



Educação Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Do que se determina ao que se faz

Raquel Mateus*, Maria Helena Damião* & Maria Isabel Festas*

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

A educação estética e artística, pelas aprendizagens que poderá proporcionar, deve constituir uma preocupação central de decisores, escolas e professores. Em Portugal, no 1.º ciclo do ensino básico é concretizada na área disciplinar designada por “Expressões Artísticas e Físico-Motoras”. De entre os documentos curriculares que a orientam destaca-se o “Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar”, que concebe as diferentes Expressões como formas de interrogar a realidade e de expressar ideias e sentimentos. Apresenta-se um estudo que incide neste programa, analisando-se a sua concetualização e concretização pedagógico-didática.

Palavras-chave: educação estética e artística, 1.º ciclo do ensino básico, expressões artísticas e físico-motoras, programa de educação estética e artística em contexto escolar.

Introdução

A área que se designa por *educação estética e artística* é amplamente reconhecida como fundamental na formação da pessoa, razão que justifica a defesa da sua presença nos currículos escolares desde os primeiros anos de escolaridade. De modo mais concreto, considera-se que ela proporciona uma equilibrada cultural geral, estimulando formas de comunicação específicas e desenvolvendo, entre outras capacidades, a sensibilidade, o espírito crítico e a criatividade, além de que permite a compreensão do património cultural nacional e mundial (Comissão Nacional da Unesco, 2006).

No presente trabalho, concentramo-nos no 1.º ciclo do ensino básico e, de modo particular, na área disciplinar designada por *Expressões Artísticas e Físico-Motoras*, onde a educação estética e artística tem lugar privilegiado. Trata-se de uma área de frequência obrigatória, com tempo consagrado no horário letivo (Cf. Decreto-Lei n.º 91/2013, Anexo I) e da responsabilidade do professor titular de turma, ainda que nela possam colaborar outros educadores.

Para a concretizar, as escolas dispõem de um documento oficial estruturante designado por *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico (1.º Ciclo)*, publicado em 1998 e revisto pela última vez em 2004, e de um outro com carácter complementar designado por *Metas de Aprendizagem das Expressões Artísticas*, publicado em 2010. Dispõem, ainda, de um *Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar*, publicado em 2010, com carácter facultativo (Direção-Geral da Educação, 2015).

Considerando fundamental explorar a concretização pedagógico-didática deste programa em particular, propusemo-nos verificar a sua influência no ensino e na aprendizagem.

A educação estética e artística no ensino básico em Portugal

A estética e a arte, conceitos interligados (e.g., Read, 1982; Schiller, 1993; Carvalho, 2004), como manifestação cultural e experiência pessoal, integram, num movimento dinâmico, o que se sabe, pensa e sente sobre si próprio, sobre os outros e sobre o mundo. Trata-se de uma área de conhecimento que articula a contemplação e fruição da(s) obra(s), a sua interpretação e reflexão, bem como os aspetos mais técnicos da experimentação (Marques, 2011).

Nesta medida não pode deixar de se lhe reconhecer um lugar central na educação que, desde as idades mais precoces, tem lugar na escola. Acrescente-se que, em tal contexto, o seu valor tem de ser encarado de modo duplo: como valor intrínseco, que deriva da própria essência da estética e da arte, da importância que têm por si mesmo; e como valor instrumental, que deriva das potencialidades de desenvolvimento – cognitivo, afetivo, social, motor – que se lhes imputa.

Ambos os valores deverão, portanto, determinar a relação a estabelecer entre os alunos e o objeto de ensino e aprendizagem: a estética e a arte. E, sendo essa relação única, não se sobrepondo ao objeto de outra qualquer disciplina, faz todo o sentido que dê corpo a uma disciplina ou área disciplinar autónoma, com objetivos e conteúdos próprios, que solicitem metodologias e recursos ajustados, bem como modos de avaliação específicos.

Devemos aqui precisar que a *educação estética e artística* engloba diversos modos de expressão – musical, dramática, plástica, verbal, literária, poética... – suscetíveis de proporcionar a aquisição de uma pluralidade de saberes e a integração de linguagens diferenciadas. Não deve, pois, confundir-se, nem reduzir-se, ao “saber fazer”, nem imprimir-se-lhe um carácter pontual e lúdico, convocando-se apenas para assinalar ou promover eventos e festividades ou para marcar momentos de pausa e descontração entre aprendizagens “sérias”.

Esta tem sido, no entanto, a tendência predominante na abordagem que, desde há muito, se identifica no ensino básico em Portugal (Marques, 2011). Assim, podemos dizer que o lugar da educação estética e artística nos três

ciclos que concretizam este patamar de ensino é nada menos do que ambíguo: se, por um lado, se assiste ao enaltecimento das suas virtualidades educativas, por outro lado, percebe-se que o seu lugar na matriz curricular é pouco mais do que acessório. Trata-se de uma circunstância que tem sido, de resto, assinalada com regularidade pelo Conselho Nacional de Educação (1992, 1999, 2010), sendo que, no parecer que mais recentemente fez a este propósito, sublinhou o facto de se continuar a “negligenciar o facto de uma grande parte das crianças e jovens ficar privada de aprendizagens artísticas de diversos tipos ao longo da sua escolaridade e numa lógica de continuidade e coerência (CNE, 2013, p. 4270).

Este problema conjuga-se com um outro de igual ou superior importância e que não toca apenas a Portugal: a diversidade de perspetivas teóricas que se debruçam sobre a área disciplinar em causa e que, inevitavelmente, se manifestam nas concetualizações e designações que lhes são atribuídas (e.g., “ensino artístico”, “educação pela arte”, “artes na educação”), cada uma das quais remetendo para uma tendência pedagógica peculiar.

Atentemos, agora, nos três documentos curriculares de âmbito nacional destinados a orientar a *educação estética e artística* no sistema educativo português, publicados desde finais dos anos de 1990.

O mais geral – *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico* (1998/2004) – integra os programas das várias disciplinas do 1.º ciclo, entre os quais se conta o das *Expressões Artísticas e Físico-Motoras* (pp. 30-98), que são em número de quatro: Plástica, Musical, Dança e Movimento e Drama/Teatro. Aí são explicitados os princípios orientadores, conteúdos e objetivos gerais, bem como os conteúdos específicos e as metodologias para cada uma delas. O segundo – *Metas de Aprendizagem das Expressões Artísticas* (2010) –, que, devido a mudanças políticas não chegou a ser homologado, ainda que não tivesse sido, até ao presente, revogado, apresenta metas de aprendizagem finais e intermédias, que se encontram ordenadas em domínios e em sub-domínios. O terceiro – *Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar* (2010) –, mais recente, não se encontra homologado mas, dado o seu carácter facultativo, os agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas podem adotá-lo. Tendo sido estruturado por um grupo de especialistas, que integra a *Equipa de Educação Estética e Artística* do Ministério da Educação e Ciência, evidencia o carácter multisensorial e interpretativo das diversas *Expressões Artísticas*, enfatizando não só o seu valor instrumental, no sentido de levar os alunos a produzir alguma coisa, mas também o seu valor intrínseco, que requer/exige captação, interpretação e fruição e, ainda, o envolvimento na (re)construção de significados (Marques, 2011).

O nosso trabalho centra-se, sobretudo, neste último documento que, tendo por base opções tomadas noutros programas reconhecidos internacionalmente, se organiza em três eixos: fruição-contemplação, interpretação-reflexão e experimentação-criação. Isto significa que, em termos metodológicos, os alunos deverão: tomar contacto com obras de arte, desfrutando da diversidade de estímulos que elas veiculam; ser orientados no diálogo

argumentativo, decifrando o que observam e explorando o sentido que cada um lhe atribui; e, por último, ser convidados a explorar ideias e a manipular materiais diversificados, de forma a produzir algo.

Para cumprir estes propósitos, o programa prevê a sensibilização dos docentes e das famílias para o papel da arte e da estética na formação das crianças, bem como ações que permitam conhecer e valorizar o conhecimento do património artístico e cultural. Nesta conformidade, são estabelecidas parcerias dinâmicas entre instituições (e.g., museus, cinemas, escolas de teatro e dança...) e agentes educativos e culturais (e.g., professores, pais, diretores, artistas...).

Para se inteirarem dos pressupostos do programa e dominarem as suas metodologias, os professores podem beneficiar de uma preparação e acompanhamento especializado por parte da referida equipa através de uma ação de formação contínua focada na planificação e na concretização de momentos de aprendizagem capazes de levar os alunos a explorar linguagens artísticas e a relacionar e selecionar elementos simbólicos que lhes permitam elaborar pensamentos e sentimentos. Essa preparação e acompanhamento especializado podem também ser feitos por técnicos que a mesma equipa forma para atuarem no terreno escolar.

Estudo empírico

Atualmente, mais de uma centena de agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas integram, no seu Projeto Educativo, o programa acima mencionado. Dada a sua rápida expansão e o interesse pedagógico que lhe reconhecemos, tomámos a iniciativa de estudar o seu impacto em termos de ensino e de aprendizagem, tarefa que integra diversos passos.

O presente trabalho constitui um dos passos mais gerais. Centrou-se na *expressão plástica*, e foi realizado no ano letivo de 2014/2015 em turmas dos primeiros quatro anos do ensino básico – 1.º ciclo – de escolas da região centro do país em que nos situamos.

O objetivo que conduziu a sua realização foi o seguinte: verificar a concretização pedagógico-didática dessa área das *Expressões* por referência aos três eixos de intervenção estabelecidos (fruição-contemplação, interpretação-reflexão e experimentação-criação).

Para o efeito, comparámos turmas em que o programa não foi adotado (ficando o ensino a cargo dos professores titulares que não tiveram formação específica para implementar o programa) com turmas em que ele foi adotado (ficando o ensino a cargo de uma das autoras do presente texto, que, antecipadamente recebeu formação especializada para tanto).

Participantes

Colaboraram neste trabalho 5 agrupamentos de escolas, 19 professores e 332 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos.

Foram 9 as turmas de seis escolas pertencentes a quatro agrupamentos em que não foi adotado o programa. O total de alunos deste grupo foi de 146; os 9 professores (1 do sexo masculino e 8 do sexo feminino) eram todos

licenciados, com a média de anos de serviço de 18,2; cinco lecionavam turmas mistas (1.º e 2.º anos; 3.º e 4.º anos) e um tinha alunos de todos os anos na mesma turma (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos).

Foram 9 as turmas de três escolas de um mesmo agrupamento em que foi adotado o programa. O total de alunos deste grupo foi de 186; as 9 professoras eram todas licenciadas, sendo a média de anos de serviço de 20,7; duas lecionavam turmas mistas (1.º e 2.º anos; 1.º e 4.º anos).

Procedimento e instrumentos

Antes de iniciarmos o estudo em sala de aula solicitámos as necessárias autorizações às devidas entidades (*i.e.*, Direção-Geral da Educação, agrupamentos de escolas e professores).

Em termos de procedimentos, nas turmas onde, durante o mencionado ano letivo, o programa não foi adotado, cada professor concretizou como entendeu a *expressão plástica*, enquanto nas turmas onde foi adotado, planificámos e desenvolvemos, de acordo com os três eixos de intervenção, 16 sessões semanais com a duração de 1 hora cada.

Em concreto, estas sessões, com os devidos ajustamentos à idade das crianças, foram estruturadas da mesma forma desde o 1.º ao 4.º ano: num primeiro momento (fruição-contemplação) eram apresentadas, simultaneamente, em suporte digital e/ou papel, duas obras de arte (pintura, desenho, fotografia, tapeçaria, escultura, etc.) pedindo-se aos alunos que se detivessem nelas durante alguns segundos; seguia-se o diálogo argumentativo (interpretação-reflexão) – *O que vêem?, O que há de parecido?, O que há de diferente?, etc.* –, permitindo-lhes estabelecer comparações entre ambas as obras e, nesse exercício, introduzirem-se informações de diversa natureza, relativas a cores quentes/frias, primárias/secundárias, formas, texturas, contrastes luz/sombra, etc., bem como aos autores, à contextualização epocal e/ou ao estilo artístico em causa; num terceiro momento (experimentação-criação), os alunos produziam algo a partir das obras exploradas, concebendo ideias e usando diversas técnicas e materiais.

Registámos, nos dois grupos de turmas em áudio, com posterior transposição para papel, duas sessões em cada período letivo, o que correspondeu a um total de seis observações por turma.

Para que a leitura dos registos efetuados ganhasse em objetividade, construímos uma grelha de registo, que inclui quatro colunas: momentos da aula, atividades propostas, intervenções dos alunos e anotações complementares.

Dados recolhidos

Dos dados recolhidos, apresentamos uma parte que esclarece mais diretamente o objetivo que apresentámos, centrado na concretização pedagógico-didática da mencionada área de *Expressões* por referência aos três eixos de intervenção do programa em causa.

Nas turmas onde o programa não foi adotado, as sessões tinham sobretudo por base temas do calendário

(*e.g.*, Natal, Inverno, Dia da Mãe, etc.) ou constituíam extensões de conteúdos que estavam a ser trabalhados nas noutras disciplinas (*e.g.*, estando os alunos a aprender, na matemática, os sólidos geométricos, em *expressão plástica* construíam sólidos geométricos). Logo, neste grupo, a fruição-contemplação não foi contemplada ou foi-o muito brevemente: a tendência predominante dos professores, ao iniciarem as sessões, traduziu-se numa imediata e funcional explicação sobre os objetivos e conteúdos em causa e sobre o que se iria seguir.

No respeitante ao segundo momento, que seria de interpretação-reflexão, a tónica dos professores era posta na ligação da atividade de *expressão plástica* aos dois tipos de temas antes mencionados: de calendário e de outras disciplinas. A estratégia predominante era de avançar e/ou reforçar informação.

O investimento, em termos de tempo disponibilizado, parecia ser posto na experimentação-criação, mas este duplo intuito centrava-se essencialmente no “produzir algo”, derivado do interesse momentâneo dos alunos ou de instruções diretas dos professores.

Neste panorama geral, que não teve muitas variações ao longo do ano letivo, encontrámos, porém, exceções. Três professores (dois deles pertenciam à mesma escola e faziam a sua planificação em conjunto, agindo de modo semelhante em sala de aula) partindo, sobretudo, da vida de pintores ou de estilos artísticos, levaram os alunos a observar, a estabelecer comparações com base em conceitos e a realizar trabalhos com base na exploração prévia. Mesmo sem terem tido uma prévia preparação específica no programa, a formação de que previamente beneficiaram levava-os a seguir a fluência didática prevista.

Verificámos, que os alunos destas três turmas, independentemente do ano de escolaridade, mostravam ter um discurso mais rico – no respeitante à interpretação, nomeadamente de sentimentos, e às técnicas empregues – quando comparados com os dos seus colegas das restantes seis turmas. A agilidade como, progressivamente, respondiam aos desafios dos professores e a sofisticação das suas análises eram indicadores disso mesmo.

Relativamente às turmas onde o programa foi adotado, verificámos que, em termos de fruição-contemplação, os alunos, independentemente do ano de escolaridade, à medida que as sessões progrediam, demoravam menos tempo a transmitir a sua opinião sobre as obras em observação, estabelecendo comparações entre elas com base em conceitos e informações antes trabalhadas.

Também evoluíram em termos de interpretação-reflexão, no sentido de perceberem a diferença entre “ver” e “observar”. Efetivamente, o seu discurso estético e artístico tornou-se cada vez mais pensado e focado nos estímulos que as obras proporcionavam.

No concernente à experimentação-criação, os alunos manifestaram sempre grande interesse, sobretudo quando lhes era dada a oportunidade de trabalhar com materiais que não usam com frequência (*e.g.*, tintas aguarela ou tintas têmpera) ou de contactar com materiais e/ou técnicas que desconheciam (*e.g.*, grafite ou carvão).

Considerando os processos de ensino-aprendizagem determinados para os dois grupos – aquele em que não se adotou o programa e aquele em que se adotou –, verificámos que o segundo saiu beneficiado em relação ao primeiro e isto nos três eixos de intervenção previstos para a *expressão plástica*. Porém, o sub-grupo do primeiro, formado espontaneamente em função da intervenção não prevista por parte dos professores, fá-lo aproximar-se do segundo, tanto na abordagem pedagógico- didática, como nas respostas dos alunos.

Devemos precisar que tanto no segundo grupo como no sub-grupo do primeiro grupo os alunos evoluíram mais no plano do discurso do que no plano técnico, tendo sido, portanto, os eixos fruição-contemplação e interpretação-reflexão a saírem beneficiados. Esta particularidade pode dever-se ao facto de o tempo de uma hora semanal atribuída, no horário escolar, à mencionada expressão se revelar insuficiente na concretização adequada dos três eixos de intervenção.

Conclusão

Detemo-nos no título deste breve trabalho: *do que se determina ao que se faz*, e verificamos que em termos de *educação estética e artística* apaz-nos retirar três conclusões.

A primeira é o reconhecimento, quer teórico quer normativo e curricular, do potencial desta área disciplinar para levar as crianças e os jovens a usufruírem de bens produzidos pela humanidade, inculcando-lhes a vontade de aperfeiçoamento contínuo e predispondo-os para uma compreensão profunda do mundo e de si mesmos (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011). De modo algo paradoxal ela continua a ser vista e implementada como auxiliar de outras áreas disciplinares, acantonada algures no horário letivo e centrado no “fazer” sem outro enquadramento que não seja o do interesse e “jeito” dos alunos. Realmente, para que seja possível superar esse paradoxo, é preciso consciencializar que, ainda especificamente, tal como todas as áreas disciplinares, a *educação estética e artística* requer concentração, conhecimento, pensamento, significado e sensibilidade. O que se observa, o que se sabe, o que se sente, o que se faz deve ser integrado num todo que se articula didaticamente em prol do desenvolvimento de processos cognitivos, afetivos e motores dos alunos (Delacruz et al., 2009).

Para que tal aconteça é necessário garantir que a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, se concentre também neste desígnio, proporcionando as bases de uma docência onde transpareça uma sólida cultura estética e artística e uma consistente abordagem pedagógico-didática.

A segunda conclusão, na continuidade da primeira, incide no *Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar*, ao que demos especial atenção pelo facto de assentar em fundamentos concetuais que entendemos da maior pertinência e por, com base neles, avançar uma proposta de concretização, nomeadamente para a *expressão plástica* que, tanto quanto sabemos, tem tido uma aplicação vantajosa nos terrenos escolares (Mateus, Damião & Festas, 2014).

A última conclusão decorre da investigação empírica que apresentámos e que se centrou na *expressão plástica*, tendo sido nosso objetivo comparar turmas em que, durante um ano letivo, o programa a que aludimos não foi adotado com turmas em que o foi.

Os dados que recolhemos, em momentos regulares, permitem-nos afirmar que as turmas que beneficiaram do programa manifestaram uma maior evolução em termos de discurso estético e artístico, face à maior parte das turmas que não beneficiaram dele. O mesmo aconteceu com um pequeno grupo de turmas que não beneficiaram do programa, mas cujos professores usaram uma abordagem aproximada. Já não verificámos a mesma evolução em termos de técnica, onde as diferenças não se revelaram substanciais. Assim, dos três eixos de intervenção do programa, os que mais se destacaram foram a fruição-contemplação e a interpretação-reflexão.

Acrescentamos aqui o que já se deduz, que a maneira como o professor planifica o ensino e o concretiza é um elemento crucial para as aprendizagens que os alunos fazem.

Esperamos, através da investigação que temos em mãos, e com base nestes resultados, clarificar melhor a importância da *educação estética e artística* no ensino e na aprendizagem, nas crianças em início de escolaridade.

Referências Bibliográficas

- Carvalho, A. de (2004). *Estética e teoria da arte*. Porto: Estratégias Criativas.
- Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística. Desenvolver capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Conselho Nacional de Educação (1992). *Parecer n.º 1/92, Educação artística nas áreas da música, dança, teatro, cinema e audiovisual*. Diário da República – II série, de 26 de Setembro.
- Conselho Nacional de Educação (1999). *Parecer n.º 2/99, Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes*. Diário da República – II série, de 3 de Fevereiro.
- Conselho Nacional de Educação (2010). *Parecer n.º 5/2010, Metas educativas 2021 (OEI). Relatório Nacional – Propostas de Metas para Portugal*. Diário da República – II série, de 20 de Setembro.
- Conselho Nacional de Educação (2013). *Recomendação n.º 1/2013, Recomendação sobre Educação Artística*. Diário da República – II Série, de 28 de Janeiro.
- Delacruz, E. M.; Arnold, A.; Kuo, A. & Parsons, M. (2009). *Globalization, Art and Education*. Virginia: National Art Education Association.
- Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação (2004, 4.ª edição). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação (2015). *Educação artística*. Consultado a 20/06/2015, em: <http://www.dge.mec.pt/educacao-artistica>.

- Gonçalves, R.; Fróis, J. & Marques, E. (2011). *Primeiro olhar. Programa Integrado de Artes Visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, E. (2011). O espaço da arte na educação. In J. B. Xavier (Coord.). *Arte e delinquência*, pp. 67-81. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mateus, R., Damião, M. H. & Festas, M. F. (2014). Educação Estética e Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *Revista do Nova Ágora – Centro de Formação de Associação de Escolas*, N.º4, pp. 57-60.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Decreto-Lei n.º 91/2013*. Diário da República – 1.ª série, N.º 131, de 10 de julho.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem das Expressões Artísticas*. Consultado a 20/06/2015, em: <http://www.ensinobasico.com/blogue/775-metas-de-aprendizagem-documentos-em-word-preparados-para-download>.
- Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Schiller, F. (1993). *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Agradecimentos

Este trabalho de investigação não seria possível sem o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia, pelo que muito agradecemos a oportunidade. Manifestamos também o nosso agradecimento aos agrupamentos de escolas que nos acolheram, aos professores que aceitaram colaborar na nossa investigação, demonstrando confiança no nosso trabalho, e aos alunos, que sempre mostraram interesse e entusiasmo pelas atividades desenvolvidas.