílios como as tesouras, pincéis, etc. A força aumenta de forma considerável durante esta fase. O domínio da motricidade manual, em particular, depende igualmente da maturação orgânica e, ao mesmo tempo, das possibilidades de exercitar os braços e as mãos.

A educação pode e deve intervir, através das atividades motoras adequadas. Os exercícios propostos neste sentido pela escola têm de ter em conta o processo de desenvolvimento: os movimentos globais controlam-se antes dos movimentos específicos e os primeiros são necessários e básicos para conseguir os segundos. A criança tem de exercitar-se em

grandes superfícies, livremente, antes de passar ao limite que pressupõe a folha de papel. Através do registo gráfico, desenvolve noções espaciais, estimula a motricidade, representa temas, figuras e cenas, tal como estrutura a sua linguagem, expressa ideias mentais, forma a sua identidade e desenvolve a sua autonomia.

Assim, a Expressão Plástica, como meio de representação e comunicação, está intimamente relacionada com a expressão motora, que implica o controlo da motricidade fina, através do manuseamento de materiais, instrumentos e técnicas que vão desde o desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem, entre outras. A expressão gráfica precisa de traço forte, seguro e controlado, coordenação e organização dos movimentos, rapidez e ritmo, organização da perceção, orientação e movimento em espaço definido, que pressupõe um adequado desenvolvimento da lateralidade e o conhecimento do esquema corporal.

É complexo o processo do conhecimento do espaço. Em primeiro lugar a criança aprende a conhecer os elementos que compõem o seu corpo, mais tarde inicia-se nas coordenadas espaciais: acima/abaixo, direita/esquerda, diante/atrás, tendo por base o seu esquema corporal. Só a partir do conhecimento do seu esquema corporal lateralizado poderá projetar o seu saber nos objetos que a rodeiam: «à minha direita», «atrás de mim», e incluir o espaço exterior mais imediato que, por outro lado, é o único que tem algum significado para ela. O espaço que a rodeia alarga-se e avança à medida que o vai percebendo.

Para que a intervenção da pedagogia no desenvolvimento psicomotor da criança seja adequada, será necessário dar-lhe liberdade para se exprimir livremente através do traço ou da pintura: quando não é estimulada pelo adulto, a criança arrisca-se a acabar por renunciar definitivamente à expressão gráfica livre. É sintomático, segundo Vygotsky, que a maior parte dos adultos, quando se lhes pede para desenhar, afirmem que não sabem desenhar, e retomem o nível de desenho esquemático dos seus 9 ou 10 anos. Por isso acreditamos que é preferível que seja a própria criança a inventar a forma para em seguida a preencher de cor, do que insistir em dar-lhe o contorno do desenho para colorir. Assim, permanecerá intacto o objetivo do desenvolvimento da psicomotricidade fina, desaparecendo o grave inconveniente de se adotar por princípio o espírito de lhe dar já desenhado o mundo como «modelo a imitar».

3.1.2. Sócioafetivo

“Toda a criança está imersa num universo relacional, um universo vivido unicamente de modo afetivo.” Vayer, P.& Roncin, C.

O desenvolvimento afetivo ou emocional da criança e do jovem é, a par com o desenvolvimento físico e intelectual, um dos aspetos estruturantes da vida social. Quando dizemos que alguém tem um bom desenvolvimento afetivo significa que essa pessoa tem capacidade para compreender, expressar e regular emoções e, ainda, habilidade para iniciar, manter e terminar relações interpessoais.

De uma forma geral, as pessoas com um bom desenvolvimento emocional têm relações de vinculação seguras, comportamentos pró-sociais, autoeficácia, produtividade, são também empreendedoras e motivadoras; têm boa autoestima, satisfação com a vida, sentido de humor, otimismo face à vida em geral e uma boa expressão emocional, presente e adequada.

Para Wallon (1989), a afetividade interage com a emoção, com sentimentos e desejos, são manifestações da vida afetiva, desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Entende-se por emoção “formas corporais” de expressão da pessoa, são manifestações físicas, alterações orgânicas, como frio na barriga, secura na boca, choro, dificuldades na digestão, mudança no ritmo respiratório ou cardíaco, etc., enfim, reações intensas do organismo, resultantes de um estado afetivo penoso ou agradável (Galvão, H., 1995).

O recém-nascido não tem ainda outras formas de comunicar com o outro sem ser através da emoção, que predomina no início da vida. Daí a conclusão de Dantas (1990): *“a razão nasce da emoção e vive de sua morte.”* Wallon refere que na nossa sociedade, este «outro» são usualmente os pais, mas também avós, irmãos, educadoras. É este «outro» quem, através das suas ações e interações com a criança e da organização do ambiente, traça as metas gerais para o seu desenvolvimento. Estas são baseadas em metas pessoais, construídas durante o próprio processo de socialização e resultam em uma maneira pessoal de conceber as expectativas sociais para uma dada criança, num dado contexto.

Wallon destaca o caráter social inteiramente dependente da criança, uma vez que se não puder contar com a atenção do adulto nesta fase inicial de sua vida, simplesmente morreria. Na vertente positiva, o contacto físico é uma das formas mais comuns de demonstração de

amor e de afeto, promotor de sensações agradáveis e de prazer e pode ser extremamente apaziguador. Alguns estudos mostraram que a privação de contacto físico, numa fase precoce da vida, pode ter efeitos devastadores, outros referem que as crianças confortadas com o tocar têm maiores níveis de socialização, maior competência social, autoconfiança, maiores níveis de assertividade, estão mais satisfeitos com a vida e são mais comunicativas.

O contacto físico é parte integrante do comportamento humano. O tocar é uma forma de comunicação pré-linguística, revelando-se um importante agente de socialização. Nesse sentido, o «outro» é o primeiro e grande mediador da criança. Entretanto, as características desta mediação podem ser bastante diversas, em função das significações existentes nas redes pessoais dos sujeitos. É comum dizer-se que não é fácil enganar uma criança. Isso porque ela lê no corpo, mais que nas palavras. Pode-se dizer coisas bonitas a uma pessoa, mas o corpo pode enviar uma mensagem de repulsa. É essa mensagem que a criança percebe, pois ainda não desenvolveu a comunicação racional, verbal, que os adultos usam primordialmente, quase esquecendo outras formas de comunicação que em tempos também usaram.

Nesta fase a criança explora o próprio corpo, e várias situações que representam o domínio da emoção, da função afetiva, a construção do Eu que, nesse primeiro momento, é o «Eu corporal.» Cada movimento, cada expressão corporal da criança, acaba por receber um significado, atribuído pelo outro, significado esse do qual ela se apropria. O corpo expressa algo e o outro acaba por atribuir um significado a esse movimento. Por isso Wallon (1989) diz que a origem da evolução da pessoa se encontra na emoção. Mas ao atribuir significados começa a entrar no campo da razão, da função cognitiva.

Numa fase posterior a criança tem necessidade de diferenciar-se daqueles com quem até então estava como que absorvida no seu meio social. Querendo ser diferente daqueles, não aceitando mais as imposições que são feitas pelos adultos (fase do negativismo), imita-os percebendo assim as diferenças entre si mesma e o modelo imitado, e ao fazê-lo, a criança vai construindo o seu «Eu psíquico». Aqui volta o domínio da função afetiva, e novamente a questão central do desenvolvimento, é a construção do próprio Eu, segundo Wallon (1989).

Vai dos três aos cinco anos esta fase em que, normalmente, as funções representativas estão no auge, como desenhar, pintar, brincar, simulacros, imitação e a símbolos/escrita. Vão funcionando, no sentido de possibilitar apropriação e atribuição de significados pessoais, mas também vão mostrando à criança quem é ela, e quem ela não é; qual o seu papel, que pode imitar a sua mãe, mas que é diferente dela. Ela, dentro deste jogo de papéis, negocia e atribui-lhe significados, começando a perceber alguns papéis dos adultos. É o momento da oposição, da busca de autonomia, mas também, é a idade da graça, ocupada com a sua própria realização estética.

As emoções vão sendo subordinadas ao controle das funções psíquicas superiores, da razão. A criança volta-se naturalmente ao mundo real, numa tentativa de organizar os seus conhecimentos adquiridos até então, entra novamente no domínio da função cognitiva, naquela fase que Wallon (1989) denominou de categorial. Gessel (1997) enuncia outro aspeto, o facto de ser um hábito nas crianças de oito anos observarem e escutarem com muita atenção a conversa dos adultos, esperando deste modo uma orientação social. A criança sabe que o seu mundo é muito diferente do mundo dos adultos, mas tenta ajustar-se e aproximar-se a ele. Afirma-se de uma forma consciente a sua posição no lar e na escola. Esta é uma fase interessante a nível de experiências com o mundo, refletindo a complexidade de comportamentos interpessoais, a relação que a criança mantém com a professora e com a mãe. Tanto os rapazes como as raparigas têm grande tendência para exprimir através de atos e de palavras o afeto e admiração que sentem pelos pais. Aos 8 anos a criança já não está tão dependente da professora, ou seja, esta já não tem um papel tão importante na sua vida emocional como tinha anteriormente. Nesta idade a criança já tem uma consciência do grupo de que faz parte e para com o qual tem certas obrigações. Nesta fase e até aos 12 anos o contacto físico começa a diminuir, de forma gradual, principalmente nos rapazes.

A criança consegue agora comunicar através da linguagem de uma forma mais eficaz. Verifica-se igualmente um distanciamento físico dos pais, é até desejável que tal aconteça, uma vez que as crianças estão, progressivamente, a caminho de uma maior autonomia e individualização. *“À medida que a criança avança em idade e em capacidade de autonomia, o contexto dentro do qual ela vive e desenvolve as suas experiências ampliam-se e diversificam-se”*. (Vayer, P.& Roncin, C., 1988, p.41) A criança cai na malha da emoção novamente, na adolescência, cumprindo uma nova tarefa de reconstrução de si, desde o Eu corporal até ao Eu psíquico, percebendo-se num mundo por ela mesma organizado

diferentemente. E por toda a vida, razão e emoção vão se alternando, numa relação de filiação, e ao mesmo tempo de oposição. Wallon (1989).

Todo o processo de educação significa também a “constituição de um sujeito”. A criança, seja em casa, na escola, em qualquer outro lugar, está a construir-se como pessoa, através das suas experiências com o “outro”. A construção do real vai acontecendo, através de informações e desafios sobre as coisas do mundo, mas o aspeto afetivo nessa construção contínua está sempre muito presente: quando, em alguma situação da nossa vida, há o predomínio da função cognitiva, Wallon refere que a pessoa está às voltas com a construção do real, como quando classifica objetos, faz operações matemáticas, define conceitos, etc.; quando há o predomínio da função afetiva, nesse momento a pessoa está voltada para si mesma, fazendo uma elaboração do Eu. Exemplos de experiências carregadas de emoção são, por exemplo, o nascimento de um filho, a perda de um ente querido, uma mudança brusca de vida.

Falamos da criança enquanto ser emotivo, e as suas oscilações emotivas/cognitivas na construção do seu Eu, mas quando falamos de afetos, emoções, não nos podemos esquecer do «grande pilar» a nível afetivo para a criança, a sua relação com os pais, onde encontra o suporte emocional necessário ao seu desenvolvimento. As vivências familiares terão um peso muito grande na própria família da criança, quando for adulta. Por isso, é preciso encontrar um equilíbrio permanente entre afetividade, autoridade e liberdade.

Assim, é importante reter que o contacto físico, presente e adequado, é determinante para a formação da vinculação entre pais e filhos e, por sua vez, esta é determinante no desenvolvimento emocional e afetivo da criança, tornando-a igualmente um ser social. Alguns autores defendem que a criança pode desenvolver estruturas “desfasadas” devido à ocorrência de carências nas experiências mediadoras a que foi sujeita, ou seja, crianças às quais não é dada a oportunidade de um ambiente sócioafetivo adequado, poderão vir a desenvolver atrasos cognitivos e linguísticos.

Quando a violência se substitui aos afetos, isso tem um impacto claramente negativo no desenvolvimento da criança. Através do desenho podem ser detetadas fragilidades emocionais, surgindo este como meio de diagnóstico, no qual as crianças projetam os seus conflitos fantasmáticos, o seu estado emocional. Permitindo visualizar como é que a criança vivencia o seu corpo, as suas relações familiares as relações com os outros. Stern alega

que o que a criança traduz para o papel são sensações, emoções, pensamentos e não recordações, ou seja, projeta as suas ansiedades, medos e frustrações presentes.

O adulto/educador não deve dar apenas importância ao que a criança traduz plasticamente, sendo prioritário perceber o que representa, o que está tentando transmitir, não esquecendo que o desenho, para a criança, é uma forma de comunicar com o mundo. Para que o adulto consiga captar e descortinar os sentimentos transmitidos pela criança é necessário inteirar-se de algumas características da arte infantil. Assim *“o adulto deve procurar para além da sua conceção as raízes de uma eventual compreensão”*. (Stern, A., s/d, p.27)

Pode-se então dizer, que cada desenho, cada pintura, cada representação é um reflexo de tudo aquilo que a criança é, sente, recebe, carece, deseja, teme, anseia, do meio onde está inserida. Goodnow (1992) refere que a criança, ao fazer uma representação, vai refletir, interpretar e recriar a realidade apresentada. O que a criança vê e entende é uma importante componente para as suas representações, mas não uma explicação suficiente para estas.

Alguns estudiosos, com base nesta perspectiva, apontam a necessidade de abordar o tema do lúdico no âmbito do contexto familiar, pois tal abordagem pode direcionar para estratégias que promovem a afetividade entre pais e filhos. As inúmeras possibilidades que brincar proporciona a partir de diferentes temas, pode permitir um maior envolvimento afetivo, sendo este fulcral para o desenvolvimento da criança. Com Delfim Santos, podemos afirmar que o desenvolvimento cognitivo e intelectual está sem dúvida em paralelo com o desenvolvimento afetivo e emocional, incluindo sentimentos, interesses, desejos, tendências, atitudes, valores e emoções em geral, de nada servindo querer desenvolver um sem o outro.

Para Piaget, o afeto desenvolve-se no mesmo sentido que a cognição ou a inteligência, sendo responsável pela ativação da atividade intelectual. O autor descreveu cuidadosamente em vários livros o desenvolvimento afetivo e cognitivo do nascimento até a vida adulta, centrando-se na infância. Através das suas capacidades afetivas e cognitivas expandidas em contínua construção, as crianças tornam-se capazes de investir e «negociar» em capital de afeto, aprendendo a conhecer-se a si próprias ao mesmo tempo que aprendem letras e números.

Enquanto não for dada a atenção necessária ao aspeto afetivo, corre-se o risco de estar só a «trabalhar» a construção do real, do conhecimento, deixando de lado o trabalho da constituição do próprio sujeito, necessário para o seu desenvolvimento integral. A atribuição de significados e sentidos, mesmo sendo esse um trabalho cognitivo, passa, sem dúvida, pelo aspeto afetivo. É nas suas vivências e experiências, com o seu tom emocional, que a criança vai buscar elementos para tal atribuição e valoração.

Nós, educadores, devemos apenas garantir que o êxtase, a indignação e outros sentimentos não passem à margem da vida dos nossos educandos, proporcionar aprendizagens ativas para que os alunos tenham emoções e sentimentos e não se tornem adultos amorfos. A questão afetiva é fulcral na escola: a motivação e o interesse por aprender dela dependem. Essa primazia do desenvolvimento sócioafetivo está consagrado como um dos objetivos do ensino básico: "*Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva (...)*" [alínea h), do art. 7º do capítulo III da L.B.S.E. nº 46/86].

O afeto é o princípio norteador da autoestima. Após desenvolvido o vínculo afetivo, a aprendizagem, a motivação e a disciplina como 'meios' para conseguir o autocontrolo da criança e o seu bem-estar são conquistas significativas para o Educador/Professor. Para Galimard (1983), a criança em idade escolar mais tarde será adulta e vai viver num mundo regulado por leis e costumes, numa sociedade constituída por adultos como ela, a quem se ligará por numerosos laços afetivos e intelectuais. Após as dificuldades da sua adaptação à "vida escolar", só gradualmente a criança descobre a existência dos outros e se apercebe que eles têm comportamentos, pensamentos e reações que vêm ao encontro dos seus.

Nos seus estudos, Sprinthall (1993), refere que cada sala de aula constitui uma unidade social distinta, com o seu conjunto de normas, a sua atmosfera psicológica, o seu conjunto de relações, de papéis e a sua combinação particular de expectativas de comportamento. Ao longo dos anos o comportamento dos alunos vai mudando, uma vez que a criança vai fazendo novas aprendizagens, novas relações com o meio envolvente, vai adquirindo novos significados para a construção do seu mundo. Sendo a dupla família/escola os maiores impulsionadores de vivências aptos a produzir as mais significativas mudanças na personalidade da criança.

Socialização pode ser definida como um processo psicossocial (influência mútua que se exerce entre uma pessoa e o meio social), ou seja um processo dinâmico de interiorização

de padrões culturais. Através do qual se forma a personalidade (social) de base, sobre influência do meio e através das variadíssimas aprendizagens que vai percebendo. Sendo a finalidade da socialização preparar o indivíduo para futuros papéis e integrá-lo na sociedade, este processo decorre ao longo da vida. Como agentes de socialização, podemos contar com a família, a escola, outras instituições, grupos de pares, meios de comunicação de massa, meio físico, social e cultural.

O ambiente familiar, além de saciar as necessidades afetivas, surge também como agente socializador, ao fornecer à criança dados materiais que lhe permitem experienciar o mundo. Esta experiência depende da *“autonomia da criança, ou seja, o que é permitido e o que é proibido; da qualidade das estruturas materiais e dos objetos da ação que faz com que a criança tenha ou não prazer de agir.”* O mesmo autor refere ainda que *“pode haver intervenções que visam favorecê-la, mas as boas intenções do adulto enfraquecem,”* na sua maioria, o *“sentimento de viver a sua autonomia e de ser o autor da sua ação ou da sua produção”*. (Vayer, P.& Roncin, C., 1988, p.41)

Muitas vezes a influência dos adultos, mesmo julgando-se com as melhores intenções, resultam numa castração da liberdade criadora da criança, da sua espontaneidade, da sua autonomia. O adulto não recorda já as suas vivências infantis, tentando inculcar na criança os seus padrões, a sua visão do mundo. Enquanto a interligação da criança com o mundo se dá de uma forma lúdica, desprovida de obrigações e subjugações, já para o adulto isso é sinónimo de futilidade ou improdutividade. Progressivamente o lúdico é relegado para segundo plano em prol das *“aprendizagens fundamentais, para se tornar um cidadão ideal. A criança que não puder fazer as suas experiências e que não tiver qualquer oportunidade de cometer os seus próprios erros não estará a gozar plenamente do seu direito de viver”*, (Dallari & Korczak, 1986, p.59, citado por Sans P.T.C., 1995, p.20).

O adulto é tido como um modelo pela criança, por isso é necessário ter em conta e proporcionar um ambiente primoroso e justo para que esta se desenvolva em harmonia. Para Piaget, durante uma brincadeira não é apenas o desenvolvimento social que é enriquecido, quando uma criança está envolvida numa atividade lúdica que exige um certo raciocínio, necessita por vezes de levantar hipóteses, de solucionar problemas; ou só o desenvolvimento intelectual ao ter a possibilidade de construir conhecimentos; mas há igualmente que realçar as situações que a criança revive enquanto brinca, como por exemplo momentos que lhe causaram alegria, ansiedade, medo e raiva. Estas podem ser

revividas em forma de brincadeira, o que favorece uma maior compreensão de seus conflitos e emoções.

A brincadeira e a abordagem lúdica devem ser privilegiadas no contexto educacional, devendo a escola estar atenta aos inúmeros benefícios que proporcionam, bem como às possibilidades que criam de trabalhar grande diversidade de conteúdos. Propiciam a cooperação, o estabelecimento e o cumprimento de regras e a aprendizagem do lugar do outro.

“O brincar numa perspectiva sócio-cultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas (...) o brincar é, ao mesmo tempo, espaço de constituição infantil e lugar de superação da infância, pela relação que estabelece com a representação e o trabalho adulto.” (Wajskop, J., 1995, p.66)

O lúdico é um instrumento que permite a inserção da criança na cultura e através do qual se podem permear suas vivências internas com a realidade externa. É um facilitador para a interação com o meio, embora pouco explorado no meio escolar. De acordo com Brougère (2003), brincar pressupõe uma aprendizagem; o adulto, o professor terá o papel fundamental de facilitar a brincadeira para a criança, criando espaços, oportunidades e interagindo com ela, fomentando laços afetivos.

A Expressão Plástica pode ser um meio de desenvolver a criatividade, a sociabilidade entre pares, mas igualmente a afetividade, a autonomia e a resolução de pequenos problemas que possam encontrar no decorrer das atividades. Sendo um dos objetivos para o ensino básico *"Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária"* (alínea i), art. 7º do capítulo II da L.B.S.E nº 46/86)

As crianças que experienciam contextos educativos de qualidade desenvolvem sentimentos mais elevados de autoestima, aspirações mais elevadas, sentimentos de segurança, autonomia e de autoeficácia. Reúnem um conjunto de competências indispensáveis ao desenvolvimento do estímulo escolar. Nas investigações já realizadas demonstra-se que tais contextos têm efeitos significativos nas aprendizagens da criança ao longo de toda a sua escolaridade e no seu desenvolvimento social e afetivo.

Goodnow (1992) refere que nos desenhos de uma criança, aquilo que ela percebe e entende dessa mesma percepção, é um elemento importante para ela representar o que representa e como o representa, mas não é o único fator que intervém neste complexo processo de recriação, uma vez que a criança faz um desenho e esse desenho conta uma história, mas só está representada uma parte dela, a criança gosta de contar oralmente os pormenores da história, ótimo pretexto para fomentar a comunicação e a oralidade da criança.

A situação de abandono constitui uma crise de identidade e personalidade, com afetações ao nível corporal, hormonal e emocional, sendo estas crianças mais reativas a conflitos infantis, tornando-se pouco afetivas. (Racamier, 1990, citado por Sá, E., 1995) A “*pobreza afetiva*” provoca sentimentos regressivos, levando a criança a não se esforçar muito, a não ter desejo de aprender, a ficar indiferente diante do êxito ou do fracasso, sentimentos passíveis de criar graves problemas de aprendizagem e de comportamento, tendo desastrosas repercussões na sua socialização futura.

Os desenhos das crianças em risco, na generalidade, são pobres, pouco cromáticos e muito pouco elaborados a nível gráfico. Demonstram uma certa agressividade a nível da expressividade do traço, muitas vezes diluída no seu quotidiano, exteriorizando os dissabores da vida, demonstram igualmente não terem o conceito de família bem definido, isto porque não a tiveram disponível para elas. Os seus desenhos parecem refletir a falta de investimento nas suas vidas: vazias, sem cor e sem alegria.

A criança projeta o seu sentimento de abandono através do desenho. Neste consegue-se ver a sua angústia, a sua tristeza e os medos que manifesta por ter sido abandonado, separado da família. Quando a criança faz um desenho, normalmente dedica-o a alguém; nas crianças em risco, este pode ser um pretexto vantajoso para o primeiro passo no estabelecimento de uma relação afetiva.

A criança, perante a possibilidade de desenhar, projeta, num jogo de três níveis entre o corpo, o espaço e o imaginário, uma dinâmica de recriação da figura humana que serve para «especializar» o próprio corpo na sua vida íntima, afetiva e relacional, faça figuras humanas ou não (metamorfose de objetos). O desenho reflete a experiência que a criança tem na vida, e no qual expressa a sua imagem corporal (projeta-se a si mesmo como ela se vê). Quando a criança desenha, numa atividade expressiva, materializa no seu desenho a

imagem que criou internamente; por meio da materialização, a criança conhece, organiza e elabora a sua emoção.

Vygotsky refere o caso interessante de um investigador que ficou admirado ao constatar, quando pediu a uma criança para desenhar a mãe (que estava mesmo ao seu lado), esta o fez sem nunca olhar para ela. A criança não pinta o que vê, mas esquematiza o que sabe: um carro terá sempre quatro rodas, mesmo se a criança sabe que normalmente só vê duas da sua perspectiva. Ferreira, (1998), na mesma linha, diz que no desenho, a criança expressa o significado e o sentido que vê nos objetos, desenhando não a realidade como ela é, mas sim a realidade conceptual, como a realidade é por ela percebida e memorizada.

A memória e a imaginação, como processos complexos, transparecem no desenho por meio dos esquemas figurativos dos objetos reais que fazem sentido para a criança, carregados de emoção e significação. Neste universo da fantasia temos um produto social, o desenho, resultante de um processo de apropriação do seu ambiente cultural. A criança, nos desenhos, retrata os objetos não apenas como objetos específicos, mas sendo a “sua realidade” significada pela figuração e pela palavra que acompanha e interpreta o que a criança desenha. (Ferreira, A. Q., 1998)

Considera-se que a característica humana básica é a imersão da pessoa num mundo simbólico, num processo social contínuo e em construção de significados pessoais para si próprio enquanto pessoa. O processo de desenvolvimento dá-se através da dupla dinâmica da segmentação e da unificação de fragmentos de experiências passadas, percepções do momento presente e a projeção do futuro. Este processo realiza-se através da articulação entre a imitação de modelos (fusão, repetição de ações) e o seu confronto (diferenciação, criação), interligados às necessidades, aos sentidos e às representações de cada pessoa. Estes processos não são exclusivos da criança, estando presentes ao longo da vida.

Do nascimento à velhice, flui uma dinâmica entre elementos de repetição e de transformação, a partir dos quais ocorrem dialeticamente a manutenção ou a transformação das ações, sentimentos e pensamentos nas pessoas e, concomitantemente, no próprio meio em que estão inseridos. O desenvolvimento afetivo e social não tem limites, nem normas, é aberto, ativo, atento e solidário. É experiencial, no sentido em que as experiências ocasionam momentos de vivência pessoal, vivências únicas, intransferíveis, mas possíveis

de partilhar. Vivência de estar no mundo e participar na sua construção. Vivência de crescimento, em que a pessoa se expõe, se dá e se supera na relação com o Outro.

3.1.3. Cognitivo

Foi através de um estudo intensivo de observação de crianças, durante um longo período de tempo, que Piaget concluiu que em muitas questões cruciais as crianças não pensam como os adultos, por ainda lhes faltarem certas habilidades: a sua forma de pensar é diferente, ainda não tiveram tempo de assimilar e interpretar o mundo em que estão inseridas. Esta foi uma *“contribuição com muito significado para a nossa compreensão do desenvolvimento mental enquanto processo de interação.”* (Sprinthall, N., 1993, p.100). Começou por delinear um mapa dos estádios de desenvolvimento cognitivo. O conhecimento não é transmitido, contrói-se através *“... de ações e coordenações de ações, que são interiorizadas e se transformam a partir de subestruturas anteriores. Para que um novo instrumento lógico se construa, é necessários sempre instrumentos lógicos preliminares”* (Piaget, J., 1998, p.215)

O autor, quando descreve a aprendizagem, atribui-lhe um significado diferente do que normalmente se lhe atribui. Piaget separa o processo cognitivo inteligente em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, aprendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não., enquanto o desenvolvimento seria uma aprendizagem de facto, sendo este o responsável pela formação dos conhecimentos.

Piaget, quando postula sobre a sua teoria do desenvolvimento cognitivo da criança, divide-a em estádios de desenvolvimento ou fases de transição, o que significa que tanto a natureza como a forma da inteligência mudam profundamente ao longo do tempo. As diferenças não são de grau (os que aprendem com lentidão e os que aprendem com rapidez), mas sim qualitativas. A transformação da mente humana à medida que se desenvolve pode ser comparada à metamorfose de um casulo numa lagarta que se transforma numa borboleta. Os estádios de desenvolvimento diferem marcadamente uns dos outros e o conteúdo de cada estádio consiste num sistema fechado que determina a forma como compreendemos e damos sentido às experiências (particularmente à experiência de aprender com alguém).

Deste modo, se se pretende propiciar experiências que alimentem e facilitem o desenvolvimento, há que ter em consideração o sistema intelectual que a criança utiliza num dado momento. O trabalho de Piaget demarcou os vários sistemas cognitivos que as crianças usam em diferentes períodos das suas vidas. Cada novo sistema em evolução constitui uma transformação qualitativa essencial.

Após examinar os padrões de pensamento que as crianças usam desde o nascimento até ao final da adolescência, Piaget começou a encontrar sistemas consistentes dentro de certas faixas etárias amplas e definiu quatro estádios principais ou fases de transição, os quais são: o Sensório-motor (0 – 2 anos), o Pré-operatório (2 – 7 anos), Operações concretas (7 – 11 anos) e o estádio das Operações Formais, que se lhe segue. Apesar de Piaget ter dividido o desenvolvimento da criança em quatro estádios, refere que existem três períodos principais, nos quais é mais evidente a evolução do pensamento cognitivo, com variações quantitativas distintas, reunindo para isso o estádio do Pré-operatório ao de Operações concretas.

O primeiro período da inteligência é o sensório-motor, desde o nascimento até ao aparecimento da linguagem. O segundo período no qual é mais notória a evolução cognitiva é no de preparação e de organização das operações concretas de classes, relações e número, a criança começa a ganhar a capacidade de pensar de maneira lógica e a entender os conceitos que usa ao lidar com o ambiente ao seu redor. *“Corresponde ao período da inteligência representativa e das operações concretas de números, classes e relações”*. (Almeida, M.E.B., 2000, p.60) Por último, no período das operações formais, já existe uma lógica das proporções, uma aptidão de raciocinar sobre enunciados, sobre hipóteses e não somente sobre objetos postos sobre a mesa ou imediatamente representados.

Como esta investigação recai sobre o estádio das operações concretas, focam-se algumas observações sobre as características “da criança” dentro deste estádio, apontadas por alguns estudiosos. Galimard (1983) refere que a criança aos sete anos inicia um novo e colossal período do desenvolvimento, a que o autor chama de “grande infância”, fundamental para a criança pois começa a cooperar nas experiências dos adultos. É nesta fase que a criança “nasce para o estado adulto” como um ser que tem muito que crescer física, afetiva, intelectual e espiritualmente, ou seja a sua personalidade começa a definir-se com maior clareza:

“A criança pequena transformou-se numa criança em idade escolar e os problemas escolares ocupam uma grande parte da sua vida, exigem-lhe esforços simultâneos em dois campos: o do trabalho e o da adaptação à vida de grupo; esforços importantes que não se devem menosprezar sob o pretexto de que a criança é pequena”. (Galimard, P., 1983, p.37)

Na mesma linha de pensamento Gessel (1997), declara que a criança de oito anos sente-se já mais uma pessoa, pode já ser considerado um “adulto em miniatura” de acordo com os padrões estabelecidos pelos adultos. Nesta idade, a criança é menos pensativa, menos virada para si própria, tornando-se mais rápida nas suas reações e com uma maior percepção das reações alheias.

É através da passagem por cada um dos estádios que a criança vai adquirindo e assimilando conhecimentos, reportando-se cada estágio a um sistema de pensamento qualitativamente diferente do precedente. As crianças não podem superar um atraso de desenvolvimento, nem acelerar o seu movimento de um estágio para o seguinte, precisam de experiência suficiente em cada estágio e de tempo suficiente para interiorizar essa experiência antes de poderem prosseguir.

O conceito biológico de desenvolvimento de Piaget, como sendo uma questão de maturação e desdobramento, foi rejeitado por Vygotsky. Segundo este último autor a adaptação da criança é bastante mais ativa e menos determinista, ou seja, Vygotsky deu maior ênfase à cultura do que à herança biológica para o desenvolvimento cognitivo, que nos indica Sutherland:

“No processo de socialização para a respetiva cultura, as crianças aprendem coisas que constituem as características comuns da sua cultura, por exemplo mitos, contos de fadas, canções e histórias. As ferramentas integram uma parte extremamente importante de uma cultura, a criança precisa de ir conhecendo as ferramentas fundamentais para a cultura (...)” (1996, p.78)

Vygotsky abordou o desenvolvimento cognitivo por um processo de orientação: em vez de olhar para o final do processo de desenvolvimento, debruçou-se sobre o processo em si e analisou a participação do sujeito nas atividades sociais. O desenvolvimento não pode ser separado do contexto social, a cultura afeta a forma como pensamos e o que pensamos. Cada cultura tem o seu próprio impacto sobre o indivíduo. O autor declara que o

conhecimento depende da experiência social. Desta forma a criança desenvolve representações mentais do mundo através da cultura e da linguagem que vai apreendendo. Um conceito central da teoria de Vygotsky é o de “*Zona de Desenvolvimento Próximo*”, que o autor define como a discrepância entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio de alguém.

"No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará sozinha amanhã aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação". (Vygotsky, L., 1979, p.138)

Muitos dos escritos de Vygotsky que expõem o conceito de Zona do Desenvolvimento Próximo fazem alusão à criança em idade escolar. No entanto, isto não significa que o autor considere que este conceito seja apenas aplicável em idade escolar e em consequência do papel exercido pelas aprendizagens formais. O autor abrevia em três pontos fulcrais o que há de comum entre a atividade de jogo e as situações escolares de aprendizagem: a presença de uma situação ou cenário imaginários, a presença de regras de comportamento e a definição social da situação.

As concepções de Vygotsky e Piaget quanto ao papel do jogo no desenvolvimento cognitivo diferem completamente, afirma Palangana (1994). Enquanto para Piaget, prepondera no jogo a assimilação, ou seja, a criança assimila no jogo o que percebe da realidade, face às estruturas que já construiu, não sendo neste sentido o jogo determinante nas modificações das estruturas, enquanto para Vygotsky o jogo facilita a alteração das estruturas.

Com base na teoria de Piaget, sobre a aquisição de conhecimentos, a criança, ao apoderar-se do real, procura reconstruí-lo em termos de objeto, espaço, tempo, e casualidade. Tal reconstrução faz-se inicialmente via ação sujeito sobre os objetos concretos e depois estende-se para o plano da representação, da simbologia, do pensamento. Se não houvesse reconstrução, reorganização por parte do sujeito, não haveria níveis de desenho, não haveria evolução gráfica:

“... as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da

atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas do sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas” (Piaget, citado por Pilar, A.D., 1996, p.20,21).

Assim, o sujeito, inicialmente indiferenciado do objeto a conhecer, assimila, extrai informações do meio e precisa depois de as integrar, de as organizar num “todo” coeso. Ao analisar as relações entre as representações imaginativas e o funcionamento do pensamento, Piaget atestou que as funções cognitivas têm dois aspectos distintos que devem ser adquiridos: o aspecto figurativo e o operativo. Esses dois aspectos dizem respeito ao modo do sujeito apreender o real. Com bases nos estudos de Pillar, o aspecto figurativo possibilita uma correspondência aproximada dos objetos relacionada com a sua configuração, com a sua imagem. Nos aspectos figurativos, intervêm a percepção, a imagem e a imitação. O aspecto operativo caracteriza as formas de conhecimento que modificam, através de ações ou de operações, o objeto ou uma situação. Esses dois aspectos da cognição são complementares. Os figurativos são fundamentais para o funcionamento dos aspectos operativos, e uma vez construídos, interagem ativamente com os primeiros.

“O desenho, enquanto imagem gráfica, vincula-se mais aos aspectos figurativos da cognição, porque busca uma correspondência entre o objeto real e a imagem mental que o sujeito tem do objeto. Existe complementaridade entre os aspectos figurativos e os operativos nas transformações inseridas, pelo pensamento, na imagem gráfica.” (Pilar, A.D., 1996, p.21)

Das relações entre imagens mentais e o desenho, Piaget refere:

“... existe um parentesco mais ou menos estreito entre a imagem mental, a única interiorizada, o gesto imitativo que é também reprodução, logo imagem, mas não interiorizada, e a imagem gráfica, que é de novo imagem, mas já não interiorizada e que difere da imitação simples porque se separa do próprio corpo por uma concretização que implica uma técnica particular (fatores motores do traço do lápis), sem aliás perder por isso o seu caráter de imagem imitativa”. (Piaget, J.& Inhelder, B., 2001, p.20)

Sobre o caráter imitativo da imagem, o autor observa que *“a imagem é uma imitação interiorizada, o sujeito imita regra geral apenas o que compreende ou o que está em vias de compreender, o que subordina já a imitação ao funcionamento da inteligência”.* (Idem, p.25)

Desta forma, a imagem gráfica nunca é uma cópia do objeto real, porque nela intervêm os sistemas de compreensão da criança. Pillar (1996) refere que existe uma procura de correspondência entre o desenho e o objeto, ao mesmo tempo que existirá uma transformação desse objeto numa linguagem gráfica de acordo com os sistemas de representação do sujeito, o seu modo de perceber o objeto e as suas habilidades gráficas.

Quando olhamos para um desenho de criança, não analisamos somente os aspetos gráficos, mas também os aspetos construtivos, ou seja tentamos descodificar o significado que lhe foi atribuído. A forma como um desenho é realizado depende do estado de espírito, da intenção que presidiu à sua realização, se essa criança é estimulada frequentemente ou não, do meio onde está inserida. A experiência mostra que esses fatores acabam por diferenciar desenhos realizados pela mesma criança em alturas diferentes, quanto à cor, forma e ocupação de espaço, assim como os elementos representados graficamente.

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo, a contribuição da psicologia resulta numa visão da inteligência não como um capital determinado e finito, mas como um processo em movimento, ou seja, em desenvolvimento. Esta perceção modifica não só a noção de como se aprende, mas também de com quem se aprende.

A conjugação das várias aprendizagens e do desenvolvimento cognitivo faz com que o ser humano vá construindo a sua personalidade, uma vez que se trata de uma construção pessoal que decorre ao longo da vida do individuo. No entanto, não a podemos isolar de aspetos pessoais como a dimensão fisiológica, emocional, intelectual, social e moral, não sendo também independente da consciência e da representação de si que cada um tem, nem da sua autoestima: é um processo contínuo e sempre inacabado. A criança é um indivíduo e, como tal, é o sujeito da sua ação e das suas trocas com o ambiente, o que significa que, mesmo que essas trocas sejam influenciadas pelo contexto, o ser humano possui a capacidade de se diferenciar em relação àquilo que o rodeia.

“A personalidade traduz a originalidade de cada um, expressa-se em todas as áreas da vida, especialmente da vida de relação. Ela explica-nos a razão por que as crianças têm comportamentos divergentes diante de atividades próprias de certa idade, e igualmente por que motivo as etapas do desenvolvimento geral, apesar de terem o mesmo processo temporal, podem ser atingidas em idades diferentes.”
(Vayer, P.& Roncin, C.,1988, p.58)

A hereditariedade, o meio social e as experiências pessoais que vamos absorvendo ao longo da nossa existência representam fatores determinantes para a personalidade em construção. A Influência hereditária reflete-se na determinação do temperamento, nas variações individuais do organismo, mais concretamente na constituição física e no funcionamento do sistema nervoso, que são em grande parte hereditários. Acompanha e reflete a maturação fisiológica e psicológica do indivíduo. A qualidade das relações precoces e o processo de vinculação na relação mãe/filho parecem ser fundamentais na estruturação e organização dessa personalidade.

A complexidade das relações familiares vai influenciar as capacidades cognitivas, linguísticas e afetivas, processos de autonomia, de socialização e de construção de valores. Na sua demanda como pessoa, a criança, no seu referencial de identificação, é o “outro”. Mas não é um outro qualquer, não é um outro abstrato, alheio ou indiferente, pelo contrário, é “um outro” diferente porque é sujeito e objeto de reconhecimento, é “um outro” próximo e significativo, afetivo. É na relação com os outros “outros” que a criança vai colhendo informações sobre quem é, construindo um conhecimento negociado, mais ou menos implícito, sobre si própria.

Deve-se realçar que uma criança sem pertença sentida e reconhecida fica à margem das estruturas e circuitos sociais institucionalizados que lhe permitem estabelecer trocas afetivas e vincular-se, sendo notória a falta ou desorganização das interações quotidianas estruturantes da representação do mundo e da personalidade. Face a um sentimento de desorientação pessoal e social, a criança, sem referências consistentes, fora dos percursos definidos e normalmente prescritos para o crescimento, sente-se perdida e desvinculada de si e dos outros, só, abandonada, em perigo. Essa criança, em risco, dificilmente vai ter “espelhos” que reflitam otimismo pela vida, autoconfiança e que projetem possíveis aptidões intrínsecas.

“O ambiente favorecendo ou não a experiência, a dinâmica interna do desenvolvimento está sempre presente e é tal que a criança chega sempre com maior ou menor felicidade, a atualizar as suas potencialidades e a integrar-se no mundo dos outros. No entanto, nem sempre as coisas caminham por si só pois a criança pode encontrar dificuldades seja consigo própria, ou com um outro dos campos de relação.” (Vayer, P.& Roncin, C.,1988, p.68)

Dadas as dificuldades que tem consigo própria, a criança pode ser igualmente contrariada ou bloqueada nas suas experiências devido aos fracassos que encontra na sua relação com o mundo dos outros ou com o ambiente material, por exemplo rejeição, choques afetivos, pobreza do meio. Essas experiências abortadas ou mal vividas tendem a desfavorecer a pessoa no prosseguimento das suas relações com o mundo que a rodeia, ou seja na construção da sua personalidade. Cada grupo familiar é diferente, um fator de originalidade, mas pode igualmente constituir uma fonte de conformismo, pois a criança, pelo facto de ser aceite, esforça-se “por viver em harmonia com o seu ambiente, ajustando-se a pedidos, a modelos e a obrigações análogas em relação com a sociedade e a sua cultura.” (Idem, p.66)

O contacto com os adultos, o fator comunicacional, revela-se predominante na concepção vygostkiana do desenvolvimento. Assim, não será demais salientar que os horizontes intelectuais e emotivos do futuro adulto serão de certo modo condicionados pelo ambiente em que a criança aprende a comunicar. No decorrer desta fase de amadurecimento poderá revelar-se tanto um fator de expansão como um fator de atrofiamento.

A criança organiza os diferentes modos de representação da realidade, utilizando as referências que a sua cultura lhe transmite, enriquecendo assim intelectualmente. Bruner (1962) entende a mente como criadora de significados e procura compreender a interação através da qual a mente constitui e é constituída pela cultura. Propõe uma psicologia interessada na ação e no seu carácter situacional, assim como nas formas pelas quais os seres humanos produzem significados nos contextos culturais.

Um dos aspetos mais importantes no desenvolvimento da criança é o processo temporal, segundo Piaget. Nas suas teorias, podem-se distinguir dois aspetos: por um lado, o aspeto psicossocial quer dizer tudo o que a criança recebe do exterior, aprende por transmissão familiar, escolar, educativa em geral; depois, vem o desenvolvimento, tanto espontâneo como psicológico, da inteligência, que se sentirá, mais tarde, por volta dos sete anos, quando a criança aprende por si própria aquilo que não lhe foi ensinado.

De uma forma geral, esse período coincide com algumas oscilações para algumas crianças, com o ingresso na escola, sendo a sua maturidade e o seu nível de desenvolvimento quanto às operações concretas, alguns dos fatores decisivos para iniciarem o seu percurso escolar mais precocemente. No entanto, alguns núcleos familiares procuram acelerar o desenvolvimento da criança além de certos limites, com receio de não proporcionarem

experiências nas várias vertentes cognitivas e culturais. Por vezes o adulto preocupa-se em excesso com a promoção do bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança, o que pode colocar em perigo o equilíbrio da criança.

O ideal da educação não é aprender ao máximo e maximizar os resultados, é antes de mais aprender a aprender; é aprender a desenvolver-se e a continuar a querer fazê-lo depois da escola. A criança no decorrer do seu desenvolvimento, enquanto pessoa, vai recolhendo e organizando as informações, os elementos construtivos que vai apreendendo do meio envolvente, da família, dos amigos, da escola, das atividades lúdicas ou extracurriculares. A atividade intelectual, para Piaget, não pode ser separada do funcionamento "total" do organismo. Construir pressupõe um construtor, é o ser sujeito, o qual dispõe de aptidão para aprender. O conhecimento é por natureza um processo que depende do sujeito,. *"Dado que ser, fazer e conhecer são indissociáveis, o conhecimento é necessariamente subjetivo, isto é, específico do sujeito."* (1998, p.52)

O conhecimento é o resultado da interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Neste contexto, o ato de conhecer é um facto dinâmico que resulta do diálogo entre as estruturas (esquemas) do sujeito e as do objeto e no qual o sujeito é o protagonista da sua própria aprendizagem.

Vayer e Roncin distinguem duas formas antagónicas de aprendizagem: a não dirigida permite ao indivíduo compreender globalmente o meio, reter os seus elementos significativos e perceber as suas relações, fazendo a criança as suas próprias pesquisas, para dar um significado pessoal ao que apreendeu, numa aprendizagem inicialmente globalizante para posteriormente se diferenciar e poder expressar; a aprendizagem dirigida (pelo adulto) *"...é aquela em que a criança utiliza as suas capacidades para se ajustar a uma relação ou a uma ação determinada."* (1988, p.139) sendo considerada redutora relativamente às potencialidades da criança.

No primeiro caso, a aprendizagem não dirigida, é essencialmente um exercício de autonomia que permite à criança avaliar o interesse ou a pertinência das informações providas das suas interações com o mundo. A avaliação e a autoavaliação são realizadas simultaneamente em relação à realidade presente e à informação existente, o que permite reforçá-las retroativamente, criando estruturas de informação e novos conhecimentos. Este estilo de aprendizagem vê na apetência da criança pelo jogo um modelo ideal que "...

permite a expressão das aptidões primárias, logo o desenvolvimento das capacidades gerais,” as quais permitem *“conhecer, mas igualmente imaginar e criar”*. (Vayer & Roncin, 1988, p.59)

Já no que diz respeito à aprendizagem dirigida, a criança é comandada pela realidade que lhe é imposta: a atividade e o seu resultado são apreendidos em relação com aquilo que o adulto deseja ou que a realidade material impõe. A interpretação, a fantasia, a criatividade tornam-se então num embaraço para o desenvolvimento positivo da atividade. Em qualquer uma das abordagens, o sujeito é sempre potencialmente ativo. A diferença reside apenas no ato de liberdade que consubstancia a adesão voluntária a uma atividade; noutra registo este configurará mais um ato de submissão, de dissimulação.

Podemos definir esquemas como estruturas mentais, ou cognitivas, pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio envolvente. Os esquemas são utilizados para processar e identificar a entrada de estímulos, e graças a eles, o organismo está apto a diferenciar estímulos, como também está apto a generalizá-los. Simplificando, durante a assimilação, uma pessoa impõe a sua estrutura disponível aos estímulos em processamento. Isto é, os estímulos são "forçados" a ajustar-se à estrutura da pessoa. Na acomodação a pessoa é "forçada" a mudar a sua estrutura para acomodar novos estímulos, novos conhecimentos.

Em termos legislativos, a Lei de Bases do Sistema Educativo, um dos princípios fundamentais prescritos é o de *“... garantir uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”* (Ponto 2, artigo 1º do Capítulo I, Lei de B. S. E. nº 46/86 de 14 de outubro). Igualmente no documento de 2001, Currículo Nacional do Ensino Básico, nas Competências Essenciais do aluno à saída do primeiro ciclo refere-se que a literacia artística permite ampliar o pensamento crítico e a sensibilidade, permitindo compreender melhor as diferentes culturas.

As Artes na generalidade, e a Expressão Plástica em particular, surgem como um “Mundo de sonho” ao qual a criança deve ter acesso para se expressar e libertar a sua energia criativa. O contacto com as Artes é muito benéfico desde tenra idade, ao fomentar o pensamento divergente, componente essencial da criatividade e de uma verdadeira inteligência. Obviamente que este contacto depende naturalmente da riqueza do meio onde

a criança está inserida, mas todos reconhecem que as atividades lúdicas e expressivas contribuem em muito para um equilibrado desenvolvimento da personalidade da criança.

Através das tendências individuais, procura-se encaminhar a formação do gosto, estimular a formação da personalidade da criança, contribuindo assim para o desenvolvimento mais completo, se bem que mais subjetivo, da sua inteligência. Esta não terá ser forçosamente linear, mas uma constante reconstrução das aprendizagens que vai absorvendo, o que explica que haja “um todo adquirido” que não pode ser continuado sem ser reelaborado, estruturado, apreendido. O desenvolvimento cognitivo é o aglomerado, a compilação de todos os desenvolvimentos. Apesar de não ser palpável, torna-se claramente perceptível, uma vez que é o reflexo de todas as interiorizações, a estrutura de todas as aprendizagens recolhidas do exterior.

3.2. Desenho infantil

“... antes eu desenhava como Rafael, mas precisei de toda uma existência para aprender a desenhar como as crianças.” Picasso

Ainda hoje, Sousa continua a considerar Luquet, pioneiro na teorização desta temática nos anos 20 do século XX, uma referência relativamente ao desenho infantil:

“Há desenhos de pessoas e animais, efetuados por homens do paleolítico e neolítico em paredes e cavernas, que nos espantam pelas suas qualidades expressivas. Tanto eles como as crianças de hoje não se preocupavam com a perfeição técnica mas com a representação expressiva, a sua tendência é mais de uma linguagem expressiva de sentimentos e pensamentos do que para a representação do real” (Sousa, A. B., 2003, 193).

Para Luquet, “O desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança, permite penetrar na sua psicologia.” (1969, p.213). Para vários autores posteriores, como Rambert (1963), Widlocher (1965), Klein (1969), o desenho plasmava mesmo o inconsciente do indivíduo, o modo como este se sente em relação a si e aos outros. Essa ideia de que a criança projeta nos desenhos que executa os seus conflitos inconscientes levou-os a tentar utilizar o desenho como teste de personalidade. Contudo, foi difícil estabelecer critérios objetivos para a interpretação, face à persistente ambiguidade e subjetividade da sua própria natureza.

Novaes E. & Neves L. (2004) avisaram contra esse perigo, de tentar encontrar correspondências com a psicologia do adulto, ao salientarem que a visão da criança é diferente da visão do adulto: cada desenho tendo uma história, um significado pessoal, o qual é muitas vezes interpretado pelo adulto de uma forma errada, o que pode prejudicar ou mesmo inibir a expressão da criatividade na criança. Já Luquet sugeria que o objetivo do estudo do desenho infantil se deve limitar a “*determinar em que ponto a psicologia da criança se parece ou não com a do adulto*” (1969, p.214).

É impossível traduzir «criança» para «adulto»: o esforço deveria ser feito em sentido contrário. O adulto deveria interiorizar o que já esqueceu: que a criança passa por vários estádios de desenho, os quais refletem fases de desenvolvimento distintas, e mesmo antagônicas, no curso das quais os modelos de processamento da informação do mundo exterior divergem essencial e estruturalmente dos seus. São as várias perspectivas teóricas sobre a categorização desses estádios de desenvolvimento, de algo quase constitucionalmente «inacessível» na criança, que nos interessaram aqui. “*O desenho infantil não mantém as mesmas características do princípio ao fim. Portanto, convém fazer sobressair o caráter distintivo das suas fases sucessivas.*” (Idem, p.135).

O «mistério» do desenho infantil confunde o adulto porque, ao desenhar um determinado tema ou objeto, a criança não se inspira no modelo objetivo que tem diante dos olhos, mas sim na imagem que tem no seu espírito no momento em que desenha, ou seja, num modelo interno. E esses «modelos internos» têm uma propensão natural, «vontade» própria quase, de sair cá para fora. Qualquer criança perante um papel e um lápis; um quadro e um pau de giz; um carvão e uma superfície branca, sente um desejo irresistível de pegar num destes instrumentos e começar a fazer riscos, uns atrás dos outros.

Todas as crianças desenhavam sem a necessidade de serem convidadas a fazê-lo. Para Salvador, o desenho representa para a criança um jogo, como quando brinca sozinho com as suas bonecas ou automóveis. É um ato espontâneo que não exige companheiro. A criança desenha e brinca de livre vontade. “*A criança precisa do jogo para crescer e desenvolver-se e este é um fator importante para o seu equilíbrio emocional. Algo semelhante se passa com o desenho, esse grande esquecido, que participa no crescimento destes valores*” (1988, p.14).

O desenho constitui para a criança uma forma de brincar, como afirma Sousa (2003). Ela não se preocupa com a perfeição técnica da sua brincadeira, o brincar expressa todo o seu ser, incluindo o mais profundo do seu inconsciente. O desenho é função, sobretudo, do desenvolvimento das capacidades motoras (os movimentos da ação de desenhar), e cognitivas (criatividade, raciocínio lógico) da criança, estando também bem patentes as dimensões emocionais, sentimentais e socioculturais.

O desenho é o resultado da interpretação sensorial e criativa de algo observado. Quando a criança desenha, fá-lo de uma forma instantânea, criativa e cheia de emoção pois o desenho, tal como o jogo, está naturalmente associado ao prazer, à descoberta do mundo, às hipóteses de expressão livre. O desenho contribui, como refere Amante (1993), para a autoafirmação do indivíduo e para a construção da sua identidade, ao permitir à criança modificar a realidade, ao fazer surgir algo que não existia antes, fazendo-a simultaneamente sentir-se autora dessa transformação, numa retroação construtiva.

A criança vai aprendendo a ver os objetos durante as suas tentativas de os representar através do desenho, referiam Wallon (1989) e Milijkovitch (1987). Inicialmente o seu grafismo é «estereotipado» e à medida que os vai reproduzindo, estes vão-se tornando mais complexos e realistas, devido à repetida representação destes (acrescentando ou excluindo detalhes); esta pesquisa ajuda, a cada novo registo do objeto, a organizá-lo, a equilibrá-lo, melhorando-o. Para definir esta ideia, encontramos na psicologia, em língua inglesa, a expressão de «act out», para a qual não se conseguiu encontrar correspondência apropriada em português.

Para Gonçalves, a repetição de um tema não significa falta de criatividade, mas que a criança está ainda presa ao conteúdo psicológico desse tema: *“É, portanto inútil fazer com que desvie a atenção para novos temas enquanto não se libertar do seu tema, enquanto não o aprofundar e dominar suficientemente (...) O tema repete-se mas a expressão muda e evolui; é a expressão que conta.”* (1991, p.10). A mesma necessidade de repetição ocorre com os contos de fadas: a criança prefere muitas vezes, quando lhe dão a escolher, que lhe contem o mesmo conto, repetir vezes sem conta a mesma versão, até dele se «apropriar».

O desenho infantil é o resultado de tudo o que a criança aprendeu e da conquista da organização dos gestos e materiais utilizados, refere Morita (2005). Já Salvador (1988) salienta que, através do desenho, a criança cria o ambiente e a história: em muitas

ocasiões, ouvi-la-emos falar enquanto desenha, podendo acompanhar o enredo e as personagens, seguindo o fio da história até ao fim. Durante este processo a criança põe em jogo os seus sentimentos, os seus desejos, as suas emoções positivas e negativas, alivia-se de tensões.

Já Vygotsky se refere à grande vantagem do verbo, da oralidade, sobre as restantes capacidades expressivas das crianças, dando por exemplo a capacidade de redação por volta dos 8 ou 9 anos, quando a criança já sabe escrever bem.

“Quando falamos com um rapazinho ou uma rapariguinha animados de entusiasmo, perante coisas que compreendem bem, que lhes interessam, vemos que sabem dar-nos respostas significativas e descrições vivas. Mas se pedirmos às mesmas crianças que componham livremente por escrito uma exposição sobre o mesmo tema, não obteremos mais que umas quantas frases vazias. Como são monótonas, pobres de conteúdo e forçadas as cartas das crianças aos seus pais ausentes, e como costumam ser exuberantes e vivas as descrições verbais que fazem aos pais que regressam! A sua linguagem escrita é mais infantil que a falada”. (2009, p.55)

No mesmo contexto, Vygotsky defende que, se lhe parece possível que a criança possa despertar para a arte, através da música, como fizeram muitos compositores famosos em criança, a partir dos cinco ou seis anos (apresenta Mozart como uma exceção, aos 3 anos); já para a poesia, só a partir dos 14 ou 15 anos consegue recensar alguma obra de arte com algum valor. O desenho e a pintura assumem para o autor, uma posição intermédia. Lembramo-nos do exemplo de Picasso, cujo primeiro desenho, que fez com 9 anos, depois de ver uma tourada, sempre o acompanhou ao longo da vida, quase como um «amuleto» da sua vocação.

“A criança que desenha sozinha sente-se responsável pelas suas obras, assumindo não só o resultado final mas também os elementos que o compõem tanto no que fica reproduzido na folha, como as emoções que despertaram nela.” (Salvador, A., 1988, p.15). Se, para Piaget, é indubitável que o desenho é uma forma de representação bem distinta da perceção, não pretendendo ser a reprodução da imagem visual percecionada, também não é uma mera imagem mental que a criança tem do objeto, consistindo antes numa construção gráfica que permite revelar indícios do tipo de estruturação simbólica que a criança tem no momento.

O desenho está intimamente ligado com o desenvolvimento da escrita. Parte atraente do universo do adulto, esses pequenos «desenhos» que «falam», dotada de prestígio por ser «secreta», a escrita exerce um fascínio, uma admiração sobre a criança, bem antes de ela própria poder traçar verdadeiros signos. Muito cedo ela tenta imitar a escrita dos adultos. Porém, mais tarde, quando ingressa na escola verifica-se uma diminuição da produção gráfica, já que a escrita (considerada mais importante) passa a ser concorrente do desenho.

O desenho começa quando a criança já domina a linguagem falada, segundo Vygotsky, é uma representação gráfica que tem por base a própria linguagem verbal:

“... os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspetos essenciais do objeto. Esses factos fornecem-nos elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.” (1979, p.127).

O desenho acompanha a frase, e a linguagem está presente no desenho. É um processo em que a criança tem que encontrar diferentes formas de representação, processo esse decisivo para o seu desenvolvimento tanto do desenho como da escrita. Nos anos 30, Vygotsky, em conjunto com Luria (1988), para compreender o desenvolvimento da linguagem escrita, estudou os registos gráficos das crianças antes de irem para a escola: esses rabiscos, como atos representativos de atribuição de significados, têm um papel fundamental nesse percurso da apropriação da escrita, não de uma forma linear ou contínua, mas como parte de um todo intersubjetivo.

Um aspeto importante no desenho, para Goodnow, é o espaço. O autor considera que o espaço gráfico disponível e a capacidade de o organizar são fatores determinantes num desenho. Se a criança tem dificuldade em planificar previamente os vários registos em função da superfície disponível, vai ter dificuldades em inserir outros elementos nos espaços livres, uma vez que os primeiros registos vão determinar e condicionar o resultado final do desenho (1992, p 53).

Cada criança evolui no desenho em função das características que lhe são próprias e do ambiente que a rodeia. Embora todas as crianças passem pelas diferentes fases de evolução do desenho, estas variam desde do primeiro rabisco, e sofrem mutações ao longo da sua evolução gráfica, tanto na clareza com que se manifestam, dependendo igualmente

de vários fatores que lhes são proporcionados ao longo do seu crescimento, (tais como o contacto com materiais diversos, visualização de obras de arte, etc.).

São várias as nomenclaturas, conceitos interpretativos e tipologias propostas para definir o desenho infantil. Para Piaget, os níveis da evolução do desenho infantil, além de constituírem uma introdução ao estudo da imagem mental, revelam uma convergência com a evolução da geometria espontânea da criança, ou seja, o desenvolvimento do desenho é solidário com a estruturação que ela faz do espaço. Assim, “... *as primeiras representações espaciais da criança são topológicas, antes de serem projetivas ou de se conformarem com a métrica euclidiana.*” (Piaget & Inhelder, 1982, p. 58).

Nesta perspetiva, Gloton, R. & Clero, C. (1997) fazem igualmente uma pequena abordagem à geometria espontânea na evolução do desenho, quando referem que desde os 2 anos a criança sabe rabiscar, traçar linhas. Aos 3, abandona as «vírgulas» e traça curvas. Sucedem-se os círculos, anéis, inicialmente minúsculos, ou figuras circulares que se acumulam e dominam as suas realizações. Aos poucos ela domina o seu grafismo, e vai-se tornando senhora do seu instrumento de traço. Aos três anos, a criança por vezes domina o seu gesto no desenho de uma bola, aos 4 e meio poderá desenhar um quadrado mas só aos 7, um losango.

O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja, ainda privados de controlo motor, para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. A preparação para o desenho está ao nível do alfabeto na iniciação à escrita: depende de se proporcionarem meios de expressão e um meio favorável, no respeito pelo amadurecimento em cada fase da criança. Abordamos em seguida a evolução do desenho infantil, segundo alguns autores, os quais na sua maior parte tomam como referência os estudos de Luquet.

No entanto existem divergências relativamente às várias fases. Por exemplo Gardner (1999) também estudou o desenho infantil, porém não adota os estágios de Luquet (1969), atendendo à variedade de símbolos usados pelas crianças, à investigação de cada linguagem artística, apontando diferenças encontradas entre elas, assim como à integração dos aspetos cognitivos e afetivos do desenvolvimento do sujeito humano. Para este autor, à medida que a criança cresce, os recursos simbólicos tornam-se mais complexos para si. Se, no início, necessitava da presença de um objeto e se restringia às perceções e experiências

imediatas, com o passar do tempo isso torna-se dispensável, passa a representar papéis sociais cada vez mais elaborados e a cria formas diversificadas de lidar com situações presentes ou futuras. Isso também é notório no desenho, uma vez que inicia o grafismo com rabiscos que, aos poucos, são substituídos por figuras e objetos que denotam uma representação mais perceptível da realidade observada.

Luquet definiu estádios na evolução do desenho infantil, caracterizando cada um deles a partir da intenção e da interpretação da criança, ou seja, do vínculo que a criança estabelece com o desenho, enquanto objeto de conhecimento:

“ O desenho é uma íntima ligação do psíquico e do moral. A intenção de desenhar tal objeto não é senão o prolongamento e a manifestação da sua representação mental, o objeto representado é o que nesse momento ocupava o espírito do desenhador, um lugar exclusivo ou preponderante.”. (1969, p.23)

Luquet, no final dos anos 20, definiu a evolução do desenho na criança segundo quatro etapas: realismo fortuito (dos 2 anos aos 3 anos e meio); realismo falhado (dos 3 aos 5 anos); realismo intelectual (dos 5 aos 9 anos); e realismo visual (dos 9 aos 10 anos). O primeiro nível do desenho foi denominado Realismo Fortuito, o qual subdivide em dois momentos. Num primeiro momento, classificou-o como involuntário, ao longo do qual a criança não tem consciência das linhas por si traçadas poderem representar um objeto, não havendo intencionalidade na sua representação. Outros estudiosos como Widlocher (1965) usam o termo garatuja para designar esta primeira fase.

Nesta fase do grafismo é possível distinguir duas características que vão perdurar no indivíduo: *“... a amplitude e a força do gesto gráfico, isto é, a sua largueza, projeção de uma maior ou menor expansão vital, e o seu vigor, sintoma de determinada carga temperamental.”* (Almeida, A., Santos, J. & Santos, M., 1971, p.13). Na garatuja, a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, e sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. Com o decorrer do tempo, as garatujas, que refletiam sobretudo o prolongamento de movimentos rítmicos transformam-se em formas definidas que apresentam maior ordenação, e podem estar a referir-se a objetos naturais ou objetos imaginários.

A um segundo momento, ainda fortuito, Luquet classificou-o como voluntário, no qual a criança inicia a sua representação com uma intenção de representar algo. Nesta fase a

criança quase sempre refere o que vai desenhar, e pode ou não coincidir com a interpretação da produção final. A criança, ao terminar o desenho, pode reinterpretá-lo de acordo com algo que conhece. A criança permanece neste nível/estádio aproximadamente entre os dois aos três anos. (Luquet, G.,1969)

Já Lowenfeld & Brittain chamam a esta fase, dos dois aos quatro anos, de «estágio de rabisco» ou garatuja, ocorrendo “... *quando os traços aleatórios feitos pela criança se tornam mais organizados e controlados...*” (citados por Krechevsky, M., 2001, p.146). Rideau denomina esta fase de psicomotora, até aos 3 anos, na qual a criança faz garatuja prolongando o movimento do braço e pega no lápis com a mão toda; aos poucos vai adquirindo a possibilidade de fazer traços horizontais ou verticais sempre cada vez mais orientados. Existe uma gradual descoberta ou identificação de valores formais por parte da criança, que a levam a relacionar os seus rabiscos com a forma de visualizar as pessoas e objetos que a circundam.

O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas, refere Bordoni (2000), desde a passagem dos rabiscos às garatuja, passando para construções mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Esta autora invoca a idade da garatuja até aos três anos, para acrescentar que a criança ignora os limites do papel e mexe todo o corpo para desenhar, adorando continuar os traçados pelas paredes e pelo chão. As primeiras garatuja são linhas longitudinais que depois se tornam circulares e, por fim, se fecham em formas independentes, que ficam soltas na página. No final dessa fase, podem surgir os primeiros indícios de figuras humanas, com cabeças e com olhos.

Para Widlöcher (1965), o grande salto é a intenção representativa que aparece subitamente na criança: primeiro garatujava sem nomear/apelidar os seus desenhos; mas um dia, subitamente, começa a designar as formas/rabiscos apresentadas. A intenção de representar os objetos vai evoluindo. No fundo, o que a criança procura com a garatuja é o prazer de produzir uma forma para depois encontrar uma analogia entre essa forma e um objeto e, finalmente, o de reproduzir esse objeto de forma deliberada.

Gonçalves, como pedagogo e artista, refere uma característica fundamental que tem repercussões para toda a vida: a definição da lateralidade na criança, que começa a definir-se por volta dos três/quatro anos, quando a criança começa a desenhar predominantemente com uma das mãos. À medida que a mão adquire o controlo dos movimentos, este torna-se

mais lento e mais dominado. Do «emaranhado» de linhas curvas surge a forma arredondada, por vezes alongada,

“... a primeira forma esquemática a partir da qual a criança vai elaborar o seu vocabulário figurativo, começando por representações simbólicas ou subjetivas, não facilmente identificáveis pelo adulto, cuja interpretação só a criança poderá fornecer naturalmente, sem que a forcemos a isso”. (1991, p.7)

Gonçalves refere-se a esta fase como pré-figurativa. Para além do próprio Eurico Gonçalves, com caligrafias simples e carregadas de simbolismo, é de salientar, neste contexto, que muitos artistas plásticos modernos se inspiram assumidamente em garatujas das crianças, como Hartung, precursor da pintura gestual, que defende como modo de produção, o gesto incontrolado, ou inconsciente.

Na evolução da garatuja para o desenho de formas mais estruturadas, a criança desenvolve a intenção começando com símbolos muito simples, passando a articulá-los no espaço bidimensional do papel, na areia, na parede ou em qualquer outra superfície. Passa também a constatar as regularidades presentes nos desenhos disponíveis no seu campo de visão e nos suportes visuais aos quais tem acesso, incorporando esse conhecimento nas suas próprias produções, figurando-se a hipótese de que o desenho serve para exprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo. Com decorrer do tempo, a criança incorpora progressivamente essas regularidades ou códigos de representação das imagens, passando a considerar a hipótese de que o desenho serve para imprimir o que se vê.

A criança começara por fazer traços sem qualquer objetivo, não desenhando com a intenção de representar algo de concreto. Mas mais tarde, verifica acidentalmente que os seus traços são semelhantes a uma figura/objeto conhecido. Nesse momento importante, que poderíamos fixar como uma primeira fulguração, no sentido de associação neuronal, ou como «sopro divino», situa Luquet (1969) a passagem do realismo fortuito ao realismo intencional (se bem que por vezes falhado).

Esta nova fase do desenvolvimento do desenho, que começa para este autor aos três anos, prolonga-se até aos cinco, apelidando-o de incapacidade sintética ou realismo falhado. A criança antes de começar a desenhar já tem em mente o que vai fazer, não traçando linhas ao acaso mas com uma intenção definida. A característica fundamental dos seus desenhos é o realismo, embora encontrando muitas dificuldades. *“As figuras/signos de Juan Miró e*

Paul Klee evocam os esquemas elementares desta fase do desenho Infantil.” (Gonçalves, E., 1991, p. 55)

Para a criança, os desenhos são tanto melhores quanto mais se parecem com o objeto representado. A criança tem uma prévia intenção de produzir uma imagem e não só a imagem de um objeto qualquer. A experiência poderá resultar ou não, mas existiu a tentativa de considerar o resultado como possível. No entanto, nesta fase surgem algumas dificuldades, quer de ordem física quer de ordem psíquica, no que diz respeito ao controlo dos movimentos, o primeiro dos obstáculos desta fase, “... a criança não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspeto que quereria.” (Luquet, G., 1969, 147).

A falta de atributos reais sobre o objeto a ser representado é consequência ainda de um “outro obstáculo, já não de ordem gráfica, mas psíquica, ou seja, o carácter ao mesmo tempo limitado e descontínuo da atenção infantil”. (Idem, p. 148). Outra característica da criança nesta fase é o facto de fazer as suas representações omitindo ou exagerando partes do objeto, de acordo com a importância que representam para ela. Assim, a criança representa repetidamente o meio social onde está inserida ou objetos que sejam importantes para ela, ou seja representa-os conforme o grau de importância emocional que lhes atribui.

Lowenfeld e Brittain partilham da mesma opinião que Luquet, sobre esta última característica (exagero ou omissão de partes do objeto) no realismo falhado em Luquet, notando que estas figuras, para além de variarem a nível de proporções, são desenhadas desordenadamente no papel. Para estes autores, esta fase inicia-se aos quatro anos e termina sensivelmente aos sete anos, denominando-a de fase pré-esquemática. Referem igualmente que nesta idade, as crianças gostam de mostrar e explicar o que fizeram sem qualquer constrangimento, oferecendo essas tentativas de representação, aos adultos, a possibilidade de dialogarem com elas, compreendendo melhor os seus desenhos, o seu mundo interior.

“Agora, ela cria, conscientemente, modelos que têm alguma relação com o mundo à sua volta. Este trabalho consciente de formas adquire grande significado se compreendermos que se trata do início da compreensão gráfica. Os traços e as garatujas perdem, continuamente, suas relações com os movimentos corporais e passam a ser controlados, relacionando-se com objetos visuais.” (Lowenfeld & Brittain, 1977, p.147).

Por volta dos quatro anos as crianças representam formas reconhecíveis embora seja ainda difícil de analisar o que elas exatamente representam. No entanto aos cinco anos já se distinguem, pessoas, casas ou árvores e aos seis anos estas formas progridem para desenhos com tema e facilmente identificáveis. Sendo de salientar que existem muitas diferenças entre os desenhos desta fase, dependendo bastante do material disponibilizado. Ainda segundo os mesmos autores, nos desenhos e nas pinturas realizadas durante esta fase, até aos sete anos, raramente existe uma relação entre a cor escolhida para pintar um objeto e a do objeto representado.

A forma como a criança utiliza a cor tem mais a ver com o gosto pessoal que sente pelas cores do que propriamente com o objeto representado. Outra característica referida, refere-se à forma de representar o espaço no desenho, nesta etapa a criança não faz uso de perspectivas e distâncias, pois a representação do espaço não está ainda estruturada nem orientada, não havendo próximo nem distante, nem em cima nem em baixo. A criança desenha os seus símbolos aleatoriamente como se os estivesse a atirar de forma desarrumada e displicente para dentro de uma caixa.

“À primeira vista os objetos, no espaço tendem a estar dispostos numa ordem algo aleatória. Entretanto, a observação mais detalhada mostrará que a criança concebe o espaço como sendo aquilo que a rodeia, isto é, os objetos aparecerão acima, abaixo, ou ao lado uns dos outros, da forma como a criança os compreende.” (Idem, p. 154).

O aspeto realista do desenho significa para Luquet a primeira tentativa do indivíduo que procura afirmar-se face ao mundo exterior. Para ele, o realismo manifesta-se sob duas formas essenciais, o realismo intelectual e o visual. Esta dualidade entre os dois tipos de realismo pauta-se num facto muito simples: *“... o desenho pode em certo sentido ser considerado como um processo que permite representar objetos, tanto pelo conhecimento que temos dele ou pela maneira como os concebemos, como pela aparência que oferecem aos nossos olhos.”* (1969, p. 9). Os modos de representação da criança e do adulto são essencialmente diferenciados, pois a criança sente necessidade de sintetizar os vários tipos de conhecimento que possui sobre o objeto a ser representado.

Relativamente ao realismo intelectual, o autor salienta que nesta fase (dos cinco aos nove anos) a criança como já ultrapassou algumas dificuldades de controlo do traço, o realismo

do desenho infantil aparece em toda a amplitude, inventa espontaneamente os seus processos, tentando fazê-lo da forma mais perfeita possível. Uma das características principais desta fase é a representação de todo o conhecimento que possui do objeto e para isso utiliza outros recursos na representação, como a transparência, em que a criança representa tudo o que conhece de um objeto. Por exemplo, ao representar uma casa, as suas paredes ficam transparentes, pois desenha também os móveis que estão dentro da casa, tendo o hábito de fazer legenda: para a criança, o nome de um objeto é um elemento essencial e, portanto, deve fazer parte da representação:

“Superada a incapacidade sintética, já nada impede que o desenho infantil seja plenamente realista, isto é, que represente, ao mesmo tempo os pormenores do objeto representado, as suas relações recíprocas no conjunto constituído pela sua reunião.” (Idem, p. 159).

O rebatimento dos objetos representados no desenho é, para Luquet, outra das características deste estágio. Por exemplo, a criança, se quer desenhar um caminho contornado por árvores, por onde circula um automóvel, rebaterá as árvores que ladeiam a estrada, dum lado e do outro lado do eixo do caminho, para permitir visualizar o automóvel. É neste nível do desenvolvimento do desenho que reinventa continuamente o que deseja representar, num exercício constante de aproximação à realidade.

A título de curiosidade, as pinturas de Joaquim Rodrigo remetem para esta fase do desenho infantil, uma vez que: *“Os seus elementos neofigurativos são esquemáticos e individualizados como os da criança, reduzidos a silhuetas, rebatidos e organizados no plano do suporte retângular”* (Gonçalves, E., 1991, p.63).

É ainda no realismo intelectual (dos cinco aos nove anos) que se dão início às primeiras noções de projeções e distâncias, que serão representadas com maior clareza no estágio seguinte, realismo visual. Isto porque, entre os oito e nove anos, a criança consegue guardar mentalmente as proporções do objeto da forma como o vê e tem o domínio do tamanho do objeto em função da distância, como instituiu Luquet (1969). O realismo da criança, para Widlöcher (1965), é marcado pelo desejo que tem de se exprimir. A criança, dependendo das suas aptidões motoras, das suas orientações espaciais, vai constituindo por meio de esquemas gráficos um vocabulário que lhe permite figurar o real. O esquema gráfico é análogo àquele que ela percebe do objeto. A forma como a criança representa os

objetos nos seus desenhos é uma questão de «estilo». O estilo, cunho pessoal, depende da maturação dos aspetos perceptivos e motores que impulsiona a evolução do desenho.

Widlöcher discorda da utilização do termo de «transparência», avançado por Luquet (1969), como uma característica desta fase de realismo intelectual pois, para este autor, a criança não quer combinar o interior com o exterior, essa «transparência» é uma mistura única, do que sabe da casa com o que vê da casa, constituindo para si uma única representação, considerando essa particularidade uma questão de estilo infantil. De acordo com esse estilo, a criança, ao desenhar, não sabe separar o que vê daquilo que sabe. Quanto mais descritivo for o desenho, mais interessante é para a criança. O pintor Marc Chagall, em algumas das suas obras, inspira-se no desenho infantil, particularmente em características que lembram este estágio, realizando transparências, como no caso da obra *“Maternity”*, em que o artista pinta o feto na barriga da mãe.

No entanto para Lowenfeld & Brittain (1977), existe uma fase (intermédia nas fases de Luquet) entre os sete e os nove anos, a qual designaram por estágio esquemático. Nesta fase a criança descobre naturalmente que existe afinidade entre cor e objeto. Referem estes autores que não é uma escolha aleatória ou uma relação emocional que determina qual a cor com que a criança vai pintar os objetos. Começa a desenvolver a capacidade de classificar, de agrupar coisas em classes e de formular generalizações, por exemplo o céu é azul, a relva é verde. Embora haja cores comuns utilizadas por grande parte das crianças, para determinados objetos cada uma delas desenvolve a sua própria analogia de cor.

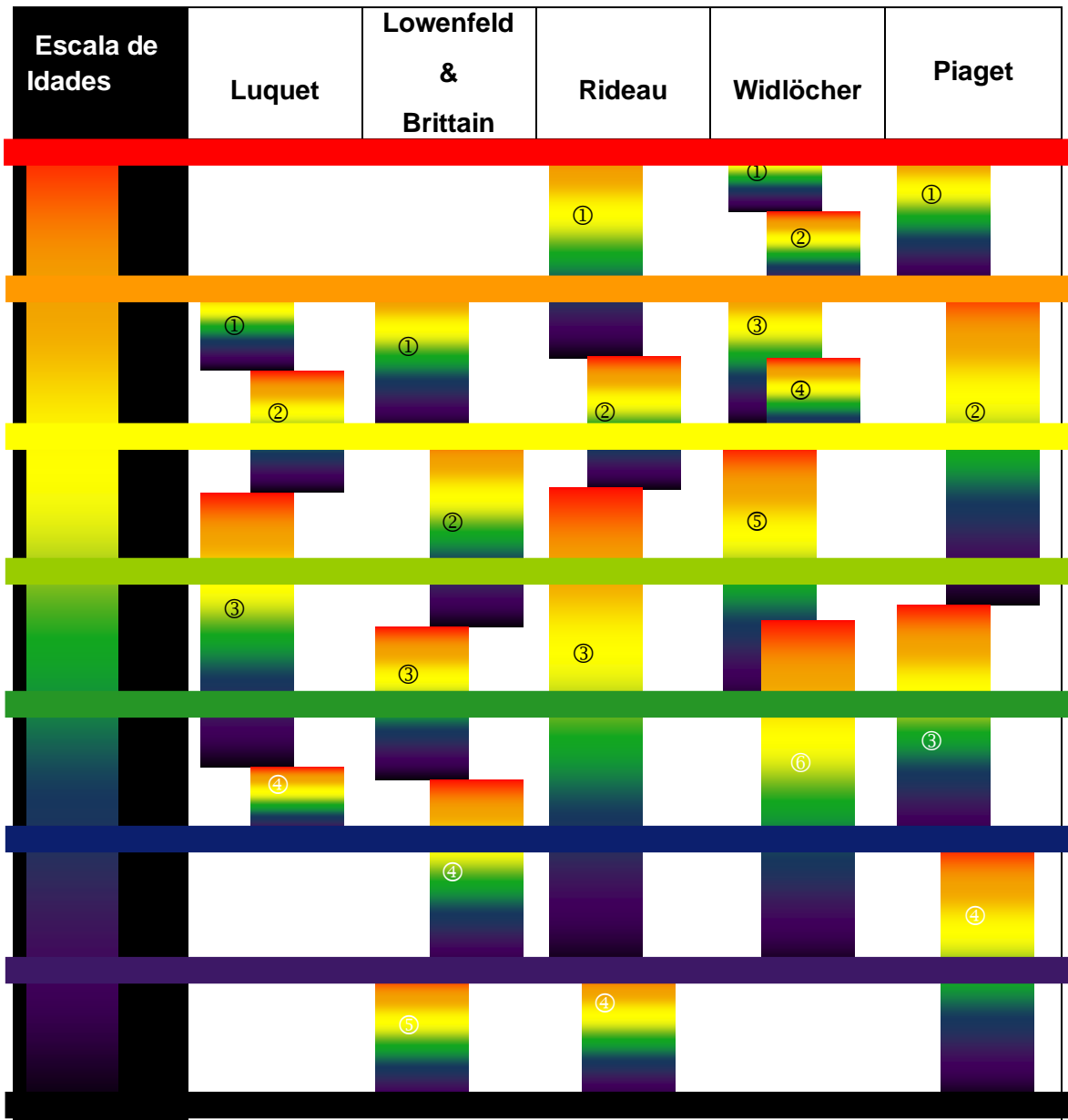
A origem desse esquema individual de cor será encontrada, provavelmente, no próprio conceito visual ou emocional de cor. Aparentemente, a primeira relação significativa que a criança tem com um objeto pode determinar o seu esquema de cor. Se as primeiras perceções da criança forem a de um pátio enlameado e se isso for uma constante no seu dia a dia, nos seus desenhos o chão ficará associado ao castanho, cor da lama (Lowenfeld, V. & Brittain, W, 1977). É igualmente por esta altura que a criança desenvolve o conceito definido da forma, ela dispõe os objetos que desenha numa linha reta em toda a largura da folha. No que se refere à temática utilizada na representação, Martins afirma:

“As crianças manifestam interesse pelo que se passa à sua volta. Predominam assim figuras, as casas, as árvores, e todo o tipo de elementos do seu envolvente que lhe despertam o interesse. Os símbolos surgem em cenas organizadas mas marcadas ainda pela subjetividade”. (1997, p.65)

Para Luquet (1969) a última fase do desenvolvimento do desenho, acontece dos nove aos dez anos, denominada de realismo visual: nesta fase a criança é capaz de representar não o que pensa mas o que vê. A transparência é substituída pela opacidade, suprimem-se os pormenores não visíveis do objeto. E o rebatimento é substituído pela perspectiva, começa a ter a noção de que quanto mais afastados estão os objetos mais pequenos são representados e quando estes estão mais próximos, ficam maiores. A criança começa a ter uma nova visão do mundo que a rodeia, os seus desenhos já têm volume, começando a desenhar a três dimensões. Durante a substituição do realismo intelectual pelo realismo visual, vai surgindo a aquisição do sentido estético e outros progressos gráficos. No entanto, existem nesta fase de transição grandes diferenças individuais: por vezes surgem crianças mais novas que manifestam precocemente nos seus desenhos o realismo visual.

Para Lowenfeld & Brittain, o despoletar do realismo ocorre entre os nove e os doze anos, a idade da «turma». Uma das grandes necessidades durante esta fase é a descoberta de si próprios, darem-se conta do seu potencial e estabelecerem relações dentro do seu grupo. Começa a despertar o interesse pela arte. Repetem inúmeras vezes os mesmos símbolos, preocupam-se em retratar o mais realisticamente tudo o que se encontra ao seu redor, concentrando-se, para isso, nos pequenos detalhes. No entanto, esta necessidade de repetição desaparecerá gradualmente e inicia-se uma fase de criar novos símbolos. Começa a notar-se uma diferenciação dos temas conforme o género sexual, uma maior consciência visual, relativamente às proporções entre objetos representados e à sua cor. As crianças descobrem que podem criar vários planos, de forma a demonstrar a localização dos elementos representados. Apesar da atribuição das características nas várias fases de evolução do desenho serem sensivelmente semelhantes, existe um certo desfasamento do período de tempo das várias fases para os estudiosos enunciados. Dessa forma, concluímos que seria benéfico para uma melhor compreensão dos estudos dos vários autores apresentar um quadro resumo com as fases de desenvolvimento do desenho infantil por idades e por autor.

Tabela 1 - Quadro comparativo da evolução do desenho infantil



Legenda

Idades em anos	Luquet	Lowenfeld & Brittain	Rideau	Widlöcher	Piaget
0	Realismo Pré-figurado	Desenho	Aprendizagem Pré-estilizada	Iniciação gráfica	Desenho
1	Realismo Pré-figurado	Pré-esquemático		Desenho I	Pré-esquemático / Pré-figurado
2	Realismo Pré-figurado	Esquemático		Desenho I	
3	Realismo Pré-figurado	Realismo	Desenho realista		Esquemático / Pré-esquemático
4	Realismo Pré-figurado	Realismo	Realismo		
5	Realismo Pré-figurado	Realismo	Realismo		
6	Realismo Pré-figurado	Realismo	Realismo		
7	Realismo Pré-figurado	Realismo	Realismo		
8	Realismo Pré-figurado	Realismo	Realismo		
9	Realismo Pré-figurado	Realismo	Realismo		
10	Realismo Pré-figurado	Realismo	Realismo		
11	Realismo Pré-figurado	Realismo	Realismo		
12	Realismo Pré-figurado	Realismo	Realismo		
13	Realismo Pré-figurado	Realismo	Realismo		
14	Realismo Pré-figurado	Realismo	Realismo		

Segundo Morita (2005), através do desenho infantil pode obter-se uma ideia do posicionamento da criança nos seus diferentes momentos de aprendizagem. Deve-se respeitar a maturidade e o repertório de cada criança, não lhe oferecer modelos estereotipados preconcebidos pelo adulto, deixando a criança criar e recriar suas próprias técnicas de representação. Nicolau (1995) afirma que a criatividade da criança deve ser estimulada sempre, para que posteriormente, ela passe por um período de sensibilização, para depois entrar em contacto com a realidade.

“Desde a primeira vez em que o bebé conseguiu pegar num lápis e aplicar o bico num papel até ao desenho quase perfeito do adolescente, inscreve-se toda uma evolução que é indispensável conhecer, pelo menos nas suas grandes linhas para não apreciar do mesmo modo, segundo os mesmos critérios, obras tão diferentes pela sua inspiração como pelo modo de realização” (Rideau, A., 1977, p. 146).

Sem pretender a uma profunda análise do inconsciente da criança, Parsons apresentou uma proposta de como fazer a Leitura de Imagens dos vários estádios de evolução pelos quais passa o desenho, realçando os seus elementos constitutivos mais comuns, que julgamos interessante apresentar, de forma resumida, para terminar este ponto deste capítulo. (1999, retirado em 24/10/2011)

No primeiro estágio, observa-se a imagem isoladamente, sem relação com outros elementos, gerando memória associativa, que leva de uma a outra imagem. O tema e a cor são os elementos mais importantes, à criança não interessa se a imagem é abstrata ou figurativa, desde que tenha cores luminosas, nítidas e abundantes. Já no segundo estágio, os vários elementos estabelecem relação entre si, criando uma nova história para explicar o todo. A maior parte dos indivíduos não irá muito mais longe.

Os estádios posteriores são já o percurso que pode-se considerar que leva a ser um «artista plástico». No terceiro estágio a beleza e o realismo deixam de ser critérios para analisar a obra, o que predomina é a subjetividade de um sentimento, de uma intenção. O realismo perde atração, o que queremos com a obra é sentir alguma coisa, a chave da leitura da imagem reside agora nos sentimentos, na ideia, no ponto de vista, na mensagem e na emoção, a análise das obras passa a ser mais emotiva do que cognitiva. No quarto estágio é a organização e o estilo da obra que vai chamar atenção, é a forma de disposição no quadro que vai passar a impressão de compreensão da obra no seu todo, o diálogo com o universo coletivo artístico vai ser essencial na compreensão e na interpretação das imagens

e das obras. O indivíduo no quinto estágio elabora significações cada vez mais complexas sobre as obras, e sobre as imagens, reflete um crescimento na interpretação e alcança, cada vez mais, um maior grau de autonomia.

Diversos autores procuraram descrever características comuns dos desenhos das crianças em vários estágios. Não existe uma descrição “melhor” do que outra, todas acentuam aspectos que se podem complementar. Perondi considera que “... os desenhos podem ser inspirados por circunstâncias não previsíveis, porém, frequentemente, relacionam-se por acontecimentos próximos ou por circunstâncias similares às experiências já vividas.” (2001, p.175).

A criança é um ser pensante, sensível, que constrói através das suas representações gráficas, um espaço real e imaginário. Uma parte do desenvolvimento gráfico infantil é inato, outra parte correspondendo às condições do meio envolvente: a vida da criança e a sua evolução dependem da paisagem cultural que proporcionam os adultos, condicionando o mundo da criança, eternamente em mutação, e com ele interagindo. Para Gardner (1999), há noções ou sentidos que já se encontram presentes na criança pequena: ela já aprecia e compreende as mensagens transmitidas pelos objetos de arte; há um sentido inato de ritmo e de harmonia, necessitando apenas de um pouco de refinamento/aperfeiçoamento. O desenho, quando fomentado, induz em grande medida o reforço da criatividade na criança ou no adolescente.

Capítulo 4. A Criatividade

“A imaginação é mais significativa que o saber” Einstein

“A criatividade só floresce numa atmosfera de liberdade” Carl Rogers

4.1. Conceito

A palavra criatividade, sob o ponto de vista linguístico, é bastante polissêmica, vindo do latim *creātus* e *creare* significa fazer ou produzir ou, literalmente, crescer (Piirto, J., 2004), mas podendo significar também engendrar, dar à luz, produzir, fazer algo de novo (Bragotto, D., 2006). Assim, está associada às ideias de gerar, produzir, inventar, imaginar, criar. Contudo, Jane Piirto esclarece que *“... a resposta difere dependendo da opção teórica.”* (2004, p.447).

A criatividade tem sido estudada desde a antiguidade, sendo muitas vezes associada a um ato de loucura, expressa no trabalho de artistas que não se enquadravam nos padrões sociais da sua época. Na abordagem filosófica de Platão, a criatividade era vista como inspiração divina. Na visão dualista de Descartes a pessoa criativa não é já vista como louca, não se tratando porém de alguém comum, mas sim de uma pessoa com uma grande capacidade intuitiva e raros dons (Wechsler, S.M., 1998).

Só após a segunda guerra mundial é que cresceu o interesse em estudar a criatividade humana, *“... pesquisar indivíduos altamente criativos, sondar e captar os potenciais para atender às necessidades das nações.”* (Butcher, H.J., citado por Marin, A.J., 1976, p.36).

Vygotsky, no seu livro *A imaginação e a Arte na Infância*, propunha distinguir no homem dois tipos de impulso fundamentais: o reprodutivo, conotado com a memória, cuja essência consiste em repetir normas de conduta estabelecidas ou ressuscitar lembranças antigas, repetindo-se alguma coisa já existente; e o criador, que combina e renova.

“O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir as nossas experiências passadas, é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar novas formas e concepções a partir de experiências passadas. Se a atividade do homem se limitasse a repetir o passado, o homem seria um ser virado

exclusivamente para o ontem e incapaz de se adaptar a um amanhã diferente. É precisamente a criatividade que faz do homem um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica o seu presente.” (Vygotsky, L., 2009, p.10-11)

É interessante colocar esta definição em paralelo com a perspectiva neurológica, dada por Santos (1998), da existência de duas estruturas constitutivas no Cérebro, funcionando em simultâneo (para além do cérebro reptiliano, ou instintivo, que permite agir e reagir de imediato, em resposta a um perigo ou dor): o cérebro límbico é essencial ao estabelecimento da memória a longo prazo e permite fazer uso da experiência; o neo-cortex possibilita imaginar, criar, descobrir ações adaptadas e eficazes e responder aos problemas com soluções e ideias originais. A autora refere igualmente que, a par da especialização vertical, existe outro tipo de especialização, a horizontal, entre os dois hemisférios.

Quando se descobriu que o hemisfério esquerdo era o centro da atividade cognitiva, relegou-se para segundo plano o hemisfério direito. O hemisfério direito comanda a parte motora esquerda do corpo e o esquerdo a parte direita, ou seja a hemisfericidade não significa funcionarem independentemente um do outro. Quando o hemisfério esquerdo está mais ativo, a pessoa privilegia a abordagem racional. É um indivíduo mais preciso e objetivo. O hemisfério esquerdo é o centro da linguagem, da escrita, do cálculo lógico, numérico, da capacidade de análise.

Em contrapartida, o hemisfério direito é conotativo, associativo, evocativo, cultiva a ambiguidade. É o centro da compreensão não-verbal, do reconhecimento das formas e da perceção espacial, do tom e da modelação da voz, da musicalidade, das imagens, da imaginação, da criatividade, do sonho, da cor e da visão do relevo. Os dois hemisférios não funcionam separadamente: por exemplo, quando lemos um poema, o aspeto verbal apela ao hemisfério esquerdo, enquanto as imagens que surgem resultam da ativação do hemisfério direito.

Se a finalidade da pedagogia é suscitar a aprendizagem independentemente das idiosincrasias dos educandos, cabe ao educador/professor funcionar com todos os seus sistemas, desenvolvendo o “Cérebro Total”. Para pôr em prática uma pedagogia para o “Cérebro Total”, é necessário uma alternância de métodos e meios pedagógicos, de forma a possibilitar uma comunicação e aprendizagem mais globais, ou seja, ativar simultaneamente

os quatro setores: o Racional (centrado em conhecimentos, factos, apelando ao racional, concreto e objetivo), o Organizacional (centrado em métodos organizacionais, procedimentos precisos e rigorosos), o Relacional (centrado na emotividade e na expressividade) e o Criativo (apelando à descoberta, à imaginação, essencialmente não verbal, mas visual).

Para desenvolvermos todos os setores do nosso cérebro, é necessária uma prática educativa que apele à criatividade, introduzindo a novidade, a variedade e por vezes o inesperado. É fundamental criar situações pedagógicas que proponham recolher, sob a forma de imagem mental, o que aprendem, ou seja, dando um significado pessoal às suas aprendizagens. Deveremos ter em conta alguns fatores facilitadores para uma aprendizagem apelativa, criativa, tais como a motivação, o prazer e a liberdade de aprender. Muitas vezes não se verifica prazer na aprendizagem porque não existe liberdade de expressão, sendo estes fatores essenciais para o sucesso da aprendizagem.

As definições de criatividade que põem em destaque a pessoa criativa centram-se no estudo das características das pessoas denominadas criativas, tais como os aspetos de personalidade, os valores, as atitudes, as motivações (Oliveira, M., 1992). Rogers (1975) sustenta que a criatividade é a tendência para exprimir e ativar todas as capacidades do Eu, referindo-se ao topo da pirâmide de necessidades de Maslow, como a satisfação da necessidade de autorrealização.

Os estudos de Rhodes (1987) revelam que as pessoas que se destacam mais em relação aos seus colegas pelo seu pensamento criativo, caracterizam-se, por exemplo, pela sensibilidade a problemas, fluência de ideias, flexibilidade mental e capacidade para redefinir objetos familiares e conceitos. Na visão mais recente de Cortizas (2000), a pessoa criativa é caracterizada como tendo uma inteligência e curiosidade intelectual acima da média, facilidade em se concentrar e estar atenta, realizar observações e discriminações de forma diferenciada, gostar de fazer julgamentos independentes e autónomos, transferir facilmente os conhecimentos de uma área para outra e apresentá-los de um modo inovador, sendo também flexível em relação aos meios e objetivos.

Estas características serão mais ou menos evidentes de acordo com alguns fatores externos como, por exemplo, a área específica da produção criativa ou a cultura em que se está inserido. Atributos físicos, tais como, por exemplo, sensibilidade auditiva, visual ou o tipo de

corpo podem também afetar o tipo de expressão criativa, sendo que a primeira é favorável à criação musical, a segunda pode ser responsável pela qualidade de um pintor e o tipo de competência física limita ou potencia a dança ou uma atividade desportiva.

A criatividade foi também definida como um processo cognitivo pelo qual o sujeito produz informação que não possuía (Guilford, J. P., 1976); uma resolução, implicadora de diferentes fases e processos, de um problema mal estruturado (Mayer, R. E., 1996), entre outras definições, consoante o paradigma teórico que se toma. Existem autores que definem a criatividade como um processo o qual passa por observar e analisar a forma como o indivíduo descobre algo de novo e eficaz ou como simplesmente reorganiza a informação que já possuía, a fim de chegar a uma ideia ou produto criativos (Lubart, T., 2001).

Torrance & Torrance tentam formular uma definição mais útil e completa a nível de investigação:

“Um processo de se tornar sensível aos problemas, a deficiências, a falhas no conhecimento, à falta de elementos, desarmonias, e assim por diante: identificando o problema; procurando soluções; fazendo previsões, ou formulando hipóteses para as deficiências; testando e voltando a testar estas hipóteses; modificando e retestando-as, se for caso disso; e, finalmente, comunicando os resultados” (1974, p.8).

Vernon (1989), por seu lado, define criatividade como a capacidade de um indivíduo para produzir ideias novas ou originais, reestruturações, invenções ou objetos artísticos que sejam aceites pelos especialistas como de valor científico, estético, social ou tecnológico. Salieta assim, de novo, a novidade e a eficácia. Lembramos neste contexto a definição abrangente de Rogers, quando afirmava que a criatividade se manifestava no *“... aparecimento de um novo produto, que por um lado advém da singularidade do indivíduo e, por outro, dos materiais, eventos, pessoas ou circunstâncias da sua vida.” (1959, p.71).*

Nas últimas décadas a criatividade vem sendo reconhecida como um dos aspetos mais importantes do desenvolvimento humano. É considerada como uma propulsora da sociedade e responsável pelo bem-estar do indivíduo, facilitando a adaptação ao meio e impulsionando-o na procura de novos caminhos (Joly, M.C.R.A., 2001). Segundo a abordagem de Rogers (1975), a criatividade é natural nos homens, podendo porém manter-se adormecida, quando inseridos em ambientes que não proporcionem a liberdade necessária para o seu desenvolvimento.

Vygotsky defende mesmo que sofremos de um preconceito elitista, ao considerarmos «criação» apenas as obras dos grandes gênios da humanidade, não a reconhecendo na vida do homem simples do povo. Lembrando Ribot, que afirmava serem desconhecidos os inventores da maior parte das descobertas, desde a roda, afirma que:

“... sempre que o ser humano imagina, combina, modifica e cria qualquer coisa de novo, por insignificante que possa parecer, compreenderemos melhor como é imensa a parte de tudo o que é criado pelo gênero humano que cabe à criação anônima coletiva. (...) Na vida que nos rodeia quotidianamente, existem todas as premissas necessárias à criação e tudo o que ultrapassa o quadro da rotina e encerra uma partícula, por mínima que seja, de novidade, tem origem no processo criador do ser humano. Se considerarmos a criação nestes termos, veremos sem dificuldade que os processos de criatividade em todo o seu vigor desde a mais recuada infância”. (Vygotsky, L., 2009, p.13)

A criatividade é a capacidade de pensar de forma inovadora/original e de encontrar soluções únicas e apropriadas para problemas práticos e abstratos combinando de modo original diversos elementos existentes ou introduzindo novos.

Representa portanto uma força de renovação intelectual perante realidades insatisfatórias do mundo. Talvez por isso inclua necessariamente uma certa dose de transgressão do estabelecido, que se pode traduzir em expressões como «estereótipo» ou «resistência à mudança».

“A função essencial da escola é a de garantir a continuidade e a estabilidade sociais, pela transmissão às gerações ascendentes das normas e técnicas existentes aplicáveis no futuro. Ensinando a ciência feita e os valores experimentados, a escola é mais um elemento de conservadorismo social do que um fator de progresso. Por isso não devemos esperar vê-la cultivar no indivíduo a criatividade, a iniciativa, a faculdade imaginativa, a reflexão crítica, tudo aquilo que poderia contribuir para pôr em causa os valores tradicionais, fundamento da segurança e da estabilidade.” (Gloton, R. & Clero, C., 1997, p.66)

Esta citação reporta-nos aos anos 70, quando a escola era um meio condicionante e estagnador para o despoletar da criatividade. Atualmente, alguma coisa mudou nos programas escolares. Contudo, existe ainda um longo caminho a percorrer para fomentar a

criatividade nas crianças que frequentam o Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Em certos casos, os pais mais preocupados e atentos nesta área recorrem a ateliês particulares uma vez que não encontram resposta eficaz no sistema de ensino público.

4.2. A Criatividade em Diferentes Contextos

“Não podemos descrever a criação infantil se não tomarmos em consideração a ação fundamental do meio material e humano.” Gloton, R. & Clero, C.

4.2.1. Familiar

As crianças passam geralmente grande parte do seu tempo, quer com os pais, quer com os professores e, por isso, todos assumem um papel fundamental na sua educação e, conseqüentemente, no desenvolvimento da sua criatividade. (Sanchez, M.P., Martínez, O.L. & García, C.F, 2003). Contudo, antes mesmo de receberem as influências do ambiente escolar, as crianças são impregnadas dos valores do seu meio familiar (Alencar, E. M., 1985). Aliás, as interações familiares são consideradas a base da construção da estrutura psicológica da criança (Wechsler, S. M., 1998). Por esse motivo *“... não nos sobra qualquer dúvida de que a família tem um papel tão decisivo, ou mais, no desenvolvimento da criatividade, do que a escola.”* (De La Torre, S., 1995, p.94).

A felicidade da criança depende principalmente do ambiente envolvente onde cresce, e dos estímulos que lhes são facultados. Existem crianças que só estimuladas é que conseguem fazer algo, pois sem esse estímulo a vida para elas deixa de ter sentido. *“A criança utiliza a sua mente, usa as suas mãos, reage sensitivamente ao que vê, ouve e sente ou toca, desenvolve desejos de comunicar-se com os outros – tudo isto faz parte do seu bom êxito.”* (Lowenfeld, V., 1977, p.11). As expressões são uma forma de diagnosticar certos distúrbios mentais nas crianças.

A criatividade é influenciada pelas vivências culturais e familiares em que a criança esta inserida. Santos refere que uma elevada percentagem dos indivíduos com maior potencial criativo são oriundos de famílias onde estas eram encorajadas a criar ou a frequentarem escolas onde existiam professores que apadrinhavam a imaginação, utilizando uma pedagogia criativa. Se se inibe o ato de criar, se a criança crescer num ambiente educativo rígido onde o jogo «faz de conta» é desencorajado e por vezes até punido, isso conduz ao

aumento do número de mentes estereis em termos de criatividade. *“As manifestações artísticas, iniciadas nos primeiros anos de vida, podem significar para os nossos filhos a diferença que existe entre indivíduos adaptados e felizes e outros que, apesar de toda a capacidade, continuam, às vezes, desequilibrados e encontram dificuldades em suas relações com o próprio ambiente.”* (1998, p 33). Para além disso *“... a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções.”* (Lowenfeld, V., 1977, p.19). A arte será o apoio que procuram naturalmente.

No entanto, o mesmo autor refere que os progenitores nem sempre atuam da forma mais assertiva, provocando a inibição do ato de criar: a criança pode estar simplesmente a movimentar o lápis aleatoriamente para se adaptar a ele da melhor forma, e o adulto questiona-a sempre sobre o que ela está a desenhar. Limitando e direcionando o desenho da criança, que acaba por tentar fazer o desenho do que lhe pedem, ou pede para lhe desenharem o que estavam a pedir. (Idem, 1977, p. 21-23) É de salientar o quanto é prejudicial para o desenvolvimento da criatividade os famosos cadernos com desenhos para colorir, os quais na opinião de Lowenfeld,

“... transformam a criança num ser cujo pensamento é dirigido (não lhe deixam liberdade para criar o que desejam); a criança torna-se inflexível, porque tem de seguir o modelo que lhe foi dado; este não lhe proporciona alívio emocional, pois não lhe dá oportunidade de expressar a sua própria experiência, com a qual daria vazão às suas emoções; não favorece sequer a destreza e a disciplina, uma vez que o desejo e o impulso d criança para aperfeiçoar-se nascem do seu próprio anseio de expressar-se; finalmente esse modelo condiciona a criança aos conceitos dos adultos, os quais ela é incapaz de produzir por si só e que, portanto, frustram as suas próprias ambições criativas.” (Idem, 1977, p. 26)

Amabile (1996) salienta nos seus estudos, que os pais devem estar atentos a determinados aspetos essenciais, tais como a existência de princípios e valores orientadores, a personalidade, o carácter, os interesses de cada criança e a sua visualização como uma pessoa independente e que gosta daquilo que faz. Todos estes fatores funcionarão como um fio condutor para que os pais decidam o que é melhor para os seus filhos e lhes proporcionem tudo aquilo que eles necessitam. Todos estes fatores terão impacto, por um lado, na manifestação da criatividade na escola e, por outro, deverão articular-se com o que a escola se propõe fazer nesse mesmo sentido.

Tendo em conta o facto de os pais serem os primeiros transmissores de influências externas à criança, há algumas sugestões de estratégias (Beaudot, A., 1980; De La Torre, S., 1995; Sanchez, M. P., Martínez, O.L. & García, C.F., 2003) que podem ser utilizadas por estes para favorecer a criatividade dos seus filhos, tais como: sensibilizar para a beleza do mundo e da natureza; fomentar a manipulação de ideias e objetos; desenvolver o reconhecimento dos estímulos ambientais e a sensibilidade perante os mesmos; desenvolver a tolerância face a novas ideias e o desejo de conhecimento; fomentar a descoberta do mundo que os rodeia, a autovalorização das atividades e a aprendizagem independente; criar oportunidades para a manifestação do pensamento e da expressão criativa; melhorar a capacidade para resolver problemas incomuns; proporcionar os materiais necessários para as atividades criativas, como a expressão plástica; acompanhar os interesses e capacidades, favorecendo o seu desenvolvimento; recompensar o comportamento criativo.

Mais uma vez ressalva-se que tais estratégias poderão e deverão estar em consonância com as preocupações do contexto escolar numa interação que, obrigatoriamente deveria acontecer. No campo artístico a criatividade nem sempre é estimulada pelo núcleo familiar, nem pela escola. No entanto, por vezes a criança deixa transparecer esse gosto artístico o qual na maioria das vezes não é explorado assertivamente. Definitivamente, se os pais pretendem ajudar as crianças a trabalhar a sua criatividade, têm de estar disponíveis para tal e ter em mente que

“... não se pode ensinar uma criança a criar, mas sim estimulá-la a que sinta o desejo de fazê-lo. (...) Não se pode obrigar ninguém a criar; porém, podem dar-se condições que favoreçam a ocorrência da criatividade.” (Sanchez, M.P., Martínez, O.L. & García, C.F., 2003, p.83).

Majaro afirma que

“... a criatividade não se trata de um talento exclusivo de uma minoria. A criatividade pode ser aprendida e desenvolvida e se a trabalharmos num ambiente adequado, com os elementos apropriados de estimulação e motivação, as pessoas podem tornar-se mais criativas.” (1994, p.63).

Vários autores afirmam, inclusivamente, que todos os indivíduos podem ser criativos se tiverem ao seu alcance um conjunto de técnicas que possibilite o desenvolvimento das suas competências (De La Torre, S., 1982; Torrance, E.P., Murdock, M. & Fletcher, D.C., 1996) e

várias investigações vão no sentido de que a criatividade pode ser ensinada e estimulada através de treino (Fustier, M., 1988; Sanchez, M.P., Martínez, O.L. & García, C.F., 2003)

Já Gloton & Clero (1997) referem pertinentemente que a criança cresce à imagem da família onde está inserida: se é uma família liberal, pode despoletar a atividade criadora inata da criança, mas se esta está inserida num meio no qual a educação autoritária predomina e se reproduzem os estereótipos sociais, a sua criatividade está condenada «a priori». Nunca se libertará e tornar-se-á posteriormente num ser estereotipado, uma «fotocópia» de seus pais dando a mesma educação aos seus descendentes, ou seja perpetuando de geração em geração a aversão a qualquer comportamento divergente, fechando definitivamente as portas à espontaneidade e à criatividade.

4.2.2. Escolar

Parece haver uma cada vez maior consciencialização, a nível internacional, de que a criatividade, enquanto capacidade de mudar perspetivas, é fundamental para a própria sobrevivência social (Persaud, R., 2007). Neste contexto, é relevante uma Campanha governamental promovida na televisão e outros órgãos de comunicação social, cujo slogan é *“Para Portugal sair da crise aposta na criatividade!”*

Segundo Fleith. & Alencar (1992), diversos países têm mostrado alguma apreensão para a necessidade de promover condições favoráveis à eclosão da criatividade, a fim de que o potencial criativo presente em cada indivíduo se possa desenvolver de forma adequada. Esta consciência da pertinência da criatividade no contexto escolar está espelhada nos objetivos e orientações traçadas, pelos organismos tanto nacionais como internacionais responsáveis pela Educação.

Assim, na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86 de 14 outubro), no capítulo I, artigo 2º, ponto 5, encontramos uma referência clara à criatividade quando se afirma que se devem formar *“cidadãos capazes de julgar com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”*. Na alínea a) do artigo 7º determinando como um dos objetivos do Ensino Básico

“...assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses 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...".

Encontramos igualmente no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais do Ministério da Educação a criatividade como uma das competências gerais de perfil desejável à saída da educação básica, que o aluno “... *deverá ser capaz de realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.*”. (Abrantes, P., 2001, p.15)

Também o novo documento emanado da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), “Metas de Aprendizagem”, contempla diretrizes para a aquisição de conhecimentos em vários domínios da Expressão Plástica – Compreensão das Artes no Contexto; Apropriação da Linguagem Elementar das Artes; Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação Desenvolvimento da Criatividade.

Apesar das diretrizes do atual sistema de ensino orientarem o fomento da criatividade, os resultados que se verificam na prática são muito diferentes do que é pretendido.

Referindo-se ao objetivo da escola de munir a criança de conhecimentos, Golton & Clero afirmam que isto é feito de uma forma estanque e compartimentada, ao longo da escolaridade.

“Mas a transmissão de conhecimentos deve ser controlada, as aquisições avaliadas: daí a instituição dos exames. Todo o nosso sistema escolar é um sistema de níveis que se encaixam uns nos outros, separados por portas que, segundo o veredicto dos exames, se abrem para uns e se fecham para outros.” (1997, p.67)

Quando os exames se transformam no seu próprio fim, cultiva-se a memória e o pensamento convergente. Esquece-se muitas vezes que a extensão da matéria a ensinar e a necessidade de cumprir o programa limita o papel do professor mais como instrutor do que educador.

“Para praticar a redescoberta, para dialogar com o aluno, para por em jogo a sua criatividade e satisfazer a sua necessidade de expressão é preciso tempo, o tempo de se enganar, de se desviar pelos caminhos perdidos de uma investigação excitante, é preciso entrar no domínio do jogo.” (Idem, p.68)

Dão como exemplo a abordagem de um problema matemático: o pensamento divergente vai imaginar diversas soluções cujo confronto poderá revelar uma delas como a melhor, mais harmoniosa, mais adequada, mais económica, mais eficiente do que as outras.

“Mas, para tomar consciência disso, é preciso ter comparado, discutido, perdido tempo, e só depois de tudo isso se terá feito verdadeiramente matemática, a qual é, antes de mais, invenção. Mas será assim que se prepara um exame? Não será preferível lançar desde logo o pensamento convergente sobre a solução-tipo que deve ser retida?” (Idem, p.68)

Santos (1987) defendia que a educação, já na década de cinquenta, deveria ser sempre proposição e nunca imposição, como constatava na maior parte dos casos. O verdadeiro sentido da educação seria, para além da transmissão de conhecimentos, o despertar das capacidades intelectuais.

Existe uma abordagem escolar fragmentada, ou seja, por disciplinas e também por metodologias, produzindo especialistas em matérias. Para além disso, as disciplinas não são todas valorizadas ao mesmo nível, sendo frequentemente a Expressão Plástica relegada para segundo plano. Ferguson refere que: *“Arte e Música são matérias de menor importância, Inglês, História e Ciência são matérias importantes”* (1995, p.267).

Com efeito, a educação ocidental ao longo dos últimos séculos tem-se empenhado quase exclusivamente no desenvolvimento de competências específicas e relacionadas, sobretudo com funções privilegiadamente associadas ao hemisfério cerebral esquerdo, sobrevalorizando aptidões racionais, lógicas e analíticas (Prieto, M. F., 2007) e a negligenciar as funções mais tradicionalmente associadas ao hemisfério direito, como a visualização, as emoções, o sentido de humor, a metaforização ou a criatividade (Barchard, K. A., 2003).

Porém, esta fragmentação não parece existir no funcionamento cerebral de uma forma tão radical e há a necessidade de usar todas as competências que esse funcionamento nos permite (Hines, T., 1991; Mario, T., & Ken, M., 2007). Tal é coerente com a afirmação de Bruner: *“O pensamento não é (...) apenas um exercício de lógica formal. O pensamento reside na esfera global da consciência de cada indivíduo que inclui crenças, desejos, expectativas, emoções e intenções.”* (1962, p.26).

A escola tem uma missão fundamental no desenvolvimento das crianças e jovens, uma vez que é neste meio que o aluno poderá explorar, elaborar e testar hipóteses e fazer uso de seu pensamento criativo. O sistema educacional atual espera apenas respostas certas ou convergentes face a pressupostos, criando assim conformidade e inibição da atitude criativa (Ferguson, M., 1995). A sua indispensável capacidade de adaptação requer um lugar para a utopia, tal como sublinha Tofler: tomar a escola como “... *uma multiplicidade de visões, sonhos e profecias – imagens de amanhã potenciais.*” (1997, p.32).

Na generalidade, a escola apresenta como prioridade o desenvolvimento do pensamento lógico. O ensino ainda se encontra muito centrado na pessoa do professor, pois é ele que organiza todo o processo de ensino/aprendizagem pelo qual o aluno vai passar. O sistema educativo não dá o tempo suficiente para que o aluno possa estimular a sua criatividade.

Também Stern se manifestou contra o método tradicional. A expressão livre é contra o método tradicional: as crianças não tinham capacidade e ficavam frustradas porque depois não gostavam do seu desenho. O que Stern vem dizer é o inverso: o adulto é que deve encontrar o que a criança tem dentro dela própria. O adulto tem que ter uma postura e atitude muito cuidada. Nunca deve influenciar. Não se deve fazer um desenho e depois por ao lado para eles copiarem. Não se deve obrigar a criança a ser influenciada, ao ponto de perder as suas características. (s/d, p.7-8)

A realização do potencial humano não pode ser entregue ao acaso (Rubin, L., 1974), pelo que temos que inserir a criatividade, de um modo consciente e intencional, nos contextos educativos e, em particular, na escola (Fleith, D.S., 2001). O estudo da criatividade tem despertado um interesse crescente por parte de psicólogos e educadores, nomeadamente em relação ao processo, ao produto, às pessoas e às condições ambientais que favorecem a expressão e o favorecimento da criatividade no ambiente escolar.

Apesar do reconhecimento de que o ambiente educacional tem um papel importante no desenvolvimento da expressão criativa dos alunos, Fleith & Alencar (2005) referem que têm havido poucas tentativas para avaliar se a criatividade tem sido estimulada ou inibida neste contexto. Presentemente existe um consenso entre os estudiosos, de que a criatividade deveria ser estimulada e desenvolvida no processo educacional. *"A criatividade é a chave para a Educação e, num sentido mais lato, é a solução para a maioria dos problemas sérios*

da Humanidade" concluiu Guilford (1967, p.4), no "Journal of Creative Behavior", no qual salientou a premente necessidade da investigação científica se dedicar ao tema.

A Expressão Plástica facilita a exploração e o desenvolvimento do potencial de criatividade, servindo para descobrir a emoção estética que reside na satisfação que experimentamos por nos sentirmos capazes de explorar ao máximo as nossas capacidades inatas de criar. Valoriza a expressão espontânea da criança, na qual é incentivada a criar e a improvisar autonomamente no processo de criação artística, procurando assim soluções originais, diversificadas e alternativas para os problemas encontrados durante a atividade proposta.

Em trabalhos de desenvolvimento da criatividade, elaborados por alguns estudiosos, uma das estratégias recomendadas é a Visualização Criativa, que consiste em libertar tensões e eliminar resistências, bloqueios, tendo como base movimentos criativos, passando pela dança, música, pintura, desenho, escrita criativa, entre outros. Utilizada nas mais variadas áreas da atividade humana, comprovou-se a eficácia desta técnica, particularmente na resolução de problemas (Piirto, J., 2004).

Durante uma entrevista a Cizek para a revista Time, em 1923, o repórter destacou a profunda alegria das crianças no ateliê de Cizek, ao contrário das caras de enfado que via nas crianças saindo da escola. Cizek expressava uma profunda admiração e respeito pela arte infantil, e considerava que esta era de uma natureza pura. Ao proporcionar às crianças um ambiente livre, sem barreiras na sua expressão, estas revelavam-se num processo de autodescoberta e ganhavam acesso à sua criatividade pessoal. Segundo uma aluna de Cizek, as suas aulas não tinham como propósito criar artistas, mas sim expor a personalidade artística de cada indivíduo (Time Magazine, 1923, retirado em 13/10/2011).

Já Torrance (1988) nos seus estudos apresentava alguns princípios para que a criatividade não fosse sufocada na escola: deverão ser valorizadas as perguntas das crianças, as suas ideias, os seus valores e dar a oportunidade de realizarem trabalhos livres sem a formulação de julgamentos prévios, assim como proporcionar atividades lúdicas orientadas, mas com considerável grau de liberdade, dentro do ambiente escolar.

Lowenfeld & Brittain (1977) afirmam que, independentemente da estrutura de ensino ser "aberta" ou "convencional", o mais importante é a relação professor/aluno. Sendo inquestionável o papel do professor no desenvolvimento da criatividade dos seus alunos, cabe a este desenvolver o processo que contribua para a estimular. O professor pode ser

habilitado a detetar as potencialidades criativas de seus alunos, ajudando-os a expressarem-nas.

Porém, desenvolver a criatividade não significa transformar uma pessoa possuidora de capacidades medianas num génio, só pelo simples facto de se treinar bastante as suas competências criativas (Davis, G. A. & Rimm, S. B., 1994). Pretende-se simplesmente despoletar a criatividade de acordo com as capacidades de cada indivíduo. Assim, a prática de exercícios que procuram estimular a criatividade ambiciona, essencialmente, uma mudança gradual do comportamento quotidiano e não um resultado inalcançável. Espera-se, sobretudo, que essa mudança seja benéfica para o sujeito, podendo traduzir-se numa maior atenção perante o mundo que o rodeia, numa maior liberdade de pensamento, numa melhor compreensão e adaptação às situações que lhe são apresentadas e, principalmente, que lhe permita caminhar para uma tão desejada harmonia interior (Piirto, J., 2004).

Perante esta complexidade de definições, se se tivesse que optar por uma definição seria escolhida a parábola de Jesus: julga-se que a criatividade é como uma semente que o semeador lança à terra. É apresentada a versão de Mateus:

“Eis que saiu o semeador a semear. E, ao semear, algumas sementes caíram ao longo do caminho, vieram as aves e comeram-nas avidamente. Outras caíram em terreno pedregoso, onde havia pouca terra e brotaram logo, por falta de terreno profundo, mas levantando-se o sol, como não tinham raízes, secaram logo. Outras caíram entre os espinhos, mas logo cresceram os espinhos e as sufocaram. Outras caíram em terra sã e frutificaram, umas cem, outras sessenta e outras trinta. Quem tiver ouvidos para ouvir, ouça.” (Bíblia, S.Mateus-13, 3-9,1968, p.19 do Novo Testamento)

“Não ensino nada aos meus alunos, tento apenas criar as condições necessárias para que eles possam aprender” Albert Einstein

4.2.3. Social

Os estudos que se referem ao ambiente criativo, enquanto fatores definidores da criatividade, consideram que as condições extrínsecas, tais como as dimensões a nível social, histórico, familiar ou cultural, são influenciadoras no seu aparecimento e desenvolvimento (Rudowicz, E., 2003; Simonton, D.K., 2000).

Nesta faceta da definição de criatividade estão incluídos os estudos dos contextos sociais que inibem ou despoletam a manifestação criativa, das diferenças em termos perceptivos e sensoriais provenientes dos mais diversos ambientes, e as várias reações face a diferentes situações. Em suma, pretende-se a compreensão sobre as condições externas ao indivíduo que influenciam o comportamento criativo, de que forma o afetam, e como podem ser usadas como facilitadoras da criatividade (Ibanez-Martin, J.A., 1990; Mouchiroud, C. & Lubart, T., 2002).

Assim, por exemplo, Csikszentmihalyi (1996b) defende que a evolução cultural ocorre em “memes”, ou seja, em unidades de informação criadas, mantidas e transmitidas culturalmente, sendo exemplos de “memes” a linguagem, esculturas, pinturas, normas sociais, valores e ideais, tais como amor e liberdade. Cada pessoa apreende estas estruturas, transmitidas de geração em geração. Os esforços para mudar os “memes” existentes podem então ser identificados como um ato criativo.

Este investigador, assumindo a posição de que uma ideia ou produto só pode ser considerado como criativo se for reconhecido como tal, defende que não é possível isolar o entendimento da criatividade do sistema sociocultural em que está inserido o indivíduo, nem tão pouco pode ser considerado um mero processo mental. Contudo, o contexto social pode ser, por vezes, limitador da expressão de criatividade, isto particularmente tendo em conta o facto de a valorização pública de uma criação ser um fator definidor de criatividade (Weisberg, R.W., 1986)

Para além destes fatores ambientais, influenciadores da criatividade e denominados por Urban (1994) como o macrocosmo ambiental do indivíduo, ou seja, os fatores históricos, sociais, culturais, económicos, há fatores ambientais do seu microcosmo, tais como a família, o tipo de educação, o emprego, a situação socioeconómica individual (Kurtzberg, T.R. & Amabile, T.M., 2001). Assim, por exemplo, a ordem de nascimento e a eventual ocorrência de diferenças educativas associadas (Clark, R.D., & Rice, G.A., 1982; Runco, M.A. & Bahleda, M.D., 1991), ter pais que reforçam a progressão intelectual, profissional ou cultural (Weisberg, R.W. & Springer, K. J., 1980), pertencer a um determinado estrato socioeconómico (Simonton, D.K., 1984) ou ser educado numa religião específica são alguns dos fatores do microcosmo ambiental, que poderão influenciar o desenvolvimento da criatividade.

Para Isaksen (1987), o tipo de ambiente no qual os indivíduos estão inseridos vai também permitir que estes tenham consciência dos seus bloqueios ao pensamento criativo, bloqueios que podem ser de várias ordens, desde os pessoais aos situacionais. *“A criatividade não se produz dentro das cabeças das pessoas mas na interação entre os pensamentos e um contexto sócio-cultural. É um fenómeno sistémico, mais do que individual.”* (Csikszentmihalyi, M., 1996a, p.41). Reconhece-se assim a importância que o ambiente exerce sobre a criatividade de cada indivíduo, devendo-se estudar, segundo Amabile (1983), a sociedade na qual o indivíduo está inserido, pois é influenciado pelo ambiente, atuando este seja como estimulador e recompensador; seja como opressor.

A mesma opinião é partilhada por Cropley ao afirmar que *“... ambientes cheios de normas e pressão ao conformismo atuam como inibitórios à criatividade na medida em que estimulam certos comportamentos e bloqueiam outros...”* (1999, p.636). O autor acrescenta ainda que alguns estudos concluíram que jovens criativos que mantiveram contactos com pessoas mais experientes e receberam apoio destas, tiveram não somente um desenvolvimento mais flexível, mas também a eliminação dos bloqueios à sua criatividade.

Capítulo 5. Expressão Plástica em Portugal no Primeiro Ciclo do Ensino Básico

“O ensino de hoje é, afinal, resultado de um passado feito de mil incidentes e circunstâncias que não podem ser ignorados se queremos compreender e modificar o presente.”

Rómulo de Carvalho

No quinto capítulo é apresentada uma investigação sobre a Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal, a sua evolução desde o fim do Estado Novo até à atualidade, incluindo vários tipos de análise, como a histórico-educativa, bibliográfica e documental. Ainda neste capítulo debruça-se sobre a formação inicial de professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico nesta área. Todas estas formas de investigar o nosso objeto de estudo tiveram como propósito fundamentar o nosso terceiro objetivo geral “Analisar a evolução da Expressão Plástica em Portugal, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico”, e os objetivos específicos: “Compreender os percursos e diretrizes gerais nas etapas mais próximas e na atualidade”; “Descrever a legislação em vigor e a sua evolução”; “Analisar os programas existentes”; “Valorização do desenvolvimento curricular”; “Estudar a formação dada aos professores no Ensino Superior”.

O início deste capítulo reporta-nos a tempos instáveis que se viveram em Portugal na década de setenta. Tempos marcados pelos sentimentos de revolta clandestina, tempos agonizantes provocados por uma longa ditadura, que só findaram com a revolução de abril, em 1974. Nos anos de ditadura e conseqüente isolamento em relação ao mundo, houve repercussões a todos os níveis, incluindo as Artes Plásticas e a Educação. Como tal, é notória a fragilidade do nosso Ensino, da nossa Cultura, onde o analfabetismo imperava. Somente a partir da lei 5/73 (ver tabela 3, p. 184) é que as expressões “democracia” e “igualdade para todos” começam a surgir, ainda que de uma forma subtil, uma vez que ainda vigorava o regime de ditadura.

A conjuntura social, económica e cultural do Estado Novo remeteu o ensino artístico e a educação estética para um plano secundário e irrelevante. Portugal era um país estagnado, reflexo das políticas praticadas pelo governo vigente.

Segue-se uma análise histórica-educativa, mais concretamente, sobre a Educação Artística/Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Esta análise é feita com

base em legislação, documentos, programas do governo e estudos, desde a década de setenta até ao presente.

Trata-se da implementação da educação artística/expressão plástica desde essa época até aos nossos dias, onde a lei de bases nº 46/86 (Secção II, Subsecção I, Artigo 8º, ponto 3, a), ver tabela 3, p.188) regulamenta o ensino da Expressão Plástica no primeiro ciclo do ensino básico.

Após a análise histórica e educativa, houve a necessidade de analisar mais minuciosamente toda a legislação referente à Educação Artística e posteriormente Expressão Plástica. Dessa análise documental resultou um quadro legal relativo à Educação Artística/ Expressão Plástica desde de 1973 até a atualidade.

Ainda neste capítulo, revelou-se importante para a investigação, a inclusão da evolução e análise dos programas do primeiro ciclo na disciplina de Educação Artística/Expressão Plástica desde 1973 até aos nossos dias. Seguidamente abordou-se a Expressão Plástica no currículo.

Decidiu-se incluir também neste capítulo um estudo sobre a formação no Ensino Superior dada aos futuros professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Constata-se ainda um longo caminho por desbravar nesta área, muito ainda está para fazer para podermos caminhar criativamente!

5.1. Percursos e diretrizes gerais

Portugal foi política e materialmente incapaz de construir o Estado-nação moderno nas condições relativamente benignas do liberalismo da segunda metade século XIX, vindo a fazê-lo na primeira metade do século XX, num contexto de regime autoritário.

Hesitando entre a alfabetização de todos, mesmo que de forma básica, e a educação das elites, Salazar, em entrevista a António Ferro em 1938 (Ferro, A., 2003, pp.158 e 183) fazia-se eco do tradicional dilema, comum ao pensamento conservador da primeira metade do século XX: perante a massificação da educação, coloca de um lado o desenvolvimento económico e do outro, o medo da subversão da ordem tradicional, que possibilita o domínio de uma ferramenta conceptual tão poderosa como a escrita.

De um lado o controlo social que a educação permite e do outro a emancipação a que esta abre portas. Perante o dilema, percebe-se que, em determinadas circunstâncias históricas, as práticas políticas conservadoras terão agido como travão a uma escolarização rápida e ampla da sociedade portuguesa. Este contexto ideológico traduziu-se no legado de um atraso educativo ainda mais impressionante do que o atraso económico, com taxas baixíssimas de qualificação da mão de obra. Gellner aponta que o trabalho deixou de representar a manipulação dos objetos, mas sim dos significados (1993, p.56). Daqui é possível imaginar as consequências da gravidade da situação e o peso das suas consequências para o futuro económico e social do país.

5.1.1. Antes do 25 de abril de 1974

Em plena primavera marcelista, assiste-se a alguma abertura do sistema, com uma tomada de consciência do atraso educacional do país. Um exemplo é o da Portaria nº 23 485/68, onde se reúne e sistematiza legislação que se encontrava muito dispersa, passando a ser o documento legal de referência para a educação.

A propósito da criatividade:

“Com o desenho de ilustração e de imaginação, modalidades de desenho livre, pretende-se que a criança cultive a imaginação criadora. Tais desenhos não se coadunam com uma inoportuna e desencorajante intervenção direta do professor na sua correção, nem com a subordinação a modelos estereotipados.” (Portaria nº 23 485/68).

No entanto, apesar dos sinais de abertura a ideias exteriores, tal só sucedia teoricamente, uma vez que havia um fosso entre o que se legislava e o que acontecia na realidade. Para uma noção do estado do ensino em Portugal, é citado Rómulo de Carvalho acerca de um relatório realizado entre 1964 e 1974:

“A Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa, e a Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa, que se lhe seguiu, tinham posto a descoberto, sem escamoteações de qualquer espécie, a situação extremamente carenciada do nosso país em todos os aspetos relacionados com o ensino: elevada taxa de analfabetismo, reduzida frequência de alunos em todos os graus, baixíssimo aproveitamento escolar, falta de professores, de instalações e materiais, e tudo mais que possa

imaginar-se, sem haver um único aspeto em que a situação pudesse considerar aceitável.” (Carvalho, R., 2001, p.806)

No início da década de setenta, o ministro Veiga Simão, responsável pela pasta da Educação, pretendeu democratizar em certa medida, o acesso ao ensino, abrindo uma janela a todas as camadas da população, acontecimento inédito.

A Lei n.º 5/73, de 25 de julho, (ver tabela 3, p.184) introduz grandes alterações na estrutura do ensino básico, prevendo a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, sendo os quatro primeiros ministrados em escolas primárias e os quatro restantes em escolas preparatórias.

A reforma de Veiga Simão arrasta consigo novas perspetivas de uma renovação pedagógica, influenciando o desenvolvimento das artes na educação. A importância atribuída à educação estética e artística vem acentuar a ideia de que estas desempenham um papel importante no desenvolvimento e na formação integral da criança, nomeadamente no desenvolvimento das suas capacidades afetivas, lúdicas, expressivas e cognitivas.

Na generalidade, os princípios fundamentais em que assenta esta lei são muito abrangentes, nos quais podemos incluir qualquer formação ou atividade educativa de índole intelectual/cultural. Destaca-se a afirmação da necessidade de promover o desenvolvimento intelectual através do ensino e da cultura.

O currículo do Ensino Básico contemplava, pela primeira vez, aspetos relativos à formação da personalidade, nas vertentes física, intelectual, moral, social e patriótica e tinha a particularidade de, pela primeira vez, o currículo contemplar a educação estética, a qual passava somente pela prática do desenho de observação (ponto 6, base VII, subsecção 1ª, secção 3ª do Capítulo II, ver tabela 3, p.185). Contudo a Educação estética/Educação artística começa a integrar-se lentamente no processo de ensino/aprendizagem.

Desta forma, pode-se afirmar que existe uma introdução no currículo à prática do desenho de observação, contudo, ainda não existe qualquer referência à disciplina de Expressão Plástica no primeiro ciclo do ensino básico, uma vez que o desenho à vista por si não é sinónimo de liberdade de se expressar livremente através da arte.

No entanto, verifica-se a preocupação por parte do governo de proporcionar aos cidadãos “o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura” assim como o “*princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos*” (alínea b) e a) da base II do Capítulo I, ver tabela 3, p.184). Malgradadamente, tais fundamentos nunca passaram do papel, pois esta Lei acabará por não ser posta em prática.

Só nos objetivos gerais da lei nº 5/73, poderemos incluir o contributo da Educação Artística para a formação da personalidade, no entanto de uma forma superficial, uma vez que só existe referência ao estimular “...do desenvolvimento gradual e equilibrado nos domínios físico, intelectual, estético e moral, ...” e não de uma disciplina concreta (alínea a), ponto 1, base VI, subsecção 1ª da secção 3ª do Capítulo II, ver tabela 3, p.185).

Pode-se referir que o Estado tenta dar à Educação Nacional uma imagem democrática, que “*pretende fazer da personalidade humana livre o eixo das atividades, independentemente da posição económica e social, proporcionando a maior educação possível ao maior número possível de indivíduos*”. (Santos, A. 1999, p.20)

Na lei nº 5/73, existe uma referência quanto à formação de professores para o ensino Artístico mas é, no entanto, muito abrangente. Da sua interpretação, conclui-se que um professor da área artística poderá lecionar tanto no ensino básico como secundário.

Neste contexto, assume especial significado o trabalho desenvolvido pelo professor Arquimedes da Silva Santos, por ser o precursor na divulgação do conceito de Educação pela Arte, de expressões artísticas integradas e de arte-terapia em Portugal. Além de ter estado envolvido na promoção do Colóquio sobre o Projeto de Reforma do Ensino Artístico em 1971, na Fundação Calouste Gulbenkian, fundou e presidiu a Escola Superior de Educação pela Arte do Conservatório.

Esta instituição teve como objetivo a formação de artistas e também a formação de professores e de educadores através de uma metodologia diferenciada e inovadora, destacando-se o ensino baseado no desenvolvimento crítico e na interligação de todas as artes (Abrantes, J.C., 2000). Embora só tenha sobrevivido dez anos, a escola estruturou a formação das pessoas que a frequentaram e que no futuro estariam na discussão e na construção dos novos currículos e na elaboração do Decreto-Lei nº 344/90, (ver tabela 3, p.192).

Obstáculos de natureza política e de recursos humanos e materiais, tal como carências de instalações e ausência de professores habilitados, impediram que a lei supracitada fosse implementada. Ou seja, dadas as condições do país, esta revela-se inexecutável.

Para Stephen Stoer, a reforma Veiga Simão representa algo mais que *“o desenlace de uma década de projetos de reforma do ensino iniciada nos anos cinquenta”* (1986; p.73). Em sua opinião, esta reforma, representou inquestionavelmente um período de mobilização de vontades e de predisposições que colocou a educação no centro dos debates sobre o desenvolvimento e modernização do país. Mas, pelos seus limites e contradições, patenteou também perante a sociedade portuguesa o completo esgotamento da forma política organizativa do Estado Novo.

5.1.2. Depois do 25 de abril de 1974. As sequelas da democratização

O Movimento dos Capitães surge na sequência de protestos de natureza corporativa, orientado inicialmente no sentido de pressionar as chefias militares e os próprios órgãos de soberania, com o objetivo de levar o Governo a considerar as reivindicações apresentadas. A rapidez com que um movimento com objetivos limitados se transformou numa ação política global mostrou bem até que ponto era profunda a crise de legitimidade que atravessava o regime.

Depois de um ensaio falhado, em 16 de março de 1974, a operação “fim do regime” desencadeada na madrugada de 24 para 25 de Abril, veio pôr fim à mais longa ditadura da Europa, sem que se levantasse qualquer voz em sua defesa, tanto nos planos interno como externo. O golpe de Estado militar, conhecido por Revolução dos Cravos, conduzido pelo Movimento das Forças Armadas, pôs termo ao regime ditatorial implementado em 1926 e trouxe com ele, entre muitas esperanças, a da resolução dos problemas mais gravosos do ensino Português.

Segundo Grilo, a rutura originada pela ação militar de 25 de Abril de 1974 transformou o perfil da crise social e política que se vivia desde os finais dos anos sessenta. Vivenciaram-se então tempos conturbados:

“A democratização rapidamente se transformou em anarquia, dado não existir liderança política capaz de conter os excessos que inevitavelmente teriam que

ocorrer após cerca de cinco décadas de um regime autoritário. As alterações que se tentaram introduzir, tanto nos sistemas de ensino básico e secundário como no ensino superior, acabaram, na maior parte dos casos, por se saldar num enorme fracasso, uma vez que não havia nem estruturas nem agentes com capacidade para executar as medidas que eram pensadas nos gabinetes. (...) Isto é, a Revolução de 1974 acabou, em certa medida, por se transformar num obstáculo às reformas educativas concebidas pelo Professor Veiga Simão e pela sua equipa em 1970 e consagradas na lei de bases que foi aprovada e publicada em 1973 (Lei n.º 5/73, de 25 de julho) e que para a época representava um passo extremamente relevante para a modernização e a abertura do sistema educativo português” (1994, p.407).

Apesar dos conflitos sociais e dos debates ideológicos próprios de um período revolucionário, desenham-se consensos quanto ao papel da educação no desenvolvimento económico e na modernização do país. Nestes tempos de instabilidade governamental, a educação também se ressentiu, colocar-se-ão novos desafios e o sistema de ensino irá conhecer importantes transformações qualitativas e quantitativas, passando por vários reajustes das políticas educativas anteriores.

Houve uma reformulação dos objetivos da “*reforma educativa*”, dando-lhes novas dimensões nos campos da participação democrática, da igualdade de oportunidades de sucesso na educação, dos conteúdos das aprendizagens e da ligação à sociedade. Essas políticas, inseridas ainda num contexto de “*procura otimista da educação*” (Grácio, S.,1986), reforçaram o eixo educação-democracia, permitindo, nesses tempos de crise revolucionária, mobilizar os atores e legitimar as suas opções de política educativa.

Verifica-se grande mobilização e participação no setor do ensino, sendo de assinalar algumas transformações significativas, principalmente a nível dos programas do ensino primário elementar. Nestas inovações, é referenciado o desenvolvimento da criatividade e do intelecto. No entanto, continua a ser inexistente qualquer referência à disciplina de Expressão Plástica.

Um dos primeiros objetivos que emergiu durante a “Revolução de abril” foi o de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de seis anos, que passa a compreender o ensino primário e o ensino preparatório. Outra das medidas foi a da organização do ensino primário (quatro anos) em fases de aprendizagem, com a duração de dois anos cada fase. “*O regime*

de fases, baseado no desenvolvimento psicológico da criança, foi considerado uma orientação desejável, pois iria permitir melhor conhecimento dos alunos e estimular a individualização da ação educativa.”. (Eurybase, O Sistema Educativo em Portugal, 2006/07, p.73, retirado em janeiro de 2009)

Em 1976 foi eleita a Assembleia da República, aprovada a Constituição da República e constituído o 1.º governo constitucional, consagrando um moderno Estado de direito democrático, garantindo os direitos e liberdades das pessoas, dos cidadãos e dos trabalhadores.

A Constituição da República, promulgada a 2 de abril de 1976, traduzia a preocupação de que a educação e a cultura dessem um contributo decisivo para a consolidação da democracia, não apenas na sua dimensão política, mas igualmente na sua dimensão social.

De uma forma contundente, Kant nos seus estudos referia que o homem faz-se pela educação e pela cultura, num processo de «inculturação» vai construindo, esculpindo a sua personalidade, de onde se conclui que a educação não é luxo, algo dispensado e dispensável, como pensava a classe política no decorrer do Estado Novo. A educação era quase restrita à classe social média alta, nos centros urbanos, uma vez que, nas zonas rurais, por exemplo, as famílias subsistiam maioritariamente da agricultura e os filhos eram uma fonte de ajuda nos trabalhos, logo não iam «perder» tempo com a educação, uma vez que o governo não a fomentava.

Tendo em conta a Declaração Universal dos Direitos do Homem, na qual consagra a Educação como um direito de todo o homem, esse direito também faz parte da Constituição da República Portuguesa. *“Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura”*, (ponto 1 do artigo 73º do capítulo III, ver tabela 3, p.185), estando igualmente contemplado na L.B.S.E. (art. 2º, ponto 1, ver tabela 3, p.187).

No capítulo referente à *“educação, cultura e ciência”* (art. 73º) a Constituição de 1976 atribui ao Estado a responsabilidade maior de *“promover a democratização da educação e as condições para que a educação (...) contribua para o desenvolvimento da personalidade e o progresso da sociedade democrática ...”* (ponto 2, artº 73.º, ver tabela 3, p.185). Para que tal suceda, é necessário fomentar a formação e igualmente atividades de cariz cultural, para que todos os cidadãos tenham a oportunidade de enriquecer intelectualmente.

Com estes princípios, podemos afirmar que o homem é produtor e produto da cultura, e esta é o elo de ligação entre gerações. Para ser um elo de ligação, é necessário ser transmitida de geração em geração, para isso é necessário ser comunicada, apreendida pela geração seguinte, ou seja, há uma aprendizagem, há educação. Podemos concluir que homem, cultura e educação estão absolutamente inter-relacionados, de tal modo que não se entende um sem os outros e que um implica necessariamente os outros. Ou seja, o homem é um ser social, dentro de uma sociedade, de uma cultura, com a qual vai interagir e vai fazendo as suas aprendizagens, vai construindo a sua personalidade através da educação que vai recebendo e apreendendo.

Na constituição da República, no terceiro ponto do artigo 73º, capítulo III, é notório a preocupação do governo em incentivar os cidadãos a desenvolver as suas capacidades intrínsecas, a expressarem a sua liberdade criadora a nível artístico, a intervirem em questões culturais, há um apelo a intervirem de uma forma ativa e democrática na sociedade, pois já não existe perseguições ou punições.

O Estado decretou que *“Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”*, uma vez que o ensino básico é gratuito. Todos os cidadãos têm direito à educação, e progredirem academicamente, de acordo com as suas capacidades intelectuais. O Estado impulsiona o intercâmbio entre a escola e a comunidade próxima de forma a promover aprendizagens divergentes das escolares (alínea f), e), d) e a), ponto 2 do Artigo 74º do capítulo III, ver tabela 3, p.186).

Foi atribuída grande importância ao desenvolvimento das capacidades de análise, ao estímulo da criatividade de forma a fomentar uma maior prática cultural. É notório o tentar «remendar» o país e fazê-lo renascer das cinzas: tinham sido décadas de isolamento cultural, os artistas tinham imigrado para países onde a sua arte era compreendida e aceite sem represálias.

Portugal tornara-se num país inculto e de olhos vendados: as políticas do pós 25 de Abril tinham um árduo trabalho pela frente, desde incutir na sociedade a importância do desenvolvimento intelectual, ao gosto pela cultura. Pontualmente começa a «nascer» a prática da educação pela arte, através de algumas fundações.

Santos (1999), nos seus estudos, elucida quanto à pertinência da prática da «Educação pela Arte», uma vez que através dela, o indivíduo enriquece intelectualmente, adquirindo

conhecimentos e saberes divergentes, com os quais interpreta o “mundo” de uma forma diversificada. Sendo benéfico para o desenvolvimento global da criança a junção da Educação com Arte.

Com base em estudos deste período (de 1976 a 1986), os quais mencionam, como uma fase marcada por uma normalização democrática, a qual é assinalada por três características: primeiramente, acabado o ciclo revolucionário, privilegiam-se os aspetos curriculares, técnicos e profissionais, em detrimento das ideologias; depois assiste-se a uma consciencialização de que a expansão do sistema educativo pode criar efeitos perversos, nomeadamente em relação à qualidade desse ensino. Por último o bloqueio estrutural da economia portuguesa vai impedindo sucessivamente a reforma do sistema educativo.

Aquando da apresentação em Assembleia da República, do Programa do I Governo Constitucional, em 1976, a Educação aparece relegada para um subcapítulo dentro de um dos objetivos do Governo *“F) Responder às necessidades básicas da população e promover a qualidade de vida. (...) Ponto 2 – Educação e investigação científica”* (1976, p.8)

Como já referimos anteriormente, foram anos conturbados e o Governo queria «arrumar a casa». De facto, assistiu-se a uma tentativa de modernização e liberalização do ensino, então chamado de «democratização», no entanto o Governo *“Não lançou qualquer programa a prazo para a formação de novo pessoal docente, nem para reciclagem do já existente, o que tornou inviável a concretização da pretendida reforma, mais de propaganda política do que verdadeiramente orientada para solução do problema educativo.”* (alínea a), do ponto 2 Educação e investigação científica, alínea F) do cap. III, 1976, p.54) Neste documento é referenciado igualmente o facilitismo em tornar-se professor, em ser aluno, o caos em que se tornou a Educação:

“As contradições, contensões e dificuldades existentes explodem e assiste-se a uma onda de contestações e reivindicações que ultrapassam o razoável e entram no domínio do oportunismo demagógico, do carreirismo fácil (para alguns professores e alunos) e enfim, do caos total.” (alínea b), do ponto 2 Educação e investigação científica, alínea F) do cap. III, 1976, p.54)

As afirmações supracitadas são gravíssimas sobre o estado do sistema educativo à época. Algumas das inovações propostas após o 25 de Abril foram adulteradas, acabando por se

traduzir na prática por uma má gestão das escolas, numa fraca preparação dos docentes e dos programas repercutindo-se na desorganização generalizada do sistema educativo.

Para colmatar este problema, o referido Programa do Governo refere que:

“... de imediato, torna-se necessário criar um clima de confiança no interior das escolas e na administração do setor. Trata-se de pôr a funcionar a tempo e a horas o sistema educativo, superando a degradação a que se chegou. Impõe-se, para isso, solucionar problemas urgentes (...)” (1976, p.55)

como a colocação de professores (por concurso e não por «cunhas»), a gestão escolar, as instalações e equipamentos, livros de texto e programas.

Com tantas prioridades ao nível da estrutura do sistema educativo, parece natural que fossem relegadas para segundo plano, pelo governo, outros aspetos de «menor» importância, como criar condições e estratégias para a implementação da educação artística no ensino primário. Ainda relativamente a este documento, é de enaltecer o ponto em que se refere que *“... serão tomadas medidas que compensem as discriminações a que as classes trabalhadoras têm estado sujeitas”*, (1976, p.55) ou seja tender-se-ia para a igualdade de direitos quanto à frequência do ensino.

Relativamente ao Ensino Artístico, foi criado em 1978 um Gabinete Coordenador que divulgaria, no ano seguinte, um Plano Nacional de Educação Artística, sob a orientação de Madalena Perdigão, Plano esse que não chegou a ser adotado (Nadal, E. & Xavier, B., 1998), continuando em Portugal o Ensino Artístico a ser regulamentado até à década de 80 por legislação que remontava aos anos 30.

A educação manteve um estatuto de centralidade nas políticas públicas, embora com uma mudança de eixo prioritário. Uma vez que Portugal entra numa fase de integração na Europa Comunitária, classificada como um «motor exógeno» de desenvolvimento do país, como afirma Petrella (1990). Com esta integração europeia, o discurso sobre a prioridade educativa passou a privilegiar a questão do papel do sistema escolar na qualificação da mão de obra, associada à urgência em realizar uma reforma educativa global.

A grande preocupação do Governo nesta fase era:

“... o intuito de caminhar rapidamente no sentido de elevar o padrão e qualidade do ensino, compatibilizando-o com as exigências do processo de integração europeia

sem deixar de afirmar as características próprias da cultura e identidade nacionais.”
(Programa do VI Governo, 1980, p.78)

5.1.3. Desde da adesão à CEE (1986 a 2001)

Portugal é, desde um de junho de 1986, membro da Comunidade Europeia, hoje União Europeia. A opção europeia de Portugal manifestou-se praticamente desde os primeiros tempos de consolidação democrática e teve no Partido Socialista e no seu primeiro Secretário-geral, Dr. Mário Soares, um dos seus grandes impulsionadores e dinamizadores.

Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), sendo o fundamento de todo o Sistema Educativo, o qual estabelece o novo quadro geral do sistema de ensino português. Onde *“o direito à educação e à cultura”* (Cap.I, artigo 2º, Ponto 1), e o *“...direito a uma justa efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”*, (Ponto 2, artigo 2º, Cap.I) é garantido pelo Estado.

Uma das finalidades da cultura, da Arte, é contribuir para o enriquecimento da personalidade e da sua capacidade de socialização, sendo uma dimensão de reconhecida importância na formação do aluno, ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas.

Fróis refere que o indivíduo deve:

“Desenvolver o poder de discriminação (...) tornar-se capaz de identificar o que está representado, requer trabalho e motivação do sujeito. A aquisição destas competências tem níveis de dificuldade semelhantes aos requeridos noutras áreas (...) as artes podem ser objeto de interesse ao longo da vida escolar, com implicações na vida adulta (...) sendo o modo como se aprende determinante para a formação do indivíduo. Eis o grande desafio para a Educação, aliar a Cultura, a Arte à Educação.” (2000, p.201)

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo foi dado um passo importante no papel que foi dado às artes na educação. O ensino das artes visuais é contemplado em todos os níveis do ensino. Os programas da educação artística são elaborados segundo uma perspetiva modernista, de onde se destaca a centralidade da obra de arte na formação visual e na produção de objetos artísticos e no ensino da geometria.

Através destas diretrizes, o Estado tenta colmatar o fosso educativo/cultural existente em Portugal durante décadas, onde apenas os cidadãos mais abonados economicamente prosseguiram estudos e tinham acesso à cultura. Era assim dada a oportunidade a qualquer indivíduo de prosseguir estudos na área para a qual tivesse mais aptidão ou de maior agrado pessoal. (ponto 3, Artigo 2º do Capítulo I, ver tabela 3 p.187), seguindo as diretrizes enunciadas na Constituição da República, na sua alínea d) do ponto 2, do artigo 74º, onde se enuncia como objetivo *“Garantir a todos os cidadãos, sendo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística”*, uma vez que o cidadão tem a *“... liberdade de aprender e ensinar ...”*, sem imposições por parte do Estado, como outrora acontecia.

No ponto 2, Artigo 1º do Capítulo I, vai de encontro às diretrizes emanadas no ponto 2 do artigo 73º da Constituição da República de 76 (ver tabela 3, p. 185), o qual afirma: *“O Estado promove a democratização da educação, (...) o desenvolvimento da personalidade ...”* Este ponto vem fortalecê-lo, no sentido em que passa a referir a existência de um *“Sistema Educativo”*, o qual é constituído por um *“... conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação...”*, garantindo *“... uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”* Estimula o indivíduo para uma constante aprendizagem de forma a enriquecer o seu desenvolvimento intelectual, uma vez, que o tipo de ambiente e de climas vivenciados influenciam a personalidade.

Não esquecendo a importância das oportunidades de aprendizagem proporcionadas, igualmente enriquecedoras para a formação pessoal. Todas estas aprendizagens/experiências pessoais vivenciadas tornam posteriormente os indivíduos em cidadãos mais ativos no progresso social do País.

É decretado nesta lei que, ao Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas ou religiosas. O ensino público não é confessional, sendo garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas pela Constituição da República Portuguesa de 1976.

O novo sistema educativo determinou o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, compreendendo o ensino básico três ciclos sequenciais, conferindo a cada um a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade

global. (Ponto 2, artigo 8º, subsecção I da secção II, lei nº46/86; L.B.S.E; tabela 3, p.188) garantindo assim a formação de todos os jovens para a vida ativa e o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades. No entanto, na educação artística/expressão plástica, esta articulação, nem sempre, é efetuada.

Por diversos fatores, esta articulação faz-se de uma forma débil, nomeadamente entre o 1º e o 2º ciclo. Sendo, esta problemática, um dos objetivos do presente trabalho de investigação, desta forma tentaremos perceber se esta débil articulação acontece devido a fatores económicos, por falta de conhecimentos de base referente à expressão plástica, por parte dos docentes do 1º ciclo ou pelo facto da carga horária ser insuficiente para abordar todas as áreas curriculares.

No artigo 8º, ponto 1, na sua alínea a), o governo legisla que *“no 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.”* (Secção II, Subsecção I, Artigo 8º, Ponto 1, alínea a).

Ou seja, o governo implementa novas disciplinas, mas não prepara em tempo útil os professores do primeiro ciclo para as lecionar. Havendo a necessidade de por em prática o novo plano curricular para o primeiro ciclo, resta minimizar os problemas com a “coadjuvação” de professores das áreas específicas.

Um dos enunciados mais pertinentes para o nosso estudo é referente à alínea a) do ponto 3, do artigo supracitado, onde foi decretado:

“Os objetivos específicos de cada ciclo integram-se nos objetivos gerais do ensino básico, nos termos dos números anteriores e de acordo com o desenvolvimento etário correspondente, tendo em atenção as seguintes particularidades: alínea a) Para o 1º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita das noções essenciais da aritmética e do cálculo do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora.” (Secção II, Subsecção I, Artigo 8º, Ponto 3, alínea a).

Pela primeira vez foram regulamentados os objetivos específicos de cada ciclo, sendo pertinente para o presente estudo, os objetivos do 1º ciclo, nomeadamente a regulamentação da disciplina de Expressão Plástica no currículo.

A Expressão Plástica é fulcral para o desenvolvimento global da criança, uma vez que tem repercussões no desenvolvimento integral da personalidade nos âmbitos motor, cognitivo, afetivo e intelectual, sendo este último o fundir de todas as aprendizagens, de tudo o que é adquirido, assimilado pela criança no seu meio envolvente, criando significações próprias e a sua própria interpretação do Mundo.

Desenvolve ainda o conhecimento divergente, ou seja uma forma diferente de interpretar o mundo. Contribui igualmente para uma criança futuramente mais sociável, autónoma, autoconfiante, criativa, desempenhando os vários papéis como cidadão, de uma forma harmoniosa no meio em que está inserido.

A Expressão Plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, refere Alberto Sousa, não tendo como finalidade a produção de obras de arte, mas sim a criança, o desenvolvimento das suas capacidades e a satisfação das suas necessidades. “*As artes plásticas ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas*” (2003, p.160), ou seja, a expressão plástica é essencialmente uma atividade natural da criança, em que nós, adultos temos o papel de lhes proporcionar os meios e as técnicas para as suas experiências.

Esta atitude educacional pode estar presente nas aulas, assim como em ateliês de artes plásticas. A presente lei fomenta as experiências artísticas, uma vez que no seu ponto 4 (do artigo 8º, subsecção I da secção II), refere que “...em escolas especializadas do ensino básico podem ser reforçadas...” as “...componentes de ensino artístico...”, de forma a colmatar a inexistência até ao momento de disciplinas inerentes às expressões no currículo do 1º ciclo.

Nesta lei é notória a preocupação do Estado com o progresso das comunidades locais. Nos pontos (4 e 5, artigo 2º do Cap. I, ver tabela 3, p.187), estes vêm especificar o que foi homologado na alínea f) do ponto 2, artigo 74º, da Constituição da República. Nestes dois pontos, conclui-se que o estado tem como finalidade que os cidadãos sejam mais ativos e participativos nas várias atividades da comunidade, para assim fomentarem o progresso local.

Para tal pressuposto, é necessário fomentar na criança o gosto pelo meio onde está inserido, pois será um futuro cidadão. Nesta perspetiva o Estado tenta criar interligações entre a Escola e a comunidade local para fomentar na criança um “...desenvolvimento pleno

e harmonioso da personalidade...”. Gradualmente vai “... formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (4 e 5, artigo 2º do Cap. I da Lei de Bases)

A personalidade é construída através das várias vivências que ocorrem durante a nossa vida. Por isso cabe aos educadores e dirigentes proporcionar tais vivências às crianças, jovens e adultos das várias comunidades. Sendo a Educação Artística esplêndida para este enriquecimento pessoal.

A mesma Lei criou uma nova organização do sistema educativo, *“que compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.”* (Ponto 1, Artigo 4º do capítulo II) Este ponto vêm esmiuçar a (alínea a), ponto 2 do artigo 74º da Constituição. No entanto, existem alterações, a educação extraescolar é incluída de uma forma explícita numa Lei Educativa.

No ponto 4, artigo 4º do cap.II, ver tabela 3, p.188) é explícito o ecletismo desta medida, uma vez que abrange *“...atividades de alfabetização, de educação de base...”*, de iniciação e aperfeiçoamento profissional, para além da preocupação cultural, onde é focado a atualização e aperfeiçoamento de atividades de caris cultural.

Para o nosso estudo é pertinente a referencia às atividades culturais, e o intercâmbio entre a escola e as entidades locais, de forma a fomentarem uma maior prática em atividades relacionadas com a educação pela arte. Para reforçar a importância do que foi emanado no ponto 4, cita-se Ribeiro (1993), *“... a educação pela arte deve ser estimulada ...”*, pois ela evolui juntamente com a criança. O tipo de ambiente e de climas vivenciados influenciam a personalidade. Sendo igualmente importante, as oportunidades de aprendizagem proporcionadas a criança, contribuindo assim para o seu desenvolvimento global.

Ainda relativamente à educação extraescolar, (nos pontos1, 2, alínea f) do 3 ponto e 4 e 5 pontos do artigo 23º, Secção III do capítulo II), reportam-se à inclusão da educação extraescolar no ensino. Tendo como *“... objetivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência.”* Sendo um dos pressupostos *“... a continuidade da ação educativa”* assim como *“assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com atividades de natureza cultural.”* (L.B.S.E., 1986).

A educação extraescolar integra-se numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e visa complementar a formação escolar ou suprir a sua carência. Englobadas no quadro de continuidade da ação educativa, “... as atividades de educação extraescolar podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, ou em sistemas abertos...” com recurso a meios de comunicação social e a tecnologias educativas específicas.

Sendo competência do “...Estado promover a realização destas atividades e apoiar as que, neste domínio, sejam de iniciativa das autarquias...” ou de associações socioculturais. Esta fomenta experiências pessoais diferenciadas do currículo escolar. Estas vivências que ocorrem na vida da criança vão ter repercussões na estruturação e organização da sua personalidade.

Relativamente a educação artística que na generalidade faz parte da educação extraescolar, esta, permite à criança a construção da sua personalidade e identidade de uma forma divergente, em função da realidade em que vive, a qual precisa de a apreender, ou seja, dar-lhe um «significado pessoal» para posteriormente a interpretar. A educação artística pode «ajudar» a criança a esculpir a sua personalidade. Pois através dela a pessoa exprime-se, ao exprimir-se ela brota espontaneamente, algo que vem do seu interior, como um vulcão. “*Exprimir-se é tornar-se vulcão. Etimologicamente é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Exprimir-se significa realizar um ato, que não é ditado, nem controlado pela razão*”. (Stern citado por Sousa; A., 2003, p.165)

Um dos objetivos que o Governo quer com a implementação desta lei é o de fomentar a “... educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões...” intrínsecas nas crianças (alínea c) artigo 7º, Subsecção I, Secção II do Capítulo II).

A educação artística para Alberto Sousa torna a criança mais segura de si, com mais autoestima, mais resistente a situações problemáticas, mais capazes de vencer diariamente, os obstáculos com que se deparam. Torna os indivíduos com uma atitude mais criativa e crítica na vida. Estas referências supracitadas, vão de encontro ao objetivo decretado na (alínea a), artigo 7º, Subsecção I, Secção II do Capítulo II), no qual o governo afirma:

“*Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses 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...

Esta alínea vem reforçar e complementar o já implementado no ponto 2, do artigo 73º da Constituição da República, o qual já fazia referência “... a igualdade de oportunidades (...) de desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua,...””. Sendo uma das finalidades da referida lei, o progresso social, ou seja, educar, mas igualmente educar intelectualmente e criativamente uma futura geração.

As alíneas g) e l) são mais abrangentes, tendo a primeira como objetivo, “Desenvolver o conhecimento...” e valorizar a “... identidade, língua, história e cultura portuguesa”. Quanto à segunda pretende inculcar “... o gosto por uma constante atualização de conhecimentos” para futuramente ter cidadãos intelectualmente ativos na sociedade.

Quanto à formação de professores, até este momento não existia uma formação artística nos cursos para professores do 1º ciclo e os cursos existentes a nível artístico, não tinham vertente educacional/pedagógica. Assim no ponto 2, do artigo 31º do capítulo IV (ver tabela 3, p. 190). A presente lei do Sistema Educativo vem colmatar esta lacuna no ensino.

Em 1989 o governo volta a alertar as instituições superiores para a necessidade de criar estruturas ao nível do ensino superior, para implementar cursos nestas áreas. Sendo visível a necessidade da “... preparação de docentes destinados a áreas ou disciplinas de natureza vocacional, profissional ou artística”. (artigo 5º, do capítulo I, Decreto-Lei 344/89) Uma vez que são áreas onde os cursos existentes, não têm formação pedagógica.

Outra medida inovadora do presente diploma é inerente a formação inicial do professor, onde consta num dos objetivos que “... a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respetiva especialidade.” (alínea b) do ponto 3, artigo 7º do capítulo II) ou seja o professor do ensino básico tem conhecimentos de base que lhe permitem lecionar as áreas referentes às expressões.

Esta medida é reforçada na estrutura curricular dos cursos de formação, onde consta a existência de “... uma componente de formação social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência”. (ponto 1 do artigo 15º do capítulo II). Os cursos de formação de professores disporão de uma estrutura abrangente a várias áreas do saber. No entanto esta formação deverá ser adequada ao nível de ensino que vão lecionar.

É importante focar que existe um desfasamento entre a abordagem feita em Portugal, relativamente a “Educação Artística” e os restantes países da União Europeia. Em Portugal, durante o Estado Novo, o objetivo era não fomentar ideais divergentes dos seus ideais, e a arte fomentava o pensamento divergente, o poder da crítica. Vivia-se uma época em que não interessava o pensamento crítico, a estética ou a criatividade, o que interessava era formar pessoas sem opinião (Eça, T., 2003).

Para tentar minimizar este desfasamento quanto à implementação e prática da educação artística, é promulgado o Decreto-Lei nº344/90. Geralmente designado por “decreto lei da Educação Artística”, vem legislar a disciplina de Educação Artística, para a qual estabelece “... as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar...”. Os pontos 1 e 2 e respetiva alínea e) “*Artes plásticas*”, foram homologados, complementando a alínea a), ponto 3, artigo 8º, subsecção I, secção do capítulo II, da Lei de bases do Sistema Educativo. O ponto supracitado era referente aos objetivos específicos para cada ciclo, nomeadamente para a Expressão Plástica no primeiro ciclo.

Relativamente à “... educação artística...”, no presente diploma, o Estado define-a “... como genérica, destinada a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral.” (artigo 7º, secção I do capítulo II)

Ao longo do ensino básico as crianças e adolescentes têm acesso a uma educação artística genérica inserida na escolarização universal de todos os cidadãos. No entanto, constatamos que no decorrer da década de 90, existem ainda problemas de implementação no 1º ciclo. No roteiro educativo em 1992 é explícito este problema. “*A tendência nos próximos anos é alargar progressivamente esta oportunidade ao 1º ciclo.*” (M.E.-R.R.S.E;1992; p.55)

A educação artística pode ser utilizada como ferramenta de formação da personalidade da criança, ajudando-a a estruturar o seu pensamento, orienta a sua perceção visual e proporciona-lhe uma linguagem expressiva, estimulando a sua imaginação e criatividade, criando um visionamento e uma forma diferente de vivenciar o mundo.

Sendo a expressão artística um dos domínios educativos onde melhor se afirma a diferença e se espelha a identidade pessoal de cada criança, futuro adulto. O Ministério da Educação entende que deve difundir a prática artística a nível escolar, criando oportunidades de formação e igualmente apoiar as iniciativas diversas de várias instituições. Desta forma as

crianças poderão usufruir dos seus benefícios ao nível do seu desenvolvimento global, tornando-se futuros cidadãos intelectualmente mais estimulados:

“Sem uma formação artística extensiva a praticamente toda a população, não pode uma nação dizer-se plena de vitalidade, possuidora dos bens todos a que tem direito, apta a completamente se conhecer a si própria e a outras nações, suficientemente preparada para modificar a seu favor o curso dos acontecimentos” (Branco citado por Sousa, A., 2003, p.61)

Em conformidade com as definições supracitadas sobre educação artística, os seus objetivos estão «direcionados» para o desenvolvimento harmonioso da personalidade como está homologado na constituição (artigo 73º, ponto 2) e na Lei de Bases (pontos 1 e 4, artigo 2º, capítulo I , ver tabela 3, p.187).

Na perspetiva de Sousa (2003) significa uma educação que atua nas dimensões biológicas, cognitivas, sociais, e motoras da personalidade, de modo harmonioso, ou seja dirigindo-se a todas estas dimensões de igual modo sem preferências. Outro aspeto pertinente, focado por este autor, é referente à dimensão afetiva. Esta é por vezes esquecida em muitos modelos educacionais, na Educação Artística existe uma interligação entre a emoção e o intelectual, proporcionada pela Arte, a qual é a linguagem dos sentimentos e das emoções. Podemos afirmar que trata-se de uma educação que proporciona uma equilibrada cultura geral.

Uma vez que a Educação Artística em Portugal tem sido relegada para segundo plano, tratada como «filha bastarda» do Sistema Educativo durante décadas consecutivas, o governo decidiu implementá-la na lei de bases de 1986, sem no entanto ter objetivos definidos. O Decreto-Lei 344/90 define os objetivos para a disciplina de educação artística no artigo 2º e respetivas alíneas do capítulo I, (ver tabela 3, p.192).

Os objetivos legislados são abrangentes, imperando a promoção do conhecimento artístico, com a finalidade de enriquecer o desenvolvimento global da criança, desenvolver a criatividade e a investigação artística, *“... educar a sensibilidade estética...”* e detetar aptidões intrínsecas na criança. Por fim, *“Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.”*

Apesar destas diretrizes ao nível dos programas escolares e eventuais atividades nas áreas das expressões, os professores do primeiro ciclo ainda não estão preparados para assumi-la. De acordo com a Lei de Bases, *“... no 1º ciclo, o ensino é globalizante, da*

responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.” (Secção II, Subsecção I, Artigo 8º, Ponto 1, alínea a)). Com estas disposições legais, levanta-se um problema a nível nacional, o da formação dos professores que terão a responsabilidade desta Educação Artística, num tempo Expressão Plástica e noutra Educação para a Arte.

O Estado regulamentou o artigo 3º do capítulo I, a fim de colmatar a lacuna existente no sistema de ensino em Portugal, quanto à educação artística, decretando que esta “... *processa-se genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos.*”

Finalmente, ao fim de um século, como refere Sousa, os governantes, os ministros e responsáveis pela educação compreendem “... *as perspetivas de Garrett quanto a uma educação artística e estética global, decorrente de uma educação pela arte e um Ensino Artístico específico naturalmente evoluído desta base.*” (2003, p.33) O autor refere ainda que a forma como esta a ser curricularmente posta em prática não é a melhor, no entanto os seus princípios estão a ser implementados.

Para além da educação genérica, foi decretado no presente diploma as possíveis vias de educação artística. No seu artigo 4º, ponto 1 e respetivas alíneas. Sendo a mais pertinente para o nosso estudo a educação artística extraescolar (alínea c), ver tabela 3, p.193)

Existe igualmente referência “... *a liberdade de escolha por parte do aluno...*”, uma vez que existe a possibilidade de escolher qual das opções se identifica mais, quando enveredar por uma via artística. (ponto 2, do artigo 4º)

Quanto ao ponto 3 do mesmo artigo, este refere que:

“... as diferentes vias da educação artística podem, ainda que enquadradas em diferentes níveis de ensino, ser ministradas num mesmo estabelecimento de ensino, desde que este reúna os requisitos definidos no presente diploma e a rentabilização dos recursos existentes o aconselhe.”

Existindo infraestruturas para ministrar a disciplina, é possível esta ser usufruída por diferentes níveis de ensino. No entanto continua a verificar-se a existência de divergências quanto às práticas, metodologias, equipamentos e custos inerentes à sua prática,

principalmente no 1º Ciclo do Ensino Básico. Ainda em 1990, foi criada pelo Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 6 de março:

“... a escola básica integrada, a qual constitui um modelo de escola que pretende reunir numa única organização escolar os três ciclos do ensino básico e, sempre que possível, a educação pré-escolar numa ou em diversas instalações, congregadas à volta de uma escola – sede.” (Eurybase, O Sistema Educativo em Portugal, 2006/07, p.81, retirado em janeiro de 2009)

Esta reunião dos vários ciclos permite maior rentabilização dos recursos materiais e humanos, estimulando uma união de esforços à volta de um projeto educativo comum e pode, igualmente, contribuir para minimizar o isolamento das escolas do primeiro ciclo. Esta medida pode ser benéfica para o fomento da Educação Artística no primeiro ciclo, uma vez que a partilha do mesmo espaço e de intercâmbio entre ciclos, como é referido no Decreto-Lei nº344/90 (ponto 3, artigo 4º, capítulo I, ver tabela 3, p. 193), poderá ser uma mais-valia para os educandos vivenciarem novas experiências educativas nesse campo.

Em 1997 a Lei de bases (46/86) sofre a primeira atualização através da Lei n.º 115/97 de 19 de setembro (ver tabela 3, p.195), onde são dados passos significativos para reparar problemas estruturais do sistema educativo e para ultrapassar atrasos provenientes do Estado Novo. Relembra-se que serão focadas somente as alterações relacionadas com a presente investigação. Uma das alterações é o de ser conferido aos professores do ensino básico o grau de licenciatura. O ponto 1 do artigo 31º da presente lei vem substituir o ponto 1, artigo 31º do capítulo IV decretado na lei nº46/86. Os cursos podem ser ministrados em escolas superiores de educação ou em universidades (ponto 3, artigo 31º, ver tabela 3, p. 195) o qual vem substituir a alínea a), ponto 1, artigo 31º do capítulo IV da lei nº 46/86 (ver tabela 3, p.190).

Quanto ao perfil do professor (ponto2) do mesmo artigo, *“...o governo define, por Decreto-Lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente.”* Esta medida faz com que todas as escolas onde sejam ministrados cursos para docentes, estabeleçam um currículo de curso, em função das diretrizes emanadas pelo ministério da educação referentes ao perfil do professor.

A presente Lei, no seu ponto 6, do artigo 31º *“a qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou*

secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respetiva complementados por formação pedagógica adequada”, vem alterar a redação da lei nº 46/86, no seu ponto 2, artigo 31º do capítulo IV, (ver tabela 3, p. 190). Com base nestes princípios os cursos para docentes das disciplinas artísticas, para além da sua área específica deverão incluir uma formação pedagógica adequada.

No ano letivo 96/97, inicia-se um projeto de reflexão dos currículos do ensino básico com a finalidade de produzir um documento orientador para uma futura Reorganização Curricular, a qual será posta em prática a partir do ano 2001. Ainda em 1996, foi nomeada uma Comissão Conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura para estudar a situação do Ensino Artístico e avançar com propostas globais de reforma, que depois de ter elaborado e entregue o relatório foi extinta, dando lugar a uma segunda Comissão Conjunta (Nadal, E. & Xavier, B., 1998).

A nível de Educação Artística, em 1998, o Conselho Nacional de Educação aprovou uma recomendação apresentada por Emília Nadal e Barreto Xavier sob o título *“Educação Estética, Ensino Artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes”,* que veio a demonstrar a sua pertinência na reorganização curricular do Ensino Básico.

Em 1999 foi publicada uma Lei (nº 159/99 de 14 de setembro), na qual era homologada a transferência de atribuições e competências do governo central para as autarquias locais, assim como delimitada a intervenção das administrações central e local, estes princípios vão ao encontro dos fundamentos para a descentralização administrativa e da autonomia do poder local. Para o presente estudo, é pertinente o que consta nas alíneas d), e) e f), no ponto 1, artigo 13º, capítulo II, ver tabela 3, p. 195), domínios da educação, património, cultura e ciência, assim como no domínio dos tempos livres e desporto. Quanto ao poder local, são conferidos às juntas de freguesias (artigo 14º domínios: Educação alínea c) e Cultura, tempos livres e desporto (alínea d), (ver tabela 3, p.195).

Desta forma, cabia às autarquias fomentar projetos e atividades para um desenvolvimento cultural local (ver alínea a), ponto 1, artigo 20º e ponto 2, alínea g), tabela 3, p.196). Esta descentralização de poderes poderia ter sido benéfica a nível cultural, mas ficava dependente da iniciativa das autarquias em atividades de cariz artístico.

Apesar de o governo declarar pretender «cultivar» o intelecto das crianças desde tenra idade para que posteriormente se possam tornar cidadãos dotados de um bom desenvolvimento social e intelectual; passada uma década, muito há ainda por fazer.

Ao delegar nos órgãos municipais um pouco dessa responsabilidade, pretendia-se igualmente minimizar o fosso existente a nível de oferta nos grandes centros urbanos comparativamente com o meio rural, estimulando uma mudança de mentalidades e de atitudes relativamente à importância da Educação Artística. O governo nesta lei delega também nos órgãos municipais a competência do “... *planeamento e na gestão dos equipamentos educativos e realizar investimentos nos seguintes domínios: alínea b) Construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos das escolas do ensino básico.*” (no capítulo II, artigo 19º, ponto 1) e de “... *participar no apoio à educação extraescolar...*”, do mesmo artigo, ponto 3, alínea f).

Com estas diretrizes cada município fica autónomo para realizar projetos, parcerias de forma a fomentar os princípios emanados por esta lei. Esta delegação de poderes, obrigações, competências, por parte do estado, fará com que haja uma descentralização de poderes a vários níveis, o que pode vir a ter repercussões no desenvolvimento municipal.

Em 2000, iniciou-se um processo de reordenamento da rede educativa, tendo como finalidade agrupar estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico: os Agrupamentos de Escolas. (Decreto regulamentar n.º12/00, de 29 de agosto).

Uma das estratégias adotadas foi, apoiando-se em dinâmicas locais de associação, tentar minimizar situações de isolamento e de dispersão de escolas de pequena dimensão, garantindo, ao mesmo tempo, a coerência e a continuidade entre os diferentes ciclos da educação básica:

“O agrupamento de escolas representa uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios, podendo integrar estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos do ensino básico, em articulação vertical, ou estabelecimentos do mesmo nível de ensino, em articulação horizontal, geograficamente próximos, com projetos pedagógicos comuns e articulados, e percursos educativos integrados.”
(Eurybase, O Sistema Educativo em Portugal, 2006/07, p.82, retirado em janeiro de 2009)

Este reordenamento da rede educativa, pretendia beneficiar principalmente o primeiro ciclo, na medida que as escolas que estavam mais isoladas iriam beneficiar com o intercâmbio de novas experiências e práticas educativas.

5.1.4. Reorganização de 2001 até a atualidade

Em 2001, foram definidos os princípios orientadores de uma nova organização e gestão do currículo do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens, homologadas pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 janeiro (ver tabela 3, p.196). A aplicação deste Decreto-Lei produziu efeitos de reestruturação curricular no ano letivo 2001-2002 para o 1.º e 2.º ciclos (do 1.º ao 6.º anos de escolaridade) do ensino básico. A partir do ano letivo de 2002-2003, alargou-se ao 3.º ciclo até ao ano letivo de 2004-2005.

O Governo assume como objetivo estratégico, no programa educativo, a garantia de uma educação de base para todos, percecionando-a como o início de um processo de educação e formação ao longo da vida.

Este objetivo implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens fulcrais e aos modos como as mesmas se processam.

Uma das medidas que assume maior relevância para a concretização do objetivo do governo, será proceder-se a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem. Este currículo nacional assenta no desenvolvimento de um eixo comum que articula saberes de referência com as competências de saída do ensino básico.

O currículo nacional concede um conjunto de aprendizagens e competências essenciais e estruturais assentes num processo flexível de procura de respostas diferenciadas e adequadas às necessidades e características de cada aluno, escola ou região, no sentido do aprender a aprender.

Com este Decreto-Lei, cada escola, com base no currículo nacional, pode organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino e aprendizagem adequando-o aos seus alunos

na tradução de componentes locais e regionais e construindo o seu próprio projeto curricular.

O governo definiu um conjunto de competências gerais a desenvolver ao longo do ensino básico para os três ciclos, bem como um conjunto de competências específicas que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas, para cada um dos ciclos. O objetivo era permitir que os alunos utilizassem de uma forma completa e integradora os conhecimentos, capacidades e atitudes em diversas situações.

Nesta reorganização, assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado, Área de Projeto e Formação Cívica. Na área curricular não disciplinar Área de Projeto, a educação artística, nomeadamente a expressão plástica pode ser trabalhada de uma forma transversal, ou seja através de um projeto, de forma a ser o elo de ligação entre as várias disciplinas.

O Decreto-Lei estabelece os princípios orientadores para esta reorganização, sendo pertinente para o nosso estudo focar o artigo 3º, nas suas alíneas c), h) e i), do capítulo I. (ver tabela 3, p. 196).

Julgamos de toda a pertinência o espírito e as diretrizes emanadas pelo Decreto-Lei, parecendo-nos cruciais para a criação na escola de um clima favorável ao desenvolvimento global da criança e à sua adaptação ao meio escolar, combatendo assim o insucesso (ver tabela 4, p.212).

No alinhamento destes fundamentos, o governo regulamenta a criação de “clubes” (artigo 9º do capítulo II), que começaram a proliferar nas escolas. Com estas diretrizes de enriquecimento curricular, a criança vive a escola e as aprendizagens curriculares de uma forma mais lúdica, tornando-se um espaço não só de aprendizagem, mas igualmente de convívio extra curricular, fomentando o sucesso educativo (ver tabela 4, p.213). A escola, a comunidade, professores e pais, compete-nos, criar condições para que as crianças de hoje, futuros adultos cresçam em harmonia e plenitude.

Como diria o pintor e pedagogo Eurico Gonçalves:

“A criança exprime-se pelo gesto, o som, a palavra e a imagem. A mímica, a expressão corporal, a expressão sonora, a expressão verbal e a expressão plástica são os seus meios imediatos de comunicação. Há que criar condições em casa, na

escola e na sociedade, para que se exprima espontaneamente e se desenvolva naturalmente através desses meios, de acordo com as suas reais capacidades físicas e intelectuais.” (1976, p.5-6)

Ainda em 2001 foi aprovado em Assembleia da República o Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto, no qual foi definido o perfil geral de desempenho profissional do professor do ensino básico (ver Artigo 1º, tabela 3, p.197).

Deste modo, o presente documento vem redefinir o que estava legislado na lei nº 115/97 no ponto 2 do artigo 31º (ver tabela 3, p.195).

Estas novas diretrizes estabelecem um currículo de curso em todas as escolas onde sejam ministrados os cursos para docentes, em função das orientações emanadas pelo Ministério da Educação referentes ao perfil do professor, adequadas a cada ciclo de ensino.

O artigo 2º, na sua alínea a), (ver tabela 3, p.197) vem acrescentar ao ponto 1º do artigo 31º da lei nº115 que, para além do perfil geral para o professor do 1º ciclo, no âmbito da “...*organização dos cursos...*” é implementada a “... *certificação da correspondente qualificação profissional para a docência.*”, proporcionando formação e validando competências em áreas específicas, de modo a conseguir a polivalência necessária à racionalização dos recursos humanos envolvidos.

No Decreto-Lei nº241/2001, o anexo nº 2 é referente ao “...*perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico.*” (ver anexo 1). Para o presente estudo, é pertinente focar as alíneas c), b), a) do ponto 6, III, anexo 2, referente à integração do currículo, no qual fica regulamentado que na Educação Artística, o docente do primeiro ciclo deve: promover “...*o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas...*” e inculir nos alunos o gosto pela arte e a sua função a nível social, entre outros aspetos (ver tabela 3, p.197).

Este ponto corresponde à necessidade por parte do governo de colmatar lacunas existentes desde sempre, na prática pedagógica relativamente à Educação Artística. Existe uma grande discrepância entre o que está legislado até ao momento e o que é praticado na realidade educativa do primeiro ciclo: refere-se no Decreto-Lei nº 344/89, no capítulo II, artigo 15º, ponto 1: “*Os cursos de formação inicial de educadores de infância e dos professores dos diferentes ciclos e graus de ensino não superior disporão de uma estrutura*

adequada, que incluirá, designadamente” na sua alínea a), “uma componente de formação social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência.”.

Outra questão pertinente de se relatar é referente à retificação feita no presente diploma ao legislado na Lei de Bases nº 46/86, a qual referia que “... o ensino no 1.º ciclo é globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas.” (alínea a), do ponto 1, artigo 8º subsecção I da secção II). Na realidade, por razões orçamentais, nem sempre os agrupamentos de escolas conseguem requerer professores para as áreas das expressões, inviabilizando desta forma o referido apoio especializado, uma vez que cada escola só pode requerer a contratação de professores de acordo com o «crédito horário de escola» que lhes foi atribuído.

O presente Decreto-Lei vem reforçar que os docentes do primeiro ciclo têm competências para lecionar todas as áreas, uma vez que estão contempladas na sua formação inicial. Desta forma, deixa de haver a necessidade da coadjuvação por parte de professores com habilitações na área da Educação Artística, e o estado economiza na contratação de professores.

Podemos concluir, com esta medida, que uma vez mais, as expressões são relegadas para segundo plano em prol da economia nos gastos orçamentais. As diretrizes emanadas na Lei de Bases para o desenvolvimento da Educação Artística no primeiro ciclo, poderão não ter passado de boas intenções. Contudo, após análise dos questionários, verifica-se que os professores referem na sua maioria, que tiveram uma fraca formação inicial na área das expressões, onde está incluída a Expressão Plástica. Referindo ainda que o acompanhamento por parte de professores especializados na área seria importante.

Em 2002 foi homologada a Lei nº 30/2002 de 20 de dezembro, a qual apela aos professores enquanto agentes socializadores para se envolverem em projetos e atividades do meio educativo (ponto1, do artigo 5, do Cap. II, tabela 3, p. 197).

Podemos fazer uma interpretação do ponto vista artístico, na medida que o professor pode promover atividades curriculares com base na educação artística, onde esta seja usada transversalmente e harmoniosamente. Como Sousa refere nos seus estudos:

“... uma educação artística pressupõe a seguir, uma íntima integração interdisciplinar (de todas as disciplinas e não apenas das artísticas), numa convergência de atuações 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 morais e éticos, o Bem e o Belo espirituais que já eram referidos por Platão.” (Sousa, A., 2003, p.63)

Em 2005 foi homologada a Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, segunda alteração à Lei nº 46/86 de 14 de outubro. A alteração mais pertinente relacionada com a Expressão Plástica é referente ao ponto 6, do artigo 31º do Artigo I do presente diploma, o qual enuncia que os professores de disciplinas de natureza artística podem adquirir formação pedagógica através de cursos superiores (ver tabela 3, p.198). Vem alterar a redação anterior que estava legislado no artigo 5º, capítulo I do Decreto-Lei nº 344/89 (tabela 3, p.191).

Como foi referido, no decreto supracitado, esta medida foi implementada devido ao facto de existirem muitos professores nestas áreas, nomeadamente nas artes, em que as disciplinas desse cariz, são muitas vezes ministradas por pessoas qualificadas, sem que no entanto não tenham a formação pedagógica adequada.

Atualmente nota-se uma maior preocupação na fomentação da Educação Artística e da Expressão Plástica dentro e fora da escola. No entanto, ainda é uma realidade que o que está legislado nem sempre é posto em prática: há um longo caminho até a Expressão Plástica ter o mesmo grau de importância que as outras áreas, na prática pedagógica.

Em 2006, face a uma necessidade de “harmonização” do ensino a nível Europeu, de se constituir uma política educacional supranacional, comum aos estados-membros da União Europeia e com vista à construção de um «espaço europeu de educação superior», o Programa do XVII Governo português, estabeleceu como um dos objetivos essenciais da política para o ensino superior, de 2005 a 2009:

“... garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações.” (Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março)

O presente Decreto-Lei procede à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos. Na Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, segunda alteração à Lei nº 46/86 de 14 de outubro, já referenciada, onde foi introduzido um articulado referente à

organização do ensino superior e às alterações indispensáveis à concretização do tratado de Bolonha. Este tratado tem como intenção, o de introduzir um sistema de graus académicos facilmente reconhecíveis e comparáveis, promover a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores, assegurar a elevada qualidade da docência e incorporar a dimensão europeia no ensino superior.

Na generalidade não houve alterações significativas, relativamente à prática da Educação Artística ou da Expressão Plástica, de relevância para esta investigação, até à atualidade.

A Educação Artística, a Expressão Plástica, a Educação pela Arte, não são conceções recentes. No entanto, por vezes, não são praticadas da melhor forma, pelo facto de não haver uma perceção da sua rentabilidade económica imediata, sendo frequentemente preteridas em contextos orçamentais.

As atividades de expressão livre permitem um equilibrado desenvolvimento da personalidade da criança, quanto mais enriquecedor o for, e se tivermos por ideal um desenvolvimento intelectual da população, este terá que ser iniciado desde a infância, como foi estabelecido no Dec. Lei 344/90, o qual estabelecia as bases gerais da Educação Artística. (ver tabela 4, pp. 207-208) Mas atualmente, por motivos orçamentais, as expressões, nomeadamente a Plástica, deixaram de ser essenciais, focalizando-se o ensino mais para o reforço das competências da Matemática e do Português.

Ainda sobre o desenvolvimento da personalidade, Santos, refere:

“... múltiplas são de facto as funções da Arte no harmonioso desenvolvimento da personalidade infantojuvenil, e, na opinião de Piaget, se na vida da criança há duas necessidades essenciais que são, por um lado, a adaptação à realidade material e social e por outro, o conjunto das realidades individuais, que se exprimem pelos jogos simbólicos, a Arte, na criança, seria um esforço de conciliação entre essas duas necessidades, uma como síntese entre a expressão do Eu e as formas de atividades adotadas.” (Santos citado por Sousa, 2003, p.64)

Existe uma necessidade criativa intrínseca à formação da personalidade, a qual evolui principalmente até ao final da adolescência. *“Uma força criadora pela expressividade artística favorece, pois, a formação dos seres humanos”*. (Idem, p.65)

“A educação é um processo de crescimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal, atualizador das potencialidades do educando. Pela educação o poder «ser» do educando chega realmente a ser. É por isso que toda a tradição humanista da nossa cultura faz ver de diversos modos que o homem só se torna verdadeira e plenamente homem pela educação.” (C.R.S.E., 1988, p.22-23)

A educação visa, fundamentalmente a realização pessoal do educando e a sua realização social e comunitária, existindo uma profunda relação da educação com a felicidade do homem e o seu bem-estar económico e social. Já que a realização da pessoa implica a realização do homem em todas as suas dimensões, e portanto também na sua dimensão social e artística.

5.2. Análise da legislação

Este ponto do trabalho reporta-nos à evolução da legislação do Sistema Educativo Português entre a década de 70 até à atualidade. Foi elaborada com fundamento em leis e decretos-lei e dá-nos uma visão legislativa como o ensino foi evoluindo, relativamente à Educação Artística e posteriormente a regulamentação da Expressão Plástica no currículo do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e as alterações inerentes à área disciplinar.

Elaborou-se um quadro para melhorar a leitura e compreensão desta legislação. Tem como finalidade elucidar de uma forma sucinta, quais as leis e decretos-lei utilizados no decorrer deste estudo.









Tabela 2 - Quadro Resumo da Legislação

Legislação	Categorias						
Lei nº 5/73 de 25 de julho	○	○	○		○		
Constituição da República 1976	▲						
Lei nº 46/86 de 14 de outubro	□	▲	▲		▲	○	
Dec. – Lei nº 344/89 11 de outubro	◆				□		
Dec. – Lei nº 344/90 de 2 de novembro	—			○	◆	▲	○
Lei nº 115/97 de 19 de setembro*					—		
Lei nº 159/99 de 14 de setembro							▲
Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro						□	
Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto							○
Lei nº 30/2002 de 20 de dezembro							▲
Lei nº 49/2005 de 30 de agosto **					♣		

*(1ª alteração à lei nº 46/86)

** (2ª alteração à lei nº 46/86)

Legenda das categorias:

	Princípios Fundamentais
	Estrutura do Sistema Educativo
	Objetivos Gerais
	Objetivos da Exp. Artística
	Formação dos Agentes Educativos
	Recursos Materiais Educativos
	Autarquias
	Papel do Professor

Legenda da Legislação:

○	Alínea b) e a) da base II do capítulo I; Ponto 1 da base III; capítulo I
▲	Ponto 3, 2 e 1 do Artigo 73º do capítulo III; alínea f), e), d) e a) do ponto 2, ponto 1 do 74º do capítulo III
□	Ponto 3, 2 e 1 do artigo 1º do capítulo 1; Ponto 5, 4, alínea a) do ponto 3, 2, 1 do artigo 2º do capítulo 1
◆	Alínea f), e), b) do artigo 3º do capítulo I
—	Ponto 1 do artigo 1 do capítulo I; Alínea e) do ponto 2 do artigo 1 do capítulo I Artigo 7º, da secção I, do capítulo II
	Alínea i), h) e c) do artigo 3º do capítulo I
○	Alínea b) e a) do ponto 3, base IV, secção 1ª do capítulo II
▲	Ponto 4, 3, 1 do artigo 4º do capítulo II; Ponto 4, alínea a) do ponto 3, 2 e alínea a) do ponto 1, do artigo 8º, da subsecção I da secção II do capítulo II; Ponto 5, 4, alínea f) do ponto 3, 2, 1 do artigo 23º da secção III do capítulo II
○	Alínea a) do ponto 1, base VI, subsecção 1ª secção 3ª; ponto 6, base VII, subsecção 1ª secção 3ª Capítulo II
▲	Alínea l), g), c), b) e a) do artigo 7º da subsecção I da secção II do capítulo II
○	Alínea h), g), f), e), d), c), b) e a) do artigo 2 do capítulo I; Artigo 3º do capítulo I; Ponto 3, 2, alínea c), b) e a) do ponto 1 do artigo 4º do capítulo I;
○	Ponto 1, base XX, capítulo III; Ponto 3 e 1 da base XXI do capítulo III; Base XXIV do capítulo III
▲	Alínea h), g), e), b) e a) do ponto 1 do artigo 30º do capítulo IV; Ponto 2 e alínea b) e a) do ponto 1 do artigo 31º do capítulo IV
□	Ponto 3, alínea a) do ponto 2, alínea b) do ponto 1, artigo 4º do capítulo I; Artigo 5º do capítulo I; Alínea e), d), b) do ponto 3, artigo 7º, capítulo II; Alínea a) do ponto 1, artigo 15º do capítulo II

◆	Ponto 3,2 do artigo 10º da secção I do capítulo II; Ponto 2, 1 do artigo 33º, secção I do capítulo III; Ponto 1 do artigo 34º da secção I do capítulo III
—	Ponto 6, 3, 2 e 1 do artigo 31º
	Artigo 1º; alínea a) artigo 2º
♣	Ponto 6 do artigo 31º, Artigo 1º Alínea b) e a) do ponto 6, ponto 4,3 e 2 do artigo 13º -A, do Artigo 1º
○	Ponto 2 do artigo 39º do capítulo V; Alínea e) do ponto 2 do artigo 41º do capítulo V; Ponto 3, 2, 1 do artigo 48º do capítulo VII
▲	Alínea b) do artigo 8º da secção I, do capítulo II; Ponto 2, 1 do artigo 9º da secção I do capítulo II
□	Artigo 9º do capítulo II
○	Artigo 38º da secção II do capítulo III; Ponto 3, 2 do artigo 39º do capítulo IV
▲	Alínea f), e) e d) do ponto 1 do artigo 13º do capítulo II; Alínea d) e c) do ponto 1 do artigo 14º do capítulo II; Alínea f) e e) do ponto 3, alínea b) do ponto 1 do artigo 19º do capítulo III; Alínea g) do ponto 2, alínea a) do ponto 1 do artigo 20º do capítulo I Alínea b) do ponto 2, Alínea b) do ponto 1 do art. 21º do Cap. II
○	Alínea c), b) e a) do ponto 6, III do anexo 2
▲	Ponto 1, artigo 5º, capítulo II

Esta tabela/quadro é referente à transcrição dos artigos e seus respectivos pontos e alíneas referenciados na tabela anterior. Para além desta transcrição, tem como finalidade perceber de uma forma clara, quais as reformulações feitas e quais as inclusões de novos princípios. Na generalidade mostra quais as alterações feitas a nível de leis e decretos-lei que decorreram entre 1973 e 2009, relativamente à expressão plástica, e quando pela primeira vez esta disciplina foi legislada como disciplina integrada no currículo do primeiro ciclo do Ensino Básico. Houve a necessidade de fazer uma legenda para facilitar a leitura.

Legenda:

Princípios, fundamentos abrangentes

Introdução de novos princípios

Inclusão da Expressão Plástica no Currículo do 1º ciclo do Ensino Básico

Inclusão dos Objetivos e outros fatores inerentes à Expressão Plástica

Complemento a dados já referenciados

Tabela 3 - Legislação publicada

Categorias	Legislação
Lei nº 5/73 de 25 de julho	
Princípios Fundamentais	<p>Capítulo I, base II,</p> <p>alínea a) Assegurar a todos os Portugueses o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos de cada um, para o que deverá organizar e manter os necessários estabelecimentos de ensino, investigação e cultura e estimular a criação e o desenvolvimento de instituições particulares que prossigam os mesmos fins;</p> <p>alínea b) Tornar efetiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos;</p> <p>base III, ponto 1,</p> <p>O sistema educativo é diversificado e comporta um processo global e permanente destinado a promover a formação dos Portugueses facultando-lhes possibilidades múltiplas de realizarem as suas aspirações e tendências e de se integrarem no conjunto dos valores humanos e culturais comuns.</p>
Estrutura do Sistema Educativo	<p>Capítulo II, secção 1ª, base IV, ponto 3,</p> <p>alínea a) Promover a formação moral, intelectual, física e profissional dos indivíduos, visando o fortalecimento da personalidade e da consciência cívica e social;</p> <p>alínea b) Fomentar o espírito científico, crítico e criador, a capacidade de observação e de reflexão e a disciplina mental, bem como despertar o interesse por constante atualização de conhecimentos e valorização profissional.</p>

Categorias	Legislação
Lei nº 5/73 de 25 de julho	
Objetivos Gerais	<p>Capítulo II, secção 3ª, subsecção 1ª, base VI, ponto 1,</p> <p>alínea a) 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.</p> <p>Capítulo II, secção 3ª subsecção 1ª, base VII, ponto 6,</p> <p>O ensino primário compreenderá, além do exercício da língua portuguesa, escrita e oral, e da aritmética, o ensino da história e geografia pátrias, atendendo-se a aspetos de ordem local, a educação estética, a observação da natureza, a iniciação na educação física e nas atividades manuais, e ainda noções de educação cívica, moral e religiosa.</p>
Formação dos Agentes Educativos	<p>Capítulo III, base XX, Ponto 1,</p> <p>A formação das educadoras de infância e dos professores do ensino primário é obtida respetivamente, em escolas de educadores de infância e escolas do magistério primário.</p> <p>Base XXI, Ponto 1,</p> <p>O curso das escolas de educadores de infância e o das escolas do magistério primário têm a duração de três anos, habilitando o primeiro para ação educativa nos jardins de infância e o segundo para o ensino nas escolas primárias.</p> <p>Ponto 3,</p> <p>Os dois primeiros anos dos cursos das escolas de educadores de infância e das escolas do magistério primário abrangerão disciplinas comuns ao curso complementar do ensino secundário e um núcleo de disciplinas de Ciências da Educação; o 3º ano destinar-se-á a proporcionar aos alunos um contacto mais intenso com a realidade da sua futura vida profissional envolvendo a realização de um estágio em jardins de infância ou em escolas primárias, consoante o caso.</p>
Constituição da República 1976	
Princípios Fundamentais	<p>Capítulo III, Artigo 73, (Educação, cultura, ciência), Ponto 1,</p> <p>Todos têm direito à educação e à cultura.</p> <p>Ponto 2,</p> <p>O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação realizada através da escola e de outros meios formativos contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sócias e culturais, o desenvolvimento da</p>

Categorias	Legislação
	<p>personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade, e de responsabilidade para o progresso social e para a participação democrática, na vida coletiva.</p> <p>Ponto 3, O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso a todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as coletividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais.</p> <p>Artigo 74, (Ensino)</p> <p>Ponto 1, Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.</p> <p>Ponto 2, Na realização da política de ensino incube ao Estado: alínea a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; alínea d) Garantir a todos os cidadãos, sendo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística; alínea e) Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino; alínea f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas sociais e culturais;</p>
Lei nº 46/86 de 14 de outubro	
<p>Princípios Fundamentais</p>	<p>Capítulo I, Artigo 1º, Ponto 1, A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo.</p> <p>Ponto 2, culturais O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.</p> <p>Ponto 3, O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.</p>

Categorias	Legislação
	<p>Artigo 2º, Ponto 1, Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.</p> <p>Ponto 2, É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantido o direito a uma justa efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.</p> <p>Ponto 3, No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio de liberdade de aprender e ensinar, com tolerância para as escolhas possíveis, tendo em conta designadamente, os seguintes princípios:</p> <p>alínea a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes, filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.</p> <p>Ponto 4, O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.</p>
Lei nº 46/86 de 14 de outubro	
	<p>Ponto 5, A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.</p> <p>Capítulo II, Artigo 4º, Ponto 1, O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.</p> <p>Ponto 3, A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres.</p>

Categorias	Legislação
	<p>Ponto 4, A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.</p>
<p>Estrutura do Sistema Educativo</p>	<p>Secção II, Subsecção I, Artigo 8º,</p> <p>Ponto 1, O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de 3 anos, organizados nos seguintes termos: alínea a) No 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.</p> <p>Ponto 2, A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de uma unidade global do ensino básico.</p> <p>Ponto 3, Os objetivos específicos de cada ciclo integram-se nos objetivos gerais do ensino básico, nos termos dos números anteriores e de acordo com o desenvolvimento etário correspondente, tendo em atenção as seguintes particularidades: alínea a) Para o 1º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita das noções essenciais da aritmética e do cálculo do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora.</p> <p>Ponto 4, Em escolas especializadas do ensino básico podem ser reforçadas componentes de ensino artístico ou de educação física e desportiva, nem prejuízo da formação básica.</p> <p>Secção III, Artigo 23º, Ponto 1, A educação extraescolar tem como objetivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência.</p> <p>Ponto 2, A educação extraescolar integra-se numa perspetiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da ação educativa.</p> <p>Ponto 3, São vetores fundamentais da educação extraescolar:</p>

Categorias	Legislação
	<p>alínea f) Assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com atividades de natureza cultural.</p> <p>Ponto 4, As atividades de educação extraescolar podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, ou em sistemas abertos, com recurso a meios de comunicação social e tecnologias educativas específicas e adequadas.</p> <p>Ponto 5, Compete ao Estado promover a realização de atividades extraescolares e apoiar as que, neste domínio, sejam da iniciativa das autarquias associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e profissionais e outras.</p>
<p>Objetivos Gerais</p>	<p>Capítulo II, Secção II, Subsecção I, Artigo 7º, São objetivos do ensino básico:</p> <p>alínea a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses 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;</p> <p>alínea 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;</p> <p>alínea 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 nesses domínios;</p> <p>alínea g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;</p> <p>alínea l) Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos.</p>

Categorias	Legislação
<p>Formação dos Agentes Educativos</p>	<p>Capítulo IV, Artigo 30º, Ponto 1,</p> <p>A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:</p> <p>alínea a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;</p> <p>alínea b) Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente;</p> <p>alínea e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;</p> <p>alínea g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa.</p> <p>alínea h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem.</p> <p>Artigo 31º, Ponto 1,</p> <p>Os educadores de infância e os docentes dos ensinos básico e secundário adquirem qualificação profissional em cursos específicos destinados a respetiva formação, de acordo com as necessidades curriculares do respetivo nível de educação e ensino, em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito, nos termos a seguir definidos:</p> <p>alínea a) A formação dos educadores de infância e dos professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação.</p> <p>Ponto 2,</p> <p>A formação dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário adquire-se em cursos profissionais adequados, que se ministram em escolas superiores, complementados por uma formação pedagógica.</p>
<p>Recursos Materiais Educativos</p>	<p>Capítulo V, Artigo 39º, Ponto 2,</p> <p>A estrutura dos edifícios escolares deve ter em conta, para além das atividades escolares o desenvolvimento de atividades de ocupação de tempos livres e o envolvimento da escola em atividades extraescolares.</p> <p>Artigo 41º, Ponto 2,</p> <p>São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção:</p> <p>alínea e) Os equipamentos para a educação musical e plástica.</p> <p>Capítulo VII, Artigo 48º, Ponto 1,</p> <p>As atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.</p>

Categorias	Legislação
	<p>Ponto 2, Estas atividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, e a educação física e desportiva a educação artística e a inserção dos educados na comunidade.</p> <p>Ponto 3, As atividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupos de escolas.</p>
Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro	
Princípios Fundamentais	<p>Capítulo I, Artigo 3º,</p> <p>alínea b) A formação contínua deve, na sequência da preparação inicial, promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores, designadamente numa perspetiva de autoaprendizagem;</p> <p>alínea e) A formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a utilizar no exercício da função docente;</p> <p>alínea f) A formação deve favorecer práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica, assim como o envolvimento construtivo com o meio.</p>
Formação dos Agentes Educativos	<p>Capítulo I, Artigo 4º, ponto 1, alínea b) Professores do ensino básico</p> <p>Ponto 2 alínea a) Professores para o 1º ciclo do ensino básico</p> <p>Ponto 3 Os Professores que adquirem formação para a docência no 2º ciclo do básico ficam também profissionalmente qualificados para a docência no 1º ciclo do ensino básico.</p> <p>Capítulo I, Artigo 5º As instituições superiores de formação devem assegurar a preparação de docentes destinados a áreas ou disciplinas de natureza vocacional, profissional ou artística.</p> <p>Capítulo II, Artigo 7º, ponto 3 alínea b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respetiva especialidade, alínea d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica; alínea e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.</p> <p>Capítulo II, artigo 15º, ponto 1, <i>“Os cursos de formação inicial de educadores de infância e dos professores dos diferentes ciclos e graus de ensino não superior disporão de uma estrutura adequada, que incluirá, designadamente”</i> alínea a) <i>“uma componente de formação social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência”.</i></p>

Categorias	Legislação
Dec.lei nº 344/90 de 2 de novembro	
<p style="text-align: center;">Princípios Fundamentais</p>	<p>Capítulo I, Artigo 1º, Ponto 1</p> <p>O presente diploma estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar; desenvolvendo os princípios contidos na Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.</p> <p>Ponto 2, Entende-se por educação artística a que se refere, nomeadamente, as seguintes áreas: alínea e) Artes plásticas.</p> <p>Capítulo II, Secção I, Artigo 7º,</p> <p>Entende-se por educação artística genérica a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral.</p>
<p style="text-align: center;">Objetivos da Exp. Artística</p>	<p>Capítulo I, Artigo 2º,</p> <p>alínea a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e a expressão artística, bem como a imaginação criatividade, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado;</p> <p>alínea b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiencias nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;</p> <p>alínea c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;</p> <p>alínea d) Fomentar praticas artísticas individuais e de grupo visando a compreensão das linguagens e o estímulo a criatividade, bem como o apoio a ocupação criativa de tempos livres com atividades de natureza artística;</p> <p>alínea e) Detetar aptidões específicas em alguma área artística;</p> <p>alínea 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;</p> <p>alínea g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;</p> <p>alínea h) Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.</p>

Categorias	Legislação
	<p>Artigo 3º,</p> <p>A educação artística processa-se genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos.</p> <p>Artigo 4º, Ponto 1,</p> <p>Para além da educação genérica, a educação artística processa-se ainda de acordo com as seguintes vias:</p> <p>alínea a) Educação artística vocacional; alínea b) Educação artística em modalidades especiais; alínea c) Educação artística extraescolar.</p> <p>Ponto 2,</p> <p>A escolha das vias da educação artística deve obedecer a vontade e as capacidades dos alunos.</p> <p>Ponto 3,</p> <p>As diferentes vias da educação artística podem, ainda que enquadradas em diferentes níveis de ensino, ser ministradas num mesmo estabelecimento de ensino, desde que este reúna os requisitos definidos no presente diploma e a rentabilização dos recursos existentes o aconselhe.</p> <p>Artigo 8º,</p> <p>A educação artística genérica ministra-se nos seguintes estabelecimentos de educação ou ensino:</p> <p>alínea b) Nos ensinos básico e secundário, em escolas de ensino regular.</p>
<p>Formação dos Agentes Educativos</p>	<p>Capítulo II, Secção I, Artigo 10º, Ponto 2,</p> <p>No 1º ciclo do ensino básico, a educação artística genérica é assegurada pelos docentes do ensino regular, procurando a colaboração dos pais e encarregados de educação.</p> <p>Ponto 3,</p> <p>O disposto no número anterior não prejudica a existência de componentes reforçadas de educação artística, a ministrar por docentes especializados, nas escolas de ensino básico regular dotadas de condições para o efeito</p> <p>Capítulo III, Secção I, Artigo 33, Ponto 1,</p> <p>A formação e qualificação dos docentes para a lecionação dos diversos níveis e vias da educação artística será objeto de regulamentação, para cada área da educação artística, tendo em conta os princípios gerais consignados no presente diploma e no Decreto – Lei nº 344/89, de 11 de outubro.</p> <p>Ponto 2,</p> <p>Os cursos de formação de professores devem considerar as especificidades curriculares próprias da educação pré-escolar e dos</p>

Categorias	Legislação
	<p>ensinos básico e secundário.</p> <p>Artigo 34, Ponto 1, O professor especializado do ensino artístico ministrado na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico pode apoiar uma ou mais escolas, nomeadamente em regime itinerante, de acordo com normas fixadas pelo Ministério da Educação.</p>
<p>Recursos Materiais Educativos</p>	<p>Artigo 8º, A educação artística genérica ministra-se nos seguintes estabelecimentos de educação ou ensino: alínea b) Nos ensinos básico e secundário, em escolas de ensino regular.</p> <p>Artigo 9º,Ponto 1, A educação artística genérica é ministrada quer como parte do currículo do ensino regular, quer a título de atividades de complemento curricular.</p> <p>Ponto 2, Nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, a educação artística genérica é parte integrante do currículo do ensino regular.</p>
<p>Autarquias</p>	<p>Capítulo III, Secção II, Artigo 38º, As escolas de educação artística podem celebrar acordos e protocolos com outras instituições públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, devendo, em particular desenvolver cooperação com o departamento governamental responsável pela área da cultura.</p> <p>Capítulo IV, Artigo 39º, Ponto 2, Ao Ministério da Educação compete 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, a qual deve ter por base critérios fundados nas necessidades globais detetadas, por forma a promover o integral e harmonioso movimento da educação artística e da descentralização cultural.</p> <p>Ponto 3, Para a concretização do disposto no número anterior podem ser celebrados acordos contractos – programa e protocolos com entidades públicas ou privadas.</p>

Categorias	Legislação
Lei nº 115/97 de 19 de setembro (1ª alteração a lei nº46/86)	
Formação dos Agentes Educativos	<p>Artigo 31º, Ponto 1,</p> <p>Os educadores de infância e os professores dos ensinos básicos e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino.</p> <p>Ponto 2,</p> <p>O governo define, por Decreto-Lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente.</p> <p>Ponto 3,</p> <p>A formação dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos do ensino universitário</p> <p>Ponto 6,</p> <p>A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respetiva complementados por formação pedagógica adequada.</p>
Lei nº 159/99 de 14 de setembro	
Autarquias	<p>Capítulo II,</p> <p>Delimitação das atribuições e competências em geral</p> <p>Artigo 13º,</p> <p>Atribuições dos municípios</p> <p>Ponto 1,</p> <p>Os municípios dispõem de atribuições nos seguintes domínios:</p> <p>alínea d) Educação;</p> <p>alínea e) Património, cultura e ciência;</p> <p>alínea f) Tempos livres e desporto.</p> <p>Artigo 14º (Atribuições das freguesias)</p> <p>Ponto 1,</p> <p>As freguesias dispõem de atribuições nos seguintes domínios:</p> <p>alínea c) Educação;</p> <p>alínea d) Cultura, tempos livres e desporto.</p> <p>Capítulo III, Artigo 19º (Educação), Ponto 1,</p> <p>É da competência dos órgãos municipais participar no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos e realizar investimentos nos seguintes domínios:</p> <p>alínea b) Construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos das escolas do ensino básico.</p>

Categorias	Legislação
	<p>Ponto 3, Compete ainda aos órgãos municipais no que se refere à rede pública: alínea e) Apoiar o desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico; alínea f) Participar no apoio à educação extraescolar;</p> <p>Artigo 20º (Património, cultura e ciência),Ponto 1, É da competência dos órgãos municipais o planeamento, a gestão e a realização de investimentos públicos nos seguintes domínios: alínea a) Centros de cultura, centros de ciência, bibliotecas, teatros e museus municipais;</p> <p>Ponto 2, É igualmente da competência dos órgãos municipais: alínea g) Apoiar atividades culturais de interesse municipal</p> <p>Artigo 21º (Tempos livres e desporto),Ponto 1, É da competência dos órgãos municipais o planeamento, a gestão e a realização de investimentos públicos nos seguintes domínios: alínea b) Instalações e equipamentos para a prática desportiva e recreativa de interesse municipal.</p> <p>Ponto 2, É igualmente da competência dos órgãos municipais: alínea b) Apoiar atividades desportivas e recreativas de interesse municipal.</p>
Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro	
Princípios Fundamentais	<p>Capítulo I, artigo 3º, alínea c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes; alínea h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida; alínea i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.</p>

Categorias	Legislação
Recursos Materiais Educativos	<p>Capítulo II, artigo 9º (Atividades de enriquecimento do currículo),</p> <p>As escolas, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo, de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.</p>
Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto	
Formação dos Agentes Educativos	<p>Artigo 1.º (Objeto), São aprovados os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, os quais constituem, respetivamente, os anexos nºs 1 e 2 do presente diploma e que dele fazem parte integrante.</p> <p>Artigo 2.º (Finalidade), Os perfis de desempenho referidos no artigo anterior constituem, em conjugação com o perfil geral do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, o quadro de orientação a que se encontram subordinadas.</p> <p>alínea a) A organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência.</p>
Papel do Professor	<p>Anexo nº2, III Integração do currículo, Ponto 6,</p> <p>No âmbito da Educação Artística, o professor do 1.º ciclo:</p> <p>alínea a) Promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular;</p> <p>alínea b) Desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística, no âmbito do currículo do 1.º ciclo;</p> <p>alínea c) Desenvolve nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade.</p>
Lei nº 30/2002 de 20 de dezembro	
Papel do Prof.	<p>Capítulo II, Artigo 5º, Ponto 1,</p> <p>Os professores, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas de caráter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, quer nas atividades na sala de aula quer nas de mais atividades da escola.</p>

Categorias	Legislação
Lei nº 49/ 2005 de 30 de agosto (2ª alteração à Lei nº 46/86)	
Formação dos Agentes Educativos	<p>Artigo 1º artigo 31º, Ponto 6</p> <p>A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico e secundário pode adquirir-se através de cursos superiores que assegurem a formação na área da disciplina respetiva, complementados por formação pedagógica adequada.</p> <p>Artigo 2º artigo 13-A</p> <p>Ponto 2, O grau de licenciado é conferido nos ensinos universitário e politécnico.</p> <p>Ponto 3, o grau de licenciado é conferido após um ciclo de estudos com um número de créditos que corresponda a uma duração compreendida entre seis e oito semestres curriculares de trabalho.</p> <p>Ponto 4, O grau de mestre é conferido nos ensinos universitário e politécnico.</p> <p>Ponto 6, O grau de mestre é conferido:</p> <p>Alínea a) Após um ciclo de estudos com um número de créditos que corresponda a uma duração compreendida entre três e quatro semestres curriculares de trabalho;</p> <p>Alínea b) A título excepcional, após um ciclo de estudos com um número de créditos que corresponda a dois semestres curriculares de trabalho.</p>

A tabela/quadro seguinte (Tabela 4) é referente a uma **interpretação pessoal** das leis. Foi realizada com base: na legislação consultada, na experiência como docente e ainda em livros, artigos, depoimentos de autores. Neste âmbito, consultámos vários estudos sobre Educação pela Arte, Expressão Plástica, a importância da Expressão Plástica no desenvolvimento da criança. Será igualmente abordado o intercâmbio entre a Escola e outras instituições, nomeadamente a autarquia local.

Tabela 4 - Interpretação do Quadro Legal

Categorias	Legislação
Lei nº 5/73 de 25 de julho	
<p>Princípios Fundamentais</p>	<p>Na generalidade, estes princípios focam a necessidade de promover o desenvolvimento intelectual, através do ensino e da cultura. Ainda não existe referência à disciplina de Expressão Plástica, mas existe a preocupação por parte do governo de proporcionar aos cidadãos “o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura” assim como o “princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos”. (alínea b) e a) da base II do Capítulo I)</p> <p><i>“No processo de socialização para a respetiva cultura, as crianças aprendem coisas que constituem as características comuns da sua cultura, por exemplo mitos, contos de fadas, canções e história. As ferramentas integram uma parte extremamente importante de uma cultura, a criança precisa de ir conhecendo as ferramentas fundamentais para a nossa cultura...”</i> (Sutherland,P., 1996, p.78)</p> <p>No ponto 1, da base III do capítulo I, os princípios fundamentais em que assenta esta lei são muito abrangentes, onde podemos incluir qualquer formação e/ou atividade educativa de índole intelectual/cultural.</p>
<p>Estrutura do Sistema Educativo</p>	<p>Neste ponto, continua igualmente, a não haver qualquer referência à disciplina de Expressão Plástica, no entanto, de uma forma abrangente, existe a preocupação de “<i>promover a formação moral, intelectual, física e profissional dos indivíduos,..</i>” assim como “<i>fomentar o espírito científico, crítico e criador, ...</i>” de forma a existir um enriquecimento pessoal e conseqüentemente uma “valorização profissional”.(alínea b) e a), ponto 3, da base IV, secção 1ª do Capítulo II)</p>
<p>Objetivos Gerais</p>	<p>Quanto aos objetivos gerais, só neste ponto poderemos incluir o contributo da Expressão Plástica para a formação da personalidade, no entanto de uma forma superficial, uma vez que só existe referência ao estimular “...do desenvolvimento gradual e equilibrado nos domínios físico, intelectual, estético e moral, ...” e não de uma disciplina concreta. (alínea a), ponto 1, base VI, subsecção 1ª da secção 3ª do Capítulo II)</p> <p>O currículo do Ensino Básico contemplava, pela primeira vez, aspetos relativos à formação da personalidade, nas vertentes física, intelectual, moral, social e patriótica e tinha a particularidade de, pela primeira vez, o currículo contemplar a educação estética, a qual passava somente pela prática do desenho de observação. (ponto 6, base VII, subsecção 1ª, secção 3ª do Capítulo II) Contudo a educação estética / educação artística começa a integrar-se lentamente no processo de ensino/aprendizagem. Desta forma, podemos referir que existe uma introdução no currículo à prática do desenho de observação, contudo,</p>

Categorias	Legislação
	<p>ainda não existe qualquer referência à disciplina de Expressão Plástica no primeiro ciclo do ensino básico, uma vez que desenho à vista não podemos afirmar que seja sinónimo de liberdade de se expressar livremente através da arte. De lamentar que esta Lei acabara por nunca ser exequível.</p> <p>Podemos referir que o Estado tenta dar à Educação Nacional, uma imagem democrática, quer dizer que <i>“pretende fazer da personalidade humana livre o eixo das atividades, independentemente da posição económica e social, proporcionando a maior educação possível ao maior número possível de indivíduos”</i> (Santos, A. ,1999, p. 20)</p>
<p>Formação dos Agentes Educativos</p>	<p>Relativamente à formação dos professores, esta era realizada em <i>“escolas do magistério primário”</i>, com a duração de três anos. Onde os estudos eram um complemento do ensino secundário, tendo um reforço em Ciências da Educação, sendo o terceiro ano dedicado a estágio. É igualmente tratado de uma forma abrangente. (ponto1, base XX do capítulo III; ponto 3 e 1da base XXI do capítulo III)</p> <p>Existe uma referência quanto à formação de professores para o ensino Artístico, é, no entanto é muito abrangente. Mas da sua interpretação, concluímos que um professor da área artística poderá lecionar no ensino básico e secundário. (Base XXIV do capítulo III)</p>
<p>Constituição da República 1976</p>	
<p>Princípios Fundamentais</p>	<p>No que concerne ao ponto 1, do artigo 73 do capítulo III, a constituição promulga o direito à educação e à cultura.</p> <p>No ponto dois, especifica, declarando que o <i>“Estado promove a democratização da educação”</i>, referindo igualmente a possibilidade de <i>“...outros meios formativos...”</i> promoverem atividades e formações de cariz cultural, para que todos os cidadãos tenham a oportunidade de enriquecer intelectualmente.</p> <p>No terceiro ponto do artigo 73, é notório o pós revolução de abril, uma vez que para além do Estado incentivar os cidadãos a desenvolver as suas capacidades intrínsecas, a intervirem em questões culturais, há um apelo a intervirem de uma forma ativa e democrática na sociedade, pois já não existe perseguições ou punições</p> <p>O Estado decretou que <i>“Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”</i>, uma vez que o ensino básico é gratuito. Todos os cidadãos têm direito à educação, e progredirem academicamente, de acordo com as suas capacidades intelectuais.</p> <p>O Estado impulsiona o intercâmbio entre a escola e a comunidade</p>

Categorias	Legislação
	<p>próxima de forma a promover aprendizagens divergentes das escolares (alínea f), e), d) e a), ponto 2 do Artigo 74 do capítulo III)</p> <p>Para completar a interpretação dos princípios fundamentais da Constituição da República posso referir Arquimedes Santos (1999), que nos seus estudos, elucida o leitor quanto à pertinência da prática da “Educação pela Arte”, uma vez que através da Arte o indivíduo enriquece intelectualmente, adquirindo conhecimentos e saberes divergentes, com os quais interpreta o “mundo” de uma forma diversificada. A Educação e a Arte estão relacionadas, e o fruto desta junção é benéfico para o desenvolvimento global da criança.</p>
Lei nº 46/86 de 14 de outubro	
<p>Princípios Fundamentais</p>	<p>O (ponto 2, Artigo 1º do Capítulo I), vai de encontro às diretrizes emanadas no ponto 2 do artigo 73º da Constituição da República de 76, o qual refere: <i>“O Estado promove a democratização da educação, ...o desenvolvimento da personalidade ...”</i> Este ponto vem fortalecer-lo, no sentido em que passa a referir a existência de um “Sistema Educativo”, o qual é constituído por um <i>“...conjunto de meios pelo qual se concretiza o direto à educação...”</i>, garantindo <i>“...uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”</i> Estimula o indivíduo para uma constante aprendizagem de forma a enriquecer o seu desenvolvimento intelectual, tornando-se posteriormente um cidadão ativo no progresso social do País.</p> <p>Quanto ao (Ponto 3, Artigo 1º do Capítulo I), no qual foi decretado que “O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” veio estruturar o que estava decretado no ponto 3, do artigo 73 da Constituição. Realçando as parcerias com outras entidades, o que anteriormente estava implícito, deixando de haver <i>“...colaboração ...”</i> para começar a <i>“...desenvolver-se segundo um conjunto ...”</i> de instituições e entidades. Esta nova organização faz com que as entidades locais participem mais ativamente com as Escolas.</p> <p>No Ponto 1, Artigo 2º do Capítulo I, é feita a ratificação do ponto 1, do artigo 73 do Capítulo III da Constituição da República de 76.</p> <p>No Ponto 2, Artigo 2º do Capítulo I, é igualmente feita uma ratificação do ponto 1, do artigo 74 do Capítulo III da Constituição da República de 76. Dando especial ênfase para a <i>“...responsabilidade do Estado...”</i> em promover a <i>“...democratização do ensino...”</i> e garantir a <i>“... igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.”</i> O Estado neste sentido, tenta colmatar o <i>“fosso educativo”</i> existente em Portugal durante</p>

Categorias	Legislação
	<p>décadas, onde só os cidadãos mais abonados economicamente prosseguiram estudos.</p> <p>É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantido o direito a uma justa efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.</p> <p>Relativamente ao (ponto 3, Artigo 2º do Capítulo I), segue as diretrizes enunciadas na Constituição da Republica, na sua alínea d) do ponto 2, do artigo 74, onde decreta <i>“Garantir a todos os cidadãos, sendo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística”</i>, uma vez que o cidadão tem a <i>“...liberdade de aprender e ensinar...”</i>, tendo a possibilidade de escolha quanto aos seus gostos/ideologias pessoais, sem imposições por parte do Estado.</p> <p>Quanto aos pontos (4 e 5, artigo 2º do Capítulo I), estes vêm especificar/completar o que foi homologado na alínea f) do ponto 2, artigo 74, da Constituição da República. Nestes dois pontos, conclui-se que o estado tem como finalidade o progresso da comunidade local. Para tal pressuposto, é necessário fomentar na criança o gosto pelo meio onde está inserido, pois será um futuro cidadão. Nesta perspetiva o Estado tenta criar interligações entre a Escola e a comunidade local para fomentar na criança um <i>“... desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade...”</i>. Gradualmente vai <i>“... formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”</i></p>
<p>Estrutura do Sistema Educativo</p>	<p>Em Assembleia de Republica foi decretado, que “o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.” (Ponto 1, Artigo 4º do capítulo II) Este ponto vêm esmiuçar a (alínea a), ponto 2 do artigo 74 da Constituição. No entanto, existem alterações, a educação extraescolar é incluída de uma forma explícita numa Lei Educativa.</p> <p>Os pontos (3 e 4) do artigo 4º do mesmo capítulo especificam o que foi decretado no ponto supracitado.</p> <p><i>“A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal”.</i> (Ponto 4, artigo 4º do cap. II)</p> <p>Para reforçar a importância do que foi emanado no ponto 4, passo a citar Ribeiro (1993), <i>“...a educação pela arte deve ser estimulada ...”</i>, pois ela evolui juntamente com a criança. O tipo de ambiente e de climas</p>

Categorias	Legislação
	<p>vivenciados influenciam a personalidade. Sendo igualmente importante, as oportunidades de aprendizagem proporcionadas a criança, contribuindo assim para o seu desenvolvimento global.</p> <p>O ponto 1, (alínea a) artigo 8º, subsecção I da secção II), é referente à estrutura do Ensino Básico.</p> <p>No ponto 2, do mesmo artigo está enunciado a articulação entre ciclos, competindo "...a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de uma unidade global do ensino básico." Esta articulação, nem sempre, é cumprida, nomeadamente no campo artístico.</p> <p>Quanto ao ponto 3, do artigo supracitado, foi decretado "Os objetivos específicos de cada ciclo integram-se nos objetivos gerais do ensino básico, nos termos dos números anteriores e de acordo com o desenvolvimento etário correspondente, tendo em atenção as seguintes particularidades:</p> <p>alínea a), Para o 1º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita das noções essenciais da aritmética e do cálculo do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora."</p> <p>Pela primeira vez foram regulamentados os objetivos específicos de cada ciclo, sendo pertinente para o presente estudo, os objetivos do 1º ciclo, nomeadamente a regulamentação da disciplina de Expressão Plástica no currículo. Uma vez que a lei 5/73 nunca foi implementada.</p> <p>O ponto 4 refere que <i>"em escolas especializadas do ensino básico podem ser reforçadas..."</i> as <i>"...componentes de ensino artístico..."</i>, de forma a colmatar a inexistência das disciplinas inerentes às expressões.</p> <p>A Expressão Plástica é fulcral para o desenvolvimento global da criança, uma vez que tem repercussões no desenvolvimento integral da personalidade nos âmbitos motor, cognitivo, afetivo e intelectual. Sendo este último o fundir de todas as aprendizagens, de tudo o que é adquirido, assimilado pela criança no seu meio envolvente, criando significações próprias, criando a sua própria interpretação do Mundo. Contribuindo igualmente para que a criança futuramente seja sociável, autónoma, autoconfiante, criativa, desempenhando os vários papéis como cidadão, de uma forma harmoniosa no meio em que está inserido.</p> <p>Relativamente aos pontos e alínea, do (artigo 23º, Secção III do capítulo II), por mim referidos, reportam-se à inclusão da educação extraescolar no ensino. Tendo como <i>"... objetivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua</i></p>

Categorias	Legislação
	<p><i>carência.</i>” Sendo um dos pressupostos “...a continuidade da ação educativa” assim como “assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com atividades de natureza cultural”. Estas “...atividades de educação extraescolar podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, ou em sistemas abertos, ...”. Sendo da responsabilidade do “...Estado promover a realização de atividades extraescolares e apoiar as que, neste domínio, sejam da iniciativa das autarquias ...” e outras entidades de cariz cultural/social.</p> <p>A educação extraescolar fomenta experiências pessoais diferenciadas do currículo escolar. Estas vivências que ocorrem na vida da criança vão ter repercussões na estruturação e organização da sua personalidade.</p> <p>Relativamente a educação artística que na generalidade faz parte da educação extraescolar, esta, permite à criança a construção da sua própria personalidade e identidade, em função da realidade em que vive, a qual precisa de a apreender, ou seja, dar-lhe um “significado pessoal” para posteriormente a interpretar.</p>
<p>Objetivos Gerais</p>	<p>O objetivo decretado na (alínea a), artigo 7º, Subsecção I, Secção II do Capítulo II) vem reforçar e complementar, o já implementado no ponto 2, do artigo 73 da Constituição da República.</p> <p>Na alínea b) verifica-se uma preocupação em estimular “...o saber e o saber fazer...” assim como aliar a teoria à prática, como “...a cultura escolar...” à “... cultura do quotidiano”.</p> <p>A alínea c) é subjacente à implementação das expressões no currículo. O objetivo é o de fomentar a “...educação artística (...) detetando e estimulando aptidões...” intrínsecas nas crianças.</p> <p>As alíneas g) e l) são mais abrangentes, tendo a primeira como objetivo, “Desenvolver o conhecimento...” e valorizar a “...identidade, língua, história e cultura portuguesa”. Quanto à segunda pretende inculcar “... o gosto por uma constante atualização de conhecimentos” para futuramente ter cidadãos intelectualmente ativos na sociedade.</p>
<p>Formação dos Agentes Educativos</p>	<p>No que concerne à alínea a), ponto1, artigo 30º do Capítulo IV, esta vêm substituir e reformular o que estava enunciado no ponto 3, da base XXI, capítulo III da Lei 5/73, referente à formação inicial de educadores e professores.</p> <p>As alíneas b), e), g) e h) são referentes à formação continua que complemente e atualize a formação inicial...), assentando em “...práticas metodológicas,” com o intuito de serem utilizadas em contexto sala de aula. Outro dos objetivos, é o de promover e estimular “... a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa” com a finalidade dos docentes enriquecerem pedagogicamente,</p>

Categorias	Legislação
	<p>refletindo-se não só, na constante atualização de métodos e recursos, na inovação da prática educativa, como também no incentivo à reflexão sobre a sua atuação enquanto docente.</p> <p>A alínea a), do ponto 1 do artigo 31º vem reformular o ponto 1, da base XXI do capítulo III, no que concerne ao local onde se ministram o curso para os professores do 1º ciclo. O ponto 2, do artigo 31º do mesmo capítulo, vem colmatar uma lacuna no ensino, nomeadamente ao nível da <i>“...formação dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ...”</i>, uma vez que os cursos existentes a nível artístico, não tinham vertente educacional/pedagógica.</p>
<p>Recursos Materiais Educativos</p>	<p>O ponto 2, artigo 39º do Capítulo V, é referente à <i>“...estrutura dos edifícios escolares...”</i>. Este ponto vem alertar as “Escolas”, para a necessidade de existirem condições físicas para a prática <i>“... de atividades de ocupação de tempos livres...”</i> assim como para a necessidade do seu envolvimento <i>“...em atividades extraescolares.”</i></p> <p>A alínea e), do ponto 2 do artigo 41º, elucida-nos relativamente à especificidade dos equipamentos de Educação Plástica, uma vez que tem características exclusivas para a prática artística.</p> <p>Quanto ao ponto 2 e 3, dão-nos diretrizes sobre as atividades de <i>“...complemento curricular...”</i>, as quais visam <i>“...o enriquecimento cultural e cívico...”</i>, e simultaneamente a <i>“...inserção dos educandos na comunidade.”</i> Verificando-se implicitamente, a promoção da cultura nacional e local, remetem, no entanto, tais iniciativas para a responsabilidade das escolas ou grupos de escolas.</p>
<p>Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro</p>	
<p>Princípios Fundamentais</p>	<p>O presente diploma, constitui o ordenamento jurídico da formação de educadores e professores, tendo como referência a Lei de bases do Sistema Educativo.</p> <p>O diploma define, igualmente o perfil profissional dos educadores e dos professores. Este último faz parte de um dos objetos de estudo desta investigação.</p> <p>Relativamente à alínea b), do artigo 3º do capítulo I <i>“A formação contínua deve, na sequência da preparação inicial, promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores, designadamente numa perspetiva de autoaprendizagem”</i>, vem complementar as alíneas b) <i>“Formação continua que complemente e atualiza a formação inicial numa perspetiva de educação permanente”</i> e h) <i>“Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e</i></p>

Categorias	Legislação
	<p><i>continuada de autoinformação e autoaprendizagem</i>” do ponto 1, art. 30º do capítulo IV da lei de bases nº 46/86.</p> <p>Quanto à alínea e) do presente decreto, esta vem fortalecer a alínea e) <i>“Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica”</i> do ponto 1, artigo 30º do capítulo IV da lei de bases nº 46/86.</p> <p>A alínea g) <i>“Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa”</i>, do ponto 1, artigo 30º do capítulo IV da lei supracitada, fica igualmente reforçada pela alínea f) do presente diploma.</p>
<p>Formação dos Agentes Educativos</p>	<p>O artigo 4º, nos seus pontos 1, alínea b) e ponto 2, alínea a) vem regulamentar e especificar a formação dos professores.</p> <p>Quanto ao ponto 3, do mesmo artigo, este introduz novas diretrizes na formação dos professores, nomeadamente, aos do 2º ciclo. Ficando legislado no presente diploma que <i>“os Professores que adquirem formação para a docência no 2º ciclo do básico ficam também profissionalmente qualificados para a docência no 1º ciclo do ensino básico”</i>. Esta medida prende-se com o facto da criação de cursos via ensino, <i>“com variantes”</i> nas várias áreas disciplinares.</p> <p>O artigo 5º, do capítulo I <i>“As instituições superiores de formação devem assegurar a preparação de docentes destinados a áreas ou disciplinas de natureza vocacional, profissional ou artística”</i>, vem alertar para a necessidade de se criar estruturas ao nível do ensino superior, para implementar cursos nestas áreas. Uma vez que são áreas onde os cursos existentes, não têm formação pedagógica.</p> <p>O artigo 7º do capítulo II do presente diploma, é inerente à qualificação profissional, a qual lhe permite o ingresso no ensino.</p> <p>No seu ponto 3 refere na alínea b) <i>“A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respetiva especialidade”</i>, ou seja o professor do ensino básico tem conhecimentos de base que lhe permitem lecionar as áreas referentes às expressões.</p> <p>Quanto as alíneas d) e e), prendessem com o facto de alertar o docente para não <i>“descorar”</i> a sua prática educativa. Deverá estar em constante aprendizagem, permitindo-lhe assim, uma prática educativa inovadora e atualizada.</p> <p>Os cursos de formação de professores disporão de uma estrutura adequada e abrangente a vários níveis. Alínea a), do ponto 1, artigo 15º do capítulo II, <i>“uma componente e de formação social, cultural, científica,</i></p>

Categorias	Legislação
Formação dos Agentes Educativos	<p><i>tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência</i>". Este ponto vem igualmente fortalecer o que estava legislado na lei de bases nº46/86, no seu ponto 2, artigo 31º do capítulo IV, o qual referia que "a formação dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário adquire-se em cursos profissionais adequados, que se ministram em escolas superiores, complementados por uma formação pedagógica". A formação deverá ser abrangente, mas igualmente adequada ao nível de ensino que vão lecionar.</p>
Dec.Lei nº 344/90 de 2 de novembro	
Princípios Fundamentais	<p>Capítulo I, Artigo 1º, Ponto 1</p> <p>O presente diploma estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar; desenvolvendo os princípios contidos na Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.</p> <p>Ponto 2</p> <p>Entende-se por educação artística a que se refere, nomeadamente, as seguintes áreas:</p> <p>alínea e) Artes plásticas</p> <p>Os pontos 1 e 2 e respetiva alínea e) foram homologados em virtude de complementar a alínea a), ponto 3, artigo 8º, subsecção I, secção do capítulo II, da Lei de bases do Sistema Educativo. O presente diploma estabelece "...as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar...", sendo pertinente para o nosso estudo, somente a alínea e).</p> <p>Será importante focar que existe um desfasamento entre a abordagem feita em Portugal, relativamente a Educação Artística e os restantes países da União Europeia. Para tentar minimizar este desfasamento quanto à implementação e prática da educação artística, o Estado promulga o dec. Lei nº344/90 para legislar e implementar no sistema educativo a disciplina supracitada.</p> <p>Relativamente ao artigo 7º, secção I do capítulo II, deste decreto, o Estado define como "...educação artística genérica a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral."</p> <p>A educação artística, pode ser utilizada como ferramenta de formação,</p>

Categorias	Legislação
	<p>da personalidade da criança, uma vez que ajuda-a a estruturar o seu pensamento, orienta a sua perceção visual e proporciona-lhe uma linguagem expressiva, estimulando a sua criatividade e imaginação, ajudando-a igualmente a criar um visionamento diferente do mundo que a rodeia.</p>
<p>Objetivos da Exp. Artística</p>	<p>Uma vez que a educação artística em Portugal têm sido tratada como “filha bastarda” do Sistema Educativo, décadas consecutivas, está na hora de a implementar e usufruir dos seus benefícios ao nível do desenvolvimento global da criança, estimulando o desenvolvimento intelectual nos futuros cidadãos. No entanto continua se a verificar a existência de divergências quanto às práticas, metodologias, equipamentos e custos inerentes à sua prática.</p> <p>O artigo 2º e respetivas alíneas do capítulo I enumeram os objetivos decretados para a disciplina de educação artística. Os objetivos legislados são abrangentes, onde impera a promoção do conhecimento artístico, com a finalidade de enriquecer o desenvolvimento global da criança, desenvolver a criatividade e a investigação artística, “<i>educar a sensibilidade estética...</i>” e detetar aptidões intrínsecas na criança. Por fim “<i>Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.</i>”</p> <p>O Estado regulamentou o artigo 3º do capítulo I, a fim de colmatar a lacuna existente no sistema de ensino em Portugal.</p> <p>No artigo 4º, ponto 1 e respetivas alíneas, decreta as possíveis vias de educação artística.</p> <p>O ponto 2 do artigo possibilita a liberdade de escolha por parte do aluno.</p> <p>Quanto ao ponto 3, este refere que “<i>as diferentes vias da educação artística podem, ainda que enquadradas em diferentes níveis de ensino, ser ministradas num mesmo estabelecimento de ensino, desde que este reúna os requisitos definidos no presente diploma e a rentabilização dos recursos existentes o aconselhe.</i>” Existindo infraestruturas para ministrar a disciplina, é possível esta ser usufruída por diferentes níveis de ensino.</p>
<p>Formação dos Agentes Educativos</p>	<p>O Ponto 2, artigo 10º, Secção I do Capítulo II, dá diretrizes para que “<i>no 1º ciclo do ensino básico, a educação artística genérica seja assegurada pelos docentes do ensino regular, ...</i>”, no entanto, sempre que necessário recorram “<i>...a colaboração dos pais e encarregados de educação</i>” para as atividades a desenrolar.</p> <p>O ponto 3 do mesmo artigo, refere que aquando da existência de “<i>... docentes especializados, nas escolas de ensino básico regular dotadas de condições para o efeito</i>”, estes podem ministrar ou coadjuvar o</p>

Categorias	Legislação
Formação dos Agentes Educativos	<p>docente do 1º ciclo.</p> <p>Ponto 1, artigo 33º, Secção I do Capítulo III, diz respeito à “... <i>formação e qualificação dos docentes para a lecionação dos diversos níveis e vias da educação artística...</i>”, a qual será regulamentada, “...<i>para cada área da educação artística, tendo em conta os princípios gerais consignados no presente diploma e no Decreto – Lei nº 344/89, de 11 de outubro.</i>”</p> <p>Quanto ao ponto 2, do artigo supracitado, o Estado entende que “Os <i> cursos de formação de professores devem considerar as especificidades curriculares próprias da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.</i>”</p> <p>O Estado decreta no ponto 1, artigo 34º Secção I, do Capítulo III, que “o <i> professor especializado do ensino artístico ministrado na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclo do ensino básico pode apoiar uma ou mais escolas, nomeadamente em regime itinerante, de acordo com as normas fixadas pelo Ministério da Educação.</i>” Desta forma, o professor especializado no ensino artístico pode dar as suas aulas numa ou várias escolas, de acordo com as necessidades locais.</p>
Recursos Materiais Educativos	<p>É decretado pelo Estado que “a <i> educação artística genérica ministra-se...</i>” (alínea b), artigo 8º, secção I do capítulo II) nos ensinos: “...<i>básico e secundário, em escolas de ensino regular</i>”.</p> <p>O Estado promulga que “a <i> educação artística genérica é ministrada quer como parte do currículo do ensino regular, quer a título de atividades de complemento curricular</i>” (ponto 1, artigo 9º, secção I do capítulo II). O Estado defende que para além da educação artística fazer parte do currículo, esta pode ser ministrada como uma atividade extracurricular.</p>
Autarquias	<p>O Ministério da Educação no (artigo 38º,secção II do capítulo III) promove a articulação/colaboração entre escolas de educação artística e outras instituições de índole cultural “... <i>públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras...</i>”. O Estado estimula as escolas a celebrar possíveis parcerias com outras entidades culturais, a fim de existir maior oferta de oportunidades aos educandos.</p> <p>No ponto 2 e 3, artigo 39º do capítulo IV, é regulamentado o intercâmbio entre a escola, autarquias e outras entidades de cariz cultural. Esta medida tem como finalidade minimizar o fosso existente entre os grandes centros urbanos e o meio rural, ou seja pretende-se promover a descentralização cultural, fomentando igualmente mais diversidade de opções por parte dos educandos. Por último, referem que “... <i> podem ser celebrados acordos contractos – programa e protocolos com entidades públicas ou privadas.</i>”</p>

Categorias	Legislação
Lei nº 115/97 de 19 de setembro (1ª alteração à Lei nº46/86)	
Formação dos Agentes Educativos	<p>O ponto 1 do artigo 31º da presente lei vem substituir o decretado na lei nº46/86, nomeadamente do ponto 1, artigo 31 do capítulo IV. Deste modo, é conferido aos professores do ensino básico o grau de licenciatura.</p> <p>No que concerne ao perfil do professor (ponto 2) do mesmo artigo, “...o governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente”. Esta medida faz com que todas as escolas onde sejam ministrados cursos para docentes, estabeleçam um currículo de curso, em função das diretrizes emanadas pelo ministério da educação referentes ao perfil do professor.</p> <p>O ponto 3 do artigo supracitado vem retificar a alínea a), ponto 1, artigo 31º do capítulo IV da lei nº 46/86. Deste modo, a formação para docentes do 1º ciclo do ensino “... realiza-se em escolas superiores de educação” e também em “...estabelecimentos do ensino universitário.”</p> <p>A presente Lei, no seu ponto 6, do artigo 31º “a qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respetiva complementados por formação pedagógica adequada”, vem reforçar o que tinha sido decretado na lei nº 46/86, no seu ponto 2, artigo 31º do capítulo IV, “a formação dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário adquire-se em cursos profissionais adequados, que se ministram em escolas superiores, complementados por uma formação pedagógica”, ou seja, os cursos para docentes das disciplinas artísticas, para além da sua área específica deverão incluir uma formação pedagógica adequada.</p>
Lei nº 159/99 de 14 de setembro	
Autarquias	<p>A presente Lei homologa a transferência de atribuições e competências do governo central para as autarquias locais, assim como, delimita a intervenção da administração central e da administração local. Tais princípios vão de encontro aos fundamentos para a descentralização administrativa e da autonomia do poder local.</p> <p>Os parâmetros pertinentes para o presente estudo, incidem-se no capítulo II, no artigo 13º (ponto 1, nas alíneas d), e) e f)) e 14º (nas alíneas c) e d)).</p> <p>No artigo 13º, ponto 1, nas alíneas supracitadas, os municípios passam</p>

Categorias	Legislação
	<p>a dispor de atribuições nos domínios da educação, património, cultura e ciência, assim como no domínio dos tempos livres e desporto. Quanto ao poder local, as juntas de freguesias (artigo 14º), é lhes conferido os domínios: Educação (alínea c) e Cultura, tempos livres e desporto (alínea d)).</p> <p>Desta forma existe uma descentralização de poderes, os quais efetuam-se mediante a transferência de atribuições e competências do governo central para as autarquias locais.</p> <p>A Assembleia da República, no capítulo II, artigo 19º, ponto 1, delega nos órgãos municipais, a competência do “... <i>planeamento e na gestão dos equipamentos educativos e realizar investimentos nos seguintes domínios: alínea b) Construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos das escolas do ensino básico</i>” e de “<i>participar no apoio à educação extraescolar (alínea f)</i>”.</p> <p>Delega, igualmente nos órgãos municipais (artigo 20º, ponto 1, alínea a), do mesmo capítulo) a competência de planeamento, gestão e da “...<i>realização de investimentos públicos nos seguintes domínios: alínea a) Centros de cultura, centros de ciência, bibliotecas, teatros e museus municipais</i>”, assim como “<i>apoiar atividades culturais de interesse municipal</i>” (ponto 2, alínea g).</p> <p>Para complementar este artigo, salienta-se o fomento pelo gosto de “cultivar” o intelecto das crianças, para posteriormente obtermos “boas colheitas”, cidadãos dotados de um bom desenvolvimento social e intelectual, com a finalidade do país ter mais produtividade intelectual. Uma vez, que as atividades de expressão livre permitem um equilibrado desenvolvimento da personalidade da criança, onde o lúdico, a expressividade e a criatividade interagem. “<i>Se o ambiente favorecer ou não a experiência, a dinâmica interna do desenvolvimento está sempre presente e é tal que a criança chega sempre com maior ou menor felicidade, a atualizar as suas potencialidades e a integrar-se no mundo dos outros.</i>” (Vayer, P. & Roncin, C;1988, p. 68)</p> <p>Quanto ao artigo 21º, nos pontos 1 e 2, o governo central remete para os órgãos municipais a competência de “... <i>planeamento, gestão e a realização de investimentos públicos nos seguintes domínios: alínea b) Instalações e equipamentos para a prática desportiva e recreativa de interesse municipal.</i>” Sendo igualmente da sua responsabilidade o apoio às atividades supracitadas.</p> <p>Estes dois pontos fomentam o apoio dos municípios para a elaboração de projetos culturais, nos quais puderam vir a desenvolver ateliês de cariz artístico, nomeadamente ateliês de artes plásticas.</p>

Categorias	Legislação
	Esta delegação de poderes, obrigações, competências, por parte do estado, fará com que haja uma descentralização de poderes a vários níveis, o que pode vir a ter repercussões no desenvolvimento de cada município.
Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro	
Princípios Fundamentais	<p>O Governo assume como objetivo estratégico, no programa educativo, a garantia de uma educação de base para todos, percecionando-a como o início de um processo de educação e formação ao longo da vida.</p> <p>Este objetivo implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens fulcrais e aos modos como as mesmas se processam.</p> <p>Uma das medidas que assume maior relevância para a concretização do objetivo do governo, será proceder-se a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem.</p> <p>Nesta reorganização, assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares, bem como o desenvolvimento da educação artística, este último, o objeto do nosso estudo.</p> <p>O presente decreto-lei estabelece os princípios orientadores para esta reorganização. Sendo pertinente para o nosso estudo, focar o artigo 3º, nas suas alíneas c), h) e i), do capítulo I.</p> <p>Na alínea c), o governo promove “...aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”. Para que tal suceda, existe a necessidade de inculcar a prática e praticar novas aprendizagens. É necessário a “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida” (alínea c)). Neste sentido, a “Escola” deverá criar “diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.” (alínea i))</p> <p>Para reforçar a importância do que foi relatado anteriormente, com base em diversos estudos, podemos salientar que estas medidas são cruciais para o desenvolvimento global da criança, assim como para a sua perfeita adaptação ao meio escolar, combatendo o insucesso escolar.</p>

Categorias	Legislação
	<p>A criança, o indivíduo, vai construir, esculpir a sua pessoa, a sua personalidade. Este processo inicia-se em tenra idade, é contínuo e sempre inacabado. A criança é um indivíduo, como tal, é o sujeito da sua ação e das suas trocas com o ambiente. Ela recolhe, seleciona e apreende as vivências apresentadas pelo meio onde está inserida, sendo o resultado da relação, da comunicação do “Eu com os Outros”, crescendo enquanto pessoa, individualizando-se entre os demais, intelectualmente.</p> <p>Isso significa que, mesmo que essas trocas sejam influenciadas pelo contexto, o ser humano, possui a capacidade de diferenciar-se em relação àquilo que o rodeia, captando somente o que lhe agrada. Se a Escola e todo o sistema inerente ao mesmo, se proporcionar atividades diversificadas de enriquecimento intelectual, será fabuloso para o desenvolvimento global da criança, assim como para a sua integração no meio escolar favorecendo o gosto pela escola, o qual se traduz em sucesso educativo.</p>
<p>Recursos Materiais Educativos</p>	<p>O artigo 9º do capítulo II vem regulamentar a prática de clubes que começaram a proliferar nas escolas.</p> <p>Nas atividades opcionais, de enriquecimento curricular, a criança cada momento com emoção, fazendo aprendizagens de uma forma divergente das curriculares, aliando o lúdico à aprendizagem.</p> <p>Relativamente à expressão artística, pode ser um meio de desenvolver a vive criatividade, a sociabilidade entre pares, mas igualmente a afetividade, a autonomia e a resolução de pequenos problemas que possam encontrar no decorrer das atividades.</p>
<p>Decreto-lei nº241/2001 de 30 de agosto</p>	
<p>Formação dos Agentes Educativos</p>	<p>De acordo com o disposto na alínea a) do ponto 1, do artigo 8º, subsecção I da secção II da Lei de Bases nº 46/86, “<i>o ensino no 1.º ciclo é globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas.</i>” O presente decreto-lei, no seu artigo 1º, vem complementar o que estava promulgado na lei de bases.</p> <p>Assim, como o ponto 2 do artigo 31º da lei nº 115/97, “<i>governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente</i>” no presente decreto, é definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.</p>

Categorias	Legislação
	<p>No seu artigo 1º <i>“são aprovados os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, os quais constituem, respetivamente, os anexos nºs 1 e 2 do presente diploma e que dele fazem parte integrante”.</i></p> <p>Como já tinha referido na lei nº 115/97, estas <i>diretrizes</i>, fazem com que em todas as escolas onde sejam ministrados os cursos para docentes, se estabeleça um currículo de curso, em função das diretrizes emanadas pelo ministério da educação referentes ao perfil do professor.</p> <p>O artigo 2º, na sua alínea a), vem acrescentar ao ponto 1º do artigo 31º da lei nº115 que para além do perfil geral para o professor do 1º ciclo, da <i>“organização dos cursos...”</i> é implementado a <i>“(...) a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência”.</i></p>
<p>Papel do Professor</p>	<p>O anexo nº2 é referente ao “perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico”. As especificações emanadas no presente diploma, têm por base o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem desse perfil.</p> <p>Para o presente estudo, é pertinente focar o ponto 6, III, referente à integração do currículo, no qual fica regulamentado que no “âmbito da Educação Artística, o professor do 1º ciclo” deve: promover <i>“...de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas”</i> e utilizar <i>“...estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular”</i> (alínea a)); desenvolver a <i>“...aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística, no âmbito do currículo do 1.º ciclo”</i> (alínea b)); desenvolver <i>“...nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade”</i> (alínea c)).</p> <p>Este ponto corresponde à necessidade por parte do governo de colmatar lacunas existentes desde de sempre, na prática pedagógica relativamente à Educação Artística. Existe uma grande discrepância entre o que está legislado até ao momento e o que é praticado na realidade educativa do 1º ciclo, até porque no decreto-lei nº 344/89, no capítulo II, artigo 15º, ponto 1, refere que, <i>“Os cursos de formação inicial de educadores de infância e dos professores dos diferentes ciclos e graus de ensino não superior disporão de uma estrutura adequada, que incluirá, designadamente”</i> na sua alínea a), <i>“uma componente de formação social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência”.</i></p> <p>Outra questão pertinente de se focar é referente ao que está legislado</p>

Categorias	Legislação
	<p>na alínea a), do ponto 1, artigo 8º subsecção I da secção II da Lei de Bases nº 46/86, <i>“o ensino no 1.º ciclo é globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas”</i>, realidade, por razões orçamentais, nem sempre os agrupamentos de escolas conseguem requerer professores para as áreas das expressões, inviabilizando desta forma o referido apoio especializado.</p> <p>O presente decreto-lei vem reforçar que os docentes do 1º ciclo têm competências para lecionarem todas as áreas, uma vez que está contemplada na sua formação inicial. Desta forma, deixa de haver a necessidade da coadjuvação por parte de professores de Educação Artística, e o estado poupa na contratação de professores!</p>
Lei nº 30/2002 de 20 de dezembro	
<p>Papel do Professor</p>	<p>O ponto 1, do artigo 5, do capítulo II, do presente diploma, é referente ao papel do professor enquanto agente socializador. Uma vez que apela aos professores para o dever de promoverem atividades e <i>“... medidas de caráter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, quer nas atividades na sala de aula quer nas de mais atividades da escola”</i>.</p>
Lei nº 49/ 2005 de 30 de agosto (2ª alteração à Lei nº 46/86)	
<p>Formação dos Agentes Educativos</p>	<p>O ponto 6, do artigo 31º do Artigo I da lei nº 49/2005, vem substituir o que estava decretado no artigo 5º, capítulo I do dec.-lei nº 344/89, o qual referia que <i>“as instituições superiores de formação devem assegurar a preparação de docentes destinados a áreas ou disciplinas de natureza vocacional, profissional ou artística”</i>.</p> <p>Como já referi anteriormente, esta medida foi implementada devido ao facto de existirem muitos professores nestas áreas, nomeadamente nas artes, em que as disciplinas desse cariz, são muitas vezes ministradas por pessoas qualificadas, sem que no entanto não tenham a formação pedagógica adequada.</p>

A partir de uma minuciosa análise da legislação, referente a esta investigação, julgamos que existe um longo caminho a percorrer para a valorização do papel atribuído à Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal.

5.3. Evolução dos Programas do Primeiro Ciclo

A palavra programa deriva do latim *programma* e do grego *prógramma*, e refere-se ao sistema e a distribuição das matérias de um determinado(a) curso/cadeira académico(a). Índice geral das matérias que se hão de estudar durante um curso. (Dicionário da Língua Portuguesa, 2003, p.1214)

A sociedade está em constante mutação, os currículos, os programas devem dar uma resposta às exigências que vão aparecendo tanto na escola como na sociedade.

No Sistema Educativo Português, currículo, programa e plano curricular tem definições muito próximas, existindo por vezes alguma confusão terminológica.

No primeiro ciclo, o modelo de ensino é globalizante, a cargo de um professor único, privilegiando o desenvolvimento integrado de estudos e atividades, durante um determinado período, podia ser apoiado em áreas especializadas. Contudo nem sempre fora assim, se fizermos uma pequena viagem no tempo e retrocedermos até 1973, verificamos que apesar das constantes controvérsias em redor da educação, e especificando a nossa pesquisa, a Expressão Plástica, (na época só existia Desenho e Trabalhos Manuais) e o seu subaproveitamento como ferramenta no desenvolvimento intelectual da criança, podemos constatar que houve uma significativa evolução desde essa época conturbada até aos nossos dias.

No entanto não a desejável pelos pedagogos que defendem a difusão da Expressão Plástica e da Educação pela Arte como uma metodologia credível e com vantajosas repercussões no desenvolvimento pleno da criança.

Iniciamos a análise dos programas que remontam a 1973. A escolha desta data prende-se com o facto de tratar-se do ano anterior à revolução de abril, e com ela deram-se um sem número de alterações na sociedade portuguesa, em vários níveis, incluindo no ensino. Com base na portaria nº 23 485, de 16 de julho de 1968, o programa do ciclo elementar do ensino primário em 1973 era constituído pelas disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geometria, História de Portugal, Ciências Geográfico-Naturais, Desenho, Trabalhos Manuais, Educação Física, Moral e Religião, Educação Musical, Educação Feminina. Existia um livro onde constava toda a legislação escolar, no qual estava contido o programa e

horário escolar. Este livro era utilizado durante o curso do Magistério Primário como posteriormente, na função de professor.

Dentro da Educação Artística podemos incluir o Desenho, Trabalhos Manuais e Educação Musical. Para o nosso estudo abordaremos somente o Desenho e os Trabalhos Manuais. Com base no livro “Elementos Práticos e Legislação Escolar”, alguns dos objetivos para o ensino do desenho era: *“desenvolver a organização criadora, o espírito de observação, a gráfica das representações das ideias e dos sentimentos.”* (Fernandes, A., 1973, p.94) Recomendavam para não sugerir temas aos alunos nos desenhos inicialmente, dando-lhes liberdade para se exprimirem. No entanto referem igualmente que nos *“primeiros meses de escolaridade é aconselhável a prática de desenho de contorno.”* Os trabalhos podem ser pintados com a finalidade de *“desenvolverem aptidões relacionadas com a escrita, ao mesmo tempo que se servem outras finalidades do desenho, por meio da correlação psicomotora.”* (Fernandes, A., 1973, p.95) Com base no que está escrito, podemos afirmar que existia uma prática da Educação Artística, e uma constante preocupação com o desenvolvimento da criança, a vários níveis.

No entanto, a realidade estava longe do que estava enunciado no programa, ficando a prática pela não prática. Com base em relatos de antigos alunos, o desenho era praticado muito de quando em vez, e reduzia-se ao desenho de observação. O mesmo sucedia com os Trabalhos Manuais, onde o destaque ia para a moldagem e para os trabalhos com papel.

Entre 1976 e 1978 foram auscultados professores, inspetores/orientadores e pais, para darem sugestões para a elaboração de um novo programa para o Ensino Básico. *“Dos resultados devidamente trabalhados, se inferiram conclusões apreciáveis para a elaboração do novo programa e para formalização de orientações metodológicas que lhes servirão de suporte.”* (M.E.C.-P.E.P; 1978, p.5)

Este programa elaborado apresenta uma nova nomenclatura. O modelo de programa era composto por cinco áreas técnico – científicas, as quais subdividiam-se em unidades temáticas. As áreas eram: área A – Meio Físico e Social; área B – Língua Portuguesa; área C – Matemática; área D – Expressão e Intervenção Artística; área E – Educação Física.

A área D- Expressão e Intervenção Artística subdivide-se em: D1Atividade Plástica; D2Atividade Musical; D3Atividade Dramática. Especificando ainda mais, dentro da

D1Atividade Plástica, existia “1.1. – *Expressão Gráfica e Plástica*; 1.2. – *Leituras do Real e das imagens*; 1.3. – *Criação e recuperação de objetos e espaço*.” (M.E.C.-P.E.P; 1978, p.14)

Existe uma mudança significativa do anterior modelo para o presente modelo. Contudo apesar da mudança de programas, a fragilidade com que os professores eram formados, nomeadamente na área da Educação Artística, esta era irremediavelmente relegada para segundo plano em prol das disciplinas científicas. No Programa do Governo em 1976, a fragilidade do corpo docente era explícita: “*Faltam docentes, faltam condições de eficácia na docência e não houve qualquer plano realista para superação das carências*” (P.G., 1976, p.54) e mais grave, “*têm existido condições favoráveis à existência de estudantes que não estudam, de professores que não ensinam (...)*” (P.G., 1976, p.55)

Em 1980, o Governo continua a tentar “remendar” a formação dos Professores, pelo que no seu programa de governo, num dos subobjetivos consta “*a valorização da função docente exige uma política global de formação de professores que ponha termo ao caráter fragmentário da atual e valorize a cadeia formação inicial, em serviço e contínua*.” (P.G., 1980, p.80)

A formação inicial dos professores é fulcral para posteriormente lecionar condignamente o programa estipulado pelo Governo. Para Scristán “*A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspetos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação*”. (2000, p.67)

É urgente dignificar a Educação Artística, pois é através dela que se desenvolve o pensamento divergente, criativo. Estes requerem ambientes emocionais estruturantes, de implicação e motivação nos sujeitos. As crianças precisam vivenciar, experimentar contextos diferentes para se desenvolverem harmonicamente. Os processos operatórios cognitivos mobilizam distintos fatores como: a observação, a sensibilidade, a imaginação, a perceção, a memória, as capacidades de análise, de síntese e de expressão. Estas capacidades, sendo pouco significativas nos processos criativos, são no entanto necessárias ao desenvolvimento das práticas criativas no âmbito artístico/expressão e em qualquer domínio do conhecimento e da vida humana.

Observar um objeto de diferentes pontos de vista, procurar compreender o porquê de uma ou outra solução e perspetivar diferentes resoluções para um problema são características do pensamento divergente, tão usual na prática da Educação Artística/Expressão Plástica.

O desenvolvimento do pensamento divergente faz parte do objeto e método da Educação Artística.

No ano letivo 1978/79, foi elaborado um novo programa, concebido em termos de objetivos terminais, aprovado pela portaria nº 572/79 de 31 de outubro.

Entretanto, reconheceu-se a impossibilidade de o pôr em prática, *“uma vez que não estavam reunidas, minimamente, as condições para que o mesmo tivesse possibilidades de atingir os propósitos que devem presidir à implementação de qualquer programa, a melhoria da ação pedagógica no Ensino Primário.”* (M.E.C; 1980, p.3)

Com este condicionamento, levou à *“suspensão do referido programa”*, assim como à *“introdução de alterações aos programas em vigor”* (M.E.C., 1980, p.3). Reconheceu-se a necessidade de reformular algumas áreas. Desta forma, constam do novo plano curricular as seguintes áreas: Meio Físico e Social, Língua Portuguesa, Matemática, Expressão Plástica, Movimento, Música e Dramática e Educação Musical, Educação Física e Expressão Religiosa – Religião e Moral Católica.

A Educação Artística *“desmembra-se”* e pela primeira vez aparece o termo *“Expressão Plástica”*. As outras introduções são os objetivos e sugestões de atividades canalizadas para as duas fases.

As atividades de Expressão Plástica dão à criança a possibilidade de criar, de comunicar com o mundo que a rodeia e de o compreender, conduzindo-a ao desenvolvimento de novas capacidades, aprendizagens fundamentais que a ajudam-na na construção da sua personalidade.

A criança ao “expressar-se com criatividade é dar sinal do sentir e de reflexão. A criança constata o real, mas sabe ultrapassá-lo com mais segurança porque “percebendo” o que a rodeia, domina, e, portanto comunica mais do que os seus próprios sentimentos – os seus sonhos.” (M.E.C., 1980, p.164)

Em 1986 é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo, com ela veio novamente a mudança nos programas curriculares. O Governo reconhece que os portugueses carecem de *“... uma escolaridade de base sólida e longa, como em outros países vizinhos; as qualificações técnicas e profissionais ainda são escassas...”* (M.E.-R.R.S.E., 1992, p.15)

O Ministério da Educação está empenhado no lançamento deste novo ensino básico, mas tem plena consciência das dificuldades que são necessárias ultrapassar para se dar este salto qualitativo no ensino em Portugal.

Na alínea a) do ponto 3, artigo 8º, subsecção I da secção II), é referente aos objetivos gerais para o primeiro ciclo do Ensino Básico (ver tabela 3, p.188). O Governo volta a reunir as expressões num grande grupo, o qual esta subdividido em expressão plástica, dramática, musical e motora.

Pela primeira vez foram regulamentados os objetivos específicos de cada ciclo, nomeadamente a regulamentação da disciplina de Expressão Plástica no currículo, uma vez que a lei 5/73 nunca foi implementada.

A Lei de Bases define o conjunto de objetivos que deverão ser prosseguidos na escolaridade básica, estando estes explícitos nos artigos 7.º e 8.º da referida Lei. (Lei n.º 46/86, 7º e 8º, subsecção I, secção II, capítulo II) os quais permitem a elaboração dos objetivos específicos de cada área disciplinar. Assim como o Decreto-Lei nº 286/89, o qual estabelece a Estrutura Curricular; estes dois documentos constituem o quadro de referência que serviu para a elaboração do Programa em 1990:

“O programa agora proposto para o 1º Ciclo implica que o desenvolvimento da educação escolar ao longo das idades abrangidas constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam efetivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (M.E; R.E.E.B., 1990, p.5)

A prioridade dada pela Reforma Educativa ao alargamento da rede de Educação Pré-Escolar vocaciona o primeiro Ciclo progressivamente, para uma função de desenvolvimento das aprendizagens programáticas, retirando-lhe cada vez mais a finalidade, até então em vigor, da entrada formal da escolaridade por parte das crianças. Existe o apelo aos professores para tomarem *“...consciência deste processo de mudança...”* (M.E; R.E.E.B., 1990, p.7), da nova realidade na sua prática educativa.

O novo Programa é constituído por estas áreas curriculares: Expressão e Educação: Físico – Motora, Musical, Dramática e Plástica; Estudo do Meio; Língua Portuguesa; Matemática e Educação Moral e Religiosa Católica.

Sobre as Expressões na generalidade, o presente programa refere:

“O prazer e o gosto que as crianças manifestam ao realizar estas atividades levarão, progressivamente, o professor a proporcionar momentos em que se verbalizem experiências, se combinem e organizem outras situações de aprendizagem, contribuindo para uma maior interligação das áreas curriculares.” (M.E; R.E.E.B.,1990, p.12)

Ainda refere a problemática das Expressões serem constantemente relegadas para segundo plano relativamente às outras áreas disciplinares:

“Estas atividades têm sido frequentemente tratadas como secundárias na formação da criança ou apenas como momentos de diversão. No entanto, a prática de atividades expressivas contribui diretamente para a expressão da personalidade, para a estruturação do pensamento...” divergente e *“...formação do carácter”*. (M.E; R.E.E.B., 1990, p.11)

Neste novo programa a disciplina anteriormente definida de “Expressão Plástica”, passou a denominar-se de Expressão e Educação Plástica. Relativamente aos seus princípios orientadores no programa, estes estão focados na manipulação e experiências com materiais, com os quais as crianças fazem *“descobertas sensoriais”* e que *“(...) desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade.”* (M.E; R.E.E.B., 1990, p.57)

Dá realce *“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.”* (M.E; R.E.E.B., 1990, p.57)

Outro dos princípios para esta área disciplinar é *“...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.”* (M.E; R.E.E.B., 1990, p.57)

Por fim apela ao professor para proporcionar aos educandos:

“...o contacto com a natureza, o conhecimento da região, as visitas a exposições e a artesãos locais, são outras tantas oportunidades de enriquecer e alargar a

experiência dos alunos e desenvolver a sua sensibilidade estética.” (M.E; R.E.E.B., 1990, p.57)

O tipo de ambiente e de climas vivenciados pela criança influenciam na construção da sua personalidade. Desta forma torna-se fulcral para o seu desenvolvimento global as oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelos vários grupos de pares com quem a criança interage dentro do seu meio social. Cabendo-nos a nós educadores, pais, família, amigos a tarefa de proporcionar-lhes tais vivências e consequentes aprendizagens.

A Expressão e Educação Plástica está subdividida em vários módulos, os quais também se subdividem. Desta forma o programa da disciplina apresenta-se com a seguinte nomenclatura: Descoberta e Organização Progressiva de Volumes (Modelagem, Escultura e Construções); Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies (Desenho e Pintura), dentro do Desenho, este subdivide-se em (Desenho de Expressão Livre e Atividades Gráficas Sugeridas) Quanto à Pintura esta subdivide-se em (Pintura de Expressão Livre e Atividades de Pintura Sugerida); a Exploração de Técnicas Diversas subdivide-se em (Recorte, Colagem, Dobragem, Impressão e Tecelagem e Costura, Fotografia, Transparências e Meios Áudio – Visuais e Cartazes)

A necessidade de repensar a Reforma do Sistema Educativo (1990/96), ao nível do desenvolvimento e gestão do currículo, levou o Ministério da Educação através do DEB a realizar o Projeto “Reflexão Participada sobre os Currículos”, no ano letivo de 1996/97, no sentido de melhorar a qualidade e eficácia da resposta educativa face às necessidades e direitos das populações e aos problemas da sociedade em geral.

Com este Projeto, pretendeu-se *“...lançar um debate reflexivo sobre o currículo na Educação Básica, suas finalidades e gestão, no sentido de melhorar e adequação das práticas educativas.”* (M.E;D.E.B; 1997, p.19)

Em novembro de 1998 foi publicada a 2ª edição da Organização Curricular e Programas para o 1º Ciclo do Ensino Básico. A sua reedição prende-se com a *“correção de alguns aspetos que estavam omissos na 1ª Edição e garantir uma melhor articulação formal com os programas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.”* (M.E; D.E.B; 1998, p.7) Assim clarifica-se alguns aspetos relativos aos princípios da ação pedagógica e especificam-se os objetivos da “Área-Escola” e das “Atividades de Complemento Curricular”. Tendo como objetivo geral a Área-Escola, a *“concretização dos saberes através de atividades e projetos*

multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos.” (ponto 2, artigo 6º, Cap.II do Decreto-Lei nº 286/89) Ou seja, ter uma perspectiva interdisciplinar e integradora de saberes e competências desenvolvidas por cada uma das disciplinas e pela Área-Escola.

Quanto à integração das Atividades de Complemento Curricular, estas terão “... *caráter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando (...) utilizar de forma criativa e formativa os tempos livres dos educandos.*” (ponto 1, artigo 8º, Cap.II do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto).

Tendo como pano de fundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual fixou um “(...) *quadro preciso de parâmetros, ao definir metas educacionais e as orientações básicas que deverão informar a estrutura e a organização escolares...*” (M.E; D.E. B.; 1998, p.9) Para dar resposta a tal exigência, em 1986, constituiu-se um grupo de trabalho, “*Comissão de Reforma do Sistema Educativo*”, coordenado pelo Prof. Doutor Fraústio da Silva, tendo como tarefa a elaboração de uma proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básicos e secundários, a qual sairia em 1988.

Inicia-se assim um novo capítulo no Sistema Educativo Português, com base num intenso trabalho de pesquisa, reflexão, projeto e largamente debatido, participado por inúmeros intervenientes da comunidade educativa, “(...) *que veio a culminar na definição de opções consignada no Decreto-Lei nº 286/89 e noutros diplomas normativos referentes à organização estrutural e pedagógica do currículo.*” (M.E; D.E.B., 1998, p.9) Tendo o projeto “*Reflexão Participada sobre os Currículos*”, sido um dos instrumentos de trabalho neste período de produção legislativa e conseqüente publicação dos programas escolares.

Quanto ao Decreto-Lei 286/89, pretende articular as propostas apresentadas para a Reorganização Curricular, contudo não parece introduzir grandes novidades. É, no entanto, visível nele, a preocupação pela formação pessoal e social dos educandos. Estando esta finalidade, mais vinculada, a qual se operacionaliza de múltiplos modos complementares.

Com base nas diretrizes emanadas pelo grupo de trabalho e contínua supervisão por parte deste, as equipas produziram as propostas programáticas específicas para as diferentes áreas disciplinares.

Mas um dos aspetos mais inovadores dos programas situa-se no projeto global, o qual *“...contempla uma pedagogia de desenvolvimento integrado, em que a promoção de atitudes e valores assume papel nuclear e em que o domínio de aptidões e capacidades sobreleva e simultaneamente, condiciona a aquisição de conhecimentos.”* (M.E; D.E.B.; 1998, p.11)

Deste modo, pretende-se igualmente ver reformuladas a relação pedagógica e a metodologia do processo de ensino – aprendizagem relativamente aos padrões tradicionais. No final da introdução do documento supracitado, refere ainda que o presente programa publicado constitui, ele próprio, um projeto em aberto. Deixando assim, em aberto a continuidade da reforma educativa.

O presente Plano Curricular do 1º Ciclo é constituído por estas áreas disciplinares: Expressão e Educação: Físico – Motora, Musical, Dramática e Plástica; Estudo do Meio; Língua Portuguesa; Matemática, Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica, Área – Escola e Atividades de Complemento Curricular.

Quanto à área disciplinar Expressão e Educação Plástica, as alterações apresentadas foram mínimas, reportando-se somente à sua estrutura como se apresenta, subdividindo-se em três Blocos de aprendizagem, os quais por sua vez, se subdividem igualmente. Desta forma o programa da disciplina apresenta-se com a seguinte nomenclatura: Bloco 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes (Modelagem, Escultura e Construções); Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies (Desenho e Pintura), dentro do Desenho, este subdivide-se em (Desenho de Expressão Livre e Atividades Gráficas Sugeridas) Quanto à Pintura esta subdivide-se em (Pintura de Expressão Livre e Atividades de Pintura Sugerida); Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas, a qual subdivide-se em (Recorte, Colagem, Dobragem, Impressão e Tecelagem e Costura, Fotografia, Transparências e Meios Audiovisuais e Cartazes).

A Expressão e Educação Plástica como disciplina, terá que estar voltada para a integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, para a integração das componentes científica e técnica, deverá estimular a sensibilidade estética, fomentando igualmente o pensamento divergente, através de um processo de desenvolvimento integral e harmonioso.

Em maio de 2001 foi publicada a 3ª edição da Organização Curricular e Programas para o 1º Ciclo do Ensino Básico. A pertinência desta reedição prende-se com a importância do

“...Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro e a Declaração de retificação nº 4-A/2001, de 28 de fevereiro, os quais estabelecem novos princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino” (M.E; D.E.B., 2001, p.7) e a sua entrada em vigor no próximo ano letivo 2001/02. Deste modo o Decreto-Lei supracitado será aplicado nos dois primeiros ciclos de escolaridade.

No entanto, é de salientar que apesar de o programa não sofrer alterações, este deverá ser interpretado *“... à luz dos princípios orientadores e das restantes disposições constantes do Decreto-Lei ...”* (M.E; D.E.B.; 2001, p.7) anteriormente referido. Desta forma, no presente programa do 1º Ciclo do ensino não houve quaisquer alterações na área disciplinar de Expressão e Educação Plástica.

A reflexão sobre o currículo do ensino básico, iniciada em 1996/97, como já foi anteriormente referida, um dos objetivos do grupo de trabalho, era o de apoiar os estabelecimentos de ensino com condições para desenvolver projetos próprios no domínio da gestão flexível do currículo nacional, desta forma foi *“... lançado um projeto de reorganização curricular...”*, tendo como finalidade *“... construir um currículo nacional a partir de aprendizagens nucleares e competências a atingir no final de cada ciclo e de cada nível de ensino.”* (Eurybase, O Sistema Educativo em Portugal, 2006/07, p.88, retirado em janeiro de 2009)

O fruto das investigações e reflexões do grupo de trabalho sobre a reorganização curricular culminou com o lançamento do “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (C.N.E.B.), em 2001:

“O termo competências integra conhecimentos, capacidades e atitudes e pode ser entendido como saber em ação ou em uso. Foram definidas competências essenciais, transversais a todas as disciplinas e específicas para cada área disciplinar ou disciplina.” (Eurybase, O Sistema Educativo em Portugal, 2006/07, p.88, retirado em janeiro de 2009)

Embora os programas do ensino básico tenham sido definidos a nível nacional, provavelmente serão objeto de ajustamentos de organização curricular:

“... em função quer dos recursos e infraestruturas das escolas, quer de propostas elaboradas no âmbito da autonomia de que gozam, tendo como referente de base o

projeto educativo de escola, o qual define a política educativa para a escola por um período de 3 anos.” (Idem, p.88, retirado em janeiro de 2009)

Poderão ser incluídos no desenho curricular, indicadores de contexto escolar relacionados com características locais e regionais das várias escolas. No Currículo Nacional do Ensino Básico é proferido um conjunto de aprendizagens e de experiências educativas essenciais, que devem ser proporcionadas a todos os alunos:

“A interpretação e aplicação do currículo nacional são operacionalizadas através da elaboração de projetos curriculares de escola e de turma. A sua concretização constitui um processo flexível, que procura respostas diferenciadas e adequadas às diferentes necessidades e características de cada aluno e de cada escola.” (Idem, p.89, retirado em janeiro de 2009)

Em 2004, tornou-se necessário introduzir algumas alterações ao documento “Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico”, uma vez que o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, da Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro e do Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, entraram em vigor. Os quais, estabelecem os princípios orientadores da nova Organização e Gestão Curriculares do Ensino Básico.

Esta necessidade é ainda reforçada pelo facto de ter sido publicado o documento “*Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*”. No entanto, os Programas do 1.º Ciclo manter-se-ão em vigor até futura reformulação.

Foram introduzidos itens referentes ao novo desenho curricular, nomeadamente as três áreas curriculares não disciplinares: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

As quais destinam-se a responder as necessidades identificadas no processo de formação e desenvolvimento dos alunos. Dentro destas três novas áreas, a Área de Projeto é a que articula mais com a Expressão Plástica, em diversos projetos de turma. Tendo como objetivo a Área de Projeto:

“... a conceção, realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos.” (M.E; D.E.B; 2004, p.18)

Nos objetivos gerais do presente Programa do Ensino Básico, é referido que este:

“...constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.”

(Idem, p.11)

Dos princípios orientadores mais pertinentes de serem focados, referentes ao Decreto-Lei 6/2001, uma vez que estão relacionados com o nosso estudo, contudo indiretamente, são as alíneas c), h) e i) do artigo 3º, Capítulo I, ver tabela 3, p.196). Com o disposto no Decreto-Lei, poderá a Expressão e Educação Plástica em articulação com outras áreas curriculares disciplinares contribuir para promover a contextualização de conhecimentos.

Formulou-se um novo desenho curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como componentes a seguinte nomenclatura: existe a Educação para a cidadania, a qual será trabalhada transversalmente em todas as Áreas. Relativamente às Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória estão são: Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressões: Artísticas e Físico-Motoras. Formação Pessoal e Social, a qual é subdividida em: Áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto; Estudo Acompanhado e Formação Cívica), na Área curricular disciplinar de frequência facultativa: Educação Moral e Religiosa e nas Atividades de enriquecimento (com caráter facultativo e carga horária a definir pela escola).

Relativamente às atividades de enriquecimento curricular, estas são “selecionadas de acordo com os objetivos definidos no projeto educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respetivo plano anual de atividades.” (Eurybase, O Sistema Educativo em Portugal, 2006/07, p.92, retirado em janeiro de 2009) Incluem ainda, mas com caráter facultativo, o ensino de inglês ou outras línguas estrangeiras, atividade física e desportiva, ensino da música e outras expressões artísticas, etc.

Nesta 4ª reedição do programa para o primeiro Ciclo, não houve quaisquer alterações no plano curricular da área disciplinar de Expressão e Educação Plástica. O plano curricular da disciplina de Expressão e Educação Plástica deve ser desenvolvido de forma articulada e

flexível com as restantes disciplinas e áreas (de Projeto, de Estudo Acompanhado e de Formação Cívica), que fazem parte do currículo do 1º ciclo do ensino básico.

No entanto, constata-se, apesar dos objetivos definidos ao longo dos anos para a disciplina de Expressão e Educação Plástica, no plano curricular do 1º ciclo ensino básico, parte deles ainda não se concretizaram. O programa desta disciplina parece continuar a ser entendido e aplicado de «forma imprecisa», quer pela falta de interesse, informação ou pela formação fragilizada dos atores envolvidos no processo. A profissionalidade docente pode ser entendida como uma ocupação ou como uma arte. A qualidade e fiabilidade do ensino estão dependentes da competência profissional dos professores e da sua qualidade para atingir os objetivos.

No Despacho nº 19575/2006 é estabelecido a seguinte carga horária:

“... tempos mínimos semanais para a lecionação do programa do 1º ciclo: 8 horas para a Língua Portuguesa, incluindo 1 hora diária para a leitura; 7 horas letivas para a Matemática; 5 horas para o Estudo do Meio, das quais metade deve ser dedicada ao Ensino Experimental das Ciências; 5 horas para a Área das Expressões e restantes áreas curriculares.” (ponto 1 do Despacho nº 19575/2006)

Será possível praticar condignamente a Educação Expressão Plástica, quando é reservada a carga horária de cinco horas semanais para a Área das Expressões, onde estão incluídas a Expressão e Educação Físico-Motora, a Musical, a Dramática e a Plástica, para não falarmos da inclusão nesta carga horária, das restantes áreas curriculares (Área de Projeto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado).

Com esta carga horária, como podem apelar ao desenvolvimento da Educação Artística na Reorganização Curricular?

No ponto 2, do artigo 1º do Capítulo I da Lei de Bases pode-se ler:

“O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”

Provavelmente para os mentores da Reforma Educativa, somente o desenvolvimento cognitivo está contemplado no desenvolvimento global da personalidade da criança.

Igualmente no seu ponto 1, artigo 2º do capítulo I, é referido que *“todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.”* No ponto 2 do mesmo artigo é legislado que *“é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantido o direito a uma justa efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”*, ou seja «oportunidades cognitivas».

Por último, nos objetivos do ensino básico, na alínea a), artigo 7º, Subsecção I, Secção II do Capítulo II, da referida Lei que serviu de base para a Reforma Curricular, podemos ler que o Governo deve:

“...assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses 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”

Com tal carga horária serão fomentados «a conta gotas» todos os pressupostos do Governo para um harmonioso e pleno desenvolvimento da criança.

A Educação Artística, nas escolas do 1º ciclo, deverá consistir como um ponto de partida para novas aprendizagens, como um marco imperativo no desenvolvimento global da criança, pelo qual adquire regras, esbate conflitos, reage a sentimentos, transforma atitudes e lhe permite uma aprendizagem integral e um desenvolvimento afetivo e intelectual numa pedagogia de sucesso.

Compete ao professor, como gerente de aprendizagens de sucesso, ser um veículo motivador e impulsionador, criador de estratégias diversificadas e renovadas, que permitam ao aluno descobrir. Tudo o que nasce de uma descoberta é à partida, conhecimento adquirido.

5.4.Desenvolvimento curricular

Em Portugal, as definições de currículo apresentadas no quadro da reforma curricular revelam dois sentidos concomitantes: o de plano estratégico, e o de plano de atuação (referindo-se ao conjunto de experiências diversificadas realizadas na escola). Deste modo entende-se o currículo num sentido mais amplo, no qual o ato educativo não se realiza

somente nas atividades curriculares formais. Subjacente ao currículo formal, encontra-se o currículo informal/oculto que estipula os objetivos gerais, os objetivos específicos e os critérios definidos no currículo formal para as diferentes áreas ou disciplinas. Fixa ainda os conteúdos, as metodologias e as estratégias a utilizar, assim como, os processos de avaliação dos níveis de aprendizagens realizadas pelos alunos.

Como *“plano de atuação ou de ação”*, o currículo precisa de responder a questões preponderantes relacionadas com o que é preciso ensinar, como ensinar, quando ensinar e com que meios. O currículo define igualmente o quadro geral de desenvolvimento de projetos educativos. Esboçando uma definição, Pacheco propõe um sentido mais lato, como *“...um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem”* (1996, p.17).

Esta visão de currículo é partilhada por diversos estudiosos, como Zabalza (1992) e Kemmis (1988).

Currículo só existe no âmbito de um determinado sistema educativo e, por isso, apresenta uma dimensão prática, materializando-se num projeto educativo, como um projeto dinâmico e interativo. Neste sentido, Pacheco cita Grundy:

“... o mundo da praxis é o mundo construído, não o mundo natural. A aplicação deste princípio à teoria do currículo exige o reconhecimento de que o conhecer é uma construção social. Através da ação de aprender, grupos de alunos tornam-se participantes ativos na construção do seu próprio conhecimento” (1996, p.41).

Pacheco redige o conceito de currículo numa perspetiva mais atual e abrangente:

“O currículo, apesar das diferentes perspetivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino / aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares (...)) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (2000, p. 20).

Em 1999, Roldão propõe o desenvolvimento de um “*projeto curricular contextualizado*” (p. 24) que atribua à escola maior eficácia e adequação ao seu público. O Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro regulamenta a entrada em vigor da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Decorrente do Projeto de Reflexão Participada pelas escolas e comunidades educativas, durante os anos de 1996 e 1997, e, posteriormente do documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico em 1998 (M.E;D.E.B., 1998). Este Decreto estabelece os princípios orientadores da Reorganização e da Gestão Curricular do Ensino Básico, assim como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, enquanto um conjunto de aprendizagens e competências, que integra os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do seu percurso através do Ensino Básico.

Apesar da polissemia do termo, a ideia de currículo enquanto projeto educativo e didático engloba três finalidades: o propósito educativo planejado no tempo e no espaço em função das finalidades, o processo de ensino/aprendizagem com referência a conteúdos e atividades e o contexto específico da escola.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 48º, refere com clareza que os diferentes níveis de ensino devem compreender, para além das atividades curriculares, atividades de complemento curricular, que têm por finalidade “... o *enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade*.”. Deste modo, o currículo é visto numa perspetiva mais ampla, mais socializadora, um projeto integral e completo. Assim, o currículo não é apenas “...um plano totalmente previsto, ele é simultaneamente projeto e prática, na medida em que, à Escola, compete concretizar na prática um determinado projeto” (Vilar, A., 1994, p.14).

Não é suficiente mudar o conceito de currículo nacional único, fechado, por um conceito de currículo aberto e flexível, se na prática da sala de aula cada professor ficar entregue a si mesmo. Hargreaves (1997) refere que a inovação educacional começa pela atitude dos professores. Ao adequar o currículo às diversidades dos alunos, à unificação das diferentes aprendizagens escolares e à realidade dos seus contextos, esta atuação, no seu conjunto deve contribuir para a formação integral e realização pessoal dos alunos, bem como para a construção de um conhecimento colaborativo, partilhado e verdadeiramente significativo.

Vilar nos seus estudos foca o papel da Escola

“... como a instituição a quem compete, por delegação da sociedade, contribuir para que os alunos apreendam determinada cultura socialmente significativa através de uma prática possível e à luz da mobilização crítica de um conjunto de teorias disponíveis.” (1994, p.17)

Ou seja as aprendizagens diferenciadas passam igualmente pela cultura. Competindo à escola, *“... independentemente dos modelos educativo e curricular perfilhados...”*, adotar *“... sempre uma posição perante a cultura...”*, (Idem, p.17) refletindo-se essa posição no currículo concretizado. Deste modo, o currículo deve ser entendido como uma resposta às exigências reais da escola e da sociedade.

Como referido no ponto 5.3. do capítulo 5 (Evolução dos Programas) foi com a Lei de Bases que a Expressão Plástica foi pela primeira vez regulamentada. O currículo do primeiro ciclo é composto por vários domínios disciplinares, os quais integram os seguintes componentes: Princípios Orientadores, Objetivos Gerais (as competências a atingir até final do ciclo) e os Blocos de Aprendizagem que correspondem a conjuntos de atividades. Cada bloco é composto por quatro níveis/etapas que correspondem a cada um dos quatro anos do Primeiro Ciclo. (M.E.,P. P. C., 2004, p. 27)

Tabela 5 - Plano Curricular do 1º CEB

PLANO CURRICULAR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	
Componentes do currículo	
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória: Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressões: Artísticas; Físico-Motoras.
	Áreas curriculares não disciplinares (a): Área de projecto; Estudo Acompanhado; Formação cívica.
	Total: 25 horas
	Formação Pessoal e Social
	Área curricular disciplinar de frequência facultativa (b): Educação Moral e Religiosa (b).
Total: 1 hora	
TOTAL: 26 horas	
	Actividades de enriquecimento (c)

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da turma.

(b) Nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º

Em 2004, a carga horária era de 25 horas semanais (ou 26 horas, devido à inclusão facultativa da Educação Moral e Religiosa) ficava ao critério do professor a sua repartição horária. No entanto, com o despacho nº 19575/2006 ficava estabelecida a carga horária atribuída a cada disciplina; para a área das expressões são atribuídas: “... 5 horas para a Área das Expressões e restantes...” áreas curriculares não disciplinares (ponto 1 do Despacho nº 19575/2006)

Com esta carga horária semanalmente a área das expressões vai ser novamente relegada para segundo plano. Através de diálogos com alguns professores do primeiro ciclo, costumam disponibilizar para a Expressão Plástica 45 minutos semanais; quando se trata de uma área em que requer preparação de material e posteriormente arrumação do mesmo,

quanto tempo sobra para explorar os vários conteúdos que constam do programa e como consegue-se com que os alunos atingem as competências essenciais de Educação Artística?! Como é que na lei de bases e na Reorganização Curricular apelam ao desenvolvimento da Educação Artística?! Com tal carga horária será difícil atingir as competências ou as novas metas de aprendizagem desejáveis no final do primeiro ciclo, pelos alunos.

Tendo como base o Decreto-Lei n.º 6/2001, “... o *Ministério da Educação definiu um conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional ...*”. Com base nestes pressupostos, foram concebidas competências essenciais, gerais e específicas definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (C.N.E.B.), necessárias para uma promoção da qualidade de vida dos cidadãos, as quais serão promovidas ao longo da educação básica. Relativamente as competências específicas de Expressão Plástica encontram-se contidas dentro da Educação Artística.

A Educação Artística, no primeiro ciclo, é indispensável no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural da criança/aluno. Permite-lhes uma aprendizagem integral e um desenvolvimento afetivo e intelectual numa pedagogia de sucesso. A partir dela existe articulação entre a criatividade, a razão e a emoção. As artes perpassam as vidas das crianças, futuros cidadãos, trazendo-lhes novas perspetivas, formas diversificadas de atuar na sociedade onde estão inseridos:

“A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os sinais do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.” (Abrantes, P., 2001, p.149)

O documento em análise definiu competências específicas para todas as artes presentes no ensino, pretendendo contribuir para a estruturação das ofertas de escola, mas igualmente para a organização de atividades artísticas de enriquecimento curricular. *“Todas as atividades artísticas desenvolvidas na escola, ou aí programadas, para serem vividas pelo aluno, quando fundadas nos princípios aqui enunciados, são parte integrante do currículo do ensino básico.”* (Abrantes, P., 2001, p.149)

Igualmente elaborou uma relação entre as competências gerais e as artísticas, uma vez que estas “... *contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes ...*” (Idem., 2001, p.150) para o educando.

Este documento propõe que ao longo da educação básica, a instituição Escola, incluindo os docentes, deve potencializar aos alunos a vivência de experiências diversificadas de aprendizagens propícias ao desenvolvimento das competências artísticas, contribuindo para o enriquecimento da sua identidade pessoal e social. As experiências de aprendizagem expressas no referido documento, a saber:

Práticas de investigação

Promover projetos de pesquisa em artes. Explorar um determinado tema/situação/problema com significado para o aluno, baseando a recolha e tratamento da informação num processo que vise a proteção do património artístico, num quadro de rigor ético.

Produção e realização de espetáculos, oficinas, mostras, exposições, instalações e outros

Participar em realizações artísticas que propiciem o desenvolvimento de atividades 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 espetáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos

Assistir a espetáculos de naturezas e orientações estéticas diversificadas.

Práticas interdisciplinares

Desenvolver projetos 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 ativa 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 respetivos 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 seleção e aplicação de técnicas no processo de criação artística. Incentivar formas personalizadas de expressão e comunicação. (Idem, p.151-152)

Neste documento existe igualmente o apelo ao desenvolvimento da literacia em artes, o qual pressupõe a aquisição de competências distintas em cada arte, para perceber e descodificar de uma forma diferente, mensagens. O desenvolvimento da literacia artística é um processo inacabado e em constante mutação de aprendizagem, mas que contribui para o desenvolvimento da nossa cultura, onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante para o meio onde estamos inseridos e para o mundo!

A literacia em artes abrange as competências que o aluno deve desenvolver ao longo do ensino básico consideradas comuns a todas as disciplinas artísticas, onde está incluída a Expressão Plástica, sintetizadas neste documento em quatro eixos interdependentes:



Ilustração 3 - Literacia em Artes

Para o aluno desenvolver a sua literacia artística ou a *cultura geral artística*, terão de atingir as competências nestes quatro grandes eixos estruturantes e interrelacionados, a saber:

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 correção e oportunidade.

Compreender o fenómeno artístico numa perspetiva científica.

Mobilizar todos os sentidos na perceção 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 aspetos 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 ativamente 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 coletivos, 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.

Selecionar 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 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 projetos 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 direto (exposições...).

Conhecer ambientes de trabalho relacionados com atividades artísticas (oficinas de artistas, artesãos, ...) e suas problemáticas/especificidades (valores, atitudes, vocabulário específico).

(Abrantes, P., 2001; p.153-154)

Estes quatro grandes eixos estruturantes das competências, são abrangentes a todas as áreas, mas igualmente fundamentais para desenvolvermos a literacia artística nos alunos, e quanto mais a despoletarmos mais enriquecidos intelectualmente ficam os alunos, já Leite & Malpique (1986), referiam que as expressões artísticas podem contribuir fortemente para o desenvolvimento pessoal e intelectual. Quanto maior for a diversidade de expressões que

criança experimentar/vivenciar, maior será a sua segurança para se adaptar e ultrapassar situações com que virá a ser confrontada no seu quotidiano.

Lowenfeld e Brittain em 1977, já referiam que a educação artística pode contribuir para o aumento da capacidade de ação, de experiência, de redefinição e para a estabilidade necessária numa sociedade cheia de mudanças, de tensões e incertezas, mantendo esta afirmação toda a atualidade.

Segundo o C.N.E.B., no decorrer do ensino básico, as competências que o aluno deve adquirir em Artes Visuais articulam-se em três eixos estruturantes: fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação (2001, p.157). Para a operacionalização e articulação destes três eixos e por uma questão metodológica, este documento aponta dois domínios das competências específicas: Comunicação Visual e os Elementos da Forma. No domínio da Comunicação Visual, ao longo dos vários ciclos, os alunos devem desenvolver as competências necessárias para se tornarem cidadãos culturalmente mais ativos no seu meio social. (Abrantes, P., 2001,p.158). No primeiro ciclo, os alunos devem desenvolver as seguintes competências:

Tabela 6 - Domínio da Comunicação Visual (Abrantes, P., 2001, p.158)

1.º ciclo
<ul style="list-style-type: none">• 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.

Neste domínio, tal como no anterior, abrange os vários ciclos e os alunos devem igualmente desenvolver certas competências necessárias para se tornarem cidadãos responsáveis e incluídos socialmente. Ao longo do primeiro ciclo do ensino básico as competências que deveriam ser desenvolvidas no domínio Elementos da Forma são:

Tabela 7 - Domínio dos Elementos da Forma (Abrantes, P., 2001, p. 159)

1.º ciclo
<ul style="list-style-type: none">• 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.

Ainda no C.N.E.B. existem indicações metodológicas, as quais referem que os diferentes conteúdos a desenvolver na Educação Visual, não necessitam de serem abordados de uma forma sequencial. Tendo os professores o papel importante na sua implementação, ou seja, deverão implementá-los/ trabalhá-los de acordo com a realidade da comunidade onde estão a lecionar, terão de ter em conta o projeto educativo do Agrupamento e as características dos alunos, devendo existir uma articulação, sendo esta possível a partir da decisão dos órgãos do Agrupamento, privilegiando uma abordagem transdisciplinar.

No processo ensino-aprendizagem, cada proposta de trabalho estrutura-se a partir do perfil de competências definido e dos seguintes eixos fundamentais:

“Os saberes específicos da Educação Visual; os suportes, materiais e técnicas que permitem a realização de projetos e os campos temáticos onde as propostas de trabalho se devem inserir, integrando as aprendizagens e as produções em processos de reflexão e intervenção.” (Abrantes, P., 2001, p.161)

O desenvolvimento curricular deve contemplar, ao longo do ensino básico:

Tabela 8 - Competências Essenciais (Abrantes, P., 2001, p.161-162)

- A organização de actividades por unidades de trabalho, entendidas como projectos que impliquem 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.

Se é para desenvolver ao longo do ensino básico, devemos começar pelo primeiro ciclo, sabemos que estas competências foram promulgadas em 2001, e estamos de acordo com elas para um desenvolvimento cultural mais abrangente e enriquecedor a nível de desenvolvimento pessoal e intelectual, no entanto com o ponto 1 do Despacho nº 19575/2006, será que com 45 minutos semanais dedicados à Expressão Plástica, serão suficientes. Quando estes são efetivamente reservados à Expressão Plástica, uma vez que os docentes do primeiro ciclo referem sempre que têm um programa a cumprir e que existem as Provas de aferição e as Provas de final de ciclo no quarto ano a Língua Portuguesa e a Matemática, sendo necessário preparar os alunos nestas áreas, ficando a prática da Expressão Plástica para as datas festivas.

Ainda neste documento fazem referência aos Meios de Expressão Plástica, onde existe um ponto que é bastante explícito o apelo à implementação da Educação pela Arte:

“Sempre que se proporcionar, sugerem-se diálogos baseados na análise das características formais, temáticas e estilísticas das diversas obras da cultura artística portuguesa. Neste âmbito poder-se-á adotar o estudo das obras do século XX, como ponto de partida para estabelecer relações com manifestações similares de outras épocas e culturas.” (Abrantes, P., 2001, p.162)

De igual modo nas Explorações Plásticas Bidimensionais e Tridimensionais, fazem referência à importância do professor promover a análise formal e ao desenvolvimento plástico adequado a cada faixa etária, tendo como suporte pedagógico, obras de artistas de reconhecido mérito.

É pela Expressão Plástica que se promove um vínculo comunitário, que abarca e inclui todas as crianças, de acordo com as suas potencialidades e motivações, com os seus ritmos e conhecimentos que possuem e podem partilhar com os outros, trabalhando assim, a ação, a emoção, os sentidos e os afetos. Cardoso & Valsassina (1988) referem que a arte plástica infantil é essencialmente uma linguagem que praticada nas devidas condições, ajudará a criança no seu desenvolvimento, a encontrar o equilíbrio, por meio de uma série de experiências sensoriais e intelectuais.

Também será importante referir que Leite & Malpique defendem que:

“... a expressão é libertadora de energias contidas, muitas vezes desconhecidas para o próprio e portanto, desencadeadora de um processo que, de um modo geral, concorre para o desenvolvimento harmónico do indivíduo e em certos casos, para a sua reeducação, reconstrução.” (1986, p.10)

Através das expressões, proporciona-se uma pedagogia formada por conhecimentos dinâmicos e não uma pedagogia de memorização. A Educação e a Expressão Plástica estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento dos sentidos como meio de «receber» o nosso mundo e ao processo que utilizamos para simbolizar, exteriorizar, compreender, organizar, exprimir, comunicar e resolver os problemas.

A criança tem necessidade da Expressão Plástica para formular o que não consegue através da expressão verbal. Expressão, etimologicamente, quer dizer expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. (Gonçalves, 1991) Expressão é comunicação. Já Cardoso & Valsassina defendiam que o desenho, a pintura e a moldagem,

como meios de expressão livre, permitem à criança a revelação “...de um poder especificamente humano: o de criar.” (1988, p.17)

As expressões artísticas são atividades estruturantes da pessoa porque abrem para a experiência de si e a integram na dimensão estética da sua própria existência e da realidade social em que vive, esta é a razão de ser do ensino artístico na educação segundo Nadal (1998).

A sociedade está em constante evolução, existindo a necessidade de adequações no sistema de ensino nas várias áreas, não sendo as expressões exceção. Sendo nossa intenção estarmos inteirados dessas atualizações em relação ao nosso objeto de estudo: a Expressão Plástica no Ensino do Primeiro Ciclo em Portugal. Recentemente a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) publicou um novo documento *Metas de Aprendizagem*, o qual pretende “...garantir a articulação horizontal interdisciplinar que caracteriza o currículo deste nível de ensino, assegurando, em simultâneo, a articulação vertical quer com a Educação Pré-Escolar, quer com os subseqüentes ciclos do Ensino Básico.” (Metas de Expressões Artísticas, s/d, retirado em 10/01/2012)

Após análise do documento supracitado, expomos a nova reestruturação da Educação Artística do antigo documento do C.N.E.B., agora denominada de Expressões Artísticas, continuando a inteirar as mesmas áreas das expressões.

Nesta nova reestruturação educativa foram criadas Metas de Aprendizagem para todo o ensino básico, quanto ao primeiro ciclo e referentes à Expressão Plástica, estas foram organizadas por domínios comuns, neste novo contexto apelidados de subdomínios, os quais decorreram dos eixos organizadores das competências definidas no documento C.N.E.B. de 2001.

Tal como o documento anterior, as metas essenciais aspiram oferecer vivências visuais diversificadas, tendo por base os quatro eixos interdependentes: Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação; Desenvolvimento da Criatividade; Apropriação das Linguagens Elementares das Artes e Compreensão das Artes no Contexto, designados no novo documento por Domínios.

A estes eixos equivalem três organizadores das dimensões das competências específicas: fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação (2001, p.157), os quais,

subdividiem-se em Domínios de competências: Comunicação Visual e Elementos da forma, passando a serem apelidados de Subdomínios no novo documento. Procuraram articular verticalmente as Metas definidas para cada um dos níveis/ciclos, e para cada uma das Expressões, em relação à expressão Plástica ficou definido para o 1.º Ciclo: - a Expressão Plástica na Organização Curricular e Programas: Programa 1.º Ciclo Ensino Básico.

As Metas de Aprendizagem são alcançadas através das evidências no progresso na aquisição de conhecimento nos vários domínios, a saber:

Domínio: Expressão Plástica - Compreensão das Artes no Contexto

Subdomínio: Comunicação Visual

Meta Final 24) O aluno é capaz de ler e analisar diferentes formas visuais (e.g. natureza, obra de arte, arquitetura, design, objetos do quotidiano, entre outras) através do contacto com diferentes modalidades expressivas (pintura, escultura, fotografia, cartaz, banda desenhada, entre outros) em diferentes contextos: físico (museus, catálogos, monumentos, galerias e outros centros de cultura) e digital (Internet, CDROM).

Domínio: Expressão Plástica - Apropriação da Linguagem Elementar das Artes

Subdomínio: Comunicação Visual e Elementos da Forma

Meta Final (25) 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.

Meta Final (26) O aluno identifica a representação da figura humana (proporção natural e a desproporção) em diversos suportes: físico (museus e outros centros de arte, catálogos, etc.) e digital (Internet, CDROM, etc.), compreendendo a intencionalidade do efeito da deformação como meio expressivo.

Meta Final (27) O aluno descreve a cor em situações do mundo que nos rodeia (natureza, obras de arte, arquitetura, design, objetos do quotidiano, entre outros objetos culturais) e explicita a sua importância na aparência visual dos objetos.

Meta Final (28) O aluno reconhece o valor expressivo da linha, num contexto figurativo ou abstrato, recorrendo ao património natural (natureza e cenas do quotidiano) e ao património artístico (monumentos e museus), em suportes físicos e/ou digitais.

Meta Final (29) O aluno reconhece e relaciona as diferentes formas dos objetos no património natural (natureza, objetos do quotidiano) e no património artístico (pintura, escultura, arquitetura, entre outros), compreendendo a diferença entre valor utilitário e estético das formas.

Meta Final (30) O aluno reconhece as diferentes texturas nos elementos/objetos do património natural (natureza, objetos do quotidiano) e no património artístico (pintura, escultura, arquitetura, entre outras).

Domínio: Expressão Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Exp. e Comunicação

Subdomínio: Comunicação Visual

Meta Final (31) O aluno manifesta capacidades expressivas e comunicativas nas suas produções plásticas, assim como na observação das diferentes formas visuais.

Domínio: Expressão Plástica - Desenvolvimento da Criatividade

Subdomínio: Comunicação Visual e Elementos da Forma

Meta Final (32) O aluno transforma os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação das formas visuais (obra de arte, natureza, entre outros objetos culturais) e em novos modos de representação. (Idem, 10/01/2012)

O presente documento alerta para a necessidade de possíveis adequações pedagógicas dos educadores/docentes perante diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, uma vez que à mesma idade cronológica pode não corresponder o mesmo grau de conhecimento plástico-visual.

Um aspeto/facto que por vezes não é contemplado nos documentos são as várias realidades onde estão inseridas as escolas, principalmente as do primeiro ciclo, que apesar dos novos Centros Escolares, continuam a existir muitas escolas dispersas, e com a austeridade em que Portugal mergulhou possivelmente que o parque escolar vai sendo reabilitado a um ritmo muito mais lento do que até aqui.

Este documento é um complemento do anterior, especificando mais nas metas a atingir no final de cada ciclo. Coloca-se a pergunta, e será que estas metas de aprendizagem vão ser aplicadas, principalmente nos meios mais afastados dos grandes centros urbanos/culturais, quando as competências referentes às Expressões por vezes nem eram tidas em conta,

cingindo-se só a alguns conteúdos do programa, um pouco desadequado comparativamente com as Metas de Aprendizagem. Provavelmente por esse facto, o documento refere que para existir esta articulação entre todos os ciclos, poderá existir novamente, a coadjuvação de professores especialistas das áreas artísticas, como na década de 90, o que para muitos professores generalistas do primeiro ciclo, continua a ser uma das melhores estratégias a nível do primeiro ciclo na área das expressões.

Será importante para a prática da Expressão Plástica, da Educação Artística/Expressões Artísticas e da Educação pela Arte ser uma realidade, que o sistema educativo esteja mais atento às particularidades, para uma educação global e livre de preconceitos, passando pelo fomento de um intercâmbio com outras instituições, as quais, poderão favorecer o enriquecimento do desenvolvimento harmonioso da criança na sociedade de que faz parte, procurando o equilíbrio e uma aprendizagem mais autêntica, desenvolvendo a literacia artística. Seria benéfico existir maior articulação entre o programa do primeiro ciclo e as atuais Metas de Aprendizagem, assim como o apelo implícito à Educação através da Arte.

5.5. Formação Inicial de Professores

“Não pode tratar-se apenas de reformular os programas, ou reformar o ensino, mas, primeiro que tudo, de transformar a escola e preparar os mestres em função da criança.” Delfim Santos

Pretendeu-se neste ponto da investigação fundamentar o objetivo, a saber: “Estudar a formação dada aos professores no Ensino Superior”. Ou seja, era intenção dar a conhecer a formação inicial dos professores do primeiro ciclo no país, mais concretamente, caracterizar a instrução dada aos futuros docentes na área da Expressão Plástica.

Em Portugal, as últimas décadas foram caracterizadas por mudanças profundas no campo da educação, com implicações na formação inicial de professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (CEB) e na identidade profissional destes docentes. Trata-se de uma reflexão, necessária, uma vez que houve uma grande evolução do sistema educativo, do seu enquadramento jurídico e da oferta institucional desde da década de 40 até à atualidade.

Em primeira instância, achou-se pertinente iniciar esta «viagem» histórica dando a conhecer o percurso do curso para professores do primeiro CEB nas Escolas do Magistério Primário,

que passou depois para as Escolas Superiores de Educação (ESE). Focou-se igualmente as várias reestruturações desde do bacharelato em Ensino, posteriormente transformado em licenciatura, e, finalmente fez-se uma abordagem sobre o curso para a formação de docentes, no contexto do processo de Bolonha. Por fim apresenta-se a estrutura dos planos de estudo em várias Instituições do Ensino Superior atualmente, onde se destaca a relevância dada às disciplinas relacionadas com a área da Expressão Plástica.

A educação deve transmitir, cada vez mais, de forma eficaz, as aprendizagens e os «saber-fazer» evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar novas soluções de transmissão de conhecimentos, sendo uma delas a aliança ao mundo tecnológico que, cada vez mais, é uma ferramenta de aprendizagem. No entanto deverá ter a perspicácia de impedir que os alunos fiquem submersos pelas ondas dessa informação, por vezes efémera. *“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.”* (Delors, J.,1996, retirado em 18/12/2011)

A formação inicial de professores deve ter em vista o *“... início institucionalmente enquadrado e formal de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada.”* (Estrela, M.T., 2002, p.18). Ribeiro (1997) refere que o teor da formação inicial reside na preparação do futuro professor para desempenhar a sua função, e que posteriormente deverá continuar esse processo de desenvolvimento profissional com a formação contínua. Tanto a formação inicial, como a formação contínua representam *“... duas fases coerentes do mesmo processo de formação...”*, devendo fazer parte de *“... um mesmo processo de desenvolvimento pessoal e profissional.”* (Estrela, A., 1991, p.47).

A formação inicial deve oferecer aos futuros professores *“... a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente.”* (Campos, B.P., 2002, p.18).

Para Nóvoa, *“... a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional.”*, mais do que somente um local de aquisição de técnicas e de conhecimentos. (Nóvoa, A., retirado em 21/12/2012)

No decorrer do Estado Novo foi praticada uma política um pouco contraditória, pois se por um lado existia uma desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente, ao mesmo tempo dignificava-se a imagem social do professor como afirma Nóvoa (1995). O Estado Novo tomou medidas radicais em relação à formação de professores, nomeadamente aos professores primários, ao encerrar em 1936 as Escolas do Magistério Primário (EMP), as quais voltam a reabrir em 1942 com uma nova estrutura curricular que pretendia desmarcar-se dos ideais educativos e sociais da I República.

Com o plano de estudos elaborado na altura (Decreto-Lei nº 32.243 de 5.09.1942), para além de se diminuir o tempo de formação de três para dois anos, retirou do plano anterior os conteúdos mais complexos e mais problemáticos (Mogarro, M.J., 2004). O curso surge num momento crucial da formação social portuguesa no século XX e na consequente orientação da política educativa, sendo esta desenvolvida à semelhança dos ideais Salazaristas. Houve então a necessidade de formar professores, pois acentuava-se, de ano para ano, a falta de professores primários, inevitável consequência da inconcebível decisão anterior do encerramento das EMP.

A política educativa regia-se por dois eixos estruturantes em relação à formação de professores do ensino primário: redução e controlo;

“... o primeiro eixo concretiza-se num abaixamento das condições de admissão ao ensino normal, numa redução dos conteúdos e do tempo de formação e numa menor exigência intelectual e científica; o segundo eixo explicita-se na instauração de práticas de controlo moral e ideológico, tanto na formação de base como no estágio e na avaliação dos exames de estado.” (Nóvoa, A., retirado em 21/12/2012)

Em 27 de outubro de 1952, promulgou-se um Plano de Educação Popular, com a intenção de extinguir o analfabetismo. Uma das medidas foi a criação da Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Em relação aos professores primários, Rómulo de Carvalho descreve o preâmbulo do Decreto-Lei, referindo que de 1947 a 1952, diplomaram-se nas EMP um total de 4350 professores. No entanto, como *“... não havia grandes preocupações com a preparação científica e pedagógica dos professores primários...”* (2001; p. 736), e uma vez que as crianças do meio rural só necessitavam de *“... saber ler, escrever e contar...”*, os regentes escolares sem habilitações e que recebiam uma remuneração inferior à dos professores, continuavam a «lecionar» nos postos de ensino, criados desde de 1931. Em 1960, definiu-

se um novo plano de estudos (Decreto-Lei nº 43.369, de 2.12.1960), que apenas introduziu alterações pontuais, tendo-se mantido inalterado até à «revolução dos cravos».

Rómulo de Carvalho dá indícios de que a formação de professores do ensino básico, nesta altura, era abrangente e um pouco frágil, comparativamente com outros países europeus. No entanto, o ministro Veiga Simão implementou medidas para colmatar o défice existente a nível de ensino superior/universitário. Num dos seus discursos, afirmou que *“...a Universidade Portuguesa estava reduzida a desempenhar o papel de uma escola cuja missão era, quase exclusivamente, a de preparar, e mal, professores do ensino secundário.”* (Veiga Simão citado por Rómulo de Carvalho, 2001, p.808).

Na lei nº 5/73, o ministro e a sua equipa definiram que os estudos para a formação de professores do ensino primário eram também um complemento do ensino secundário, havendo um reforço em Ciências da Educação e sendo o terceiro ano dedicado a estágio (do capítulo III, ponto 1, base XX; ponto 3 e 1 da base XXI, ver tabela 3, p.185).

O contributo da educação para o desenvolvimento económico, entre 1947 e 1974, teve um impacto muito débil. Primeiro foi de generalização e, depois, de democratização. Finalmente, após o 25 de Abril, o estatuto do professor foi melhorado e dignificado, podendo participar na gestão escolar e tendo-se promovido cursos de atualização pedagógica. Houve igualmente um salto qualitativo da formação oferecida pelo curso do Magistério Primário. Fez-se um apelo à interdisciplinaridade, dando liberdade aos professores para estruturarem os blocos letivos. Se a Educação Artística fizesse parte do currículo, era uma mais-valia para esta articulação entre as várias disciplinas: *“Apesar destas inovações pedagógicas, os equipamentos escolares e o material didático era insuficiente ou inexistente em muitas escolas, tendo havido necessidade de construir 15000 salas de aula até 1980-1981.”* (Eurybase, O Sistema Educativo em Portugal, 2006/07, p.74, retirado em janeiro de 2009)

Após a Revolução de abril, tentou-se colmatar as falhas das políticas educativas do Estado Novo, uma vez que apenas no início da década de 70 o Estado reconheceu a necessidade de formar «mão de obra» qualificada e diversificada para responder às exigências do avanço tecnológico do resto da Europa, que foi surgindo após a 2ª Guerra Mundial. As relações entre a educação e a economia revelaram uma nova consciência de um problema ao qual o Estado Novo andara alheio e a nova aposta foi a da formação profissional, a elaboração de medidas para privilegiar a Educação e a Cultura, a liberdade de expressão,

entre outras. Entretanto, a elevada taxa de analfabetismo começou a diminuir lentamente. Desta forma pode afirmar-se que o 25 de Abril abriu novas perspectivas à educação e igualmente à ação educativa artística.

As transformações de abril geraram uma nova visão da vida nos portugueses em relação ao «resto do mundo», havendo a necessidade de reformular o curso do Magistério Primário. Esta reestruturação pretendia, para além da sua formação docente, preparar os futuros professores para participarem ativamente no processo, em curso, de afirmação social e autonomização dos trabalhadores (Pinto, F.C., 1976).

Havia a necessidade de deixar para trás planos de estudos e programas embrenhados no regime de Salazar e substituí-los por novos ideais e pedagogias progressistas, com recursos humanos novos, empenhados, onde teoria e prática se articulassem e diluíssem a diferença entre o trabalho intelectual e o prático, contribuindo, desta forma, para o bem da comunidade e da sua transformação. Estas ideologias constituíam, então, as prioridades da política dessa época. (Idem, 1977) A principal preocupação era fornecer uma preparação científica compatível com o ofício, fundindo a informação científica com a análise da realidade do meio envolvente, desejava-se que o docente do ensino primário fosse um agente de mudança social (Matos, M., 1978).

Tratando-se esta visão de uma edificação coletiva que articulou a participação e a cooperação dos diferentes agentes, tendo como princípio o processo de construção nas escolas do Magistério Primário, o plano de estudos organizava as disciplinas por atividades e áreas tendo como objetivo um novo papel do professor, como cidadão pleno e ciente do dever de intervenção cívica, assim como da realidade social do seu país e da urgência da sua ação transformadora (Stoer, S.R. & Barbieri, H.,1999). Este novo currículo é fruto de uma experiência realizada pela Escola do Magistério Primário de Coimbra e posteriormente ampliada a outras escolas, o qual incluía disciplinas de Ciências Sociais, com a finalidade de uma leitura mais científica da realidade: uma compreensão histórica e uma abordagem de problemas da realidade nacional da época, tendo presente os programas mais ligados à atuação profissional do docente, nas áreas da Psicologia e Pedagogia (Pinto, F.C., 1977).

Em 1978, inicia-se um período de normalização no ingresso ao curso do Magistério Primário. O primeiro requisito era possuir nacionalidade portuguesa; o segundo era ter idade

suficiente para a aquisição das habilitações necessárias legalmente exigidas para o ingresso no curso. (artigo 1º, alínea a) e b) - Decreto-Lei n.º 66/77, de 24 de fevereiro)

Para além destes dois pré-requisitos, existia o apuramento da nota de candidatura e as suas inúmeras cláusulas. As habilitações de acesso ao curso para professores passaram a ser em 1977 e 1981, respetivamente, o curso complementar dos liceus (Despacho 44/77, de 3 de maio) e o 11º ano (Despacho 43/81, de 19 de agosto). Estas alterações introduzidas nas habilitações de ingresso ao curso para professores impõem a reformulação curricular. Essas reformulações passaram pela introdução ou exclusão de disciplinas e pela reformulação dos conteúdos de outras. As alterações foram mais notórias nos programas do que propriamente no plano de estudos. Estes passaram a ser compostos por “...*introdução, objetivos, conteúdos, orientações metodológicas, avaliação e bibliografia.*” (Do Magistério Primário a Bolonha, 2009; p.73, retirado em 16/12/2011). Começou-se a atribuir o devido valor à formação de professores e aos valores constitucionais que deveriam consolidar um ensino básico, universal, obrigatório e gratuito (Pinto, F.C., 1977). Na realidade tratava-se do início da afirmação do Estado, na construção de uma ideologia democrática de educação (Correia, J.A., 2000).

Em 1978 é publicado o último plano de estudos (Despacho n.º 157/78 de 30 junho de 1978), para as escolas do Magistério Primário, onde foram introduzidas ligeiras alterações, principalmente as disciplinas começaram a ser agrupadas por áreas: Ciências da Educação, Expressão e Comunicação e as da Experiência que consta da tabela 9, (Do Magistério Primário a Bolonha, 2009; p.75, retirado em 16/12/2011).

A componente de Ciências da Educação e a Prática Pedagógica tem maior carga horária em relação às restantes áreas. Em relação ao 3º ano, a funcionar pela primeira vez no ano letivo de 1977-1978, a preocupação maior era a de colmatar lacunas de aprendizagens anteriores, com a inclusão de disciplinas/áreas disciplinares e da Prática Pedagógica não existentes no curso. Havia a intenção de fornecer ao futuro docente uma preparação teórico e prática que implicasse uma abordagem crítica e reflexiva das situações vivenciadas e nos processos utilizados, existindo assim uma aproximação da teoria à prática. (Mogarro, M.J., 2001).

Tabela 9 - Plano de Estudos do 1º Ano das EMP (1978/79)

Plano de Estudos do 1º Ano das Escolas do Magistério Primário (1978/79)				
Área	Disciplinas	Horas semanais		
		1º Ano	2º Ano	3º Ano
Ciências da Educação	Metodologia e Técnicas Pedagógicas		2	1
	Pedagogia	3	3	2
	Psicologia do Desenvolvimento	4	2	1
	Saúde		2	
	Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação			1
Expressão e da Comunicação	Educação Física e Desportiva	3	2	
	Expressão Musical - Movimento, Música e Drama	2	2	
	Comunicação e Expressão Verbal	3	2	
	Literatura Infantil		2	
	Movimento e Drama	2	1	
	Português	4	2	1
Experiência	Antropologia Cultural	2		
	Ciências da Natureza	3	2	
	História Moderna e Contemporânea da Sociedade Portuguesa		2	
	Matemática	2	2	
Prática Pedagógica	Nível 1	4		
	Nível 2		6	
Atividades Complementares	Atividades Técnicas			2
	Moral (facultativa)		(1)	
Total		32	32	30

Nestes últimos anos da década de 70 assiste-se à emergência de alterar a formação superior do professor do primeiro ciclo, o Governo, concretiza esse objetivo com a criação do ensino superior de curta duração através do “(Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de outubro de 1977), legitimada sob patrocínio internacional, através do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido por Banco Mundial.” (Do Magistério Primário a Bolonha, 2009, p.75, retirado em 16/12/2011)

Com esta ajuda externa, tenta-se resolver a racionalização da Formação de Professores Primários e Preparatórios em Portugal, e ao mesmo tempo colmatar a necessidade de aumentar a produtividade, assim como melhorar a preparação dos futuros professores, que em Portugal, existia uma ausência de técnicos de nível médio e superior (Stoer, 1980).

O ensino de curta duração, que a partir de 1979 passa a designar-se por Ensino Superior Politécnico, de cariz mais profissionalizante e mais adequado à estrutura económica de Portugal na altura, foi promulgado através do Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro de 1979. A implementação deste tipo de ensino tinha como finalidades:

“... a formação de técnicos, a promoção da investigação e do desenvolvimento experimental, apoiar pedagogicamente os organismos de ensino e educação permanente, colaborar no desenvolvimento cultural das regiões e prestar serviço à comunidade.” (Do Magistério Primário a Bolonha, 2009, p.75, retirado em 16/12/2011)

Em poucas décadas, assiste-se à passagem progressiva da formação profissional de professores do Ministério da Educação, para instituições do ensino superior. Entretanto, no ensino politécnico, ministrado por instituições de natureza pública, privada ou cooperativa, foram posteriormente inseridas as Escolas Superiores de Educação (ESE), que legalmente adquirem o direito a formarem professores do primeiro ao sexto ano de escolaridade e ainda possibilitaram a reconversão dos professores no ativo. No entanto, por diversas vicissitudes, o seu funcionamento só se inicia em 1983, na ESE de Viseu. (M.E., 2007; p.25, retirado em 11/10/2011)

Surgem ainda em algumas Universidades, os Centros Integrados de Formação de Professores. Em contrapartida, as Escolas do Magistério Primário vão encerrando, dando lugar às já supracitadas Escolas de Educação.

Em 1980 é dada alguma autonomia às escolas, sendo sugerido que o plano de organização em relação à prática pedagógica fosse da responsabilidade das mesmas (Mota, L., 2006). Ainda em 1980, através do Despacho n.º 282/80, de 22 de agosto, sublinhava-se ainda o carácter de continuidade a conferir à Prática Pedagógica, indicando-se a sua realização em três dias consecutivos, permitindo uma efetiva integração no processo de aprendizagem.

“A prática pedagógica constituía uma articulação complexa e interdisciplinar em que ao professor orientador competia acompanhar e orientar os alunos, na sua sala de

aula, com o grupo de crianças, ao coordenador de metodologia estava-lhe cometida a tarefa de coordenar os trabalhos dos grupos da sua turma e representar a escola do magistério nas sessões de prática pedagógica e ambos se responsabilizavam pela orientação das metodologias e técnicas pedagógicas, coadjuvados de forma programada pelos restantes docentes.” (Do Magistério Primário a Bolonha, 2009; p.76, retirado em 16/12/2011)

Estes últimos, pertencentes às áreas disciplinares envolvidas, intervinham numa perspetiva interdisciplinar e com o sentido de esclarecer as dúvidas suscitadas no decorrer da prática pedagógica e consequente reflexão e planificação.

No que concerne à conceção das bases normativas e da conceptualização, a alteração produzida na formação de docentes, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) constitui a principal referência a partir 1986, com a sua homologação e do ordenamento jurídico, marcando um momento importante para o sistema educativo português. Segundo a LBSE, a formação de professores deve capacitá-los para:

alínea a) *“uma atitude crítica atuante face à realidade social”;*

alínea e) *“práticas metodológicas afins das que o professor vierem a utilizar na prática pedagógica”;*

alínea g) *“a inovação e investigação em relação à atividade educativa”;*

alínea h) *“uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem”* (Capítulo IV , art. 30º, Ponto 1; LBSE- ver tabela 3; p.190)

É também pertinente referir que a LBSE dá indicações para que no ensino básico sejam articulados objetivos centrados no desenvolvimento das crianças com o objetivo de uma consolidação de identidade cultural e igualmente de uma aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes. No entanto, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, a LBSE enuncia: *“... o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.”* (Secção II, subsecção I, artigo 8º, Ponto 1; LBSE- ver tabela 3; p. 188)

Procura-se, deste modo, introduzir nos alunos deste ciclo a compreensão do meio físico e social e do mundo da cultura, da ciência e da técnica de um modo integrado e não numa estrita matriz disciplinar. Como a formação inicial era generalista e pouco profunda nas áreas específicas, para colmatar essa lacuna, onde os docentes revelam algumas

debilidades, principalmente nos professores com mais anos de serviço, «remendou-se» a situação com a coadjuvação em áreas específicas, como é o caso da Expressão Plástica. No entanto, esta possibilidade foi pouco utilizada, tendo mais sucesso na vertente do ensino especial. (CRUP, 2000, retirado em 17/12/2011) Uma vez que as verbas dadas aos Agrupamentos para recrutamento de professores eram escassas, existiam por vezes outras prioridades.

O perfil geral de desempenho é a pedra angular de qualquer programa de formação inicial. Campos define um perfil como:

“O nível da qualificação profissional; a área de atuação do profissional; a caracterização do desempenho esperado do profissional; as qualificações necessárias a esse desempenho; as oportunidades de aprendizagem a promover para desenvolver tais qualificações.” (2003, p.39).

Segundo Mesquita:

“Os três primeiros tópicos, especialmente a caracterização do desempenho esperado do profissional (que cobre os designados perfis de desempenho), são definidos governamentalmente, enquanto os dois últimos aspetos são da responsabilidade das instituições formadoras. O perfil geral de desempenho, comum a todos os professores, institui quatro grandes dimensões/áreas de competências. Essas dimensões situam-se na ordem: do profissional, do social e da ética; do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; da participação na escola e da relação com a comunidade e do desenvolvimento profissional ao longo da vida”. (2005; p. 45)

No decorrer do processo de formação de um professor ocorrem várias metamorfoses: a assimilação de novos conhecimentos, a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais, a alteração do comportamento e da atitude a nível pessoal e profissional. Tudo isto acontece numa sociedade que, também ela se metamorfoseia a cada momento que passa e em todas as áreas do conhecimento.

Pode referir-se, igualmente, que, desde a entrada para a escola, através da observação dos comportamentos, atitudes e valores, o «ofício» de professor é aprendido de forma implícita e prolongada. Assim, aquando do ingresso num curso de formação inicial, já se possui uma imagem do que é ser aluno e do que é ser professor. Esta aprendizagem a partir da vivência é igualmente importante no âmbito da formação prática do professor, e está presente ao

longo do percurso escolar, se se pensar na educação como uma aprendizagem ao longo da vida. Apoia-se, então, Formosinho (2001), que considera que a formação prática dos futuros professores começa muito antes do início do curso profissional.

O professor é responsável pela ajuda na formação da personalidade dos seus alunos, sendo também responsável pela integração escolar e pelo desenvolvimento pessoal, social e estético do aluno. Será que a formação lhe dá uma «preparação» adequada ao nível pedagógico, científico, psicológico e artístico para estimular a aluno no seu desenvolvimento?

Um professor não possui apenas conhecimentos, obtém e produz conhecimentos com a finalidade de os mobilizar, quando necessário, tomando decisões e encontrando as melhores soluções para «ajudar» os seus alunos nas várias aprendizagens.

É necessária uma mudança significativa na educação. Segundo Clark & Rice (1982), uma mudança de paradigma na educação significa, igualmente, mudar a atuação do professor. Numa perspetiva holística, o docente deixa de ser somente uma fonte de informação e conhecimento para ser um «jardineiro» cujo dever é nutrir o crescimento dos alunos de forma a possibilitar que as suas capacidades inatas desabrochem.

Como resultado, surge um novo paradigma educacional, com a finalidade de envolver e implicar o aluno no seu processo de formação, com a ajuda de um professor com novas funções, capacidades e competências. A formação inicial ou de base é orientada por planos formativos e por modelos de formação que orientam e «modelam» o futuro professor, tornando-o mais operacional e compreensível.

Em 1989, com base nas recomendações emanadas pela CEE, o Governo, através do Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, no seu artº15º, decretou que a estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores fica dividida em três componentes fundamentais:

Alínea a) “... uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência...”;

Alínea b) “... *uma componente de ciências da educação...*”;

Alínea c) “... *uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada*”.

(Capítulo II, artº15º, ponto 1; Decreto-Lei nº 344/89; ver tabela 3, p.191)

O governo determina parâmetros quantitativos para manter um equilíbrio entre as componentes de formação pedagógico-didática e a formação cultural e científica, certificando-se assim, de que a estrutura curricular dos cursos de formação desenvolve as três componentes de formação de forma integrada ao longo do curso. Com esta implementação na formação inicial ou de base, o governo «poupa» no recrutamento de professores necessários para a coadjuvação de professores.

Importa considerar, tendo como base o quadro estabelecido pela LBSE, como deve ser feita a formação de professores. Há aspetos comuns à atividade de qualquer docente, seja qual for o nível de ensino. Mas há, igualmente, aspetos específicos que devem ter em conta os objetivos de cada nível e as expressividades de cada faixa etária da população escolar que esse professor vai lecionar.

Todo o docente ensina algo aos alunos num determinado contexto e com um determinado objetivo. Logo, a formação dos professores tem de ter uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores. (Decreto-Lei 344/89). (ver tabela 4; p. 205) É essa vertente, adquirida durante a formação de base/inicial, que lhe dá o domínio numa determinada área, sem a qual não se pode falar da prática em ensino. Contudo a sua prática deverá também assentar numa sólida formação pessoal, social e cultural, tal como é previsto no Decreto-Lei supracitado.

O professor é considerado uma pessoa de cultura. É por isso importante que ele possa adquirir formação noutras áreas do saber, para além das da sua especialidade. A questão que se coloca é será que após este Decreto-Lei, as reformulações/reestruturações nos cursos para professores do primeiro ciclo lhes deram as «ferramentas» necessárias para lecionarem áreas específicas, como é o caso da Expressão Plástica, ou se continuarão a ter uma formação de base generalista?

Este Decreto-Lei apela a que a partir do momento em que a lei foi colocada em prática, todos os professores estejam capacitados para desenvolver um trabalho multifacetado com os alunos, apelando a conhecimentos, formas de expressão e de pensamento numa diversidade de domínios. Tal preparação para uma docência multifacetada, a investigação educacional, mostra que a formação inicial ou de base não se pode limitar à sua dimensão académica, sendo fundamental integrar uma componente prática e reflexiva: a prática pedagógica, onde o futuro docente vivencia no terreno algumas das várias realidades com

que se irá deparar num futuro próximo. Desta forma, consciencializam-se e refletem sobre a sua integração na prática profissional e a sua competência para tal.

A prática pedagógica deve ser integrada na formação inicial como um período, por excelência, da integração de saberes, sendo a ponte entre dois mundos que, conjuntamente constituem o enquadramento formativo institucional: o futuro mundo profissional e o mundo da instituição de formação inicial, sendo prejudicial para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor quando estes dois mundos se contradizem. Logo, é fundamental a organização da prática pedagógica segundo um princípio de relação interinstitucional. (CRUP, 2000, retirado em 17/12/2011)

Ao longo da década de 90, verifica-se uma valorização da formação de professores do primeiro ciclo, numa primeira fase pela sua passagem de ensino médio para ensino superior e, posteriormente, pela definição do grau de licenciado como requisito necessário à docência. Este acontecimento dá-se com a primeira alteração à LBSE, em 19 de setembro de 1997, com a Lei n.º 115/97 (ver tabela 3, p. 195) onde é conferido o grau de licenciatura aos professores do primeiro ciclo, tendo as ESE a obrigatoriedade de reestruturar os seus cursos de bacharelato, para Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, em licenciatura. No entanto, apesar de, relativamente à sua estrutura de base, o curso não sofrer alterações com a passagem de três para quatro anos de duração, houve um reajusto da carga letiva global, pelo acréscimo de mais um ano de duração da formação (Decreto-Lei n.º 413-E/98, de 17 de julho de 1998). (Do Magistério Primário a Bolonha, 2009; p.76, retirado em 16/12/2011)

Assistimos a uma rápida multiplicação dos cursos de formação inicial de professores, tanto no setor público como no setor privado:

“... funcionando na base de pressupostos e modelos muito diversos, o que levou o Ministério da Educação a estabelecer um processo de acreditação da formação, que, tendo a intenção de constituir um fator de promoção da qualidade pode, ao invés, acabar por ser um espartilho e um mecanismo de controlo das instituições de formação.” (CRUP, 2000, retirado em 17/12/2011)

As ESE reestruturaram os cursos de Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, em licenciatura de professores do ensino básico, sendo estes cursos de licenciatura de quatro anos, com uma estrutura curricular bivalente que certificava para a docência no primeiro

CEB, após a realização dos três primeiros anos. Esta estrutura curricular permitia também a habilitação do exercício profissional no segundo CEB, em áreas específicas. A característica mais relevante deste período, no domínio da formação inicial ou de base, relaciona-se com uma formação académica mais aprofundada, traduzida num plano de estudos marcado por um aprofundamento científico. Em contrapartida houve uma menor incidência nas áreas das expressões e dos saberes centrados na criança e na sua educação, relativamente aos antigos cursos. Esta alteração pode estar relacionada com as condições das candidaturas de acesso às ESE. (Pereira, F., Carolino, A.M., Tormenta, R. & Sousa, C., p. 7, retirado em 10/12/2011,).

Deste período, salienta-se o facto de ter deixado de existir uma formação específica para o primeiro CEB, com a sua diluição num currículo vocacionado para áreas disciplinares e para um público que maioritariamente tinha como primeira opção o segundo CEB, uma vez que na altura era mais prestigiante ser professor do segundo ciclo do que do primeiro. Paradoxalmente, aquando da colocação, na sua grande maioria, os novos docentes somente encontraram possibilidades de lecionar no primeiro CEB. (Idem, p. 9-10, retirado em 10/12/2011) Será que estes futuros professores, hoje no ensino, se sentem motivados e preparados para lecionarem de uma forma generalista, tendo em conta que inicialmente tinham como finalidade lecionar uma disciplina específica?

O desempenho da qualidade de um professor não resulta apenas do domínio de certos conhecimentos e da sua articulação com a prática, relaciona-se também com a motivação e, principalmente, com a competência pessoal intrínseca, global, interativa, humana, caracterizada pela sua capacidade de intervenção e interação com a criança, ajudando-a a «desbravar» criativamente a floresta do conhecimento.

Com a regulamentação da escolaridade obrigatória e com a existência de uma superlotação das turmas provocou-se uma degradação nas condições de trabalho dos docentes. O professor tem cada vez mais de desempenhar uma enorme quantidade de funções. Será que este desdobramento de tarefas conduz a um ensino de qualidade?

O Primeiro Ciclo do Ensino Básico será o alicerce da educação dos alunos, onde, para além das matérias lecionadas, estes desenvolvem hábitos de observação, de trabalho, de motivação e interesse, assim como deveria ser estimulada a criatividade.

Já o relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI recomendava aos governos “... especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica”, pois “se o primeiro professor que a criança encontra tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas.” (Delors, J.,1996, p. 136).

No entanto, o Ministério da Educação delega cada vez mais tarefas aos professores, essencialmente burocráticas, relegando a qualidade do ensino para o segundo plano.

A Europa, a nível da educação superior, sempre teve uma divergência de modelos institucionais. Tal diversidade resultava de um longo processo da história e da cultura de cada país, com influências: políticas (reformas ou revoluções), religiosas e culturais. Cada país é um produto histórico-cultural, tendo a Educação, de uma forma indireta, um papel importante para esse produto.

A divergência no campo universitário europeu começou a ser objeto de estudo, para uma progressiva consciencialização de padronização das políticas educacionais de cada país, com a finalidade de existir uma política educativa comum, devido aos efeitos da globalização e das atuais práticas de internacionalização.

Para Azevedo (2006), trata-se de algo sem precedentes, uma política educativa supranacional, comum aos países da União Europeia (UE), tendo como finalidade a construção de um espaço europeu de educação superior.

Em Paris, em 1998, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração conjunta onde projetaram a construção de um “... espaço europeu de educação superior...” (Texto da Declaração da Sorbonne, 1998). No ano seguinte (1999), os ministros de vinte e nove estados europeus, incluindo Portugal, subscreveram a chamada declaração de Bolonha, cujo objetivo primordial consistia na criação, até 2010, de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e oriundos de outros continentes. Realçando que este “... espaço europeu...” era o caminho crucial para promover, “... a mobilidade e a empregabilidade...” dos seus diplomados e o desenvolvimento global do Continente. (Texto da Declaração de Bolonha, 1999, retirado em 10/10/2011)

Essa declaração idealiza uma mudança de paradigma de ensino, ao nível do ensino superior, no que concerne às competências que os estudantes devem adquirir, implicando a mudança de um modelo mais passivo, focado na memorização/aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde a componente experimental e de projeto têm um papel de destaque.

Embora na altura se tenha recusado a ideia de padronização dos Sistemas de Ensino dos vários países europeus, uma vez que existiam divergências no ensino superior dos países que aderiram a este processo, na declaração era referida a necessidade de uma “... obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade...” no ensino europeu. Para estabelecer este objetivo do “... espaço europeu do Ensino Superior...” e em simultâneo “... promover o sistema europeu do Ensino Superior em todo o mundo...”, tornando-o fortemente competitivo, sobretudo em relação aos Estados Unidos da América, atraindo desta forma estudantes e docentes de outros continentes. Existia a necessidade de dar primordial relevância à coordenação de políticas educativas na padronização e na promoção da dimensão europeia dos currículos. Para tal, os princípios destacados e as respetivas linhas de ação, tinham como base um sistema de graus legível e comparável, um sistema de ciclos de estudos, um sistema de créditos comum (sistema ECTS), fomentar a mobilidade e intercâmbio dos estudantes, assim como a cooperação na avaliação da qualidade. (Idem, retirado em 10/10/2011) É ainda de referir que a Declaração de Bolonha lançou o processo com o mesmo nome.

Todo este processo político e de reformas institucionais, internamente processadas por cada governo nacional, deveria ter conduzido até 2010, ao estabelecimento do novo sistema europeu de educação superior. Portugal ao aderir a este processo teve a necessidade de uma reorganização profunda no sistema educativo. Fazendo a ponte para o estudo em questão neste projeto, estas alterações também afetaram a formação de professores do primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal.

Entretanto em 2001 com o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, são promulgados os perfis de competência dos educadores e professores do 1º ciclo, onde o anexo nº 2 é referente ao “Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico” (ver anexo 1), As especificações emanadas no presente diploma, têm por base o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem para o perfil desejado para o docente, dependendo sempre das suas bases da formação inicial.

O ponto 6, do anexo nº2, do referido Decreto-Lei é referente à atuação do professor do primeiro CEB, no âmbito da Educação Artística. Refere que o docente deve promover “...*de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas...*” e utilizar “...*estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular*” (alínea a)); desenvolver a “...*aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística, no âmbito do currículo do 1.º ciclo*” (alínea b)); desenvolver “...*nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade.*” (alínea c).(ver tabela 3, p.197)

Para o presente estudo, é pertinente focar a necessidade, por parte do governo, de tentar colmatar lacunas existentes desde de sempre no primeiro ciclo, relativamente à Educação Artística, onde está incluída a Expressão Plástica. Existe uma grande discrepância entre o que está legislado e o que é efetivamente praticado na realidade: no decreto-lei nº 344/89, no capítulo II, artigo 15º, ponto 1, referia que

“*Os cursos de formação inicial (...) dos professores dos diferentes ciclos e graus de ensino não superior dispõem de uma estrutura adequada, que incluirá, designadamente*” na sua alínea a), “*uma componente de formação social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência*”. (ver tabela 4, p.206)

Sendo pertinente referir o que está legislado na alínea a), do ponto 1, artigo 8º subsecção I da secção II da Lei de Bases nº 46/86, “*o ensino no 1.º ciclo é globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas*”. Como já foi referido anteriormente, nem sempre isso se sucede por razões orçamentais, os agrupamentos de escolas nem sempre conseguem requerer professores para as áreas das expressões, inviabilizando desta forma o referido apoio especializado.

Com o presente Decreto-Lei, fica reforçada a ideia de que os docentes do primeiro ciclo têm competências para lecionarem todas as áreas, uma vez que está contemplado na sua formação inicial, deixando de ser necessário a coadjuvação por parte de professores especializados, uma medida eficiente para o governo poupar na contratação de professores.

Em 2005, é promulgado o (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro de 2005) e dá-se a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto), onde são publicados os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior.

“A criação de um novo sistema de créditos curriculares (ECTS—european credit transfer system), que virá substituir o sistema de créditos consignado no Decreto-Lei nº 173/80, de 29 de maio, constitui um dos instrumentos mais relevantes desta política europeia de evolução do paradigma formativo.” (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro de 2005)

Esta nova conceção dá ao estudante um papel fulcral *“na organização das unidades curriculares, cujas horas de contacto assumirão a diversidade de formas e metodologias de ensino mais adequadas,”* mas igualmente *“na avaliação e creditação”*. Na alínea d) do Artigo 5º, fica definido que o *“número de créditos correspondente ao trabalho de um ano curricular realizado a tempo inteiro é de 60”*. (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro de 2005)

Na Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, são reformulados os objetivos do ensino superior, ficando definido que tanto as universidades como os politécnicos conferem os graus de licenciado e de mestre. Quanto ao grau de doutor só é conferido no ensino universitário (nº2,4 e 9) respetivamente artigo 13º-A do Artigo 2º- (ver tabela 3, p.198)

No Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março de 2006, foi regulamentado o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, a acreditação e entrada em funcionamento dos ciclos de estudos, assim como a sua adequação, estabelecendo-se prazos para a transição do novo modelo de ensino, a saber:

“O Programa do XVII Governo estabeleceu como um dos objetivos essenciais da política para o ensino superior, no período de 2005-2009, garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações.” (Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março)

A adoção generalizada deste modelo de ciclos de estudos não deverá ultrapassar o ano de 2010, de acordo com o que ficou estabelecido na Conferência Ministerial Europeia sobre o

Acordo de Bolonha, realizada em Bergen em 2005. Para ser concretizável, “... o diploma estabelece que a adequação deve ser realizada até ao final do ano letivo de 2008-2009, para que no ano letivo de 2009-2010 todos os ciclos de estudos estejam organizados de acordo com o novo modelo.” Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março de 2006.

Desta forma, as instituições de ensino superior de todos os países aderentes ao Processo de Bolonha dispõem de um período suficiente para procederem às adequações necessárias dos seus cursos para este novo paradigma, não sendo Portugal exceção.

Ainda no mesmo Decreto-Lei é referido que para o 1º ciclo de estudos, “... correspondem, por norma, 180 créditos, isto é, três anos curriculares de trabalho.” (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março de 2006), ou seja a licenciatura deixa de ter quatro anos curriculares, passando a ter somente três anos.

Em 22 de fevereiro de 2007, foi homologado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, onde

“... a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência.” (Decreto-Lei n.º 43/2007, 22 de fevereiro; p.1320)

Sendo a prioridade política a de melhorar a qualidade do ensino, e “reforçar a exigência nas condições de atribuição de habilitação profissional para a docência”, privilegia-se com este novo sistema de ensino, “uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos.” Esta mobilidade permite aos professores acompanharem as turmas por mais anos letivos. (Decreto-Lei n.º 43/2007, 22 de fevereiro; p.1320)

Nesta perspetiva, é homologado no mesmo Decreto-Lei, que alargam-se

“... os domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico.” (Decreto-Lei n.º 43/2007, 22 de fevereiro; p.1320)

Com a reestruturação do ensino superior em três ciclos, no contexto do Processo de Bolonha, a habilitação profissional para todos os docentes passa a ser o mestrado,

demonstrando o “*esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente.*” (Decreto-Lei n.º43/2007, 22 de fevereiro; p.1320)

Desta forma, a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, é conferida a quem obtiver:

“... uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios. Nos casos dos domínios de educador de infância e de professor do 1º ciclo do ensino básico, o aludido mestrado tem a dimensão excecional de 60 créditos, em resultado de uma prática internacional consolidada.” (Decreto-Lei n.º43/2007, 22 de Fev.; p.1320)

Este sistema pretende valorizar as dimensões do conhecimento disciplinar, a fundamentação da prática de ensino na investigação e a iniciação à prática profissional, sendo o domínio da língua portuguesa, a nível oral e escrito, como uma dimensão comum da qualificação dos docentes. O Decreto-Lei refere ainda que o domínio da profissão de docente exige o “*... domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência.*” (Decreto-Lei n.º 43/2007,22 de fevereiro, p. 1321)

Dando especial enfoque à área das metodologias de investigação educacional, esperava-se que

“...o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais.” (Decreto-Lei n.º 43/2007, 22 de fevereiro, p. 1321)

Como um dos objetivos deste estudo era estudar a formação dada na área da Expressão Plástica nas Instituições de Ensino Superior, mais especificamente contextualizar planos de estudo nessa área, idealizou-se realizar a comparação dos programas entre as várias Instituições onde era ministrado o curso de Licenciatura de Educação Básica (1º ciclo de estudos) e nos vários mestrados que dão a possibilidade efetiva de lecionarem no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. No entanto, apenas foi possível angariar informações plausíveis de treze instituições, o que limitou um pouco a concretização deste objetivo. Uma parte dos

dados foi recolhida através das páginas das Instituições, outra foi disponibilizada pelas Instituições após vários pedidos de colaboração e algumas delegações.

Dos programas disponibilizados verificou-se que o número de disciplinas lecionadas na área varia de Instituição para Instituição, bem como as designações das mesmas, existindo um pequeno número de repetências. Os conteúdos dos programas disponibilizados nem sempre apresentaram informação que permitisse compreender o que efetivamente iria ser lecionado.

Sabe-se «a priori» que as várias instituições têm de ter alguma autonomia interna, no entanto, o intuito do Processo de Bolonha era padronizar o ensino superior para não existirem discrepâncias entre os vários cursos administrados.

Para tentar colmatar esta falta de informação fez-se uma abordagem diferente, comparando-se os planos de estudo de várias instituições, planos estes com as respetivas disciplinas na área da Expressão Plástica.

Devido a tais limitações, a única caracterização possível de apresentar apenas vai inferir sobre a constituição dos planos de estudo, quais as disciplinas comuns nas várias Instituições, qual o grau de importância que a área da Expressão Plástica tem a nível da formação inicial ou de base, ou seja, no 1º ciclo de estudos, Licenciatura, e no 2º ciclo de estudos, Mestrado. Este último dá acesso aos alunos para lecionarem de acordo com o que está legislado no Decreto-Lei n.º 43/2007.

Apresenta-se de seguida a caracterização possível das Instituições de Ensino Superior que colaboraram no estudo, ou que tinham os seus planos de estudos disponíveis na sua página na internet. Esta caracterização tem como base a ponderação dos pesos das disciplinas relacionadas com a Expressão Plástica ou com as artes no total do curso de cada Instituição. Optou-se por apresentar em tabela, para facilitar a leitura:

Tabela 10 - ESE João de Deus

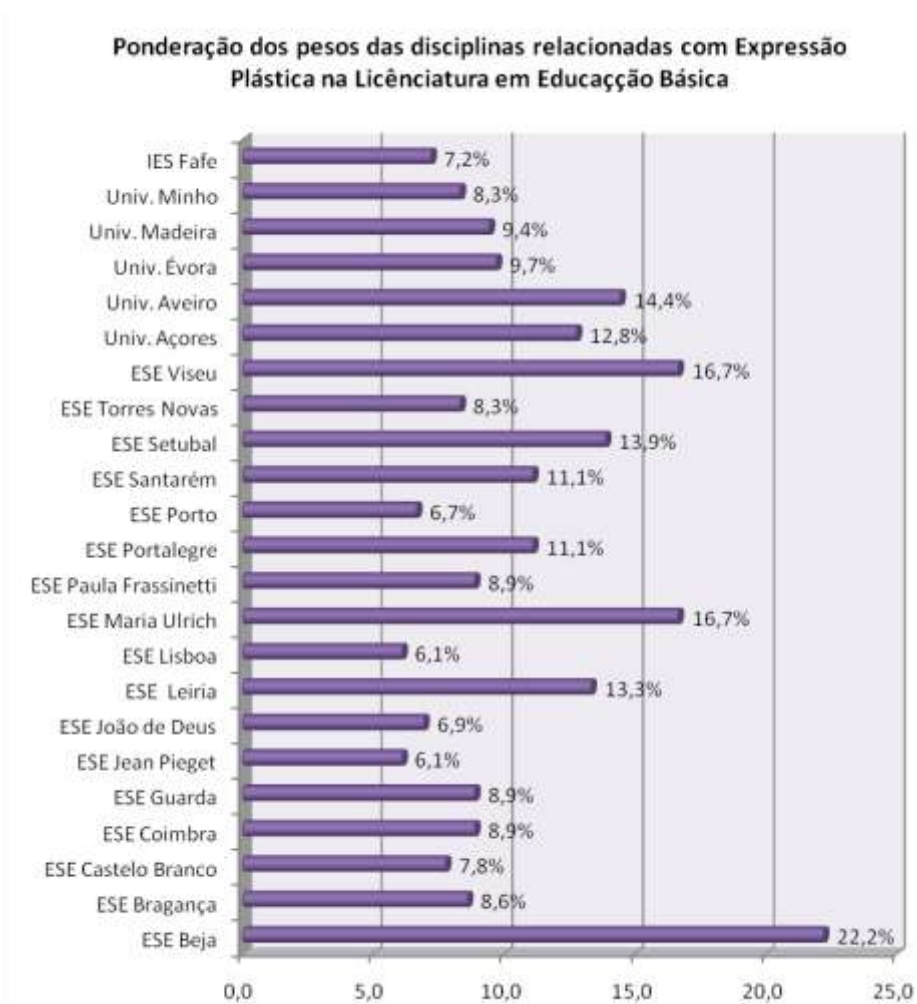
Curso	Créditos por Curso	Nome da Disciplina	Créditos por disciplina	Valores ponderados de cada disciplinas no total do curso (%)
Licenciatura em Educação Básica	180	Desenho e Expressões Visuais I	2,5	1,4
		Desenho e Expressões Visuais II	2,5	1,4
		Expressão Plástica I	2,5	1,4
		Expressão Plástica II	2,5	1,4
		Metodologia da Aprendizagem das Expressões	2,5	1,4
Ponderação dos pesos das disciplinas relacionadas com as artes no total do curso (%)				6,9
Mestrado Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	60	Investigação e Metodologia das Expressões no 1ºciclo	5	8,3
Licenciatura + Mestrado	240	Ponderação dos pesos das disciplinas relacionadas com as artes no total do curso (%)	17,5	7,3
Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	90	Investigação e Metodologia das Expressões	5	5,6
Licenciatura + Mestrado	270	Ponderação dos pesos das disciplinas relacionadas com as artes no total do curso (%)	17,5	6,5
Mestrado Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico	90	Investigação e Metodologia das Expressões no 1ºciclo	5	5,6
Licenciatura + Mestrado	270	Ponderação dos pesos das disciplinas relacionadas com as artes no total do curso (%)	17,5	6,5

Tabela 11 - ESE Bragança

Curso	Créditos por Curso	Nome da Disciplina	Créditos por disciplina	Valores ponderados de cada disciplinas no total do curso (%)
Licenciatura em Educação Básica	180	Desenho e Expressões Visuais I	7,5	4,2
		Metodologia da Aprendizagem das Expressões	8	4,4
		Ponderação dos pesos das disciplinas relacionadas com as artes no total do curso (%)		
Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	90	Oficina de Expressões	6	6,7
		Expressões	4	4,4
Licenciatura + Mestrado	270	Ponderação dos pesos das disciplinas relacionadas com as artes no total do curso (%)	25,5	9,4
Mestrado Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	90	não existem disciplinas relacionadas com a área	0	0,0
Licenciatura + Mestrado	270	Ponderação dos pesos das disciplinas relacionadas com as artes no total do curso (%)	15,5	5,7
Mestrado Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico	90	não existem disciplinas relacionadas com a área	0	0,0
Licenciatura + Mestrado	270	Ponderação dos pesos das disciplinas relacionadas com as artes no total do curso (%)	15,5	5,7

Para não sobrecarregar o trabalho, optou-se por colocar em anexo os planos das restantes Instituições que colaboraram no estudo. (Ver em anexo 2)

Gráfico 1 - Expressão Plástica na Licenciatura em Educação Básica

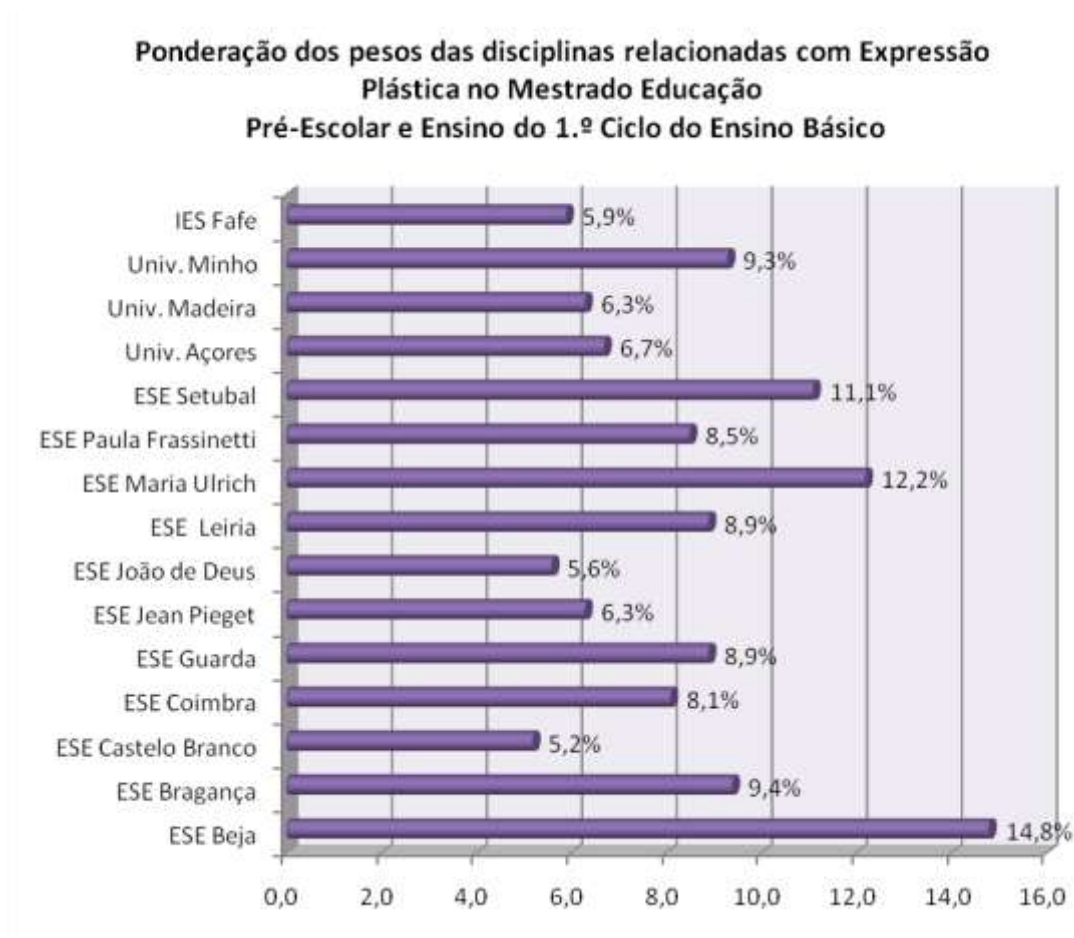


Após o tratamento dos dados relativos aos pesos das disciplinas relacionadas com o ensino da Expressão e Educação Plástica na licenciatura em Educação Básica nas várias Instituições onde é ministrado o curso, verifica-se que a Escola Superior de Educação de Beja destaca-se das demais, apresentando um maior número de créditos (22,2%) nas disciplinas relacionadas com o ensino da Expressão e Educação Plástica, comparativamente ao total de créditos do curso. Em contrapartida a Instituição que apresenta um menor número de créditos referentes ao ensino da Expressão Plástica, são as Escolas Superiores Jean Piaget e a Escola Superior de Educação de Lisboa, apresentando um número de créditos de 6,1%.

Após o Tratado de Bolonha, para se poder lecionar no primeiro ciclo do ensino básico, é necessário aos futuros docentes terem o mestrado em ensino que contemple o grau que se

pretende lecionar. Com base nesse facto, foi necessário recolher dados sobre os vários mestrados que possibilitam aos futuros docentes lecionarem no primeiro ciclo do ensino básico. Os dados apresentados reportam-se a uma recolha de informação referente ao ano letivo 2010/2011. Os mestrados que possibilitam a docência no primeiro ciclo são: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

Gráfico 2 - Exp. Plástica no Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo



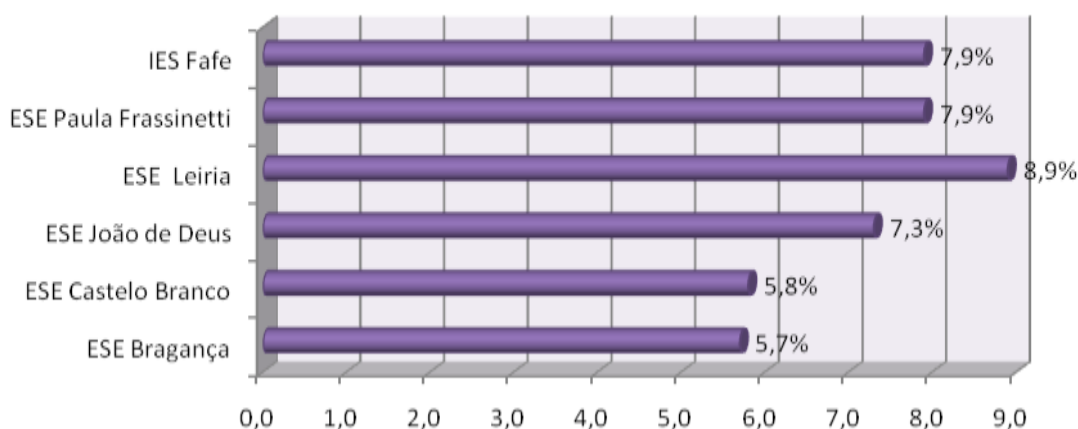
Tal como na licenciatura, a Escola Superior de Educação de Beja, destaca-se como a instituição que contempla nos seus planos de estudo referentes ao mestrado para o Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, apresentando um maior número de créditos (14,8%) nas disciplinas relacionadas com o ensino da Expressão Plástica no total de créditos do curso.

É notória a grande variação em relação à Escola Superior de Educação de Castelo Branco que contempla somente 5,2% de créditos a disciplinas relacionadas com o ensino da Expressão Plástica, no total de créditos do curso ministrado.

Verifica-se também que as Instituições do Ensino Superior optam por ministrar mestrados mistos (pré-escolar mais 1º Ciclo ou 1º Ciclo mais 2º Ciclo), possibilitando aos estudantes uma maior abertura em termos de saída profissional. Existem assim poucas Instituições onde se ministra o mestrado exclusivamente para o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, como se verifica no próximo gráfico.

Gráfico 3 - Expressão Plástica no Mestrado Ensino do 1º Ciclo

Ponderação dos pesos das disciplinas relacionadas com Expressão Plástica no Mestrado Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



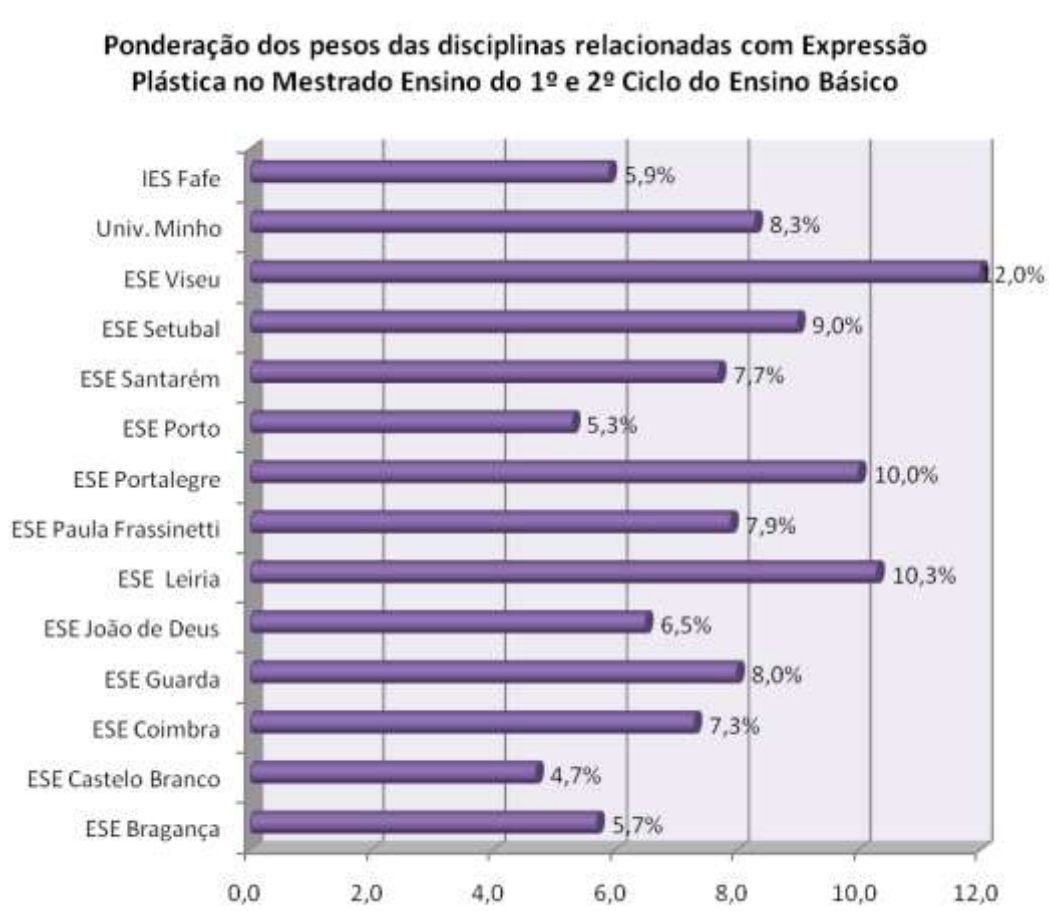
Relativamente ao mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a instituição que contempla nos seus planos de estudo um maior número de créditos (8,9%) nas disciplinas relacionadas com o Ensino da Expressão Plástica, no total de créditos do curso, é a Escola Superior de Educação de Leiria, destacando-se das restantes. Do lado oposto, a Escola Superior de Educação de Bragança é a que apresenta um menor número de créditos 5,7% relativos a essa área.

Por fim, no mestrado referente ao Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, a instituição que contempla nos seus planos de estudo um maior número de créditos (12,0%) nas disciplinas relacionadas com o ensino da Expressão Plástica no total de créditos do curso, é

a Escola Superior de Educação de Viseu, seguindo-se novamente a Escola Superior de Educação de Leiria com 10,3% e a de Portalegre com 10,0%.

Existe uma variação considerável em relação à Escola Superior de Educação de Castelo Branco que somente contempla 4,7% de créditos a disciplinas relacionadas com o ensino da Expressão Plástica no total de créditos do curso.

Gráfico 4 - Exp. Plástica no Mestrado Ensino do 1º e 2º Ciclos

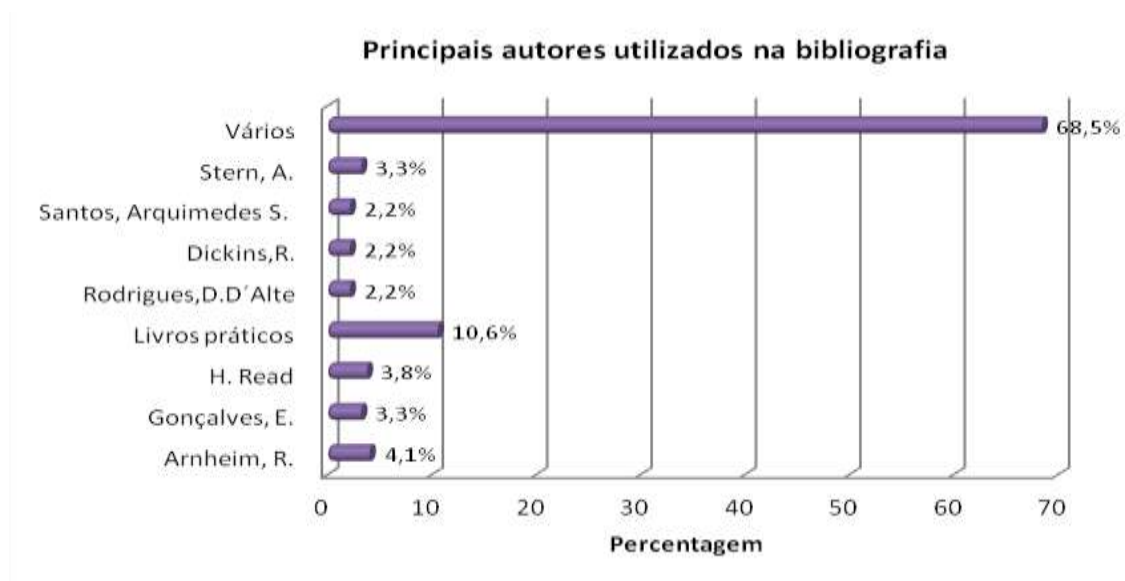


Não se podendo tirar grandes ilações sobre as várias Instituições onde se ministram os vários cursos que possibilitam a docencia no primeiro ciclo, devido a algumas limitações na facultaçãõ de dados, é possível constatar que existe uma dissonância em relação ao peso de créditos relativamente a disciplinas relacionadas com a Expressão Plástica nos vários cursos ministrados nas várias Instituições a nível nacional.

Expostos os dados, coloca-se a questão: será que os docentes oriundos das várias Instituições estão em «pé de igualdade» de preparação em literacia artística para lecionarem condignamente a área da Expressão Plástica?

Ainda referente à caracterização dos vários planos de estudo facultados, achou-se pertinente referir quais as referências bibliográfica mais usadas como base nestas disciplinas que preparam o futuro docente na área da Expressão Plástica.

Gráfico 5 - Principais autores da bibliografia utilizada



Com base nos dados facultados, existe uma grande percentagem (68,5%) de livros que só aparecem referidos nas bibliografias dos programas unicamente uma vez.

Seguidamente, com maior percentagem (10,6%), apresentam-se os livros práticos, como por exemplo os trabalhos em origami, papel, como desenhar, pintar, etc.

Só depois vêm os vários autores cujo objeto de estudo se prende com a perceção visual, com a educação pela arte e com a educação artística e a literacia artística, como Arnheim com 4,1%, Herbert Read com 3,8%, seguindo-se Eurico Gonçalves e Stern com 3,3%.

Posteriormente à caracterização possível, pode-se mencionar que cada instituição elabora o seu plano de estudo com base nas diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação, sem existir a tal uniformização a que o Processo de Bolonha apelava.

Outra ilação pertinente, é o facto de que mesmo que se tivessem todos os planos de estudo, nunca se poderia verificar quais as Instituições que preparam melhor para a área de estudo em questão. Contudo, verifica-se, através das percentagens dos gráficos, que existe mais preocupação em algumas Instituições com as competências artísticas dos futuros docentes para estes posteriormente desenvolverem a literacia artística tão apelada nos documentos emanados pelo sistema educativo.

Com base nas muitas leituras, pode-se constar que o nível de preparação dos futuros docentes ficará sempre dependente de fatores externos aos programas, tais como as características do docente, do aluno e o empenho dos mesmos. Independentemente dos planos de estudos, o processo de aprendizagem terá sempre um cunho pessoal, onde a criatividade tem um papel fundamental, fazendo com que o aluno fique fascinado ou desiludido com a matéria, e isso reflete-se na futura docência e na predisposição para abordarem a Expressão Plástica ou outra qualquer área.

Para além dos conhecimentos académicos existem fatores intrínsecos, fundamentais para o sucesso na docência. Contudo a formação inicial é fundamental, como refere Cunha:

“... percebe-se que o conhecimento do professor, aquilo que é, pensa e sente sobre a educação e sobre o ensino, a representação da profissão e da formação, são fatores imprescindíveis para a compreensão do universo do sujeito a formar, uma vez que essas convicções interferem na sua atuação na escola e na forma como ensina”.
(2007; p. 29)

A Comissão Europeia publicou em fevereiro de 2012, através da Rede Eurydice, o relatório “Key Data on Education in Europe 2012” o qual apresenta um conjunto de dados relevantes para a concretização das políticas associadas à estratégia “Europa 2020”, a qual analisa a evolução dos sistemas de educação europeus na última década. No contexto do ensino superior, no período 2000-2009, o número de estudantes no ensino superior aumentou na maior parte dos países. Neste período, na UE27, o número de estudantes aumentou 22%, atingindo 19.5 milhões de inscritos em 2009. O número de estudantes aumentou em todos os países europeus, à exceção de Portugal e Espanha. Em Portugal registou-se um declínio de 0.2%. A outra conclusão pertinente para esta investigação é que existem menos diplomados nas áreas de educação na Europa. Sendo de referir que em *“... Portugal, a área de educação perdeu 6.7% de diplomados neste período, o que representa o maior decréscimo a nível europeu.”* (CRUP, 2012, retirado em 21/01/2013).

Após um período de crescimento quantitativo que, nitidamente, já se esgotou, a verificar-se pelos dados emanados pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, as instituições veem-se confrontadas com a necessidade de enfrentar novos desafios na formação de docentes. Apesar das várias reestruturações e melhorias nos recursos e projetos institucionais, seria interessante iniciarem uma nova etapa, mais dedicada à promoção da qualidade dos cursos de formação inicial de professores, e não tanto à quantidade, por exemplo, se tivessem as adequações que vão sendo implementadas na Língua Portuguesa e na Matemática, mas igualmente a necessidade do futuro professor desenvolver competências artísticas, com as quais possa proporcionar o desenvolvimento da literacia artística tão referenciada no último documento da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Desenvolvendo a criatividade nos alunos desde tenra idade, os professores depois “colhem os frutos” também em outras áreas disciplinares.

Continua a existir um pouco a falta de articulação entre os documentos emanados pelo Ministério da Educação e as várias instituições, que não estão ao corrente das novidades, nomeadamente as Escolas/Agrupamentos. Como exemplo, ao se confrontar alguns professores com o documento “Metas de Aprendizagem para a Expressão Plástica, no ano letivo 2010/2011”, para a grande maioria este documento é-lhes desconhecido. É fundamental que o sistema de ensino repense e adeque a formação dos docentes e o que é pretendido que os professores transmitam aos alunos nas várias áreas do saber. Por vezes sente-se que as Instituições, o Ministério e as várias Escolas/Agrupamentos estão a trabalhar isoladamente, sem existir um elo de ligação entre eles, quando isso é fundamental para o sucesso educativo.

Infelizmente, no ensino da Expressão Plástica no primeiro ciclo ainda persistem métodos de ensino equivocados, resultantes de falhas na formação docente, e baseados no uso de imagens estereotipadas, principalmente nos docentes com mais tempo de serviço. Os desenhos estereotipados empobrecem a perceção da criança, enfraquecem os seus processos mentais, prejudicando a fertilidade da imaginação infantil. É urgente também fomentar o desenvolvimento da literacia artística nos docentes, uma vez que assim estão melhor preparados para estimular o interesse pela Arte nos alunos.

Para a qualidade da educação progredir é necessário criar condições, começando pela formação inicial, pelo estatuto social e pelas condições de trabalho dos docentes, pois estes só poderão responder às exigências com que se deparam no quotidiano escolar se

possuírem os conhecimentos, as competências, as qualidades intrínsecas e as possibilidades profissionais, sendo fundamental estarem motivados, pois trata-se de uma profissão física e emocionalmente desgastante.

Cada vez mais existe a tendência de intensificação do trabalho burocrático dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades. Assiste-se assim a uma fragmentação das atividades do professor, o que provoca por vezes uma fraca qualidade no seu desempenho, devido ao enorme leque de funções que têm de desempenhar.

“Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura ainda vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas.” (Nóvoa, A., 1995, p. 108)

As oportunidades de mudança efetivas para a escola só serão possíveis se o professor estiver consciente da sua importância neste processo, para que esteja preparado para oferecer e permitir condições que possibilitem o desenvolvimento da criatividade na sala de aula, tornando-se essencial a sua sensibilização para a importância de se familiarizar com as características do pensamento criativo e estratégias de desenvolvimento dessas capacidades.

É, presentemente, fulcral o papel do professor enquanto agente de mudança, fomentando a compreensão mútua e a tolerância dos alunos. São enormes as responsabilidades dos professores e a estes cabe o papel de ajudar a formar a personalidade, a fomentar os valores morais, para além do conhecimento adquirido nas aulas, nas novas gerações.

PARTE II. ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 6. Metodologia da Investigação geral

A escolha de uma metodologia de investigação deve estar de acordo com os objetivos do estudo, em particular com as questões a que se quer dar resposta.

Cook, T., & Reichardt, C. (1986) referem que um investigador para melhor solucionar um problema de pesquisa, não tem forçosamente de aderir a um dos paradigmas, podendo aliar uma combinação de atributos/características pertencentes a cada um dos métodos (qualitativos ou quantitativos). Neste trabalho de investigação optou-se por esta solução, recorrendo tanto a métodos qualitativos como quantitativos, apesar do trabalho na sua generalidade ter sido «concebido» com base nos primeiros. No entanto queria-se igualmente, que este estudo fosse representativo a nível de Portugal continental quanto à formação inicial dos professores e à sua prática pedagógica na área da Expressão Plástica. Com base nesse pressuposto, construiu-se um questionário para aferir posteriormente os dados com as pesquisas efetuadas. Dessa forma, apresenta-se neste capítulo a metodologia adotada e desenvolvida neste estudo.

Tal como afirmam Carr & Kemmis (1988), o fim da investigação educativa não será produzir teorias, mas sim contribuir para a melhoria da prática educativa. Contribuir para uma mudança das mentalidades na prática educativa, é pois a grande finalidade desta pesquisa e por isso, há que ter em conta que um dos propósitos fulcrais para uma investigação bem sucedida, que consiste, segundo Blázquez (1986) na sistematização de dados referentes a um determinado fenómeno, na análise desses dados, no estabelecimento de conclusões e principalmente respeitar a veracidade dos fenómenos.

Devemos estabelecer sempre métodos de investigação, ou seja, processos pelos quais a realidade é investigada, ou ainda, "... *as manipulações analíticas através das quais o investigador procura assegurar para si condições vantajosas de observação dos fenómenos.*" (Fernandes, F., 1959, p.13). Para este estudioso, tratava-se fundamentalmente, da necessidade de «fazer ciência», segundo procedimentos do método científico. Reconhecendo que o "... *método é o mesmo em todos os ramos do saber...*". (Fernandes, F., 1959, p.54-55)

O recurso a métodos de carácter qualitativo para este estudo foi fundamental, uma vez que esta metodologia permite realçar a compreensão da singularidade e a contextualização de factos e acontecimentos. Esta é apontada como sendo por vezes um pouco subjetiva, devido à aproximação entre sujeito e objeto (empírico) do conhecimento, pesquisador e pesquisado, mas na investigação em ciências sociais podemos afirmar que os fenómenos estudados são complexos, não sendo fácil separar causas e motivações isoladas e exclusivas. Não podem ser reproduzidos em laboratório e submetidos a controle. As reconstruções são "*... sempre parciais, dependendo de documentos, observações, sensibilidades e perspetivas...*" (Da Matta, R., 1991, p.21).

O campo educacional é um campo interdisciplinar em que se testam teorias, se determinam relações empíricas e analíticas e em que se avalia o valor das práticas educativas, sendo por isso um campo quer de investigação, quer de prática. O conhecimento obtido pela investigação educacional, apesar de importante, está, no entanto, limitado pela natureza da investigação e da prática educacional, pelos aspetos éticos e legais que subjugam os estudos com seres humanos, pela complexidade das práticas educacionais e, ainda, limitado em termos metodológicos.

Existe uma característica de referência dos métodos qualitativos, a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de recolha de dados, incorporando aquelas mais adequadas à sua observação. Outra característica importante na metodologia qualitativa consiste na heterodoxia no momento da análise dos dados. A variedade do material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica. A preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação aos dados, à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la.

Esta trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Facilita a identificação dos contextos específicos, ajuda no trabalho de construção do objeto de estudo, facilita a descoberta de dimensões não conhecidas do problema e permite igualmente ter várias opiniões sobre o mesmo tema.

Demo (2004), deixa claro nos seus estudos que um dos grandes desafios da pesquisa qualitativa é a sua generalização. O uso da pesquisa qualitativa quer apenas realçar essa complexidade de «fazer Ciência». Trabalhar com a pesquisa qualitativa não é tão simplista como se costuma acreditar. Tornando-se uma metodologia arriscada e bastante exigente

para o investigador, pois exige uma grande preocupação com o método utilizado. Este autor entende que se o próprio ser humano na sua plenitude já é repleto de dualidades, o método para estudá-lo em uma dimensão mais ampla necessita de estar aberto às várias possibilidades de entender a sua participação, o seu envolvimento com o meio.

O investigador é o principal instrumento de recolha de dados, emprega uma estratégia de investigação e o seu produto é profusamente descritivo. *“A grande maioria das investigações qualitativas são aquilo, que se designa por investigação do «cavaleiro solitário», isto é, o investigador enfrenta isoladamente o mundo empírico, partindo só, para voltar com os resultados.”* (Bogdan, R. & Biklen, S., 1994, p.108)

Na pesquisa qualitativa, os instrumentos deixam de ser vistos como um fim em si mesmo (instrumentalismo positivista) para se tornarem uma ferramenta interativa entre o investigador e o sujeito investigado, ou seja, o instrumento deixa de ser considerado a via de estudo das respostas do sujeito, para englobar os procedimentos usados pelo investigador para estimular a expressão e a construção de reflexões pelo sujeito que estão além das possibilidades definidas pelos instrumentos (González Rey, F., 1999).

Nos métodos e processos mais utilizados pelos estudos qualitativos, a flexibilidade é uma característica dominante, normalmente o desenho da investigação é emergente, sendo tomadas várias decisões ao longo do estudo. A finalidade da investigação qualitativa é a de tentar compreender os fenómenos sociais segundo as perspetivas dos participantes.

Com a metodologia qualitativa, pretende-se descrever o percurso utilizado nesta investigação tentando garantir a sua objetivação. Tal como refere Lessard-Hebért *“... a validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados.”* (1994, p.77-78).

Sendo a área das expressões relegada para segundo plano relativamente às outras áreas curriculares disciplinares, é da maior relevância para a presente investigação a recolha de dados, de opiniões sobre a prática da Expressão Plástica, qual a pertinência da Educação pela Arte para os docentes. A opção a nível de melhor instrumento para recolher opiniões, dados sobre a temática em estudo, recaiu sobre a entrevista, quanto à abordagem qualitativa.

Para Bogdan e Biklen a técnica da entrevista é fundamental enquanto instrumento de partilha de ideias e convicções sobre determinado assunto, tratando-se de uma ajuda imprescindível para o investigador nas suas reflexões, pois o papel do investigador, “... *não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los.*” (1994, p.138). Patton (1987) partilha da mesma opinião, enaltecendo o papel da entrevista como fundamental no processo de recolha de dados, pois através dela conhecemos pormenores que por vezes não conseguiríamos detetar por outro meio. Refere ainda, que é importantíssimo o investigador saber ouvir o entrevistado, dependendo esse facto para o sucesso e conseqüente qualidade da informação obtida para o estudo.

Com base nas referências de estudiosos e na opinião da Professora Doutora Emilia Domínguez, realizaram-se seis entrevistas a professores do primeiro ciclo do Ensino Básico. Será apresentada a análise de conteúdo às entrevistas no ponto 6.2.1.3. deste capítulo. No entanto, como um dos objetivos desta investigação era a de que fosse o mais representativa possível, principalmente a nível da formação inicial e da prática pedagógica a nível de Portugal continental, recorreu-se igualmente à metodologia quantitativa para complementar da melhor forma possível o nosso trabalho. Desse modo, formulou-se o questionário, o qual foi constituído pelos mesmos campos, mas com questões mais abrangentes, passando por várias fases até ser validado e posteriormente aplicado.

Para Carmo & Ferreira (2008), em investigação, seja ela de cariz experimental ou tratando-se de uma caracterização estatística de uma determinada população, primeiro procede-se à seleção de uma amostra que deverá ser representativa da população em estudo. Os resultados deverão ser generalizados a essa mesma população, para tal, existe a necessidade de uma seleção aleatória dos sujeitos do estudo. Esta investigação teve como referência, este princípio e foi utilizada a amostra aleatória antes da aplicação do questionário. Posteriormente foi efetuada a análise estatística utilizando o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 18.0 para Windows. Serão apresentados os resultados no ponto 6.3.2.2. do sexto capítulo.

Berg (1995) de uma forma simples refere que o método quantitativo se reporta às contas e às medidas das coisas. Já para Minayo & Sanches (1993), a investigação quantitativa refere-se a níveis em que a realidade é apresentada mediante dados ao nível do sensorial e tendo como objetivo a recolha de dados, indicadores e tendências observáveis, sendo dessa

forma, a sua utilização recomendada aquando do objeto de estudo pretende conhecer, do ponto de vista social, conjuntos demográficos ou «amontoados» de dados de dimensão considerável, recorrendo a variáveis como forma de os classificar e interpretar.

Carmo & Ferreira referem que toda a investigação descritiva “... *implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto...*” de estudo e que “... *inclui a recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões que lhe digam respeito.*” Refere ainda que neste tipo de investigação, os dados são recolhidos “...*mediante a administração de um questionário e a realização de entrevistas*”. (2008, p.231)

Afirmando ainda que este tipo de investigação exige frequentemente a elaboração de instrumentos apropriados para obter informação, uma vez que procura obter dados que não estão disponíveis. Tiveram-se por base estes pressupostos, que na generalidade são compatíveis com este estudo, uma vez que houve necessidade de construir instrumentos apropriados por não se encontrar os instrumentos adaptáveis a investigação. Assim, o presente trabalho pode ser incluído nesta categoria de investigação. No entanto, por vezes são comparados dados recolhidos dos dois instrumentos construídos.

6.1. Fundamentos metodológicos

6.1.1. Problema de pesquisa

O interesse por questões relacionadas com a Educação pela Arte e a Arte na Educação, enquanto contributo indispensável para a educação do indivíduo, para o enriquecimento da sua personalidade assim como para a tomada de consciência de conhecimentos e de opiniões divergentes, tão importantes para o seu desenvolvimento global, tem sido uma preocupação constante na minha prática pedagógica.

Uma primeira fase de leituras aleatórias permitiu compreender que esta era uma problemática complexa e que, se por um lado, a vasta literatura sobre teoria da arte e sobre Arte poderiam facultar um conhecimento aprofundado sobre a nossa área de interesse, no que concerne à temática da Arte com reflexo na educação, que pretendia-se aprofundar, constatou-se que a literatura era mais escassa e poucos eram os estudos de investigação a que podia ter acesso.

Tendo em conta que a problemática deste estudo encontra-se centrado essencialmente na sensibilização para a compreensão da importância da Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Com esse intuito, iniciou-se esta investigação procurando compreender a importância para a Educação da Educação pela Arte e da Expressão Plástica.

Optou-se por fazer uma análise da formação inicial de professores e práticas pedagógicas: contextualização, perspetivas e por fim, propostas de atividades. Entendeu-se limitar o nosso problema de pesquisa ao universo do Primeiro Ciclo do Ensino Básico a nível de Portugal continental, uma vez que ao se pretender visitar pessoalmente os vários Agrupamentos Escolares aquando da aplicação do questionário, seria, em termos de logística, muito complicado incluir as regiões autónomas dos Açores e da Madeira.

O desenvolvimento do pensamento criativo requer ambientes emocionais estruturantes, de implicação e motivação dos sujeitos. Os processos operatórios cognitivos mobilizam distintos fatores como: a observação, a sensibilidade, a imaginação, a perceção, a memória, as capacidades de análise, de síntese e de expressão. Estas capacidades são necessárias em qualquer domínio do conhecimento da vida humana.

Achou-se pertinente valorizar o contributo da Expressão Plástica e da criatividade para o desenvolvimento integral da criança. Fez-se uma abordagem das várias fases de desenvolvimento da criança relacionando-as com a Expressão Plástica.

Tornou-se igualmente necessário contextualizar o estado atual da Expressão Plástica, recuando ao período do Estado Novo e avançando até à atualidade, para compreendermos os percursos e diretrizes gerais desta área, no referido período. É também feita uma análise à legislação em vigor referente ao ensino da Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, assim como a toda a legislação existente desde 1973 até aos dias de hoje, de modo a se poder ter uma perspetiva histórica sobre o assunto e compreender a sua evolução até ao presente. O mesmo é feito com os programas do ensino da Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

A Expressão Plástica permite uma maior interação da criança com a sociedade onde está inserida. Através da sua linguagem expressiva, faz a interpretação do seu mundo, das suas emoções, angústias, medos e alegrias. É através dos seus desenhos ou pinturas que

representa as suas vivências, rascunhadas e pintalgadas em tons fantasia, que vão contribuindo para o seu «desabrochar», enquanto elemento inserido numa sociedade.

No entanto, aquando da chegada ao Primeiro Ciclo, na generalidade, existe um «corte umbilical» com o lúdico e com as expressões que até então eram praticados no Jardim de Infância, existindo um fosso entre a forma como aí são apreendidas e manifestadas essas aprendizagens, e o que ocorre no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

É comum a maioria das crianças chegarem ao quinto ano, na disciplina de Educação Visual e Educação Tecnológica, não terem quaisquer bases de Expressão Plástica, ou se as têm, estas são frágeis, cingindo-se à representação gráfica de estereótipos. Por estes motivos, é importante valorizar o desenvolvimento curricular da Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

A par da criança há que ter em conta também o papel do professor, na sociedade, mais concretamente no que respeita à sua formação e prática nesta área, tendo sido caracterizado, para esse efeito, currículos e planos de estudo na área da Expressão Plástica nas Instituições do Ensino Superior. Esta intenção de estudar os planos de estudo, prendeu-se com o facto de tentar perceber se o problema da inércia em relação à prática da Expressão Plástica residia na formação inicial dos docentes, uma vez que foi legislado (Decreto-lei nº 241/2001, nas alíneas a), b) e c), do seu ponto 6, no anexo nº2) que estes, adquiriram competências no âmbito da Educação Artística na sua formação inicial, sendo frequentemente apelidados de «generalistas» ou se este problema dependia de outros fatores que tentaremos descortinar com a parte empírica deste estudo.

As Expressões devem ser objeto de atenção ao longo da vida escolar, atendendo às implicações óbvias na resolução de problemas na vida adulta. Porém esta constatação pedagógica tem sido aplicada com dificuldade.

De uma forma empírica, tentou-se com as entrevistas e com os questionários feitos a professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, estudar e perceber os problemas existentes, qual a situação efetiva da Expressão Plástica, qual o grau de importância dada pelos docentes ao despoletar da literacia artística nos alunos relacionada com esta área disciplinar, assim como tentar perceber qual a opinião dos professores sobre a importância da Educação pela Arte.

A Expressão Plástica nem sempre é praticada da forma mais assertiva, existindo por vezes, uma débil articulação entre o primeiro e o segundo ciclo. Revelou-se fundamental sensibilizar os docentes para a necessidade de inculcar as Artes Plásticas nas suas práticas pedagógicas, diversificando e inovando a prática pedagógica dentro da área da Expressão Plástica. Sendo a elaboração da Proposta de Atividades aliando a Expressão Plástica com as Artes Plásticas, numa «filosofia» de Educação pela Arte, o ponto culminante deste trabalho de investigação, tendo o propósito de minimizar as lacunas existentes a nível da formação inicial, constituindo assim uma «ferramenta» de trabalho na prática pedagógica.

6.1.2. Operacionalização do problema de pesquisa da Tesis

Especificar os grandes objetivos que orientam esta investigação, bem como operacionalizar os diferentes conceitos de forma a dar resposta às grandes questões que nos motivaram é de extrema importância para o processo analítico.

O primeiro objetivo da Tesis é o de “Compreender a importância para a Educação, da «Educação pela Arte» e da Expressão Plástica”.

Este objetivo geral subdivide-se em dois objetivos específicos: “Destacar a importância da «Educação pela Arte» no desenvolvimento geral” e “Valorizar a contribuição da Expressão Plástica para o desenvolvimento integral da criança”.

Quanto ao objetivo: “Destacar a importância da «Educação pela Arte» no desenvolvimento geral”, o qual foi abordado no segundo capítulo, achou-se pertinente para a investigação iniciá-lo com uma visão histórica sobre a Arte na Educação, seguindo-se a Expressão Plástica no que concerne ao conceito de currículo. Posteriormente fez-se uma introdução ao movimento de Educação pela Arte, onde se destaca a sua importância para o desenvolvimento harmonioso da personalidade do indivíduo. Procedeu-se a uma análise documental, bibliográfica e histórico-educativa sobre o tema, dando maior ênfase aos estudos de Herbert Read, fundador do movimento, passando por alguns dos seus seguidores e posteriormente, focalizando o contexto português.

Para atingir o objetivo específico: “Valorizar a contribuição da Expressão Plástica para o desenvolvimento integral da criança”, o qual foi trabalhado ao longo do terceiro capítulo, “A

Criança”, pesquisaram-se e analisaram-se vários estudos sobre os desenvolvimentos psicomotor, sócioafetivo e cognitivo da criança, relacionando-os com a Expressão Plástica. Como foi referido anteriormente, esta investigação visa mostrar a importância da Expressão Plástica para o aumento das competências gerais dos alunos e para o enriquecimento da sua personalidade. Ainda neste capítulo, achou-se igualmente pertinente, incluir a abordagem sobre os vários estudos relativamente ao desenho Infantil e à sua evolução.

O segundo objetivo: “Compreender as fases de desenvolvimento das crianças e a contribuição da criatividade e da Expressão Plástica para elas”, é desenvolvido no capítulo três: “A Criança”, já referido anteriormente, e no capítulo quatro, “A Criatividade”.

Após a pesquisa e conseqüente reflexão sobre a construção do conhecimento, analisou-se no quarto capítulo: “A Criatividade”, a importância de desenvolver a criatividade na criança. Tratando-se do objeto de investigação a Expressão Plástica, achou-se pertinente incluir o estudo do conceito criatividade, assim como a importância de a despoletar em vários contextos, pelo facto que o despoletar a criatividade está intimamente ligado com a prática artística.

O terceiro objetivo da investigação, “ Analisar a evolução da Expressão Plástica em Portugal, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico”, subdivide-se em cinco específicos, os quais são de seguida descritos:

“Compreender os percursos e diretrizes gerais nas etapas mais próximas e na atualidade”;

“Descrever a legislação em vigor e a sua evolução”;

“Analisar os programas existentes”;

“Valorização do desenvolvimento curricular”;

“Estudar a formação dada aos professores no Ensino Superior”;

Estes cinco objetivos específicos serão fundamentados ao longo do quinto capítulo, “Expressão Plástica em Portugal no Primeiro Ciclo do Ensino Básico”, com base numa análise documental, histórica - educativa e legal sobre a evolução da Educação Artística/Expressão Plástica em Portugal no Primeiro Ciclo do Ensino Básico desde do Estado Novo até à atualidade, para posteriormente estabelecer comparações. No ponto 5.1. “Percursos e diretrizes gerais”, através da análise histórica – educativa, documental e legal, tenta-se compreender a história e a evolução ao longo das várias décadas desta área curricular até à atualidade.

Recorreu-se à técnica de análise documental e legal, uma vez que estas assumem um papel imprescindível neste trabalho. A pesquisa é toda a atividade voltada para uma solução de problemas, como uma atitude de busca, investigação, inquirição da realidade. *“É a atividade que nos vai permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou conjuntos de conhecimentos que nos auxiliem na compreensão desta realidade e nos orientem nas nossas ações”* (Pádua, E., 2004, p. 31).

Para que a análise seja fidedigna, no ponto 5.2. “Análise da legislação” recorreu-se à análise da legislação referente à temática (constituição da república, leis, decretos-leis, despachos), assim como a programas do governo, programas do ensino primário/primeiro ciclo e alguns cadernos de alunos.

Esta investigação tem uma importante componente a nível de análise documental. Após a recolha de dados do ponto de vista da legislação, foi efetuada uma análise rigorosa dos mesmos, e propõem-se algumas interpretações (ver tabela 4). Com esta minuciosa análise documental de toda a legislação referente à Educação Artística e posteriormente Expressão Plástica, surgiu um quadro legal relativo à Educação Artística/Expressão Plástica desde de 1973 até a atualidade (ver tabela 2 e tabela 3). No entanto, por vezes houve a necessidade de consultar pontualmente outros decretos-lei, despachos e leis relacionadas indiretamente com a temática da investigação. É de salientar, o trabalho exaustivo e de extrema importância deste capítulo para a nossa investigação.

Quanto ao ponto 5.3, “Evolução dos Programas do Primeiro Ciclo”, foi feita uma análise histórico-educativa e documental dos programas do Primeiro Ciclo desde do final do Estado Novo até à atualidade, com o intuito de atingir o objetivo “Analisar os programas existentes”.

No ponto 5.4, “Desenvolvimento curricular”, recorreu-se igualmente à análise histórica-educativa e documental de forma a valorizar a importância da Expressão Plástica para a formação da criança, e abordou-se igualmente os documentos mais recentes emanados pelo Ministério da Educação em relação a esta área.

Quanto ao objetivo específico “Estudar a formação dada aos professores no Ensino Superior” foi fundamentado mais pormenorizadamente no ponto 5.5. “Formação Inicial de Professores”, do quinto capítulo. Recorremos a estudos, documentação e legislação para fazer uma investigação fidedigna da formação inicial de professores existente em Portugal desde das escolas do Magistério Primário até à atual conjuntura. A par desta investigação

histórico-educativa, foram caracterizados os planos de estudo relacionados com a área da Expressão Plástica em algumas das Instituições do Ensino Superior em Portugal onde se ministram os cursos para a docência no primeiro Ciclo.

A segunda parte desta investigação é referente ao Estudo Empírico. Inicia-se com o sexto capítulo, “Metodologia da Investigação em geral”, seguindo-se os fundamentos metodológicos. Depois apresentou-se o problema de pesquisa, seguidamente é descrita a operacionalização do mesmo, onde se explica a correspondência entre cada objetivo e o capítulo em que está fundamentado e analisado.

O quarto objetivo, “Analisar empiricamente os contextos de formação inicial dos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico na área da Expressão Plástica”, o quinto objetivo, “Verificar a situação do currículo da Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico” e o sexto objetivo, “Valorizar as opiniões sobre o papel do professor em relação à «Educação pela Arte»” estão relacionados com o sexto capítulo, “Metodologia da Investigação em geral” e serão abordados qualitativamente ao longo do ponto 6.2, “Abordagem qualitativa” e quantitativamente ao longo do ponto 6.3, “Abordagem quantitativa”.

Quanto à abordagem qualitativa, recorreu-se à técnica de entrevista para recolha de dados, uma vez que esta é fundamental neste tipo de abordagem. A entrevista ganha um espaço legítimo enquanto instrumento metodológico na produção de conhecimentos nas ciências humanas, representa uma valorização do singular como campo produtivo de investigação e desenvolvimento teórico.

O momento da entrevista consiste num espaço de diálogo, perpassado pelos significados que são construídos pelos participantes, ou seja pelo entrevistado e pelo pesquisador. (Melo, C.S., 1996). Portanto, a entrevista, enquanto instrumento metodológico, consiste em uma ferramenta interativa (González Rey, F., 1999) que adquire sentido através de um diálogo entre entrevistado e o investigador. Tendo como função essencial a qualidade dos indicadores empíricos produzidos.

Desta forma, decidiu-se entrevistar docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, uma vez ser fundamental para o nosso estudo empírico as práticas educativas ao nível da Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Para se abordar essa problemática, realizaram-

se entrevistas a três professores com uma vasta experiência em ensino e a três professores recentemente integrados na carreira docente. Posteriormente, afere-se a metodologia/planificação se é semelhante ou não, que práticas privilegiam em contexto de sala de aula e qual a importância dada à Expressão Plástica e ao fomento da literacia artística.

Através das entrevistas consegue-se contextualizar a formação de professores do primeiro ciclo e ter uma melhor perceção da relação entre as conceções educativas/artísticas e as práticas pedagógicas dos professores. Para finalizar a entrevista, auscultamos os docentes sobre a Educação pela Arte e a pertinência da sua prática. A análise de conteúdo efetuada a estas entrevistas será posteriormente comparada com a análise descritiva efetuada aos questionários.

Para validação do Marco Teórico, houve a necessidade de, para além da abordagem qualitativa, de recorrer a uma abordagem quantitativa.

No ponto 6.3, “Abordagem quantitativa”, como o nome indica, inicia-se a abordagem quantitativa desta investigação. Pode-se considerar o questionário como uma técnica de recolha de dados em que se interroga por escrito uma série de indivíduos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc.. *“Aplicar um questionário é interrogar um determinado número de sujeitos, tendo em vista uma generalização, ou melhor, o suscitar de um conjunto de respostas individuais, em interpreta-las e generaliza-las.”* (Sousa; A. B., 2009; p. 204)

Sousa refere ainda que os questionários são utilizados nas investigações para se obter informações dos inquiridos, que seguidamente são convertidos em dados por vezes suscetíveis de serem analisados. (Idem, p.204)

Ao longo do ponto 6.3.1, “Técnica de recolha de dados: Questionário” descrevem-se todos os passos inerentes à construção do questionário e para a sua posterior validação por Professores peritos na temática abordada e pelo Ministério da Educação de Portugal.

O questionário foi estruturado tendo como base os mesmos campos/blocos das entrevistas realizadas aos professores do Primeiro Ciclo, mas com uma maior extensão de questões. A elaboração do questionário, e depois a sua aplicação aos professores do terceiro e quarto anos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, para além de tornar o estudo representativo a

nível de Portugal continental, também teve como finalidade comparar as respostas das entrevistas com as dos questionários e tirar as várias ilações sobre os objetivos em questão.

Estabeleceram-se algumas hipóteses. Para melhor percepção da correspondência dos objetivos às hipóteses elaboramos a seguinte tabela. Os dados recolhidos foram analisados recorrendo à aplicação SPSS. Para tornar mais claro as respostas referentes a cada item avaliado, optamos por utilizar em paralelo com as tabelas, gráficos.

Tabela 12 - Relação Objetivos/Hipóteses

Objetivos	Hipóteses
<p>Analisar empiricamente os contextos de formação inicial dos professores do Primeiro Ciclo na área da Exp. Plástica.</p> <p>Verificar a situação do currículo da Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.</p>	1 – Há uma diferença significativa entre o que os professores consideram que deveriam ter nos planos de estudo em Expressão Plástica e o que efetivamente tiveram.
	2 – A formação inicial dos professores influencia a sua opinião relativamente à relevância da Expressão Plástica.
	3 – A formação inicial influencia o tempo que os professores dedicam semanalmente ao ensino da Expressão Plástica.
	4 – A formação inicial influencia a opinião que os professores fazem do tempo curricular dedicado ao ensino da Expressão Plástica.
	5 – A formação inicial influencia a opinião que os professores têm dos fatores que mais afetam a realização das atividades da Expressão Plástica.
	6 – A formação inicial Influencia a forma como a criatividade é estimula na prática pedagógica.
<p>Valorizar as opiniões sobre o papel do professor em relação à «Educação pela Arte».</p>	7 – A formação inicial influencia a importância que os professores atribuem ao processo/produto nas atividades pedagógicas.
	8 – A formação inicial dos professores influencia a inclusão das Artes Plásticas na prática pedagógica.
	9 – A formação inicial dos professores influencia a opinião que têm do impacto da Educação pela Arte no desenvolvimento de competências nos alunos.
<p>Apresentar uma Proposta Alternativa de Atividades de Expressão Plástica numa perspetiva de Educação pela Arte.</p>	10 – A formação inicial dos professores influencia a opinião que têm do possível interesse relativamente à disponibilização de um Proposta de Atividades no âmbito das Artes Plásticas.

O universo de estudo corresponde ao número de professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal continental no ano letivo 2010/2011 que apenas lecionam o terceiro e quarto anos do Ensino Básico. Como não foi possível ter acesso ao número exato de professores a lecionar no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, o número foi obtido posteriormente através da informação apresentada pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, no documento “Educação em Números – Portugal 2011” (Educação em Números, 2011, retirado em maio 2011), e, assumindo-se que apenas um quarto dos professores lecionam o terceiro e quarto anos, o universo corresponde a sensivelmente um quarto do total, ou seja, cerca de 7000 docentes. Assim, para a seleção da amostra para um nível de confiança de 95,5%, um erro amostral de 5% e um universo de 7000 elementos, o total da amostra corresponde a 387 elementos. (Gil, A., 2002).

A amostra aleatória reporta-se só a Portugal continental, uma vez que para e maximizar a taxa de resposta dos questionários, foram feitas apresentações presenciais nos Agrupamentos Escolares aos respetivos coordenadores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico para dar a conhecer os propósitos da investigação. Dessa forma, por limitações a nível logístico, o universo de estudo só é referente a Portugal continental, ficando de fora as regiões autónomas dos Açores e da Madeira.

Os dados recolhidos foram analisados recorrendo à aplicação de estatística SPSS, (Statistical Package for the Social Sciences) versão 18.0 para Windows. Posteriormente foi feita uma análise descritiva dos resultados obtidos dos questionários. Para tornar mais claro as respostas referentes a cada item avaliado, optamos por utilizar em paralelo tabelas e gráficos. Por fim, neste capítulo apresenta-se a análise e discussão das hipóteses apresentadas.

Partindo do que foi observado após a análise aos resultados do questionário, que a formação inicial dos professores influencia a sua opinião acerca da disponibilização de um Proposta de Atividades no âmbito das Artes Plásticas, face à limitação de carga horária que enfrenta atualmente a Expressão Plástica, bem como eventuais lacunas na formação inicial dos professores, com base na minha experiência como professora, formadora e dinamizadora de ateliês e igualmente durante esta investigação ao analisar as respostas das entrevistas e dos questionários referentes à prática desta área, é apresentada uma Proposta de Atividades de Expressão Plástica concebida de raiz e tem por base as Artes

Plásticas, numa perspetiva de “Educação pela Arte”, apelando ao despoletar da literacia artística, tão referenciada nos documentos emanados pelo Ministério da Educação: Competências Essenciais e Metas de Aprendizagem.

O sétimo objetivo, a saber: “Apresentar uma Proposta Alternativa de Atividades de Expressão Plástica para o Primeiro Ciclo, numa perspetiva de «Educação pela Arte», para ajudar a colmatar as lacunas existentes nesta área na formação dos alunos”, antes do seu ingresso no quinto ano do Segundo Ciclo do Ensino Básico, para as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, a qual é exposta ao longo do oitavo capítulo desta investigação. Na qual constam as correntes artísticas e a obra de alguns artistas que posteriormente serão abordados no desenvolvimento das atividades, ainda faz parte desta proposta todo o material de apoio inerente as atividades, jogos lúdicos, fichas informativas e um exemplo de um possível guia de visita de estudo a um Museu.

Sendo esta Proposta de Atividades, o ponto culminante de todo o trabalho desenvolvido ao longo desta investigação, serviu, de certa forma, de motivação. Pretende-se que seja um documento de referência, de consulta fácil, com práticas criativas, aliando Expressão Plástica e as Artes Plásticas, para tentar rentabilizar os 45 minutos semanais a que se encontra reduzida esta área. É apresentada como uma proposta para colmatar as lacunas existentes tanto a nível da formação inicial dos professores nesta área, assim como na sua prática pedagógica e ainda no que concerne às competências que os alunos em final de ciclo devem ter adquirido nesta área. Contudo, infelizmente, a Expressão Plástica, não só no Ensino Básico mas em todo o Ensino, deixou de ser essencial para o atual Governo.

6.2. Abordagem Qualitativa

A natureza do problema a investigar sugere a adoção de uma metodologia centrada no paradigma qualitativo ou seja, o contexto e os indivíduos segundo uma perspetiva holística, estudando as pessoas no seu contexto e perante situações concretas, foi com base nesta perspetiva que escolhemos este tipo de abordagem.

Na realidade, os métodos com os quais estudamos pessoas influenciam o modo como as vemos. Reduzir as palavras e as ações a dados estatísticos minimiza o aspeto humano. Este tipo de metodologia encontra-se adaptado ao conhecimento dos aspetos mais íntimos

do indivíduo, da sua realidade interior, da sua forma única de ver o mundo que o cerca, imbuído das suas crenças e valores e da sua própria experiência de vida. Por outro lado, assegura uma estreita ligação entre os dados e o que, realmente, as pessoas disseram e fizeram. Observando os indivíduos no seu dia a dia, escutando-as a falar sobre o que têm em mente, o investigador obtém um conhecimento direto, não filtrado pelos seus próprios pré-conceitos. Tem a possibilidade de descrever sistematicamente as características das variáveis e fenómenos, com o intuito de modificar, gerar ou aperfeiçoar categorias conceptuais, descobrir e validar associações entre fenómenos e compará-los a partir de situações observadas em contextos diversificados. Mais especificamente, centra-se nos significados, descrições e definições situando-as num contexto, uma vez que se procuram conhecer processos subjetivos acedendo ao significado das ações da perspetiva do agente.

Segundo Minayo & Sanches (1993), quando se pretende aprofundar uma realidade complexa em lida com crenças, valores, atitudes, hábitos e opiniões, o método adequado é o qualitativo, na medida em que aqui intervêm fenómenos, factos e processos de natureza particular, que se podem ser limitados na sua extensão e, conseqüentemente, são passíveis de poderem ser abrangidos intensamente.

Também para Sherman & Webb (1988) a investigação qualitativa pressupõe uma experiência subjetiva, sendo por isso utilizada especialmente na investigação de aspetos da vida social que não podem ser medidos quantitativamente. Este tipo de investigação recorre a ferramentas variadas de análise, focalizando-se no significado e na interpretação de fenómenos e processos sociais relativamente aos contextos particulares em que se encontram inseridos (Summer, 2006).

Como exemplos destas ferramentas e métodos, Cook & Reichardt (1986) mencionam a etnografia, os estudos de caso, as entrevistas em profundidade e a observação participante.

Também estes autores defendem o paradigma qualitativo e o recurso aos métodos qualitativos, porque esta afirma-se interessada em perceber o comportamento humano partindo do próprio sujeito atuante, preconizando uma observação de caráter naturalista e sem controlo. Pelo seu caráter subjetivo, assenta pois numa investigação que parte de dentro, encontrando-se, por isso mais próxima da realidade, sendo nesta realidade que assenta o próprio paradigma, isto é, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo, holístico e indutivo. Os indivíduos e os grupos são vistos como um

todo, em detrimento das partes e assume uma realidade dinâmica (Cook, T. & Reichardt, C., 1986).

Para Pérez (1994), a investigação qualitativa consiste num processo ativo, sistemático e rigoroso de interrogação dirigida. Uma das características que o distingue, entre outras, é o facto do objeto de estudo ser decidido no próprio campo de estudo, focalizando-se na descrição pormenorizada de acontecimentos, indivíduos e situações, na interação entre os mesmos e nos comportamentos observados dos intervenientes aos quais foi possível dar voz, recolhendo os dados sobre a sua experiência, sobre aquilo em que acreditam, sobre aquilo que pensam, refletindo exatamente isso mesmo.

Um trabalho de investigação, para Rodriguez (1998), é um processo, onde a construção do objeto de estudo constitui um eixo estruturante de todo o estudo projetado. No decorrer desse processo, existem escolhas, estabelecendo-se uma relação entre o trabalho que se vai construindo e as opções metodológicas adotadas para abordar o objeto de estudo da investigação, sendo as opções metodológicas cruciais para o êxito da investigação.

É bastante pertinente para a viabilidade da investigação a existência de recursos documentais suficientes a nível de interesse e de qualidade. Nesse sentido também é importante destacar que o investigador tem de ter conhecimento suficiente sobre o problema que se propõe investigar: como defende Rodriguez (1998), o investigador deverá ter conhecimentos amplos e profundos sobre o problema a investigar.

Quanto à pesquisa bibliográfica, debruçou-se essencialmente sobre obras de que nos permitissem enquadrar o nosso problema de pesquisa bem como operacionalizá-lo adequadamente, por forma a atingirmos os objetivos que nos propomos.

Perante as poucas fontes bibliográficas existentes sobre a problemática em questão, e com pouca documentação sobre o tema em estudo, deparou-se com a necessidade de explorar o próprio tema nesta área específica. Foi uma fase turbulenta e de procura exaustiva de documentação sobre a relação entre Arte e Educação e principalmente em história da evolução da Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal.

Assim, e de certo modo, esta investigação vem colmatar uma lacuna existente relativamente às repercussões que a Expressão Plástica e a Educação pela Arte podem ter no desenvolvimento da criança, uma vez que são os alicerces da sua personalidade enquanto

indivíduo pertencente a uma sociedade, tornando-se num ser mais criativo, mais interventivo no meio social onde está inserido.

Foi importantíssimo para a investigação a utilização da análise histórico-educativa, contida na análise documental, como método para se atingir alguns dos objetivos. Ao longo do primeiro capítulo, analisa-se e descreve-se alguns factos históricos da Arte na Educação e os fundamentos históricos do movimento da Educação pela Arte no âmbito do primeiro objetivo.

No quinto capítulo, foi igualmente fundamental a análise histórico-educativa, uma vez que se queria conhecer e dar a conhecer a evolução da Expressão Plástica desde 1973, tendo como principal referência o quadro legal e os poucos programas existentes até 1986. Só após 1986, aquando da implementação da Lei de bases do Sistema Educativo é que a revisão dos programas começou a ser efetuada, com alguma periodicidade.

Após uma análise das fontes documentais sobre o tema, especialmente no campo das políticas educativas, elaborou-se um quadro legal, onde estão referenciadas todas as Leis, Decretos-lei e alterações a Leis relativas à Expressão Plástica no ensino do Primeiro Ciclo. Posteriormente procura-se dar a conhecer a sua evolução, as limitações existentes na sua implementação, descrevendo como estava estruturado e organizado o ensino das Expressões, nomeadamente da Expressão Plástica.

Pode-se afirmar que a história acompanha o homem desde as suas origens, pois é através dela que se conhecem factos pertinentes para o que somos atualmente como humanidade. Apesar da importância da educação para o ser humano, pois é através dela que estamos em constante aprendizagem e mutação, o reconhecimento desta como um domínio de investigação histórica não é consensual para os estudiosos de História.

Quando se fala de pesquisa educacional, o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da história, uma vez que as raízes do fenómeno educativo estão relacionadas com os factos que foram acontecendo ao longo dos tempos. É de concordar com Saviani quando refere que:

“... no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenómeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que

pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica” (1998, p.12).

Para a Professora Doutora Emilia Domínguez uma questão importante é a perspicácia e pertinência na recolha de dados, é preciso ter «olfato de investigador», para não perdermos tempo.

O presente trabalho, através da pesquisa histórico-educativa, tenta retratar e dar a conhecer com a maior precisão possível, explicar e compreender em que consiste a realidade educativa do ensino Básico em Portugal a nível da Expressão e Educação Plástica.

6.2.1. Técnica de recolha de dados

Sousa elucidou sobre «Técnicas de recolha de dados» ou «Instrumentos de medida» de que estes são: *“...meios que se utilizam para registar observações ou facilitar o tratamento experimental” (2009, p.181).*

Instrumento, significa ferramenta, recurso, utensílio. Neste contexto uma «ferramenta de investigação». Sousa refere que na investigação em educação, os instrumentos mais utilizados são: videogravação, questionários, entrevistas, descrições, análise de conteúdo e análise documental entre outros.

No caso da nossa investigação, tendo em conta as suas características e de acordo com a nossa opção metodológica, consideramos como instrumentos mais adequados para a abordagem qualitativa: a análise bibliográfica atualizada; a análise documental; a documentação legal; a técnica de entrevista e a sua análise de conteúdo.

6.2.1.1. Amostragem da Entrevista

Neste ponto do trabalho de investigação, a amostragem aqui referenciada trata-se da amostra dentro da abordagem qualitativa. Escolheu-se o universo populacional de acordo com o tema da investigação. Como não se trata de uma amostra significativa, e de acordo com Carmo & Ferreira (2008) nesta fase da investigação foi utilizada uma amostra de conveniência, incluída nas amostras não probabilísticas. Desta forma definiram-se os

participantes na investigação: esta contemplará: três professores com mais de vinte e cinco anos de serviço e três professores com menos de cinco anos de serviço.

6.2.1.2. Entrevistas

Tendo em conta a natureza da investigação “Expressão Plástica no Ensino Básico em Portugal - Uma análise da formação inicial de professores e práticas pedagógicas: contextualização, perspetivas e propostas de atividades.”, recorreu-se à técnica de entrevista para a recolha de dados e de informações, fulcral para a investigação, uma vez que esta é uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas em estudos qualitativos, completando e analisando as informações obtidas ao longo do Marco Teórico.

Para Fortin (2003) a entrevista tem várias funções, sendo uma delas a de complemento a outros métodos na investigação ou como meio de aprofundar o conhecimento sobre o objeto em estudo. No contexto da investigação, a entrevista tem esta funcionalidade como instrumento. A utilização desta técnica justifica-se na medida em que se pretende explorar e aprofundar conhecimentos sobre a temática, recolhendo informações suficientes sobre as opiniões de professores com mais de vinte e cinco anos de serviço e com menos de cinco anos, para posteriormente aferir comparações.

A entrevista, enquanto instrumento metodológico, consiste em uma ferramenta interativa (González Rey, F., 1999) que adquire sentido através de um diálogo entre entrevistado e o investigador. Tendo como função essencial a qualidade dos indicadores empíricos produzidos. No entanto, Patton (1987) refere que é importantíssimo o investigador saber ouvir o entrevistado, dependendo esse facto para o sucesso e conseqüente qualidade da informação obtida para o estudo.

A entrevista é uma poderosa “arma” de comunicação e uma “conversa intencional” (Bogdan, R. & Biklen, S., 1994, p.134), é um método de recolha de informação que permite auscultar as ideias, as vivências e reflexões sobre determinado assunto. Já para Estrela (1994), a entrevista para além de nos possibilitar a recolha de opiniões, permite “fornecer pistas” para o estudo, bem com conhecer alguns elementos menos explícitos dos intervenientes do processo.

Referindo Coller (2000, p.81-82) existem vários tipos de entrevista, a estruturada, a aberta e a semiestruturada. Na estruturada, segue-se rigidamente um conjunto de questões específicas a colocar ao entrevistado. Relativamente à entrevista aberta, esta é informal e processa-se de uma forma espontânea e fluída, criando uma relação de confiança entre entrevistador e entrevistado. O entrevistador pode levar uma lista de temas para se orientar, mas a ordem pela qual o entrevistado vai respondendo é aleatória, pois neste tipo de entrevista não existe um guião a seguir. Quanto à semiestruturada, este modelo não é tão “aberto” como o anterior e não tão rígido como o primeiro. O entrevistador constrói um guião, agrupando as questões por categorias, elaborando-as com uma linguagem acessível e adequada, para que aquando da entrevista, o entrevistado dê opiniões e informações pertinentes sobre o estudo.

Na generalidade, neste tipo de entrevista o investigador começa com uma pequena apresentação sobre o estudo e o porquê da sua escolha, para entrevistar determinada pessoa, assim como o tempo provável de duração da entrevista, criando um clima de confiança entre ambos. Este tipo de entrevista permite ao entrevistador intervir quando necessário, para introduzir uma nova questão ou, se necessário, pedir ao entrevistado para completar uma ideia ou questão de forma mais elucidativa, dando exemplos das suas vivências.

Tendo em conta a linha desta investigação e ponderadas todas as condicionantes, optou-se pela entrevista semiestruturada, considerando-a como a mais adequada ao nosso trabalho. Após a elaboração das questões da entrevista, estas foram submetidas a apreciação prévia da professora Doutora Emilia Dominguez. Após o seu parecer, fixou-se o guião final.

Na opinião de Moreira (2007), a utilização de um guião ordenado faz com que se obtenha um conjunto equivalente de dados dos diversos inquiridos, apesar da liberdade de opinião dada aos entrevistados.

Numa entrevista orientada, como é o caso da nossa, segundo Estrela (1994), deve ser utilizada uma orientação semidiretiva, com estruturação de objetivos. Seguindo os seus princípios, os guiões das nossas entrevistas têm um tema/campo e objetivos específicos para cada modelo elaborado.

Seguidamente serão referidos os procedimentos utilizados para as entrevistas, desde da sua elaboração até à sua aplicação. O ponto 6.2.1.3. é referente à análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Aquando da construção do guião da entrevista para os professores, teve-se em conta a temática: Expressão Plástica no Ensino Básico em Portugal - Uma análise da formação inicial de professores e práticas pedagógicas: contextualização, perspetivas e propostas de atividades.

Os objetivos subsequentes à realização das entrevistas:

- **Analisar empiricamente os contextos de formação inicial dos professores do Primeiro Ciclo na área da Expressão Plástica.**
- **Verificar a situação do currículo da Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.**
- **Valorizar as opiniões sobre o papel do professor em relação à Educação pela Arte.**

Para além da preocupação em definir os objetivos específicos da entrevista, teve-se o cuidado em utilizar um vocabulário simples, direto e conciso de forma a não existirem ambiguidades em nenhuma das questões.

Considerando estes pressupostos, organizou-se um guião de entrevista para aplicar aos professores. (ver anexo 3)

O guião de entrevista a aplicar aos professores é constituído por três Blocos/campos, A (Contexto de formação de professores do Primeiro Ciclo), B (Currículo de Expressão Plástica no Primeiro Ciclo) e C (Papel do Professor do Primeiro Ciclo em relação à Educação pela Arte).

A finalidade de entrevistarmos três professores com mais de vinte e cinco anos de serviço e três com menos de cinco anos, prende-se com o facto de se querer comparar respostas sobre a formação inicial, os procedimentos relativos à abordagem da Expressão Plástica na sua prática pedagógica, assim como a sua relação/contributo com a Educação pela Arte e por fim, como fomentam a literacia artística e a criatividade.

Posteriormente foram realizados contactos com os participantes no estudo, a fim de aferir a data e hora para a entrevista.

Antes de iniciar a entrevista, fez-se uma pequena apresentação de forma a contextualizar todo o estudo e a relevância da entrevista para o mesmo. A entrevista foi gravada, utilizando tecnologia de registo (gravador digital), para posteriormente se proceder à sua transcrição e análise. O momento da entrevista consiste num espaço de diálogo, perpassado pelos significados que são construídos pelos participantes, ou seja pelo entrevistado e pelo pesquisador. (Melo, C. S., 1996).

6.2.1.3. Análise de conteúdo às entrevistas realizadas aos professores do Primeiro Ciclo

Para Bardin, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” extremamente diversificados (2008, p.11). Com esta técnica determina-se o valor dos conteúdos da entrevista e dá-se valor ao que tem mais relevância para o estudo. Consegue-se aprofundar os elementos e explorá-los, de modo a conseguirmos obter uma conclusão. O recurso à análise de conteúdo, para tirar partido de um material dito “qualitativo”, é indispensável, com é o nosso caso de entrevistas semiestruturadas, onde a subjetividade está presente, na medida em que os entrevistados dão a sua opinião pessoal, falam-nos da sua experiência pedagógica de uma forma espontânea.

De acordo com Carmo & Ferreira (2008), nesta fase deste estudo foi utilizado uma amostra de conveniência, incluída nas amostras não probabilísticas. Considera-se que este tipo de amostra se adapta a esta investigação, uma vez que estava dependente de um grupo de Indivíduos/participantes que estivessem disponíveis para colaborar na recolha de dados. Obviamente que não é possível tirar conclusões generalizadas ao grupo de conveniência a que pertencem, contudo obtiveram-se informações preciosas sobre o grupo em estudo, que posteriormente comparámos com as respostas do questionário.

A análise de conteúdo orienta-se para a formalização das relações entre temas, permitindo traduzir a estrutura dos textos. Na generalidade para Bardin (2008) o analista confronta-se com um conjunto de entrevistas, e a sua análise não passa somente pela descrição do conteúdo das mensagens/respostas dadas, o seu objetivo final é poder inferir (concluir) algo

sobre os conhecimentos relativos às condições de produção, através dessas palavras, a propósito de uma realidade que esteja a estudar/investigar.

Após a escolha do documento a utilizar, é na maioria dos casos, necessário construir um corpus, refere Bardin (2008), ou seja o corpus, é o conjunto dos documentos (neste caso, seis entrevistas a professores) tidos em conta para serem submetidos à análise.

Para Bardin (2008), quando se faz análise de entrevistas, raramente é possível estabelecer uma grelha categorial única e homogénea, devido à complexidade e à multidimensionalidade do material verbal. Refere ainda que a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um grupo de diferenciação, com os critérios previamente definidos.

Quando se faz uma análise de conteúdo temos de ter em conta a escolha das unidades de registo e de contexto face à pertinência dos objetivos da nossa investigação. *“A unidade de registo: é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial.”* (Bardin, L., 2008, p.130). Ou seja, executam-se certos *“recortes”* do texto, na nossa análise utilizamos *“o recorte à palavra”*, ou seja *“as palavras-chave”* segundo o autor já referenciado.

Para esta investigação, tendo como base o modelo de entrevista de Estrela (1994), adotamos os princípios de Bardin (2008) para a análise de conteúdo das entrevistas. Esta análise de conteúdo foi dividida em categorias, subcategorias, componentes e estudo de frequência.

Corpus da Análise de Conteúdo

Tabela 13 - Aos professores com mais de vinte e cinco de serviço

Categoria: Formação

SC	Componente A (prof.A)	Componente B (prof.B)	Componente C (prof.C)	/3
Formação inicial Competências (p.1)	Domínio da Técnica de desenho	Domínio da Técnica de desenho		2
	Domínio da técnica de tecelagem	Domínio da técnica de tecelagem		2
	Domínio da Técnica de pintura	Domínio da Técnica de pintura		2
	Domínio da moldagem	Domínio da moldagem		2
	Recorte	Recorte		2
			Deve ter acesso a um vasto leque de experiências	1
	Desenvolve a criatividade (dinamismo e persistência)			1
			Deve ser prática	1
Opinião sobre a formação (p.2)	Rudimentar	Pouca formação inicial	Formação inicial não me “apetrechou”	3
	Não se dava importância			1
	Não funcionava			1
	Não punham em prática			1
		Fazíamos álbuns, como mostruário de bordados		1
		Muito pouco a nível de pintura		1
			Sinto muitas dificuldades	1
Formação Contínua (p.3)	Formação contínua é muito importante	Formação contínua é muito importante	Máxima importância Formação é contínua	3
Formação em Exp. Plástica (p.4)	Não frequentou ações		Não frequentou ações	2
	Não sente necessidade de formação			1
			Sinto muitas dificuldades, era importante frequentar	1
		Adquiri novos conhecimentos		1
		Partilha de saberes		1
		Frequentei 3 ações		1
		Sinto necessidade de aprender novas técnicas e práticas		1
			Pouca oferta de ações na área	1

SC	Componente A (prof.A)	Componente B (prof.B)	Componente C (prof.C)	/3
Formação especializada (p.5)	Para dar apoio	Para dar apoio	Para dar apoio deve existir prof. especializados)	3
		Há 8/9 anos havia prof. especializados, foi muito benéfico para prof. e alunos.		1

Categoria: Currículo do 1º ciclo

SC	Componente A (prof.A)	Componente B (prof.B)	Componente C (prof.C)	/3
Expressão Plástica (p.6)	Tem muita importância	Tem muita importância	Tem muita importância	3
		Desperta a criatividade		1
		Desenvolve a coordenação motora fina		1
	As crianças são muito sensíveis à arte	Sentido estético		2
		Capacidades expressivas		1
		Pode ser o elo de ligação entre as outras áreas curriculares		1
			Os alunos ficam mais motivados para as outras áreas.	1
Expressão Plástica e outras disciplinas (p.7)	Rudimentar		Dispensa mais tempo do que previsto pelo Ministério	1
	Não concede a mesma importância à Expressão Plástica que à Matemática e à Língua portuguesa	Em termos práticos não dá a mesma importância		2
	Não trabalha a Expressão Plástica			1
			É das áreas mais trabalhadas como suporte e complemento às outras áreas	1
		Antigamente era facultativo, e dávamos muito pouco		1
		45m é muito pouco para arrumar e limpeza de materiais		1
		Não há condições		1
Prática Pedagógica (p.8)		Planifica de acordo com o currículo, adaptando aos conteúdos das outras áreas	Da mesma forma que as restantes	2
	Não responde porque não está na prática			1

SC	Componente A (prof.A)	Componente B (prof.B)	Componente C (prof.C)	/3
Prática Pedagógica (p.9)	Não responde porque não está na prática			1
		Fomenta a criatividade através da manipulação de diversos materiais		1
		Observação de imagens	Mostra gravuras de pintores famosos, explorando a expressão oral e escrita	2
		Exploração de várias técnicas /Troca de experiências	Exploro muitas ilustrações de livros	2
Prática Pedagógica (p.10)		Sim, em vários projetos ao longo do ano	Recorro à Expressão Plástica como recurso nessas atividades	2
	Não responde porque não está na prática.			1

Categoria: O Professor e a Educação pela Arte

SC	Componente A (prof.A)	Componente B (prof.B)	Componente C (prof.C)	/3
Parcerias (p. 11)	Seria ideal	Interessante	Seria uma mais-valia	3
	Seria uma motivação			1
	Os alunos teriam uma visão mais ampla a nível artístico			1
		Inovador		1
			Criar cidadãos mais conscientes	1
		Cultura geral (enriquecedor)	Criar cidadãos mais cultos	2
		Promover a interdisciplinaridade		1
		Vasto conhecimento noutras áreas		1
			Menos alienados	1
Educação pela Arte (p. 12)	É a partir de um método experimental para um método indutivo			1
	É benéfico	Seria benéfico	É muito benéfico	3
		Eram confrontados com diferentes tipos de arte		1
			Os alunos com dificuldades têm atitudes mais satisfatórias	1
	Desenvolve a observação	Tornando-os mais atentos/ observadores		2
	Criatividade	Criativos		2
	Aprender a ver arte		1	

SC	Componente A (prof.A)	Componente B (prof.B)	Componente C (prof.C)	/3
(Ministério da Educação (p.13a)		De criar parcerias entre Museus, Artistas Plásticos e a Escola	Estabelecer parcerias com Museus e Artistas	2
	Equipar as escolas com espaços apropriados, com materiais e apetrechos necessários para a prática das artes	Equipar as escolas com materiais		2
			Ter professores especializados a dar apoio	1
		Não há condições para a prática		1
	Fundo de maneiio para material			1
Escola (p.13 b)	Deveria haver um horário e ser cumprido			1
		Solicitar a vinda de Artistas e Artesãos	Escola proporcionar contacto com instituições	2
	Haver um intercâmbio entre escolas por exemplo a nível de conselho	Promover intercâmbios entre escolas		2
	1/2 vezes por ano exposições várias escolas	Promover exposições		2
			Só se desenvolvem, quando assumem carácter institucional	1
Autarquias (p.13 c)	Colaborar em visitas de estudo com transporte	Promover o transporte para as visitas de estudo a Museus e exposições		2
		Ser o elo de ligação entre as escolas e os artistas plásticas	Realizar atividades com Museus e artistas locais	2
	Colaborar com espaços para as visitas de estudo			1
	Organizar festas para juntar a comunidade			1
		A autarquia deveria contemplar esta área nas atividades de enriquecimento curricular, porque o tempo letivo é pouco		1
		É uma área pouco contemplada		1
			Para que as escolas participem	1
		É esquecida		1
	Devia dar-se ênfase à sua prática		1	

Legenda:

SC	Subcategorias
/3	(frequência em 3)

Feita a análise de conteúdo por categorias, em tabela, passa-se a referir o que predomina a nível de opiniões e informações no *corpus* evidenciando-se alguns dados pertinentes de serem referidos e que vão de encontro à problemática da investigação. Desta forma, a análise iniciou-se pela ordem de categorias e respetivas subcategorias.

Considera-se importante para a investigação as opiniões relativas à categoria: Formação; Subcategoria: Formação inicial – competências. Duas professoras deram respostas idênticas quanto às competências que devem fazer parte do currículo de formação, nomeadamente: domínio da técnica de desenho, tecelagem, pintura, moldagem e recorte. É pertinente ressaltar que, apesar de não ser representativa, uma das entrevistadas referiu a importância de desenvolver a criatividade na formação e outra referiu a importância da observação de vários tipos de registo.

Relativamente à opinião sobre a formação, todas as docentes foram unânimes em mencionar que tiveram uma formação muito rudimentar e ficaram pouco “apetrechadas” a nível da Expressão Plástica, sentindo muitas dificuldades nesta área. Quanto à formação contínua, todas as professoras mencionam ser de máxima importância. No entanto, duas nunca frequentaram ações de formação e duas expõem as suas dificuldades na área, havendo a necessidade de aprender novas técnicas e práticas. Todas concordam que deveria haver professores especializados para dar apoio. Uma referiu que há oito/nove anos houve esse apoio, sendo muito benéfico para docentes e alunos.

As entrevistadas relatam que a Expressão Plástica é muito importante no Currículo do Primeiro Ciclo porque desperta a criatividade. As crianças são muito sensíveis à arte, ao sentido estético, podendo a Expressão Plástica ser o elo de ligação entre as outras áreas curriculares, como fonte motivadora. No entanto, não lhe concedem a mesma importância que à Matemática e Língua Portuguesa. Antigamente, devido ao seu carácter facultativo, praticamente não trabalhavam a Expressão Plástica. Presentemente os quarenta e cinco minutos determinados pelo Ministério são muito pouco para arrumar e limpar os materiais utilizados, uma vez que não existem condições físicas nas salas de aula.

Quanto à planificação, é feita de acordo com o currículo, adaptando aos conteúdos de outras áreas. A nível do despoletar da criatividade dos alunos, nas atividades, fazem-no a partir da observação de imagens/ilustrações. Recorrem à Expressão Plástica nos vários projetos em que vão participando ao longo do ano letivo. As entrevistadas foram unânimes

que seria muito interessante e benéfico para os alunos, alimentando a sua cultura geral, se existissem parcerias entre Museus, Artistas Plásticos e a Escola, além de que seria uma forma de promoção da interdisciplinaridade.

No que concerne à Educação pela Arte, concordam que seria benéfico a sua prática, pois seria uma mais-valia para captar atenção dos alunos, desenvolver a criatividade e o seu poder de observação não só artístico, visualizar a arte com outro olhar, assim como uma forma de melhorar as suas atitudes a nível de comportamento.

As autarquias deveriam criar parcerias com Museus e Artistas e a Escola e ter em conta equipar as escolas com espaços e materiais apropriados, uma vez que não existe as condições ideais para o fomento da sua prática. A transcrição das entrevistas que teve por base esta análise encontra-se em anexo. (ver anexo 4)

Tabela 14 - Aos professores com menos de cinco de serviço

Categoria: Formação				
SC	Componente A (prof.A)	Componente B (prof.B)	Componente C (prof.C)	/3
Formação inicial Competências (p.1)	Só desenvolvemos competências didáticas			1
		No meu curso trabalhei várias técnicas		1
		Hoje em dia já estão desajustadas essas técnicas	Conhecer melhor certos materiais, para os utilizar	2
			Conhecer outras estratégias	1
	Deveríamos desenvolver competências artísticas		Tenho lacunas a nível de formação inicial, nesta área	2
Opinião sobre a formação (p.2)	Formação pobre		Formação pobre a nível de desenvolver a criatividade	2
		Tive uma carga horária até bastante considerável	Fazíamos um dossier de Exp. Plástica	2
			Fazíamos um dossier de Exp. Plástica	1
		Sai com alguma formação a nível de Exp. Plástica		1
		De Escola para Escola o currículo é diferente		1
Formação contínua (p.3)	Formação é importante	Formação é muito importante	Formação contínua é muito importante	3
			Esta área está em constante mutação	1
	Essencial atualização		Temos de nos modernizar e evoluir	2
		Dificuldade em encontrar ações na área		1
			Não temos conhecimento dessa evolução	1
		Porque as que existem são vocacionadas para o grupo de E.V.T.		1
			Precisamos que nos ensinem a transmitir a evolução	1
Formação em Exp. Plástica (p.4)	Bastante necessário	Tenho necessidade de formação contínua	É muito importante, porque existe diferenças desde que tirei o curso	3
		Porque trabalho muito a Exp. Plástica em articulação com as outras áreas		1
		Frequentei 2, muito idênticas	Frequentei uma	2
		Existe muita carência de formação nesta área	Deveria haver mais ações na área	2
			Temos pouco tempo para aplicar o que aprendemos	1

SC	Componente A (prof.A)	Componente B (prof.B)	Componente C (prof.C)	/3
Formação especializada (p.5)	Sim	Penso que sim	Sim, sem dúvida	3
			Porque conhecemos pouco desta área	1
		O Agrupamento deveria ceder algum tempo aos prof. de E.V.T. para trabalharem com os prof. do primeiro ciclo (era 1 bom projeto de articulação)		1
			Deveria haver um acompanhamento dos prof. especializados para ajudar	1

Categoria: Currículo do 1º ciclo

SC	Componente A (prof.A)	Componente B (prof.B)	Componente C (prof.C)	/3
Expressão Plástica (p.6)	Área importante	É muito importante	Área muito importante	3
			Ajuda o aluno a desenvolver a criatividade	1
		Não se dá a devida importância		1
	Ajuda o aluno a desenvolver-se pessoalmente			1
		Por vezes é através de alguns trabalhos de Exp. Plástica que percebemos algumas dificuldades dos alunos na Mat. e no Português	A Exp. Plástica ajuda também a nível da escrita Por vezes através do desenho conseguimos detetar problemas nos alunos	2
		Acho que os professores têm carência de formação na área		1
	Ajuda o aluno a desenvolver-se socialmente			1
			Os alunos expressam os seus sentimentos através do desenho	1
		Falta as bases		1
		Falta as ideias		1
	Falta a teoria		1	

SC	Componente A (prof.A)	Componente B (prof.B)	Componente C (prof.C)	/3
Expressão Plástica e outras disciplinas (p.7)		A Exp. Plástica é tão importante como as outras áreas		1
			Não dou a mesma importância	1
	Dedico pouco tempo, obrigação do M. Educação	Hoje é exigido cumprir o currículo, nas áreas de Ling. Port. e Mat. por causa das provas de aferição	Tenho um currículo a seguir	3
			Tenho uma planificação a seguir	1
		Por vezes os colegas dedicam menos tempo, pelo motivo supracitado		1
			Dou Exp. Plástica quando tenho de fazer cartazes informativos de Estudo do Meio	1
		Eu sempre fiz interdisciplinaridade através da Exp. Plástica, porque é enriquecedora para o aluno	Nas épocas festivas, mas não perdermos muito tempo	1
			Damos tudo em fotocópias	1
		Motiva as crianças a aprender	Acomodamo-nos um pouco a esse método	1
			Não damos hipótese de criarem o seu próprio desenho	1
Prática Pedagógica (p. 8)	A Expressão Plástica surge associada a outras áreas, no âmbito de festividades	Tento fazer interdisciplinaridade através da Exp. Plástica	A Expressão Plástica vai surgindo conforme vou lecionando as várias disciplinas	3
		A Expressão Plástica é planificada como qualquer outra disciplina		1
	Incluo também em trabalhos de Área Projeto			1
Prática Pedagógica (p.9)	Coloco diversos materiais à disposição		Utilizo vários materiais	2
		Tento que as crianças descubram por elas, o que se pretende com a atividade que estão a fazer		1
		Numa base muito lúdica, tentando fazer a ponte para as outras disciplinas	Quando trago materiais diferentes, eles ficam motivados	1
			Quando trago material diferente permite criar trabalhos engraçados	1
			Diferentes do que estão habituados a fazer	1

SC	Componente A (prof.A)	Componente B (prof.B)	Componente C (prof.C)	/3
		Existem muitas crianças que têm dificuldade em exteriorizar a sua criatividade		1
	Trabalho de grupo para partilha de experiências			1
		Sinto uma lacuna de formação em relação ao fomento da criatividade		
Prática Pedagógica (p.10)	Sim	Sempre, alguns um pouco lunáticos		2
	Área Projeto			1
			Não tenho por hábito recorrer à Exp. Plástica em projetos	1
		Tento fazer projetos que façam sentido para as crianças		1
	Organização de exposições de trabalhos			1
			Este ano participei no projeto de carnaval do Agrupamento	1

Categoria: O Professor e a Educação pela Arte

SC	Componente A (prof.A)	Componente B (prof.B)	Componente C (prof.C)	/3
Parcerias (p.11)	Bastante proveitoso para todos os envolvidos	Consequências muito positivas	Era muito importante e enriquecedor esse contacto	3
	Os artistas eram divulgados			1
		A parceria com artistas seria interessante	Era enriquecedor o contacto com artistas	2
		Davam-nos ideias		
		Davam-nos estratégias		1
			A ida a Museus	1
			Talvez motivava-se os alunos para a área	1
	Para os alunos seria ótimo			1
			Talvez motivava-se os professores	1
	Oportunidade de contactar experiências ricas a nível pessoal			1
	A nível cultural		Era ótimo a nível de cultura geral	2
		É diferente os alunos visualizarem ao vivo, do que eu a falar	1	

SC	Componente A (prof.A)	Componente B (prof.B)	Componente C (prof.C)	/3
Educação pela Arte (p. 12)	Os alunos devem ter uma formação alargada a nível pessoal	Seria muito benéfico	Seria muito benéfico	3
		A arte é pouco trabalhada		1
			Poderíamos descobrir alunos com talento para a área	1
	Os alunos devem ter uma formação alargada a nível social			1
		É Sempre trabalhada nas mesmas bases		1
			No dia a dia não descobrimos se um aluno tem jeito para a arte	1
		Os prof. não arriscam nessa área		1
		Têm medo		
		Faz falta essa formação		1
		Não há formação dos professores nessa área.		1
			No dia a dia não descobrimos se um aluno tem jeito para a pintura ou para o desenho	1
	Os alunos devem ter uma formação alargada a nível cultural			1
	A Educação pela Arte devia fazer parte da formação do aluno			1
(Ministério da Educação) (p. 13 a)	Investir em mais material diversificado para as escolas			1
		O Ministério preocupa-se só com a Matemática e a L. Portuguesa, só existe avaliações nessas áreas		1
			Inserirem mais horas para Exp. Plástica no horário	1
	Investir em professores especializados na área da Ed. pela Arte			1
		O problema da Ed. pela Arte e da Exp. Plástica têm a ver com o currículo		1
			Patrocinar visitas a Museus gratuitamente, porque existe muitos alunos carenciados	1
			Patrocinar visitas a exposições	1

SC	Componente A (prof.A)	Componente B (prof.B)	Componente C (prof.C)	/3
		Os Agrupamentos podiam facultar nos horários dos prof. de E.V.T. para irem ao 1ª ciclo		1
			Não existem condições, vão às casas de banho lavar os pincéis	
		Facultar formação	Deveria haver mais ações de ação	2
			As ações deveriam ser de carácter facultativo	1
(Escola) (p.13 b)		Os Agrupamentos fazerem parcerias com o 1º ciclo		1
	Deveria apostar em professores especializados na área.			1
			Promover exposições na própria escola	1
		Proporcionar aos prof. que pudessem, dentro do seu horário, dar formação interna aos prof. do 1º ciclo		1
			Promover idas às várias escolas do Agrupamento para ver exposições	1
			E poderem pedir explicações aos professores de Educação Visual sobre a exposição	1
(Autarquias) (p.13 c)	Divulgar obras de artistas locais e de outras regiões			1
		Com a criação dos centros escolares, o problema dos equipamentos será resolvido		1
			Fornecer transporte para nos deslocarmos para ver essas possíveis exposições	1
	Deveriam promover ações relacionadas com a Ed. pela Arte	A maior lacuna está na formação contínua dos professores, nessa área		2
			Proporcionar a ida dos alunos à Biblioteca Municipal, para ver exposições	1
	Criar parcerias entre espaços de divulgação de arte e as escolas		Podíamos fazer um projeto de todas as escolas	2
			Realizar uma exposição desses trabalhos na Biblioteca Municipal	1
	Proporcionar um maior contacto das crianças com a vertente artística			1
			Sugeriu o acompanhamento inicial de um professor de expressões	1

SC	Componente A (prof.A)	Componente B (prof.B)	Componente C (prof.C)	/3
			Temos pouco material, e o que temos são os alunos que trazem	1
		Deveria fornecer materiais à escola	Podiam ajudar com material	2

Legenda:

SC	Subcategorias
/3	(frequência em 3)

Após análise de conteúdo por categorias em tabela, passa-se a mencionar o que predomina a nível de opiniões e informações da nossa entrevista, salientando-se alguns dados pertinentes de serem referidos e que vão de encontro à problemática do estudo. Iniciaremos a análise pela ordem de categorias e respetivas subcategorias, tal como foi feito anteriormente para o outro grupo de professores.

Relativamente à formação inicial, apontam a necessidade de conhecer melhor, certos materiais e técnicas, pois algumas delas apreendidas no curso/formação inicial, já estão um pouco desajustadas. As docentes inquiridas, referem que existem lacunas na área de Expressão Plástica e que se deveriam desenvolver mais as competências artísticas. Somente uma inquirida assinala que trabalhou algumas técnicas na sua formação inicial. A opinião das entrevistadas, na sua maioria, referem que a formação foi pobre, principalmente ao nível do desenvolvimento da criatividade, esta não era despoletada. Apesar de terem usufruído de Expressão Plástica no curso, realizavam apenas trabalhos para colocar num dossier, como mostruário, de acordo com as diretrizes dadas pelo professor. Uma das entrevistadas refere, que de escola para escola, o currículo é diferente, logo existem aprendizagens e métodos diferentes.

Quanto à formação contínua, todas elas são unânimes em relação à sua importância. Para se manterem atualizadas necessitam, essencialmente, de alguém para as ajudar a modernizar as suas práticas nesta área, mas sentem também dificuldades em encontrar ações para colmatar essa necessidade. Duas das entrevistadas frequentaram uma e duas ações respetivamente, no entanto, todas referem a necessidade de formação, para se atualizarem em relação às aprendizagens que obtiveram na sua formação inicial. Uma das

docentes ainda nos diz que tem pouco tempo para pôr em prática os novos conhecimentos apreendidos no decorrer das ações de formação.

Todas as professoras concordam com a existência de professores especializados para dar apoio na Expressão Plástica, uma vez que é uma área que não dominam. Uma das entrevistadas refere que o Agrupamento deveria conceder algum tempo aos professores de E.V.T., atualmente a lecionar as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica para trabalharem com o Primeiro Ciclo.

Todas as entrevistadas relatam que a Expressão Plástica é uma área muito importante no Currículo do Primeiro Ciclo, uma vez que desenvolve a criatividade, ao nível da escrita. Por vezes através dos desenhos detetam-se determinados problemas, por isso é uma área que ajuda o aluno a desenvolver-se pessoalmente e socialmente. Uma das docentes enuncia ainda, a falta de bases, de teoria e por vezes a falta de ideias para diversificar a sua prática na área.

Apesar de referirem que a Expressão Plástica é tão importante como as restantes áreas, não concedem a mesma importância, uma vez que lhes é exigido cumprir o currículo, seguir uma planificação, principalmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática devido às provas de aferição e às atuais provas de final de ciclo. Quando perguntámos com que regularidade trabalham a Expressão Plástica, uma inquirida respondeu prontamente que trabalhava com regularidade, uma vez que através dela fazia articulação com as outras áreas. Duas das docentes referiram que dedicavam pouco tempo. Uma delas ainda referiu, que costuma trabalhar a Expressão Plástica aquando das festividades, mas como tem pouco tempo, recorre sempre a fotocópias para os alunos trabalharem, admitindo que se tem acomodado a este método, uma vez que não domina a área. Desta forma não lhes dá hipóteses de desenvolverem a sua criatividade, incutindo gostos/padrões estereotipados.

Relativamente à questão: como planifica a Expressão Plástica, todas as docentes foram unânimes em mencionar que surge associada às outras áreas, no entanto uma refere que só trabalha em Área de Projeto e para comemorar alguns dias festivos.

No fomento da criatividade não obtivemos respostas idênticas, no entanto passamos a citar as mais pertinentes para o estudo, apesar de não serem representativas, como: a utilização de materiais diferentes daqueles que utiliza regularmente; tentar que as crianças descubram por elas o que se pretende com a atividade; trabalhar em grupo de forma a existir partilha de

experiências; recorrer ao lúdico como forma de fomentar a criatividade (uma vez que existem crianças com dificuldades em exteriorizar a sua criatividade). Uma das docentes referiu ainda que sente uma lacuna de formação inicial em relação ao fomento da criatividade.

Duas das docentes recorrem à Expressão Plástica quando são solicitadas para participarem em projetos de Área Projeto, de Escola ou Agrupamento, uma das entrevistadas não tem por hábito recorrer à Expressão Plástica nos seus projetos.

As docentes foram unânimes que seria muito enriquecedor e benéfico uma parceria entre Museus, Artistas Plásticos e a Escola, decerto com consequências muito positivas para os alunos. Realçam o contacto com os artistas, uma vez que era enriquecedor para os alunos e igualmente para as docentes, uma vez que lhes dariam estratégias para aplicar posteriormente. Salientam também a importância das experiências a nível pessoal e cultural para os alunos, aquando das visitas a Museus, uma vez que contactam ao vivo com obras de arte.

No que concerne à Educação pela Arte, concordam que seria muito benéfico a sua prática, pois os alunos teriam uma formação alargada a nível pessoal e social, revelando-se talentos, porque a arte é pouco trabalhada na escola. Referem ainda que os professores têm medo de arriscar nessa área por falta de formação e que a Educação pela Arte deveria fazer parte da formação do aluno.

Referente ao que deveria fazer o Ministério da Educação na Educação pela Arte, este deveria: investir em materiais para a escola, em professores especializados na área e patrocinar visitas a Museus e a exposições gratuitamente, uma vez que existem muitos alunos carenciados. Referem que o problema da Educação pela Arte e da Expressão Plástica, têm a ver com o currículo, deveriam ser incluídas mais horas para a prática de Expressão Plástica, assim como espaço físico não é o mais apropriado, uma vez que os alunos têm de ir lavar os pincéis às casas de banho. Continuam a referir que deveria haver formação na área.

Quanto ao papel da Escola no ensino/prática da Educação pela Arte, uma das docentes refere que os Agrupamentos poderiam: fazer parcerias com o primeiro ciclo, proporcionando aos professores especializados que pudessem, dentro do seu horário, dar formação interna aos professores do primeiro ciclo; promover exposições na própria escola; promover idas às

várias escolas do Agrupamento para ver exposições e ter algum professor da área para explicar essas mesmas exposições.

Existe uma grande variedade de sugestões dadas pelas docentes, em relação à abordagem da Educação pela Arte por parte das autarquias, as quais deveriam: criar parcerias entre espaços de divulgação de arte e as escolas para posteriormente realizar exposições desses trabalhos na Biblioteca Municipal; fornecer transporte para as deslocações para visitar exposições, divulgar obras de artistas locais e de outras regiões; deveriam promover ações relacionadas com a Educação pela Arte e deveriam fornecer material necessário para a escola poder praticar mais a Expressão Plástica e a Educação pela Arte, uma vez que são os alunos é que trazem o material e existem sempre alunos carenciados. A transcrição das entrevistas que teve por base esta análise encontra-se em anexo. (ver anexo 4)

6.3. Abordagem Quantitativa

A pesquisa quantitativa nas ciências sociais vai inspirar-se na filosofia positivista do pensador Auguste Comte, apelidado como o pai da sociologia. O positivismo é uma corrente filosófica que surge no começo do século XIX, mas só ganhou força na Europa na segunda metade do mesmo século. Defende o absoluto do fenómeno e exige um maior respeito pela análise objetiva da experiência. (Madjarof, R., s/d, retirado em 20/01/2012)

O positivismo defende a ideia de que a única fonte do conhecimento e critério da verdade, reside na experiência, nos fatos positivos, ou seja o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. A filosofia é reduzida à metodologia e à sistematização das ciências naturais. Para os positivistas, somente se pode afirmar que uma teoria é correta se ela for comprovada através de métodos científicos válidos. Para os seguidores, o progresso da humanidade depende exclusivamente dos avanços científicos.

Seguindo alguns dos princípios do positivismo, Richardson (1989), refere que a abordagem quantitativa, numa investigação, caracteriza-se na generalidade, pelo uso da quantificação, tanto na recolha de dados, como posteriormente, no tratamento dos dados recolhidos, utilizam-se técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas, de forma objetiva, evitando possíveis distorções de análise e interpretação, possibilitando uma maior

margem de segurança. Berg (1995) simplifica, referindo que o método quantitativo reporta-se às contas e às medidas de informações recolhidas.

A investigação com base em métodos quantitativos fundamenta-se na recolha de factos, salientando-se a importância de se planificarem procedimentos fiáveis e válidos, ao mesmo tempo que aceita como válidos os princípios da metodologia científica dando ênfase à generalização dos resultados. Bryman (1988)

Cook & Reichardt (1986) sintetizam, referindo que o paradigma quantitativo defende o recurso aos métodos quantitativos; procura os factos ou causas dos fenómenos sociais, recorre a uma medição rigorosa e controlada; que se coloca numa perspetiva de exterioridade relativamente aos dados; Referem ainda que este paradigma é: claramente orientado para os resultados; fiável mediante o recurso a dados sólidos e replicáveis; generalizável a partir de estudos de casos múltiplos; particularista, assumindo uma realidade estável.

Já Minayo & Sanches (1993) referem que este tipo de investigação deve ser aplicada em situações em que a realidade é apresentada mediante dados ao nível do sensorial, tendo como principal objetivo a recolha de dados, indicadores e tendências observáveis. Recomendam a sua utilização a objetos de estudo que se pretende conhecer do ponto de vista social, por exemplo, conjuntos demográficos ou aglomerados de dados de dimensão considerável, recorrendo às variáveis como forma de os classificar e interpretar.

Segundo Diehl (2004), existem vários tipos de estudos quantitativos: os de correlação de variáveis ou descritivos (que por meio de técnicas estatísticas procuram explicar o grau de relação e o modo como o estudo foi conduzido); os estudos comparativos causais (em que neste caso o investigador parte dos efeitos observados para descobrir os antecedentes), e por fim, os estudos experimentais (que proporcionam meios para testar hipóteses).

Para Richardson (1989), nos estudos descritivos, procura-se descobrir e classificar a relação entre variáveis, que se propõem a investigar “o que é”, ou seja, a descobrir as características de um fenómeno.

Os estudos quantitativos-descritivos podem ser uma categoria dentro de uma pesquisa. A pesquisa classificada, quando se tem controlo sobre as variáveis, pode assumir um papel importante nos estudos quantitativo-descritivos. A recolha de dados geralmente é realizada

nestes estudos por questionários e entrevistas que apresentam variáveis distintas e relevantes para uma pesquisa, em que a análise é geralmente apresentada por tabelas e gráficos. (Hyman, H.,1967)

Na utilização dos métodos experimentais, para atingir o objetivo final, o investigador deve aplicar alguns pressupostos de forma sequencial. Sendo assim, deve iniciar o seu estudo pela observação de fenómenos e formulação de hipóteses a eles relativos. Deve depois realizar o controlo de variáveis, a seleção dos sujeitos (efetuada de modo aleatório, por amostragem) e a recolha rigorosa de dados (de modo a poder confirmar ou infirmar as hipóteses). Por fim deve realizar a análise estatística dos dados recolhidos e a utilização de modelos matemáticos para os testar. Desta forma o investigador atinge o seu objetivo, isto é, generalização de resultados a uma dada população estudada a partir de uma amostra aleatória e o estabelecimento de relações causa-efeito no seu objeto de estudo (Carmo, H. & Ferreira, M., 2008).

6.3.1. Técnica de recolha de dados: Questionário

Gómez (2006) define questionário como sendo uma técnica estruturada que permite uma recolha de dados de um modo rápido e em quantidade, o que é conseguido mediante um conjunto de questões às quais deve responder o inquirido, questões essas relativas a uma ou mais variáveis a medir. Este instrumento de recolha de dados serve de elo entre os objetivos a que o investigador se propôs e a amostra selecionada de um determinado universo junto de quem se pretende inquirir. O questionário deverá refletir nas questões formuladas os objetivos previamente enunciados da investigação mas também conduzir a respostas claras e inequívocas que possam posteriormente ser objeto de tratamento e análise.

Outra definição é-nos apresentada por McLean (2006) que define questionário como sendo um conjunto de perguntas projetadas de um modo cuidado, que são colocadas, exatamente do mesmo modo, a um grupo de pessoas, de modo a permitir recolher dados sobre um ou mais tópicos em que o investigador está interessado, sendo que é ao investigador que compete decidir se este é o método adequado para obter a informação pretendida.

A par de qualquer método de recolha de dados, o questionário apresenta vantagens e desvantagens. Como vantagens, indica-se o facto de poder ser aplicado a uma amostra lata do universo; da sua aplicação ser relativamente pouco dispendiosa; de ser possível garantir o anonimato dos respondentes e poder ser respondido no momento mais conveniente para o inquirido (Pardal, L. & Correia, E., 1995). Segundo Fortin (2003) são ainda vantagens o facto de se tratar de um método menos dispendioso que a entrevista e que requer menos habilidades por parte de quem o aplica; que pode ser aplicado simultaneamente a um grande número de indivíduos correspondendo geograficamente a uma vasta região, permitindo, assim, obter informação num conjunto populacional; é impessoal; apresenta-se de modo uniformizado, o que permite a mesma ordem das questões para todos os inquiridos, as mesmas instruções de preenchimento para todos, e permite, também, até certo ponto, assegurar a fidelidade e facilitar o estabelecimento de comparações entre os sujeitos.

Como desvantagens são apontados os seguintes fatores: exigência, por parte do respondente, de capacidade de leitura e compreensão das questões; aplicação viável apenas a universos homogêneos (Pardal, L. & Correia, E., 1995); baixas taxas de resposta; elevada taxa de dados em falta; e a impossibilidade de efetuar o controlo das condições em que são preenchidos, concretamente no caso de questionários aplicados por via postal ou recorrendo à internet (Fortin, M., 2003).

6.3.1.1. Elaboração do instrumento de notação

A elaboração do questionário atendeu a diversos requisitos. Em primeiro lugar, teve como objetivo a confirmação, ou extensão de um trabalho que foi feito com base na análise da leitura sobre a temática da investigação. Como não existia nenhum questionário adequado ao tema aqui apresentado, houve a necessidade de o construir de raiz.

Para a definição das perguntas a colocar aos inquiridos foram tidos em consideração, desde logo, os objetivos que se propõe atingir, procurando fazer coincidir as questões formuladas com esses objetivos.

Objetivos:

- **Analisar empiricamente os contextos de formação inicial dos professores do Primeiro Ciclo na área da Expressão Plástica.**

- **Verificar a situação do currículo da Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.**
- **Valorizar as opiniões sobre o papel do professor em relação à “Educação pela Arte”.**

Desta forma o questionário divide-se em três grandes grupos/campos onde primeiramente se pretendeu caracterizar a amostra da população inquirida (professores do primeiro ciclo que lecionaram os terceiro e quarto anos de escolaridade), relativamente à sua opinião sobre a sua formação inicial ou de base, bem como se tentou perceber qual a opinião destes relativamente a três campos: contexto de formação dos professores do primeiro ciclo; verificar a situação do currículo da Expressão Plástica; e o papel do professor do primeiro ciclo do ensino básico em relação à Educação pela Arte, sendo que estes campos foram os mesmos utilizados no guião da entrevista, só que elaborou-se mais questões dentro de cada campo, de forma a ser mais abrangente.

Em paralelo, e resultante da revisão e da análise da literária que foi realizada no âmbito desta investigação, pretendeu-se inquirir os professores do primeiro ciclo se recorrem às Artes Plásticas nas atividades de Expressão Plástica.

Por outro lado, e resultante da minha experiência como professora, após a apreciação de alguns dos manuais de Expressão Plástica utilizados pelos alunos do quarto ano do primeiro ciclo, foi notória a falta de criatividade nas atividades propostas por esses manuais bem como a inexistência de integração das Artes Plásticas nos conteúdos de Expressão Plástica. Desta forma, foi considerado pertinente questionar os inquiridos sobre esta temática e perceber o *feedback* relativamente à criação de raiz de uma Proposta alternativa de Atividades de Expressão Plástica que desse maior ênfase às Artes Plásticas, numa perspetiva de «Educação pela Arte» e que articulasse essas atividades com os conteúdos da área da nossa investigação, mas igualmente fazer uma articulação com alguns conteúdos de outras áreas disciplinares.

O questionário foi então organizado em grupos temáticos que foram identificados. Desses, o primeiro grupo destinou-se a recolher dados informativos sobre os respondentes. No grupo dois, abordaram-se questões relativas à formação dos professores do primeiro ciclo, (formação inicial/base, formação contínua e formação pessoal) e por último no terceiro grupo o tema abordado foi relativo às Práticas Pedagógicas utilizadas. Foi também neste

último grupo, que incluiu-se questões relativas a uma possível proposta de Atividades de Expressão Plástica para o Primeiro Ciclo, recorrendo às Artes Plásticas.

De acordo com Oppenheim (2001), o questionário tem uma função a desempenhar e essa função é a de medir. E medir, neste contexto, está diretamente relacionado com o desenho do questionário. Este trabalho supõe que despendamos tempo de planeamento, leitura, projeto e trabalho exploratório piloto antes que qualquer especificação relativa a esse questionário possa ser determinada, pois tal especificação tem de derivar necessariamente dos objetivos previamente definidos e do projeto de investigação que tiver sido determinado.

Para a construção do questionário propriamente dita foi necessário decidir que tipo/forma de questões colocar aos inquiridos se questões abertas se questões fechadas, bem como o tipo de respostas que se pretendiam de acordo com os métodos estatísticos a aplicar. (ver anexo 5)

Segundo Hill & Hill (2009), o recurso às questões abertas tem como vantagens fornecer informação mais rica e detalhada, e até proporcionar informação inesperada, no sentido em que pode surpreender o investigador. No entanto, este tipo de questões também apresenta algumas desvantagens, das quais se destacam a necessidade de interpretação das respostas; o tempo dispêndio na sua codificação, tarefa esta em que muitas vezes se torna necessário recorrer a mais do que um avaliador; e o maior grau de dificuldade em analisar estatisticamente as respostas. Por outro lado, as questões fechadas são vantajosas no sentido que facilitam a aplicação de análise estatística, que permite, caso se pretenda, um grau considerável de sofisticação. A par das questões abertas, as questões fechadas também apresentam algumas desvantagens que incidem principalmente no facto da menor riqueza de conteúdo que muitas vezes a informação obtida contém e também por essa informação poder conduzir a conclusões demasiado simples.

Após ponderação sobre que tipo de questões optar, a escolha recaiu em ambos os tipos supra referidos. Considerou-se que era de vital importância conseguir quantificar alguns dos parâmetros que se pretenderam avaliar optando na maioria dos casos por questões de resposta fechada. No entanto, as opiniões dos inquiridos sobre alguns dos temas apresentar-se-iam como uma mais-valia para o estudo em desenvolvimento, logo nestes casos considerados pertinentes, a opção recaiu sobre questões de resposta abertas.

Já o tipo de respostas solicitadas aos inquiridos variou, como referido anteriormente, de acordo com as necessidades da investigação, ou seja, na técnica estatística que melhor se adequaria ao estudo da hipótese a testar. Tendo por base os tipos de respostas apresentados por Hill & Hill (2009) para construção do questionário foram utilizados os quatro tipos de respostas possíveis:

Respostas qualitativas descritas por palavras pelo respondente;

Respostas qualitativas escolhidas pelo respondente a partir de um conjunto de respostas alternativas fornecido pelo autor do questionário;

Respostas quantitativas apresentadas em números pelo respondente;

Respostas quantitativas escolhidas pelo respondente a partir de um conjunto de respostas alternativas fornecido pelo autor do questionário.

Importa referir ainda, e de acordo com o apresentado por Hill e Hill (2009), para perguntas fechadas e com respostas de carácter quantitativo foram utilizados dois tipos de escalas:

Escalas Nominais, que consistem em conjuntos de categorias de respostas qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas, em que é possível atribuir um número a cada categoria para codificar as respostas mas que os números não implicam diferença em quantidade. Por exemplo:

a) Sim, Não;

b) Masculino, Feminino.

Escalas Ordinais, que admitem uma ordenação numérica das suas categorias, ou seja, das respostas alternativas, estabelecendo uma relação de ordem entre elas, contudo não sendo possível medir a magnitude das diferenças entre as categorias.

Após elaboração de uma primeira versão do questionário é essencial garantir a sua aplicabilidade no terreno e avaliar se está de acordo os objetivos iniciais, como refere Carmo & Ferreira (2008). Como tal, esta primeira versão do questionário tem que ser testada para se verificar alguns aspetos, a saber:

“se todas as questões são compreendidas pelos inquiridos da mesma forma; se as respostas alternativas às questões fechadas cobrem todas as respostas possíveis; se não haverá perguntas inúteis, inadequadas à informação pretendida, demasiado difíceis ou a que um grande número de sujeitos se recusa a responder; se não faltarão perguntas relevantes; se os inquiridos não considerarão o questionário demasiado longo, difícil.” (Idem, p.162)

Este processo é normalmente designado como pré-teste, também serve para verificar se o nível gráfico é agradável ou adequado. Tendo em conta as referências de Carmo & Ferreira, de que inicialmente pode ser aplicado “... a um pequeno número de pessoas que conheçam o tema do questionário, em condições de identificar os seus maiores problemas e dar sugestões para o melhorar, preferencialmente através de entrevista.” (Idem, p. 163)

Nesta fase, realizou-se cinco questionários, individualmente a cinco professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico para verificar os aspetos supracitados, que não faziam parte da amostra. Após estes terem realizado o questionário, houve uma pequena conversa/entrevista sobre o conteúdo do mesmo. Com as indicações dadas pelos professores procedeu-se a algumas retificações no questionário, dando a sua elaboração como finalizada para proceder a validação pelos Professores Doutores peritos na área.

6.3.1.2. Validação

6.3.1.2.1. Pelos professores

Após a elaboração dos questionários, estes foram submetidos à apreciação de um painel de peritos. Relativamente aos peritos que compõem o painel, recomenda Ruiz (2003) que devem ser pessoas que, pela sua condição profissional, conhecem o problema em estudo.

O que fundamentalmente deve ser tido em conta na escolha das individualidades a constar no painel, é que disponham de informação sobre o tema, que estejam motivadas e disponíveis para colaborar no projeto, e que possuam conhecimentos especializados que superem o nível do senso comum.

Neste trabalho, o painel foi composto por cinco individualidades relevantes sob o ponto de vista do seu posicionamento anterior e/ou atual e com um domínio profundo do tema em análise:

- 1- Professora Doutora Teresa Eça - Professora na área das Artes, Diretora da Associação de Professores Expressão e Comunicação Visual (APECV), esta associação mantém parcerias com diversas instituições europeias. É filiada na Internacional Society for Education Through Art - INSEA e na Rede Ibero-Americana de Educação Artística- RIEA. Esta associação contribui para a divulgação da teoria e

da prática da educação da cultura visual em contextos educativos formais e não formais, divulgando investigação e experiências pedagógicas e prestando apoio profissional aos professores na área da educação da cultura visual. Participação em várias conferências, congressos e seminários sobre a temática. Alguns deles sendo a sua organizadora. Tendo igualmente várias publicações sobre a temática. A professora Doutora Teresa Eça foi extraordinária a sua colaboração na validação assim como conselheira sobre a temática do trabalho de investigação.

- 2- Professora Doutora Dalila D' Alte Rodrigues, com Doutoramento em Ciências da Arte, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, concluído em 2008. Tendo várias publicações sobre a Arte e Educação e Arte Infantil. Participação em várias conferências, Congressos e seminários sobre a temática. Tendo uma vasta experiência na orientação de Ateliers de Artes Plásticas para crianças, jovens e adultos em várias Instituições. Como artista plástica, expõe desde 1978. Está representada na Coleção de Cruzeiro Seixas (Famalicão: Centro de Estudos do Surrealismo / Fundação Cupertino de Miranda), Coleção do Museu da Bienal de Vila Nova de Cerveira e várias coleções particulares. Atualmente leciona a disciplina de “Artes Contemporâneas” do Curso de Design na Universidade Lusófona de Lisboa.
- 3- Professor Doutor Leonardo Augusto Verde Reis Charréu, com Doutoramento em Belles Arts, pela Universitat de Barcelona/Espanha (equivalência a Ciências da Educação pela Universidade de Évora/Portugal), concluído em 2004. Em 1995, concluí o Mestrado em História da Arte, pela Universidade Nova de Lisboa e tendo concluído a sua Licenciatura em Belas Artes: Pintura, pela Escola Superior de Belas Artes do Porto em 1990.

É professor na Universidade de Évora desde fevereiro de 1996. Entre 2001 e 2006 foi membro da Comissão de Curso de Artes Plásticas. De 2001 a 2008 foi Orientador Pedagógico dos núcleos de estágio da licenciatura em Ensino de Artes Visuais. Desde de 2008/09 é diretor do Mestrado em Ensino em Artes Visuais da Universidade de Évora. De 2007 a 2010 foi Professor Visitante na Universidade de Barcelona no programa de Master denominado “Artes Visuales y Educación: Un enfoque construcccionista” integrando as Universidades de Barcelona, Granada, Sevilha e Girona.

Desde 2009/2010 que leciona várias disciplinas do curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais para o ensino Básico e Secundário.

Está envolvido em outras atividades de âmbito profissional como a investigação e supervisão científica, a título de exemplo na Investigação, Integra a equipa de investigação do projeto (PTDC/EAT-AVP/117665/2010) Narrativas Visuais entre fronteiras: Estudo de narrativas visuais de Crianças e Jovens vivendo entre Fronteiras Culturais (*Visual narratives from the borderland: Study of visual narratives by children and adolescents living in-between cultural borders*) a apresentado à FCT via Universidade do Minho/ Centro de Estudos da Criança (CEC/UM) com o Instituto Piaget e o CIEP como parceiros de investigação.

Tem feito parte de vários Júris Académicos de Mestrados e Doutoramentos. Assim como também tem orientado e feito supervisão de investigação em Mestrados e Doutoramentos na área das Artes Visuais.

Paralelamente tem participado em vários congressos e conferências. Como formador, tem dado inúmeras formações nas áreas: Artes Gráficas/Artes Visuais; Desenho/ Geometria Descritiva; Educação Visual e Tecnológica; Expressões (Plástica); História da Arte; Materiais e Técnicas de Expressão Plástica e Didáticas Específicas (Artes Visuais). Foi extraordinária a sua colaboração na validação assim como disponibilizou-se, se necessário, para colaborar neste estudo, o meu muito obrigado.

- 4- Professor Doutor Miguel Dias, com Doutoramento em Tecnologia educativa. É professor Adjunto da Escola Superior de Educação de Torres Novas. Ocupa o lugar de Vice-presidente na escola supra citada, Coordenador de curso de Ensino Básico e Coordenador do Departamento TIC. Desempenha funções de gestão na instituição, coordena processos de admissão de candidatos e acompanhava a integração no mercado de trabalho de alunos diplomados através do Gabinete de Inserção na vida Ativa (que foi extinto). Presentemente também leciona na Universidade dos Açores.
- 5- Professor Doutor António Serafim Pereira, com Doutoramento em Ciências da Educação pelo Departamento de Didática, Organização e Métodos de Investigação da Universidade de Salamanca em Espanha, concluído em 2003.

Tendo o grau de Investigador em Tecnologia Educativa: Informática e Imagem pela Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca em Espanha desde 1994. Em 1985 concluiu a Licenciatura em Artes Plásticas (Escultura) pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

Lecionou nas Escolas Superiores de Educação de Leiria, entre 1986 e 1988 e na de Castelo Branco entre 1988 e 1992. De 1992 a 1999, lecionou na Escola Superior de Arte de Design nas Caldas da Rainha.

Presentemente, leciona na Escola Secundária de Peniche, sendo paralelamente editor da revista Imaginar da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual e formador na área das Artes Visuais. O professor Doutor António Pereira foi extraordinária a sua colaboração na validação assim como conselheiro sobre a temática do trabalho de investigação.

A submissão do questionário ao painel de peritos que anteriormente foi referido, destinou-se a que, pudesse ser aperfeiçoada a sua estrutura e o seu conteúdo, para posteriormente encaminhar o questionário para o Ministério da Educação a fim de ser validado por essa entidade e autorizada a sua aplicação nas Escolas/Agrupamentos referentes a amostra do estudo.

No caso do questionário em análise para esta investigação, solicitou-se aos peritos que se pronunciassem individualmente quanto ao grau de concordância com as propostas de perguntas a constar no mesmo. Nesse sentido pretendeu-se conhecer a opinião de peritos relativamente ao mesmo, nomeadamente a sua extensão, linguagem utilizada, pertinência das questões tendo em conta os objetivos, para tal construiu-se uma grelha para facilitar a análise. (ver anexo 5)

Recebidas e analisadas as propostas destes peritos, face às opiniões que emitiram, procedeu-se à reelaboração do questionário. A decisão de manter ou suprimir questões, em função da sua avaliação quanto à pertinência, foi tomada sempre que se verificou que essa sugestão correspondia a uma maioria de propostas por parte dos peritos.

6.3.1.2.2. Pelo Ministério da Educação

Para a aplicação do questionário aos professores do terceiro e quarto do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal continental, foi necessário realizar um pedido de autorização ao DGIDC e ao Ministério da Educação.

Para a validação por parte do Ministério da Educação, foi necessário realizar várias tarefas até à sua autorização, foi obrigatório a realização de um resumo da investigação, onde focava as diretrizes principais da investigação e os objetivos. Foi igualmente obrigatório expor pormenorizadamente todos os procedimentos a ter com o questionário, a nível de amostra, qual o público-alvo da aplicação do mesmo, assim como a pertinência da aplicação do questionário.

O questionário/inquérito utilizado nesta investigação ficou registado com o nº 0228700001. Após algum tempo do pedido via correio eletrónico, obteve-se a autorização da Monitorização de Inquéritos em meio escolar, pela Exma. Sra. Diretora dos Serviços de Inovação Educativa: Dra. Isabel Oliveira. A autorização do questionário/inquérito veio sem qualquer observação de alteração, o que foi gratificante pelo esforço na sua elaboração. (ver anexo 5)

6.3.1.3. Seleção da amostra

Como referido no ponto 6.1.1. (Problema de Pesquisa) o trabalho de investigação desenvolvido incidiu sobre as opiniões dos professores de Primeiro Ciclo a lecionar os terceiro e quarto anos de escolaridade em Portugal continental no ano letivo de 2010/2011. Como não houve acesso em tempo útil ao número exato de professores a lecionarem estes anos de escolaridade e havendo a necessidade de definir o universo de estudo, teve-se por base os números apresentados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) no documento *Educação em Números – Portugal 2011*, (Educação em números - 2011, 2011, retirado em maio de 2011) no qual constam 28283 professores a lecionar o primeiro ciclo de escolaridade no ano letivo referido. Sendo que apenas se pretendia inquirir os professores a lecionar os terceiro e quarto anos de escolaridade e que uma parte significativa desses docentes lecionam ambos os anos letivos em simultâneo, foi assumido que o universo a contemplar seria de um quarto do número de professores indicados no documento supra referido, esta decisão levou-nos então a definir um universo com o valor de 7000 elementos. Nesta situação, o tamanho adequado da amostra, para um nível de

confiança de 5%, pode ser obtido consultando o quadro abaixo apresentado. Nesta tabela podem consultar-se as dimensões de amostras, de acordo com a dimensão do universo de estudo, para um coeficiente de confiança de 95,5% e com diferentes valores de erros amostrais.

Tabela 15 - Amplitude de amostras para populações finitas, com coeficiente de confiança de 95,5% e margens de erro de 1%, 2%, 3%, 4%, 5% e 10%, na hipótese de $p=0,5$

Amplitude da população (Universo)	Amplitude da Amostra com diferentes valores de margens de erro					
	$\pm 1 \%$	$\pm 2 \%$	$\pm 3 \%$	$\pm 4 \%$	$\pm 5 \%$	$\pm 10 \%$
...
5000	-	1667	909	556	370	98
6000	-	1765	938	566	375	98
7000	-	1842	949	574	387	99
8000	-	1905	976	480	381	99
9000	-	1957	989	584	383	99
10000	5000	2000	1000	488	383	99
...

Fonte: Gil, A; 2002

Considerando um erro amostral de 5% e a dimensão da população a inquirir (7000 elementos) foi determinado o total da amostra (387 elementos) definindo assim o número de questionários a enviar.

A amostra aleatória e posterior distribuição dos questionários foram realizados tendo por base os Agrupamentos Escolares existentes em Portugal continental no ano letivo 2010/2011, aplicando a função “Gerador de Números Aleatórios” do programa Excel a uma base de dados criada para esta finalidade e que comportou todos os Agrupamentos existentes. Para dar a conhecer os propósitos da investigação e maximizar a taxa de resposta dos questionários, foram feitas apresentações presenciais nos Agrupamentos Escolares aos respetivos coordenadores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Como tal, por restrições a nível logístico, o universo de estudo só é referente a Portugal continental, ficando de fora as regiões autónomas dos Açores e da Madeira.

Por uma questão de logística na distribuição e recolha dos questionários e com intuito de facilitar o tratamento de dados, após definição da amostra e dos Agrupamentos onde os questionários seriam distribuídos, foram criados quatro grupos operacionais: *Zona Metropolitana de Lisboa*, *Zona Metropolitana do Porto*, *Zona a Norte do Tejo* e *Zona a Sul do Tejo*.



Ilustração 4 -Grupos operacionais

Desta forma, os Agrupamentos seleccionados em cada grupo operacional são os que constam das tabelas seguidamente apresentadas:

Tabela 16 - Zona Metropolitana do Porto

Grupo Operacional	Agrupamento
Zona Metropolitana do Porto	Agrupamento de Escolas São Pedro da Cova
	Agrupamento de Escolas de Pedrouços
	Agrupamento de Escolas A-Ver-o-Mar
	Agrupamento de Escolas de D. Pedro I
	Agrupamento de Escolas de Sofia de Mello Breyner
	Agrupamento de Escolas da Madalena
	Agrupamento de Escolas Santa Barbara - Fânzeres
	Agrupamento de Escolas São Pedro da Cova
	Agrupamento de Escolas do Levante da Maia
	Agrupamento de Escolas Dr. Flávio Gonçalves

Tabela 17 - Zona Metropolitana de Lisboa

Grupo Operacional	Agrupamento
Zona Metropolitana de Lisboa	Agrupamento de Escolas Pedro de Santarém
	Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes
	Agrupamento de Escolas Quinta Nova da Telha
	Agrupamento de Escolas do Castelo
	Agrupamento de Escolas Cardoso Lopes
	Agrupamento de Escolas da Damaia
	Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves
	Agrupamento de Escolas José Cardoso Pires
	Agrupamento de Escolas Quinta Nova da Telha
	Agrupamento de Escolas de Camarate - D. Nuno Álvares Pereira
	Agrupamento de Escolas S. Vicente
	Agrupamento de Escolas Professor Lindley Cintra
	Agrupamento de Escolas do Alto do Lumiar
	Agrupamento de Escolas de Catujal - Unhos
Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Azóia	

Tabela 18 - Zona a sul do Tejo

Grupo Operacional	Agrupamento
Zona a sul do Tejo	Agrupamento de Escolas Febo Moniz – Almeirim
	Agrupamento de Escolas de Fazendas de Almeirim
	Agrupamento Vertical de Escolas de Vendas Novas
	Agrupamento de Escolas D. Dinis
	Agrupamento de Escolas de Almancil
	Agrupamento de Escolas de Boliqueime
	Agrupamento de Escolas de Salir
	Agrupamento de Escolas Eng.º Duarte Pacheco
	Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita
	Agrupamento de Escolas S. Pedro do Mar
	Agrupamento Vertical de Escolas de Sines
	Agrupamento de Escolas de Mértola
	Agrupamento Vertical de Escolas de Redondo
	Agrupamento de Escolas Estremoz
Agrupamento de Escolas de Alcácer do Sal	

Tabela 19 - Zona a norte do Tejo

Grupo Operacional	Agrupamento
Zona a norte do Tejo	Agrupamento de Escolas de Vila Flor
	Agrupamento de Escolas de Campo de Besteiros
	Agrupamento de Escolas de Lageosa
	Agrupamento de Escolas de Tondela
	Agrupamento de Escolas do Padre Vítor Melícias
	Agrupamento de Escolas Padre Francisco Soares
	Agrupamento Vertical de Escolas de Campelos
	Agrupamento de Escolas do Maxial
	Agrupamento de Escolas de Freiria
	Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira
	Agrupamento de Escolas Gualdim Pais
	Agrupamento de Escolas de Baltar
	Agrupamento de Escolas de Cristelo
	Agrupamento de Escolas de Lourdelo
	Agrupamento de Escolas de Paredes
Agrupamento de Escolas de Rebordosa	
Agrupamento de Escolas de Sobreira	

De acordo com a amostra foram distribuídos 387 questionários sendo que a taxa de resposta a estes foi de 80,1%, correspondendo esta percentagem a uma resposta de 310 professores.

6.3.2. Resultados da Análise Descritiva dos dados do Questionário realizado aos professores do Primeiro Ciclo

Após a recolha de dados do questionário, estes foram analisados utilizando a aplicação SPSS, ou seja a análise estatística foi efetuada com o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 18.0 para Windows.

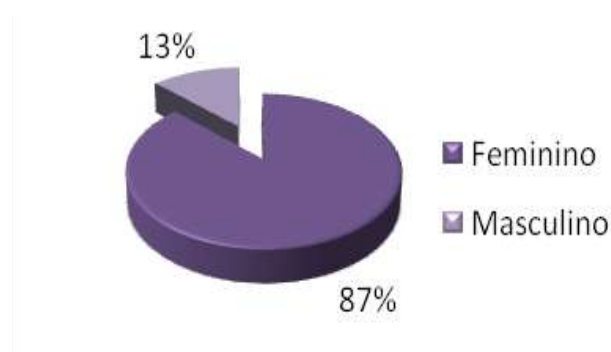
Paralelamente para simplificar a compreensão dos dados obtidos, foram elaborados gráficos para cada item avaliado, utilizando o Microsoft Office Exel 2007. De seguida apresenta-se a caracterização da amostra e os resultados obtidos.

6.3.2.1. Caracterização da Amostra

A primeira parte do questionário teve como objetivo fazer uma caracterização geral da amostra selecionada *professores do primeiro ciclo a lecionarem o terceiro e quarto anos de escolaridade*. Esta caracterização incidiu sobre: o género, faixa etária, antiguidade, habilitações académicas, tipo de instituição de ensino superior durante a formação inicial e ano escolar que lecionaram no ano letivo 2010/2011.

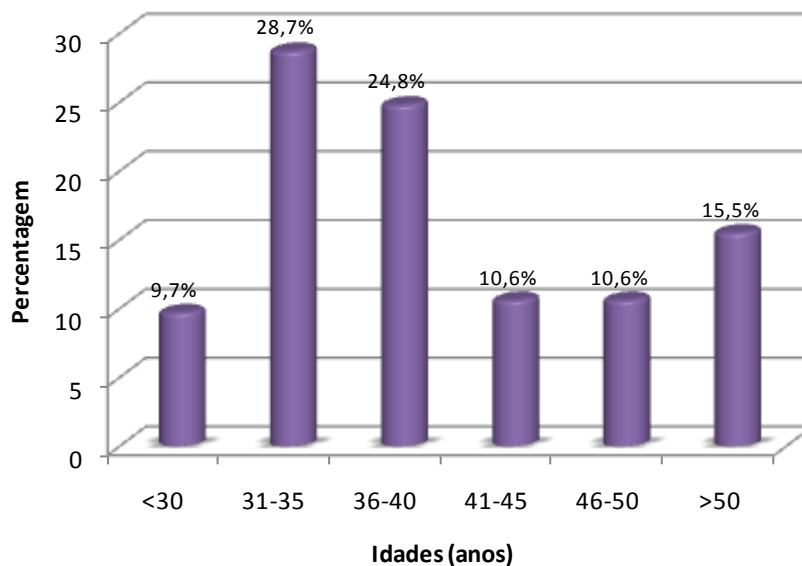
Desta forma, colaboraram no estudo 310 professores dos quais 87,0% ($n=271$) afetos ao género feminino e 13,0% ($n=39$) ao género masculino conforme se pode comprovar pela observação do gráfico nº 6.

Gráfico 6 - Género



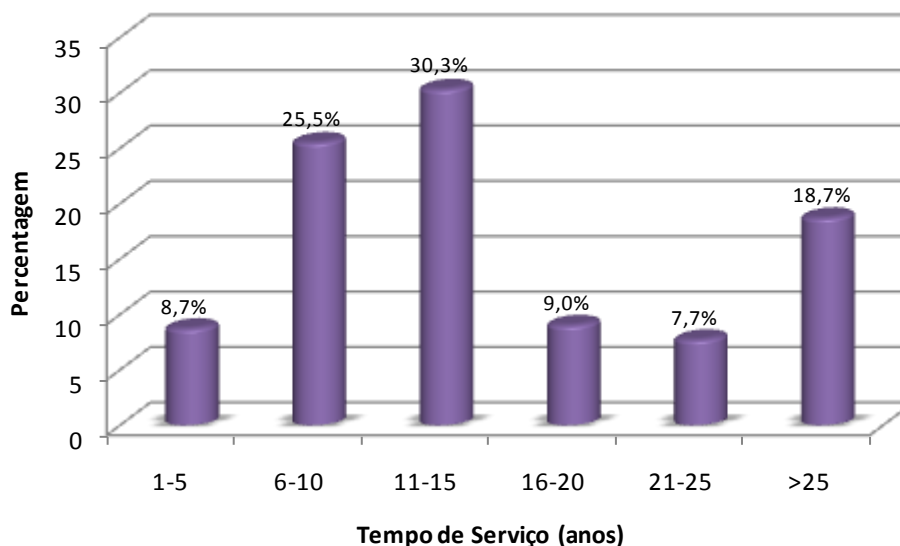
A média de idades é de 39,6 anos ($dp=8,1$ anos), o professor mais novo tem 24 anos e o mais velho 59 anos. O escalão etário mais representado é o escalão 31-35 anos (28,7%).

Gráfico 7 - Escalões etários



Em termos de antiguidade na função, a maioria tem entre 11-15 anos (30,3%). Os professores com menor antiguidade representam 8,7% e os com maior antiguidade 18,7%.

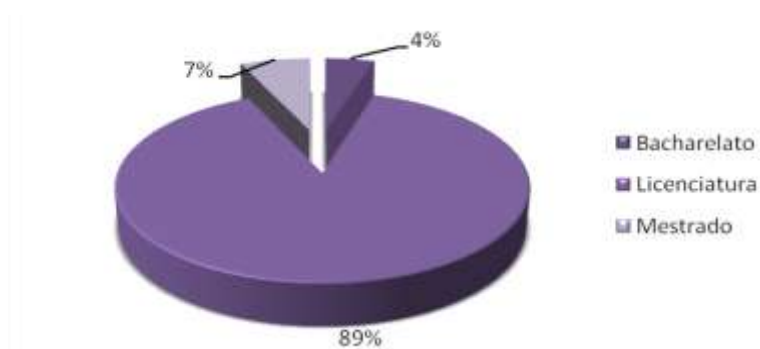
Gráfico 8 - Antiguidade



No que se refere às habilitações académicas, 89,0% dos professores são licenciados, 4,0% apresentam apenas bacharelato e 7% possuem o grau de mestre. Uma percentagem

elevada indica que o curso que tirou foi a sua primeira opção (80,0%) e 97,6% afirma que escolheu, como professor, uma profissão que corresponde à sua vocação.

Gráfico 9 - Habilitações académicas

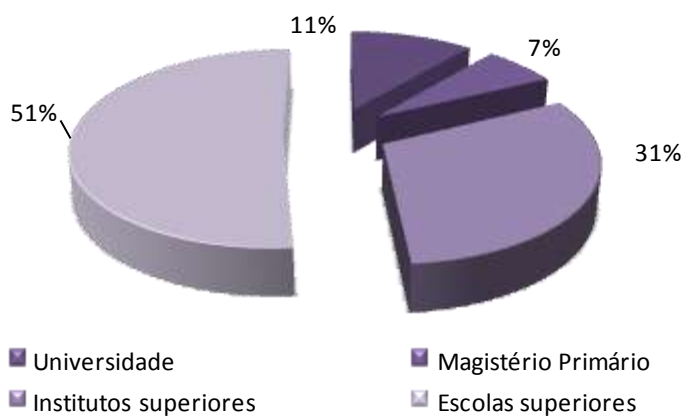


A maioria dos professores inquiridos concluiu o seu curso em Escolas Superiores de Educação (51,2%), seguindo-se depois os professores dos Institutos Superiores (31,0%), Universidades (11,1%) e os do Magistério (6,6%).

Tabela 20 - Formação inicial

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Universidade	32	10,3	11,1	11,1
Magistério	19	6,1	6,6	17,8
Institutos superiores	89	28,7	31,0	48,8
Escolas superiores	147	47,4	51,2	100,0
Total	287	92,6	100,0	
Omissos	23	7,4		
Total	310	100,0		

Gráfico 10 - Formação inicial

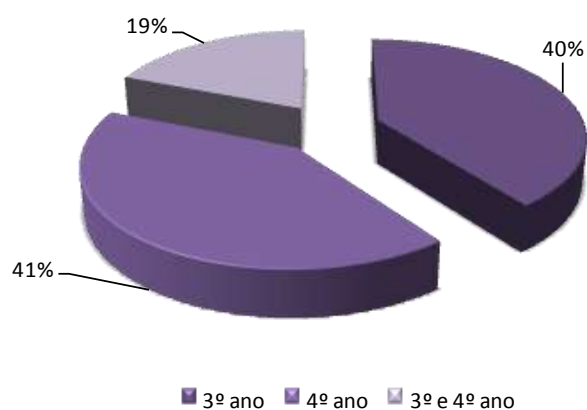


A percentagem dos professores inquiridos que leciona ao 3º ano é muito semelhante à percentagem dos que lecionam ao 4º ano, embora seja ligeiramente inferior (39,7% vs 41,3%). Os professores que lecionam em ambos os anos representam 19,0%.

Tabela 21 - Ano que leciona

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
3º ano	121	39,0	39,7	39,7
4º ano	126	40,6	41,3	81,0
3º e 4º ano	58	18,7	19,0	100,0
Total	305	98,4	100,0	
Omissos	5	1,6		
Total	310	100,0		

Gráfico 11 - Ano que leciona



Quase 60,0 % dos docentes inquiridos indicam que acompanham os alunos durante mais de um ano. Em média as turmas são compostas por 20 alunos.

6.3.2.2. Apresentação de Resultados

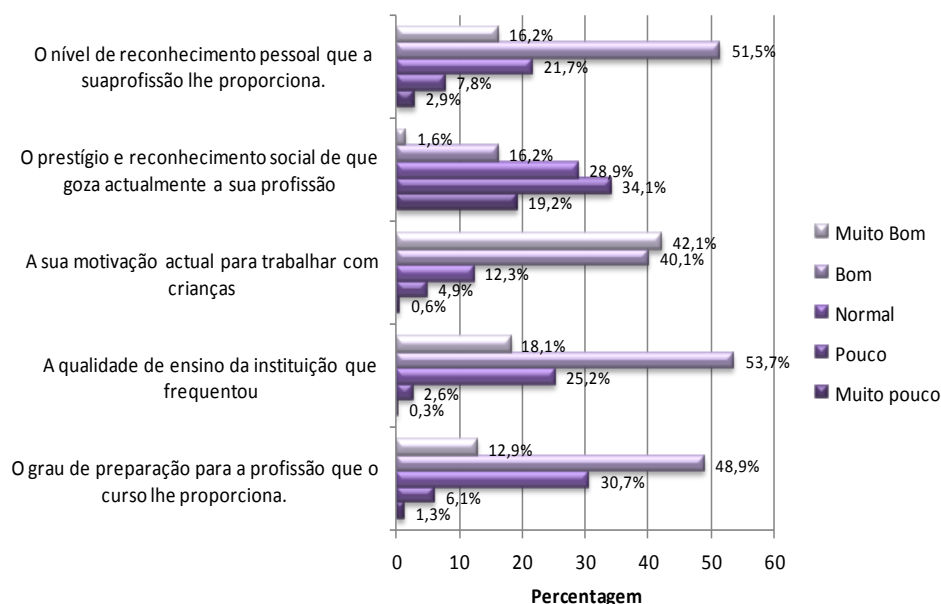
Após a caracterização da amostra selecionada passamos à apresentação dos resultados obtidos no questionário devidamente tratados a nível estatístico. À semelhança do questionário, a apresentação dos resultados foi estruturada em três partes: *Formação Inicial*, *Formação Contínua* e *Prática Pedagógica*, que serão apresentados pela ordem indicada.

Mas antes de iniciarmos as questões sobre a Formação, achou-se pertinente questionar qual o grau de realização profissional, uma vez, que cada vez mais, têm sido atribuído aos professores tarefas, burocráticas e não só, que nada de útil acrescentam ao desempenho da sua função. Com a questão 1.7 pretendeu-se perceber o que os professores sentem relativamente à sua realização profissional e a nível de motivação profissional. Na tabela nº 22 indicamos as respostas dos inquiridos realçando-se a resposta mais frequente (moda). A questão melhor avaliada foi *A qualidade de ensino da instituição que frequentou* (53,7%, Bom) e a pior avaliada foi *O prestígio e reconhecimento social de que goza atualmente a sua profissão* (34,1%, Pouco). Face à atual conjuntura, os professores têm múltiplas funções a desempenhar no seu quotidiano escolar, sendo uma profissão cujo prestígio na sociedade tem vindo a diminuir.

Tabela 22 - Motivação profissional

		Muito pouco	Pouco	Normal	Bom	Muito Bom	Total
O grau de preparação para a profissão que o curso lhe proporciona.	Freq.	4	19	95	151	40	309
	%	1,3	6,1	30,7	48,9	12,9	100,0
A qualidade de ensino da instituição que frequentou	Freq.	1	8	78	166	56	309
	%	,3	2,6	25,2	53,7	18,1	100,0
A sua motivação atual para trabalhar com crianças	Freq.	2	15	38	124	130	309
	%	,6	4,9	12,3	40,1	42,1	100,0
O prestígio e reconhecimento social de que goza atualmente a sua profissão	Freq.	59	105	89	50	5	308
	%	19,2	34,1	28,9	16,2	1,6	100,0
O nível de reconhecimento pessoal que a sua profissão lhe proporciona.	Freq.	9	24	67	159	50	309
	%	2,9	7,8	21,7	51,5	16,2	100,0

Gráfico 12 - Motivação profissional



Formação Inicial

No grupo **2. Formação**, do questionário, inicia-se uma série de questões sobre a Formação dos Professores, primeiramente sobre a Formação Inicial e depois sobre a sua Formação Contínua relativamente à área da Expressão Plástica, uma vez que se queria estudar a formação inicial e conhecer os seus contextos para a sua posterior análise. Com a questão **2.1.1**, pretendeu-se saber a opinião dos professores relativamente ao grau de satisfação das expectativas que tinham antes de iniciarem a sua formação inicial, ou seja, se a sua formação inicial foi ao encontro das expectativas de aprendizagem curriculares relativamente à sua futura prática pedagógica na área de Expressão Plástica. Desta forma, foram questionados sobre vários temas (Competências, Aprendizagens de Técnicas e Materiais, Sensibilização para despoletar a Criatividade e Sensibilização para as Artes Plásticas). Por uma questão de melhor interpretação dos resultados obtidos, estes serão comentados individualmente por cada uma das categorias supra citadas, comparando o que, na opinião dos professores, *Deveria constar* dos Currículos/Planos de estudo e o que *Efetivamente adquiriram* aquando da sua Formação Inicial. Na tabela nº 23 indicamos as respostas dos inquiridos realçando-se a resposta mais frequente (moda), sendo que estes resultados podem também ser observados no Gráfico nº 13.

Tabela 23 – Competências que deveria constar vs adquiriu na formação inicial

	Deveria constar						Efetivamente adquiriu						
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	
Competências													
Estéticas	Freq.	4	21	91	115	51	3	25	39	113	79	10	
	%	1,4	7,4	32,3	40,8	18,1	1,1	9,3	14,5	42,0	29,4	3,7	
Didáticas	Freq.	1	11	63	119	88	18	34	91	99	34		
	%	,4	3,9	22,3	42,2	31,2	6,5	12,3	33,0	35,9	12,3		
Aprendizagens													
Várias técnicas													
Teoria	Freq.	13	32	124	87	26	2	21	32	112	87	22	
	%	4,6	11,3	44,0	30,9	9,2	,7	7,6	11,6	40,6	31,5	8,0	
Prática	Freq.		1	19	100	169	20	42	97	83	35		
	%		,3	6,6	34,6	58,5	7,2	15,2	35,0	30,0	12,6		
Vários materiais													
Teoria	Freq.	1	11	29	117	103	19	1	21	35	113	85	16
	%	,4	3,9	10,4	41,8	36,8	6,8	,4	7,7	12,9	41,7	31,4	5,9
Prática	Freq.		1	1	19	104	161	17	40	104	87	27	
	%		,3	,3	6,6	36,4	56,3	6,2	14,5	37,8	31,6	9,8	
Sensibilização													
Criatividade	Freq.			2	36	120	128	3	19	41	96	87	30
	%			,7	12,6	42,0	44,8	1,1	6,9	14,9	34,8	31,5	10,9
Educação pela Arte	Freq.			10	61	136	76	5	22	43	108	68	22
	%			3,5	21,6	48,1	26,9	1,9	8,2	16,0	40,3	25,4	8,2
Sensibilização Artes Plásticas													
Observação	Freq.		2	18	70	142	49	4	21	51	101	71	20
	%		,7	6,4	24,9	50,5	17,4	1,5	7,8	19,0	37,7	26,5	7,5
Comentário	Freq.		3	19	102	128	28	4	22	45	108	71	12
	%		1,1	6,8	36,4	45,7	10,0	1,5	8,4	17,2	41,2	27,1	4,6
Motivação	Freq.			10	61	135	77	4	20	34	105	80	20
	%			3,5	21,6	47,7	27,2	1,5	7,6	12,9	39,9	30,4	7,6

Legenda: 0 – menor 5 - maior

Competências

Relativamente ao item Competências Estéticas, e atendendo apenas aos valores modais obtidos, 40,8% dos professores classificam este item com nível 4 quando o avaliam relativamente ao que deveria constar no currículo da sua formação inicial. Quando questionados sobre o que efetivamente adquiriram após o término da sua formação, 42,0%

professores optaram pelo nível 3, indicando-nos assim que a aprendizagem efetivamente realizada relativa a esta temática ficou aquém do expectável.

No que concerne ao item Competências Didáticas, verificou-se que em ambos os casos (deveria constar versus constou) foram classificados com nível 4, não existe um grande desfasamento entre o que era expectável ser adquirido e o que realmente foi adquirido na realidade, no entanto verificou-se um decréscimo na percentagem modal obtida neste item de 42,2% para 35,9% quando se comparam os resultados das avaliações antes e após a formação inicial. Esta diferença percentual, bem como a diferença que se verifica nas percentagens atribuídas no nível 5 (Deveria constar, 31,2% VS Efetivamente adquiriu, 12,3%) indicam-nos que a aprendizagem relativamente ao item em questão terá ficado um pouco aquém das expectativas, uma vez que o decréscimo destas percentagens se traduz num aumento das percentagens nos níveis mais baixos da escala utilizada.

Os resultados relativos ao item Aprendizagem de Várias Técnicas – Teoria indicam-nos que as expectativas criadas existentes antes do início da Formação Inicial foram de certo modo satisfeitas durante o decorrer da mesma uma vez que as percentagens obtidas neste item são relativamente próximas, isto é, 44,0% vs 40,6%, ambas no mesmo nível da escala – 3.

Já quanto ao item Aprendizagem de Várias Técnicas – Prática pode verificar-se que existe uma diferença substancial entre as expectativas iniciais e o que efetivamente foi adquirido durante o curso no que concerne a esta temática, uma vez que 56,3% dos professores classificaram este item no nível 5 (nível máximo na escala utilizada) no que consideram que deveriam adquirir durante o curso e quando questionados quanto ao efetivamente adquirido nesta matéria, a maioria das respostas (35,0%) recaiu no nível 3.

Quanto ao item Vários Materiais – Teoria as percentagens obtidas relativamente às expectativas antes da formação inicial e o que efetivamente adquiriram aquando da mesma são muito idênticas com 41,8% das respostas para o que deveriam ter adquirido versus 41,7% das respostas para o que efetivamente adquiriram, ambos com nível 3 de importância.

Quando se analisaram os resultados obtidos no item Vários Materiais – Prática (e à semelhança dos resultados obtidos no item Aprendizagem de Várias Técnicas – Prática) verificamos que existe uma diferença substancial entre as expectativas iniciais e o que efetivamente foi adquirido durante o curso no que concerne a esta temática, uma vez que

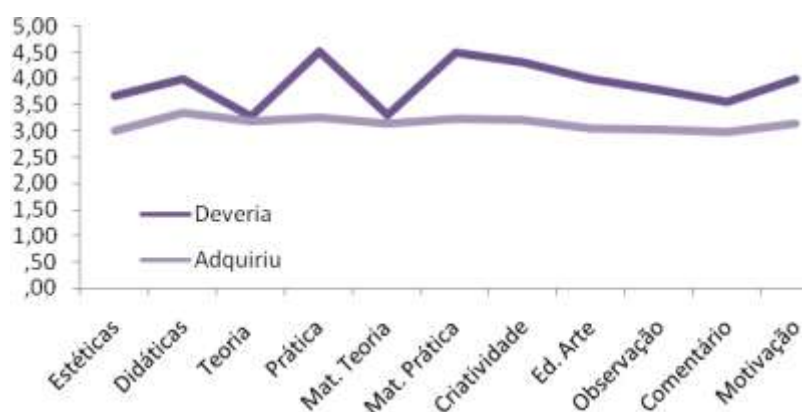
58,5% dos professores classificaram este item com nível 5 (nível máximo na escala utilizada) no que consideram que deveriam adquirir durante o curso e quando questionados quanto ao efetivamente adquirido nesta matéria, a maioria das respostas (37,8%) recaiu no nível 3.

No que diz respeito ao tema Sensibilização para a Criatividade, os resultados indicam-nos que também aqui os que foi efetivamente adquirido durante a formação inicial dos Professores ficou muito aquém daquilo que eram as suas expectativas quanto a esta temática no início do curso. Esta afirmação é suportada pela discrepância existente quanto às pontuações atribuídas pela maioria dos professores aquando da avaliação deste item, uma vez que 44,8% dos inquiridos classifica com nível 5 o que deveria ser ministrado durante a formação inicial relativamente a este tema, mas quando classificam o que efetivamente foi adquirido no decorrer da mesma, a Sensibilização para a Criatividade é classificado pela maioria dos inquiridos (34,8%), no nível 3.

Quando se analisaram os resultados relativos ao tema Sensibilização para as Artes Plásticas, o padrão respostas por parte dos professores é idêntico ao obtido no item anterior (Sensibilização para a Criatividade), isto é, verifica-se uma discrepância quanto às pontuações atribuídas pela maioria dos professores aquando da avaliação do item em questão, desta feita, a maioria dos inquiridos (48,1%) classifica inicialmente o item com um nível mais elevado (neste caso 4 da escala) quando avalia o que deveria constar nos Planos Curriculares sobre este tema, e 40,3% classificam o que efetivamente foi adquirido no decorrer da formação inicial num nível mais baixo (3 da escala).

Nos três itens relativos à temática Sensibilização para as Artes Plásticas, isto é, Observação, Comentário e Motivação, o padrão de respostas dadas mantém-se, ou seja, em todos os itens em estudo, a maior percentagem dos professores indica que o que efetivamente foi adquirido durante a sua formação inicial ficou aquém das expectativas criadas aquando do início da sua formação inicial. Nos três casos em questão todos optaram pelo nível 4 quando avaliados tendo em conta as expectativas baixando para o nível 3 relativamente ao que efetivamente foi adquirido.

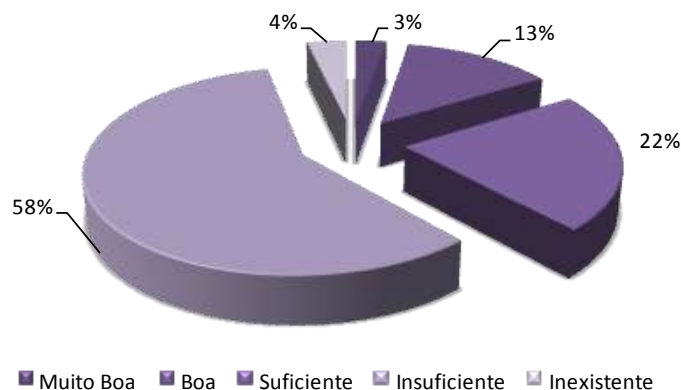
Gráfico 13 - Competências que deveria constar vs adquiriu na formação inicial



De uma forma geral, e de acordo com o Gráfico nº13, podemos verificar que os professores consideram que os Conteúdos Efetivamente Adquiridos no decorrer da sua Formação Inicial ficaram aquém das expectativas em todos os itens avaliados exceto nos itens Aprendizagens de Várias Técnicas e Aprendizagens de Vários Materiais nas suas vertentes teóricas, em que se verifica uma proximidade dos resultados relativamente ao que deveria constar dos currículos relativamente ao que efetivamente foi adquirido. Da observação destes mesmos resultados considerou-se pertinente o facto de estes dois itens referidos serem os únicos em que as expectativas são muito próximas do que foi adquirido na realidade. Importa ainda referir que o grau de aquisição de conhecimentos nesta área de ensino (Expressão Plástica) apresentou um nível de satisfação no nível 3 na escala utilizada (escala de zero a cinco), o que nos indica um grau satisfação médio em todos os itens avaliados, não se destacando nenhuma área em particular.

Relativamente à opinião dos professores sobre a sua preparação para lecionar Expressão Plástica (questão 2.1.2) os resultados são os apresentados no Gráfico nº14.

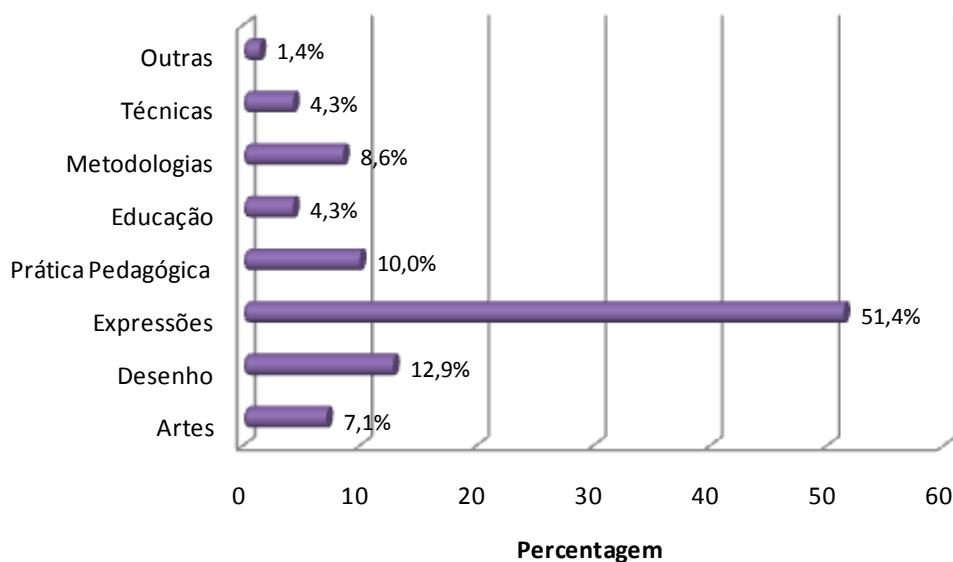
Gráfico 14 - Grau de preparação para lecionar Expressão Plástica



Como se pode verificar na observação do Gráfico nº14 a maioria dos professores (58%) considerou como *Insuficiente* a preparação adquirida durante a sua formação inicial para lecionar a disciplina de Expressão Plástica, e 4% indicam que a preparação relativamente a esta disciplina foi mesmo *Inexistente*. Os restantes 38% de inquiridos a responderem a esta questão, 22% indicam que durante a sua formação inicial ficaram preparados de forma *Normal*, 13% indica que a sua preparação nesta área foi *Boa* e apenas 3% indica que foi *Muito Boa*. Estes valores vão de encontro às constatações que verificamos ao longo do nosso Marco Teórico.

Com a pergunta **2.1.3**, pretendeu-se perceber, para posteriormente analisar o contexto da formação inicial dos professores do Primeiro Ciclo do Ensino básico na área da Expressão Plástica, quais as disciplinas que os professores consideraram como tendo maior relevância, durante a sua formação inicial, para uma boa prática docente no que concerne à área da Expressão Plástica. Desta forma, a maioria destes (51,4%) considerou que as disciplinas com maior grau de importância foram as relacionadas com as *Expressões*, sendo as disciplinas relacionadas com *Desenho* e a *Prática Pedagógica* também foram consideradas como importantes por 12,9% e 10,0% dos professores, respetivamente.

Tabela 24 - Disciplinas mais relevantes na Formação Inicial



Formação Contínua

O objetivo da questão **2.2.1** foi o de perceber a preocupação/interesse por parte dos professores em atualizar-se no que diz respeito à Expressão Plástica e à Educação pela Arte de forma a inovar a sua Prática Pedagógica. Assim, questionaram-se os professores relativamente a terem frequentado alguma ação de formação específica na área nos últimos 3 anos. Uma percentagem bastante elevada dos inquiridos (82,2%) indica que nos últimos 3 anos não frequentou ações de formação específica relacionadas com esta área de disciplinar, conforme apresentado na Tabela nº 25.

Tabela 25 - Frequência de ações de formação nesta área nos últimos 3 anos

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Sim	54	17,4	17,8	17,8
Não	249	80,3	82,2	100,0
Total	303	97,7	100,0	
Omissos	7	2,3		
Total	310	100,0		

Relativamente aos professores que frequentaram ações de formação na área de Expressão Plástica (17,8% dos inquiridos), pretendeu-se perceber como estes classificaram o nível de

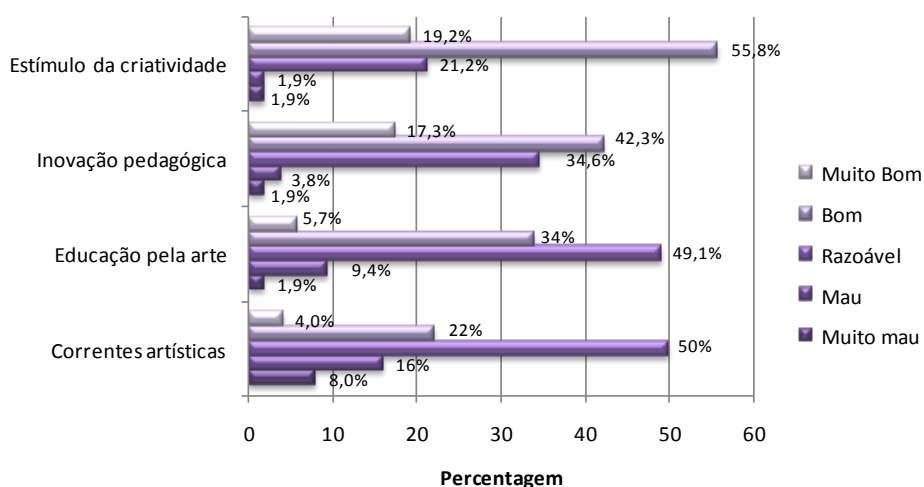
conhecimento adquirido durante as ações de formação frequentadas relativamente a quatro parâmetros (Correntes artísticas, Educação pela Arte, Inovação pedagógica e Estimulo da criatividade) e de que forma as ações frequentadas corresponderam expectativas criadas. Verifica-se que uma percentagem muito pequena de docentes é que frequentou ações de formação na área em estudo, o que significa que a atualização da prática pedagógica nesta área através deste meio é residual.

Relativamente ao nível de conhecimento adquirido relativamente aos itens supracitados (questão 2.2.1.1), os resultados obtidos foram os apresentados na Tabela nº 26 e respetivo gráfico nº 15. Destes resultados foram realçados aqueles cuja resposta foi a mais frequente (moda).

Tabela 26 - Avaliação do conhecimento adquirido

		Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito Bom	Total
Correntes artísticas	Freq	4	8	25	11	2	50
	%	8,0	16,0	50,0	22,0	4,0	100,0
Educação pela arte	Freq	1	5	26	18	3	53
	%	1,9	9,4	49,1	34,0	5,7	100,0
Inovação pedagógica	Freq	1	2	18	22	9	52
	%	1,9	3,8	34,6	42,3	17,3	100,0
Estímulo da criatividade	Freq	1	1	11	29	10	52
	%	1,9	1,9	21,2	55,8	19,2	100,0

Gráfico 15 - Avaliação do conhecimento adquirido



Da observação dos resultados, no que concerne ao nível de conhecimento adquirido durante as ações de formação, podemos verificar que tanto os itens Correntes Artísticas e Educação pela Arte foram classificados como Razoável com percentagens de resposta de 50% e 49,1% respetivamente. Quanto à Inovação Pedagógica 42,3% dos professores atribuíram a classificação Bom ao conhecimento adquirido nesta matéria, tendo sido verificada a mesma classificação no item Estímulo da Criatividade com 55,8% de respostas.

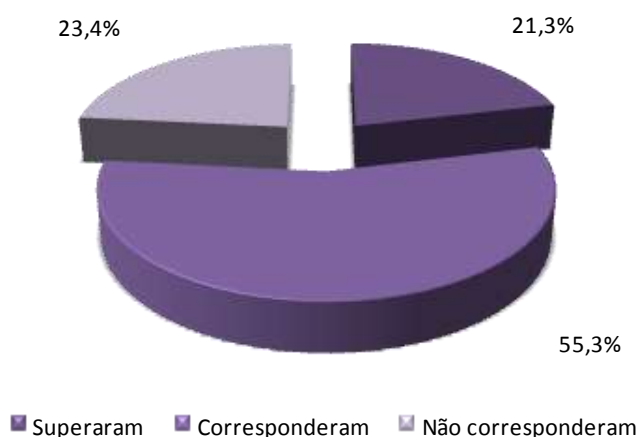
Ao avaliarmos globalmente os resultados obtidos, verificou-se ainda que todos os itens obtiveram a maioria das respostas entre a classificação Razoável e Muito Bom.

No que concerne ao grau de satisfação dos professores relativamente às expectativas criadas sobre as ações de formação frequentadas (questão 2.2.1.2) os resultados obtidos são os apresentados na tabela nº 27 e respetivo gráfico nº 16.

Tabela 27 - As ações que frequentou

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Não corresponderam	11	3,5	23,4	23,4
Corresponderam	26	8,4	55,3	78,7
Superaram	10	3,2	21,3	100,0
Total	47	15,2	100,0	
Omissos	263	84,8		
Total	310	100,0		

Gráfico 16 - As ações que frequentou



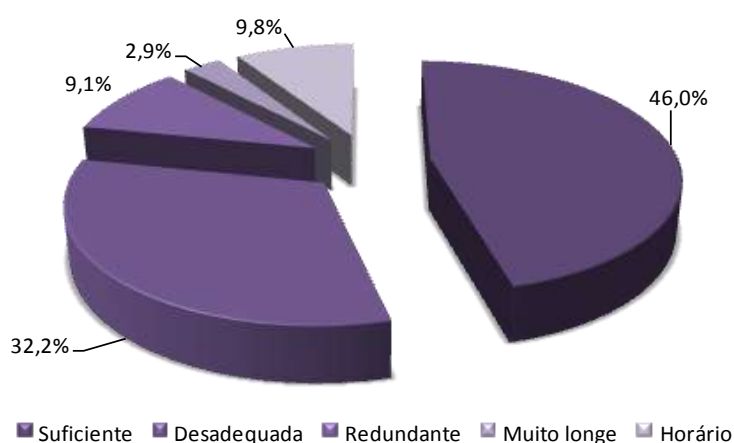
Como se pode facilmente observar 55,3% dos inquiridos responderam que as ações de formação frequentadas corresponderam às expectativas e em 21,3% dos casos as expectativas foram superadas. No entanto 23,4% dos respondentes indicaram que as ações de formação frequentadas não corresponderam às expectativas criadas.

A questão **2.2.2** pretendeu perceber como os professores do primeiro ciclo classificam a oferta de formação na área da Expressão Plástica. Os resultados obtidos são os apresentados na Tabela nº 28 e Gráfico nº 17.

Tabela 28 - Opinião sobre a oferta de ações de formação na área

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Suficiente	127	41,0	46,0	46,0
Desadequada	89	28,7	32,2	78,3
Redundante	27	8,7	9,8	88,0
Muito longe	8	2,6	2,9	90,9
Horário	25	8,1	9,1	100,0
Total	276	89,0	100,0	
Omissos	34	11,0		
Total	310	100,0		

Gráfico 17 - Opinião sobre a oferta de ações de formação na área



Da observação dos resultados obtidos, podemos concluir que 46% dos professores que frequentaram ações de formação (17,8% do total) acham a oferta de formação nesta área *Suficiente*. Os restantes 54%, logo a maioria dos inquiridos, consideram que a oferta das ações de formação nesta área não é suficiente, sendo que 32,2% a considera

Desadequada, 9,8% indica que é *Redundante*, 9,1% indica que a formação existente é realizada em *Datas e horários inconciliáveis* e 2,9% responderam ainda que as ações com interesse se realizam a *Distâncias longas* que tornam inviável a sua frequência.

A questão **2.2.3** pretendeu perceber se os professores já teriam sentido necessidade de formação na área de Expressão Plástica. Como se pode verificar na tabela nº 29, 63,5% dos respondentes respondeu afirmativamente e 36,5% respondeu que não sentiram essa necessidade.

Tabela 29 - Necessidade de formação nesta área

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	191	61,6	63,5	63,5
Não	110	35,5	36,5	100,0
Total	301	97,1	100,0	
Omissos	9	2,9		
Total	310	100,0		

Formação Pessoal

A pergunta **2.3.1** do questionário teve como objetivo perceber até que ponto os Professores inquiridos têm vontade de estar atualizados em relação à área de Expressão Plástica e se sim, quais os meios que costumam utilizar.

Tabela 30 – Atualização sobre esta área

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	258	83,2	84,0	84,0
Não	49	15,8	16,0	100,0
Total	307	99,0	100,0	
Omissos	3	1,0		
Total	310	100,0		

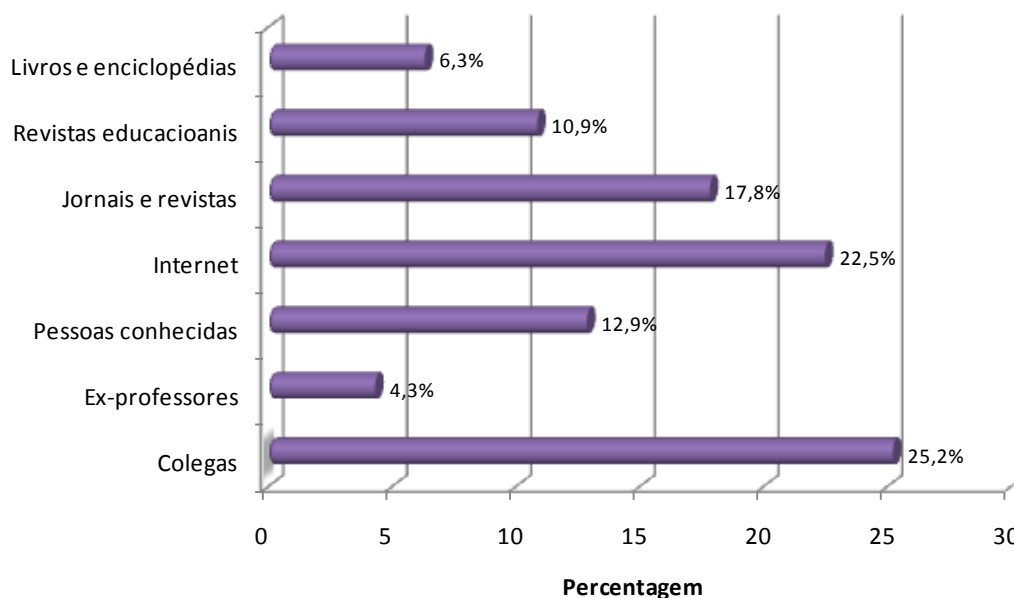
Como se pode observar na Tabela nº 30, 84% dos respondentes afirmam que já se informaram sobre as referidas atividades, sendo que o meio mais utilizado para se atualizarem nesta área recorrem com mais frequências aos *Colegas de profissão* (25,2%

das respostas) e aquele a que recorrem em menor número são os *Ex-professores* (4,3% das respostas). A caracterização dos meios que é habitual serem utilizados para esta finalidade é apresentada na Tabela nº 31 e respetivo gráfico nº18.

Tabela 31 - Meios utilizados para se atualizarem na área

	assinalou	
	Freq	%
Colegas	239	25,2
Ex-professores	41	4,3
Pessoas conhecidas	122	12,9
Internet	213	22,5
Jornais e revistas	169	17,8
Revistas educacioanis	103	10,9
Livros e enciclopédias	60	6,3

Gráfico 18 - Meios utilizados para informação sobre a área



Prática Pedagógica

A pergunta 3.1.1 do questionário teve como principal objetivo avaliar a relevância dada pelos professores à Expressão Plástica no desenvolvimento de algumas características intrínsecas dos alunos, nomeadamente: a *Espontaneidade*, a *Criatividade*, a *Identidade*, a

Personalidade, o Autoconhecimento, o Sentido estético e a Percepção visual. Pretendeu ainda perceber em que medida os professores consideram o contributo da Expressão Plástica relevante no reforço de algumas capacidades por parte dos alunos no que diz respeito a: *Capacidade expressiva, Coordenação motora fina, Diagnóstico precoce de problemas, Interdisciplinaridade, Cultura geral e Motivação para a aprendizagem.* O tratamento estatístico dos resultados foi realizado em duas partes, uma primeira fase, que abordou a relevância dada pelos professores quanto ao contributo da Expressão Plástica no desenvolvimento integral da criança, cujos resultados se apresentam na Tabela nº 32 e respetivo gráfico nº 19 e uma segunda fase onde se trataram os resultados relativos à relevância da Expressão Plástica no reforço de certas capacidades dos alunos podendo os resultados ser observados na Tabela nº 33 e conseqüente gráfico (Gráfico nº 20). Em ambas as situações os resultados realçados foram aqueles cuja resposta foi a mais frequente (moda).

Tabela 32 - A relevância da Expressão Plástica para o desenvolvimento da criança

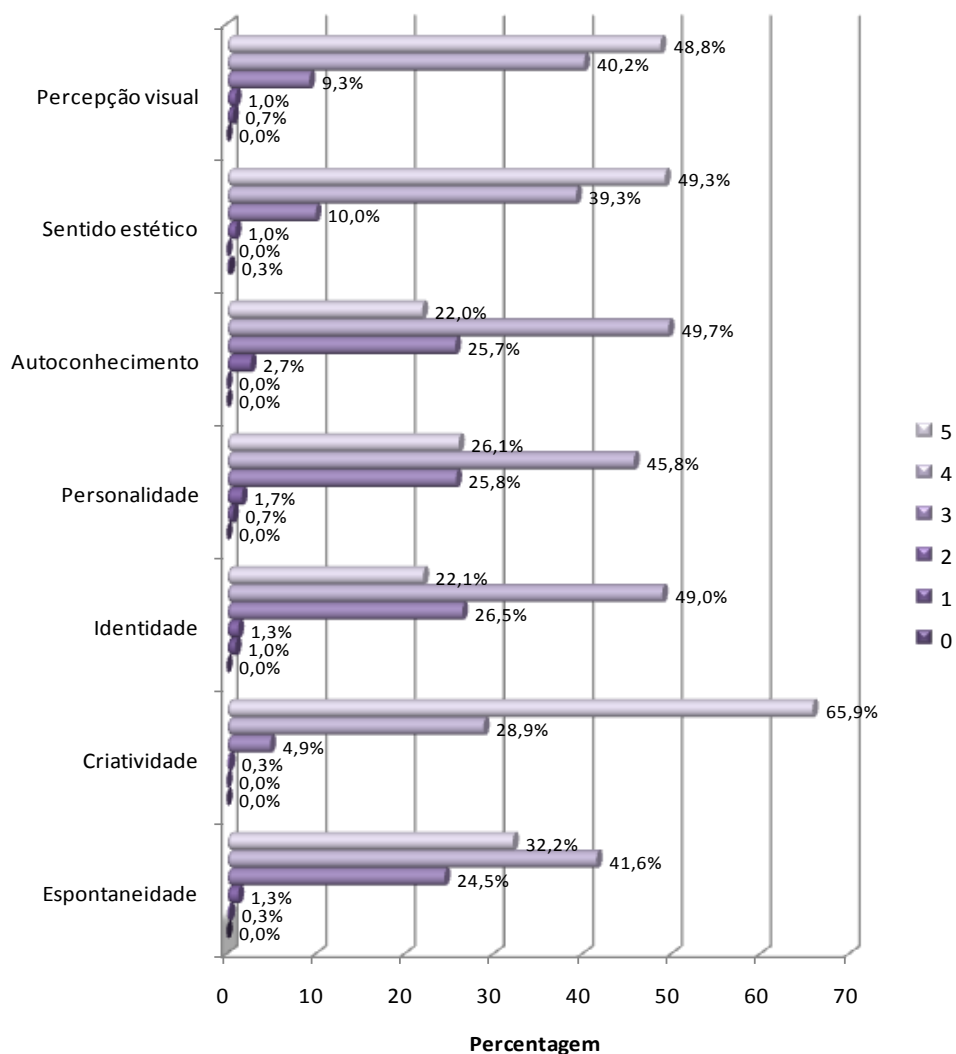
		0	1	2	3	4	5
Espontaneidade	Freq.		1	4	73	124	96
	%		,3	1,3	24,5	41,6	32,2
Criatividade	Freq.			1	15	88	201
	%			,3	4,9	28,9	65,9
Identidade	Freq.		3	4	79	146	66
	%		1,0	1,3	26,5	49,0	22,1
Personalidade	Freq.		2	5	77	137	78
	%		,7	1,7	25,8	45,8	26,1
Autoconhecimento	Freq.			8	76	147	65
	%			2,7	25,7	49,7	22,0
Sentido estético	Freq.	1		3	30	118	148
	%	,3		1,0	10,0	39,3	49,3
Percepção visual	Freq.		2	3	28	121	147
	%		,7	1,0	9,3	40,2	48,8

Legenda: 0 – menor 5 - maior

Da observação da Tabela nº 33, que pretendeu caracterizar qual a relevância do contributo da Expressão Plástica para o desenvolvimento integral da criança, podemos verificar que de uma forma geral os professores consideram esta disciplina bastante profícua uma vez que todos os itens avaliados apresentam percentagens de resposta bastante elevadas nos

níveis maiores (4 e 5 numa escala de 0 a 5), com especial destaque para as características *Criatividade* e *Percepção Visual* que apresentaram 65,9% e 48,8% das respostas, respetivamente, no nível máximo da escala – 5. Quanto a todas as outras características avaliadas a maior percentagem de respostas (moda) recaiu no nível 4. Estes resultados podem também ser observados no Gráfico nº 19.

Gráfico 19 - A relevância da Expressão Plástica para o desenvolvimento da criança



A tabela nº 33 apresenta os resultados obtidos na avaliação da relevância da Expressão Plástica para o reforço e como estímulo de algumas capacidades dos alunos.

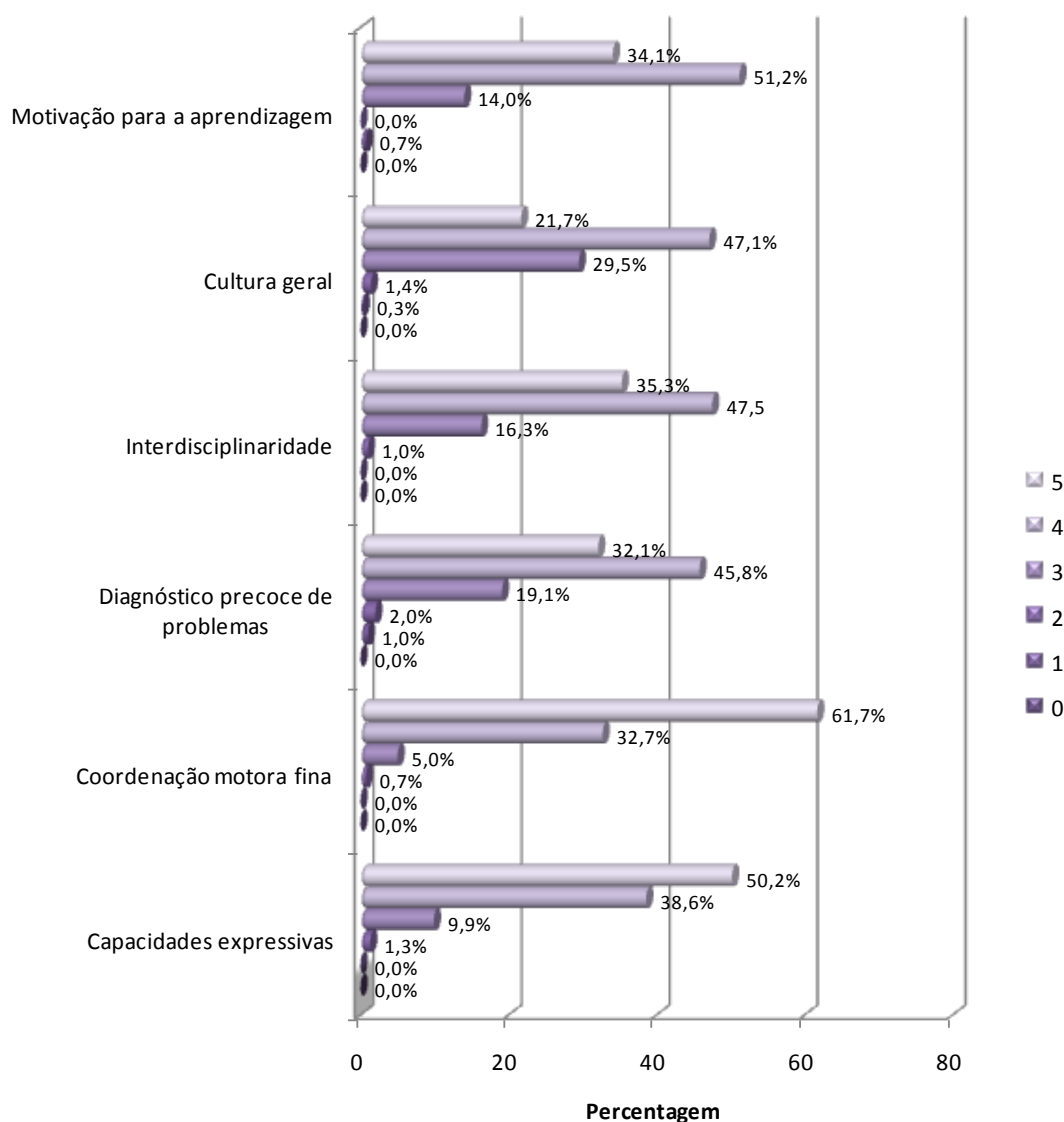
Tabela 33 - A relevância da Expressão Plástica para o reforço de capacidades

		0	1	2	3	4	5
Capacidades expressivas	Freq.			4	30	117	152
	%			1,3	9,9	38,6	50,2
Coordenação motora fina	Freq.			2	15	98	185
	%			,7	5,0	32,7	61,7
Diagnóstico precoce de problemas	Freq.		3	6	57	137	96
	%		1,0	2,0	19,1	45,8	32,1
Interdisciplinaridade	Freq.			3	48	140	104
	%			1,0	16,3	47,5	35,3
Cultura geral	Freq.		1	4	87	139	64
	%		,3	1,4	29,5	47,1	21,7
Motivação para a aprendizagem	Freq.		2		42	153	102
	%		,7		14,0	51,2	34,1

Legenda: 0 – menor 5 - maior

Como se pode observar os professores também consideram como bastante positivo para os alunos o contributo que a disciplina de Expressão Plástica pode exercer no reforço de certas capacidades dos mesmos. À semelhança dos resultados obtidos na abordagem anterior (relativa ao desenvolvimento das características intrínsecas dos alunos) todos os itens avaliados obtiveram maior percentagem nos níveis mais elevados da escala utilizada (4 e 5 numa escala de 0 a 5 pontos). Neste caso damos especial destaque aos itens *Capacidades Expressivas* e *Coordenação Motora Fina* que obtiveram 50,2% e 61,7% de respostas, respetivamente, no nível mais elevado da escala. Para os restantes itens avaliados, a maioria das respostas (moda) corresponderam ao nível 4, sendo que uma percentagem considerável das respostas nestes itens também foi avaliada no nível 5. Estes factos são facilmente observáveis no Gráfico nº 20.

Gráfico 20 - A relevância da Expressão Plástica para o reforço de capacidades



De uma forma geral, pelos resultados obtidos indicam-nos que os professores consideram o ensino/utilização da Expressão Plástica como bastante relevante e positiva para o aluno tanto no que se refere ao desenvolvimento das suas características intrínsecas como no reforço das suas capacidades de interação com o seu meio.

A questão 3.1.2 pretendeu perceber, de uma forma realista qual o tempo despendido com a disciplina de Expressão Plástica, quer especificamente quer em articulação com outras disciplinas. Os resultados obtidos são os apresentados na tabela nº 34.

Tabela 34 - Tempo dedicado semanalmente à Expressão Plástica

	N	Minimum	Maximum	Média	Desvio Padrão
especificamente	280	15	300	78,54	46,994
articulação	258	10	300	73,39	41,804

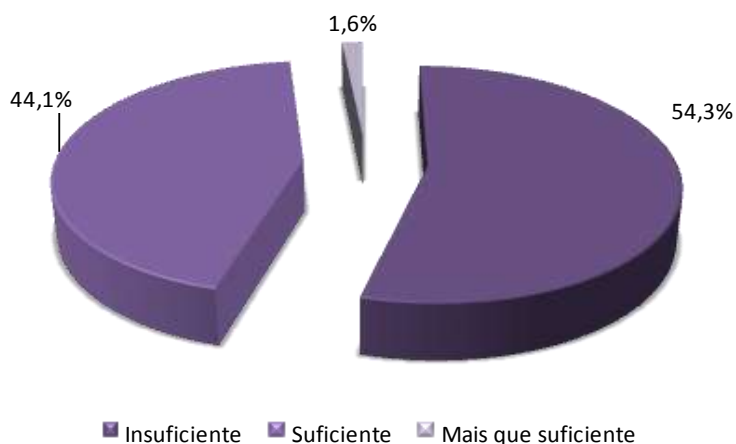
Como se pode verificar, semanalmente, em média, os professores dedicam 78,5 minutos (dp=46,9m) do tempo letivo especificamente ao ensino da Expressão Plástica e 73,3 minutos (dp=41,8) em articulação da Expressão Plástica com as outras disciplinas. Em ambos os casos os tempos despendidos pelos Professores no ensino da Expressão Plástica ultrapassam largamente o tempo indicado no currículo para lecionar esta disciplina (45 minutos).

No seguimento da questão anterior achou-se pertinente perceber qual a opinião dos professores relativamente ao tempo indicado curricularmente para o ensino de Expressão Plástica, 45 minutos como referido anteriormente, tendo surgido desta forma a questão **3.1.3** cujos resultados se encontram na tabela abaixo apresentada (Tabela nº 35) e respetivo gráfico nº 21.

Tabela 35 - Tempo dedicado à Expressão Plástica no currículo

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Insuficiente	165	53,2	54,3	54,3
Suficiente	134	43,2	44,1	98,4
Mais que suficiente	5	1,6	1,6	100,0
Total	304	98,1	100,0	
Omissos	6	1,9		
Total	310	100,0		

Gráfico 21 - Tempo dedicado à Expressão Plástica no currículo



Como se pode verificar mais de metade dos respondentes (54,3%) indicam que consideram o tempo estipulado curricularmente para o ensino da Expressão Plástica como Insuficiente. De certa forma este resultado confirma os resultados obtidos na questão anterior (questão 3.1.2) em que a média de tempo despendida com esta disciplina, quer especificamente quer em articulação com outras disciplinas, é amplamente ultrapassado relativamente ao indicado no currículo do primeiro ciclo de escolaridade.

Para o trabalho de investigação que se pretendeu realizar tornava-se indispensável perceber quais os fatores que condicionam a realização das atividades de Expressão Plástica, como tal a questão 3.1.3.1, pretendeu abordar de uma forma concisa e sistemática esta matéria. Desta forma os professores foram questionados relativamente a quatro grupos de fatores que a nosso ver podem ser condicionantes destas atividades, sendo estes: Fatores materiais e equipamentos, Fatores comportamentais e de aprendizagem, Fatores organizacionais e Fatores curriculares. Os resultados obtidos são os apresentados na tabela nº 36, na qual indicamos as respostas dos inquiridos realçando-se a resposta mais frequente (moda).

Tabela 36 - Fatores que afetam a realização de atividades de Exp. Plástica

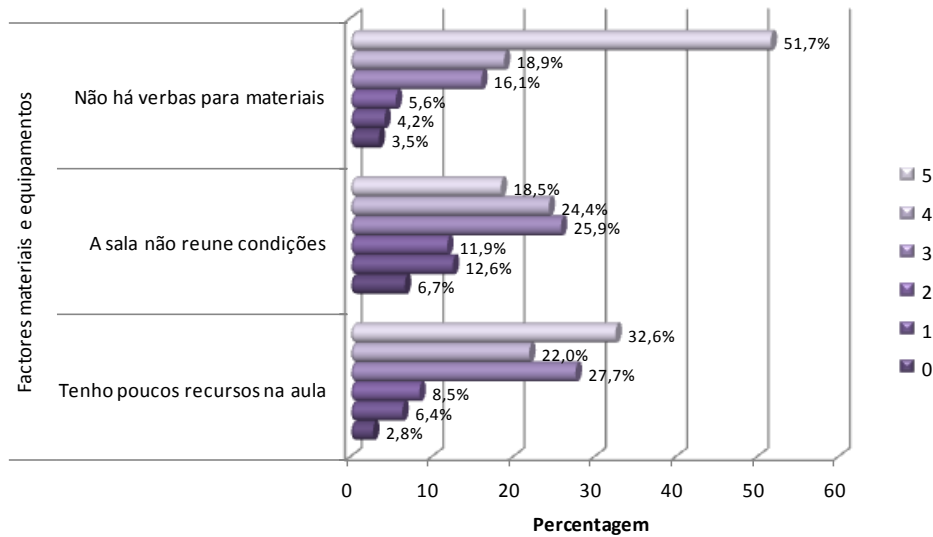
			0	1	2	3	4	5
Fatores materiais e equipamentos	Tenho poucos recursos na aula	Freq.	4	9	12	39	31	46
		%	2,8	6,4	8,5	27,7	22,0	32,6
	A sala não reúne condições	Freq.	9	17	16	35	33	25
		%	6,7	12,6	11,9	25,9	24,4	18,5
	Não há verbas para materiais	Freq.	5	6	8	23	27	74
		%	3,5	4,2	5,6	16,1	18,9	51,7
Fatores comportamentais e de aprendizagem	Questões comportamentais	Freq.	9	29	29	40	18	10
		%	6,7	21,5	21,5	29,6	13,3	7,4
	Dificuldades de aprendizagem	Freq.	12	23	30	43	21	5
		%	9,0	17,2	22,4	32,1	15,7	3,7
Fatores organizacionais	Perde-se tempo a explicar	Freq.	34	32	27	21	9	2
		%	27,2	25,6	21,6	16,8	7,2	1,6
	Perde-se tempo a distribuir material	Freq.	32	33	27	23	7	3
		%	25,6	26,4	21,6	18,4	5,6	2,4
	Perde-se tempo com a arrumação de materiais	Freq.	27	35	25	26	10	5
		%	21,1	27,3	19,5	20,3	7,8	3,9
Perde-se tempo com a limpeza	Freq.	24	35	27	25	12	6	
	%	18,6	27,1	20,9	19,4	9,3	4,7	
Fatores curriculares	Currículos longos	Freq.	4	4	6	18	37	76
		%	2,8	2,8	4,1	12,4	25,5	52,4
	Provas de aferição	Freq.	7	10	12	19	43	42
		%	5,3	7,5	9,0	14,3	32,3	31,6

Legenda: 0 – menor 5 - maior

Por uma questão de melhor interpretação e apresentação dos resultados a cada grupo de fatores apresentados na tabela indicada corresponderá um único gráfico devidamente identificado.

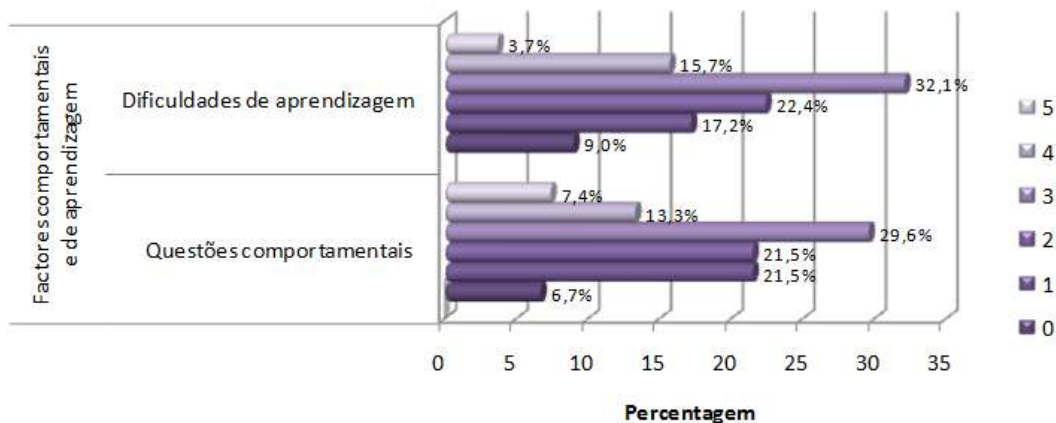
Relativamente aos Fatores Materiais e Equipamentos (Gráfico nº 22) o item com maior percentagem de respostas (51,7%) foi o *Não há verbas para materiais*, tendo esta percentagem alcançado o nível máximo (5), numa escala de 0 a 5. Importa ainda referir que com o mesmo nível (5) surge o item: *Tenho poucos recursos na aula*, com 32,6% das respostas.

Gráfico 22 - Fatores Materiais e Equipamentos



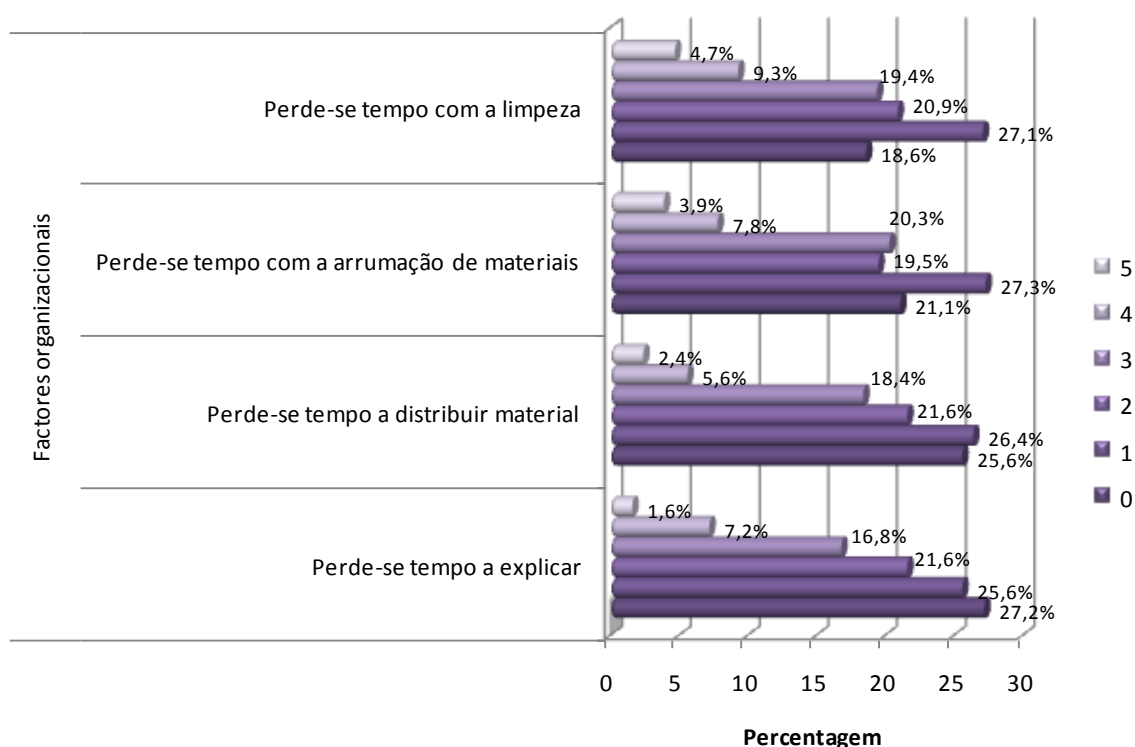
Quando analisamos os resultados obtidos relativos aos Fatores Comportamentais e de Aprendizagem (Gráfico nº 23) verificamos que os itens avaliados, *Dificuldades de aprendizagem* e *Questões comportamentais*, apresentam nível três (escala de 0 a 5) logo classificados de forma mediana quanto à sua interferência na realização de atividades relativas à disciplina de Expressão Plástica. Estes itens, pela ordem supra indicada, foram classificados no nível 3, por 32,1% e 29,6% dos respondentes.

Gráfico 23 - Fatores Comportamentais e de Aprendizagem



No que concerne aos resultados relativos aos Fatores Organizacionais (Gráfico nº 24), os quatro itens avaliados apresentam valores modais bastante aproximados, isto é, as avaliações realizadas pelos professores a cada um dos níveis foi de aproximadamente 27% em todos os itens, não existindo assim nenhum fator que se destaque particularmente dos outros. Parece-nos importante destacar o facto que ao contrário de todos os fatores em estudo, os Fatores Organizacionais foram aqueles em que a larga maioria dos resultados recaiu sobre os níveis mais baixos da escala utilizada, sendo que os valores modais se encontram nos níveis 0 e 1. Estes resultados indicam-nos que embora os Fatores Organizacionais contribuam para a afetação do tempo dedicado pelos professores à realização de atividades relativas à Expressão Plástica, estes fatores são os que menos se apresentam como barreiras à realização de atividades nesta área.

Gráfico 24 - Fatores Organizacionais

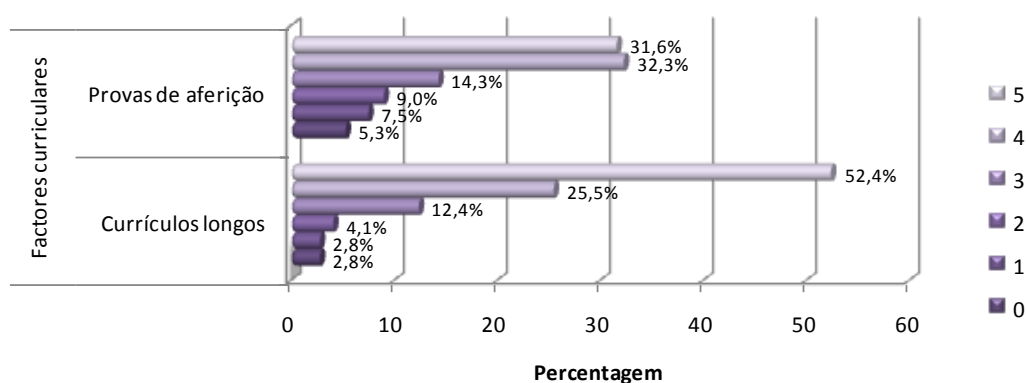


R

relativamente aos Fatores Curriculares (Gráfico nº23), os resultados obtidos indicam que o que mais afeta a realização de atividades de Expressão Plástica é o facto de os *Currículos serem longos* relativamente ao tempo letivo, tendo este item sido classificado com o nível 5 (nível maior da escala) por 52,4% dos inquiridos. Na opinião dos professores as *Provas de*

aferição também têm um impacto significativo na realização das atividades relativas à disciplina uma vez que mais de cerca de 63% dos Professores selecionaram este item nos dois níveis mais elevados da escala, isto é, nível 4 e 5, que apresentaram respetivamente, taxas de resposta de 32,3% e 31,6%.

Gráfico 25 - Fatores Curriculares



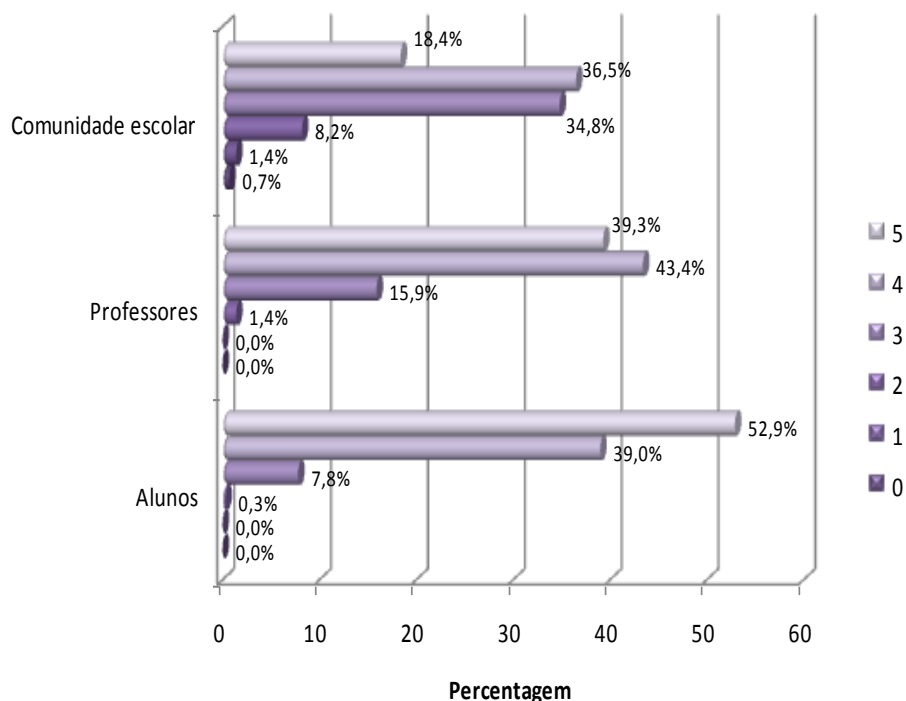
A questão **3.1.4** pretendeu perceber em que medida os professores consideram que o entusiasmo revelado pelos intervenientes, e entendam-se estes como os Alunos, os professores e a Comunidade Escolar, pode favorecer a realização de atividades de Expressão Plástica. Os resultados obtidos foram os apresentados na Tabela nº 37 traduzidos no Gráfico nº 26.

Tabela 37 - Entusiasmo dos intervenientes nas atividades de Exp. Plástica

		0	1	2	3	4	5
Alunos	Freq.			1	23	115	156
	%			,3	7,8	39,0	52,9
Professores	Freq.			4	47	128	116
	%			1,4	15,9	43,4	39,3
Comunidade escolar	Freq.	2	4	23	98	103	52
	%	,7	1,4	8,2	34,8	36,5	18,4

Legenda: 0 – menor 5 - maior

Gráfico 26 - Entusiasmo dos intervenientes nas atividades de Exp. Plástica



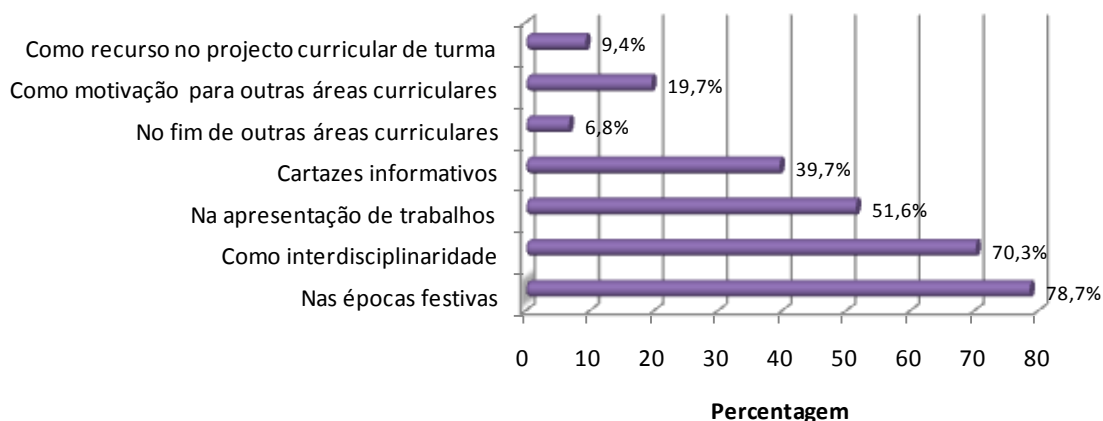
Os resultados indicam-nos que na opinião dos professores o entusiasmo por parte dos *Alunos* é o fator que mais favorece as atividades de Expressão Plástica tendo este item uma percentagem de resposta associada de 52,9% no nível mais elevado da escala (5).

A questão **3.1.5** pretendeu compreender quais os contextos que os professores utilizam com maior frequência para realizar atividades de Expressão Plástica. Os resultados relativos a esta questão podem ser observados na Tabela nº 38 e respetivo gráfico nº 27.

Tabela 38 - Contextos mais frequentes em que trabalha a Exp. Plástica

	Freq.	%
Nas épocas festivas	244	78,7
Como interdisciplinaridade	218	70,3
Na apresentação de trabalhos	160	51,6
Cartazes informativos	123	39,7
No fim de outras áreas curriculares	21	6,8
Como motivação para outras áreas curriculares	61	19,7
Como recurso no projeto curricular de turma	29	9,4

Gráfico 27 - Contextos mais frequentes em que trabalha a Exp. Plástica



Desta forma verificamos que a Expressão Plástica é muitíssimo utilizada em atividades relativas às *Épocas Festivas* (78,7% dos casos), em *Conjugação com outras disciplinas* (70,3%), na *Apresentação de trabalhos* (51,6%), em *Cartazes informativos* (39,7%) e com uma percentagem muito pequena na *Motivação para outras áreas curriculares* (19,7%). Embora os outros contextos indicados também tenham sido indicados pelos professores inquiridos, a frequência de respostas nestes itens não foi tão expressiva, esta afirmação é suportada pelo facto dos contextos *Final de outras áreas curriculares* e *Recurso no projeto curricular da turma* terem tido uma frequência de respostas de 6,8% e 9,4% respetivamente. Verifica-se que na generalidade, os professores continuam a utilizar a Expressão Plástica somente nas atividades relacionadas com *Épocas Festivas*.

O conjunto de questões **3.1.6**, **3.1.7**, **3.1.8** e **3.1.9** teve com o objetivo perceber a variedade de técnicas e materiais utilizados pelos professores com os seus alunos nas atividades de Expressão Plástica.

Neste seguimento, a questão **3.1.6** abordou a diversidade de técnicas utilizadas. Os resultados obtidos foram os apresentados na tabela nº 39 e respetivo gráfico nº 28.

Tabela 39 - Técnicas utilizadas

	Freq.	%
Desenho orientado	279	90,0
Desenho livre	237	76,5
Pintura com pincéis orientado	212	68,4
Pintura com pincéis livre	294	94,8
Pintura com material de riscar orientado	186	60,0
Pintura com material de riscar livre	210	67,7
Fotocópias	262	84,5
Construções	217	70,0
Modelagem, escultura	159	51,3
Dobragem/origami	215	69,4
Recorte / colagem	295	95,2
Computador	133	42,9
Técnica mista	136	43,9
Impressão com esponja	86	27,7
Impressão com carimbo	79	25,5
Impressão com partes do corpo	106	34,2

Como se pode verificar as técnicas maioritariamente indicadas são o Recorte/Colagem (95,2%), a Pintura livre utilizando pincéis (94,8%) e o Desenho orientado (90,0%). Os resultados foram ainda analisados de acordo com subcategorias, sendo estas: *Técnicas de Desenho*, *Técnicas de Pintura*, *Várias Técnicas* e *Técnicas de Impressão*.

Nas Técnicas de Desenho, a atividade com maior percentagem de resposta foi o *Desenho orientado* com 90,0% de respostas sendo que o *Desenho livre* foi indicado por 76,5% dos professores.

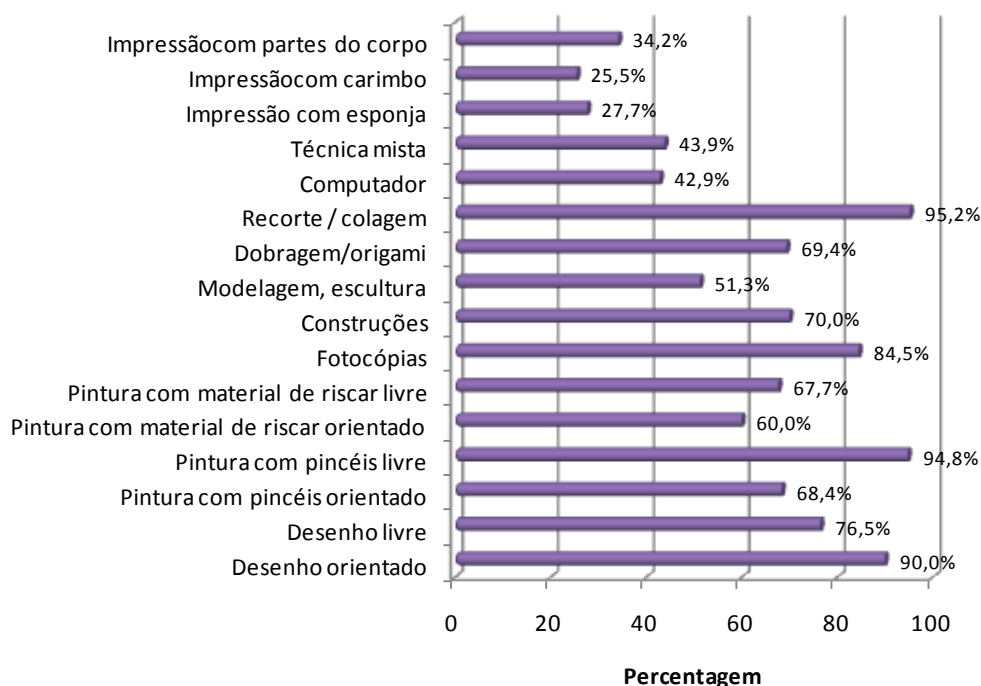
Relativamente às Técnicas de Pintura, aquela que é maioritariamente utilizada é a *Pintura livre com pincéis* indicada por 94,8% dos docentes. As restantes técnicas de pinturas são indicadas por 60% a 70% dos respondentes.

Nas Técnicas de Impressão, a atividade com taxa de resposta mais elevada, logo a mais utilizada pelos docentes foi a *Impressão com Partes do Corpo* (34,2%), seguindo-se a *Impressão com Esponja* (27,7%) e por fim a *Impressão com Carimbo* (25,5%). Importa referir que este foi o conjunto de técnicas com menor expressão no que se refere à sua utilização, isto é, quando comparado com os outros conjuntos de técnicas foi o grupo com menores taxas de resposta não indo além dos 34,2% de respostas por parte dos

professores. Verifica-se que somente uma pequena percentagem de professores realiza experiências a nível da impressão.

Por fim, analisando os resultados relativos ao grupo Várias Técnicas verificamos que a técnica que teve maior taxa de resposta por parte dos Professores foi o *Recorte/Colagem* com 95,2%, seguiram-se as *Fotocópias* (84,5%), as *Construções* (70,0%), *Dobragem/Origami* (69,4%), *Modelagem/Escultura* (51,3%), *Técnica mista* (43,9%) e por último o *Computador* com 42,9% das respostas.

Gráfico 28 - Técnicas utilizadas



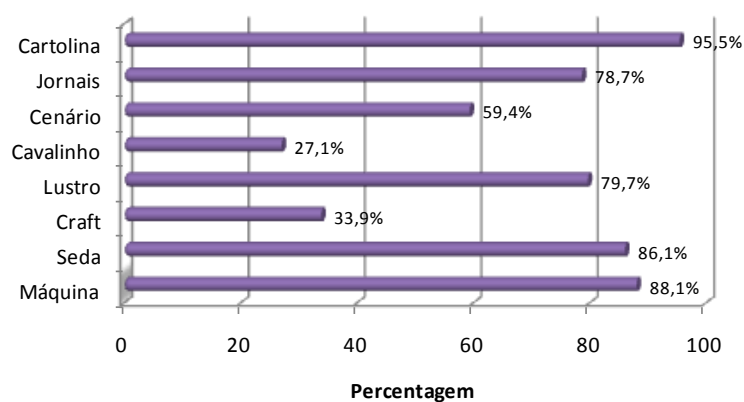
A questão 3.1.7 teve como objetivo saber quais os suportes utilizados nas atividades de Expressão Plástica, encontrando-se os resultados obtidos na Tabela nº 40. Para uma melhor interpretação e apresentação dos resultados, a cada grupo de fatores apresentados na tabela indicada corresponderá um único gráfico devidamente identificado. Achou-se pertinente esta questão para verificar e comparar posteriormente as respostas dos questionários com as dadas pelos professores nas entrevistas, e também para verificarmos se existe uma preocupação na diversidade de suportes e de dimensões apresentadas e trabalhadas com os alunos.

Tabela 40 - Suportes utilizados

Suportes		Freq.	%	
Papel	Máquina	273	88,1	
	Seda	267	86,1	
	Craft	105	33,9	
	Tipo	Lustro	247	79,7
		Cavalinho	84	27,1
	Cenário	Cenário	184	59,4
		Jornais	244	78,7
		Cartolina	296	95,5
	Tamanho	< A5	128	41,3
		A4	294	94,8
> A3		242	78,1	
Outros suportes	Telas	54	17,4	
	Tecido	109	35,2	
	Quadro negro/branco	166	53,5	
	Quadro interativo	60	19,4	

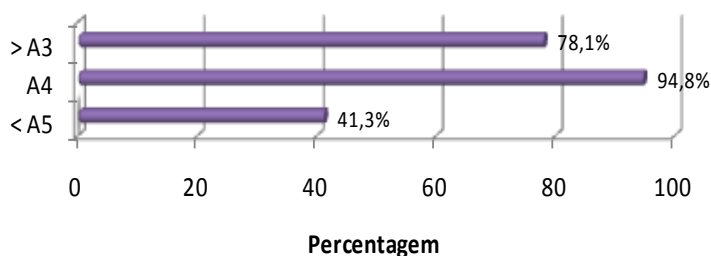
Na abordagem realizada ao tipo de suportes utilizados nas atividades de Expressão Plástica, esta foi realizada dividindo os suportes em dois tipos: *Papel* e *Outros Suportes*. Dentro do Grupo Papel, para além da tipologia adotada pelos professores considerou-se pertinente saber qual a dimensão mais utilizada.

Gráfico 29 - Tipos de Papel



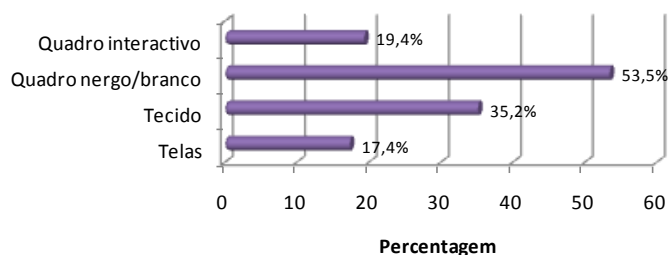
Da observação do Gráfico nº 29, podemos verificar que o tipo de papel utilizado com maior frequência é a *Cartolina* referido por 95,5% dos professores. Também com grande percentagem de resposta surgem o *Papel de Máquina* (88,1%) o *Papel de Seda* (86,1%), o *Papel de Lustro* (79,7%) e o *Papel de Jornal* (78,7%). O *Papel de Cenário*, o *Papel Craft* e o *Papel Cavalinho* são aqueles com menores percentagens de referência. Na generalidade, os professores optam pela utilização de cartolinas e de papel de máquina nas atividades.

Gráfico 30 - Dimensão dos suportes



Ainda relativamente ao suporte *Papel*, no que concerne às dimensões (Gráfico nº 30), o mais utilizado é o papel *A4* tendo sido referido por 94,8% dos respondentes, sendo que o papel de dimensões *iguais ou superiores a A3* é indicado por 78,1% dos docentes e o papel com dimensões *iguais ou inferiores a A5* é indicado apenas por 41,3% dos respondentes.

Gráfico 31 - Outros suportes



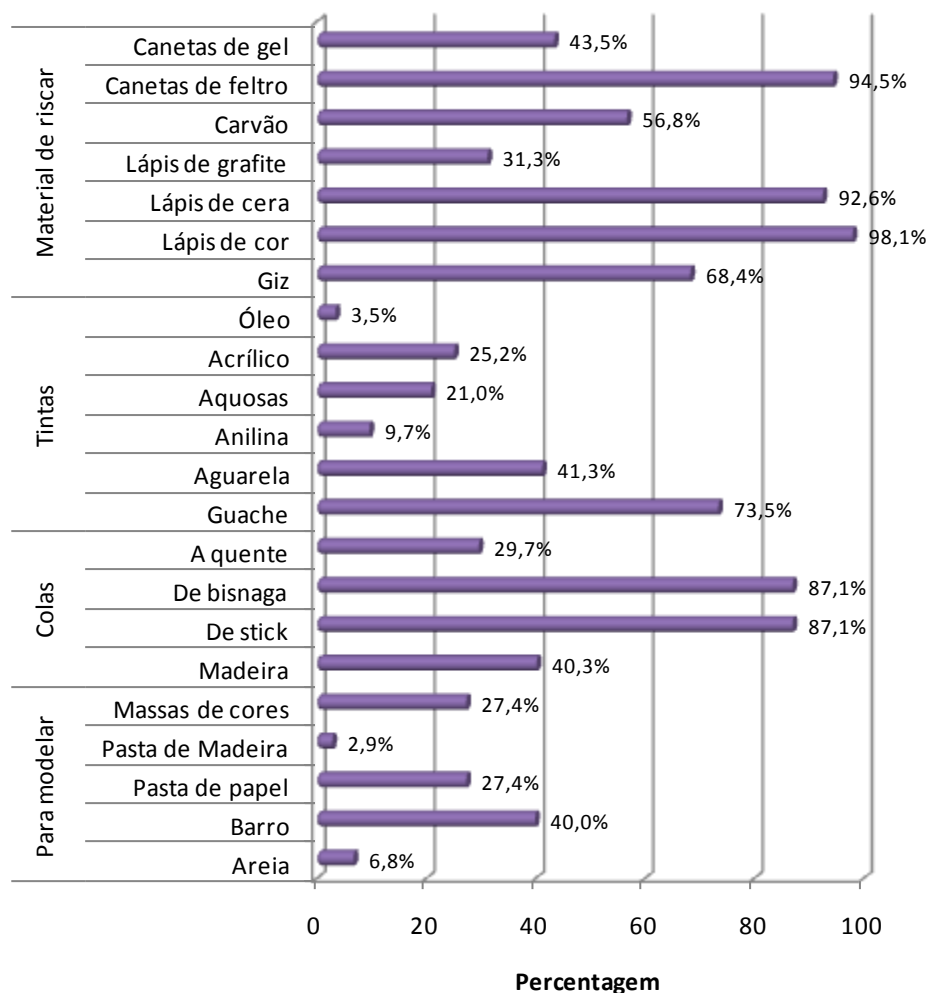
No Gráfico nº 31, podemos observar os resultados relativos ao grupo *Outros Suportes* utilizados nas atividades de Expressão Plástica. Neste grupo o suporte mais utilizado foi o *Quadro negro/branco* que foi referido por 53,5% dos professores, seguiu-se o *Tecido* com 35,2% de respostas, o *Quadro interativo* (19,4%) e por último com menor percentagem de resposta surge a *Tela* assinalada por apenas 17,4% dos respondentes.

A questão **3.1.8** teve como objetivo fazer a caracterização dos vários materiais que os professores utilizam com maior frequência nas atividades de Expressão Plástica. À semelhança da questão anterior, para facilitar a interpretação e a apresentação dos resultados, os vários Materiais foram organizados em quatro grupos, sendo estes: *Materiais para modelar*, *Colas*, *Tintas* e *Materiais de riscar*. Os resultados obtidos foram os apresentados na Tabela nº 41 e respetivo gráfico nº 32.

Tabela 41 - Vários materiais

	Materiais	Freq.	%
Para modelar	Areia	21	6,8
	Barro	124	40,0
	Pasta de papel	85	27,4
	Pasta de Madeira	9	2,9
	Massas de cores	85	27,4
Colas	Madeira	125	40,3
	De stick	270	87,1
	De bisnaga	270	87,1
	A quente	92	29,7
Tintas	Guache	228	73,5
	Aquarela	128	41,3
	Anilina	30	9,7
	Aquosas	65	21,0
	Acrílico	78	25,2
	Óleo	11	3,5
Material de riscar	Giz	212	68,4
	Lápis de cor	304	98,1
	Lápis de cera	287	92,6
	Lápis de grafite	97	31,3
	Carvão	176	56,8
	Canetas de feltro	293	94,5
	Canetas de gel	135	43,5

Gráfico 32 - Vários materiais



No que concerne aos Materiais de Riscar, o material com maior percentagem de respostas foram os *Lápis de Cor* indicados por 98,1% dos professores. Neste grupo as *Canetas de Feltro* e os *Lápis de Cera* também foram indicados por uma grande percentagem dos inquiridos tendo estes materiais sido indicados em 94,5% e 92,6% das respostas, respetivamente. O material de riscar indicado em menor número de vezes foi o *Lápis de Grafite* assinalado apenas por 31,3% dos inquiridos.

Relativamente ao grupo das Tintas aquela que registou maior número de utilizações foi o *Guache* com 73,5% de respostas, seguido das *Aguarelas* com 41,3%. Neste grupo o material menos referenciado pelos docentes foi o *Óleo* que foi indicado em apenas 3,5% dos casos.

No grupo das Colas, as *Colas de Stick* e as *Colas de Bisnaga* obtiveram uma percentagem de respostas igual tendo sido referidas por 87,1% dos respondentes. Seguiram-se as *Colas de Madeira* com 40,3% de respostas e por último as *Colas Quentes* indicadas por 29,7% dos professores.

A questão **3.1.9** teve como objetivo perceber se a Reciclagem/Reutilização de Lixo e de desperdícios era promovida e utilizada para a realização de atividades de Expressão Plástica, e quais os materiais mais utilizados com esse fim.

Tabela 42 - Promoção da reciclagem em atividades nesta área

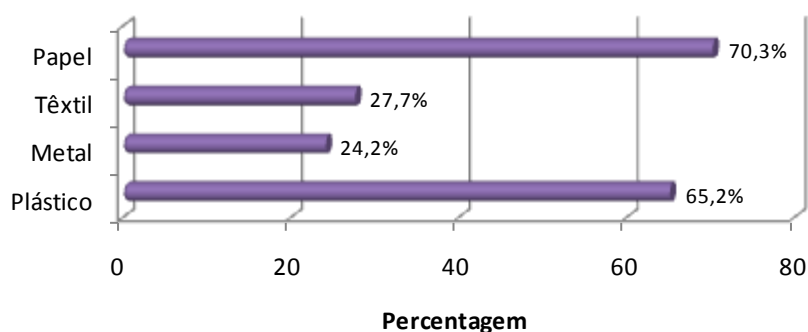
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	252	81,3	83,2	83,2
Não	51	16,5	16,8	100,0
Total	303	97,7	100,0	
Omissos	7	2,3		
Total	310	100,0		

Como se pode observar na Tabela nº 42, um número significativo (83,2%) de professores indicam que já promoveram atividades de Reciclagem/Reutilização de Lixo no âmbito das atividades de Expressão Plástica, sendo que o material mais utilizado para esta finalidade foi o *Papel*, referido por 70,3% dos respondentes. Ainda relativamente aos materiais utilizados, conforme se pode verificar na Tabela nº 43 e respetivo gráfico nº 33, a reciclagem de *Plástico* foi referida por 65,2% das respostas, seguindo-se os materiais *Têxteis* (27,7%) e por fim o *Metal* (24,2%).

Tabela 43 - Materiais reciclados

	Freq.	%
Plástico	202	65,2
Metal	75	24,2
Têxtil	86	27,7
Papel	218	70,3

Gráfico 33 - Materiais reciclados



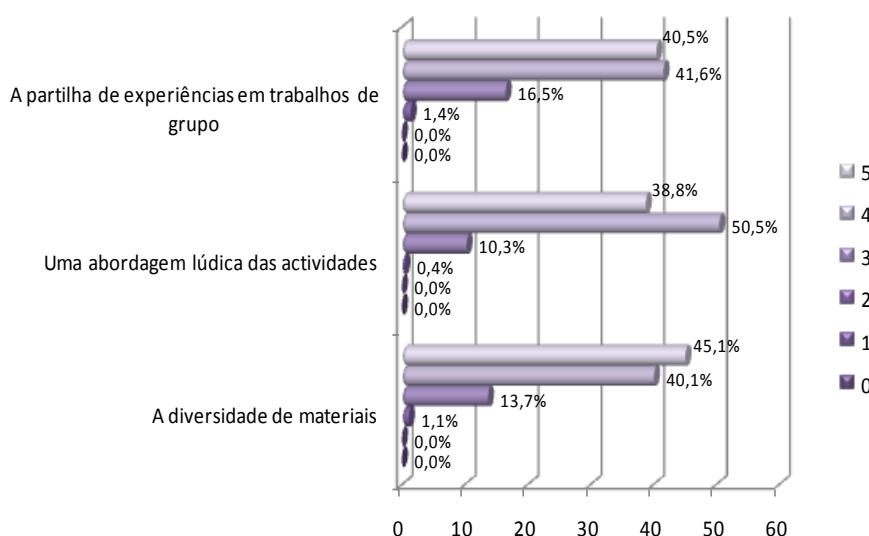
A questão **3.1.10** pretendeu perceber qual a opinião dos docentes relativamente a fatores que possam favorecer/estimular a Criatividade dos alunos quando estes desenvolvem atividades no âmbito da Expressão Plástica. Desta forma os professores foram inquiridos quanto a três fatores: *Diversidade de materiais*, *Abordagem lúdica das atividades* e *Partilha de experiências em trabalhos de grupo*. Os resultados obtidos são os apresentados na tabela nº 44, na qual indicamos as respostas dos inquiridos realçando-se a resposta mais frequente (moda). O gráfico nº 34 traduz os resultados apresentados tendo como principal objetivo facilitar a sua interpretação.

Tabela 44 - Fatores que favorecem a criatividade

		0	1	2	3	4	5
A diversidade de materiais	Freq.			3	39	114	128
	%			1,1	13,7	40,1	45,1
Uma abordagem lúdica das atividades	Freq.			1	29	142	109
	%			,4	10,3	50,5	38,8
A partilha de experiências em trabalhos de grupo	Freq.			4	46	116	113
	%			1,4	16,5	41,6	40,5

Legenda: 0 – menor 5 - maior

Gráfico 34 - Fatores que favorecem a criatividade



Como se pode observar a grande maioria dos inquiridos considerou que qualquer um dos fatores indicados favorece/estimula a Criatividades dos alunos, sendo este resultado comprovado pelo facto de todos os fatores avaliados terem tido pontuações apenas nos três níveis mais elevados da escala utilizada.

Quando se avalia o fator *Diversidade de Materiais*, verifica-se que a maioria dos respondentes (45,1%) seleccionaram o nível 5; o fator *Abordagem Lúdica das Actividades* obteve 50,5% das respostas no nível 4, e o fator *Partilha de Experiencias em Trabalhos de Grupo* obteve 41,6% das respostas também no nível 4, sendo que a escala utilizada variou de zero (nível mais baixo) a cinco (nível mais elevado).

Com a questão 3.1.11 pretendeu-se perceber se os professores sentem necessidade de alterar a organização da sala para as atividades de Expressão Plástica. 75,0% dos respondentes responderam afirmativamente conforme apresentado na Tabela nº 45.

Tabela 45 - Organização da sala para as atividades de Expressão Plástica

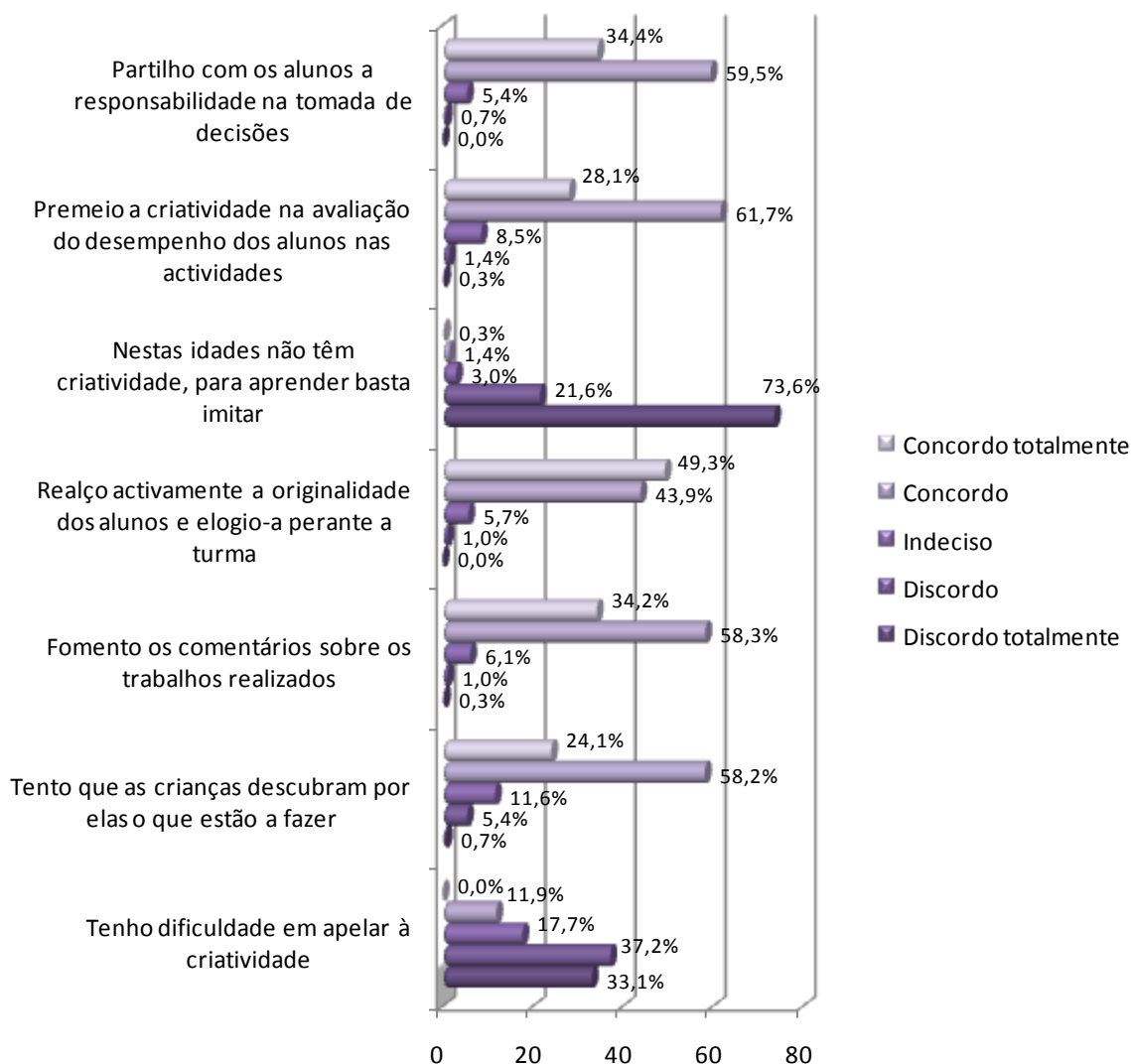
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	222	71,6	75,0	75,0
Não	74	23,9	25,0	100,0
Total	296	95,5	100,0	
Omissos	14	4,5		
Total	310	100,0		

O objetivo da questão **3.2**, foi de tentar perceber qual o tipo de abordagem tida pelos professores com a finalidade de estimular a Criatividade nos Alunos. Para isto os inquiridos foram confrontados com algumas afirmações para serem avaliadas consoante o seu grau de concordância com as mesmas. Tal como em outras questões já apresentadas Os resultados obtidos são os apresentados na tabela nº 46, na qual indicamos as respostas dos inquiridos realçando-se a resposta mais frequente (moda). O gráfico nº 35 traduz os resultados apresentados tendo como principal objetivo facilitar a sua interpretação.

Tabela 46 - Estimulação da criatividade

		Discordo totalment e	Discord o	Indecis o	Concord o	Concordo totalment e	Total
Tenho dificuldade em apelar à criatividade	Freq.	97	109	52	35	0	293
	%	33,1	37,2	17,7	11,9	,0	100,0
Tento que as crianças descubram por elas o que estão a fazer	Freq.	2	16	34	171	71	294
	%	,7	5,4	11,6	58,2	24,1	100,0
Fomento os comentários sobre os trabalhos realizados	Freq.	1	3	18	172	101	295
	%	,3	1,0	6,1	58,3	34,2	100,0
Realço ativamente a originalidade dos alunos e elogio-a perante a turma	Freq.	0	3	17	130	146	296
	%	,0	1,0	5,7	43,9	49,3	100,0
Nestas idades não têm criatividade, para aprender basta imitar	Freq.	218	64	9	4	1	296
	%	73,6	21,6	3,0	1,4	,3	100,0
Premeio a criatividade na avaliação do desempenho dos alunos nas atividades	Freq.	1	4	25	182	83	295
	%	,3	1,4	8,5	61,7	28,1	100,0
Partilho com os alunos a responsabilidade na tomada de decisões	Freq.	0	2	16	175	101	294
	%	,0	,7	5,4	59,5	34,4	100,0

Gráfico 35 - Estimulação da criatividade



Quando apresentada a afirmação Tenho dificuldade em apelar à Criatividade, 37,2% dos respondentes indicam Discordar da afirmação sendo que 33,1% diz Discordar totalmente.

Relativamente à afirmação Tento que as crianças descubram por elas o que estão a fazer a maioria dos professores (58,2%) assumem ter esta postura na sua Prática Pedagógica. Também no que diz respeito ao Fomentar os comentários sobre os trabalhos realizados, a maioria dos respondentes (58,3%) indicam Concordar com este tipo de abordagem.

Relativamente ao ponto Realço ativamente a originalidade dos alunos e elogio-a perante a turma, 49,3% dos professores indica Concordar totalmente com a afirmação.

No ponto Nestas idades não têm criatividade, para aprender basta imitar, 73,6% das respostas recaíram na avaliação Discordo totalmente.

Relativamente à afirmação Premeio a criatividade na avaliação do desempenho dos alunos 61,7% dos professores indicam Concordar com a afirmação

Por último quanto à afirmação Partilho com os alunos a responsabilidade na tomada de decisões os resultados demonstram que 37,2% dos professores indicam Discordar da afirmação.

Quando questionados sobre a exposição dos trabalhos dos alunos (pergunta 3.3 do questionário) 99,3% dos professores respondeu afirmativamente (Tabela nº 47).

Tabela 47 - Costuma expor os trabalhos dos alunos

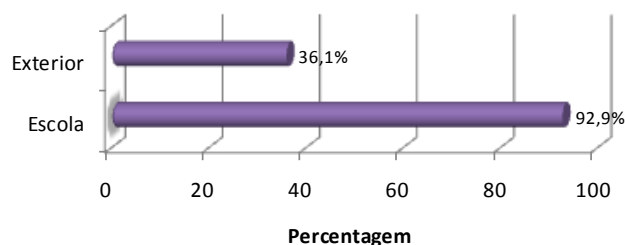
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	298	96,1	99,3	99,3
Não	2	,6	,7	100,0
Total	300	96,8	100,0	
Omissos	10	3,2		
Total	310	100,0		

Quando questionados sobre o local onde já expuseram os trabalhos pergunta 3.3.1 do questionário) 92,9% dos respondentes indicaram a Escola e 36,1% indicaram também espaços no Exterior dos estabelecimentos de ensino (Tabela nº 48 e gráfico nº 36).

Tabela 48 - Exposição de trabalhos

	Freq.	%
Escola	288	92,9
Exterior	112	36,1

Gráfico 36 - Exposição de trabalhos



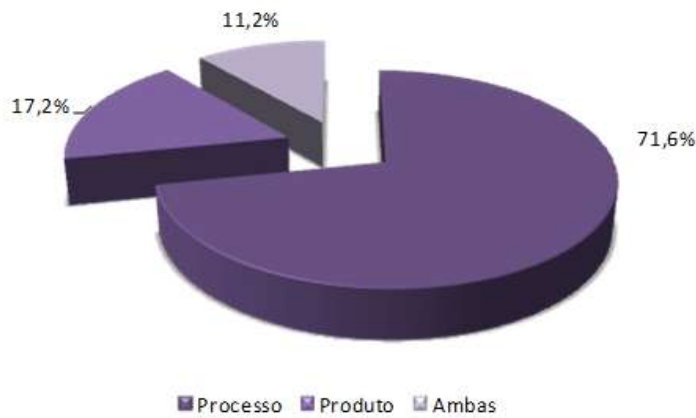
A questão **3.4**, teve como principal objetivo perceber ao que os professores atribuem maior importância quando organizam atividades de Expressão Plástica, se ao Processo em si, se ao Produto Final que pretendem obter ou se ambos os fatores têm importância na sua Prática Pedagógica. Na tabela nº 49 e respetivo gráfico 37, podemos ver os resultados obtidos.

Tabela 49 - Grau de importância

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Processo	212	68,4	71,6	71,6
Produto	51	16,5	17,2	88,8
Ambas	33	10,6	11,2	100,0
Total	296	95,5	100,0	
Omissos	14	4,5		
Total	310	100,0		

Como se pode verificar pela observação dos resultados a maioria dos professores (71,6%) atribui maior importância ao *Processo* utilizado enquanto apenas 17,2% dos respondentes considerou o *Produto Final* como o fator a que atribuem maior significado. Pode-se verificar ainda que 11,2% dos inquiridos respondeu que consideram *Ambos* os fatores como importantes para a sua Prática Pedagógica.

Gráfico 37 - Grau de importância



No seguimento da questão anterior, considerou-se também pertinente saber, de que forma as atividades no âmbito da Expressão Plástica são desenvolvidas. Desta forma a questão **3.4.1** pretendeu perceber se os professores Planificam as atividades a realizar com base nos conteúdos dos programas letivos da área, se Lecionam os conteúdos previstos no programa curricular com base nas atividades desenvolvidas ou se coordenam estes dois fatores na sua prática pedagógica referente a esta área. Os resultados obtidos encontram-se apresentados na Tabela nº 50 e respetivo gráfico nº38.

Tabela 50 - Planificação das atividades

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Conteúdos	203	65,5	69,5	69,5
Atividades	57	18,4	19,5	89,0
Ambas	32	10,3	11,0	100,0
Total	292	94,2	100,0	
Omissos	18	5,8		
Total	310	100,0		

Gráfico 38 - Planificação das atividades



Como se pode observar pela observação dos resultados 69,5% dos respondentes indicou que a sua Prática Pedagógica têm um enfoque substancial nos conteúdos, isto é, a maioria dos docentes planifica as atividades a realizar com os alunos com base nos conteúdos programáticos. Dos restantes respondentes 19,5% indicam que lecionam os conteúdos com base nas atividades desenvolvidas e apenas 11 % indicam que nas atividades desenvolvidas no âmbito da Expressão Plástica são concebidas tendo em ambos os fatores Conteúdos e Atividades.

A questão **3.5** pretendeu perceber se as Artes Plásticas são utilizadas nas atividades de Expressão Plástica e nos casos em que são utilizadas quais áreas das Artes Plásticas mais abordadas/utilizadas bem como os autores/artistas utilizados nessas abordagens (questão **3.5.1**).

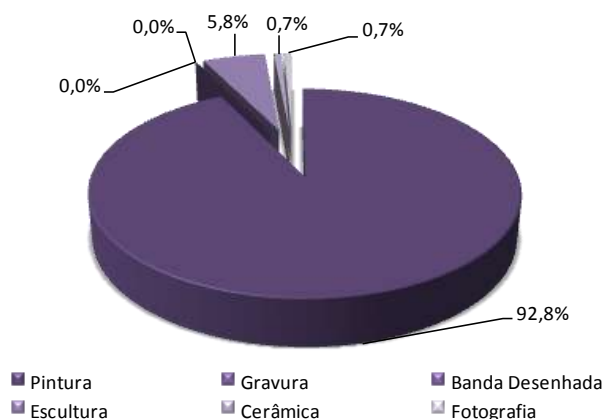
De acordo com os resultados apresentados na Tabela nº 51 apenas 41,7% dos Professores já incluíram as Artes Plásticas nas atividades de Expressão Plásticas realizadas com os alunos.

Tabela 51 - As Artes Plásticas nas atividades de Exp. Plásticas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	120	38,7	41,7	41,7
Não	168	54,2	58,3	100,0
Total	288	92,9	100,0	
Omissos	22	7,1		
Total	310	100,0		

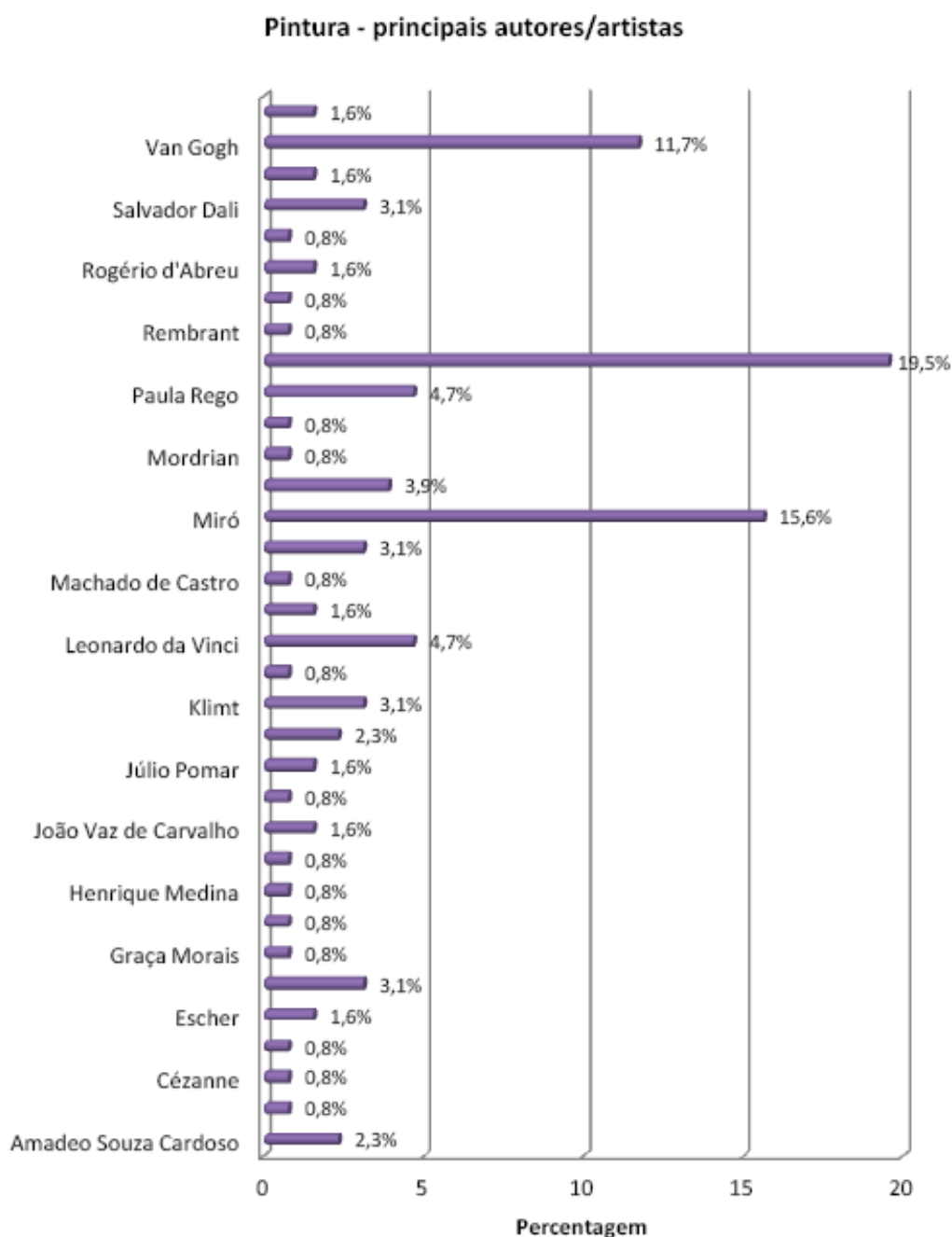
Relativamente às possíveis áreas que podiam ter referências a nível das Artes Plásticas para serem exploradas nas atividades realizadas. Dos 41,7% dos professores já incluíram as Artes Plásticas nas atividades de Expressão Plásticas, surge a *Pintura*, referenciada por 92,8% dos respondentes, seguindo-se a *Escultura* indicada em apenas 5,8% das respostas. A *Cerâmica* e a *Fotografia* foram ambas indicadas por 0,7% dos Professores. De acordo com os resultados obtidos, as Artes Plásticas associadas tanto à Gravura como à Banda Desenhada não costumam ser trabalhadas no Primeiro Ciclo. Estes dados, vêm de encontro ao que já se constatou no Marco Teórico desta investigação. As Artes Plásticas no Primeiro Ciclo, fazendo uma analogia, ainda são uma «miragem, ou um oásis»: só em certas escolas é que são utilizadas como uma ferramenta de apoio, dependendo muito do professor e da sua formação inicial. Estes resultados podem ser verificados com a observação do Gráfico nº 39.

Gráfico 39 - Autores utilizados nas atividades de Expressão Plástica



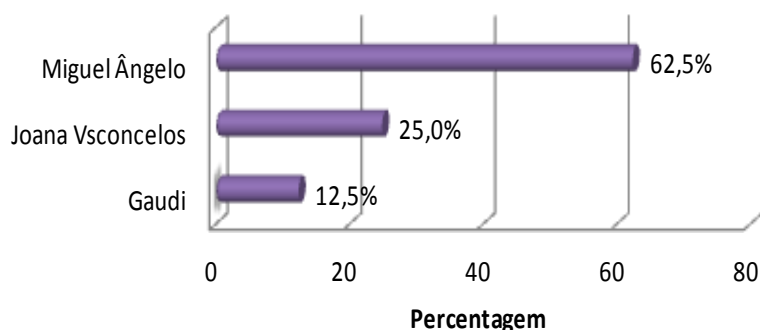
Relativamente aos autores mais referenciados pelos professores no âmbito da Pintura surgem: Picasso (19,5%), Miró (15,6%) e Van Gogh (11,7%) entre muitos outros mas indicados por um menor número de respondentes. Relativamente aos artistas nacionais mais referenciados foram: Paula Rego (4,7%), Eurico Gonçalves (3,1%) e Amadeo Souza Cardoso (2,7%). Os resultados obtidos com esta questão podem ser observados com maior detalhe no Gráfico nº 40.

Gráfico 40 - Pintura - Principais autores/artistas



No âmbito da Escultura foram indicados apenas três Autores: Miguel Ângelo referido em 62,5% dos casos, Joana Vasconcelos referida por 25% dos professores e Gaudi indicado por 12,5% dos inquiridos. Estes dados encontram-se apresentados no Gráfico 41.

Gráfico 41 - Escultura - Principais autores/artistas



A questão **3.6** pretendeu saber se os professores já promoveram visitas de estudo ao exterior como forma de promover a Expressão Plástica e igualmente o contato com as Artes Plásticas, como forma de fomentar a literacia artística dos alunos e quais foram os locais dessas visitas (pergunta **3.6.1**). Os resultados obtidos encontram-se apresentados nas Tabelas nº 52 e nº 53.

Tabela 52 - Visitas de estudo

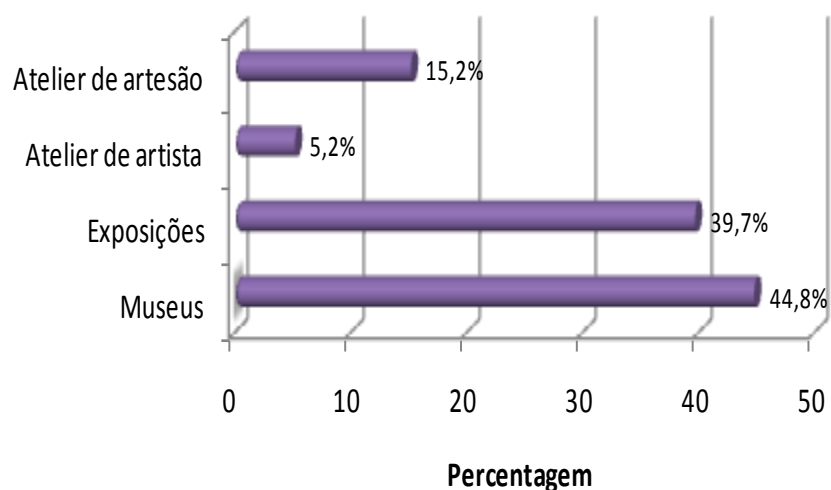
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Sim	183	59,0	64,4	64,4
Não	101	32,6	35,6	100,0
Total	284	91,6	100,0	
Omissos	26	8,4		
Total	310	100,0		

Como se pode observar 64,4% dos professores indicam que já promoveram visitas ao exterior sendo que os locais que foram visitados no âmbito das atividades de Expressão Plástica foram: Museus (44,8%), Exposições (39,7%), Ateliers de Artesãos (15,2%) e Ateliers de Artistas (5,2%).

Tabela 53 – Locais onde realizaram visitas de estudo

	Freq.	%
Museus	139	44,8
Exposições	123	39,7
Atelier de artista	16	5,2
Atelier de artesão	47	15,2

Gráfico 42 – Locais onde realizaram visitas de estudo



A questão **3.7** teve como objetivo perceber a opinião dos professores relativamente a alguns pontos considerados pertinentes no que concerne à organização das atividades letivas e até dos estabelecimentos de ensino no que diz respeito à Prática Pedagógica associada à Expressão Plástica. Os resultados obtidos nesta questão são os apresentados na Tabela nº 54 na qual indicamos as respostas dos inquiridos realçando-se a resposta mais frequente (moda). O gráfico nº 43 traduz os resultados apresentados tendo como principal objetivo facilitar a sua interpretação.

Tabela 54 – Coadjuvação e área de enriquecimento curricular

		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente	Total
3.7.1 Considera útil a coadjuvação de professores especializados em Expressão Plástica?	Freq.	4	3	35	130	126	298
	%	1,3	1,0	11,7	43,6	42,3	100,0
3.7.2 Considera que a concentração de escolas em agrupamentos /mega-agrupamentos pode favorecer essa contratação	Freq.	34	47	76	95	42	294
	%	11,6	16,0	25,9	32,3	14,3	100,0

3.7.3 Considera enriquecedora a formação interna nesta área, dada por professores especializados do agrupamento?	Freq.	2	6	25	164	99	296
	%	,7	2,0	8,4	55,4	33,4	100,0
3.7.4 Qual a sua opinião acerca da contratação de professores não especializados para lecionar Expressão Plástica nas áreas de enriquecimento curricular?	Freq.	100	100	68	17	9	294
	%	34,0	34,0	23,1	5,8	3,1	100,0
3.7.5 Qual a sua opinião sobre uma possível introdução de Educação pela Arte como área de enriquecimento curricular?	Freq.	4	9	40	150	91	294
	%	1,4	3,1	13,6	51,0	31,0	100,0

O tema abordado com questão **3.7.1** foi a coadjuvação das atividades de Expressão Plástica por Professores especializados nesta área. Como se pode verificar 43,6% dos Professores indicam que Concordam com esta medida e 42,3% referem mesmo que Concordam Totalmente.

A questão **3.7.2** teve como objetivo perceber a opinião dos Professores relativamente ao impacto que a concentração de escolas em Agrupamentos / Mega Agrupamentos pode ter no favorecimento da contratação de professores especializados na área de Expressão Plástica para coadjuvação das aulas em que estas atividades se realizem. Como se pode verificar na observação dos resultados 32,3% dos Professores Concorda que a concentração de escolas pode favorecer a contratação e implementação deste tipo de medidas.

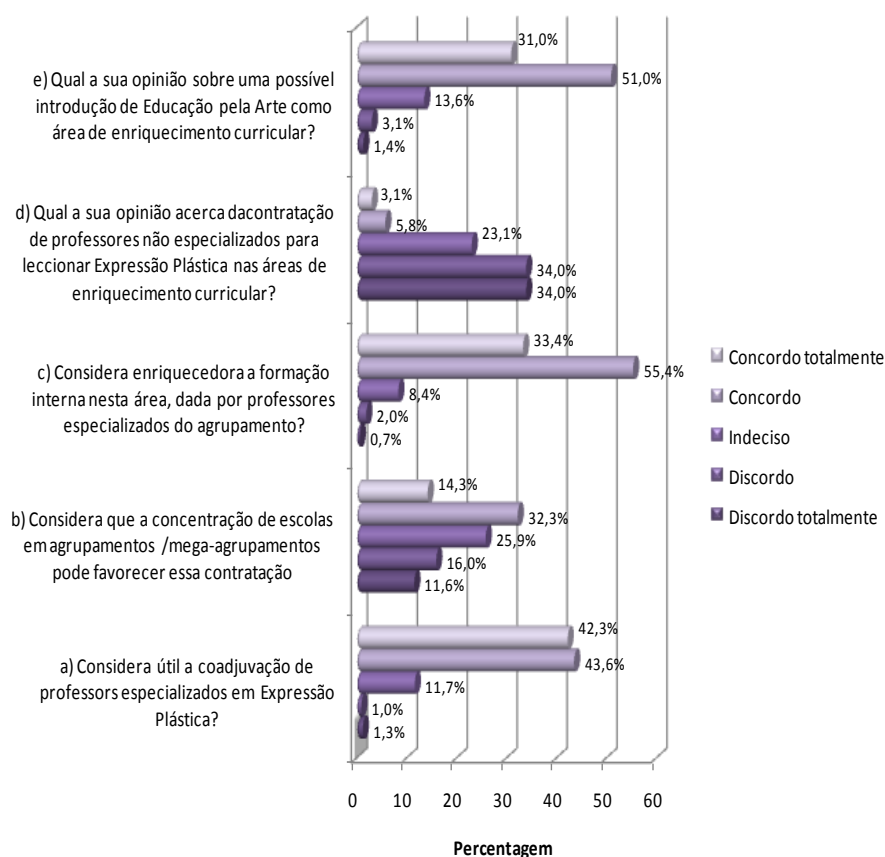
Quando questionados sobre a utilidade de formação específica na área de Expressão Plástica dada por colegas com formação específica na área, questão **3.7.3**, a maioria dos inquiridos (55,4%) Concordou que esta formação teria utilidade sendo que 33,4% referiu que Concorda Totalmente com este tipo de iniciativas.

A questão **3.7.4** pretendeu perceber a opinião dos professores relativamente à contratação de professores não especializados para lecionar Expressão Plástica nas áreas de

enriquecimento curricular. De acordo com os resultados obtidos 68% dos inquiridos não apoia esta abordagem uma vez que as respostas recaíram em 34% em cada um dos níveis mais baixos da escala Discordo e Discordo Totalmente.

Por último quando questionados relativamente a uma possível introdução da Educação pela Arte como área de enriquecimento curricular (questão 3.7.5) a maioria dos professores (51,0%) demonstrou *Concordar* com esta medida sendo que 31,0% dos inquiridos respondeu que *Concorda Totalmente* caso venha a ser introduzida. Seria uma medida que o Ministério da Educação deveria ter em conta, à semelhança do que já ocorre em alguns países da Europa, como forma de fomentar a literacia artística.

Gráfico 43 - Coadjuvação e área de enriquecimento curricular



A questão 3.8 teve como objetivo compreender se a problemática da Educação pela Arte é um assunto que suscita interesse aos docentes a ponto de fazerem um acompanhamento desta problemática e de que forma é que esse acompanhamento é realizado (questão 3.8.1 do questionário). Os resultados obtidos são os apresentados nas tabelas nº 55 e nº 56.

Tabela 55 - Educação pela Arte

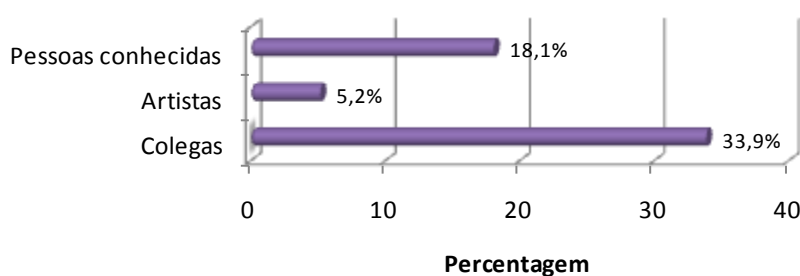
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Não	93	30,0	31,6	31,6
Sim	201	64,8	68,4	100,0
Total	294	94,8	100,0	
Omissos	16	5,2		
Total	310	100,0		

Da observação da Tabela nº 55 podemos concluir que 68,4% dos respondentes afirmam que acompanham as informações e mantêm-se atualizados sobre a Educação pela Arte, sendo que este acompanhamento/atualização é realizado recorrendo à partilha de experiências com Colegas em 33,9% dos casos, Pessoas Conhecidas em 18,1% das situações e através de Artistas 5,2% das respostas. Estes dados podem ser verificados na Tabela nº56 e respetivo gráfico nº 44.

Tabela 56 – Acompanhamento da Educação pela Arte

	Freq.	%
Colegas	105	33,9
Artistas	16	5,2
Pessoas conhecidas	56	18,1

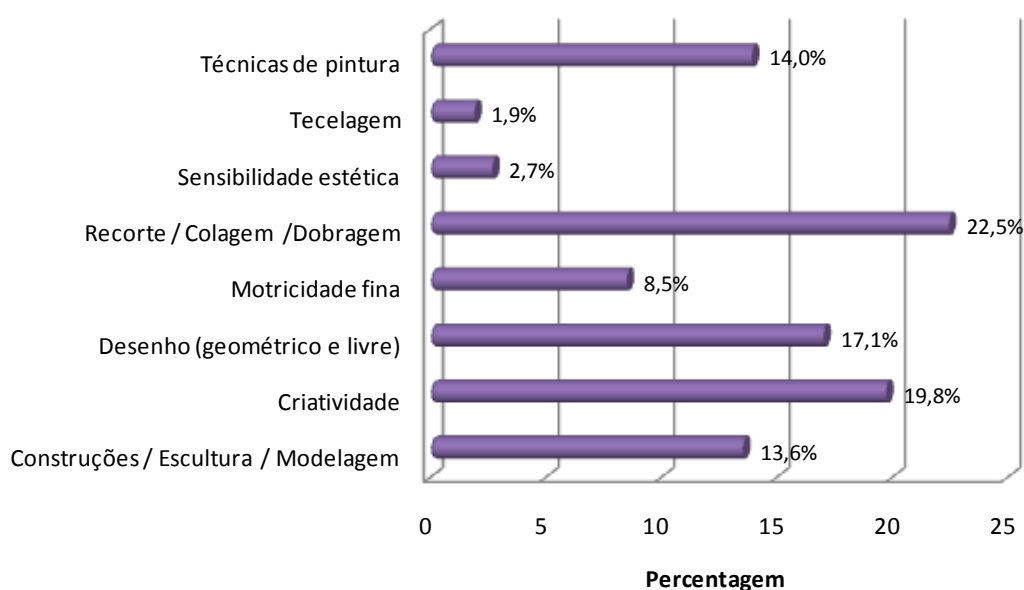
Gráfico 44 – Acompanhamento da Educação pela Arte



A pergunta **3.9** questionou os professores sobre a sua opinião relativamente às competências, na área da Expressão Plástica, em que os alunos revelam maiores dificuldades no final do Primeiro Ciclo de escolaridade. Como se pode verificar pela

observação do Gráfico nº 45 as competências mais referências das pelos professores foram: o Recorte / Colagem / Dobragem com 22,5% das respostas, seguindo-se a Criatividade com 19,8% e as atividades relacionadas com o Desenho (geométrico e livre) com 17,1%.

Gráfico 45 - Competências de Exp. Plástica em que os alunos revelam mais dificuldades no final do 1º ciclo



A questão **3.10** teve como objetivo saber a opinião dos professores relativamente à importância do papel da Educação pela Arte na aprendizagem e no desenvolvimento geral dos seus alunos. Desta forma os professores foram questionados sobre algumas das capacidades que podem ser desenvolvidos por parte dos alunos quando esta é fomentada (Tabela nº 57) bem como que experiências podem ser facilitadas através desta temática (tabela nº 58). À semelhança de outras perguntas, os resultados obtidos nesta questão são os abaixo apresentados realçando-se a resposta mais frequente (moda). Os Gráficos nº 46 e 47 traduzem respetivamente os resultados apresentados nas tabelas nº 57 e 58, tendo como principal objetivo facilitar a sua interpretação.

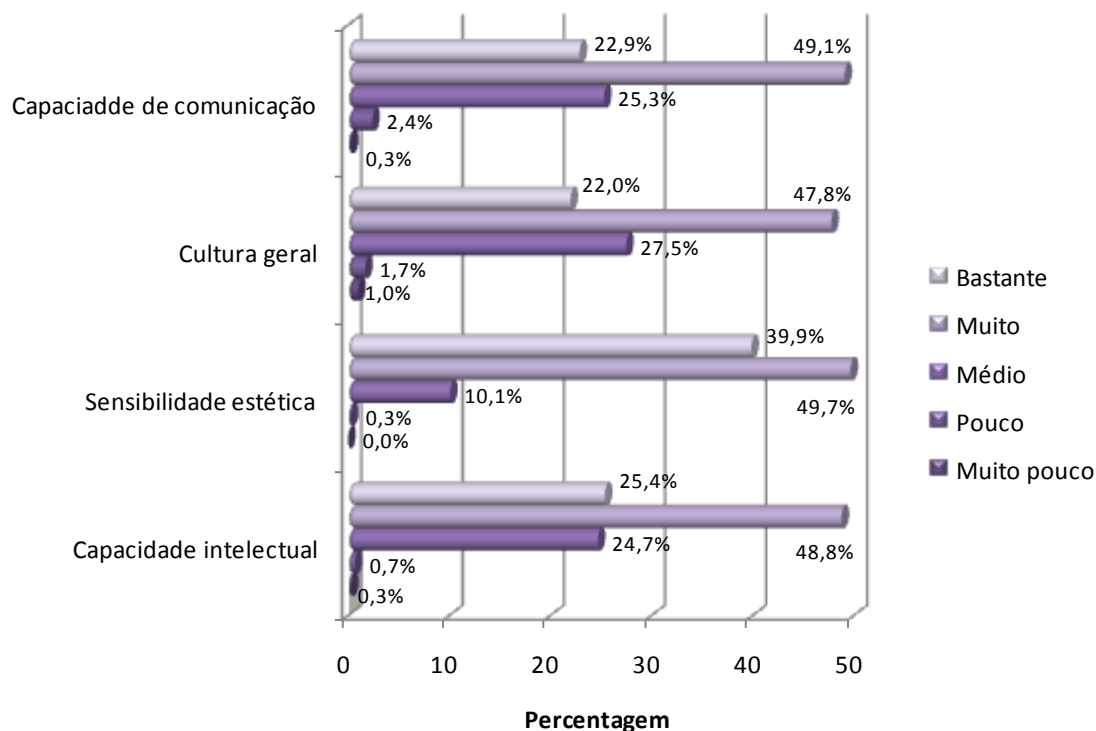
A questão **3.10.1** abordou qual os benefícios que a Educação pela Arte pode influenciar no desenvolvimento dos alunos nomeadamente no que diz respeito à Capacidade Intelectual, à Sensibilidade Estética, à Cultura Geral e à Capacidade de Comunicação.

Tabela 57 - Educação pela Arte

Desenvolve		Muito pouco	Pouco	Médio	Muito	Bastante	Total
Capacidade intelectual	Freq.	1	2	73	144	75	295
	%	,3	,7	24,7	48,8	25,4	100,0
Sensibilidade estética	Freq.		1	30	147	118	296
	%		,3	10,1	49,7	39,9	100,0
Cultura geral	Freq.	3	5	81	141	65	295
	%	1,0	1,7	27,5	47,8	22,0	100,0
Capacidade de comunicação	Freq.	1	7	74	144	67	293
	%	,3	2,4	25,3	49,1	22,9	100,0

Os resultados obtidos indicam-nos que a grande maioria dos inquiridos considera que a Educação pela Arte desempenha um papel determinante no desenvolvimento das capacidades supra referidas, uma vez que todos os itens em avaliação obtiveram a maior frequência de respostas na categoria *Desenvolve Muito* na escala de avaliação utilizada. O item com maior percentagem de respostas, isto é, aquele que na opinião dos Professores é mais favorecido pela Educação pela Arte, foi a Sensibilidade Estética com 49,7% de respostas na categoria *Desenvolve Muito* da escala de avaliação, seguindo-se a Capacidade de Comunicação (49,1%), a Capacidade Intelectual (48,8%) e por último a Cultura Geral (47,8%). Importa ainda referir que se verificou uma incidência muito baixa, em alguns casos quase residual, nas respostas nos níveis da escala que consideram que a Educação pela Arte *Desenvolve Pouco* e *Desenvolve Muito Pouco* as capacidades em estudo.

Gráfico 46 - Educação pela Arte



A questão **3.10.2** abordou qual a opinião dos docentes relativamente ao papel da Educação pela Arte como forma de proporcionar aos alunos: Vivências de diversos espaços, Contacto com artistas e artesãos e Experiências de novos materiais.

Tabela 58 - A Educação pela Arte facilita outras experiências

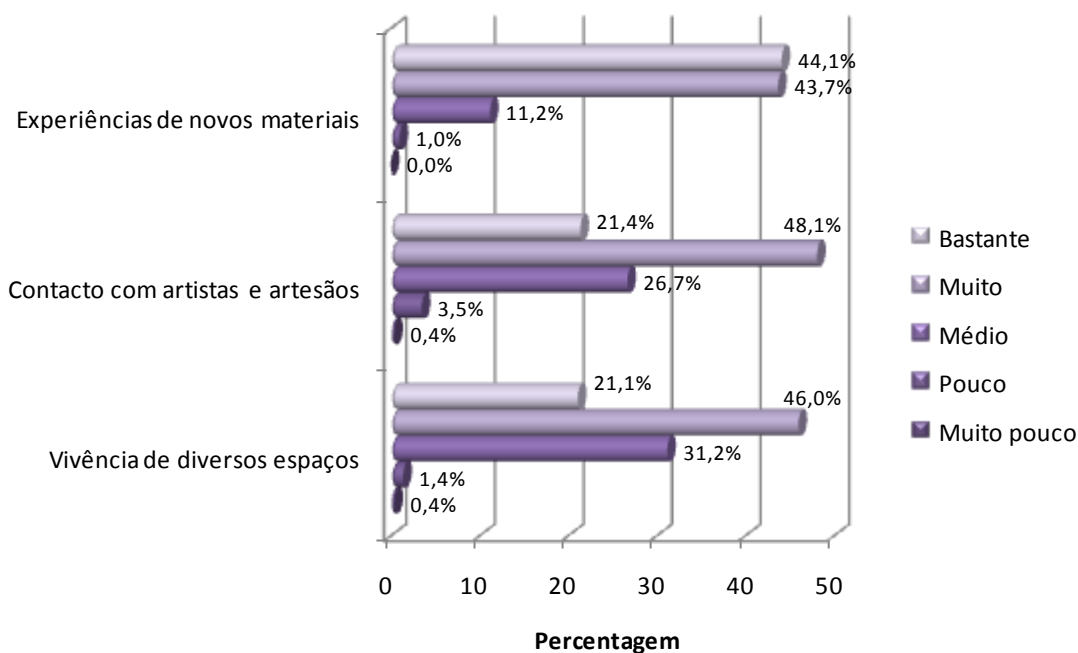
		Muito pouco	Pouco	Médio	Muito	Bastante	Total
Vivência de diversos espaços	Freq.	1	4	89	131	60	285
	%	,4	1,4	31,2	46,0	21,1	100,0
Contacto com artistas e artesãos	Freq.	1	10	76	137	61	285
	%	,4	3,5	26,7	48,1	21,4	100,0
Experiências de novos materiais	Freq.	0	3	32	125	126	286
	%	,0	1,0	11,2	43,7	44,1	100,0

Da observação dos resultados obtidos apresentados na Tabela nº 58 e respetivo gráfico nº 47, verifica-se que a opinião dos professores, no que concerne à Educação pela Arte, é bastante positiva, uma vez a maioria das respostas incidiram nos níveis mais elevados da

escala de avaliação. Dos três itens avaliados, Vivências de diversos espaços, Contacto com artistas e artesãos e Experiências de novos materiais, este último foi o melhor classificado tendo 44,1% dos docentes indicado que a Educação pela Arte *Facilita Bastante* este tipo de experiências. Na opinião dos professores uma abordagem educativa com base na Arte *Facilita Muito* as Vivências de diversos espaços e o Contacto com artistas e artesãos, tendo cada um destes itens alcançado 46,0% e 48,1% das respostas, respetivamente, naquele nível da escala de avaliação.

Importa ainda referir que a Educação pela Arte quando avaliada como “veículo facilitador de experiências”, apresenta uma incidência muito baixa, em alguns casos quase residual, nas respostas nos níveis da escala menos positivos que consideram que a Educação pela Arte *Facilita Pouco* e *Facilita Muito Pouco* as experiências indicadas, existindo relativamente a esta matéria um paralelismo com a abordagem anterior.

Gráfico 47 - A Educação pela Arte facilita outras experiências



A questão 3.11 teve como objetivo perceber o ponto da situação relativamente à adoção de Manuais de Expressão Plástica por parte das Escolas/Agrupamentos. E nos casos em que existe essa adoção, se esses manuais são efetivamente utilizados pelos professores como guias para as atividades realizadas (questão 3.11.1 do questionário).

A tabela nº 59 apresenta os resultados relativos à adoção de Manuais por parte dos estabelecimentos de ensino. Como se pode observar 96,4% dos professores inquiridos indicam que as escolas onde lecionaram no ano letivo 2010/2011 não adotaram qualquer manual desta área curricular.

Tabela 59 – Adoção de manual nesta área

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	11	3,5	3,6	3,6
Não	292	94,2	96,4	100,0
Total	303	97,7	100,0	
Omissos	7	2,3		
Total	310	100,0		

A Tabela nº 60 apresenta os resultados obtidos relativamente à utilização do manual de Expressão Plástica por parte dos docentes como guia na realização de atividades de Expressão Plástica. Como se pode verificar a percentagem de Professores que utiliza esta ferramenta de trabalho é baixa, sendo que apenas 24,1% indicam que utilizam estes manuais para desenvolver atividades com os alunos no âmbito da Expressão Plástica.

Tabela 60 – Utilização de manual nas atividades de Expressão Plástica

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	7	2,3	24,1	24,1
Não	22	7,1	75,9	100,0
Total	29	9,4	100,0	
Omissos	281	90,6		
Total	310	100,0		

A questão **3.12** pretendeu saber qual a opinião dos inquiridos relativamente à adequação dos manuais existentes aos conteúdos programáticos bem como ao tipo de atividades apresentadas nesses manuais, se as propostas apresentadas serão suficientemente aliciantes para estimular a sua realização. Como se pode observar na Tabela nº 61, 69,9% dos professores considera que os manuais são adequados e as suas propostas suficientemente estimulantes para que sejam uma opção na sua Prática Pedagógica. No entanto estes resultados são referentes apenas aos professores (24,1%) que responderam que utilizavam livro como apoio nas atividades realizadas.

Tabela 61 - Adequação dos manuais existentes

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	72	23,2	30,1	30,1
Não	167	53,9	69,9	100,0
Total	239	77,1	100,0	
Omissos	71	22,9		
Total	310	100,0		

A pergunta **3.13** questionou os professores sobre o interesse que teria a introdução das Artes Plásticas na prática pedagógica desta área. Como se pode verificar da observação da Tabela nº 62, 95,8% dos respondentes indicou que seria interessante e profícua a sua introdução nesta área curricular.

Tabela 62 - Introdução das Artes Plásticas na prática pedagógica

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	274	88,4	95,8	95,8
Não	12	3,9	4,2	100,0
Total	286	92,3	100,0	
Omissos	24	7,7		
Total	310	100,0		

Com a questão **3.14** pretendemos saber qual a opinião dos inquiridos relativamente à eventual disponibilização de um manual atualizado na área da Expressão Plástica sob a forma de um guião/manual para alunos e professores ou apenas um guião para professores. Desta forma questionamos os professores sobre a sua preferência. Como se pode observar na Tabela nº 63 a maioria dos respondentes (54,2%) indicam que prefeririam um manual para alunos e professores, sendo que 45,8% das respostas recaiu sobre a existência de um guião/manual para professores apenas.

Tabela 63 - Disponibilização de um guião/manual atualizado nesta área

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Manual	155	50,0	54,2	54,2
Guião	131	42,3	45,8	100,0
Total	286	92,3	100,0	
Omissos	24	7,7		
Total	310	100,0		

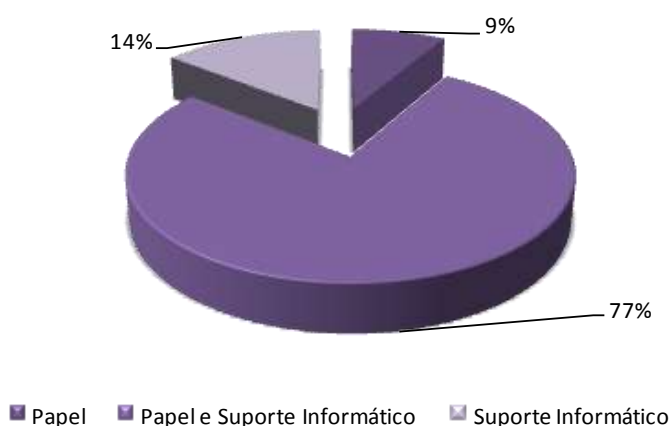
A questão **3.15** teve por objetivo perceber um pouco sobre quais as características que uma possível Proposta de Atividades de Expressão Plástica para o Primeiro Ciclo deveria apresentar. Neste sentido foram questionados relativamente ao tipo de suporte que achariam mais interessante para esse guião/manual, isto é, se prefeririam que este fosse disponibilizado em Papel, em Suporte Informático ou em ambos os formatos (questão **3.15.1**). Os resultados obtidos apresentam-se na Tabela nº 64 e respetivo gráfico nº 48.

Tabela 64 - Suporte do guião/manual

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Papel	24	7,7	8,4	8,4
Papel e Suporte Informático	222	71,6	77,4	85,7
Suporte Informático	41	13,2	14,3	100,0
Total	287	92,6	100,0	
Omissos	23	7,4		
Total	310	100,0		

Os resultados obtidos permitem indicar que a maioria dos docentes (77,4%) preferiria que a disponibilização do guião/manual fosse realizada através dos dois formatos indicados (papel e suporte informático). Ainda assim, 14,3% dos respondentes indica como preferência apenas o suporte informático e 8,4% indicam que o Papel seria a opção mais interessante.

Gráfico 48 - Suporte do guião/manual



A questão **3.15.2** pretendeu perceber se na opinião dos professores o recurso a conteúdos interdisciplinares num possível guião/manual na área seria importante ou uma mais-valia. Como se pode observar na Tabela nº 65 a totalidade dos respondentes indicou como

positivo a introdução de assuntos/matérias abordadas por outras disciplinas nas atividades de Expressão Plástica.

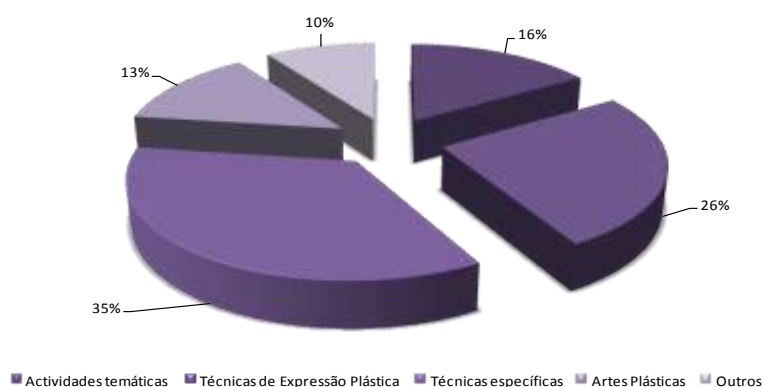
Tabela 65 - Importância de conteúdos interdisciplinares no guião/manual

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	284	91,6	100,0	100,0
Não	0	0	0	0
Omissos	26	8,4		
Total	310	100,0		

Por último, na questão **3.16**, foi solicitado aos professores que dessem um pequeno contributo sobre o que gostariam de ver abordado numa possível Proposta de Atividades de Expressão Plástica para o Primeiro Ciclo (atividades possíveis, conteúdos, sugestões, expectativas). Desta forma, como esta foi uma das questões abertas do questionário, para facilitar o seu tratamento estatístico e respetiva apresentação dos resultados, as respostas obtidas foram tratadas/agrupadas em cinco categorias: Atividades Temáticas, Técnicas de Expressão Plástica, Técnicas Específicas, Artes Plásticas e Outros (Gráfico nº 49). Posteriormente, e de forma a pormenorizar as respostas dadas em cada uma das categorias serão apresentados as sugestões apresentadas dentro de cada uma das categorias, à semelhança do que foi realizado no tratamento primário desta questão, os resultados de cada uma das categorias supra referidas foram também eles agrupados e encontram-se apresentados nos gráficos nº 50, 51, 52, 53 e 54.

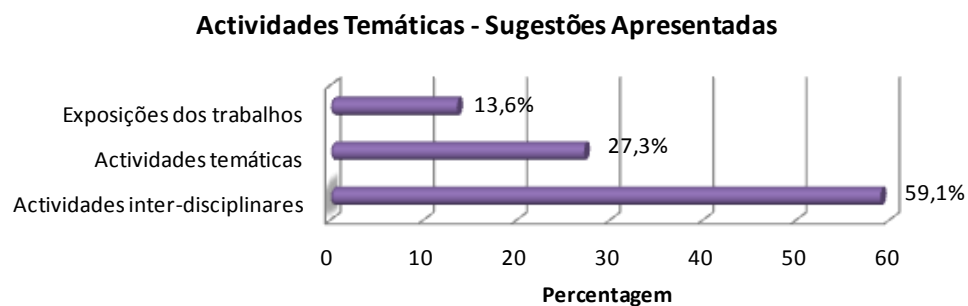
O gráfico nº 49 traduz as categorias em que foram realizadas sugestões de atividades para serem tidas em conta quando da elaboração da Proposta de Atividades. Como se pode observar o grupo relativo às Técnicas Específicas foi aquele que apresentou maior incidência de respostas (35%). Seguiram-se os grupos Técnicas de Expressão Plástica (26%), Atividades temáticas (16%), Artes Plásticas (13%) e por último Outros (10%).

Gráfico 49 - Sugestões de atividades



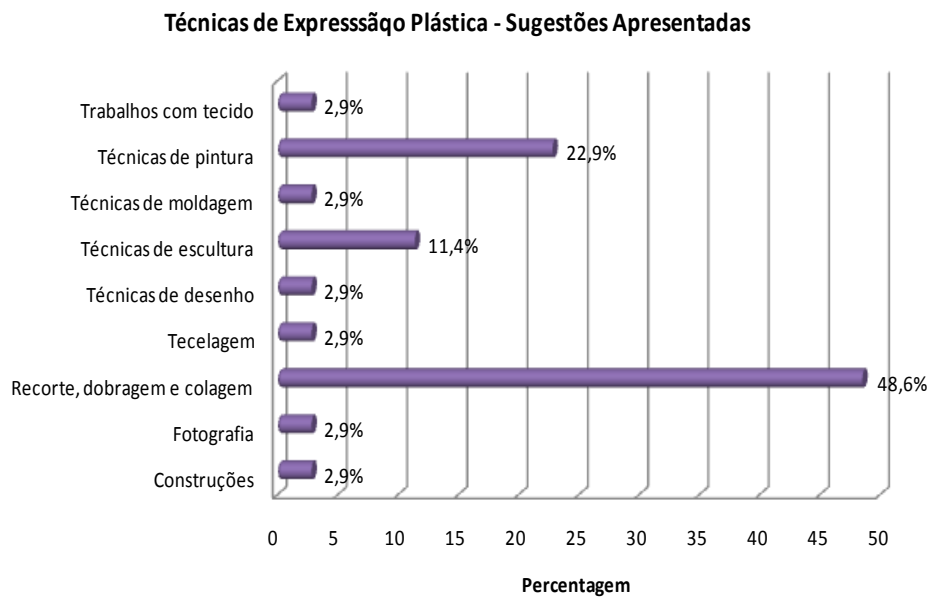
No que concerne às sugestões apresentadas no grupo Atividades Temáticas, estas recaíram em três subgrupos: Atividades Interdisciplinares com 59,1% de respostas; Atividades Temáticas (27,3%) e Exposições dos Trabalhos (13,6%). Estes dados podem ser observados no Gráfico nº 50.

Gráfico 50 - Atividades Temáticas



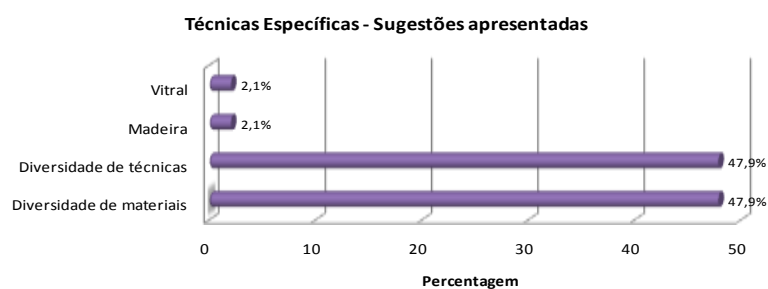
Relativamente ao grupo Técnicas de Expressão Plástica (Gráfico nº 51), as sugestões que mais se destacaram para serem incluídas numa Proposta de Atividades foram: nas áreas de: Recorte, dobragem e colagem com 48,6% de respostas, as Técnicas de Pintura (22,9%) e as Técnicas de Escultura (11,4%). Todas as outras sugestões apresentaram uma incidência de respostas na ordem dos 2,9%.

Gráfico 51 - Técnicas de Expressão Plástica



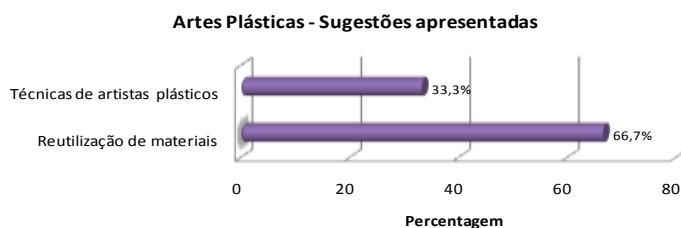
No grupo Técnicas Específicas as sugestões apresentadas recaíram em quatro subgrupos: Diversidade de Materiais, Diversidade de Técnicas, Madeira e Vitral. Os dois primeiros subgrupos foram indicados por 47,9% dos respondentes nesta categoria e tendo os dois restantes grupos sido referidos em 2,1% das respostas. Os dados podem ser observados no Gráfico nº 52.

Gráfico 52 - Técnicas Específicas



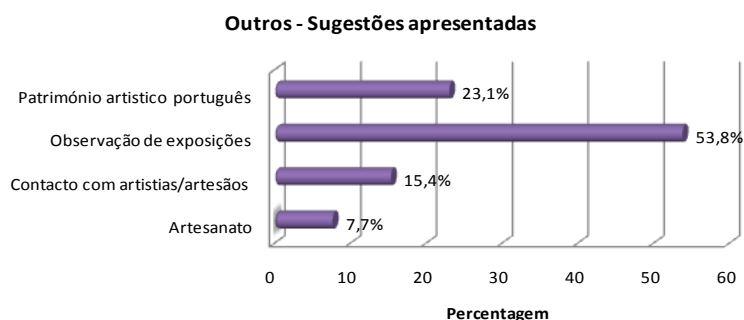
As sugestões apresentadas no grupo Artes Plásticas (Gráfico nº 53) incidiram apenas sobre dois temas, a Reutilização de materiais e as Técnicas de artistas plásticos com 66,7% e 33,3% das respostas, respetivamente.

Gráfico 53 - Artes Plásticas



Por último, surge o grupo denominado de Outros onde foram agrupadas sugestões de várias naturezas. No Gráfico nº 54 pode verificar-se que a sugestão indicada por maior número de professores foi a Observação de Exposições com 53,8% de respostas, seguiu-se o Património artístico português (23,1%), o Contacto com artistas/artesãos (15,4%) e por fim o Artesanato com 7,7% das respostas nesta categoria.

Gráfico 54 - Outras sugestões



6.3.2.3. Análise e Discussão das Hipóteses Apresentadas

Para testar as hipóteses apresentadas no ponto 6.1.2 “Operacionalização do problema de pesquisa da Tesis” desta investigação utilizou-se como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância (α) $\leq 0,05$. Nos casos em que foram encontradas diferenças significativas para um nível (α) $\leq 0,05$ estas foram devidamente comentadas.

Na hipótese nº 1 foi utilizado o teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas pois pretendeu-se comparar as respostas dos mesmos sujeitos em duas variáveis diferentes.

Para testar as hipóteses nº 2, 4, 5, e 9 utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis pois o objetivo foi comparar mais de dois grupos e a variável dependente é de tipo ordinal. Neste caso, como o SPSS até à versão 18.0 não possui testes de comparação múltipla *a posteriori* para o teste de Kruskal-Wallis procedeu-se como descrito em Morôco (2007). Basicamente isto consiste em ordenar a variável dependente através do procedimento Rank Cases e depois utilizar o teste de comparação múltipla da Anova One-Way sobre a nova variável ordenada. Para facilidade de interpretação indicam-se nas estatísticas descritivas o valor das médias e não o valor das ordens médias.

Para testar a hipótese nº 3, também se usou o teste de Kruskal-Wallis pois apesar de as variáveis dependentes serem de tipo quantitativo não têm distribuição normal (analisado através do teste de Kolmogorov-Smirnov).

Nas hipóteses nº 7,8 e 10 como se pretendia analisar a relação entre variáveis categorizadas usou-se o teste do Qui-quadrado. A análise das diferenças foi realizada com os resíduos ajustados standardizados. Nas situações em que o pressuposto do Qui-quadrado não se encontrava satisfeito - de que não pode haver mais do que 20% das células com frequências esperadas inferiores a 5 – usou-se o Qui-quadrado com simulação de Monte Carlo.

A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 18.0 para Windows.

Hipótese 1 (referente à pergunta 2.1.1 do questionário).

Existe uma diferença significativa entre o que os professores consideram que deveriam ter no currículo de Expressão Plástica e o que efetivamente tiveram quando da sua formação inicial

Relativamente à hipótese 1, foram identificadas as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 66 - Testes de Wilcoxon

Pergunta		Z	Sig.
2.1.1.1 – Competências			
2.1.1.1.1 – Estéticas	b - a	-7,997	,000 *
2.1.1.1.2 – Didáticas	b - a	-7,664	,000 *
2.1.1.2 – Aprendizagens			
2.1.1.2.1 - Várias técnicas (teoria)	b - a	-1,473	,141
2.1.1.2.2 - Várias técnicas (prática)	b - a	-11,954	,000 *
2.1.1.2.3 - Vários materiais (teoria)	b - a	-2,576	,010 *
2.1.1.2.4 - Vários materiais (prática)	b - a	-11,866	,000 *
2.1.1.3 – Sensibilização para:			
2.1.1.3.1 - Criatividade	b - a	-11,836	,000 *
2.1.1.3.2 - Educação pela Arte	b - a	-10,260	,000 *
2.1.1.3.3 - Observação de Artes Plásticas	b - a	-8,889	,000 *
2.1.1.3.4 - Comentário de Artes Plásticas	b - a	-7,902	,000 *
2.1.1.3.5 - Motivação para as Artes Plástica	b - a	-10,316	,000 *

* $p \leq 0,01$

Competências estéticas

$Z=-7,997$, $p=0,000$, os professores atribuíram uma importância maior ao que deveria constar no currículo de expressão plástica quando comparado com o que efetivamente adquiriram (3,67 versus 3,00).

Competências didáticas

$Z=-7,664$, $p=0,000$, os professores atribuíram uma importância maior ao que consta no currículo de expressão plástica (4,00 versus 3,35).

Aprendizagens (prática)

$Z=-11,954$, $p=0,000$, os professores atribuíram uma importância maior ao que consta no currículo de expressão plástica (3,29 versus 3,18).

Materiais (teoria)

$Z=-2,576$, $p=0,010$, os professores atribuíram uma importância maior ao que consta no currículo de expressão plástica (3,31 versus 3,14).

Materiais (prática)

$Z=-11,866$, $p=0,000$, os professores atribuíram uma importância maior ao que consta no currículo de expressão plástica (4,48 versus 3,24).

Sensibilização para a criatividade

$Z=-11,836$, $p=0,000$, os professores atribuíram uma importância maior ao que deveria constar no currículo de expressão plástica (4,31 versus 3,21).

Sensibilização para a educação pela arte

$Z=-10,260$, $p=0,000$, os professores atribuíram uma importância maior ao que consta no currículo de expressão plástica (3,98 versus 3,04).

Observação

$Z=-8,889$, $p=0,000$, os professores atribuíram uma importância maior ao que consta no currículo de expressão plástica (3,78 versus 3,02).

Comentário

$Z=-7,902$, $p=0,000$, os professores atribuíram uma importância maior ao que consta no currículo de expressão plástica (3,57 versus 2,98).

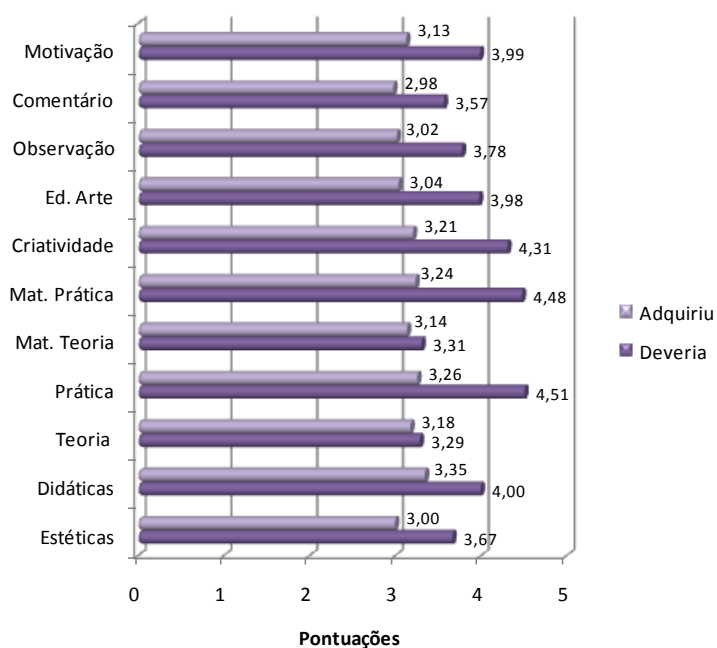
Motivação

$Z=-10,316$, $p=0,000$, os professores atribuíram uma importância maior ao que consta no currículo de expressão plástica (3,99 versus 3,13).

Tabela 67 – Estatísticas descritivas do que adquiriu vs o que deveria ter adquirido

	Deveria	Adquiriu
Estéticas	3,67	3,00
Didáticas	4,00	3,35
Teoria	3,29	3,18
Prática	4,51	3,26
Mat. Teoria	3,31	3,14
Mat. Prática	4,48	3,24
Criatividade	4,31	3,21
Ed. Arte	3,98	3,04
Observação	3,78	3,02
Comentário	3,57	2,98
Motivação	3,99	3,13

Gráfico 55 – Estatísticas descritivas do que adquiriu vs o que deveria ter adquirido



Hipótese 2 – A formação inicial dos professores influencia a sua opinião relativamente à relevância da Expressão Plástica. (Referente à pergunta 3.1.1 do questionário).

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas. A formação inicial dos professores não influencia significativamente a sua opinião relativamente à relevância da expressão plástica.

Tabela 68 - Testes de Kruskal-Wallis

		Qui- quadrado	gl	Sig.
Desenvolvimento	Espontaneidade	3,072	3	,381
	Criatividade	2,044	3	,563
	Identidade	3,389	3	,335
	Personalidade	1,143	3	,767
	Autoconhecimento	,829	3	,843
	Sentido estético	1,582	3	,664
	Perceção visual	,929	3	,819
Reforço	Capacidades expressivas	5,781	3	,123
	Coordenação motora fina	,684	3	,877
	Diagnóstico precoce de problemas	1,155	3	,764
	Interdisciplinaridade	2,379	3	,498
	Cultura geral	2,343	3	,504
	Motivação para a aprendizagem	2,446	3	,485

Tabela 69 - Estatísticas descritivas em relação ao desenvolvimento de atitudes

		Universidade		Magistério		Institutos Superiores		Escolas Superiores	
		Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp
Desenvolvimento	Espontaneidade	4,13	0,94	4,27	0,70	4,03	0,79	3,97	0,79
	Criatividade	4,50	0,57	4,65	0,61	4,53	0,68	4,62	0,56
	Identidade	3,78	0,75	4,06	1,14	3,83	0,73	3,94	0,71
	Personalidade	4,00	0,88	4,13	0,89	3,92	0,79	3,94	0,75
	Autoconhecimento	3,88	0,83	4,00	1,07	3,88	0,81	3,90	0,67
	Sentido estético	4,41	0,61	4,41	0,80	4,22	0,90	4,40	0,66
	Percepção visual	4,38	0,61	4,44	0,63	4,25	0,87	4,38	0,71
Reforço	Capacidades expressivas	4,28	0,73	4,28	0,83	4,22	0,80	4,48	0,61
	Coordenação motora fina	4,50	0,67	4,59	0,51	4,48	0,72	4,58	0,57
	Diagnóstico precoce de problemas	4,00	0,92	4,19	0,98	4,01	0,93	4,08	0,71
	Interdisciplinaridade	4,25	0,62	4,29	0,85	4,09	0,76	4,18	0,69
	Cultura geral	3,88	0,83	4,06	0,77	3,80	0,73	3,90	0,71
	Motivação para a aprendizagem	4,13	0,71	4,29	0,77	4,24	0,70	4,12	0,68

Gráfico 56 – Desenvolvimento de atitudes

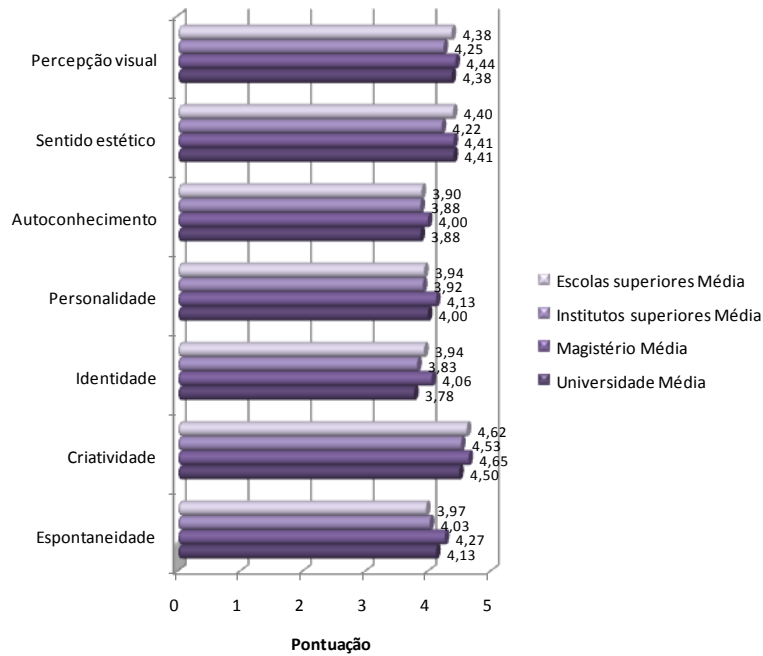
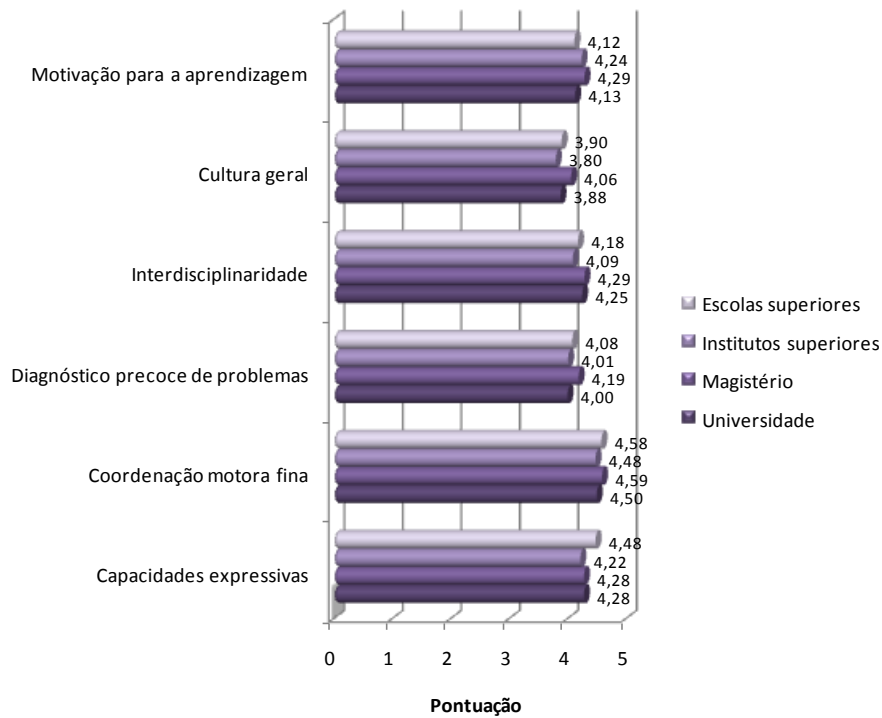


Gráfico 57 – Reforço de aprendizagens



Hipótese 3 – A formação inicial influencia o tempo que os professores dedicam semanalmente ao ensino da Expressão Plástica. (referente à pergunta 3.1.2.1 do questionário).

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas. A formação inicial dos professores não influencia significativamente o tempo que os professores dedicam semanalmente ao ensino da expressão plástica.

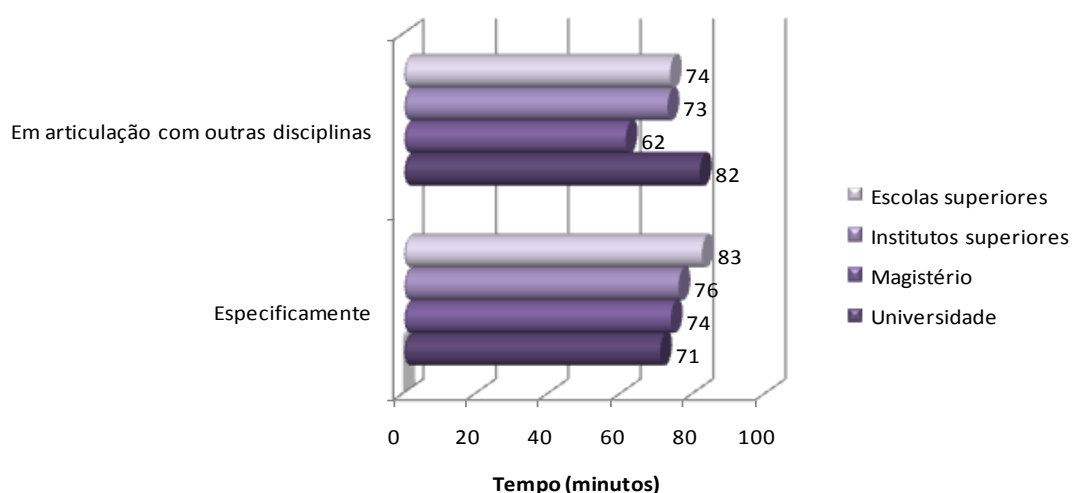
Tabela 70 - Kruskal-Wallis

	Qui-quadrado	gl	Sig.
Especificamente	4,428	3	,219
Em articulação com outras disciplinas	1,630	3	,653

Tabela 71 - Estatísticas descritivas em relação ao tempo curricular em diversas Instituições

	Universidade		Magistério		Institutos superiores		Escolas superiores	
	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp
Especificamente	71,15	55,01	74,12	40,90	76,25	45,32	82,71	47,06
Em articulação com outras disciplinas	82,12	55,41	61,67	34,00	73,19	46,37	73,88	37,57

Gráfico 58 – Tempo curricular em diversas Instituições



Hipótese 4 – A formação inicial influencia a opinião que os professores fazem do tempo curricular dedicado ao ensino da Expressão Plástica. (referente à pergunta 3.1.3 do questionário).

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 72 - Testes de Kruskal-Wallis

	Qui- quadrado	gl	Sig.
Tempo dedicado EP no currículo	6,951	3	,073 *

* $p \leq 0,10$

Tempo dedicado à Expressão Plástica no currículo, $\chi^2_{KW} (3) = 6,951$, $p=0,073$, a análise do teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os professores do Magistério Primário e os dos Institutos Superiores ou da Universidade, sendo que os primeiros consideram que o tempo dedicado à Expressão Plástica é mais do que suficiente (1,22 versus 1,54 e 1,55). As diferenças entre os professores das Escolas Superiores e os restantes professores não são estatisticamente significativas.

Tabela 73 - Teste de Tukey

Formação	N	Subconjunto para $\alpha = 0.10$	
		1	2
Magistério	18	1,22	
Escolas Superiores	145	1,45	1,45
Institutos Superiores	87		1,54
Universidade	31		1,55
Sig.		,244	,841

Hipótese 5 – A formação inicial influencia a opinião que os professores têm dos fatores que mais afetam a realização das atividades da expressão plástica. (referente à pergunta 3.1.3.1 do questionário).

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas. A formação inicial dos professores não influencia significativamente a sua opinião relativamente aos fatores que mais afetam a realização das atividades da Expressão Plástica.

Tabela 74 - Testes de Kruskal-Wallis

	Qui- quadrado	gl	Sig.
Tenho poucos recursos na aula	,117	3	,990
A sala não reúne condições	1,322	3	,724
Não há verbas materiais	,311	3	,958
Questões comportamentais	3,437	3	,329
Dificuldades de aprendizagem	1,491	3	,684
Perde-se tempo a explicar	,380	3	,944
Perde-se tempo a distribuir materiais	,482	3	,923
Perde-se tempo com a arrumação de materiais	,265	3	,967
Perde-se tempo com a limpeza	1,101	3	,777
Currículos longos	1,363	3	,714
Provas de aferição	5,441	3	,142
Tenho poucos recursos na aula	,117	3	,990
Tenho poucos recursos na aula	1,322	3	,724

Tabela 75 - Estatísticas descritivas em relação aos fatores que afetam a realização de atividades de Expressão Plástica

	Universidade		Magistério		Institutos Superiores		Escolas Superiores	
	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp
Tenho poucos recursos na aula	3,73	1,191	3,64	1,286	3,53	1,404	3,57	1,389
A sala não reúne condições	3,09	1,758	3,27	1,618	2,79	1,572	3,06	1,423
Não há verbas materiais	3,58	1,881	4,00	1,095	3,97	1,362	3,99	1,351
Questões comportamentais	2,55	,934	1,70	,949	2,42	1,415	2,43	1,283
Dificuldades de aprendizagem	2,50	,905	2,00	1,673	2,52	1,417	2,31	1,237
Perde-se tempo a explicar	1,55	1,214	1,40	1,578	1,50	1,244	1,59	1,324
Perde-se tempo a distribuir materiais	1,55	1,214	1,30	1,252	1,55	1,325	1,63	1,341
A arrumação de materiais	1,55	1,293	1,70	1,418	1,76	1,324	1,82	1,445
Perde-se tempo com a limpeza	1,45	1,214	1,90	1,524	1,79	1,293	1,96	1,460
Currículos longos	4,08	1,443	3,42	1,975	4,14	1,332	4,14	1,009
Provas de aferição	3,30	1,494	2,30	2,058	3,44	1,481	3,72	1,335
Tenho poucos recursos na aula	3,73	1,191	3,64	1,286	3,53	1,404	3,57	1,389

Hipótese 6 – A formação inicial influencia a forma como a Criatividade é estimulada na Prática Pedagógica. (referente à pergunta 3.2 do questionário).

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 76 - Testes de Kruskal-Wallis

	Qui- quadrado	gl	Sig.
Tenho dificuldade em apelar à Criatividade	4,025	3	,259
Tento que as crianças descubram por elas o que estão a fazer	2,394	3	,495
Fomento comentários sobre os trabalhos realizados	9,162	3	,027 *
Realço ativamente a originalidade dos alunos e elogio-os perante a turma	,226	3	,973
Nestas idades não têm criatividade, para aprender basta imitar	1,639	3	,651
Premeio a criatividade na avaliação do desempenho dos alunos nas atividades	6,517	3	,089 **
Partilho com os alunos a responsabilidade na tomada de decisão	3,042	3	,385

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,10$

Fomento os comentários sobre os trabalhos realizados, $\chi^2_{KW} (3) = 9,162$, $p=0,027$, a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os professores do Magistério e os professores das Escolas Superiores e os da Universidade, sendo que os primeiros concordam mais com a afirmação (4,56 versus 4,16).

Tabela 77 - Teste de Tukey

Formação	N	Subconjunto para $\alpha = 0.05$	
		1	2
Universidade	32	4,16	
Escolas Superiores	140	4,16	
Institutos Superiores	86	4,34	4,34
Magistério	18		4,56
Sig.		,592	,430

Premeio a criatividade na avaliação do desempenho dos alunos nas atividades, χ^2_{KW} (3) = 6,517, $p=0,089$, a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os professores dos Institutos Superiores e os professores da Universidade, sendo que os primeiros concordam mais com a afirmação (4,29 versus 3,94).

Tabela 78 - Teste de Tukey

Formação	N	Subconjunto para $\alpha = 0.10$	
		1	2
Universidade	32	3,94	
Magistério	18	4,06	4,06
Escolas Superiores	139	4,14	4,14
Institutos Superiores	87		4,29
Sig.		,519	,384

Hipótese 7 – A formação inicial influencia a importância que os professores atribuem ao processo/produto nas atividades pedagógicas. (referente às perguntas 3.4 e 3.4.1 do questionário).

Importância

Independentemente da formação inicial, a importância que os professores dão ao processo ou ao produto final nas atividades que desenvolvem é relativamente semelhante, χ^2 (6) = 10,066, $p=0,122$.

Tabela 79 - Testes do Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig.
Qui-quadrado de Pearson	10,066	6	,122
Ratio de semelhança	9,738	6	,136
Associação linear	,180	1	,672
Nº casos válidos	277		

Tabela 80 - Formação vs importância processo/produto

		Importância			Total
		Processo	Produto	Ambos	
Universidade	Freq.	25	2	5	32
	% Formação	78,1%	6,3%	15,6%	100,0%
	% Importância	12,8%	4,2%	15,2%	11,6%
	% do Total	9,0%	,7%	1,8%	11,6%
Magistério	Freq.	8	7	3	18
	% Formação	44,4%	38,9%	16,7%	100,0%
	% Importância	4,1%	14,6%	9,1%	6,5%
	% do Total	2,9%	2,5%	1,1%	6,5%
Institutos superiores	Freq.	63	15	9	87
	% Formação	72,4%	17,2%	10,3%	100,0%
	% Importância	32,1%	31,3%	27,3%	31,4%
	% do Total	22,7%	5,4%	3,2%	31,4%
Escolas superiores	Freq.	100	24	16	140
	% Formação	71,4%	17,1%	11,4%	100,0%
	% Importância	51,0%	50,0%	48,5%	50,5%
	% do Total	36,1%	8,7%	5,8%	50,5%
	Freq.	196	48	33	277
	% Formação	70,8%	17,3%	11,9%	100,0%
	% Importância	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	70,8%	17,3%	11,9%	100,0%

Planificação

Há uma relação significativa entre a planificação e a formação inicial, $\chi^2(6) = 12,600$, $p=0,050$. A análise dos resíduos ajustados estandardizados indica-nos que há uma proporção maior do que o esperado de professores das Escolas Superiores a dar igual importância à planificação das atividades com base nos conteúdos e lecionar conteúdos com base nas atividades desenvolvidas (80,0%).

Tabela 81 - Testes do Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig.
Pearson Chi-Square	12,600	6	,050 *
Likelihood Ratio	15,188	6	,019
Linear-by-Linear Association	2,898	1	,089
N of Valid Cases	272		

* $p \leq 0,05$

Tabela 82 - Formação vs planificação de conteúdos/atividades

		Planifica/leciona			Total
		Conteudos	Atividades	Ambas	
Universidade	Freq.	22	6	3	31
	% Formação	71,0%	19,4%	9,7%	100,0%
	% Importância	11,7%	11,1%	10,0%	11,4%
	% do Total	8,1%	2,2%	1,1%	11,4%
Magistério	Freq.	12	5	0	17
	% Formação	70,6%	29,4%	,0%	100,0%
	% Importância	6,4%	9,3%	,0%	6,3%
	% do Total	4,4%	1,8%	,0%	6,3%
Institutos Superiores	Freq.	63	17	3	83
	% Formação	75,9%	20,5%	3,6%	100,0%
	% Importância	33,5%	31,5%	10,0%	30,5%
	% do Total	23,2%	6,3%	1,1%	30,5%
Escolas Superiores	Freq.	91	26	24	141
	% Formação	64,5%	18,4%	17,0%	100,0%
	% Importância	48,4%	48,1%	80,0%	51,8%
	% do Total	33,5%	9,6%	8,8%	51,8%
Total	Freq.	188	54	30	272
	% Formação	69,1%	19,9%	11,0%	100,0%
	% Importância	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	69,1%	19,9%	11,0%	100,0%

Hipótese 8 – A formação inicial dos professores influencia a inclusão das artes plásticas na prática pedagógica. (referente à pergunta 3.5 do questionário).

A proporção de professores que já incluiu as Artes Plásticas em atividades de Expressão Plástica é maior nos professores dos Institutos Superiores (43,8%) e mais baixa nos professores das Universidades (30,0%), embora a diferença de proporções não seja estatisticamente significativa, $\chi^2(6) = 1,918, p=0,590$.

Tabela 83 - Testes do Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig.
Pearson Chi-Square	1,918	3	,590
Likelihood Ratio	1,968	3	,579
Linear-by-Linear Association	,524	1	,469
N of Valid Cases	270		

Tabela 84 – A Formação inicial influencia a inclusão das Artes Pláticas em atividades de Exp. Plástica

		Incluiu as Artes Pláticas		Total
		Sim	Não	
Universidade	Freq.	9	21	30
	% Formação	30,0%	70,0%	100,0%
	% Incluiu...	8,2%	13,1%	11,1%
	% do Total	3,3%	7,8%	11,1%
Magistério	Freq.	7	9	16
	% Formação	43,8%	56,3%	100,0%
	% Incluiu...	6,4%	5,6%	5,9%
	% do Total	2,6%	3,3%	5,9%
Institutos Superiores	Freq.	38	48	86
	% Formação	44,2%	55,8%	100,0%
	% Incluiu...	34,5%	30,0%	31,9%
	% do Total	14,1%	17,8%	31,9%
Escolas Superiores	Freq.	56	82	138
	% Formação	40,6%	59,4%	100,0%
	% Incluiu...	50,9%	51,3%	51,1%
	% do Total	20,7%	30,4%	51,1%
Total	Freq.	110	160	270
	% Formação	40,7%	59,3%	100,0%
	% Incluiu...	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	40,7%	59,3%	100,0%

Hipótese 9 – A formação inicial dos professores influencia a opinião que têm do impacto da Educação pela Arte no desenvolvimento de competências nos alunos. (referente à pergunta 3.10.1 do questionário).

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 85 - Testes de Kruskal-Wallis

		Qui- quadrado	gl	Sig.
Desenvolve	Capacidade intelectual	1,606	3	,658
	Sensibilidade estética	7,213	3	,065 *
	Cultura geral	2,056	3	,561
	Capacidade de comunicação	7,574	3	,056 *
Facilita	Vivência de diversos espaços	2,941	3	,401
	Contacto com artistas	,557	3	,906
	Experiência de novos materiais	,549	3	,908

** $p \leq 0,10$

Sensibilidade estética, $\chi^2_{KW} (3) = 7,213$, $p=0,065$, a análise do teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os professores dos Institutos Superiores e os professores do Magistério, sendo que estes consideram mais que a educação pela Arte desenvolve a sensibilidade estética (4,56 versus 4,13).

Tabela 86 - Teste de Tukey

Formação	N	Subconjunto para $\alpha = 0.05$	
		1	2
Institutos Superiores	82	4,13	
Universidade	32	4,25	4,25
Escolas Superiores	143	4,34	4,34
Magistério	18		4,56
Sig.		,488	,162

Capacidade de comunicação, $\chi^2_{KW} (3) = 7,574$, $p=0,056$, a análise do teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os professores dos Institutos Superiores e os professores do Magistério, sendo que estes consideram mais que a Educação pela Arte desenvolve a capacidade de comunicação (4,28 versus 3,75).

Tabela 87 - Teste de Tukey

Formação	N	Subconjunto para $\alpha = 0.05$	
		1	2
Institutos superiores	80	3,75	
Escolas superiores	142	3,93	3,93
Universidade	32	4,00	4,00
Magistério	18		4,28
Sig.		,470	,184

Hipótese 10 – A formação inicial dos professores influencia a opinião que têm do possível interesse relativamente à disponibilização de um guião/manual de atividades com a inclusão das Artes Plásticas. (referente à pergunta 3.14 do questionário).

Embora a maioria dos professores dos Institutos Superiores prefira o guião/manual para alunos e professores (58,0%) e a maioria dos professores do Magistério prefer o guião/manual apenas para os professores (58,8%), a relação entre formação inicial dos professores e o interesse destes relativamente à disponibilização de um guião/manual não é estatisticamente significativa, $\chi^2 (3) = 1,802$, $p=0,614$.

Tabela 88 - Testes do Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig.
Pearson Chi-Square	1,802	3	,614
Likelihood Ratio	1,794	3	,616
Linear-by-Linear Association	,498	1	,480
N of Valid Cases	266		

Tabela 89 – Formação inicial influencia o interesse por um manual/guião

		Disponibilização		Total
		Manual	Guião	
Universidade	Freq.	15	14	29
	% Formação	51,7%	48,3%	100,0%
	% Disponibilização	10,2%	11,8%	10,9%
	% do Total	5,6%	5,3%	10,9%
Magistério	Freq.	7	10	17
	% Formação	41,2%	58,8%	100,0%
	% Disponibilização	4,8%	8,4%	6,4%
	% do Total	2,6%	3,8%	6,4%
Institutos Superiores	Freq.	47	34	81
	% Formação	58,0%	42,0%	100,0%
	% Disponibilização	32,0%	28,6%	30,5%
	% do Total	17,7%	12,8%	30,5%
Escolas Superiores	Freq.	78	61	139
	% Formação	56,1%	43,9%	100,0%
	% Disponibilização	53,1%	51,3%	52,3%
	% do Total	29,3%	22,9%	52,3%
Total	Freq.	147	119	266
	% Formação	55,3%	44,7%	100,0%
	% Disponibilização	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	55,3%	44,7%	100,0%

Capítulo 7. Conclusões

“O homem só se pode tornar homem através da educação” Kant

Tendo em conta que o problema de base que se estabeleceu para esta investigação propunha averiguar qual a sensibilização para a compreensão da importância dada à área disciplinar Expressão Plástica, pelos docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Havia a intenção de obter respostas sobre o papel efetivo desta área no Ensino do Primeiro Ciclo, de tentar perceber se os docentes estão sensibilizados para a sua importância no desenvolvimento integral da criança, e se estes a tornam residual devido a lacunas na formação inicial ou devido a outras razões, como as de equipamentos ou orçamentais.

Outra finalidade desta investigação era contribuir para uma mudança de mentalidade na prática pedagógica, aliando a Arte à Educação. Para tal optou-se por fazer uma análise da formação inicial de professores e práticas pedagógicas: contextualização, perspetivas e por fim propor atividades com o intuito de desenvolver a literacia artística.

Definiu-se como objetivos para este trabalho de investigação: Compreender a importância para a Educação, da “Educação pela Arte” e da Expressão Plástica; Destacar a importância da “Educação pela Arte” no desenvolvimento geral; Valorizar a contribuição da Expressão Plástica para o desenvolvimento integral da criança; Compreender as fases do desenvolvimento das crianças e a contribuição da criatividade e da Expressão Plástica para elas; Analisar a evolução da Expressão Plástica em Portugal, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico; Compreender os percursos e diretrizes gerais nas etapas mais próximas e na atualidade; Descrever a legislação em vigor e a sua evolução; Analisar os programas existentes; Valorização do desenvolvimento curricular; Estudar a formação dada aos professores no Ensino Superior; Analisar empiricamente, os contextos de formação inicial dos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico na área da Expressão Plástica; Verificar a situação do currículo da Expressão Plástica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico; Valorizar as opiniões sobre o papel do professor em relação à “Educação pela Arte”; Apresentar uma proposta de Atividades de Expressão Plástica para o Primeiro Ciclo, numa perspetiva de «Educação pela Arte», para ajudar a colmatar as lacunas existentes nesta área na formação dos alunos.

Esta investigação, apesar de morosa, foi muito gratificante, pois muitas das premissas e intenções iniciais foram validadas. Finalmente, a partir da análise, da bibliografia dos autores estudados, dos vários documentos, estudos, legislação e dos dados recolhidos das entrevistas e questionários, procedeu-se à elaboração das conclusões e prováveis implicações deste estudo. Tendo presente os objetivos a que nos propusemos, apresentam-se as conclusões mais significativas:

- Os vários estudiosos sobre a temática consideram que a Arte na Educação se encontra numa posição menosprezada, verificando essa constatação pela análise dos dados recolhidos nas entrevistas e questionários.
- Para o desenvolvimento do pensamento criativo, é necessário existir ambientes emocionais estruturantes, de envolvimento e motivação dos sujeitos. Os processos operatórios cognitivos mobilizam diversos fatores como: a observação, a sensibilidade, a imaginação, a perceção, a memória, as capacidades de análise, de síntese e de expressão. Estas capacidades são essenciais em qualquer domínio do conhecimento da vida humana, estando o desenvolvimento do indivíduo correlacionado com a literacia artística.
- Verificou-se que os professores consideram o ensino da Expressão Plástica uma prática bastante positiva e profícua para o aluno, tanto no que se refere ao desenvolvimento das suas características intrínsecas, com destaque para a criatividade e a perceção visual, assim como no reforço das suas capacidades expressivas e no desenvolvimento da motricidade fina, o que se destaca muito nos questionários.
- Verifica-se a pertinência do desenho para detetar determinados problemas psicológicos e comportamentais, que de outra forma não seria possível. Foi ainda salientada a importância que as expressões podem ter como forma de “trabalhar” a atenção e a concentração na criança servindo de elo de ligação entre várias áreas curriculares, permitindo abordar certos conteúdos de uma forma mais lúdica. É preocupante verificar que muitos dos professores do primeiro ciclo não sabem como desenvolver certos conteúdos com as suas crianças, nem como articula-los com as competências que se pretendem alcançar e que metodologias devem utilizar a nível da Expressão Plástica, no entanto, não existe uma preocupação com a formação continua na área. Uma formação adequada é fundamental para o desenvolvimento da criatividade e da cultura visual nas crianças.

Educação pela Arte

- Verificou-se que a opinião dos docentes relativamente ao papel da Educação pela Arte, como forma de proporcionar aos alunos vivência em diversos espaços e contacto com artistas e artesãos e experiências de novos materiais, é bastante positiva. Grande parte das respostas incidu nos níveis mais elevados da escala de avaliação. A maioria dos professores qualificou que a Educação pela Arte é bastante facilitadora nas experiências com novos materiais. Nos outros itens inquiridos mencionaram que o papel da Educação pela Arte proporciona muito o contacto com artistas e a diversidade de vivências em vários espaços relacionados com o mundo das artes plásticas. Importa referir, à semelhança da questão anterior, que se verificou um paralelismo no que concerne ao nível quase residual de respostas, nos níveis mais baixos da escala apresentada. Conclui-se que os docentes estão sensibilizados para a pertinência da Educação pela Arte no desenvolvimento integral e intrínseco dos alunos. Por vezes, por inúmeras questões de ordem de formação, burocracia, falta de equipamentos e currículos longos, não recorrem a ela.
- Os docentes, nas entrevistas, concordam que seria benéfico a prática da Educação pela Arte, pois os alunos teriam uma formação alargada a nível pessoal e social, uma vez que a arte é pouco trabalhada na escola. Referem que seria uma forma de captar atenção dos alunos, desenvolver a criatividade e o seu poder de observação, visualizar a arte com outro olhar, assim como uma forma de melhorar o comportamento. Mencionam também que os professores têm medo de arriscar nessa área, por falta de formação e que a Educação pela Arte deveria fazer parte da formação do aluno.
- A grande maioria dos Professores, nos questionários, considera que a Educação pela Arte desempenha um papel determinante no desenvolvimento da sensibilidade estética, da capacidade de comunicação, da capacidade intelectual e da cultura geral. Uma vez que a maioria de frequência de respostas se centrou na categoria: desenvolve muito. Importa ainda referir que se verificou uma incidência muito baixa, em alguns casos quase residual, nas respostas dos níveis da escala que consideram que a Educação pela Arte desenvolve pouco e desenvolve muito pouco, nos itens inqueridos. Uma maioria, mas não muito significativa, dos docentes afirmaram que acompanham a problemática da Educação pela Arte, sendo que este acompanhamento é realizado recorrendo à partilha de experiências com colegas.
- A maioria dos docentes demonstraram concordar, ou concordam totalmente, com uma possível introdução da Educação pela Arte como área de enriquecimento curricular. Esta

questão foi colocada com a pertinência de saber qual o grau de concordância em propor ao Ministério da Educação a introdução da Educação pela Arte, ou algo relacionado com a cultura visual, como área de enriquecimento curricular, uma vez que em muitos países, já se iniciaram projetos piloto para a inclusão da Educação pela Arte desde o primeiro ciclo, de forma a fomentar a literacia artística precocemente.

Análise da Legislação

- Durante o Estado Novo foram vigentes fatores de bloqueio de ordem ideológica em relação à área da Expressão Plástica, verificando-se através da análise da legislação e histórico-educativo realizado. Também o momento da revolução de 25 de abril de 1974, tão importante para Portugal, existiu uma grande instabilidade conceptual, posto que a nível governamental não havia coerência nem ordem curricular sobre esta área da educação. Existiu um grande vazio legislativo sobre a área da Expressão Plástica.
- Só se começa a dar o devido valor à Expressão Plástica partir da Lei de Bases de 1986, como meio de expressão e de desenvolvimento das crianças, o que contribuiu de forma decisiva para a implementação da Expressão Plástica no currículo do primeiro ciclo do Ensino Básico. Demonstramos em tabelas o enquadramento legal da Expressão Plástica, e tentámos apresentar essa informação de uma forma graficamente agradável de análise com o objetivo de a tornar menos maçante de ser consultada. (tabelas:2,3 e 4, referentes a análise da legislação). O incentivo principal sobre esta questão comprova-se na alínea a) do ponto 3, artigo 8º da LBSE, que legisla a implementação de novas disciplinas, entre elas a Expressão Plástica. Apesar deste avanço legislativo, todavia não houve a formação de docentes em tempo útil para a sua concretização, dado que os professores do primeiro ciclo não tinham uma formação inicial consistente nesta área. O Sistema Educativo resolveu este problema com a coadjuvação de professores especializados nas áreas das expressões, com os professores do primeiro ciclo. Minimizava-se assim o problema da formação inicial com a coadjuvação: alínea a) do ponto1, artigo 8º da LBSE.

A coadjuvação deixa de existir a partir de 2001 devido aos gastos orçamentais que o recrutamento de professores para a coadjuvação obrigava, e que algumas Escolas não tinham capacidade de comportar. Além do mais, os professores na sua formação inicial começam a adquirir as competências necessárias para a lecionar em todas as áreas curriculares, tendo em conta as diretrizes emanadas pelo Decreto-lei nº241/2001 de 30 de agosto, no seu Anexo nº2, alíneas a), b) e c) do seu ponto 6, onde os professores do

Primeiro Ciclo do Ensino Básico no âmbito da Educação Artística: deverão promover a interdisciplinaridade, desenvolver a aprendizagem das competências artísticas essenciais, desenvolver processos de pensamento criativo assim como a capacidade de apreciar e compreender as artes, para desse modo valorizar o património artístico e ambiental da humanidade. Tendo em conta a análise dos dados, decorrida uma década ainda continua a persistir um défice na formação inicial no âmbito da Educação Artística.

- Verificou-se que, pelos dados recolhidos através das entrevistas e questionários, os professores estão em desacordo com o fim da coadjuvação, uma vez que a formação inicial não lhes dá as ferramentas necessárias para uma prática fluída da Expressão Plástica. A maioria dos professores indicou que concordam, ou concordam totalmente, com a coadjuvação das atividades de Expressão Plástica por professores especializados nesta área. Relativamente aos dados recolhidos nas entrevistas, a importância da coadjuvação na Expressão Plástica, como forma de ajudar a inculcar novas práticas pedagógicas baseadas no fomento da criatividade para a área, saiu reforçada nas entrevistas, bem como a necessidade de fomentar, nos docentes, uma planificação de forma sistematizada dos conhecimentos fundamentais, que permitam ajudar a desenvolver nas crianças a literacia artística.
- Limitações orçamentais obrigaram ao fim da coadjuvação, deixando os professores de Educação Visual e Tecnológica (E.V.T.) de irem coadjuvar nas aulas de Expressão Plástica. No entanto, os docentes não concordaram com o fim da coadjuvação, já que esta possibilitava descobrir novas aprendizagens, através das quais possibilitavam a manipulação de novos recursos materiais e novas práticas. Razões económicas sobrepõem-se com facilidade à qualidade do ensino.
- Verifica-se que a maioria dos professores concorda que a concentração de escolas em Agrupamentos/Mega Agrupamentos pode favorecer a contratação de professores especializados para coadjuvação, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Planos de estudo

- Verifica-se após a análise global aos planos de estudo da formação inicial dos docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico que estes sofreram nos últimos anos, transformações significativas, o que provocou possíveis mudanças na sua identidade profissional de base. Dessas transformações salienta-se o reforço da dimensão profissionalizante, que ocorreu nas Escolas do Magistério Primário, após o 25 de Abril de 1974 e que se atenuou na

década de 1990, dando lugar a um maior aprofundamento científico e disciplinar. As várias transformações ocorridas até ao presente momento, no estatuto profissional dos professores, originaram uma valorização traduzida na sua integração numa carreira única de todos os docentes do ensino básico e secundário e numa formação inicial de nível superior.

- Comprovamos uma grande discrepância de atribuição de créditos, de quantidade de disciplinas e carga horária relacionadas com o ensino da Expressão Plástica nas várias Instituições que colaboraram e onde é ministrado o curso de *licenciatura em Educação Básica em Portugal*. No curso supracitado, verifica-se que existe uma grande discrepância da atribuição de créditos entre as várias Instituições de ensino, oscilando os valores entre os 6,1% e os 22,2% créditos atribuídos a esta área disciplinar no total de créditos do curso. Quanto aos mestrados que possibilitam a docência no primeiro ciclo, após o tratado de Bolonha, temos: *Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico*.

Existe igualmente uma grande discrepância da quantidade de disciplinas e carga horária, que presentemente se traduz em créditos às disciplinas relacionadas com o ensino da Expressão Plástica, nos vários mestrados das várias instituições. É ainda de referir que esta discrepância atenua-se um pouco no mestrado em *Ensino, do 1º Ciclo do Ensino Básico*. As Instituições do Ensino Superior optam por ministrar mestrados mistos (pré-escolar mais 1º Ciclo ou 1º Ciclo mais 2º Ciclo), possibilitando aos estudantes uma maior abertura em termos de saída profissional, existindo poucas Instituições onde se ministra o mestrado exclusivamente para o *Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Com base nos poucos dados facultados, não se podem tirar grandes ilações, contudo, conclui-se que existe uma dissonância em relação ao peso de créditos relativamente a disciplinas relacionadas com a Expressão Plástica, nos vários cursos ministrados nas várias Instituições a nível nacional, tanto na licenciatura em Educação Básica, como nos três mestrados que possibilitam a lecionar no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Formação inicial de professores

- A formação inicial dos docentes continua a apresentar algumas lacunas relativamente à área em estudo. Por vezes exerce-se ainda práticas já ultrapassadas, com bases estereotipadas e sem fomento da criatividade.

- Os Professores consideram que os conteúdos efetivamente adquiridos no decorrer da sua formação inicial ficaram longe das expectativas, em todos os itens avaliados, exceto nos itens aprendizagens de várias técnicas e aprendizagens de várias matérias, nas suas vertentes teóricas, em que se verifica uma proximidade dos resultados relativamente ao que deveria constar dos currículos relativamente ao que efetivamente foi adquirido. Da observação destes mesmos resultados considerou-se pertinente o facto de estes dois itens referidos serem os únicos em que as expectativas são muito próximas do que foi adquirido na realidade. Importa ainda referir que o grau de aquisição de conhecimentos, na área da Expressão Plástica, apresentou um nível de satisfação médio, não se evidenciando nenhum item em particular.
- Todos os docentes foram unânimes (nas entrevistas) em mencionar que tiveram uma formação muito rudimentar, existindo muitas lacunas, mencionando que ficaram pouco «apetrechados» a nível do desenvolvimento da criatividade e da Expressão Plástica. Afirmam que sentem muitas dificuldades nesta área, principalmente a nível da prática de certos materiais e técnicas, uma vez que algumas delas, apreendidas no curso/formação inicial, já estão um pouco desajustadas. Deveriam ter desenvolvido mais as competências artísticas e mencionam ainda que, de escola para escola, o currículo é diferente, logo existem aprendizagens e métodos diferenciados.
- A maioria dos professores, no questionário, considerou como insuficiente a preparação adquirida, durante a sua formação inicial, para lecionar a disciplina de Expressão Plástica, ainda que 22% dos inquiridos indiquem que adquiriram os conhecimentos suficientes na área em estudo. É ainda de referir que 4% dos docentes indicam que a preparação, relativamente a esta área disciplinar, foi mesmo inexistente, o que é chocante quando foi legislado no Decreto-lei nº241/2001 de 30 de agosto, que os professores adquiriam na sua formação inicial as competências necessárias à docência em todas as áreas. Estes consideraram ainda que as disciplinas relacionadas com as Expressões têm maior relevância, durante a sua formação inicial, para uma boa prática docente na área em estudo, na sua maioria referiram a disciplina de Desenho e a Prática Pedagógica.
- Relacionando os valores obtidos, na generalidade dos questionários e entrevistas, com as percentagens de créditos apuradas nos planos de estudo atribuídos, nos vários cursos das várias instituições, para a obtenção da formação para a docência no primeiro ciclo, verifica-se que a carga horária atribuída para esta área não é suficiente a nível da literacia artística

que um professor do primeiro ciclo necessita para lecionar esta área condignamente. Estes resultados comprovam as teorias e os factos de que, na generalidade, os docentes do primeiro ciclo não saem formados com as competências suficientes para lecionarem a área em estudo. Volta-se a referir que o Ministério da Educação deverá encontrar soluções plausíveis para esta situação, uma vez que regulamenta documentos como as Competências Essenciais e as Metas de Aprendizagem para as Expressões Artísticas, onde existe um apelo constante aos professores para a importância de desenvolverem a literacia artística nos alunos, quando efetivamente na sua formação inicial esse fomento à literacia artística fica muito aquém das expectativas dos futuros docentes.

Formação contínua

- Quanto à formação contínua, nas entrevistas, todos os docentes são unânimes em relação à sua importância. No entanto, alguns nunca frequentaram ações de formação. Expuseram as suas dificuldades na área, transparecendo a necessidade de modernizarem as práticas e aprendizagens que obtiveram na sua formação inicial. Sentem também dificuldades em encontrar ações para colmatar essa necessidade.
- Verificou-se que, a maioria de docentes (nos questionários) não frequentam ações de formação específicas na área da expressão Plástica há mais de três anos. Da pequena percentagem de inquiridos que frequentaram ações de formação (17,8%), mencionaram que o nível de aprendizagem foi razoável, no que concerne ao conhecimento de várias correntes artísticas e ao nível da Educação pela Arte. Os mesmos inquiridos, consideraram bom o conhecimento adquirido nas formações frequentadas, na área em estudo, quanto à inovação pedagógica e à criatividade. Os poucos docentes que frequentaram ações de formação referiram, na sua maioria, que as mesmas corresponderam às suas expectativas, constatando que a oferta existente é suficiente. Referiram, no entanto, que a oferta existente está desadequada, é uma questão que deveria ser solucionada pelas entidades responsáveis. Na generalidade os docentes referem que sentem necessidade de formação na área da Expressão Plástica, contudo não as frequentam.
- A maioria dos questionados, concorda, ou concorda totalmente, que a formação interna, na área de Expressão Plástica, seja ministrada por colegas com formação específica na área, dado que estes estão mais atualizados e conhecem outras realidades, diferentes das adquiridas na sua formação, inicial nesta área.

- Os docentes inquiridos, na sua maioria, não concordam com a contratação de professores não especializados para lecionar Expressão Plástica, nas áreas de enriquecimento curricular. Esta pergunta foi colocada, uma vez que continuam a existir muitos professores de Expressões, nas áreas não curriculares, sem habilitação para o fazerem.

Fatores pedagógicos e didáticos

Carga horária

- Atualmente o tempo dedicado à Expressão Plástica é somente de quarenta e cinco minutos semanais. Nas entrevistas concluiu-se que existe uma ausência de obrigatoriedade curricular, relativamente à Expressão Plástica, pelo que esta fica ao critério do professor. Constatou-se que os docentes se declaram pouco sensibilizados para a importância de um horário específico, invocando falta de tempo especificamente dedicado a esta área, e que por vezes, esse tempo letivo é convertido a favor de outras áreas curriculares, uma vez que têm um programa extenso a cumprir e têm de preparar os alunos para as Provas de final de ciclo.
- Confrontando estes dados das entrevistas com os dos questionários, estes apresentam outra realidade. Com base na informação recolhida, em média, semanalmente, os professores dedicam 78,5 minutos do tempo letivo especificamente ao ensino da Expressão Plástica e 73,3 minutos em articulação com as outras disciplinas, ultrapassando largamente o tempo estabelecido pelo Ministério da Educação. Contudo, os professores, na sua maioria, consideram insuficiente o tempo estipulado curricularmente para o ensino da Expressão Plástica. Pelos dados apurados existe uma discrepância entre os dados das entrevistas e os dados recolhidos através dos questionários, ficando em aberto qual será a realidade efetiva.
- Com o despacho nº19575 de 2006, no seu ponto 1, foi estabelecido que a carga horária atribuída é de *“5 horas para a Área das Expressões e restantes áreas curriculares não disciplinares”*, o que se demonstrou claramente insuficiente, conforme referenciado no documento Currículo Nacional do Ensino Básico (C.N.E.B), evidenciando os alunos fracas bases aquando da chegada ao quinto ano de escolaridade, na disciplina de E.V.T. O pensamento criativo e a literacia artística não surge na lista de objetivos da maioria dos professores do primeiro ciclo, face à excessiva quantidade de tarefas a realizar e ao extensivo programa a cumprir.

- Verifica-se nas entrevistas que quarenta e cinco minutos semanais não são suficientes para realizar uma atividade que requeira preparação de materiais e posteriormente a arrumação dos mesmos, sobrando pouquíssimo tempo para explorar os conteúdos e trabalhar as competências essenciais da Educação Artística. Subentende-se que com tal carga horária será difícil atingir as Competências e as novas Metas de Aprendizagem para a Expressão Plástica, desejáveis no final do primeiro ciclo, pelos alunos. Em Portugal as Expressões não são essenciais. Será que o intelecto é desnecessário nos cidadãos de amanhã? Presentemente será preciso uma boa dose de criatividade para sair da crise, porque não começar a fomentá-la nas nossas crianças? A base de um país é a sua educação e a sua cultura.

Fatores Materiais e Equipamentos

- Constatou-se através da análise das entrevistas que existe falta de condições apropriadas para a prática da técnica de pintura, em muitas das salas de aula do primeiro ciclo, bem como a carência de materiais e equipamentos, alimentados por um fundo de maneio dos alunos claramente insuficiente, que limitam a prática pedagógica e desmotivam os docentes, existindo por vezes docentes a financiarem algumas das suas atividades. Quanto aos questionários, os professores foram interrogados relativamente a quatro grupos de fatores que podem ser condicionantes na realização das atividades de Expressão Plástica, sendo estes: Fatores materiais e equipamentos, Fatores comportamentais e de aprendizagem, Fatores organizacionais e Fatores curriculares.
- Verifica-se que os dados dos questionários sobre os Fatores Materiais e Equipamentos coincidem com os dados das entrevistas. Assim, os fatores que mais condicionam os docentes, na realização das atividades nesta área, é o de não existir verbas para materiais e a falta de recursos na sala de aula. O financiamento, pelo menos de alguns materiais e equipamentos, deveria ser feito pelas Autarquias no sentido de pôr em prática o que está legislado na Lei nº 159/99, nomeadamente um maior envolvimento a nível logístico e de recursos para com as Escolas/Agrupamentos.
- Quanto aos Fatores Comportamentais e de Aprendizagem não interferem na realização das atividades, relativas à disciplina de Expressão Plástica.

Fatores Organizacionais

- Os quatro fatores avaliados apresentam valores modais bastante aproximados. É de salientar o facto, que os Fatores Organizacionais foram aqueles em que uma grande

maioria dos resultados recaiu sobre as pontuações mais baixas da escala utilizada, ou seja, os Fatores Organizacionais são os que menos afetam na realização das atividades de Expressão Plástica.

Fatores Curriculares

- Verifica-se que nos Fatores Curriculares, o que mais afeta a realização das atividades nesta área são os currículos serem longos, relativamente ao tempo letivo, seguindo-se as Provas de Aferição. Verificando-se a mesma opinião quando comparado com os testemunhos dados no decorrer das entrevistas. Não existe valorização da Expressão Plástica quando no quarto ano existem as Provas de Aferição e presentemente as Provas Finais de Ciclo às áreas de Português e de Matemática, sentindo-se a necessidade de trabalharem mais estas áreas, devido ao extenso programa e também devido à pressão que o resultado das Provas exerce no Ranking dos Agrupamentos a nível nacional.
- Verifica-se, na generalidade, que a Expressão Plástica é somente trabalhada em Épocas Festivas, justificado por questões de tempo e extensão do currículo. No entanto também costumam recorrer a esta área para fazerem interdisciplinaridade, elaboração de cartazes e apresentação de trabalhos das várias áreas curriculares. Apesar da intenção de mudança, o fator tempo - currículo extenso, associado ao desgaste da profissão, faz com que continue uma persistência nas mentalidades em recorrer somente à Expressão Plástica para as grandes festividades, como o Natal e o Carnaval.

Técnicas e materiais

- Verifica-se que a técnica mais utilizada pelos professores é a pintura livre com pincéis, seguindo-se o desenho orientado. Quanto à utilização de Várias Técnicas utilizadas pelos docentes, as mais utilizadas com os alunos são: o Recorte e Colagem e o Desenho em Fotocópias. Dentro das Técnicas de Impressão, a mais utilizada pelos docentes foi a impressão com partes do corpo, no entanto este grupo de Técnicas foi o que obteve menor representação nos dados. Constatou-se que os suportes mais utilizados pelos docentes nas atividades de Expressão Plástica são: a cartolina e o papel de máquina. Quanto às dimensões, na generalidade os professores cingem-se ao tamanho A4 e A3. Em relação a outros suportes utilizados nas atividades de Expressão Plástica o mais utilizado foi o Quadro negro/branco e o suporte que raramente utilizam é a tela. Verifica-se que os materiais utilizados mais frequentemente pelos professores nas atividades de Expressão

Plástica com os seus alunos são: os Lápis de Cor, seguindo-se as Canetas de Feltro e os Lápis de Cera. O material de riscar menos utilizado é o Lápis de Grafite.

- Comprova-se que na sessão das tintas o Guache é o mais utilizado, seguindo-se as Aguarelas. Neste grupo, o Óleo é o menos utilizado. A Cola de Stick e a de Bisnaga são as colas mais utilizadas nas atividades de Expressão Plástica. Verificou-se que na generalidade, os professores já promoveram atividades de Reciclagem/Reutilização de Lixo no âmbito das atividades de Expressão Plástica com os seus alunos, sendo o Papel, o mais reutilizado para esta finalidade, seguindo-se o Plástico.
- Comprova-se que os materiais mais tradicionais continuam a dominar as técnicas de desenho, pintura de desenhos estereotipados em fotocópias, pintura e colagem, será por questões de formação, orçamentais ou por acomodamento. No entanto é de referir, que à exceção dos novos centros escolares, a maioria das escolas não tem condições condignas para a prática da Expressão Plástica.

Criatividade

- Constatou-se que quanto ao estímulo da criatividade, nas entrevistas, salienta-se que a utilização de diversos materiais, a observação de ilustrações e o trabalho de grupo com partilha de experiências, são valiosos. Salientamos que as docentes foram unânimes em considerar interessante e enriquecedor para os alunos a nível de cultura geral, a existência de parcerias entre Museus, Artistas Plásticos e a Escola, sendo também uma forma de promoção da interdisciplinaridade. Estes depoimentos vão de encontro a algumas premissas que nos moveram à realização deste trabalho.
- Os professores, no questionário, expressaram a sua opinião relativamente a três fatores que possam fomentar a Criatividade dos alunos: Diversidade de materiais, Abordagem lúdica das atividades e Partilha de experiências em trabalhos de grupo. Os professores foram unânimes em considerar que qualquer um dos fatores indicados estimula a Criatividade dos alunos. Destacando-se a Diversidade de Materiais como o fator que potencia um maior despoletar da criatividade, seguido da Abordagem Lúdica das Atividades, no decorrer das atividades. Na sua maioria os professores sentem necessidade de alterar a organização da sala quando realizam de atividades de Expressão Plástica.
- A maioria dos professores dão mais importância ao processo nas atividades de Expressão Plástica do que ao produto final, ou seja, têm em conta as várias fases necessárias para

elaborar um trabalho bi ou tridimensional, nesta área, assim como as competências apreendidas pelos alunos ao longo da realização de um trabalho. E a maioria dos Professores planifica as atividades a realizar no âmbito da Expressão Plástica com os alunos com base nos conteúdos programáticos.

Artes Plásticas

- Verificou-se que somente uma pequena percentagem dos professores inquiridos já incluiu as Artes Plásticas nas atividades de Expressão Plásticas realizadas com os alunos. Dos poucos que já recorreram às Artes Plásticas, como recurso para as suas aulas de Expressão Plástica, restringiram-se praticamente à pintura e com uma percentagem muito residual à escultura. Sendo de destacar que, no universo desta investigação, nenhum professor recorreu tanto à Gravura como à Banda Desenhada, como motivação na sua prática pedagógica.
- Os autores mais referenciados pelos professores, no âmbito da Pintura, são: Picasso, Miró e Van Gogh, seguidos de vários artistas com uma percentagem residual. Relativamente aos autores nacionais, os mais referenciados foram Paula Rego, Eurico Gonçalves e Amadeo Souza Cardoso. Relativamente à escultura indicaram somente três nomes: Miguel Ângelo, Joana Vasconcelos e Gaudi. Uma maioria, não muito significativa, de professores indicaram que já promoveram visitas de estudo a Museus e Exposições. Estes dados são elucidativos quanto à introdução das Artes Plásticas e o incremento da Educação pela Arte, como recurso na prática pedagógica, é um mundo ainda por desbravar, urge uma mudança de mentalidade em relação à prática desta área disciplinar, e quanto aos receios na inovação das práticas pedagógicas. Contamos com a Proposta de Atividades apresentada contribuir para minimizar esta realidade.

Competências

- Verifica-se que as competências na área da Expressão Plástica, onde os alunos revelam maiores dificuldades no final do Primeiro Ciclo de escolaridade são: o Recorte/Colagem/Dobragem, seguindo-se a Criatividade e as atividades relacionadas com o Desenho (geométrico e livre). Sendo de referir que nesta questão muitos dos inqueridos responderam a competências relacionadas com outras áreas disciplinares, e não foi apontada nenhuma competência essencial referida no documento CNEB, o que nos leva a concluir que as Competências Essenciais não são tidas em conta nesta área curricular, os

professores cingem-se somente ao que está no programa, não fazendo a articulação entre as várias diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação.

Manuais

- Uma esmagadora maioria dos professores indicaram que as escolas onde lecionaram no ano letivo 2010/2011 não adotaram qualquer manual de Expressão Plástica. Os professores utilizam pouco o livro de Expressão Plástica como ferramenta na sua prática pedagógica. Uma maioria, mas não muito significativa, considera os manuais adequados e as suas propostas de atividades suficientemente aliciantes como apoio na sua prática pedagógica. No entanto uma esmagadora maioria indicou que seria interessante e profícua a introdução das Artes Plásticas na prática pedagógica com a ajuda de um manual/guião.
- Quanto à disponibilização de uma possível oferta nesta área, com a introdução das Artes Plásticas, as preferências dos docentes dividiram-se entre um Manual para alunos onde constem propostas de Atividades de Expressão Plástica para o Primeiro Ciclo, acompanhado de um Guião para professores, ou apenas um Guião destinado aos professores onde estejam incluídas Atividades de Expressão Plástica para o Primeiro Ciclo. A maioria dos professores prefere que a disponibilização das propostas de atividades de Expressão Plástica para o Primeiro Ciclo fosse realizada através dos dois formatos (papel e suporte informático). A totalidade dos inquiridos indicou como importante existir atividades nessa proposta alternativa e recorrendo às Artes Plásticas que proporcionem a interdisciplinaridade, sendo a Expressão Plástica o elo de ligação. Os professores deram opiniões sobre o que gostariam de ver nas propostas de Atividades de Expressão Plástica para o Primeiro Ciclo: das várias sugestões que os professores deram sobre as atividades que gostariam de ver abordadas nesta proposta, destacam-se as técnicas de cariz interdisciplinar, abordando várias temáticas, técnicas abordando os conteúdos de Expressão Plástica, atividades específicas e atividades relacionadas com técnicas abordadas pelos Artistas Plásticos.
- Dado o extenso trabalho inerente à elaboração de um Guião para professores e de um Manual de Atividades de Expressão Plástica para o Primeiro Ciclo, destinado aos alunos, e tendo em conta que as respostas foram relativamente próximas, optou-se por criar e elaborar uma Proposta de Atividades dirigida aos professores, mas contendo material de apoio, como recurso nas atividades, tanto para ser utilizado pelos professores como pelos alunos. Atendendo ao facto de que as Escolas, maioritariamente, não adotam manuais

para esta área curricular, achou-se que esta Proposta de Atividades para o professor, mas igualmente focada nos alunos, seria uma boa opção, com o objetivo de ajudar os professores a desenvolverem a literacia artística nos alunos.

Hipóteses

- Verificou-se, no que concerne às hipóteses 1, 2, 3, 5, 8 e 10, não existiram diferenças significativas aquando da análise de dados, ou seja, a formação inicial dos professores não é influenciável nos temas abordados nestas hipóteses.
- Quanto à hipótese 4, “A formação inicial influencia a opinião que os professores fazem do tempo curricular dedicado ao ensino da Expressão Plástica”, (referente à pergunta 3.1.3 do questionário), a análise do teste de comparação múltipla de *Tukey* indicou que as diferenças mais significativas encontram-se entre os professores do Magistério Primário e os dos Institutos Superiores ou da Universidade, que obtiveram valores muito próximos. Conclui-se que para a maioria dos professores que efetuaram a sua formação inicial no Magistério Primário o tempo dedicado à Expressão Plástica é mais do que suficiente (1,22 %), quanto aos docentes com formação em Escolas Superiores (1,54%) e nas Universidades (1,55%) consideram que o tempo dedicado a esta área é insuficiente.
- Verificou-se da análise referente à hipótese 6, se “A formação inicial influência ou não, a forma como a Criatividade é estimulada na Prática Pedagógica”, quando colocamos algumas afirmações para os professores quantificarem (questão 3.2 do questionário), que só duas afirmações é que obtiveram diferenças mais significativas entre os vários grupos de respondentes, as quais são: “Fomento os comentários sobre os trabalhos resultados” e “Premeio a criatividade na avaliação do desempenho dos alunos nas atividades”. Esta análise foi realizada através do teste de comparação múltipla *Tukey*, que indicou que as diferenças mais significativas quanto à primeira afirmação encontram-se entre os professores do Magistério e os professores das Escolas Superiores/Universidades, sendo que os primeiros concordam mais com a afirmação (4,56% versus 4,16%). Quanto à afirmação “Premeio a criatividade na avaliação do desempenho dos alunos nas atividades”, a análise do teste de comparação múltipla de *Tukey* indicou que as diferenças mais significativas encontram-se entre os professores dos Institutos Superiores (4,29%) e os professores das Universidades (3,94) a nível de concordância com a afirmação supracitada.

- Quanto à hipótese 7, “ A formação inicial influencia a importância que os professores atribuem ao processo/produto nas atividades pedagógicas” (referente às perguntas 3.4 e 3.4.1 do questionário), os dados foram muito semelhantes, independentemente da formação inicial. Conclui-se que, na generalidade, os professores dão o mesmo grau de importância ao processo e ao produto final. No entanto, existe uma maior proporção nos professores com formação nas escolas Superiores, quanto à planificação das atividades com base nos conteúdos, e a lecionar conteúdos com base nas atividades desenvolvidas.
- Quanto à hipótese 9: “A formação inicial dos professores influencia a opinião que têm do impacto da Educação pela Arte no desenvolvimento de competências nos alunos”, referente à pergunta (3.10.1 do questionário). Conclui-se que os dados mais significativos recaíram quanto à importância da Educação pela Arte no desenvolvimento da “sensibilidade estética e da capacidade de comunicação”.

Para além de colmatar as inconsistências que se constataram ao longo do trabalho de campo/prático, tanto nas entrevistas como na aplicação dos questionários, as competências consideradas essenciais e estruturantes, no âmbito do Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais e o programa do primeiro ciclo para a área da Expressão Plástica, demonstraram falta de articulação, sendo revelador da pouca seriedade com que é encarada esta área.

É pertinente questionar se existe ou não uma articulação adequada com as competências essenciais, porquê a realização de novos documentos que apelam à literacia artística, quando deveriam repensar como dar a formação necessária aos docentes para que tal suceda, deveria existir uma renovação de mentalidade quanto ao que se pretende efetivamente com a Expressão Plástica, os documentos emanados são ferramentas muito boas ao apelo da mudança de paradigmas na educação, mas falta a articulação entre estes e a efetiva colocação «no terreno» dos mesmos na prática pedagógica.

Quando a própria sociedade não reconhece a importância da Expressão Plástica, torna-se extremamente difícil sensibilizar os diferentes intervenientes no processo educativo para a sua valorização. Com esta investigação reforçaram-se os alicerces pedagógicos para a prática docente, tendo em vista o binómio Arte e Educação.

É importante despertar a criatividade, desenvolver a autonomia, o espírito de cooperação, desenvolver a capacidade de resolver problemas, criando igualmente as condições

necessárias para o sucesso educativo dos alunos, estimulando o seu desenvolvimento geral.

Reitera-se que seria extremamente benéfico para o desenvolvimento integral da criança a inclusão da Educação pela Arte como área extracurricular no Primeiro Ciclo: no oitavo Capítulo é apresentado o nosso contributo para esta mudança de mentalidades através de uma Proposta Alternativa de Atividades de Expressão Plástica para o Primeiro Ciclo, numa perspetiva de " Educação pela Arte ", onde se reúne a Expressão Plástica com as outras áreas curriculares de uma forma lúdica, estimulando o gosto para as Artes Plásticas.

Trata-se de uma alternativa educacional rigorosa e credível, concebida de raiz e completamente original para enriquecer o ensino desta área, com base nos conhecimentos adquiridos durante o meu percurso profissional e no aprofundamento teórico e prático conquistados/adquiridos ao longo desta investigação.

Teve-se em conta igualmente as perspetivas teóricas e praticas desta que foram defendidas neste trabalho. Apresenta-se também como uma alternativa criativa para lidar com as limitações de tempo que atualmente enfrenta a Expressão Plástica no currículo escolar existente. Houve um esforço de harmonização entre os ideais da Educação pela Arte e as várias sugestões recolhidas através do questionário realizado.

Esta é a contribuição prática deste trabalho de investigação para ajudar os professores do Primeiro Ciclo a uma mudança da sua prática pedagógica e da forma como encaram esta área curricular. Os professores por diversas razões não exploram adequadamente a Expressão Plástica, o que se deve essencialmente ao facto dos currículos serem extensos, ficando as expressões para segundo plano, e, além do mais, existe a prioridade de preparar os alunos para as Provas de Final de Ciclo, nas disciplinas de Português e Matemática.

Por outro lado, como também foi constatado no decorrer desta investigação, esta área é pouco valorizada durante a formação inicial, não existindo a preocupação em inculcar nos futuros docentes o despoletar da criatividade e o interesse pelas Artes Plásticas. Dessa forma, esta proposta têm igualmente a finalidade de colmatar as lacunas existentes a nível da formação inicial dos professores, nesta área, assim como na sua prática pedagógica e ainda no que concerne às competências e metas que os alunos, em final de ciclo. devem ter atingido na Expressão Plástica. Além do mais, com esta proposta é feito um apelo à

importância das obras de arte em contexto escolar assim como um apelo prático ao diálogo, à familiarização, a um novo olhar da obra de arte por parte dos alunos.

É necessário inculcar novas pedagogias, apesar de, infelizmente, a Expressão Plástica, não só no Primeiro Ciclo mas em todo o Ensino, não ser essencial, nas atuais políticas de Educação.

É necessário ter coragem para enfrentar os ventos de mudança a nível de paradigmas, aceitar o desafio de recomeçar a lecionar tendo como lema a criatividade aliada à afetividade. A criatividade como potencial inerente ao homem manifesta-se em todos os domínios da vida humana, desde a arte à ciência, sempre com originalidade e inovação. A criatividade é essencial no processo de desenvolvimento global do ser humano, sendo a Arte um veículo para a despoletar. A cultura e as artes são consideradas componentes fundamentais para uma educação que visa o desenvolvimento pleno dos indivíduos. A escola tem um papel essencial na vida dos alunos, é necessário e urgente mudar!

Finalizo desculpando-me pelas minhas falhas e erros, mas ...

“...quem nunca cometeu um erro nunca experimentou nada de novo.”
Einstein