



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica

Manuel António Magalhães Simões

A Obra de Arte em Educação Visual e Tecnológica: Um contributo para a valorização de diferentes formas de linguagem

Trabalho Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Viseu para cumprimento dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Visual e Tecnológica, realizado sob a orientação do Professor Doutor António Ferreira Gomes e co-orientação do Professor Doutor Luís Calheiros



Set 2015

INSTITUTO POLITECNICO DE VISEU

DECLARAÇÃO

Declaro, por minha honra, que este trabalho é original e todas as fontes utilizadas estão devidamente referenciadas.

O candidato,

Viseu,03/07/2015

(Manuel António Magalhães Simões)

AGRADECIMENTOS

Ao terminar uma importante etapa da minha vida, pessoal e académica, não poderia deixar de agradecer às pessoas que me apoiaram e, sem as quais, o percurso não teria sido possível

Em primeiro lugar uma palavra de gratidão aos meus orientadores pela ajuda inestimável que me prestaram ao longo deste percurso, pela partilha do seu saber e experiência no desenvolvimento desta dissertação, pela sua motivação e disponibilidade, pela compreensão e ajuda em tudo o que lhe solicitei.

Aos meus professores de curso de mestrado, que me proporcionaram momentos de aprendizagem e de reflexão ao longo deste percurso. Um agradecimento particular ao professor José Pereira.

Aos meus colegas de curso pelo companheirismo e motivação.

A todos os professores que aceitaram participar neste estudo, sem os quais este trabalho não teria sido impossível realizar.

À minha família, à Cristina, companheira de todas as dificuldades, agradeço por todo apoio.

A todos, o meu sincero e reconhecido agradecimento.

Dedicatória

Aos artesãos, mestres na arte do saber fazer e que ainda subsistem no nosso país.

RESUMO

Este trabalho de investigação tem como principal objetivo analisar o modo como os docentes do ensino básico e secundário, de vários grupos disciplinares, perspetivam a educação pela arte nas disciplinas que lecionam e o seu contributo para a valorização de diferentes formas de linguagem.

O nosso enquadramento teórico apresenta os pressupostos da educação pela arte, na perspetiva de diferentes pensadores, bem como uma visão histórica relativamente à temática em questão, centrada fundamentalmente no caso português.

A investigação teve por base uma metodologia científica que permitiu a recolha e a análise dos dados de forma a garantir que os resultados e as conclusões possam contribuir para uma maior sensibilização dos docentes para o tema em questão e, por conseguinte, para a melhoria do processo de ensino.

Os resultados deste estudo permitiram concluir que os docentes reconhecem a importância da educação pela arte, embora nem sempre a prática letiva seja reflexo disso.

Palavras-chave:

Arte; educação pela arte; educação artística; formação integral do indivíduo; prática letiva

ABSTRACT

This research aims to examine how teachers in elementary and secondary education in several different subjects, approach education through art in the subjects they teach and their contribution to the appreciation of different forms of language.

Our theoretical framework presents the principles of education through art, from the perspective of different thinkers, as well as a historical view regarding the topic in question, centered mainly in the Portuguese situation.

The research was based on a scientific methodology that allowed the gathering and analysis of data to ensure that the results and findings may contribute to a greater awareness of teachers for the issue in question and, therefore, to improve the process teaching.

The results of this study showed that teachers recognize the importance of art in education, although it is not always actually reflected in everyday teaching activ

Key-Words:

Art; education through art; arts education; integral formation of the individual; teaching practice

LISTA DE SIGLAS

(CEB) Ciclo do ensino

básico. (cf.) Conforme.

(KS) Teste de Kolmogorov-Smirnov.

(n) Frequências absolutas.

(SPSS) Statistical Package for Social Sciences.

(%) Frequências relativas

() Média

(s) Desvio padrão.

(200) Português e Estudos Sociais/História

(210) Português e Francês

(220) Português e Inglês

(230) Matemática e Ciências da Natureza

(240) Educação Visual e Tecnológica

(250) Educação Musical

(260) Educação Física

(290) Educação Moral e Religiosa Católica

(300) Português

(330) Inglês

(400) História

(520) Biologia

(530) Educação Tecnológica

(550) Informática

(600) Artes Visuais

(620) Educação Física (Sec.)

Índice

Introdução.....	9
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	12
CAPÍTULO 1 – ARTE E EDUCAÇÃO	13
1.Ligações e afinidades	14
2.A origem dos conceitos.....	15
2.1. Arte.....	16
2.2.Educação	17
2.3.Educação artística	18
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E ARTE EM PORTUGAL.....	21
CAPÍTULO 3 – O PROFESSOR DE ARTES	29
1.Ser professor	30
2.Ser Professor de artes.....	32
CAPÍTULO 4 – PEDAGOGIA E ARTE	36
ESTUDO EMPÍRICO	45
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA.....	46
1.O problema	47
2.Objetivos	48
3.Tipo de Estudo	48
4.Instrumento de recolha de dados / questionário.....	49
5.Amostra.....	50
6.Procedimentos	52
6.1.Procedimentos de recolha de dados	52
6.2.Procedimentos estatísticos.....	53
6.2.1.Estatística descritiva.....	53
6.2.2.Estatística Inferencial.....	54
CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	55

1.Análise Descritiva	56
1.1.A importância pelos professores de ensino básico e secundário à educação pela arte...	56
1.2.Contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem	59
2.Análise Inferencial.....	61
2.1.Influência da idade na opinião dos professores	61
2.2.Influência do género na opinião dos professores.....	61
2.3.A influência das habilitações académicas na opinião dos professores.....	62
2.4.A influência da situação profissional na opinião dos professores	63
2.5.Influência do grupo disciplinar na opinião dos professores	63
CONCLUSÃO	65
BIBLIOGRAFIA.....	69
ANEXOS.....	76

ÍNDICE TABELAS

TABELA 1 ANÁLISE DESCRITIVA DA IDADE	50
TABELA 2. DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS DO GÉNERO, RESIDÊNCIA, HABILITAÇÕES, SITUAÇÃO PROFISSIONAL.	51
TABELA 3. DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS DO GRUPO DE RECRUTAMENTO	52
TABELA 4. ANÁLISE DESCRITIVA DA IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO À EDUCAÇÃO PELA ARTE.....	56
TABELA 5. IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO À EDUCAÇÃO PELA ARTE	58
TABELA 6. ANÁLISE DESCRITIVA DO CONTRIBUTO DA ARTE PARA A VALORIZAÇÃO DE DIFERENTES FORMAS DE LINGUAGEM.....	59
TABELA 7. CONTRIBUTO DA ARTE PARA A VALORIZAÇÃO DE DIFERENTES FORMAS DE LINGUAGEM	60
TABELA 8. INFLUÊNCIA DA IDADE NA OPINIÃO DOS PROFESSORES.....	61
TABELA 9. INFLUÊNCIA DO GÉNERO NA OPINIÃO DOS PROFESSORES.....	62
TABELA 10. INFLUÊNCIA DAS HABILITAÇÕES ACADÉMICAS NA OPINIÃO DOS PROFESSORES	62
TABELA 11. INFLUÊNCIA DA SITUAÇÃO PROFISSIONAL NA OPINIÃO DOS PROFESSORES.....	63
TABELA 12. INFLUÊNCIA DO GRUPO DISCIPLINAR NA OPINIÃO DOS PROFESSORES	64

Introdução

Reconhecida desde a Antiguidade Clássica até aos tempos modernos, a importância da formação artística do indivíduo é inquestionável, daí que não falem documentos orientadores devidamente fundamentados, nem testemunhos da história, sobre a temática em questão.

Música, teatro, dança, literatura, artes plásticas, entre outras, são componentes fundamentais para formação integral do indivíduo pelos contributos na sua formação pessoal e social, essenciais para o desenvolvimento de competências e capacidades a nível intelectual, motor, de expressão, comunicação e interação.

Em Portugal, vários estudiosos se debruçaram sobre este tema, desde Almeida Garrett a João de Freitas Branco, tendo este último impulsionado inúmeras atividades artísticas, por considerar que eram relevantes na formação do ser humano, do cidadão e sobre o que pode representar para o progresso de uma nação:

Sem uma educação 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, 1960, citado por Sousa, 2003, p. 61).

A nível internacional, a União Europeia, no âmbito da Agenda Europeia para a Cultura, reconhece o valor da educação artística para a promoção da criatividade. No

Livro Branco Sobre o Diálogo Intercultural (Conselho da Europa, 2009) é salientada a importância dos recursos artísticos e culturais como recursos educativos, destacando o papel da aprendizagem através das artes e das atividades culturais.

Do mesmo modo a UNESCO, em parceria com o estado português, no Relatório da Conferência Mundial sobre Educação Artística: “Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI” (Lisboa, 2007), acentua o papel que as artes têm na abordagem às questões sociais, nomeadamente ao combate à violência. Neste âmbito esclarecem-se questões pertinentes, como a necessidade de atenção que deve ser dada aos contextos *ambiente escolar* e *necessidades dos estudantes*; a necessidade de interiorização da própria cultura e também de outras culturas:

Através do comportamento, da expressão, do movimento, das formas, etc., as artes podem ser um instrumento para a superação das barreiras culturais. As artes constituem uma disciplina ímpar nos currícula educativos para a promoção das dimensões emocional, ética e moral do desenvolvimento humano. (Mbuyamba, 2007, p.17).

Nos vários trabalhos desta conferência concluiu-se que “a Educação Artística é um meio para promover a integração social e cultural e, em particular, para evitar a exclusão social de minorias culturais”. (Mbuyamba, 2007, p.16).

Nesta linha de pensamento, e porque subscrevemos o que foi acima referido, esta investigação pretendeu analisar o grau de importância atribuída pelos professores das várias áreas disciplinares do segundo e terceiro ciclos à formação artística, ao estudo da arte em meio escolar e se a abordagem à mesma contribui para a aprendizagem dos alunos nas diferentes disciplinas.

É importante referir que esta investigação teve início em 2011 e, desde então, sucessivas alterações têm sido implementadas pelo Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente no que concerne ao Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, através do Despacho nº 17 169/2011, de 23 de dezembro. Esta legislação deixa de considerar a aquisição de competências, focalizando o ensino em metas curriculares, as quais explanam os conhecimentos que se pretendem ver adquiridos nos alunos em cada ano de escolaridade.

Na sequência desta reforma educativa, a Revisão da Estrutura Curricular, datada de 26 de março de 2012, prevê: “Substituir Educação Visual e Tecnológica pelas áreas disciplinares de Educação Visual e de Educação Tecnológica, cada uma com o seu programa próprio e cada uma com um só Professor”. (Ministério da Educação e Ciência).

Tendo em consideração o trabalho de investigação efetuado até à data de entrada em vigor desta legislação, optou-se por manter a estrutura inicial deste projeto, entendendo que essas mudanças não desvirtuariam o objetivo desta investigação e que o trabalho desenvolvido é igualmente válido.

O estudo encontra-se dividido em duas partes: numa primeira (Cap. I, II, III e IV), o enquadramento teórico, e numa segunda (Cap V), o estudo empírico. Apresenta-se o estudo empírico, também desenvolvido em dois subcapítulos: O Capítulo V. 1, reporta-se ao enquadramento do estudo empírico, ou seja, o problema da investigação, o objetivo geral e os objetivos específicos, o tipo de estudo, os instrumentos utilizados na recolha de dados e a sua consistência interna, a caracterização geral da amostra, os procedimentos de recolha de dados e o tratamento estatístico dos mesmos. No Capítulo V. 2, apresentam-se os resultados.

Por último, as principais conclusões encontradas neste estudo, ainda neste capítulo, apresentam-se as limitações do estudo que poderão ter influenciado a interpretação dos resultados e são formuladas algumas sugestões quanto a possíveis trabalhos e investigações futuras na área de estudo.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – ARTE E EDUCAÇÃO

1. Ligações e afinidades

Educação e Arte, matérias que ganharam expressão com Platão (427-346 a.C.), foram preocupações transversais da história da humanidade e são referidas em alguns dos princípios básicos que orientam a educação atual.

No que concerne à relevância da Arte na Educação, Platão defende que só a Educação Artística é que consagra ao indivíduo o equilíbrio do corpo e evolução espiritual, daí que a Educação deva ser feita com base na Arte.

Devemos mas é procurar aqueles dentre os artistas cuja boa natureza habilitou a seguir os vestígios da natureza do belo e do perfeito, a fim de que os jovens, tal como os habitantes de um lugar saudável, tirem proveito de tudo, de onde quer que algo lhes impressione os olhos ou os ouvidos, procedente de obras belas (...). (Platão, 2010, p.132)

Assim, a educação não é somente o que se absorve do exterior, mas também a capacidade interna do próprio indivíduo que é necessário ajudar a desenvolver moral e espiritualmente.

Baseado nos estudos de Michael Parsons e Abigail Housen sobre os estádios do desenvolvimento estético e artístico do indivíduo, Reis (2008) considera que o conhecimento artístico é uma parcela fundamental do conhecimento humano, daí que seja importante estabelecer um diálogo com a obra de arte em contexto pedagógico:

“Estar em contacto com a arte ao longo da vida é a chave para o desenvolvimento; sem um contacto permanente com a arte o desenvolvimento estético dos indivíduos não acontece”. (Reis, 2008, p. 8)

Deste modo, arte e educação têm forçosamente que estar interligadas, uma vez que a primeira dá um contributo valioso para a segunda, isto é, a arte desenvolve a criatividade e a sensibilidade do aluno, o que contribuirá para a sua formação integral. Esta estreita relação arte/educação é assumida por Fróis:

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 [...] Eis o grande desafio para a Educação. Encorajar crianças e adultos a compreender as Artes Visuais constitui um objetivo global da Educação, com implicações noutras áreas. (Fróis, citado por Jacinto, 2014, pp. 16-17)

Na mesma linha de pensamento, situa-se Ribeiro (2009), defendendo que: “(...) o desenvolvimento da criatividade como um objeto da educação em toda a sua amplitude é hoje um imperativo, pelo que daí resultará de realização pessoal e de progresso social.” (Ribeiro, in Pacheco & Araújo, 2009, p.21).

Também Canelhas (2009) assevera que arte e educação são conceitos que devem ser entendidos como eixos estruturantes na formação do indivíduo:

Uma vez que o entrosamento entre Arte e Educação, em sentido lato, é um constituinte primordial na evolução histórico-cultural das civilizações, corroboramos o pressuposto de que os valores intrínsecos da flexibilidade cultural, artisticidade, inovação e criatividade – valores inalienáveis do mundo global em que vivemos – poderão ser conscientemente ativados em contextos de educação formal. (Canelhas, in Pacheco & Araújo, p.33).

Sabendo que o desenvolvimento estético ajudará a colmatar outras dificuldades que os nossos alunos manifestam, subscrevemos a posição de Nadal (1999) quando afirma que

(...) educar para a Comunicação Visual corresponde (...) a um novo tipo de literacia essencial a todos os cidadãos como condição de acesso ao conhecimento (...) A literacia visual e as atividades expressivas de cunho criativo a artístico são saberes estruturantes integradores da personalidade, contribuindo diretamente para que os alunos melhor aprendam a ler, escrever e a contar. (Nadal, citada por Gradíssimo, 2009, pp. 6-7)

Também Kowalski (2001) defende que “(...) aprender a representar o modo pessoal e único de sentir e perceber a realidade através de produtos artístico-criativos, faz parte da construção da literacia artística de cada um” (Kowalski, citada por Gradíssimo, 2009, p. 8)

Na perspetiva de Read (2010), as artes visuais e plásticas não constituem, exclusivamente, a educação artística, na medida em que outras formas de expressão são igualmente importantes, como é o caso da dança, música, literatura, teatro, entre outras. É fundamental que a arte e a educação se complementem para que a criança experiencie a descoberta do mundo em seu redor mas também a descoberta de si mesma.

2. A origem dos conceitos

Importa clarificar alguns conceitos a fim de tornarmos mais compreensíveis as matérias e discurso que a seguir desenvolveremos.

2.1. Arte

Derivada da palavra latina ‘ars’ ou ‘artis’, correspondente ao termo grego ‘tékne’, «Arte» significa *maneira de ser ou agir, conduta, habilidade, ciência, talento, ofício* (in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2013); no sentido amplo, significa “o meio de fazer ou produzir alguma coisa” (Lindomar, in infoescola).

«Arte» é a “(...) aplicação do saber à obtenção de resultados práticos, sobretudo quando aliado ao engenho; habilidade, que exige a passagem por uma aprendizagem” (in *Infopédia*, Porto Editora, 2003-2014).

«Arte» é a atividade que supõe a “criação de sensações ou de estados de espírito, de carácter estético, carregados de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar em outrem o desejo de prolongamento ou renovação”. (in *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*).

A Arte é, efetivamente, uma das mais inquietantes produções do homem. Expressão, lazer, técnica, processo intuitivo e criativo, genialidade, intelectualidade, comunicação, transformação. Para Castanho (1982), arte é conhecimento, na medida em que o elemento racional existente no processo de produção artística afirma o seu valor cognitivo. Em qualquer processo de criação artística interagem os elementos sensível e o racional, envolvendo processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, generalização, dedução, indução e esquematização.

O que motiva a arte e as suas finalidades depende do homem, do seu universo conceptual (a forma como o mundo é encarado por si) da sociedade e época em que está inserido, em suma, da sua expressão de humanidade.

Na antiguidade, arte era sinónimo de perícia e habilidade na produção de um determinado objeto. Na ótica de Aristóteles (384-322 a.C), ela é uma *imitação da realidade*.

Na era moderna, Immanuel Kant considera a arte como uma manifestação que produz uma *‘satisfação desinteressada’*. A atitude estética não é motivada, primordialmente, pela vontade de ampliar conhecimentos, ela é alheia a qualquer consideração relativamente à utilidade do objeto sobre o qual se projeta uma atitude contemplativa.

Naturalmente que a evolução das diferentes sociedades originou concepções distintas acerca do que era arte. Veja-se, a título de exemplo, como as artes consideradas outrora como artes menores (escultura, pintura,...) foram sendo progressivamente valorizadas em detrimento das outras, as mecânicas (produção técnica), diferenciando-se o *artista* de *artesão*, *arte* de *artesanato*.

2.2. Educação

«Educação» “(...) é o processo de aquisição de conhecimentos e aptidões, processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade”. (in *Infopédia*, Porto Editora, pp. 2003-2014).

O termo «Educação», do latim ‘*educatio*’ (instrução; ensino), significa “ato ou efeito de educar, aperfeiçoamento das faculdades físicas intelectuais e morais do ser humano, ou ainda, disciplinamento, instrução, ensino”. (in *Novo Michaelis – Dicionário Ilustrado*). É o “conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento do corpo e do espírito” (in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2013).

O conceito de Educação assenta numa relação dicotómica entre o *ensinar* e o *aprender*, tradicionalmente exercida pelas *gerações adultas* sobre as *gerações ‘a educar’*. Neste processo intervêm vários agentes, desde a família, a escola, a sociedade ou o estado. É através da Educação que se sedimentam os modos culturais de ser, estar e agir no tempo e no espaço.

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem, está consignado que:

A educação deverá visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (Declaração Universal dos Direitos do Homem, Artigo 26, 1948).

É expectável, então, que a educação contribua para a construção pessoal de cada indivíduo enquanto homem e cidadão.

A Constituição da República Portuguesa determina que a Educação

(...) realizada através da escola e de outros meios formativos, contribui para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da 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 colectiva. (Constituição da República Portuguesa, Artigo 73º)

Se atualmente o conceito de «Educação», e o acesso à mesma, não é consensual, dependendo de sociedade para sociedade, o mesmo se observou ao longo da história da humanidade.

Se recuarmos à Antiguidade Clássica, podemos observar que a educação romana

tinha como objetivo a formação da consciência moral, pelo que o modelo ideal a ser seguido era o da herança da família, confiando para segundo plano o modelo da comunidade.

Já os gregos defendiam o conceito de *paideia*. Para esta civilização, a formação do homem para a vida da *polis* englobava todos os conhecimentos e concretizava-se através do desenvolvimento do corpo e da consciência.

No decorrer do século XX, com o aparecimento de novas áreas do saber, como a sociologia, outras perspetivas acerca da Educação foram surgindo. Desde Dewey, que entendia que “Educação é uma renovação contínua que a criança faz à luz das experiências por que passa” (citado por Sousa, 2003, p.41), até Durkheim que considerava a Educação como “o meio de que a sociedade dispõe para formar os membros à sua imagem” (Sousa, 2003, p.41).

Não poderíamos deixar de mencionar Read (1958), defensor de um conceito mais amplo, na medida em que sustenta que o pensamento, a lógica, a memória, a sensibilidade e o intelecto, todas estas faculdades do homem interagem no processo educativo.

Outros autores deram o seu contributo para a discussão deste assunto. Skinner, por exemplo, salienta que “A educação é o estabelecimento dum comportamento que representará, no futuro, uma vantagem para o sujeito e para os demais” (citado por Veiga, 2009, p. 23). Para Ossó, “Educar quer dizer levantar, restaurar, aperfeiçoar. É o exercício harmónico e conveniente das potências, faculdades e atuações do homem, para que se aperfeiçoe e o ajude na sua felicidade temporal e eterna”.(Ossó, citado por Veiga, 2009, p. 23).

Também Piaget, um dos maiores e reconhecidos pensadores e pedagogos do século XX, manifestou a sua posição ao contrapor-se ao ensino tradicional e autoritário vigente (o aluno copia e repete o que o professor dita), atestando que:

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

(in www.psicoloucos.com/Jean-Piaget/biografia-de-jean-piaget.html)

2.3. Educação artística

«Educação Artística» pode ser entendida como uma educação que contribui para o desenvolvimento pleno e harmonioso do indivíduo, o desenvolvimento da dimensão humana nas suas várias vertentes, atuante nas suas dimensões biológica, afetiva, cognitiva, motora e social, em que nenhuma delas é preterida ou privilegiada em relação a outras.

«Educação Artística» surge nas linhas de pensamento pedagógico que *beberam* no termo ‘*eductio*’ o conceito que

(...) concebe educação como desenvolvimento, como modo de evolução da pessoa, distinguindo-a do ensinar para valorizar o imaginar, o criar, o ajudar a desenvolver capacidades latentes através da expressão, de onde se formaram as disciplinas de expressão musical, expressão dramática, expressão verbal, etc. (Sousa, 2003, p.43).

Muitas vezes interpretada como um saber informal, ou uma habilidade funcional de importância duvidosa, a Educação Artística deve entender-se mais como um campo de conhecimento organizado, que pode protagonizar a interpretação do passado, da realidade presente e, ainda, configurar uma ideia de futuro.

António Novoa defende que “se educar é sempre alargar a fronteira da liberdade, o incremento da Educação Artística abre novas oportunidades de escolha para os indivíduos (Novoa, 1987, p.24).

Herbert Read (2010), na sua obra *Educação pela Arte*, defende que a “*Arte deve ser a base da educação*” (p.13). No que respeita à Arte e à sua ligação com o ensino, vejamos o entendimento de Read:

(...) o objetivo geral 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.
(...) neste processo a *educação estética* é fundamental (Read, 2010, pp. 21,22)

Read chamou, ainda, a atenção para o facto de as atividades ditas imaginativas, criativas, inventivas, estéticas, relevantes pelo seu papel abrangente e integrador do desenvolvimento mental, não se constituírem em matérias delineadas, com limites definidos, que se abordam como qualquer outra disciplina à qual se atribui uma ou várias aulas num horário competitivo.

Esta posição é igualmente corroborada por Sousa:

Uma educação artística não se reduz a um mero somatório ou justaposição de disciplinas.

Uma Educação artística pressupõe, antes de tudo, que na organização do currículo, letras, ciências, técnicas e artes tenham a mesma ponderação, haja equilíbrio e não preferências ou predominâncias, concorrendo em igualdade de circunstâncias para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral, homogénea e congruente – a harmonia estética na harmonia educacional (Sousa, 2003, p.63).

Piaget (1961) frisou que há duas necessidades essenciais na vida da criança: a adaptação à realidade material e social e o conjunto de realidades individuais que se exprime pelos jogos simbólicos, sendo que a criança faz um esforço para conciliar estas duas necessidades. Piaget considera que as experiências de atividades ativas tendem a promover o desenvolvimento cognitivo.

Damásio explicitou que são indispensáveis para a racionalidade" (Damásio, 1995,p.14).

No Roteiro para a Educação Artística da UNESCO (Lisboa, 2007), a Educação Artística é vista como um direito das crianças e jovens para que estes possam desenvolver o seu sentido estético, a criatividade, bem como as faculdades de pensamento crítico e de reflexão, inerentes à condição humana; além disso, é um meio de que as nações dispõem para preparar os recursos humanos necessários ao aproveitamento do seu valioso capital cultural, essencial para a sustentabilidade das indústrias e das empresas culturais, capazes de desempenhar um papel fundamental na promoção do desenvolvimento socioeconómico.

Neste encontro ficou claro que as sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e que os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com estas novas necessidades. No fundo, competências que podem ser proporcionadas por uma Educação Artística.

Daí que a Comissão Nacional da UNESCO lhe tenha dado especial ênfase:

(...) Educação Artística é um direito humano universal, para todos os aprendentes, incluindo aqueles que muitas vezes são excluídos da educação, como os imigrantes, grupos culturais minoritários e pessoas portadoras de deficiência (Unesco, 2007, p. 5).

Efetivamente, a UNESCO tem tido um papel fulcral na sensibilização e na promoção de atividades no âmbito da Educação Artística a nível internacional e também em Portugal.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E ARTE EM PORTUGAL

Um olhar atento sobre a história de Portugal no que concerne à arte no sistema educativo português leva-nos a perceber que, durante séculos, poucos se interessaram por esta problemática.

No Século das Luzes, em 1746, o reconhecido Luís António Verney aludiu, uma ou outra vez, à importância das artes na educação com o intuito de instituir, no sistema de ensino português, disciplinas artísticas. No entanto, apenas um século mais tarde, em 1835, Henrique Nogueira, na sua obra “*Estudos sobre a reforma em Portugal*”, propôs as disciplinas de música vocal e instrumental nos estabelecimentos de ensino portugueses.

Será o dramaturgo Almeida Garrett, na sua obra “Da educação”, em 1829, quem, pela primeira vez em Portugal, defende veementemente que a educação deveria contemplar uma formação estética e artística abrangente, que permitisse o contacto com todas as artes. A sua ação revelou-se eficaz na medida em que, com a criação do Conservatório Nacional, foi possível concretizar as suas ideias, nomeadamente a formação de artistas.

Outros pensadores se lhe seguiram, como António Feliciano de Castilho, Antero de Quental, João de Deus, João de Barros, Adolfo Coelho...fazendo a apologia do “valor educativo das artes como elemento essencial na formação do homem” (Coelho, 1871, citado por Sousa, 2003, p. 30).

No início do século XX, com a implantação da República, o ideal da formação integral do indivíduo é relançado na esfera pública e o que, naturalmente, trouxe consequências no desenvolvimento da Educação pela Arte no nosso país.

De entre os vários intelectuais de então, destaca-se João de Barros, defensor de uma educação integral que proporcionasse o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades do indivíduo, com a finalidade de conceber cidadãos esclarecidos. Em 1916, Aurélio da Costa Ferreira publica um texto sobre *Arte na Escola*, no prosseguimento das palavras de João de Barros a respeito da impossibilidade do progresso de uma sociedade democrática sem ‘o culto da arte’. Do mesmo modo Adolfo Lima (1939) era adepto da Escola Nova, um espaço democrático onde as crianças crescessem como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, uma escola que promovesse a autonomia intelectual e cívica. António Sérgio, pensador, pedagogo e político do seu tempo, sustentava que “(...) o que importa é, sobretudo, fazer da própria escola, (...) uma sociedade democrática” (Sérgio, 1915, p. 44).

Nesta linha de pensamento, investiu-se na alfabetização da população, desde as crianças aos adultos, e de formas diversas. A título de exemplo, surgem as Escolas Móveis, pelo Método de João de Deus (Pereira, 1998), numa articulação entre a alfabetização e educação cívica.

A «Educação Nova» e as variadas experiências neste âmbito levaram alguns seguidores a uma prática pedagógica onde manuais, exames, prémios e castigos são praticamente banidos, privilegiando-se áreas curriculares como os trabalhos manuais educativos, a educação física e a educação artística (Candeias, 1994).

Nos anos cinquenta, pedagogos como João dos Santos, Calvet de Magalhães, Alice Gomes e Almada Negreiros, entre outros, consolidam as primeiras ideias sobre a educação pela arte e fundam, em 1956, a Associação Portuguesa de Educação pela Arte. O seu principal objetivo não eram as artes, em si próprias, mas a Educação, considerando-se “(...) as artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor.”(Sousa, 2003, pág. 30).

Esta perspetiva da educação pela arte despertou um interesse maior, suscitando vários estudos, no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, levados a cabo por Rui Grácio, Breda Simões, Bernard da Costa e Arquimedes Santos. Este último foi o responsável pela implementação de uma área de estudos interdisciplinares que chamou de *psicopedagogia em expressão artística*. Isto porque se sentia necessidade de uma formação complementar na área das Ciências da Educação para os artistas que pretendessem enveredar pela via do ensino.

O início da década de setenta deu à luz uma importante reforma da educação em Portugal - a Reforma Veiga Simão, assim conhecida por ter sido pensada e implementada pelo ministro da Educação do Governo de Marcelo Caetano, Professor José Veiga Simão. No seu discurso de tomada de posse, Veiga Simão declarava que:

Educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada, na savana seca e ignota ou na lezíria verdejante, é princípio sagrado de valor absoluto e de transcendente importância.
(<http://expresso.sapo.pt/a-reforma-do-ministro-subversivo>)

Foi nos domínios da música, do teatro, da dança, do cinema e da educação pela arte que esta reforma ganhou destaque, perspetivando um percurso bastante promissor para a Educação Artística em Portugal.

Uma das primeiras medidas da governação de Veiga Simão foi a criação, em 1970, de uma Comissão Consultiva para a Reforma do Ensino do Conservatório, presidida por Madalena Azeredo Perdigão, a qual deixa, desde logo, clara a sua posição quanto ao valor inabalável da Educação Artística na formação da personalidade da pessoa humana. Isso mesmo é visível quando a ela se referiu, num dos seus escritos publicados no livro *Sistema de Ensino em Portugal*, do seguinte modo:

(...) poderá contribuir para corrigir e minorar as perturbações de ordem individual e social existentes no mundo moderno: o risco da perda da identidade nacional, os males da sociedade de consumo, os inconvenientes do desenvolvimento desapoado de política cultural apropriada, a influência dos meios de comunicação de massas, os aspetos negativos dos tempos livres, os perigos da passividade e de falta de espírito crítico. Tal como a concebemos, a Educação Artística deve assegurar a transmissão de valores humanistas, espirituais e estéticos que a arte incarna. No seu conceito cabem a Educação pela Arte, a Arte na Educação e a Educação para a Arte. (Perdigão, 1981, pp. 286-287).

Havendo necessidade de formação em Ciências da Educação Artística, uma vez que o Conservatório estava fundamentalmente vocacionado para a formação de artistas, foi criada para o efeito a Escola Piloto para a Formação de Professores, mais tarde denominada como Escola Piloto para a Formação de Professores de Educação pela Arte. Assim surge o Curso de Professores de Educação pela Arte, em 1971, no Conservatório Nacional. Os recém-formados deste curso começam a deixar marcas e a sua influência é notória após o 25 de abril, surgindo nos currículos do 1º ciclo novas áreas: movimento, música e drama.

Em 1978, no Projeto de Plano Nacional de Educação Artística é definida oficialmente a “Educação pela Arte” e a “Educação para a Arte” : “Educação pela Arte propõe o desenvolvimento da expressão artística...(Educação para a Arte) visa a formação de artistas profissionais e processa-se através do ensino artístico.”. No entanto, em 1980, e apesar do dinamismo e modernidade pedagógica reconhecidos internacionalmente, é suspensa, em Outubro de 1980, a Escola de Educação pela Arte, por despacho do ministro Vítor Crespo. Em 1983 é completamente extinta pelo Decreto-Lei nº 310/83.

A importância da arte na formação integral da pessoa só é oficialmente reconhecida com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro):

O sistema educativo organiza-se de forma a:

(...) b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do caráter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico [Artigo 3º, alínea b)]

Esta lei clarifica que um dos objetivos do ensino básico é:

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” [Art.º 7, alínea c)].

Como é fácil perceber, com o aparecimento de novas áreas disciplinares, como por exemplo “Expressão e Educação Musical” ou “Expressão e Educação Plástica” (1º ciclo), esta lei vai ao encontro dos objetivos preconizados por aqueles que até então tinham defendido a educação pela arte. Desde então foi-se assistindo à alteração dos currículos e à introdução de novas áreas disciplinares no âmbito das artes, com sequências curriculares, e até à criação do ensino artístico especializado. É, pois, inquestionável a importância da educação pela arte tendo em conta a formação integral do indivíduo.

No entanto, e apesar das suas intenções e estrutura mais estável, esta lei veio a revelar-se de difícil implementação pelo facto de ter sido uma reforma vinda de cima; foi difícil ir da teoria à prática, considerando que a realidade e as condições da escola pública não foram facilitadoras, o que levou muito tempo a aceitá-la, continuando a perpetuar-se práticas tradicionais no ensino artístico.

Esta incapacidade de conciliação entre a teoria e a prática foi reconhecida pelo Governo que, em 1990, publica o Diploma Quadro do Ensino Artístico, através do Decreto-Lei 344/90, de 2 de novembro. No preâmbulo, reconhece-se, efetivamente, que:

A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus. A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio, que, além disso, exige sempre meios apropriados, particularmente ao nível das infraestruturas e dos equipamentos, são alguns dos fatores que explicam este estado de coisas.

Mais se declara que:

(...) a educação artística não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios setoriais: a sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, audiovisual e artes plásticas.

O Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter. A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano.

A criação do Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional do Ministério da Educação (GETAP), em 1991, visou o reforço da educação tecnológica, artística e profissional, vertentes prioritárias da atuação do Governo, em ordem à participação e qualificação dos jovens na vida social.

Ainda na década de noventa, em 180 escolas secundárias do nosso país, foi implementado o programa *Paideia – Arte nas Escolas*, criado pela Portaria 58/97, de 25 de janeiro. Esta iniciativa de promoção do teatro, música, dança, artes visuais, fotografia, audiovisual e escrita resultou de uma parceria entre o Clube Português de Artes e Ideias, o Ministério da Educação e a Secretaria de Estado da Juventude. Mais de 160 000 estudantes e 4 000 professores participaram na iniciativa.

Madalena Perdigão reitera a importância da Educação Artística, atribui-lhe um valor inabalável na formação da personalidade da pessoa humana, refere num dos seus escritos publicados no livro *Sistema de Ensino em Portugal*:

(...) poderá contribuir para corrigir e minorar as perturbações de ordem individual e social existentes no mundo moderno: o risco da perda da identidade nacional, os males da sociedade de consumo, os inconvenientes do desenvolvimento desapoiado de política cultural apropriada, a influência dos meios de comunicação de massas, os aspetos negativos dos tempos livres, os perigos da passividade e de falta de espírito crítico. Tal como a concebemos, a Educação Artística deve assegurar a transmissão de valores humanistas, espirituais e estéticos que a arte incarna. No seu conceito cabem a Educação pela Arte, a Arte na Educação e a Educação para a Arte. (Perdigão, 1981, pp. 286-287).

Assim, na Educação Artística poderemos vislumbrar uma base fundamental e enriquecedora para a formação de um ser com direito à sua individualidade, que se conhece a si próprio e consegue estar bem com os outros, que é recetivo e tolerante, capaz de, com os outros, criar, construir e contribuir para o bem da sociedade. Será um meio, um contributo, através do qual se possibilita ao educando a formação de carácter e de cidadania, “(...) preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (...)” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo 3º, alínea b).

Segundo o ex-ministro da educação, Roberto Carneiro, a aplicação da Educação Artística melhora o processo da aprendizagem ao promover o desenvolvimento emocional, proporcionando um maior equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e emocionais que desenvolvem a tolerância social e uma cultura da paz, promove uma educação de boa qualidade através da criatividade, das perspetivas, da reflexão crítica e capacidade profissional essenciais à vida no novo século.

Carneiro, refere-nos que o ensino artístico assegura que os conhecimentos, capacidades e valores éticos e morais facultados às novas gerações os tornam cidadãos responsáveis e de excelência.

Promovido pela UNESCO, no 1º Encontro Mundial de Educação Artística, que decorreu em 2006, em Portugal, já se fazia referência quantos às sociedades do século XXI virem a necessitar de Trabalhadores criativos num número cada vez maior, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e que os sistemas educativos terão de evoluir de acordo com estas novas necessidades. No fundo, competências que podem ser proporcionadas por uma Educação Artística efetiva habilitam os educandos de capacidade de expressão, de avaliação crítica do mundo que os rodeia e de participação ativa nos vários aspetos da existência humana.

A 2ª Conferência Mundial sobre Educação Artística, realizada em Seul em maio de 2010, apela aos estados membros, à sociedade civil e às organizações profissionais para que apliquem os princípios e prossigam os objetivos da UNESCO, de modo a assegurar que “(...) a Educação Artística é acessível enquanto componente fundamental e durável da renovação qualitativa da educação” (citado em Diário da República, Recomendação nº1/2013, Conselho Nacional da Educação).

Também a União Europeia dá particular relevo ao tema da Educação Artística no âmbito da Agenda Europeia para a Cultura, onde se reconhece o seu valor para a promoção da criatividade. A Resolução do Parlamento Europeu exprime, sobre os estudos artísticos, a importância do desenvolvimento do ensino artístico e recomenda uma melhor coordenação da educação artística a nível europeu. Também o quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação destaca a importância de competências essenciais, incluindo a sensibilidade cultural e a criatividade.

Se a transmissão de conhecimento científico ocupa papel relevante na escola, é igualmente necessário conduzir os alunos à reflexão acerca do mundo que os rodeia e do qual são parte integrante. Isso é possível concretizar-se em atividades que envolvam a expressão plástica, verbal, musical, corporal, as quais permitirão que expressem as suas ideias, emoções, sonhos, desejos.

Também a educação estética, sendo pluridimensional e plurissensorial, usa diferentes meios de expressão e linguagens próprias que é preciso descobrir, conhecer, usar para libertar, criar, integrar e intercomunicar,

Esta capacidade de estimular a curiosidade de cada indivíduo, proporcionando momentos de reflexão, imaginação, criatividade, expressividade é uma mais-valia transversal às restantes áreas disciplinares, que os educadores, se assim o entenderem, e quiserem, podem e devem explorar.

No entanto, nem sempre isso se observa. E este constrangimento que se verifica no processo de ensino/aprendizagem em Portugal reflete aquilo que Sir Ken Robinson, numa das suas TED Talks – *How schools_kill_creativity* (2006) criticava no sistema de ensino, em geral: há uma certa categorização das disciplinas tendo em conta um determinado grau de importância. São consideradas como disciplinas “estruturantes”, logo num patamar superior, as ciências exatas e as línguas, surgindo as artes claramente desvalorizadas e na cauda da hierarquia, o que, inevitavelmente, se reflete no desenvolvimento global da criança.

No caso português, esta posição é sustentada, por exemplo, por políticas educativas que aumentam nas escolas a carga horária de disciplinas como a Matemática e a Língua Portuguesa, e decretam redução horária nas disciplinas artísticas.

Uma mudança de paradigma implica o conceito de que, efetivamente, e não apenas em teoria, a educação necessitará de ser encaminhada para o seu carácter global, e o ensino deverá cada vez mais promover a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. É crucial que todos os agentes educativos comecem a visualizar o todo, não apenas pela junção das partes que o compõem, mas entendendo que os resultados mais interessantes e criativos acontecem do diálogo entre as várias áreas do saber.

Damo-nos conta, pelo que foi até agora exposto, que a matéria em questão nem sempre tem sido tratada de uma forma articulada e que a prática nem sempre foi consentânea com a teoria. A importância da Educação Artística no nosso país foi, como vimos, reconhecida ao longo dos tempos por muitos intelectuais, por estudiosos, investigadores, pedagogos, filósofos, artistas e diferentes personalidades entendidas na questão, inclusivamente pelos sucessivos governos.

CAPÍTULO 3 – O PROFESSOR DE ARTES

1. Ser professor

O vocábulo “professor” designa, originalmente, “aquele que se declara perito numa arte ou ciência” (Rey, 1992, in Carvalho, 2006, p. 300), ou seja, quem ensina. A relação da palavra “professor” com vocábulos como “*professar, profissão, profissional...* esclarece o lugar de charneira na organização da própria sociedade que se leva «a sério»” (Veiga, in Carvalho, 2006, p. 300).

Já a palavra “docente” apresenta as seguintes correlatas em latim: *docere* (fazer aprender) e *díscere* (aprender) (Veiga, in Carvalho, 2006, p. 301).

Se recuarmos algumas décadas relativamente ao que eram as práticas educativas, observamos que o enfoque principal do professor não era, efetivamente, o aluno. O professor centrava-se no ensino enciclopédico, sendo apenas um transmissor de conhecimentos organizados para um aluno modelo (ideal) e a avaliação exigia a mera repetição do conteúdo, o que implicava apenas para o aluno o fator memorização.

Nesta linha de pensamento Roldão (1998) lembra que:

Historicamente, o professor é herdeiro de um passado relativamente recente em que a sua identidade se definia pelo domínio de um saber encapsulado nas disciplinas escolares – de que era o principal detentor. (Roldão, 1998, p.1)

Contudo, vários educadores/pedagogos procuraram quebrar esta tradição, sendo exemplo disso, em Portugal, Sebastião da Gama, pensador revolucionário para o seu tempo. Educar era um conceito completamente diferente: “Estou aqui para ensinar umas coisas e aprender outras. Ensinar, não. Falar delas. Aqui e no pátio e na rua e no vapor e no comboio e no jardim e onde quer que nos encontremos.” (Gama, 1962, p. 32)

Na realidade atual, o enfoque vai para a necessidade de o aluno contruir o seu próprio saber, mobilizando as ferramentas intelectuais de que dispõe e que o professor deve desenvolver.

A este propósito, Daniel Bancel (1989) tece as seguintes considerações:

O professor deve ser capaz de preparar e realizar uma situação de aprendizagem: (...) Constrói o dispositivo de tal forma que as pessoas a quem se dirige possam experimentar a sua própria atividade e efetuar deste modo as operações mentais necessárias para as aprendizagens que lhe são propostas. (Bancel, 1989, citado por Barth, 1996, p. 22)

Esta posição é atestada por Barth, ao asseverar que:

(...) a responsabilidade do professor é transmitir o saber de tal modo que esta construção [do saber] seja possível. O produto deste processo é o saber adquirido pelo aluno. (Barth, 1996, pp. 22-23)

Sobre o papel preponderante do professor no processo de ensino e aprendizagem Nóvoa (1992) considera que o docente é, efetivamente, o agente do agir e da ação. Ele é o impulsor ou instrutor de um processo em desenvolvimento onde se entrecruzam princípios e resultados.

Defende, então, que o professor deve, naturalmente, ser detentor de um corpo de conhecimentos e técnicas, que sustentarão o desempenho docente em três vertentes fundamentais: metodológica, disciplinar (conhecimento circunscrito a uma determinada disciplina ou área de estudos) e científica (considerando as “ciências da educação numa perspetiva autónoma”).

Relativamente ao perfil de professor, Alarcão (2001) elenca uma série de características distintivas que definem e descrevem o docente, conferindo-lhe um caráter único e diferente dos restantes profissionais das mais variadas áreas. Assim, na sua perspetiva, o docente:

- é depositário de um saber profissional próprio e de uma cultura partilhada;
- possui habilitações relevantes, que certificam a sua preparação para a docência;
- sabe gerir responsabilmente o currículo dos seus alunos;
- assume-se como investigador da sua própria atividade, reconhecendo a importância da formação contínua ao longo da vida;
- trabalha em equipa, partilhando saberes, procurando concretizar projetos comuns, evitando o isolamento e individualismo profissional;
- compromete-se plenamente na sua missão pedagógica para além da sua ação na sala de aula, intervindo ativamente nos processos de conceção e organização escolar, bem como na comunidade educativa;
- revela “preocupações éticas e deontológicas” (p. 8).

Por seu lado, Roldão (1999) entende que as características profissionais do professor devem ser consideradas tendo em conta quatro eixos estruturantes: *função*, *saber*, *reflexividade* e *poder*.

No que concerne à *função*, o professor é “aquele que ensina” (p. 14), isto é, o que faz “aprender alguma coisa a alguém” (*ibidem*). Esta aptidão particular do professor concretiza-se “pelo questionamento, pela pesquisa, pela narrativa, pela exposição, pela experiência, pela leitura orientada” (*ibidem*).

No âmbito do *saber*, este implica um conjunto de saberes diferenciados e adequados à função de ensinar, o que a autora considera como um saber educativo. Este deve ser dinamizador e mobilizador de todos os saberes e de toda a ciência educativa para se alcançar o objetivo único que é a aprendizagem do aluno.

Relativamente à *reflexividade*, esta efetiva-se na gestão adequada dos saberes, tendo em conta a situação em contexto.

Por fim, o *poder* é realizado sempre que o professor decide sobre o que quer fazer, escolhendo, adequando a sua ação em função do contexto, tendo como fundamento o seu saber profissional. O *poder* implica, por isso, capacidade de decisão e independência.

2. Ser Professor de artes

Neste sentido se alinha a ação do professor de artes, isto porque a planificação do ensino em arte tem especificidades que a distinguem das restantes áreas de estudo, pelo que o professor de artes também não lecionará como os restantes.

Em primeiro lugar, é fundamental que a planificação vá ao encontro das necessidades dos alunos, o que implica, da parte do docente, uma sensibilidade apurada que parte não só das suas próprias vivências pessoais, mas também de um conhecimento o mais aprofundado possível do meio envolvente.

Naturalmente que este último aspeto requer algo que, nos dias de hoje, parece difícil de concretizar: lecionar no mesmo local de ensino vários anos consecutivos. Esta nossa posição é corroborada pela linha de pensamento de Barrett (1979) quando defende que os objetivos e os processos, no Ensino pela Arte, só fazem sentido se incluídos no contexto do aluno e na sociedade em que vive. Efetivamente, tomar como paradigma de sucesso um modelo de um determinado local e aplicá-lo a outro não é plenamente exequível, porque não é genuíno.

Em segundo lugar, é fundamental que as práticas de ensino na sala de aula vão ao encontro das expectativas de todos os alunos, sem exceção, considerando a heterogeneidade da turma. Sabemos, pela nossa experiência de longos anos de ensino, que a diferenciação de estratégias é um processo às vezes custoso, principalmente quando o grupo-turma é extenso. Sobre este constrangimento Barth refere que:

(...) na realidade da aula, é difícil, se não impossível, dedicar-se individualmente a cada um. Dificuldade essa que aumenta com o número de alunos e, sobretudo, com a sua heterogeneidade. Todavia não será possível, ao mesmo tempo que se leva em consideração o grupo-aula no seu conjunto, procurar criar condições tais que, cada um, em primeiro lugar, tenha vontade de aprender e, em segundo lugar, tenha a possibilidade de realizar uma aprendizagem significativa, no meio coletivo e com os outros? (Barth, 1996, p. 181)

O professor na sala de aula, e fora dela em contexto de aula, deve permitir que sejam desenvolvidos, pelos seus alunos, os seus conhecimentos e os conhecimentos adquiridos assim como aplicá-los na prática na sua relação com os outros e com o meio, permitir a utilização de equipamentos e materiais e assim desenvolver competências que lhe permitam

funcionar mais autonomamente e assim serem capazes de solucionar problemas de uma forma evolutiva.

Read (1943) apresenta três atividades que se inserem na categoria do ensino artístico:

A: A atividade de *expressão pessoal* - a necessidade inata que o indivíduo sente em comunicar às outras pessoas pensamentos, sentimentos e emoções.

B: A atividade de *observação* - o desejo que o indivíduo tem de registar as impressões sensíveis, de clarificar os seus conhecimentos conceptuais, de edificar a sua memória e construir objetos que o auxiliem nas suas atividades práticas.

C: A atividade *crítica* - a reação do indivíduo aos modos de expressão que lhe são ou foram dirigidos e, de um modo geral, a resposta do indivíduo aos valores do mundo dos factos – a reação qualitativa aos resultados quantitativos de A e B. (Read, 2010, p. 253)

Segundo o autor, é impossível ensinar a atividade de expressão pessoal, na medida em que, qualquer imposição externa (técnica ou formal) inibirá e frustrará a comunicação. Assim, o papel do professor será “o de um auxiliar, guia, inspirador, parceira psíquica” (p. 253).

No que respeita à observação, esta é uma faculdade quase inteiramente adquirida, podendo, em alguns casos, ser necessário exercitá-la. Esse é o contributo do professor, promover a exercitação da concentração, da coordenação da mão e do olhar.

Relativamente à atividade crítica, o ensino pode desenvolvê-la, no entanto, apenas a maturidade alcançada na adolescência (por influência e adaptação à sociedade) a pode revelar. É importante que, na infância, o professor proteja e zele pelas reações genuínas das crianças perante os aspetos sensoriais das experiências (cor, superfície, forma, ritmo).

Um bom professor nunca poderá cortar a criatividade. Pelo contrário, deve sempre fomentá-la. Esta questão é muito importante, pois ditará quais os aspetos que se devem privilegiar nas formas e conteúdos de ensino. Um sistema de ensino não pode, nem deve, cortar a criatividade, nem o sentido crítico, nem tão-pouco a capacidade dos alunos para que, perante situações novas, possam idealizar soluções originais. (Cardoso, 2013, p. 119)

O professor tomará uma atitude de encorajamento e irá proporcionar aos alunos os meios e mecanismos próprios para estimular a criatividade que toda a criação artística pressupõe, saber tirar partido dela, demonstrando ao aluno o aspeto lúdico que o ensino em arte desencadeia.

No entender de Barrett (1979) educação pela arte tem a ver com o desenvolvimento dos sentidos para compreender o mundo e, depois, exprimir-se através dessa compreensão.

Deste modo, o professor deve ter sempre presente que a improvisação sem método não significa criatividade, a fim de não criar a ilusão, nos seus alunos, de que se estão a fortalecer como artistas livres e independentes. Terá de conseguir estimular o aluno a produzir algo com que se identifique, a exprimir o que de si faz parte, o que se sente, o que parte de uma emoção ou sensação, e não o que meramente vê.

No papel mediador que exerce, o professor não é neutro, visto que se compromete inteiramente na situação pedagógica com aquilo em que acredita, com aquilo que diz e faz, com aquilo que é.

Conforme o tom que adota, olhar que lança, o gesto que esboça, a sua mensagem adquire um valor específico para o conjunto dos alunos e uma ressonância particular para cada um deles. (Postic, 1979, p. 9)

Como agente do processo de produção, o professor concebe a aula em torno da arte como proposições de experiências estéticas e artísticas, organizadas no princípio do dialógico, atento às histórias de vida de seus educandos e ao seu direito de conhecer e desfrutar do património cultural da humanidade.

A articulação das diversas linguagens (gestual, visual, sonora, corporal, verbal) e os seus usos cotidianos se refletem na especificidade da experiência estética através das várias expressões artísticas são assim competências do professor de artes, que geram um tipo particular de conhecimento, diferente dos conhecimentos científicos, filosóficos, religiosos, um conhecimento humano, articulado no âmbito da sensibilidade, da perceção, da imaginação e da cognição.

Aos professores de artes cabe difícil missão, não só, de serem mediadores e intérpretes ativos das culturas, mas também saber estimular para dos valores, despertar para o saber em transformação e as mudanças ocorridas na sociedade que devem ser assimiladas e até antecipadas pela escola.

Também o surgir de novas experiências, inovadoras, no domínio das expressões artísticas, nomeadamente no campo da psicopedagogia de educação pela arte no seu sentido mais global, as artes plásticas, a música, o drama, o teatro e da dança, fez com que novos horizontes se abrissem a muitos investigadores e professores. Uma educação artística

(...) não poderá nunca pois, ser abordada apenas pela via cognoscitiva, dado que se colocam como objetivos prioritários aspetos emocionais sentimentais. Mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber», é o vivenciar, descobrir, criar e sentir. (Sousa, 2003, p. 63).

Ou numa perspetiva mais global Cardoso (2013) vai mais longe e é mais abrangente no sentido de colocar a atividade do professor no ponto de partida das outras Profissões.

Ser professor é uma profissão única, insubstituível. É ela que torna as outras profissões possíveis. Assim, mais do que uma profissão, ser professor é uma carreira cheia de desafios, que se vão sucedendo, a cada dia, na medida em que a própria sociedade está em constante mutação. (Cardoso, 2013, p. 37)

Assim sendo, cabe ao professor visar pela:

(...) assimilação e o enriquecimento de um aspeto do património cultural e humano que na Escola, guardiã natural da cultura, é apenas tolerado. Queremos fazer das crianças, dos adolescentes, homens sensíveis aos valores da cultura e do espírito, capazes, nomeadamente, das intensas alegrias da Arte. Homens sensíveis à beleza, oficiais de qualquer ofício que se não demitam, todavia, da sua responsabilidade de cidadãos. Pois que temos por alvo também uma formação moral genuína, baseada na prospeção curricular de todas as aptidões e capacidades, no encarecimento do seu valor social, na sua mobilização em tarefas escolares livremente aceites, exaltantes pelo inconformismo, pela criatividade e pela cooperação, pois não há educação verdadeira numa atmosfera de egoísmo, rotina e coação. (Grácio, 1995, p. 98)

CAPÍTULO 4 – PEDAGOGIA E ARTE

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de razão. Tudo o que não temos quando nascemos e de que precisamos quando somos adultos é-nos dado pela educação. (Rousseau, 2011, p. 16)

O termo pedagogia tem origem no grego *paidagogia*, ou seja, “conduzir a criança”. O pedagogo era o escravo que levava a criança junto daqueles que tinham como função instruí-la. Com o passar do tempo o termo generalizou-se e passou a significar o saber, teórico e prático, acerca da educação.

O objetivo primeiro, senão mesmo o único, da pedagogia tradicional era a aquisição do saber. Sobre este facto, é pertinente observar como descreve Legrand (1980) no seu Dicionário de Pedagogia que para a tradição, ensinar é comunicar um saber. O professor sabe. Fala perante os discípulos reunidos em filas diante dele: as mesas e os bancos estão alinhados, voltados para a secretária do professor. O professor domina a assembleia. Os discípulos intervêm para interrogar o professor sobre tal ou tal ponto incompreendido que a inalterabilidade magistral poderá retomar. Quando o professor fala aos discípulos é para os interrogar sobre a maneira como a lição foi aprendida e fixada..

No entanto, esta conceção foi sendo abandonada ao longo dos tempos e grandes transformações de operaram, as quais asseguram a centralidade da criança no processo educativo e, naturalmente a sua relação com o educar. “A educação deixa de ser um acontecimento individual para se tornar uma trama que vincula o educador, o educando e o mundo manifestado numa tarefa”. (Gonzalo, in Carvalho, 2006 p. 315).

A educação implica sempre ação, participação por parte de quem se está a educar, pelo que o professor não educa, ajuda o aluno a educar-se.

A criança é agora o centro das preocupações do educador e toda a ação, liberta de um programa imposto, pode ser ajudada de modo a adaptar-se particularmente ao processo desenvolvimental de cada criança. (...) Não interessará tanto o conhecimento descoberto por outros, noutras épocas e circunstâncias, mas o conhecimento descoberto pela própria criança, na sua época e voltada para o seu futuro. (Sousa, 2003, p. 116)

Esta linha de pensamento foi defendida por Dewey que procurou concretizá-la em métodos e estilos de ensino, através da fórmula “learning by doing”.

Refira-se que, para Dewey, os alunos aprendem sobretudo fazendo. Assim, defendia que os alunos fossem estimulados a fazerem determinadas tarefas e, desta forma, retirassem delas **experiências significativas**. A ideia principal desta corrente – também chamada de **Escola Nova** – é que a escola não é uma preparação para a vida, mas sim a própria vida. Cabe à escola despertar no aluno

o interesse e a curiosidade pelo conhecimento. (Cardoso, 2013, pp. 166-167)

Significa isto que o centro do processo de ensino/aprendizagem é a atividade do próprio educando.

Não quer isto dizer que o papel do professor saia diminuído, pelo contrário, é fundamental a atividade planificada do educador.

Como nos diz Cousinet:

É neste encontro entre o mestre e o aluno, entre a atividade do mestre e do aluno, onde é necessário situar a virtude da educação, que carece de sentido e eficácia até ao momento em que este encontro se produz. (Cousinet, in Carvalho, 2006, pp. 315-316)

Nesta medida, a Escola Nova propôs uma pedagogia de carácter ativo que fosse ao encontro da participação dos alunos. Propõe métodos de ensino profundamente ativos para uma pedagogia renovada.

Condições para um ensino ativo:

- As situações de aprendizagem devem ser problemáticas, ou seja, ir ao encontro de interrogações ou preocupações do aluno;
- As dificuldades devem ser superáveis, quer isto dizer que uma situação extremamente difícil de solucionar pode levar ao desinteresse. Nesta medida, cabe ao professor indicar o caminho para que o aluno se sinta minimamente capaz de resolver o problema;
- Ter em conta a evolução psicológica da criança, pelo que o professor deve conhecer os princípios básicos da psicologia do desenvolvimento da criança.

Técnicas de ensino ativo

É fulcral que o professor proporcione um ensino ativo, através do favorecimento de circunstâncias que tornem a aprendizagem o mais ativa possível.

A pedagogia ativa não consiste em induzir, no currículo, atividades (trabalhos manuais, experiências de laboratório, desenhos livres, etc.), mas sobretudo em sublinhar que a aprendizagem de todas as matérias se faça de modo que seja quanto possível a criança aprender – e não apenas ser ensinada. Quer isto dizer que a aprendizagem não pode deixar de ter em conta os interesses da criança. (Rocha, 1988, p. 102)

Daqui se conclui sobre a importância de ter em conta o interesse do indivíduo. Neste âmbito, é pertinente clarificar o que se entende por “interesse”. Apesar do vocábulo poder ter vários significados, a verdade é que o interesse se manifesta quando

Há correspondência entre determinados objetos e as tendências do sujeito interessado neles; é por esse facto que eles atraem a atenção e lhe orientam as atividades. (Piéron, citado por Rocha, 1988, p. 105)

Neste âmbito, importa salientar o contributo de Dewey que entendia o interesse como uma realidade assaz complexa:

Ele reside numa relação muito estreita com a vida emocional, por um lado, e acha-se ligado à vida intelectual, por suas relações, ou até por sua identidade, com a atenção. (Dewey, citado por Rocha, 1988, p. 107)

Na sua ótica, o interesse não é algo estático, é um sentimento dinâmico relativamente a um determinado objeto que faz nascer a atividade no sujeito. Para além disso, é também subjetivo, na medida em que depende do valor que cada indivíduo atribui a um determinado objeto e encerra em si uma forte carga emotiva.

Esta conceção teve, naturalmente, repercussões nos pedagogos da Escola Nova que se lhe seguiram. Assim se compreendem as palavras do psicólogo e pedagogo Édouard Claparède:

O interesse é aquilo que nos importa em determinado momento, aquilo que tem um valor de ação pelo facto de corresponder a uma necessidade. O objeto que é capaz de satisfazer essa necessidade afigura-se-nos interessante alcança-lo e com ele conformar a nossa conduta. (Claparède, citado por Rocha, 1988, p. 107)

Nesta linha de pensamento, os pedagogos da Escola Nova vêm contrapor o que, um século antes, Kant advogava em relação à educação. Para ele, a criança tinha de dedicar-se a tarefas árduas e sem atrativo momentâneo para assim estar preparada para as situações mais desagradáveis que a vida proporciona ao ser humano.

É extremamente errado habituar a criança a tudo encarar como um jogo. Deve haver espaço para as suas recriações, mas também deve haver, para ela, um tempo de trabalho. E, se a criança não vê, logo de início para que serve este constrangimento, tomará, mais tarde, consciência da sua grande utilidade.”

Estavam lançados os fundamentos da teoria do esforço.

Ora Dewey assevera que:

A teoria do esforço não diz outra coisa senão que a atenção forçada (fazer qualquer coisa desagradável porque precisamente é desagradável) deve ter prioridade sobre a atenção espontânea. (Dewey, 1978, p. 63)

(...) pretende, portanto, que um caráter forte e vigoroso resulte do seu método de educação. Mas isto não é verdade. Essa teoria, ou forma o homem estreito e fanático, obstinado e irresponsável nas suas crenças e princípios preconcebidos, ou de caráter mecânico, rígido, ininteligente, onde falta a seiva vital do interesse espontâneo. (Dewey, 1978, p. 64)

Efetivamente, se a criança sente a atividade a realizar como apenas uma tarefa, ela passa a agir não de acordo com o seu interesse afetivo, mas sim de acordo com o que o professor quer. Não negando a importância do esforço no processo educativo, o objetivo da Escola Nova é alicerçar esse esforço no interesse.

Considerando a relação entre interesse e motivação, Nérici apresenta algumas sugestões para a prática docente:

1. O êxito é mais incentivador que o fracasso;
2. Os resultados são melhores quando as tarefas são realizadas sem pressão;
3. O progresso é mais rápido quando os alunos reconhecem que a tarefa coincide com os seus interesses imediatos;
4. O conhecimento dos resultados é forte estímulo para se obter mais rapidez e mais exatidão;
5. Objetivos bem definidos convidam a trabalhar;
6. A competição é ótimo instrumento de motivação quando posta em matéria, em grupo ou consigo mesmo (autocompetição);
7. Os incentivos positivos são superiores aos negativos;
8. É preciso levar em conta, na motivação, as diferenças individuais;
9. O educando, sendo complexo e difícil, pode sofrer uma variedade de estímulos psicológicos e sociais, agindo ao mesmo tempo;
10. O educando, solicitado, ao mesmo tempo, por motivos contraditórios torna-se complexo;
11. Um forte motivo, quando frustrado, pode provocar formas indesejáveis de comportamento;
12. O papel do professor não é só condicionar novos motivos desejáveis, mas também explorar convenientemente os muitos motivos presentes no educando, ajudando-o a relacioná-los com objetivos socialmente valiosos;
13. O professor deve estar sempre disposta a incentivar os seus alunos, quer apresentando situações, criando situações, planejando trabalhos com eles,

empenhando-se em atividades individuais ou coletivas, ouvindo-os e animando-os.

(Nérici, citado por Rocha, 1988, pp. 111-112)

Se entendemos a educação como modo de ajudar o indivíduo na sua formação integral como ser humano, é imperioso ter sempre presente que cada indivíduo é único. A sua singularidade reflete-se, conseqüentemente, na sua criatividade a qual é uma capacidade fundamental no processo educativo.

De acordo com Rocha (1988)

A criatividade é (...) a capacidade e a tendência para produzir algo de novo, seja em que campo for. Mais em concreto: no íntimo de cada homem, vão-se amontoando experiências, conhecimentos, reflexões pessoais (...) que, em determinada altura, ele deseja exteriorizar (expressar) de maneira própria e original. O homem sente-se capaz de o fazer – eis a criatividade; e se, efetivamente, o faz, realiza uma criação. (Rocha, 1988, p. 116)

A criatividade é suscetível de ser educada, cabendo ao professor a missão de fomentar o seu desenvolvimento. Rocha (1988) destaca o contributo de Darrow e Allen nesta matéria, apresentando as suas propostas para o desenvolvimento da dimensão criativa dos alunos.

Assim, salienta-se a importância de fomentar na criação a capacidade de resolução de problemas a partir de uma situação concreta, permitindo a liberdade de expressão, isto é, sem preocupação excessiva com a resposta certa que o professor espera do aluno. Por outro lado, proporcionar contextos em que o indivíduo faça uso dos seus talentos e habilidades pessoais, realizando as suas próprias experiências de forma criativa, mas sem esquecer a sua monitorização. Nesta linha de conduta, praticar a autocrítica e o autocontrolo, tendo presente que dispersão não significa criatividade e que o processo criativo exige persistência e força de vontade as quais devem, de igual modo, ser desenvolvidas. É também importante que as atividades proporcionadas pelo professor possam causar um grau de satisfação profundo, fator fundamental para qualquer atividade criativa ter sucesso. Por fim, mas não menos importante, o professor deve saber estimular a criatividade do grupo.

Pelo exposto se entende que a pedagogia da criatividade pressupõe

(...) que a atividade esteja na base do trabalho dos alunos, em que todo o labor se apoie sobre ela, em que seja habitualmente mantido um equilíbrio entre estes dois modos de pensamento – convergente e divergente (...). O essencial para o pedagogo é talvez simplesmente saber que ambos estes modos de pensar existem e é sobre ambos que ele deve apoiar-se para agir. (Beaudot, citado por Rocha, 1988, p. 121)

Sendo a educação uma necessidade social, os indivíduos precisam ser educados para que se assegure a continuidade social, num processo natural e social que permita aos grupos humanos manter e transmitir as suas crenças, ideias e conhecimentos.

Só considerando a arte como património cultural da humanidade e conhecendo a arte de um país podemos compreender a sua cultura. Torna-se, por isso, fundamental a alfabetização nas linguagens da arte, no ensino e aprendizagem em educação, para a construção da identidade cultural dos alunos e a sua integração na sociedade.

Com o aparecimento da educação em meio escolar, a arte sempre esteve presente e as intenções para o seu ensino variaram de acordo com os princípios que a escola assumiu em cada época. No entanto, o fundamento para a utilização que se fez da arte na educação não dependeu apenas do papel que se atribuía à escolarização, pois o conteúdo e a própria história da arte, permitiram que lhe fossem atribuídos sentidos e funções diferentes. Ao longo do tempo, o conceito de arte foi objeto de diferentes interpretações: arte como técnica, como produção de materiais artísticos, como lazer, como libertação de impulsos, como expressão, como linguagem, como comunicação. Esses múltiplos entendimentos influenciaram no passado e no presente, a prática docente, no que se refere à proposta de atividades com linguagens artísticas em contexto escolar. Algumas destas conceções destacaram-se na história da Pedagogia.

Uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais. Isso não significa reduzir a importância do currículo ou dos saberes do educador.

O professor, estando atento e descodificando as necessidades do aluno, é um facilitador de experiências, proporcionando o ambiente necessário para o seu livre desenvolvimento. Rousseau, alerta também para o facto de que, nesta dualidade, o aluno não é um elemento amorfo, pois “Geralmente, a criança lê muito melhor no espírito do mestre que o mestre no coração da criança.” (Rousseau, 2011, p. 117)

Para Dewey, o professor deve apresentar os conteúdos escolares na forma de questões ou problemas e jamais fornecer antecipadamente respostas ou soluções. Não deve utilizar definições ou conceitos já construídos, mas usar métodos conducentes à elaboração, pelo aluno, dos próprios conceitos para depois os confrontar com o conhecimento sistematizado. A diversidade de atividades deve ser tida considerada:

Acusar as várias atividades como jardinar, tecer, fazer construções em madeira, manipular metais, cozinhar, etc., que transferem estes interesses fundamentais do homem para o meio escolar, de terem um valor meramente básico é não compreender o seu significado. (...)

(...) A jardinagem, por exemplo, não necessita de ser ensinada com o objetivo de se preparem futuros jardineiros ou como passatempo agradável. Proporciona o acesso ao conhecimento do lugar da agricultura e da horticultura na história da humanidade e o lugar que ocupa na atual organização social. (Dewey, 2007, p.p. 176, 177)

Dewey valoriza também as diferentes ocupações sociais, ligando o trabalho à vida escolar. Na sua obra, encontra-se o conceito de educação pelo trabalho, não numa perspectiva profissionalizante mas, no sentido de ser necessário conhecer o mundo laboral para contextualizar o Homem na História. O autor valoriza, igualmente, a educação científica. A conceção da Ciência servia de modelo de metodologia educacional em todas as etapas do ensino. Diz-nos mesmo que:

Envolve um esforço inteligente e persistente para rever crenças correntes a fim de eliminar tudo que há de errado, (...) É, como todo o conhecimento, um resultado da atividade, produzindo certas mudanças no ambiente. Mas, no seu caso, a qualidade do conhecimento resultante é o fator que controla e não um incidente da atividade. Tanto lógica como educacional, a ciência é a perfeição do conhecimento, é o seu último estágio. (Dewey, 2007, p. 192)

A comunicação e a expressão em várias formas de linguagem, observando o papel fundamentalmente social da língua como instrumento de pensamento e de expressão de ideias e sentimentos, são também importantes para Dewey.

A sociedade continua a existir não apenas *pela* transmissão, *pela* comunicação, mas também é justo afirmar de que existe *na* transmissão e *na* comunicação. (...) Os homens vivem em comunidade em virtude das coisas que têm em comum; e a comunicação é o meio no qual passam a ter coisas em comum. (Dewey, 2007, p 22)

Como instituição social, a escola deve representar a vida. Os currículos devem ser organizados de forma integrada a partir de uma organização lógica que se articule à vida. Os conteúdos, a partir dos interesses e necessidades dos alunos devem levá-los ao desenvolvimento de suas potencialidades e de suas responsabilidades em sociedade, partindo de situações ou problemas da vida comunitária.

A visão atual da arte na Educação tem colocado a necessidade de recuperar o valor da arte nas escolas como um saber e um fazer passível de reflexão e de construções cognitivas; conhecimento que pode ser aprendido e ensinado também na escola.

A realização de atividades artísticas em salas de aula desenvolve concepções, conscientes ou não, sobre estética, arte, ensino, conceito de criança e função do professor e sobre ensinar e aprender artes, que foram historicamente construídas.

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA

A fim de dar resposta ao tema proposto, a questão empírica, os objetivos e a metodologia adotada serão apresentados neste capítulo.

1. O problema

O tema proposto para o presente estudo tem como pressuposto o consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo [Lei nº 46/86 de 14 de outubro, Artº 7, alínea a)] que determina que a arte é um fator importante na formação integral da pessoa devendo, por isso, fazer parte integrante do sistema educativo nos diferentes níveis de ensino. Apresenta-se como primeiro objetivo desta lei:

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

Assim sendo, a educação não deve ser desequilibradamente apenas voltada para valores científicos e técnicos, mas voltada para o equilibrado desenvolvimento da personalidade.

Nesta linha de pensamento, Sousa (2003) refere que o estudo da arte “proporciona uma equilibrada cultura geral, com vivências culturais no âmbito das letras, das ciências e das artes, que levará a um melhor desenvolvimento da pessoa no seu todo.” (p. 61)

Várias são as razões que nos motivaram para esta investigação. Por um lado, o investigador é licenciado em Educação Visual e Tecnológica e tem já uma longa carreira profissional - 26 anos – que lhe permitiu lecionar nos grupos disciplinares 240, 530 e 999.

Por outro lado, a sua experiência como docente permitiu-lhe perceber que nem sempre foi possível uma verdadeira interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade entre as áreas curriculares ligadas às artes e as restantes disciplinas, contrariamente ao que os programas preconizam.

Estando cientes de que a arte, pelas suas várias valências, pode ser um excelente recurso educativo para as restantes disciplinas, pensamos que é importante promover práticas letivas que permitam uma maior contacto com a obra de arte no seu todo.

Considerando o tema, “A Obra de Arte em Educação Visual e Tecnológica: Um contributo para a valorização de diferentes formas de linguagem” e os aspetos supracitados pretendemos, assim, dar resposta às seguintes questões:

“Qual a importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à Educação pela Arte e qual o seu contributo para a valorização de diferentes formas de linguagem?”

2. Objetivos

Neste contexto, traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Averiguar qual a importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à Educação pela Arte e saber qual o seu contributo para a valorização de diferentes formas de linguagem.

Objetivos específicos:

- Caracterizar o perfil pessoal dos professores inquiridos;
- Caracterizar a importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à Educação pela Arte;
- Caracterizar a opinião dos professores face ao contributo da Educação pela Arte para a valorização de diferentes formas de linguagem;
- Contrastar a importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à Educação pela Arte com as características sociodemográficas dos professores inquiridos.

De forma a cumprir as exigências desta investigação, pretendemos efetivar e operacionalizar procedimentos metodológicos e estatísticos que nos permitam atingir estes objetivos, que passamos a apresentar de seguida.

3. Tipo de Estudo

Esta investigação teve por base uma metodologia científica que permitiu a recolha e a análise dos dados de forma a garantir que os resultados e as conclusões possam contribuir para a melhoria da prática docente.

Assim, optou-se por um estudo quantitativo e exploratório, procurando descrever os fenómenos estudados e classificar o objeto de estudo. Na prossecução deste objetivo, foram ainda desenvolvidas estatísticas inferenciais.

Nos métodos quantitativos, a matemática surge como elemento essencial para se poderem medir os resultados. Por vezes questiona-se porque se insiste na quantificação em ciências humanas. A resposta é bastante simples. Com efeito, todos constatamos que o número permite: Uma maior objetividade; a comparação e a reprodução; a generalização para situações semelhantes; a inferência (avaliação e teste de hipóteses). (Freixo, 2011, p. 144)

No que diz respeito à dimensão temporal, considera-se um estudo transversal, porque a recolha de dados ocorreu apenas num determinado momento durante o ano civil de 2014 (Fortin, 2003).

4. Instrumento de recolha de dados / questionário

A natureza do problema desta investigação determinou o método de recolha de dados. A escolha fez-se em função das variáveis em estudo e da sua operacionalização. Teve-se em especial consideração, aquando da escolha do inquérito por questionário, os objetivos do estudo e o suporte teórico adquirido com as leituras realizadas.

O desenvolvimento dos objetivos de investigação enunciados orientou a recolha e do tratamento de dados obtidos a partir do preenchimento de um questionário.

Os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Ao possibilitar o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças) (Tuckman, 1994, p. 307)

No que diz respeito à estrutura do questionário apresentado considerou-se necessário diferenciar três partes.

A primeira diz respeito aos dados pessoais dos inquiridos considerados pertinentes para caracterizar o perfil da amostra dos professores envolvidos, nomeadamente quanto à idade, género, estado civil, local de residência, habilitação, situação profissional e grupo de recrutamento.

A segunda refere-se à importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à Educação pela Arte. É composta por 18 itens numa escala de 1 a 5 pontos considerando que os professores que atribuem muita importância a esta temática apresentam respostas concordantes com os itens. Por outro lado, os valores baixos da escala estão associados a uma má opinião sobre a educação pela arte.

A terceira parte refere-se à opinião dos professores acerca do contributo da educação pela arte para a valorização de diferentes formas de linguagem. É composta por 13 itens numa escala de 1 a 5 pontos considerando que os professores que apresentam respostas concordantes com os itens valorizam o contributo da educação pela arte para as diferentes formas de linguagem. Por outro lado, os valores baixos da escala estão associados a uma má valorização da educação pela arte nas diferentes formas de linguagem.

Os quadros de perguntas são constituídos por questões fechadas onde se pretende que seja dada resposta a pressupostos colocados no problema. “O questionário não permite ir tão em profundidade como a entrevista. Mas permite um melhor controlo dos enviesamentos.” (Freixo, 2011, p.197)

5. Amostra

No que diz respeito à idade dos inquiridos (cf. Tabela 1) pode observar-se que a média é de 46.7 anos. Contudo, há uma grande variação de idades pois, o indivíduo mais novo tem 33 anos e o mais velho 63 anos.

Tabela 1 Análise descritiva da idade

Análise descritiva	N ₍₆₂₎	Min.	Max.	M	p
Idade	62	33	63	46.7	7.7

Relativamente às restantes variáveis que caracterizam a amostra (cf. Tabela 2) verifica-se que o género está distribuído de igual forma com 50% para o género masculino e em percentagem igual para o género feminino.

Sobre a residência observa-se que 54.8% são da zona urbana e 45.2 são da zona rural. Nas habilitações académicas há 62.9% de licenciados e 37.1 de mestrados ou pós-graduações e 21% são professores contratados, 12.9% são PQZP e 66.1% são de QA.

Tabela 2. Distribuição de frequências do género, residência, habilitações, situação profissional.

Distribuição de frequências	N (62)	%
Género		
Masculino	31	50,0
Feminino	31	50,0
Residência		
Zona Urbana	34	54,8
Zona Rural	28	45,2
Habilitações		
Licenciatura	39	62,9
Mestrado/Pós graduação	23	37,1
Situação profissional		
Contratado	13	21,0
PQZP	8	12,9
PQA	41	66,1

Quanto ao grupo de recrutamento a que pertencem estão distribuídos por 16 grupos disciplinares (cf. Tabela 3) sendo que a maior percentagem é do grupo 220 (14.5%), do grupo 250 (12.9%), do grupo 230 (9.7%), do grupo 240 (9.7%) e do grupo 520 (8.1%).

Tabela 3. Distribuição de frequências do grupo de recrutamento

Distribuição de frequências	N (62)	%
Grupo de Recrutamento		
200 Português e Estudos Sociais/História	2	3,2
210 Português e Francês	3	4,8
220 Português e Inglês	9	14,5
230 Matemática e Ciências da Natureza	6	9,7
240 Educação Visual e Tecnológica	6	9,7
250 Educação Musical	8	12,9
260 Educação Física	3	4,8
290 Educação Moral e Religiosa Católica	2	3,2
300 Português	5	8,1
330 Inglês	2	3,2
400 História	2	3,2
520 Biologia	5	8,1
530 Educação Tecnológica	1	1,6
550 Informática	3	4,8
600 Artes Visuais	3	4,8
620 Educação Física (sec.)	2	3,2

6. Procedimentos

6.1. Procedimentos de recolha de dados

Como único critério de inclusão para o presente estudo definiu-se que os professores teriam que residir no distrito de Viseu. Por questões de conveniência, optámos por aplicar o instrumento apenas no distrito de Viseu, sendo para o efeito uma amostra não probabilística.

Numa primeira abordagem, houve um número significativo de Escolas/Agrupamentos de Escolas que se mostraram indisponíveis para colaborar na distribuição interna do questionário. Uma constatação interessante é o facto de todas as escolas a que foi feita a abordagem terem, neste momento, a disciplina de Educação Tecnológica (grupo 530) como uma disciplina “residual” estando, muitos dos docentes do grupo disciplinar em horários zero. Uma outra realidade foi o facto de alguns estabelecimentos de ensino terem já desmantelado os espaços, anteriormente afetos a esta disciplina, e os terem reformulado para outros fins.

Esta realidade dificultou também a identificação, nos Agrupamentos de Escola, de docentes deste grupo disciplinar uma vez que muitos foram reconduzidos para outras atividades, como as Atividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.) no 1º ciclo ou pré-escolar.

Também o fato de pela atual conjectura e prática de distribuição de cargas horárias, haver docentes que lecionam em grupos e ciclos diferentes, foi uma circunstância de dificuldade.

Certos da limitação do estudo, e pretendendo colmatar essa dificuldade, optamos por uma abordagem direta, individual e particular de docentes a lecionar no ensino básico e secundário em vários grupos disciplinares, de sete Agrupamentos de Escolas do distrito de Viseu, que se disponibilizaram a responder ao questionário.

No seguimento das nossas pretensões, aplicou-se de um questionário a 80 professores tendo sido recebidos, de volta, sessenta e dois inquéritos. A aplicação do instrumento (cf. Anexo 1) teve como objeto professores das várias áreas disciplinares que lecionam nos seguintes agrupamentos de escolas: Agrupamento de Escolas de Castro Daire, Agrupamento de Escolas de Sátão, Agrupamento de Escolas de Oliveira de Frades, Agrupamento de Escolas de São Pedro do Sul, Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, Agrupamento de Escolas Viseu Norte e Agrupamento de Escolas Viseu Sul.

A todos os professores participantes no estudo, foi solicitada a sua colaboração, garantindo-lhes respeito pessoal e confidencialidade dos elementos de informação recolhidos, antes, durante e após o estudo. Adicionalmente foram sempre dadas informações acerca do investigador, do tema e dos objetivos do estudo.

O período de recolha de dados situou-se entre abril e maio de 2014.

6.2. Procedimentos estatísticos

Os dados obtidos foram analisados e interpretados de acordo com as técnicas e estratégias metodológicas adequadas, tendo o tratamento estatístico sido efetuado através do programa SPSS 21.0 (Statistic Package for Social Sciences) para Windows. Em termos gerais, os dados foram tratados por meio de estatísticas descritivas e inferenciais, conforme se apresenta de seguida.

6.2.1. Estatística descritiva

A análise descritiva foi efetuada de acordo com os procedimentos expressos em Maroco e Bispo (2003) e Pestana e Gageiro (2003).

Os resultados, no que diz respeito à caracterização das variáveis, são apresentados em tabelas de distribuição de frequências onde se distribuem os valores da variável estatística em frequências absolutas (n) e relativas (%) e indicam o número de vezes que cada elemento da variável se repete e a proporção com o total.

6.2.2. Estatística Inferencial

A análise inferencial foi, de igual forma, efetuada de acordo com os procedimentos expressos em Maroco e Bispo (2003) e Pestana e Gageiro (2003).

CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados vai ser efetuada de acordo com os objetivos definidos a metodologia: averiguar a importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à Educação pela Arte e saber qual o contributo para a valorização de diferentes formas de linguagem.

Assim, na análise descritiva, descrevem-se as variáveis através de medidas de tendência central (média e desvio padrão) e frequências relativas e absolutas. Na análise inferencial apresentam-se as inferências estatísticas através dos resultados dos testes aplicados

1. Análise Descritiva

1.1.A importância pelos professores de ensino básico e secundário à educação pela arte

No que diz respeito à Importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à educação pela arte (cf. Tabela 4) pode observar-se que a média é de 80.3, indicando que os professores atribuem muita importância a este tema. Contudo, há uma grande variação pois o indivíduo que atribui menos importância tem 45 pontos e o que atribui mais importância tem 90 pontos.

Tabela 4. Análise descritiva da Importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à educação pela arte.

Análise descritiva	N ₍₆₂₎	Min.	Max.	M	Dp
Importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à educação pela arte (entre 18 – 90 pontos)	62	45	90	80.3	7.2

De forma mais específica, na Tabela 5 pode observar-se a percentagem das respostas relativas à importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à educação pela arte tal que, concordam totalmente com “Ajuda à formação da pessoa como um todo.” 79.0%; referem que “Assegura uma formação equilibrada relacionando o saber e o saber fazer.”50,0%; “Promove o desenvolvimento de forma a valorizar as atividades manuais.” 56.5%; “Sensibiliza para as diferentes formas de expressão estética.” 80,6; “Desenvolve aptidões no domínio da expressão estética.” 80,6%; “Proporciona ao aluno experiências que favorecem a sua maturidade e autonomia.” 51,6 %; “Contribui para o desenvolvimento do espírito crítico.” 50,0%; “Facilita a comunicação e aproximação entre culturas diferentes.” 66,1%; “Constitui um espaço

privilegiado de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos.” 59,7%; “Promove o desenvolvimento de projetos com outras áreas disciplinares.” 53,2%; e “Sensibiliza para a valorização do património artístico.” 79,0%.

Podemos observar também que a percentagem das respostas relativas à importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à educação pela arte tal que, concordam com, “Assegura uma formação integradora da cultura do quotidiano na cultura escolar.” 54,8%; “Desenvolve a consciência cívica do aluno.”61,3%; “Promove uma atitude de hábitos positivos de relação e cooperação com a escola.” 48,4%; “Proporciona a aquisição de atitudes de autonomia.” 54,8%; “Promove a procura de novos saberes.” 51,6%; “Mobiliza todos os saberes já adquiridos pelo aluno.” 53,2%.

Relativamente à temática da educação pela arte, verifica-se uma grande aceitação por parte dos professores inquiridos, das várias áreas disciplinares. Isto na medida em que a maior percentagem refere-se ao parâmetro “Concordo totalmente”, logo seguido do parâmetro “Concordo”.

Tabela 5. Importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à educação pela arte

A educação pela arte:	Discordo Total		Discordo		Sem Opinião		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ajuda à formação da pessoa como um todo.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	13	21,0	49	79,0
Assegura uma formação equilibrada relacionando o saber e o saber fazer.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	31	50,0	31	50,0
Assegura uma formação integradora da cultura do quotidiano na cultura escolar.	0	0,0	0	0,0	2	3,2	34	54,8	26	41,9
Promove o desenvolvimento de forma a valorizar as atividades manuais.	0	0,0	0	0,0	1	1,6	26	41,9	35	56,5
Sensibiliza para as diferentes formas de expressão estética.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	12	19,4	50	80,6
Desenvolve aptidões no domínio da expressão estética.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	12	19,4	50	80,6
Proporciona ao aluno experiências que favorecem a sua maturidade e autonomia.	0	0,0	0	0,0	2	3,2	28	45,2	32	51,6
Contribui para o desenvolvimento do espírito crítico.	1	1,6	0	0,0	0	0,0	30	48,4	31	50,0
Desenvolve a consciência cívica do aluno.	1	1,6	0	0,0	3	4,8	38	61,3	20	32,3
Promove uma atitude de hábitos positivos de relação e cooperação com a escola.	1	1,6	0	0,0	10	16,1	30	48,4	21	33,9
Proporciona a aquisição de atitudes de autonomia.	1	1,6	0	0,0	4	6,5	34	54,8	23	37,1
Promove a procura de novos saberes.	1	1,6	0	0,0	1	1,6	32	51,6	28	45,2
Mobiliza todos os saberes já adquiridos pelo aluno.	1	1,6	1	1,6	12	19,4	33	53,2	15	24,2
Facilita a comunicação e aproximação entre culturas diferentes.	1	1,6	0	0,0	2	3,2	18	29,0	41	66,1
Constitui um espaço privilegiado de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos.	1	1,6	0	0,0	1	1,6	23	37,1	37	59,7
Promove o desenvolvimento de projetos com outras áreas disciplinares.	1	1,6	0	0,0	2	3,2	26	41,9	33	53,2
Sensibiliza para a valorização do património artístico.	1	1,6	0	0,0	0	0,0	12	19,4	49	79,0
Desenvolve hábitos de organização e trabalho.	1	1,6	0	0,0	3	4,8	33	53,2	25	40,3

1.2. Contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem

No que diz respeito ao Contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem (cf. Tabela 6) pode observar-se que a média é de 57.1, indicando que os professores consideram que há um grande contributo. Contudo, há uma variação pois o professor que menos valoriza tem 40 pontos e o que mais valoriza tem 65 pontos numa escala de 13 a 65 pontos.

Tabela 6. Análise descritiva do Contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem

Análise descritiva	N ₍₆₂₎	Min.	Max.	M	Dp
Contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem (entre 13 – 65 pontos)	62	40	65	57.1	5.6

De forma mais específica na Tabela 7 encontram-se as percentagens das respostas dos itens onde se pode observar que, concordam totalmente com “O contacto com a arte ao longo da vida é a chave para o desenvolvimento estético do indivíduo.” 54,8%; “O estudo da arte proporciona uma equilibrada cultura geral.” 54,8%; “A vivência artística reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.” 51,6%; “A arte desenvolve a criatividade e sensibilidade do aluno.” 72,6%; “Na área curricular que leciona promove o contacto com diversas manifestações artísticas como forma de expressão.” 46,8%; “A livre expressão engloba uma vasta gama de atividades corporais e processos mentais.”

50,0%;

Da mesma forma podemos observar também que a percentagem das respostas relativas à importância atribuída pelos professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico ao contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem, tal que, concordam com, “A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano.” 53,2% “O desenvolvimento estético ajuda a colmatar dificuldades em outras áreas do saber.” 53,2%; “O contacto com a obra de arte deve estender-se às várias áreas curriculares.” 54,8%; “É importante a criação de contextos artísticos diversificados em ambiente de sala de aula.” 50,0%; “O processo criativo através de materiais plásticos é fundamental para a expressão de emoções e sentimentos.” 59,7%; “A aquisição de conhecimentos nas áreas das expressões artísticas em EVT reflete-se no desempenho dos alunos nas diversas áreas curriculares.” 59,7%.

No que concerne à questão do contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem, observa-se, também, anuência por parte dos professores inquiridos, das várias áreas disciplinares. Isto na medida em que a maior percentagem refere-se ao indicador “Concordo totalmente”, logo seguido do indicador “Concordo”.

Tabela 7. Contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem

Contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem	Discordo Total		Discordo		Sem Opinião		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
O conhecimento artístico é uma parcela fundamental do conhecimento humano.	0	0,0	0	0,0	1	1,6	18	29,0	43	69,4
O contacto com a arte ao longo da vida é a chave para o desenvolvimento estético do indivíduo.	0	0,0	1	1,6	1	1,6	26	41,9	34	54,8
O estudo da arte proporciona uma equilibrada cultura geral.	0	0,0	0	0,0	3	4,8	25	40,3	34	54,8
A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano	0	0,0	0	0,0	5	8,1	33	53,2	24	38,7
A vivência artística reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.	0	0,0	0	0,0	7	11,3	23	37,1	32	51,6
O desenvolvimento estético ajuda a colmatar dificuldades em outras áreas do saber.	0	0,0	0	0,0	12	19,4	33	53,2	17	27,4
O contacto com a obra de arte deve estender-se às várias áreas curriculares.	0	0,0	1	1,6	2	3,2	34	54,8	25	40,3
É importante a criação de contextos artísticos diversificados em ambiente de sala de aula.	0	0,0	0	0,0	3	4,8	31	50,0	28	45,2
A arte desenvolve a criatividade e sensibilidade do aluno.	0	0,0	0	0,0	1	1,6	16	25,8	45	72,6
O processo criativo através de materiais plásticos é fundamental para a expressão de emoções e sentimentos.	0	0,0	2	3,2	4	6,5	37	59,7	19	30,6
Na área curricular que leciona promove o contacto com diversas manifestações artísticas como forma de expressão.	0	0,0	5	8,1	1	1,6	27	43,5	29	46,8
A livre expressão engloba uma vasta gama de atividades corporais e processos mentais.	0	0,0	0	0,0	3	4,8	28	45,2	31	50,0
A aquisição de conhecimentos nas áreas das expressões artísticas em EVT reflete-se no desempenho dos alunos nas diversas áreas curriculares.	0	0,0	0	0,0	4	6,5	37	59,7	21	33,9

2. Análise Inferencial

2.1. Influência da idade na opinião dos professores

Não há correlação com significado estatístico porque $p > .050$, ou seja o facto de ser mais novo ou mais velho não influencia a opinião dos professores sobre a Importância atribuída pelos professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico à educação pela arte.

Já no caso do Contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem há uma correlação positiva e significativa pois que os professores mais velhos consideram de forma mais positiva o Contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem ($R = .325$ e $p = .010$).

Tabela 8. Influência da Idade na opinião dos professores

Coeficiente de Correlação	Ró de Spearman	Idade
Importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à educação pela arte.	R	,177
	P	,170
	N	62
Contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem	R	,325
	P	,010
	N	62

2.2. Influência do género na opinião dos professores

Não há influencia do género na opinião dos professores porque $p > .050$. O facto de ser homem ou mulher não influencia a opinião dos professores sobre a Importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à educação pela arte.

Já no caso do Contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem há uma influência significativa pois, os homens consideram de forma mais positiva o Contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem ($Z = -2.328$ e $p = .020$).

Tabela 9. Influência do Género na opinião dos professores

Teste de Mann-Whitney	Género	N	Ordem média	Soma das ordens	Z	p
Importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à educação pela arte.	Masculino	31	34,69	1075,50	-1,397	,163
	Feminino	31	28,31	877,50		
	Total	62				
Contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem	Masculino	31	36,82	1141,50	-2,328	,020
	Feminino	31	26,18	811,50		
	Total	62				

2.3. A influência das habilitações académicas na opinião dos professores

A habilitação académica não influencia pois, não há diferenças significativas nem na importância nem na valorização ($p > 0.050$).

Tabela 10. Influência das habilitações académicas na opinião dos professores

Teste de Mann-Whitney	Habilitações académicas	N	Ordem média	Soma das ordens	Z	p
Importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à educação pela arte.	licenciatura	39	30,90	1205,00	-,343	,731
	mestrado	23	32,52	748,00		
	Total	62				
Contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem	licenciatura	39	32,18	1255,00	-,387	,699
	mestrado	23	30,35	698,00		
	Total	62				

2.4. A influência da situação profissional na opinião dos professores

A situação profissional não influencia pois, não há diferenças significativas nem na importância nem na valorização ($p > 0,050$).

Tabela 11. Influência da situação profissional na opinião dos professores

Teste de Kruskal-Wallis	Situação profissional	N	Ordem média	χ^2	p
Importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à educação pela arte.	contratado	13	31,69	,471	,790
	QZP	8	35,44		
	QA	41	30,67		
	Total	62			
Contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem	contratado	13	27,15	3,203	,202
	QZP	8	41,38		
	QA	41	30,95		
	Total	62			

2.5. Influência do grupo disciplinar na opinião dos professores

Na Tabela 12 pode observar-se que a Importância atribuída pelos professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico à educação pela arte tem diferenças significativas em função do grupo disciplinar tal que, os grupos com atribuem mais importância são o 600 (49,33) o 200 (49,25), 330 (48,25), 250 (43,25), 210 (40,67).

Os que atribuem menos importância são os grupos 290 (5,00) o 520 (13,90), 550 (16,17), 620 (17,50), 260 (21,50)

As diferenças são significativas pois $\chi^2=27,907$ e $p=.022$. O grupo disciplinar influencia a Importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à educação pela arte.

Relativamente ao Contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem, encontramos também diferenças significativas em função do grupo disciplinar tal que, os grupos que atribuem mais importância são o 600 (55,33) o 330 (52,00), 400 (49,50), 240 (43,25), 250 (37,99)

Atribuem menos importância os grupos, 290 (5,00) o 520 (11,90), 550 (17,00), 230 (17,49), 260 (21,50)

Tabela 12. Influência do Grupo disciplinar na opinião dos professores

Teste de Kruskal-Wallis	Grupo disciplinar	N	Ordem média	X ²	p
Importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à educação pela arte.	200,00	2	49,25	27,907	,022
	210,00	3	40,67		
	220,00	9	31,61		
	230,00	6	20,67		
	240,00	6	38,67		
	250,00	8	43,25		
	260,00	3	21,50		
	290,00	2	5,00		
	300,00	5	35,50		
	330,00	2	48,25		
	400,00	2	36,25		
	520,00	5	13,90		
	530,00	1	24,00		
	550,00	3	16,17		
	600,00	3	49,33		
620,00	2	17,50			
Total	62				
Contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem	200,00	2	37,75	31,590	,007
	210,00	3	34,67		
	220,00	9	36,44		
	230,00	6	17,42		
	240,00	6	43,25		
	250,00	8	37,94		
	260,00	3	21,50		
	290,00	2	5,00		
	300,00	5	27,20		
	330,00	2	52,00		
	400,00	2	49,50		
	520,00	5	11,90		
	530,00	1	31,00		
	550,00	3	17,00		
	600,00	3	55,33		
620,00	2	28,50			
Total	62				

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como base compreender a importância da educação pela arte e, nesta perspetiva, no decurso deste trabalho, concluímos que arte e educação estão intrinsecamente ligadas entre si, ideia que era já defendida no auge da civilização grega, pelas palavras de Platão na sua *Republica*.

Em Portugal, no entanto, a questão da importância das artes na educação apenas recebeu verdadeira atenção no século XIX, com Garrett. Seria, posteriormente, no século XX que se assistiria a uma efetiva mudança nesta área, marcada, claramente, pelas ideias de Herbert Read que foram determinantes para uma nova visão daquilo que devia ser a base da educação – a arte.

A partir da década de 50, e fundamentalmente após o 25 de abril, deu-se uma viragem no sistema educativo português, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo que obrigou a uma reestruturação dos currículos escolares onde, paulatinamente, foi aparecendo espaço para as áreas artísticas.

A par desta mudança, vários autores foram fazendo ouvir a sua voz, destacando o contributo das artes para a formação integral do sujeito, com implicações diretas nas várias áreas do saber, nomeadamente na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

As artes e a expressão artística, são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, são elementos fundamentais ao desenvolvimento social e cultural do indivíduo. No seu sentido mais lato, articulam a imaginação, razão e as emoções trazendo novas perspetivas, formas e densidades ao meio e à sociedade. Os significados do quotidiano, o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os signos, o modo como age e se pensa, o que se produz com o pensamento é influenciado pelas vivências e experiências artísticas. Além destas, permitem participar em estímulos coletivos e individuais, possibilitam também um processo de participação interdisciplinar e transdisciplinar que contribuem para a formação da identidade pessoal e coletiva, abrindo portas a uma linguagem comum.

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. Afinal não faço distinção entre ciência e arte, exceto no que respeita aos métodos, e julgo que a oposição criada entre elas no passado se deveu a uma visão limitada de ambas as atividades. A arte é a representação, a ciência a explicação - da mesma realidade. (Read,2010, p. 24)

Os docentes das várias disciplinas devem entender o processo aprendizagem como uma forma diferente de representar o conhecimento e redimensionar conceitos concebidos, agregar à sua prática pedagógica modelos de participação ativa que estimulem e envolvam a criatividade do aluno, valorizando as artes como ferramentas de ensino.

No entanto, ao aplicar um critério economicista à produção cultural ou ao ensino artístico, resultam consequências desmotivadoras, dificultando e mesmo impedindo-o de ser realizado. Os agentes de ensino veem o seu critério de qualidade ser incontornavelmente substituído pelo critério da quantidade, numa eficácia dos números que não respeita em absoluto o desenvolvimento global da personalidade dos alunos

Esta perspetiva de implicação das artes noutros domínios do saber faz com que o objetivo deste trabalho se assuma de grande importância, já que o mesmo pretende perceber qual o entendimento dos docentes neste âmbito.

Neste sentido, os dados recolhidos ao longo da realização deste trabalho permitiram auferir que há, de facto, um reconhecimento da importância da educação pela arte e do seu contributo para a valorização de diferentes formas de linguagem. Isto independentemente do género, faixa etária, residência, habilitações académicas e situação profissional, naturalmente com diferença percentual em função do grupo disciplinar a que pertencem. Não é de estranhar que os docentes de Artes Visuais lhe atribuam mais importância, seguidos dos docentes de Português e Estudos Sociais/História. Evidentemente que a arte é um recurso educativo recorrente nas suas aulas, quer como objeto de estudo em si, quer como fator identitário da história do país. Os docentes que lhe atribuem menos importância são os de Educação Moral e Religiosa Católica, os de Biologia e os de Informática.

Possivelmente a dificuldade de acolhimento das artes como recurso pedagógico dever-se-á, essencialmente, ao

(...) facto de ser tão difícil justificar-se por ter sido sempre tratada como um conceito metafísico, quando se trata fundamentalmente de um fenómeno orgânico mensurável. Como a respiração, possui elementos rítmicos; como a fala, elementos expressivos; mas «como», neste caso, não exprime uma analogia, a arte está profundamente envolvida no processo real de perceção, pensamento e ação corporal. (Read. 2010, p. 27)

No entanto, partimos assim do pressuposto que, no universo escolar, as artes, no seu todo, pertencem a uma área de linguagens e códigos próprios, sendo assim uma forma de comunicação e expressão humana. Esta identidade comum, e tão própria, torna-a não só uma forma de expressão universal, mas também extensível e aglutinadora a outras áreas de conhecimento e saberes.

Argumentar que o ensino e as experiências pedagógicas através das várias formas de arte estimulam a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a tomada de decisões, que motiva para uma aprendizagem ativa e criativa não basta. É indispensável perceber a motivação, por parte dos alunos, para as áreas artísticas a fim de potencializarem as suas capacidades de trabalho, criatividade, de comunicação e expressão e até de gestão de conflitos.

Dos resultados deste estudo, e na linha das orientações que desenvolvemos para os interpretar, subsistem aspetos que poderiam ser alvo de investigação futura. Se, por um lado, os docentes reconhecem a importância da educação pela arte, por outro, nem todos consideram que o contacto com a obra de arte deve estender-se às várias áreas curriculares, do mesmo modo que não promovem o contacto com diversas manifestações artísticas na área curricular que lecionam. Esta aparente contradição deixa em aberto as razões que estarão na sua base e que seria interessante estudar.

Parece-nos, pois, que a prática não é consentânea com a teoria o que pode confirmar aquilo que assevera Ken Robinson quando afirma que as escolas matam a criatividade. Estaremos nós, professores, a incorrer nesse erro e a hierarquizar disciplinas, sobrevalorizando as ciências e as letras, relegando as artes?

Também, ao longo da experiência profissional, nos é dado observar que continua a haver alunos, nos diferentes ciclos de ensino, que procuram atividades práticas ligadas a diferentes áreas artísticas, em que se envolvem, e os trabalhos e resultados obtidos levam ao envolvimento de colegas, professores e comunidade escolar, criando assim laços e a sua própria forma de expressão. Se isto é uma realidade, por outro lado também não é menos verdade que as expectativas muitas vezes lhes saem frustradas quando as ofertas de escola não dão continuidade aos projetos e encaminham os alunos noutros sentidos. Caso concreto são os de alunos que se identificam com determinada área, trabalham e desenvolvem projetos válidos e, nos anos seguintes, são encaminhados para outros completamente diferentes com os quais não se identificam. Assim não seria também de descartar, para estudo futuro, saber até que ponto se identificam os alunos com as diferentes áreas de saber e de que forma sentem que a escola e as diferentes disciplinas lhes dão ou não resposta.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de Professor – da história da profissão ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barrett, M. (1979). *Educação em Arte*. Lisboa: Editorial Presença.

Barth, Britt-Mari (1996). *O Saber em Construção*. Lisboa: Instituto Piaget

Caldas, A. & Vasques, E. (2014), *Educação artística para um currículo de excelência*, Lisboa: Calouste Gulbenkian

Candeias, A. (1994). *Educar de outra forma. A Escola-oficina nº1 de Lisboa. 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cardoso, J. R. (2013), *O Professor do Futuro*, Lisboa: Guerra e Paz.

Carmo, H., e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A. (coord.) (2006). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora

Carvalho, A.(org.) (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, R.(2000), *História do Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castanho, M. E. (1982). *Arte - Educação e Intelectualidade da Arte*, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Coelho, A. (1871), *A Questão do Ensino*, Braga: Livraria Internacional.

Damásio, A. (1995), *O erro de Descartes*, Mem Martins: Europa América

Decobert, S.; Sacco, F. (2004). *O desenho no trabalho psicanalítico com a criança*, Lisboa:

CLIMEPSI Editores.

Dewey, J. (2007), *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano.

Dewey, J. (1978) *Vida e educação*, São Paulo: Editora Melhoramentos.

AA. VV., *Dicionário de Pedagogia* (1980), Lisboa: Verbo.

Figueira, M. H. (2004), *Um roteiro da educação nova em Portugal. Escolas novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935)*, Lisboa: Livros Horizonte.

Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da conceção à realização*. Loures: Ed. Lusociência.

Freixo, M.(2011). *Metodologia Científica, Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gama, S. (1962). *Diário*. Lisboa: Edições Ática.

Getap, Ministério da Educação (1992). *Programa de Oficina de Artes, Bloco I, 2 e 3*. Porto

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. (2ª ed.). Oeiras: Celta.

Gil, J. (2010). *A Arte como linguagem*. Lisboa: Relógio d' Água Editores.

Godinho, J.C.; Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância – Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Grácio, R. (1995). *Obra Completa I - Da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jaeger, W. (1979), *Paideia, A Formação do Homem Grego*, Lisboa: Editorial Aster.

Kowalsky, I. (2001). *A formação para a Educação Artística / Expressão Dramática na educação da infância e no 1º ciclo da Educação Básica*, ESEL: <http://eselx.ipl.pt/cied/educare.1htm>.

Maroco, J. e Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Manuais Universitários. Lisboa: CLIMEPSI Editores.

Ministério da Educação, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação, Direcção Geral do Ensino Básico. Reforma Educativa (1991). *Programa – Educação Visual e Tecnológica – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Volume II – Ensino Básico – 2º ciclo*. Lisboa: M.E. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Ferreira, A B. (2009). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo.

Nóvoa, A. (1992). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs. Analyse sócio-historique de la profession enseignant au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Oaklander, V. (1980). *Descobrimo a abordagem gestáltica com as crianças e adolescentes*, São Paulo: Summus Editorial.

Oliveira, E. (Coord.), et al (2008). *Práticas estruturantes em Educação Estética e Tecnologias Visuais*. Lisboa: Edição Equipa PETV.

Pacheco, N. & Araújo, M.J. (2009). *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade*. Maia: Edição E:etc / LIVPSIC

Silva, M. e T, M. I.. (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, I. (1998). *História de um paradigma: o método João de Deus e as Escolas Móveis*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Pereira, M. (1989), *Estudos de História da Cultura Clássica, volumes I e II*, Lisboa:

Fundação Calouste Gulbenkian.

Pestana, M.. e Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Platão (2010). *A República* (12ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Postic, M. (1979), *Observação e formação de professores*, Coimbra: Almedina.

Read, H. (2010). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

Rocha, F. (1988), *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*, Aveiro: Editora Estante.

Rodrigues, D. (2002), *A infância da Arte, a arte da infância*. Porto: Edições Asa.

Roldão, M. C. (1998). *Que é ser professor hoje? – A profissionalidade docente revisitada*. Revista da ESES, 9. Nova Série, 79-87.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Rousseau, J.J. (2011). *O contrato social e outros escritos* (21ª edição). São Paulo: Cultrix.

Salazar, S. (2003), *Que é Arte?* Porto: Campo de Letras.

Santos, A. (1989), *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sérgio, A. (1915) *Educação Cívica*, Porto: Renascença Portuguesa.

Simão, J.V. (1972), *Uma revolução pacífica*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

Sousa, A. B. (2003), *Educação pela arte e arte na educação*, Lisboa, Instituto Piaget, 1º e 3º volumes.

Tuckman, B. W. (2000), *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Unesco (1986). *Educação: um tesouro a descobrir, Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Lisboa, Edições Asa.

WEB

Declaração Universal dos Direitos do Homem
https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.fpce.up.pt%2Fsae%2Fpdfs%2FDecl_Univ_Direitos_Homem.pdf&ei=Y_sBVeKLMsP3UM7sgoAD&usg=AFQjCNGjY37LEB7zDsb2Mr4J6YQ84Y4Xng.

Dicionário Priberam on-line:

Arte: <http://www.priberam.pt/DLPO/arte>

Expresso on-line: A reforma do ministro subversivo
https://www.google.com/url?q=http://expresso.sapo.pt/a-reforma-do-ministro-subversivo%3Df868222&sa=U&ei=NB0CVenbl8GtUZ7_gqAB&ved=0CAYQFjAA&client=internal-uds-cse&usg=AFQjCNFXssCaB9yWljsLCroixbyXaIQztQ

Gradíssimo, M. A. (2009), *O Desenvolvimento do Currículo na disciplina de Educação Visual e Tecnológica - A Obra de Arte como um caminho para uma Literacia*, disponível em:
<http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2009/03/o-desenvolvimento-do-curriculo-na-disciplina-de-educacao-visual-e-tecnologica.pdf>

Jacinto, S. (2014). *Desafios na introdução de práticas contemporâneas nas aulas de artes visuais*, disponível em:
<http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2008/05/artigorr.pdf>

<http://www.educacaoartistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>

http://www.lusosofia.net/textos/veiga_manuel_alte_um_criterio_para_a_educacao.pdf.

http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

<http://expresso.sapo.pt/a-reforma-do-ministro-ubversivo=f868222#ixzz3OuTyMXmG>

Mbuyamba, Lupwishi (2007) *Sessão de Encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO, disponível em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio.pdf>

Reis, Ricardo (2008). *O diálogo com a obra de arte*. site da Associação Nacional de Animação e Educação, disponível em: <http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2008/05/artigorr.pdf>

Revista (e) Educar, nº 11, disponível online em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=2

Revista Noesis, nº 55 Jul/Set (2000) “À conversa com Arquimedes Santos” <http://area.dgisd.minedu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe55/conversa.htm>.

Veiga, Manuel Alte da (2009). *Um critério para a Educação?*, Covilhã: Universidade da Beira Interior, disponível em:

http://www.lusosofia.net/textos/veiga_manuel_alte_um_criterio_para_a_educacao.pdf

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Constituição da República Portuguesa, disponível em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa>.

Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro, disponível em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/legisla%C3%A7%C3%A3o/344-1990.pdf>

Conselho Nacional de Educação - Recomendação n.º 1/2013 – Educação Artística, disponível em:
http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_EducaoArtstica.pdf

Lei de Bases do Sistema Educativo

http://www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/legislacao/Lei_de_Bases_Sistema_Educativo/L_46_86.pdf

Portaria nº 58/97 de 25 de janeiro - Programa PAIDEIA
http://bdjur.almedina.net/item.php?field=node_id&value=981942

Revisão da estrutura Curricular – 26 de março de 2012
<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20120326-mec-revisao-curricular.aspx>

ANEXOS



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

Escola Superior de Educação

Viseu, Abril de 2014

Ex. mo(a) Sr.(a) Professor(a)

Venho pedir-lhe um pouco do seu tempo para solicitar a sua colaboração para um trabalho de investigação no âmbito do relatório de final do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, a decorrer na Escola Superior de Educação de Viseu e que tem por tema “Educação pela Arte - Contributo da Arte para a valorização de diferentes formas de linguagem.”

O inquérito faz parte do estudo final e têm por objetivo averiguar qual a importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário de vários grupos disciplinares à Educação pela Arte e qual o contributo para a valorização de diferentes formas de linguagem.

A sua colaboração, anónima e voluntária, é da máxima importância para a concretização deste trabalho. Por favor, responda a todos os indicadores do inquérito, tendo em conta que todas as respostas são válidas e que os resultados serão analisados e utilizados apenas neste trabalho de investigação.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração e disponibilidade

Atenciosamente,

Manuel A. Magalhães Simões



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO – INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

QUESTIONÁRIO

O presente trabalho insere-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica da Escola Superior de Educação de Viseu – IPV e tem como objetivo averiguar a importância atribuída pelos professores do ensino básico e secundário à Educação pela Arte e qual o contributo para a valorização de diferentes formas de linguagem.

PARTE I – DADOS PESSOAIS

1. **Idade:** -----

2. **Género:** Masculino ----- Feminino -----

3. **Residência:** Zona Urbana ----- Zona Rural -----

4. **Habilitações:** Licenciatura ----- Mestrado/Pós-graduação ----- Doutoramento -----

5. **Situação profissional:** Contratado ----- PQZP ----- PQA -----

6. **Grupo de Recrutamento:** -----

7. **Disciplinas que leciona:** -----

PARTE II – IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELOS PROFESSORES DO 2º e 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO À EDUCAÇÃO PELA ARTE

Coloque (X) no indicador que corresponde à sua opinião sobre a importância atribuída à educação pela arte.

INDICADORES	Discordo Total	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
A educação pela arte:					
• Ajuda à formação da pessoa como um todo.					
• Assegura uma formação equilibrada relacionando o saber e o saber fazer.					
• Assegura uma formação integradora da cultura do quotidiano na cultura escolar.					
• Promove o desenvolvimento de forma a valorizar as actividades manuais.					
• Sensibiliza para as diferentes formas de expressão estética.					
• Desenvolve aptidões no domínio da expressão estética.					
• Proporciona ao aluno experiências que favorecem a sua maturidade e autonomia.					

“A Obra de Arte em Educação Visual e Tecnológica: Um contributo para a valorização de diferentes formas de linguagem”



• Contribui para o desenvolvimento do espírito crítico.					
• Desenvolve a consciência cívica do aluno.					
• Promove uma atitude de hábitos positivos de relação e cooperação com a escola.					
• Proporciona a aquisição de atitudes de autonomia.					
• Promove a procura de novos saberes.					
• Mobiliza todos os saberes já adquiridos pelo aluno.					
• Facilita a comunicação e aproximação entre culturas diferentes.					
• Constitui um espaço privilegiado de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos.					
• Promove o desenvolvimento de projectos com outras áreas disciplinares.					
• Sensibiliza para a valorização do património artístico.					
• Desenvolve hábitos de organização e trabalho.					

PARTE III – CONTRIBUTO DA ARTE PARA A VALORIZAÇÃO DE DIFERENTES FORMAS DE LINGUAGEM

Coloque (X) no indicador que corresponde à sua opinião sobre o contributo da arte para a valorização de diferentes formas de linguagem.

INDICADORES	Discordo Total	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
• O conhecimento artístico é uma parcela fundamental do conhecimento humano.					
• O contacto com a arte ao longo da vida é a chave para o desenvolvimento estético do indivíduo.					
• O estudo da arte proporciona uma equilibrada cultura geral.					
• A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano					
• A vivência artística reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.					
• O desenvolvimento estético ajuda a colmatar dificuldades em outras áreas do saber.					
• O contacto com a obra de arte deve estender-se às várias áreas curriculares.					
• É importante a criação de contextos artísticos diversificados em ambiente de sala de aula.					
• A arte desenvolve a criatividade e sensibilidade do aluno.					
• O processo criativo através de materiais plásticos é fundamental para a expressão de emoções e sentimentos.					
• Na área curricular que lecciona promove o contacto com diversas manifestações artísticas como forma de expressão.					
• A livre expressão engloba uma vasta gama de actividades corporais e processos mentais.					
• A aquisição de conhecimentos nas áreas das expressões artísticas em EVT reflecte-se no desempenho dos alunos nas diversas áreas curriculares.					

Grato pela colaboração,

Manuel Magalhães