

Rosa Maria Ferreira Lameira

O Lugar e a Presença da Expressão Plástica  
na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Rosa Maria Ferreira Lameira

O Lugar e a Presença da Expressão Plástica na  
Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico

### **Trabalho Final de Estágio**

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efectuado sob a orientação de  
Professora Doutora Ana Paula Cardoso  
Mestre José Pereira



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

O candidato,

Viseu, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

## AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração e o apoio de várias pessoas, a quem me cumpre, desde já, agradecer:

- À Doutora Ana Paula Cardoso e ao Mestre José Pereira, que se dignaram aceitar ser orientadores deste projecto, a minha gratidão pela sua disponibilidade científica e pedagógica com que me guiaram ao longo deste percurso, em especial pelo estímulo que souberam dar nas horas certas.

- Aos professores e colegas do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que partilharam conhecimentos e sugestões.

- Ao Conselho Executivo e aos professores do Agrupamento estudado que directamente contribuíram para a realização deste trabalho.

- Ao Carlos, à Leonor e à Carolina, pela compreensão absoluta com que desculpam a minha ausência e pelo alento que sempre me souberam dar.

A todos, muito obrigada.

## RESUMO

*O lugar e a presença da Expressão Plástica na escola do 1.º Ciclo* assume-se como um estudo que visa perceber de que forma os professores do 1.º Ciclo promovem a Expressão Plástica na sua prática docente, qual a importância que esta área ocupa relativamente às outras áreas curriculares. Para tal, observámos esta área curricular em três domínios: como currículo prescrito, nos normativos legais do 1.º Ciclo, como currículo percebido, nas opiniões e nas planificações dos docentes, e como currículo realizado, através do registo da prática docente em livro próprio (livro de sumários).

Esta investigação foi levada a cabo no ano lectivo 2009/2010, num agrupamento de escolas de Viseu, envolvendo todos os docentes do 1.º Ciclo.

Ao longo do desenvolvimento deste estudo, de natureza eminentemente qualitativa e descritiva, observámos aspectos relevantes sobre o conhecimento e a valorização das competências específicas nesta área; a importância atribuída às aprendizagens neste domínio; as concepções de interdisciplinaridade; a implicação de constrangimentos contextuais na realização das actividades e na sua relação interdisciplinar.

Pudemos assim concluir que, apesar de os professores possuírem conhecimento relativamente aos documentos reguladores do currículo nacional, e assumirem concepções de acordo com os seus pressupostos nas planificações, revelam dificuldades na sua operacionalização concreta e mantêm práticas tradicionais afluentes ou subsidiárias aos conhecimentos pretendidos nas outras áreas, contribuindo assim para a uma certa desvalorização da Expressão Plástica face às outras áreas.

Palavras-Chave:

*Educação Artística, Expressão Plástica, Interdisciplinaridade, Modelos de Educação Artística.*

## ABSTRACT

*The place and presence of Artistic Expression/ Arts and Crafts in Primary School* is a study whose aim is to understand how Primary School teachers encourage Artistic Expression in their teaching practice and how important this area is relatively to other curricular areas. With the purpose of, we observed this curricular area in three domains: as a prescribed curriculum within legal regulations of the Primary School; as a perceived curriculum, in teachers' opinions and planning; and as a performed curriculum by registering teaching practice in its own book (book of lesson summaries).

This research was carrying out in the school year 2009/2010 in a grouping of schools in Viseu, involving all Primary School teachers.

Throughout this study, which is mainly qualitative and descriptive, we could observe relevant aspects of the knowledge and appreciation of the specific skills in this subject area; the importance attributed to learning in this domain; the conceptions of interdisciplinarity; the implication of contextual constraints in carrying out activities and its interdisciplinary relation.

We were thus able to conclude that, although the teachers have knowledge relatively to the regulating documents of the national curriculum, and take up the concepts according to their assumptions in planning, they continue to reveal difficulties in practical implementation and stick to traditional practices which are related or subsidiary to knowledge sought after in the other areas, thereby contributing to the depreciation of *Artistic Expression/ Arts and Crafts* to a certain extent in relation to other subjects.

Keywords:

*Art Education, Artistic Expression/ Arts and Crafts, Interdisciplinarity, Art Education Models.*

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
-------------------------	-----------

## **PRIMEIRA PARTE ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO 1**

<b>ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>27</b>
---	-----------

1.1. Breve trajecto histórico da Educação Artística.....	27
1.2. Abordagem histórica e legal da Educação Artística em Portugal.....	33
1.3. Teorias curriculares para a Educação Artística.....	42
1.3.1. O currículo centrado na criança ou Modelo da Expressão.....	44
1.3.2. O currículo centrado na sociedade ou Modelo da Compreensão.....	45
1.3.3. O currículo centrado no processo ou Modelo da Cognição.....	47
1.3.4. O modelo centrado na obra de arte ou Modelo da Apreciação.....	49

### **CAPÍTULO 2**

<b>O ENQUADRAMENTO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA NO CURRÍCULO NACIONAL</b>	<b>53</b>
--	-----------

2.1. Definição da Expressão Plástica como área curricular.....	53
2.2. O currículo prescrito ou formal.....	56
2.2.1. O perfil de competências estabelecidas.....	56
2.2.2. A explicitação de competências e conteúdos na área da Expressão Plástica.....	60
2.3. A Expressão Plástica no modelo integrador e interdisciplinar.....	66
2.3.1. A definição de interdisciplinaridade.....	66
2.3.2. A interdisciplinaridade como competência a aprender.....	70
2.3.3. Factores relevantes para a concretização da interdisciplinaridade.....	72

<b>SÍNTESE DA PRIMEIRA PARTE</b> .....	<b>76</b>
--	-----------

## **SEGUNDA PARTE**

### **INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

#### **CAPÍTULO 3**

<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>79</b>
3.1. Problemática e tipo de estudo.....	79
3.2. População e caracterização da amostra.....	81
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	85
3.4. Fases do estudo e procedimento.....	86
3.5. Análise e tratamento dos dados.....	88
3.6. Limitações do estudo.....	91

#### **CAPÍTULO 4**

<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>93</b>
4.1. Apresentação e análise de dados no âmbito do currículo percepcionado.....	93
4.1.1. Concepções sobre a literacia artística e as finalidades da Expressão Plástica.....	93
4.1.2. Valorização das competências específicas de Expressão Plástica.....	99
4.1.3. Percepções sobre os constrangimentos por domínios de competência.....	106
4.1.4. Percepções sobre a distribuição de conteúdos e modalidades de trabalho.....	110
4.1.5. Concepções sobre interdisciplinaridade na Expressão Plástica.....	112
4.2. Apresentação e análise de dados no âmbito do currículo operacionalizado.....	119
4.2.1. A presença e a frequência das actividades de Expressão Plástica.....	119
4.2.2. A realização (inter) disciplinar da Expressão Plástica.....	121
4.2.3. As actividades desenvolvidas.....	126
4.2.3.1. Actividades mais repetidas – tarefas tipificadas.....	128
4.2.3.2. Tarefas específicas de avaliação.....	134

#### **CAPÍTULO 5**

<b>DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>137</b>
----------------------------------	------------

<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>151</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>161</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>173</b>
Anexo 1A - Pedidos de autorização para realização do estudo.....	175
Anexo 1B - Pedidos de autorização para realização dos inquéritos.....	177
Anexo 2 - Aprovação dos instrumentos para a recolha de dados .....	178
Anexo 3 - Questionário .....	179
Anexo 4 - Guião da entrevista.....	183
Anexo 5 - Conteúdos de Expressão Plástica presentes nas planificações.....	184
Anexo 6A - Gráfico representativo dos dias com actividades de Expressão Plástica.....	185
Anexo 6B - Gráfico representativo dos dias com actividades de Expressão Plástica .....	185
Anexo 7 - Distribuição das actividades tipificadas por anos de escolaridade.....	186
Anexo 8 - Distribuição das actividades com e sem relação multidisciplinar .....	187
Anexo 9A - Transcrição das entrevistas dos professores do 1.º ano .....	188
Anexo 9B - Transcrição das entrevistas dos professores do 2.º ano.....	190
Anexo 9C - Transcrição das entrevistas dos professores do 3.º ano.....	193
Anexo 9D - Transcrição das entrevistas dos professores do 4.º ano.....	196

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação dos dois documentos curriculares.....	62
Quadro 2 - Distribuição dos professores em função do sexo.....	83
Quadro 3 - Distribuição dos professores em função da idade.....	83
Quadro 4 - Distribuição dos professores em função do tempo de serviço.....	83
Quadro 5 - Distribuição dos professores em função do tempo de serviço no agrupamento.....	83
Quadro 6 - Distribuição dos professores por habilitações académicas.....	84
Quadro 7 - Professores com acções de formação nas Expressões.....	84
Quadro 8 - Caracterização dos sujeitos entrevistados.....	84
Quadro 9 - Dimensões, categorias e subcategorias da análise de conteúdo dos documentos e entrevistas.....	90
Quadro 10 - Finalidades da área da Expressão Plástica.....	95
Quadro 11 - Finalidades atribuídas às actividades de Expressão Plástica.....	96
Quadro 12 - Funções importantes da Expressão Plástica.....	98
Quadro 13 - Competências específicas da Expressão Plástica descritas nos PCT.....	99
Quadro 14 - Competências específicas mais referidas nas planificações.....	100
Quadro 15 - Competências específicas da Expressão Plástica, previstas no CNEB-CE, omissas nas planificações.....	101
Quadro 16 - Documentos mais consultados para a planificação das aulas.....	102
Quadro 17 – Distribuição de actividades programadas para atingir competências específicas.....	103
Quadro 18 - Razões que justificam a menor frequência de certas tarefas.....	107
Quadro 19 - Aspectos que inibem ou dificultam a realização de actividades na área da Expressão Plástica.....	107
Quadro 20 - Conteúdos de formação contínua requeridos.....	108
Quadro 21 - Dificuldades sentidas na concretização da Expressão Plástica.....	109

Quadro 22 - Frequência na realização de actividades de Expressão Plástica.....	111
Quadro 23 - Carga horária das componentes curriculares.....	112
Quadro 24 - Conceitos de interdisciplinaridade.....	114
Quadro 25 - Envolvimento da Expressão Plástica com outras áreas curriculares.....	115
Quadro 26 - Posicionamento da Expressão Plástica face às restantes áreas.....	116
Quadro 27 - Distribuição das actividades de Expressão Plástica com relação multidisciplinar.....	122
Quadro 28 - Categorização das actividades propostas ao longo de todo o ano.....	130
Quadro 29 - Distribuição de actividades tipificadas de expressão plástica e por ano de escolaridade.....	186
Quadro 30 - Distribuição de actividades de expressão plástica com/sem relação multidisciplinar.....	187

## ÍNDICE DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1 - Distribuição das actividades com relação (inter)disciplinar no 1.º ano.....	123
Gráfico 2 - Distribuição das actividades com relação (inter)disciplinar, no 2.º ano.....	124
Gráfico 3 - Distribuição das actividades com relação (inter)disciplinar, no 3.º ano.....	125
Gráfico 4 - Distribuição das actividades com relação (inter)disciplinar, no 4.º ano.....	125
Gráfico 5 - Distribuição de dias com actividades de Expressão Plástica.....	185
Gráfico 6 - Distribuição de dias com actividades explícitas de Expressão Plástica.....	125
Figura 1 - Competências essenciais na literacia em artes (CNEB-CE).....	58
Figura 2 - Codificação das fontes e unidades de registo.....	82



---

## INTRODUÇÃO

---



## INTRODUÇÃO

A presença da Educação Artística na formação pessoal, cultural e social dos cidadãos, bem como a integração das artes em geral e da Expressão Plástica em particular no currículo, são questões que têm gerado ao longo do tempo perspectivas tão diferenciadas como o são as expectativas depositadas pela sociedade na escola.

Sabemos que essas expectativas se relacionam com os desafios e os problemas que a própria contemporaneidade configura e que, face aos mesmos, a escola se adapta e sofre alterações. Muda o contexto, muda o público que a habita, mudam as funções que lhe são reconhecidas ou adjudicadas.

A reforma curricular do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) reconhece a necessidade de uma aproximação mais explícita à arte. Identificada como uma área do saber indispensável para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do indivíduo, a arte articula imaginação, razão e emoção, assumindo-se como um factor transversal na vida dos sujeitos. A consequente reorganização curricular renovou a ideia de currículo, determinando a sua gestão por competências de complexidade crescente, balizadas por prioridades e princípios orientadores e inscreveu as Expressões - Artísticas e Físico-Motoras - enquanto Áreas Curriculares Disciplinares, de frequência obrigatória.

À Expressão Plástica e às Expressões Musical e Dramática, reconhece-se “independência” por terem “linguagens, sinais e símbolos próprios” (Ministério da Educação, 2001, p.149) mas atribui-se um espaço curricular partilhado em que o docente deve gerir o “corpo de saberes, conceitos, formas, géneros, técnicas, processos e significados específicos” comuns e transmissíveis a todas as áreas artísticas, organizar e promover projectos de integração.

Passados dez anos após a implementação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (CNEB –CE), entendemos que já vai sendo hora de trazer à luz o que pensam e o que fazem os seus executores.

Actualmente experimentamos o novo conceito de “escola a tempo inteiro”, factor de mudança que se instituiu como uma forma de melhorar e aperfeiçoar os níveis educativos das crianças do 1.º Ciclo e como resposta às necessidades sociais das famílias. Neste contexto houve a integração das Actividades de Enriquecimento

Curricular e a redefinição de horários mínimos para as áreas disciplinares. Perante essa inovação surgem dilemas no seio da comunidade educativa e, concretamente, entre os professores, sobre o lugar e a presença que as Expressões deverão continuar a assumir no currículo real do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As rápidas mudanças e os novos papéis disputam o pouco tempo disponível para reflexão. Os saberes curriculares, com carácter mais formal e mensurável, assumem protagonismo sobre os menos objectivos.

Em 2008, Teresa André considerava que as mudanças a acontecer no domínio da formação inicial e especializada, nomeadamente as mudanças ocorridas pela integração no processo de Bolonha, constituíam uma oportunidade única para que, finalmente, se concedesse importância ao convívio e à experimentação das expressões artísticas, reformulando o formato e os conteúdos na formação genérica e especializada. Para operacionalizar essas medidas, a autora enumerava uma série de questões urgentes, nomeadamente: “O que se aprende de facto na área da educação artística? Qual o perfil de formação dos docentes no terreno?; Qual é o espaço efectivo de desenvolvimento das diferentes expressões artísticas?; Qual o valor e a especificidade de cada uma das diferentes expressões artísticas?” (André, 2008, p.11). Desconhecemos tentativas consistentes para realizar tal avaliação, ainda que, vários estudos (Departamento de Avaliação Pedagógica, 1992; Barroso, 2000; Xavier, 2004; Matthews, 2009), tenham demonstrado a desvalorização desta área por parte dos professores.

Com frequência ouvem-se justificações dadas pelos professores para uma sentida negligência na área das Expressões, nomeadamente, na Expressão Plástica. Ainda que os docentes reconheçam virtualidades pedagógicas a essa área, confessam que lhe concedem menos tempo, menor esforço e ponderação. Questionamos se essa subvalorização resultará de desconhecimento relativamente aos aspectos afectivos, cognitivos, linguísticos e psicomotores, potencialmente promovidos através da expressão artística, ou se derivam de outras concepções pessoais sobre a natureza da expressão artística e respectivas competências estabelecidas no currículo nacional.

Gostaríamos de confrontar esses dilemas e clarificar essas concepções face a todas as Expressões Artísticas. Porém, tal investigação aumentaria consideravelmente a dimensão prevista para esta investigação pelo que resolvemos optar por contextualizar o estudo apenas na área da Expressão Plástica. Tal opção fundamentou-se em três razões:

i) Damos conta de uma certa predileção por esta área tanto por parte dos alunos como dos respectivos professores;

ii) Consideramos que há um forte potencial na reflexão sobre o desenvolvimento curricular nesta área no âmbito do 1.º Ciclo, que ainda não foi suficientemente abordado;

iii) Reconhecemos uma crescente importância à emergência da literacia visual pois, ainda que sabendo não existirem estanques nem expressões artísticas separadas, a área da expressão plástica e da educação visual abarca uma multiplicidade de saberes e competências essenciais a todos os cidadãos como condição de acesso ao conhecimento<sup>1</sup>.

Assim, apesar de advogarmos a importância e a interdependência de todas as Expressões Artísticas na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, vamos focar a nossa investigação sobre a Expressão Plástica, procurando resposta à seguinte questão: *Como é que os professores do 1.º Ciclo entendem e promovem a Expressão Plástica face às outras áreas curriculares?*

Optámos por uma investigação qualitativa, do tipo descritivo, recorrendo à análise documental e ao inquérito por questionário e por entrevista. Sabemos que a observação seria o método ideal para efectuar um estudo desta natureza porém, as limitações de tempo inviabilizaram o recurso a esta técnica.

Ao iniciar este trabalho deparamo-nos com uma dificuldade inesperada: apesar de vulgarmente se fazerem referências às práticas artísticas, são raros os estudos científicos sobre a prática escolar da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este facto fundamenta por si só a pertinência desta pesquisa. Contudo, tendo ainda em consideração o recente conjunto de mudanças neste nível de ensino, nomeadamente a reformulação dos programas<sup>2</sup> em vigor, consideramos que é urgente o diagnóstico da situação actual, incluindo as percepções e as opiniões que os próprios docentes têm sobre a mesma.

---

<sup>1</sup> Esta ideia surge implícita no Currículo Nacional do Ensino Básico : “A educação em Artes Visuais, num processo contínuo ao longo da vida, tenha implicações no desenvolvimento estético-visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível mais elevado, prevenindo novas formas de iliteracia. (...) A aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico e cultural constituem-se como vertentes para o entendimento de valores culturais promovendo uma relação dialógica entre os dois mundos: o do Sujeito e o da Arte, como expressão de cultura (Ministério da Educação, 2001, p.155).

<sup>2</sup> Reformulação do Programa de Língua Portuguesa, homologado pelo Ministério da Educação em Março de 2009, e Programa de Matemática homologado a 28 de Dezembro de 2007.

No panorama científico actual podemos ancorar este trabalho em algumas, mas poucas, investigações (Barroso, 2000; Branco, 2006; Raposo 2004). Há dez anos, a nível internacional, emergiram as pesquisas sobre os benefícios da Educação Artística e sobre a influência da mesma no desenvolvimento global dos alunos (Efland, 2002). Em Portugal, os temas Currículo e Programas dominaram entretanto a pesquisa educacional. Neste período surgiram trabalhos importantes sobre a integração das artes visuais na educação (Duarte, 2007; Raposo, 2004); a importância da educação para a cultura visual e sua integração nas competências transversais (Fróis, 2005); a percepção dos docentes sobre os marcos das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica (Gomes, 2008; Rocha, 2001). Porém, contrabalançando o número de pesquisas, a Educação Artística continuou a ser um campo com menor produção científica e teórica se comparada com as restantes áreas do conhecimento e ensino escolar, em especial nos primeiros ciclos do ensino básico. Todavia, estudos internacionais nesta área continuam a demonstrar a emergência da Expressão Plástica e da cultura visual nas primeiras etapas escolares sob o pressuposto de que estas, envolvidas num ensino integrado e interdisciplinar, propiciam o desenvolvimento transversal em vários domínios.

Esta investigação pressupõe, antes de mais, a necessidade em explicitar questões e problemas que circulam na voz dos professores. Nela recolhem-se, agrupam-se e registam-se dados que envolvem o pensamento de um determinado colectivo sobre o estado actual do ensino na Área da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. É nosso objectivo indagar, no campo das concepções e das práticas expressas pelos professores deste ciclo, o relevo que dão a esta área, face às restantes, verificando se a mesma tem presença em práticas interdisciplinares.

O desenvolvimento desta investigação pretende seguir uma lógica de coerência, ligando as diversas componentes da pesquisa entre si. Nesse sentido, estruturámos o texto em duas partes.

Na primeira parte, fazemos o enquadramento teórico dividido em dois capítulos.

No capítulo 1 apresentamos o enquadramento conceptual, os conceitos fundamentais e circunscrevemos a Educação Artística numa perspectiva histórica e legal. Terminaremos o capítulo com uma descrição sumária de algumas teorias para o ensino da arte, afluindo os modelos curriculares com maior influência no nosso país.

No capítulo 2 analisamos o Currículo Formal através de uma leitura cruzada sobre os diversos documentos ministeriais em vigor e salientando aspectos que interferem na interpretação/ percepção desse currículo. Explicitamos as competências

e os conteúdos previstos na área da Expressão Plástica e, recorrendo aos conceitos associados à interdisciplinaridade, definiremos factores que enquadram a Expressão Plástica na didáctica e no conhecimento interdisciplinar.

A segunda parte corresponde à investigação empírica e contempla três capítulos.

No capítulo 3 damos a conhecer o quadro metodológico, caracterizamos a nossa amostra, apresentamos as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados e sintetizamos as fases do estudo.

No capítulo 4 apresentamos e analisamos os dados colhidos. No primeiro ponto expomos os resultados no âmbito do currículo percebido, interpretando e cruzando informações sintetizadas nos documentos de escola e de turma com os dados obtidos nas respostas dos professores ao questionário e à entrevista. No segundo ponto introduzimos e relacionamos as informações no âmbito do currículo operacionalizado, aí cruzamos e apresentamos resultados da análise dos livros de sumários e das entrevistas.

No capítulo 5 procedemos à discussão global dos dados obtidos, sistematizando os pontos de concordância/discordância encontrados nos dois âmbitos de desenvolvimento curricular.

Finalmente, na conclusão, fazemos a resenha das principais conclusões e levantamos sugestões para próximas acções e investigações neste domínio.

Apesar de não ser nossa intenção fazer generalizações dos resultados obtidos, uma vez que este estudo se cinge a um agrupamento particular, esperamos que esta investigação possa trazer um contributo para um conhecimento, ainda que contextualizado, sobre o lugar e a presença da Expressão Plástica na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.



---

PRIMEIRA PARTE  
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

---



## CAPÍTULO 1

### ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

#### 1.1. BREVE TRAJECTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Apesar de a inserção curricular das artes ser recente nos programas escolares portugueses, já há milhares de anos que inspira debate e reflexão. O binómio arte - educação foi objecto de estudo de filósofos e pedagogos tais como Platão, Rousseau e Dewey e, no século passado, Herbert Read e o português Arquimedes da Silva Santos (Martins, 2002).

A questão continua a ser actual mas não é nova; já na Antiguidade Clássica a arte era vista como a base da educação do homem.

Platão (século V a. C.) explanava na sua obra “A República” que era através da contemplação das obras de arte, fruição do belo, que o homem poderia aproximar-se da perfeição, passando pela inspiração, pela criação e finalmente pela ascensão espiritual. A Arte, sendo algo inatingível e infinitamente superior ao Homem, motiva-o para a via espiritual. Assim, “quem acreditar que há coisas belas, mas não acreditar que existe a beleza em si, nem for capaz de seguir (...) no caminho do seu conhecimento”, vive em sonho. Aquele que “entende que existe o belo em si e é capaz de o contemplar, na sua essência e nas coisas em que tem participação, e sabe que as coisas não se identificam com ele, nem ele com as coisas”, vive na realidade (Platão, 1976, p. 257).

Aristóteles (século IV a.C.) na sua obra “Poética”, referido por Costa (1992, p.6), refutou o conceito platónico, enaltecendo o valor da arte pela autonomia do processo mimético face à verdade preestabelecida, alterando a relação da obra de arte com a sacralidade original defendida pelo seu mestre. A arte passa então a ter uma concepção estética, deixa de ser “imitação”, é uma dimensão psicológica e, como tal, é imanente ao Homem. A beleza, o belo, não está na forma mas sim na emoção de quem contempla.

No século XVIII, Friedrich Schiller defendia que a arte constitui um factor de libertação do homem, a educação estética deveria ser a via privilegiada para uma humanidade educada para se sobrepor “à luta das forças elementares e às concepções utilitaristas e mercantilistas da arte, de modo a que a necessidade dos espíritos se liberte do jugo e da precocidade da matéria” (Sousa, 2003, p.22).

Mais ou menos abrangente, com significância mais ou menos utilitária, as concepções da educação artística foram mudando até este século.

O Movimento da Escola Nova juntou fundamentos de várias disciplinas (da Biologia, da Psicologia do Desenvolvimento, da Pedagogia) para reclamar a importância da expressão artística da criança, realçando-a enquanto alimento da sensibilidade, da afectividade e do espírito criador. Este movimento originou uma pedagogia experimental que se pretendia centrada nos interesses do aluno, na sua espontaneidade e na criatividade.

Na primeira metade do século XX outra escola determinaria a importância dada ao desenvolvimento integral da criança - a Escola de Artes e Ofícios de Bauhaus (1919-1933). Dela saíram inúmeros estudos fundamentais para a inovação no ensino e na educação artística, estudos que ainda hoje determinam o desenvolvimento da pedagogia da arte.

Já nos anos quarenta duas individualidades marcaram o destino do trabalho pedagógico no domínio do ensino artístico: o americano Viktor Lowenfeld com a obra “*O desenvolvimento da capacidade criadora*” e o inglês, presidente da UNESCO e da Associação Internacional de Educação pela Arte - Herbert Read.

As suas obras continuam a ser referências fundamentais na reflexão sobre a educação pela arte. Argumentam a importância da vivência artística e, em especial, a importância da livre-expressão da criança.

Os textos de Read (1982) são a essência referencial dos estudos no campo da Filosofia da Arte, da História da Arte, da Sociologia e, sobretudo, da *Educação pela Arte*. Na sua tese retoma Platão e define que a arte deverá ser a base de toda a educação, constituir a dimensão essencial do ser e do comportamento humano. Por contraste com as definições metafísicas, apresenta a Arte como um fenómeno orgânico e 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 percepção, pensamento e acção corporal. Não deve ser um princípio orientador aplicável à vida, mas um

mecanismo orientador que só pode ser ignorado por nossa conta e risco (Read, 1982, p.27).

A arte constitui dimensão essencial do ser e do comportamento humano, ela é meio para a educação da pessoa. Read (1982) realça a importância do relacionamento entre uma e outra, concebendo a educação pela arte como um processo de formação integral: se a educação tiver como suporte a arte não almeja apenas o fazer artístico e a comunicação, pretende ainda o aprender a ser pessoa envolvendo o desenvolvimento de um conjunto de valores essenciais à vida em sociedade. Nesta perspectiva, o papel da arte na educação é muito vasto, tal como resume Alberto Sousa, corresponde a:

Uma «educação estética» como uma educação englobando todos os modos de expressão individual: musical, dançada, dramática, plástica, verbal, literária e poética. Uma educação estética em que se realize, no seu pleno sentido, a relação harmoniosa do ser humano com o mundo exterior, para se poder chegar a construir uma personalidade integrada, ou seja, ligada a situações e a valores que obrigam o indivíduo a tomar com independência as suas próprias resoluções (Sousa, 2003, p. 25).

Para uma Educação pela Arte, Read (1982) propõe a expressão livre, o jogo, a espontaneidade e criação. A arte deve ser aprendida num clima que proporcione a inspiração, a expressão dos sentimentos e o estímulo da criatividade. Ou seja, o ensino *lúdico-expressivo-criativo*, motivador e impulsionador da expressão emocional e da criatividade. Este autor junta referências pedagógicas de Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Dalcroze, Montessori, Lowenfeld, Luquet, Burt e Buber e as referências psicológicas de Freud, Jung, Eysenk, Allport, M. Klein, Dewey, Piaget e outros para construir a sua fundamentação da educação estética, operacionalizada através de um modelo educacional integrado orientado para a formação da pessoas como um todo.

Segundo a interpretação de Sousa (2003), Read amplia o âmbito do ensino da arte à “educação estética”: uma educação que engloba modos de expressão individual e na qual se expande a relação harmoniosa do ser humano com o mundo exterior, para chegar à construção de uma “personalidade integrada”, ligada a situações e a valores que autonomizam o indivíduo e o levam a “tomar com independência as suas próprias resoluções” (p.25). Neste processo pedagógico o docente seria um auxiliar, guia, inspirador que, face às obras expressivo-criativas dos seus alunos, deveria abster-se de comentar ou julgar. O lugar da arte no currículo, nesta perspectiva, não estaria num conjunto de disciplinas, mas sim um modelo educacional integrado:

As nossas conclusões levam-nos a supor que as actividades que classificamos com palavras como “imaginativas”, “criativas”, “inventivas” e “estéticas” não representam uma matéria com limites definidos, a tratar como qualquer outra e a que se atribua uma, duas, cinco ou sete aulas num horário competitivo, mas sim um aspecto integrador do desenvolvimento mental, abrangendo tudo, e não apenas um aspecto mas um modo de desenvolvimento mental. (...)O nosso objectivo não é duas ou mais aulas extras, mas sim a reestruturação das trinta e cinco em que se dividem arbitrariamente as aulas das crianças. Exigimos que o método de ensino seja formal e fundamentalmente estético e que nele os conhecimentos e a habilidade manual, a disciplina e o respeito sejam apenas subprodutos da actividade natural da criança (Read, 1982, p.266).

Visto assim, o modelo integrado ou integral, na denominação de Read (1982), é um modelo essencialmente interdisciplinar pois “a educação é relativamente indiferente à sorte das disciplinas particulares, já que é sua pretensão de fundo que o objectivo da educação é desenvolver qualidades genéricas de discernimento e sensibilidade, também necessárias à aprendizagem da matemática ou da geografia” (p. 267).

O currículo proposto por Read (1982) considera três eixos de actividade: a actividade de expressão pessoal - aquela que não pode ser ensinada, mas que deve ser orientada pelo professor para levar o aluno a descobrir as semelhanças nos modos de expressão dos outros e assim evoluir na sua apreciação estética; a actividade da observação - faculdade quase adquirida mas, mesmo assim, “os olhos têm de ser exercitados a observar e a registar”; a capacidade crítica – exige ao professor do primeiro ciclo um zelo para “preservar a intensidade original das reacções da criança às qualidades sensoriais das experiências – cores, superfícies, formas e ritmos” (p. 254).

O modelo educacional integrado foi visto, nas últimas décadas do século XX, como a resposta adequada para uma acção educativa que pretendia formar os indivíduos mais do que instruí-los. Nessa perspectiva, a educação artística, alargada à noção de linguagem, ultrapassando o verbal e o plástico, incluindo todas as linguagens expressivas e todos os instrumentos de expressão, desempenharia “alternada ou conjuntamente os papéis complementares de trampolim, de reagente, de componente num conjunto onde ela aparecerá simultaneamente como início, meio, instrumento ou fim” (Brassart & Rouquet, 1977, p.25).

Com base na obra de Lowenfeld (1977), focando o “desenho livre e espontâneo” como objecto de estudo no ensino das artes plásticas, acontece uma aproximação ao discurso didáctico. As técnicas, os meios de expressão, os materiais, os equipamentos e os estímulos fornecidos pelo educador são a partir de então

considerados como fundamentais e alimentam a literatura sobre o ensino da arte, a espontaneidade e o acto criativo.

A expressão artística infantil não visa produzir artistas. A sua finalidade consiste em servir a criança oferecendo-se como importante ajuda ao seu desenvolvimento, sem se preocupar com o facto de nós, adultos, considerarmos belo ou feio o resultado da sua actividade (Lowenfeld, 1977, p. 35).

Durante a segunda metade do século XX, continuaram-se as investigações sobre o desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas na criança. A par, foram sendo discutidos os processos de aprendizagem da arte, condicionando, por isso, alterações ao nível da concepção de práticas do ensino das artes plásticas. O modelo pedagógico que punha toda a ênfase na livre-expressão da criança foi então posto em causa, por se considerar vazio de conteúdos e desequilibrado em termos de ganho de aprendizagens face às restantes matérias escolares (Duarte, 2007).

Após a publicação dos trabalhos de Eisner (1995), que defendeu a complexidade da aprendizagem artística quando influenciada pelas condições envolventes, outros trabalhos oriundos da área da Psicologia, nomeadamente no domínio da percepção, reconceptualizaram a Educação Visual e ampliaram-na com novos componentes associados à observação e análise daquilo que nos rodeia: elementos visuais; aspectos formais dos objectos e formas.

Na década de oitenta do século XX, o foco deslocou-se para a importância da consciência e postura crítica do sujeito face aos fenómenos que o rodeiam (Duarte, 2007; Rocha, 2001). À aprendizagem artística pediu-se, então, que levasse o sujeito a adoptar um olhar crítico, uma vez que a Arte é produto cultural sujeito à contextualização histórica.

Os finais da década de noventa determinaram, finalmente, essa mudança de enfoque da Educação Artística na Arte para a ideia mais inclusiva da Cultura Visual (Silva, 2010). Esta mudança pressupôs uma nova terminologia e implicou a reinterpretção de conceitos estruturantes tais como a Arte, Cultura, Estética e Currículo. Nesta linha, nas últimas décadas, os modelos de Educação Artística foram sendo influenciados multidisciplinarymente, por exemplo, pela Estética, pela História da Arte, Crítica da Arte, Filosofia da Arte, Psicologia do Desenvolvimento Artístico.

Nos últimos anos, com o avanço dos *media* e a ampliação do seu alcance, surgiram outros conceitos tais como comunicação visual, *media* literacia, literacia artística, que deslocaram os focos pedagógicos para a necessidade do sujeito em adquirir e desenvolver uma cultura visual e em usar instrumentos que o façam ser

sujeito interactivo e comunicativo nos novos meios. À educação artística associa-se a consciencialização para a necessidade de desenvolver práticas que permitam aos alunos a experimentação, a criação, a fruição, pesquisa, análise e aquisição de uma linguagem e gramática próprias. Solicita-se a capacidade para fazer escolhas fundamentadas e conscientes sobre a realidade cultural incluindo os seus aspectos estético e artísticos (Leontiev, 2000).

A arte e a educação artística continuam a ser objecto de reflexão em diversas áreas, “elas têm servido de *leitmotiv* para muitas causas e em muitas áreas, da psicologia à pedagogia, passando pela terapia” (Raposo, 2004, p. 84). Contudo, o entendimento das artes na educação ainda está longe de ser assumido, parecendo subjugar-se a alguma controvérsia: se por um lado o trabalho sobre a mesma só traz resultados a longo prazo, por outro lado, existe uma certa indefinição no campo artístico quanto aos objectivos e funções das artes no campo educativo.

Conforme o enfoque dado e a perspectiva escolhida, assim se valorizarão diferentes vias de abordagem da arte face à educação e se esperarão determinados objectivos e finalidades: educação artística, expressões artísticas, formação e educação estética, educação integral. Estes conceitos têm acompanhado determinadas filosofias e correntes, inspirado e configurado linhas de investigação e provocado mudanças curriculares.

A actualidade da Educação Artística e, em particular, da Expressão Plástica corresponde a um momento de questionamento e renovação: questionamento sobre o seu papel no desenvolvimento das competências transversais assumidas pela escola para a renovação das práticas vigentes, designadamente, no contexto histórico e cultural português.

## 1.2. ABORDAGEM HISTÓRICA E LEGAL DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL

Na opinião de Sousa (2003), as primeiras vozes que em Portugal advogaram a favor da integração curricular de disciplinas artísticas, foram Luís António Verney, em 1746, e António Ribeiro Sanches, em 1760.

Em 1829, Almeida Garrett, no seu tratado “Da Educação”, defendeu que a educação do cidadão seria a sua formação social e democrática a par da formação do carácter através do ensino artístico. Referiu que a educação, inicialmente, deveria incluir uma formação Estética o mais eclética possível. Posteriormente, cada aluno dirigir-se-ia para uma arte específica de acordo com as aptidões entretanto manifestadas. Com essa motivação fundou o Conservatório Nacional (Sousa, 2003).

João de Barros pronunciou-se sobre os deveres do Estado para promover a Educação Artística. Outros autores representativos da época - Antero de Quental, João de Deus, João de Deus Ramos, António Sérgio (Santos 2000; Sousa, 2003) - vincariam este mesmo aspecto: as artes são o elemento fundamental da educação cívica do sujeito, daí o dever do Estado em promover a Educação Artística.

Logo após a implantação da República, a iniciativa dos Jardins-Escola João de Deus introduziu experiências de arte no processo de ensino-aprendizagem.

Durante o período do Estado Novo, a criação artística foi submetida à censura e, no ensino, as artes foram ignoradas. Neste enquadramento, o movimento da Educação pela Arte congregaria ideias, na lógica de teoria de Read, e influenciaria algumas personalidades.

João dos Santos e Arquimedes de Silva Santos foram dois dos nomes que se destacaram em estudos pioneiros e trabalhos realizados tendo por base a Educação pela Arte em Portugal. No ano de 1954, estes dois nomes da Pedagogia integraram uma equipa de trabalho que realizou os primeiros estudos portugueses sobre o desenvolvimento da expressão da criança.

A propósito das práticas escolares, Arquimedes Santos dizia então: “as manifestações artísticas infantis são muitas vezes, entre nós, mais um pretexto para exibicionismos de meninos engraçadinhos ou de alguns prodígios que o mestre molda à sua maneira, do que viva comunicação das crianças umas com as outras, usando uma linguagem de beleza dramática, plástica ou musical” (Santos, 2000, p.61). O mesmo autor, nos seus tratados sobre pedagogia, argumenta que nos primeiros anos

do ensino básico a aprendizagem e o progresso das crianças na expressão artística, deve ser construída com acções “*ludo-expressivo-artística*”, recorrendo ao jogo ou a representações simbólicas, que empreguem meios de expressão artística e conhecimentos no vocabulário das artes (literacia), o qual culminará com o caminhar dos alunos para uma cultura artística.

A experiência da “*escolinha*” de Cecília Menano, elemento do “grupo de Estudos de Psicologia Evolutiva”, integra-se no movimento da “Educação pela Arte” visando uma pedagogia mais activa direccionada à promoção da criatividade da criança (Santos, 2000).

Em 1957, quando surgiu a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, juntaram-se diversos estudiosos interessados pela educação em arte, nomeadamente Almada Negreiros, Calvet de Magalhães e Alice Gomes que a presidiu. A Educação Estética no ensino foi o principal tema de interesse desta associação, que se debateu pela urgência da especialização de professores de educação artística e pela preparação pedagógica e cultural dos docentes em geral.

Culturalmente, a década de 1960 foi a época do reconhecimento da criança enquanto ser criativo, com capacidades expressivas auto-suficientes. Na escola portuguesa, até aos finais de 1950, a iniciação artística das crianças restringia-se à prática dos trabalhos femininos e do desenho geométrico ou à vista; a partir de então começou a facilitar-se o acesso a novos materiais e técnicas com abertura para a revelação e a criatividade. Ainda assim, o contacto, a observação e a interpretação da obra de arte, eram circunstâncias e objectivos impensáveis para o público infantil.

Com a criação da Fundação Calouste Gulbenkian (1956), este processo renovador ampliou-se e chegaram ao país professores com novas metodologias mais activas. Estes pedagogos consideravam que o modelo do Ensino pela Arte tinha de visar toda a Educação. A Educação pela Arte constituinte dos programas escolares seria a forma mais eficaz para se conseguir uma educação integral a todos os níveis: afectivo, cognitivo, social e motor (Santos, 2000; Sousa, 2003).

Em 1964, o Centro de Investigação Pedagógica da Fundação, lançou um curso multidisciplinar para formação de monitores. Neste curso puderam frequentar Pedagogia, Psicologia, Filosofia, História da Educação e, ao mesmo tempo, inovar métodos artísticos. No seguimento desta experiência, surgiu em Portugal a Psicopedagogia da Educação Artística, um grupo de estudo que integrou a Sociedade Portuguesa de Psicologia.

Já nos anos setenta do século XX, durante a Reforma de Veiga Simão, as artes na educação voltaram a ganhar relevo, nomeadamente com a preocupação da formação dos professores das áreas artísticas. Institui-se a Escola Piloto de Formação de Professores de Educação pela Arte com intenção expressa em formar professores promotores da escola com expressividade artística, lugar acelerador da criatividade infantil.

Após Abril de 1974, por influência dos professores formados na escola anterior, aconteceu a inserção da Área de Movimento, Música e Drama nos programas da então chamada Escola Primária.

Como se deduz, nos dois últimos séculos várias individualidades conduziram a reflexão sobre o ensino artístico. Em Portugal, Almeida Garrett, Antero de Quental, João de Deus, João de Barros, António Sérgio, César Porto, entre tantos outros contribuíram e promoveram essa discussão. Mas estes contributos e reflexões sobre a expressão artística, foram praticamente subjugados durante o período do Estado Novo e as expressões e práticas artísticas tornar-se-iam uma área marginal dos currículos escolares durante muito tempo (Santos, 2000; Sousa, 2003).

A nova Constituição da República veio destacar a importância da democratização da formação artística. No seu art.º 74.º, alínea d) aponta-se a incumbência estatal de “garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação e da criação artística”.

A Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) virá realçar o reconhecimento da relevância e a imprescindibilidade da arte na formação integral da pessoa, sublinhando a importância da formação artística e estética, e apontando-a nos objectivos do ensino básico. Este normativo explicita e inclui termos como formação artística, estética e cultural. Determina que estas sejam estimuladas em cada nível de ensino. Enquadra estas áreas de formação como estruturantes e essenciais na educação dos cidadãos.

As alíneas a) b) e c) do art.º 7.º sublinham a importância da formação artística e estética, ao apontar como objectivos do ensino básico:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;

Constatamos assim que a LBSE explicita e inclui termos como formação artística, estética e cultural. Determina que estas sejam estimuladas em cada nível de ensino. Enquadra estas áreas de formação como estruturantes e essenciais na educação dos cidadãos.

Porém, só em 1990 é que virá a ser aprovado o diploma que estabelece as bases da organização da educação artística no sistema escolar. Trata-se do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, o Decreto-Lei da “Educação Artística”. Insere, no sistema de ensino genérico, as áreas da música, da dança, do teatro, das artes plásticas, do cinema e do audiovisual agrupando objectivos de Educação Artística.

No seu preâmbulo, adverte que a Educação Artística se tem processado “de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus”. Ainda aí, fundamenta essa insuficiência devido à “extrema complexidade intrínseca” da própria educação artística; a desarticulação da mesma com o sistema geral de ensino; a carência de infra-estruturas e equipamentos necessários; a apreciação subjectiva das práticas artísticas e a existência de correntes que opõem opiniões sobre o desenvolvimento e difusão das artes em si.

Insere, distinguindo-as com alíneas separadas no ponto 2 do art.º 1.º, as áreas da música, da dança, do teatro, das artes plásticas, do cinema e do audiovisual. Deste modo evidencia intenção em clarificar a abrangência da Educação pela Arte que se complementa no art.º 2.º com o conjunto de objectivos da Educação Artística. Destes destacamos os quatro primeiros por os considerarmos mais directamente associados ao ensino-aprendizagem no ensino básico:

- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado;
- b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;
- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;
- d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com actividades de natureza artística.

Destes se depreende que a educação artística no sistema escolar português era até então desconsiderada, havendo agora vontade de inverter essa situação para

que, como diz artigo 3.º, “a educação artística se processe genericamente em todos os níveis de ensino, como componente da formação geral”. Em suma, decreta-se que a educação artística, formação estética e educação da sensibilidade devem contribuir para a formação global e equilibrada da pessoa, independentemente da vocação profissional.

São então instituídos os Cursos Superiores de Educação Especializados (CESE's), nomeadamente no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e em algumas Escolas Superiores de Educação, particulares e do ensino cooperativo, os quais indiciam a transferência da ideia de “Educação pela Arte” para “Expressões Artísticas Integradas” na linha do que tinha sido formalizado na Conferência Nacional de Ensino Artístico, organizada em 1992, pelo Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP) do Ministério da Educação. Vigora então o propósito da concepção da Educação Artística enquanto metodologia de ensino e operacionalização curricular em privilégio da acção pedagógica que, através das Expressões, de forma integrada e transversal, potencie nos alunos competências, destrezas e saberes distintos.

Outra iniciativa com intenção renovadora foi o Programa Integrado de Artes Visuais (IDE), coordenado por João Pedro Fróis e desenvolvido pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian. Este projecto constituiu um interessante e profícuo acompanhamento de experiências, programas e iniciativas sobre as relações da educação, da arte, do ensino e da vivência cultural. Assumiu-se como um programa integrado, de investigação-acção, visando responder às necessidades de inovação e formação no campo das práticas educativas na área das artes visuais. Contribuiu para a conceptualização sobre um currículo centrado em obras de arte e em contexto de museu.

Como iniciativa do Programa, em Setembro de 1999, realizou-se a Conferência Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares na Fundação Calouste Gulbenkian. As nove comunicações apresentadas descreveram práticas de ensino e experiências formativas veiculadas à ideia emergente da Formação Estética e Artística, emoldurando aí um conjunto de princípios que viriam a balizar a reformulação curricular das Expressões Artísticas em Portugal.

No âmbito desta conferência, Leontiev (2000) reforçava a ideia de que a educação estética não se poderia reduzir ao conhecimento e à informação, devendo esta ser também o ensino da “capacidade de perceber e entender a arte e a beleza em geral” (p.128). A formação para a Educação Estética e Artística pressupõe o

contacto com a arte e este está relacionado com o desenvolvimento pessoal num modelo dialógico entre o mundo cognitivo e afectivo. Pressupõe ensinar e avaliar a “competência estética”, ou seja, “a capacidade do leitor, espectador, ouvinte para extrair conteúdos de significado de diferentes níveis de profundidade da textura estética de uma produção artística” (p.133).

A apresentação sobre o Programa Integrado de Artes Visuais – Primeiro Olhar - comunicação da autoria de João Fróis, Elisa Marques e Rui Gonçalves (2000, pp.201-243) revelaria uma metodologia inovadora centrada na educação das artes visuais: diálogo *in loco* com as obras de arte e os artistas e, de forma sistematizada, o desenvolvimento da sensibilidade artística e da educação visual. Operacionalizado através de um conjunto de roteiros com actividades e materiais especialmente concebidos para a explicação estética e a interpretação de obras de arte de diferentes estilos, nas suas diferentes dimensões, incentivou o contacto precoce com a Arte. Esta iniciativa formou muitos docentes dentro de uma nova concepção mais cognitiva da experiência estética e facilitou a preparação de visitas de estudo, abrindo portas e criando pontes entre as escolas e os museus.

Os autores do Programa Primeiro Olhar introduziriam a ideia essencial que, no ano seguinte, seria fio de prumo do currículo nacional: “as artes como objecto de interesse ao longo da vida escolar, com implicações futuras na vida adulta” (Fróis, Marques & Gonçalves, 2000, p.201).

Num estudo anterior ao lançamento do CNEB-CE, evidenciava-se que apesar dos professores do 1.º Ciclo verbalizarem o reconhecimento da importância da Expressão Plástica no ensino aprendizagem, na concretização das suas aulas nem sempre cumpriam o que planificavam (Barroso, 2000).

Anos mais tarde, um relatório do Grupo de Trabalho do Ministério da Educação e Ministério da Cultura (Xavier, 2004) dá conta de uma menorização por parte de professores, pais e alunos, do papel das disciplinas artísticas face a outros saberes considerados “verdadeiramente importantes e relevantes”. No documento atribui-se essa menorização às dificuldades que se prendem com a insuficiente formação inicial e contínua dos professores e com a manutenção de práticas docentes afastadas dos eixos estruturantes – fruição, criação, interpretação - definidos nos programas. O mesmo relatório conclui que “mais do que uma questão de tempos lectivos ou de programas disciplinares, a valorização da educação artística implica o reforço do estatuto das disciplinas artísticas presentes no currículo, de modo a garantir efectivamente o seu contributo para a formação global do aluno (Xavier, 2004, p.14).

De facto, anos antes, uma investigação alertava para dificuldades vividas pelos professores na implementação e desenvolvimento da reforma curricular. Esclarecia-se que as mesmas se deviam à falta de tempo para planear e para reflectir sobre os novos programas, concluindo que as concepções curriculares dos professores influenciam a transformação do currículo formal em currículo real (Brazão, 1995).

Na mesma linha, três anos após a introdução do CNEB-CE, outro estudo concluiu que a articulação entre o referencial de competências e o programa do 1.º ciclo é muito pouco visível nos projectos curriculares; o Currículo Nacional é pouco conhecido pelos professores e estes concedem pouca importância às competências essenciais (Alonso, 2004).

Fróis (2005) constatou que existem três factores que determinam a secundarização da Arte na Educação: i) o facto da arte ser considerada como entretenimento ou ocupação frívola; ii) a crença de que a competência artística é um dom; iii) a ideia de que a arte não acrescenta proveitos cognitivos, afectivos ou sociais.

Em 2006, no decurso da Conferência Mundial sobre Educação Artística da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que se realizou em Lisboa, realçou-se a importância da educação artística como marcador de qualidade na educação: “As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar activamente nos vários aspectos da existência humana” (UNESCO, 2006, p.3).

Portugal subscreveu o documento de intenções formulado nesta conferência e aceitou o desenvolvimento de políticas específicas:

Traduzir a crescente compreensão da importância da Educação Artística na alocação de recursos suficientes para transformar os princípios em acção, criar um reconhecimento acrescido dos benefícios das artes e da criatividade para todos e apoiar a concretização de uma nova visão das artes e da aprendizagem (...); Estimular o desenvolvimento de estratégias de aplicação e de controlo com vista a garantir a qualidade da Educação Artística; Dar à Educação Artística um lugar central e permanente no currículo educativo, financiando-a adequadamente e dotando-a de professores competentes e de qualidade (UNESCO, 2006, p.22).

Decorridos quatro anos, a maior mudança sentida na Escola do 1.º Ciclo, derivou das alterações incorporadas pelo Programa Escola a Tempo Inteiro e pela oferta das Actividades de Enriquecimento Curricular. Os agrupamentos de escolas têm

agora de definir um plano de actividades de enriquecimento curricular, em parceria com entidades promotoras. Os planos de actividades contemplam actividades obrigatórias; existem orientações programáticas para a generalização do ensino da Música e da Actividade Física e Desportiva mas não para as restantes Expressões Artísticas. Contudo, também nessa área, os professores do 1.º Ciclo têm de planificar em conjunto com outros docentes actividades particulares para a sua turma e assumir um novo papel com responsabilidades de supervisão pedagógica. Entretanto, uma das intencionalidades publicitada gera ainda alguma confusão nos professores: é a ideia de que estas actividades podem contribuir para aligeirar os conteúdos previstos nas Expressões curriculares visto que, “a existência de actividades extracurriculares permite rentabilizar ao máximo o tempo lectivo destinado às áreas curriculares básicas: Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática” (Ministério da Educação, 2005, p.7).

O que se supõe, é a valorização da complementaridade, não a substituição nem a sobreposição. No entanto, fazendo conexão com outras directivas<sup>3</sup>, que determinaram tempos mínimos semanais para a leccionação de cada área curricular no 1.º Ciclo, difundiu-se a ideia da economia de tempo para investimento nas “aprendizagens nucleares”. No relatório da Associação de Professores de Música (APEM, 2009, p. 4) lança-se a dúvida (ou a suspeita) de que a implementação das AEC tenha levado os professores titulares de turma a delegarem, excessivamente, a sua responsabilidade curricular desta área sobre os novos professores. Para evitar esse fenómeno, a associação aconselhou a substituição das aulas de enriquecimento curricular por aulas obrigatórias e com carácter curricular, coadjuvadas por professores especialistas, sugestão que, até à data, não foi atendida.

O programa “Educação Estética e Artística” constitui a mais recente iniciativa do Ministério da Educação no domínio da Educação Artística. Trata-se de um “Plano de Intervenção”, que envolve actualmente (ano lectivo 2010/2011) cerca de 5000 alunos (pré-escolar e primeiro ciclo) distribuídos por 22 agrupamentos de escolas a nível nacional e pretende ser alargado, em 2012/2013, a todos os alunos dos primeiros níveis de ensino.

Com esta iniciativa o Ministério da Educação objectiva formalizar nas práticas educativas os princípios teóricos assumidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, e pelas linhas de orientação definidas nos documentos normativos bem como dar

---

<sup>3</sup> Despacho n. 19 575/2006, de 25 de Setembro

cumprimento a algumas das recomendações da 1.<sup>a</sup> Conferência Mundial de Educação Artística da Unesco e da 2.<sup>a</sup> Conferência Mundial de Educação Artística realizada em 2010 (DGIDC, 2010a). Apresenta-se como um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte (Plástica, Música, Dança e Expressão Dramática/Teatro), e implica a ligação e as parcerias entre as escolas e as instituições culturais de forma a que crianças, professores e famílias desenvolvam o “gosto pela Arte, a criação de hábitos culturais e a *conscientização* de que a Arte, enquanto área do conhecimento, se reveste de especial importância para o desenvolvimento permanente do ser humano” (DGIDC, 2010a, p. 2).

O conjunto de finalidades expostas e os eixos de intervenção definidos revelam uma ambição clara para modificar a situação actual. Estes englobam: *i*) parcerias com as instituições culturais; *ii*) dinamização de oficinas em contexto escolar e cultural; *iii*) formação de docentes no terreno e em situação de aula; *iv*) definição de linhas de investigação com a participação activa de diferentes agentes educativos; *v*) produção e divulgação de materiais educativos; *vi*) utilização das Metas de Aprendizagem na área da Educação Artística; *vii*) avaliação de processos e produtos das práticas desenvolvidas. As ideias ou princípios subjacentes enquadram-se na afirmação da cidadania através do desenvolvimento das capacidades de apreciação estética e artística, implicando a mobilização de processos de observação, análise, síntese e juízo crítico; na intenção do incremento do sentido estético; no ensino de uma linguagem com vocabulário e conceitos específicos; no contacto com a Obra de Arte de diferentes épocas e culturas; na experimentação/ criação e na concepção/produção em diferentes meios expressivos; na compreensão da importância das linguagens digitais e na interpretação de narrativas no âmbito das diferentes áreas da Educação Artística (DGIDC, 2010b).

De acordo com o conjunto de eixos anteriormente mencionados, parece clara a intenção do Ministério em alterar o actual Modelo Curricular de Formação Artística no Ensino Básico. Ao contrário de outras reformas anteriores, há uma aposta evidente na necessidade de envolver toda a comunidade educativa para a levar a “compreender a importância do contacto e da aprendizagem dos saberes relativos à Arte para o desenvolvimento de competências multidimensionais que abarcam as áreas cognitivas, afectivas e da sociabilidade” (DGIDC, 2011, p.2).

### 1.3. TEORIAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Segundo Hernández (1997, citado por Eça, 2005), as alterações nas práticas educativas e nas concepções dos respectivos agentes ocorrem em função de uma conjugação aleatória de diversos factores: por influência das correntes artísticas e estéticas, por imposição de tendências educativas dominantes e por interferência de valores sociais e mentalidades dominantes em cada época.

O mesmo autor sintetiza onze argumentos para continuar a integrar a arte nos currícula: o argumento industrial - resquício dos finais do século XIX, quando se implementava o ensino do desenho nas escolas visando o treino de competências manuais e visuais para dar resposta às necessidades de indústria; o argumento histórico – contribuição para a identificação cultural e conhecimento histórico e patrimonial; o argumento do desenvolvimento económico – criação de soluções alternativas geradoras de inovação; o argumento moral – facilitadora da educação espiritual; o argumento expressivo – forma de comunicar sentimentos e emoções; o argumento cognitivo – papel no desenvolvimento intelectual; o argumento perceptivo – desenvolvimento percepção visual, habilitação plástica e estética; o argumento criativo – desenvolvimento da criatividade; o argumento comunicativo – para ler e produzir imagens com compreensão semiótica; o argumento cultural – mediadora de significados e interpretações sociais; o argumento interdisciplinar – para entender a Educação Artística em pé de igualdade com as restantes áreas.

Segundo Rocha (2004, p. 132), a “imediatez experiencial da arte, a expressividade através da arte, a arte como terapia psicológica ou a arte como meio de desenvolver capacidades mentais latentes” são outros argumentos que consolidam a importância da integração da Educação Artística em geral, e das Artes Visuais em particular.

Roger Clark (1996) sintetizou a evolução das ideias da Educação Artística durante o século XX com base numa dualidade: o Essencialismo *versus* Instrumentalismo. O Essencialismo deriva da filosofia educativa que enfatiza o papel da escola na transmissão da herança cultural e na importância de transmitir aos alunos competências e conhecimentos necessários para o desenvolvimento da sociedade. O Instrumentalismo entende a Arte como um meio para alcançar outros objectivos.

Ainda na linha deste pensamento dicotómico, numa primeira abordagem, Arthur Efland (2002) considerou existirem essencialmente duas forças de pensamento:

aqueles que desejavam ensinar o conteúdo da Arte e os que a entendiam como expressão livre. Posteriormente, o autor sistematizaria uma periodização da história das ideias enquadrando os movimentos da Educação Artística em três correntes principais: corrente expressiva, corrente reconstrutora e corrente do racionalismo científico. A estas correntes associaria três modelos específicos de educação em arte: o Modelo Expressivo-Psicanalítico; o Modelo Pragmático-Reconstrucionista e o Modelo Formalista-Cognitivo (Efland, 2002).

Com base nas ideias de Efland, Pilar Toscano (2006) usou o perfil atribuído ao professor para distinguir duas correntes, que na sua opinião continuam a ser as mais influentes nas práticas actuais: o enfoque expressivo de Viktor Lowenfeld e a perspectiva disciplinar de Elliot Eisner e Howard Gardner.

Rocha (2001) sintonizou os enfoques de desenvolvimento curricular com as teorias da educação artística, caracterizando três correntes curriculares distintas: o currículo centrado na criança ou corrente expressionista; o currículo centrado na sociedade ou currículo da corrente (re)construtivista; o currículo centrado no conhecimento ou corrente racionalista científica.

Fróis (2005) propôs, com base em diversas teorias do desenvolvimento da criança, do desenvolvimento artístico e das teorias educacionais, quatro modelos para interpretar a história e a evolução da Educação Artística: o modelo da Expressão, o modelo da Compreensão, o modelo da Cognição e da Apreciação<sup>4</sup>. Tal como Efland (2002), pensando desde o ponto de vista da relação pedagógica e do didactismo, considera que estes quatro paradigmas não têm fronteiras rígidas, mantêm múltiplos pontos de encontro e continuam a oscilar entre dois pólos: “sentimento-expressão e razão-cognição” (p. 13).

Uma vez que este autor e a sua tese nos irão servir como referente principal para analisar o Currículo Nacional e Programa de Expressão Plástica, optámos por recorrer à sua categorização, terminologia e conceptualização para prosseguir a interpretação dos modelos de Educação Artística. Recorreremos ainda ao mapeamento elaborado pelo autor para sintetizar as teorias do desenvolvimento psicológico e educacional, subjacentes em tais modelos.

---

<sup>4</sup> Fróis associa os autores e as obras de referência a cada um destes modelos. Assim designa para a expressão, Hebert Read e Viktor Lowenfeld; para a compreensão, Lev Vygotsky e Michael Parsons; para a cognição, Rudolph Arnhem e Howard Gardner; para a apreciação, Harry Broudy e Ralph Smith.

### 1.3.1. O CURRÍCULO CENTRADO NA CRIANÇA OU MODELO DA EXPRESSÃO

Neste modelo, o conceito de Arte liga-se à expressão e o de Estética às sensações e à sensibilidade. A teoria educacional subjacente funda-se nos princípios da liberdade educativa e da aprendizagem livre dos constrangimentos sociais. Enquanto movimento, Movimento Expressionista, dominou o período de Read e Lowenfeld numa época em que as influências da Psicanálise e da Psicologia do Desenvolvimento foram determinantes.

Na corrente expressionista pretende-se sobretudo assegurar o desenvolvimento da imaginação e da autonomia, perseguindo o objectivo de favorecer na criança a livre expressão de sentimentos e a realização pessoal através de actividades criativas. Simultaneamente admite-se que a criação artística aporta benefícios psicológicos, emocionais e até terapêuticos, já que ajuda na manutenção da saúde mental ao libertar as necessidades emocionais do indivíduo melhorando o seu relacionamento social.

Para Lowenfeld (1964, citado por Fóis, 2005), a arte não é considerada uma disciplina, e a imposição de regras externas, ou padrões, na produção plástica é rejeitada. A expressão é a capacidade de recordar acontecimentos, que ocorrem através das emoções, na criança é revelação e corporização. Mas, não há expressão sem identificação pessoal porque expressar tem a ver com o modo de captar as propriedades expressivas dos objectos e, nesse sentido, o paradigma educativo terá de ser sensível, atento à individualidade e à integração da personalidade. A arte assume-se então como a área do currículo escolar onde se permite a liberdade por oposição à rigidez das outras áreas. “Há uma filosofia educacional que é aqui vista como um naturalismo. A experiência é a fonte de todo o conhecimento” (Fróis, 2005, p. 247). A ênfase do programa expressionista é o “fazer”, o “fazer plástico”.

A arte na educação é também vista como uma forma de jogo, área lúdica onde se podem flexibilizar as regras, surgindo como um espaço para aliviar tensões das matérias tidas como académicas. Vista assim, pode ser uma área lúdica e livre que, no limite, poderia ser não académica ou, então, ser um suporte para as outras áreas do currículo apresentando-se como complemento (Rocha, 2001).

Segundo Fróis, à luz desta corrente, a criança é naturalmente um artista e o professor é somente um “facilitador das aprendizagens, pois não intervém no sentido da formatação de conhecimentos prévios à expressão livre da criança” (2005, p. 247).

### 1.3.2. O CURRÍCULO CENTRADO NA SOCIEDADE OU MODELO DA COMPREENSÃO

O modelo de Educação Artística como compreensão é um modelo de transição entre o Modelo Expressionista e o Modelo Cognitivo. Lev Vygotsky (1970) e Michael Parsons (1980, citado por Toscano, 2006) são as principais fontes, acentuando a importância da compreensibilidade no contexto social, ou seja, a simbolização a partir da cultura.

Vygotsky contribuiu para três domínios fundamentais: Pedagogia, Estética e Psicologia. Fala-nos numa lei geral do desenvolvimento cultural. O sujeito não se faz de dentro para fora, é o resultado da relação entre o indivíduo e a sociedade, um processo dialéctico complexo que emerge nos processos adaptativos para superar e vencer obstáculos. O crescimento social resulta da regulação do comportamento através da utilização de ferramentas e utensílios. “O pensamento abstracto da criança desenvolve-se por ocasião de todas as lições da sua aprendizagem (...) não se processa em termos de uma tal correspondência com o sistema das matérias de ensino” (Vygotsky, 2007, p.265).

No âmbito da Psicologia da Arte incluiu a pesquisa das funções psíquicas relacionadas com a imaginação, o sentimento estético e a percepção, encaixando aí as teorias da Psicologia de Gestalt, e sublinhou a complexidade dos processos de criação.

Transpondo para a Psicologia Educacional, nas actividades didácticas, introduziram-se novas intenções para a integração da arte: as obras de arte devem exercer uma função de mediadores nos processos de culturalização dos indivíduos e ser analisadas a partir da sua produção; a Educação Estética deve tornar os sujeitos receptivos à obra de arte e às emoções emergentes da relação com os artefactos artístico; à educação formal cabe a responsabilidade de promover a interiorização da arte na mente dos alunos facilitando, para tal, a “zona de desenvolvimento potencial”.

Neste modelo, a Arte é instrumento de compreensão do mundo, é a “entidade facilitadora da compreensão através da mensagem que transmite, dos significados e da representação desses significados” (Fróis, 2005, p. 248). A estética está na mensagem, imbuída no seu conteúdo. Segundo Vygotsky (1970), a aprendizagem estética progride como a aprendizagem da fala: ninguém ensina uma criança a falar, ela aprende por si em diversos momentos. Na arte os alunos também podem aprender a viver em diversos momentos, participando neles de modo artístico e em situação de jogo pois a actividade mental infantil realiza-se sobretudo através do lúdico.

Parsons (1980, citado por Toscano, 2006), filósofo da Educação Artística contribuiu para este modelo com os seus estudos interpretativos do modo como as pessoas pensam, ou enunciam o que pensam, sobre a arte e a pintura em particular. Esta compreensibilidade é *sui generis* pois não é comparável ao tipo de compreensão exigida para outras realidades. A experiência estética começa com a percepção e inclui o sentimento, movimentando-se na direcção do julgamento explícito num percurso que demonstra a existência de vários estádios<sup>5</sup>. Nesse percurso de interpretação da arte acontece uma exploração implícita do eu e da natureza humana, é este percurso que corresponde ao desenvolvimento estético, tão importante quanto o desenvolvimento moral e o cognitivo.

Fróis (2005) organizou os estádios de desenvolvimento estético de Parsons em três níveis de capacidade demonstrada pelos sujeitos para pensarem e tomarem a perspectiva de outros: pré-convencionalismo ou pré-social; convencionalismo ou membro de grupo e pós-convencionalismo ou elemento crítico e interventor.

O Modelo da Compreensão, com os contributos de Parsons, sugere que a formação implica experiências sensoriais, estratégias educacionais diferentes onde haja a introdução precoce do “diálogo com a Arte”, comunicação sobre juízos estéticos, métodos de interrogação e discussão. É no aprender que se geram novas aprendizagens e novos modos de ver. Assim, o professor é mediador, descobridor de potencialidades e orientador de experiências, cabendo ao aluno construir activamente novos significados e saberes transversais. A disposição curricular mais adequada será a integrada, vocacionada para trabalhos interdisciplinares.

Nesta linha de pensamento, a educação em arte assume grande responsabilidade na formação global do indivíduo, pois quer impulsionar a transformação social ultrapassando a “reprodução ou reinvenção de uma sociedade já existente” (Rocha, 2001, p.95). Serve como meio auxiliar na educação para a cidadania e a interculturalidade já que se veicula em contextos que induzem os alunos a pensar criticamente sobre as imagens e as obras plásticas: “O que se pretende não é a experiência empática da apreciação das obras mas a sua análise crítica”(p.95). Dentro deste modelo curricular importa o estudo da obra de arte em contexto e como instrumento ou meio através do qual se conduz trabalho de pesquisa e crítica.

---

<sup>5</sup> Define cinco estádios de desenvolvimento estético: *i)* favoritismo; *ii)* beleza e realismo; *iii)* expressividade; *iv)* forma e estilo; *v)* autonomia. Em cada um dos estádios considera que os sujeitos enfatizam uma ou várias características do ver: conteúdo/assunto; expressão; meio; forma; estilo e juízo.

A arte não deve ser uma área temática, mas antes um instrumento de análise que pode ser aplicado interdisciplinarmente. Eisner (1995) constata que quando a arte é encarada como uma área transversal a todas as disciplinas, transforma-se num instrumento através do qual se conduz a pesquisa deixando de ser a matéria de pesquisa. Assim, as artes podem constituir um forte contributo para a abertura de horizontes emocionais, cognitivos e sociais e possuem um potencial insubstituível, no sentido em que podem incorporar reflexão sobre todas as outras matérias.

### 1.3.3. O CURRÍCULO CENTRADO NO PROCESSO OU MODELO DA COGNIÇÃO

No Modelo da Cognição, a Arte é concebida como forma significativa, composição de elementos visuais que importa estudar.

Para os defensores do racionalismo científico, a educação em arte é sobretudo uma disciplina com métodos e procedimentos metodológicos próprios, cujo objecto de interesse é o próprio processo de aprendizagem. O modelo pedagógico está centrado no processo de perceber/sentir/fazer, inspirando-se nas teorias da aprendizagem activa de Dewey.

Rocha (2001) integra nesta corrente os autores Eisner e Gardner. O primeiro porque apresenta fundamentos filosóficos que sustentam a importância da educação pela arte com base nos argumentos de que esta refina os sentidos, expande a consciência e por esse motivo faculta outras vias de conhecimento. O segundo porque ilustra com a sua teoria das inteligências múltiplas, a importância da arte no desenvolvimento psicológico e cognitivo. Na perspectiva deste modelo considera-se a criança como construtora de formas significantes ou actor simbolizador e o professor como mediador de aprendizagens. Justifica-se a existência da Arte no currículo pela sua “especificidade e não por propósitos subordinados ou contributivos de desenvolvimento de tipos não artísticos de conhecimento” (Rocha, 2001, p. 24).

Fróis (2005) dá relevância à teoria do pensamento visual de Rudolph Arnhem e também à ideia de arte e desenvolvimento cognitivo de Gardner como núcleos teóricos de referência no enquadramento desta corrente.

Arnhem (1998) é referência essencial nos argumentos relativos à imprescindibilidade da arte na educação de todos os indivíduos. Na sua teoria do pensamento visual, preconiza-se que o raciocínio não se limita à manipulação de números e palavras baseando-se, sobretudo, em experiências perceptivas.

A proposta de Arnheim sobre a percepção funde-se com os postulados da Psicologia de Gestalt, partilhando com a Psicologia Cognitiva o conceito de que a experiência humana se faz através das estruturas da mente e não tanto do contacto directo e não mediado com o mundo. Segundo a Psicologia de Gestalt o todo é mais importante do que as partes, a mente organiza os elementos perceptivos num todo para lhes atribuir sentido. Na sua teoria, a criança em situação de trabalho plástico recorre sucessivos conceitos eminentemente visuais. A sua vida mental está intimamente ligada à experiência sensorial. Assim, quando desenha, ela não se inquieta com o registo fotográfico daquilo que vê, a sua percepção procura a apreensão das características estruturais globais, conceitos que ainda não têm configuração explícita já que vão sendo “encontrados” durante o processo de produção, constituindo-se como “conquistas impressionantes” (Arnheim, 1998, p, 159). A forma, a cor, a dimensão não surgem por imitação, mas por “invenção genuína” ou “conquista impressionante” no momento certo e pessoal, daí que as intervenções do professor devem ser dirigidas pela exigência do processo individual de crescimento.

Percepcionar é pensar em termos especificamente visuais; logo, aprender a perceber, é ensinar a resolver problemas em qualquer área da actividade humana. “Uma vez que se reconheça que o pensamento produtivo em qualquer área da cognição é pensamento perceptivo, a função central da arte na educação tornar-se-á evidente” (Arnheim, 1969, citado por Rocha, 2001, p.27) mas, “não se pode esperar cultivar o sentido de forma visual numa área do currículo, se este sentido for negligenciado ou mesmo mal empregado em qualquer outra. (...) A disciplina da visão inteligente não se pode limitar ao estúdio de arte; ela pode ter sucesso apenas se o sentido visual não for embotado e desvirtuado em outras áreas do currículo – tentar estabelecer uma ilha de capacidade visual num oceano de cegueira é, em última análise, malogro. O pensamento visual é indivisível” (Arnheim, 1998, pp. 194-195).

O grande contributo deste autor, importado para os programas de ensino e educação visual, advém da premissa de que o pensamento visual tem características próprias e é forma de inteligência tão importante como as outras. Esta teoria influenciaria outros psicólogos cognitivistas como Gardner.

A Educação Estética de Gardner (1989; 2007) constitui-se como a integração do sentir e do pensar. A experiência estética é a fonte primária para diversos tipos de cognição, juízo e acção. O autor considera a existência sequencial de múltiplos sistemas simbólicos, independentes, correspondentes a aprendizagens em áreas universais do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo, transversais a diversas

culturas. Introduce o termo “multi literacias” e a ideia de que mesmo numa determinada área coexistem cinco modos diferentes de conhecimento<sup>6</sup> com esquemas de pensamento diversos. Considera que o desenvolvimento cognitivo segue um padrão diferente do artístico e salienta que a compreensão perceptiva, em quase todas as áreas, se desenvolve antes das capacidades produtivas, não existindo sincronias nesses desenvolvimentos pelo que não se pode usar o diagnóstico de uma área para prever o nível de desenvolvimento na outra.

Na opinião de Fróis (2005), Gardner exporta para o campo da educação a ideia de que o desenvolvimento das capacidades artísticas, formas intuitivas do conhecimento, se realiza a partir do envolvimento do sujeito na expressão, sendo este o construtor da sua própria aprendizagem. Como tal, o currículo da Educação Artística terá de ser multidisciplinar, equilibrado no uso de certas funções essenciais tais como a percepção, a produção e a reflexão; sequencial no sentido de visitar constantemente conceitos básicos; provido de acção cooperativa; avaliador das diversas inteligências, por forma a que os modos de conhecimento visual e espacial não fiquem subjugados aos modos de simbolismo verbal, respeitando-se as características específicas de cada tipo de inteligência envolvida.

#### 1.3.4. O MODELO CENTRADO NA OBRA DE ARTE OU MODELO DA APRECIACÃO

Segundo Fróis (2005), Harry Broudy e Ralph Smith são os maiores representantes do Modelo da Apreciação, onde a Arte “vale por si” pois o foco de interesse é a própria obra de arte, o produto ou o artefacto. Nesta perspectiva, trata-se de uma abordagem essencialista, porque reconhece a importância da Arte na Educação Estética como tema de discussão essencial organizada “em torno da autoridade do saber dos artistas, dos críticos, dos estetas e dos historiadores da arte” (p. 419). A essência deste modelo está na ideia de que os valores estéticos e artísticos só podem ser veiculados pelas obras de arte e, por essa razão, é imprescindível que a escola promova e conduza esse contacto, cabendo ao professor proporcionar arte,

---

<sup>6</sup> Gardner considera que existem pelo menos cinco modos de conhecimento: *i*) conhecimento intuitivo, adquirido pela interacção com os outros e os objectos; *ii*) conhecimento simbólico que inclui reconhecimento de símbolos; *iii*) conhecimento notacional relacionado com a apreensão e aplicação de códigos formais simbólicos; *iv*) conhecimento formal; *v*) conhecimento especializado.

favorecer o contacto e o contexto. O aluno é receptor crítico, aprendiz e fruidor das formas com significados na História da Arte.

O modelo didáctico de Broudy (1988, citado por Fróis, 2005) preconiza as experiências diversas de contacto com a arte e com os artistas e implica uma acção pedagógica preparada para acontecer uma aprendizagem sistematizada das propriedades sensoriais, formais, expressivas e técnicas das obras de arte (trabalho que exige os conhecimentos dos professores especialistas coadjuvantes no ensino elementar). Nesta base responsabiliza os professores do ensino básico: “Uma vez que a arte faz parte da educação geral, os professores das classes elementares devem ter algum grau de familiaridade com a arte como têm com a língua, a história, a geografia, e a matemática sem possuírem formação especial em nenhuma delas” (p. 424).

Ralph Smith (1970, citado por Fróis 2005) propôs um currículo de aprendizagem estética, integrado no currículo geral, graduado em cinco fases cumulativas e graduais: *i)* percepção das qualidades estéticas – fase a desenvolver entre o pré-escolar e o 3.º ano de escolaridade; *ii)* desenvolvimento perceptivo - entre o 4.º e o 6.º anos de escolaridade; *iii)* conhecimento artístico - entre o 7.º e o 9.º anos; *iv)* apreciação da arte - entre o 10.º e o 11.º anos; *v)* crítica individual – ao longo da vida do sujeito. A cada um destes níveis correspondem competências básicas a “percipiência”<sup>7</sup> artística e cultural.

Na década de oitenta do século XX, evidenciou-se a preocupação com a qualidade na educação que nos Estados Unidos deu origem ao Movimento da Excelência (Silva, 2010). Este movimento pretendia focar a eficiência no ensino, tendo em vista aumentar a competitividade económica americana nos mercados globais. Nesta linha, a Educação Artística defendia-se enquanto área disciplinar sob o argumento da necessidade do desenvolvimento da capacidade de apreciação da excelência na Arte e subalternizavam-se os aspectos da criação, da expressão livre e da criatividade que, por serem mais subjectivos, não impunham dados suficientes para validar a disciplina. Estas foram as premissas que enquadraram o surgimento do novo modelo curricular: o *Discipline-Based Art Education* (DBAE).

---

<sup>7</sup> Conceito que Ralph Smith vai buscar a Osborne (1970, citado por Fróis, 2005, p. 450) e que equipara à capacidade para abordar o mundo da arte com inteligência e sensibilidade implicando elevado domínio estético.

Segundo Pardiñas (2007) o modelo do DBAE contribuiu profundamente para o conceito contemporâneo da Educação Artística, tendo-se convertido num referencial obrigatório.

Manuel Barkan e Elliot Eisner pertencem ao conjunto de autores que estiveram na base teórica deste modelo. Barkan propôs uma iniciação ao estudo da arte com base em quatro disciplinas conjugadas: Produção Artística, História da Arte; Crítica da Arte e Estética. Eisner propôs um currículo sequencialmente organizado, com base em unidades temáticas e voltado para o “ensinar a ver”. Existe uma sequencialidade prevista e intencional nas aprendizagens, tal como nas outras disciplinas. Os métodos de avaliação são estruturados com base na confirmação da aprendizagem e rendimento do programa (Fróis, 2005; Toscano, 2006).

Como método, este modelo enfatiza o processo de diálogo com a Arte (Fróis, 2005; Silva, 2010). As disciplinas conjugadas devem levar as crianças a compreender a relação da Arte com a Cultura, tornando-se sujeitos críticos. As artes estabelecem uma relação básica e profunda entre o indivíduo e a sua herança cultural e proporcionam uma multiplicidade de meios para experimentar, compreender e recriar o meio envolvente.

O modelo DBAE releva três âmbitos de competência: âmbito produtivo – apresentar ideias, pensamentos e sentimentos individuais através dos diferentes meios de expressão e experimentando materiais e ferramentas; âmbito crítico – explorar, examinar e avaliar obras de arte desenvolvendo o sentido estético e apreciação crítica; âmbito histórico-cultural – explorar as obras de arte antigas e contemporâneas enquanto fontes de informação e herança cultural. (Pardiñas, 2007).

Após este breve trajecto pela história das ideias no campo da Educação Artística, podemos concluir que a inovação nas concepções curriculares funciona de forma circular pois as novas mudanças surgem sob a influência de um ou de vários modelos anteriores. Na concepção de Fróis (2005), estes paradigmas são movidos pelas mudanças nas realidades sociais e culturais de cada época, e giram em torno de três eixos estruturais: estética e arte; experiência estética e artística e educação estética e artística.

Sob o mesmo prisma aconteceram as mudanças curriculares em Portugal. Assim, as recentes iniciativas nacionais foram influenciadas pelos modelos teóricos descritos. Exemplos dessa influência foram o Programa Investigação e

Desenvolvimento Estético (IDE) desenvolvido na Fundação Calouste Gulbenkian e a formulação das Competências Essenciais para a Educação Visual do Currículo Nacional do Ensino Básico.

Com efeito, o CNEB-CE reforça a importância do contacto com obras de arte (musicais, plásticas, teatrais, literárias, esculturais, fotográficas, informáticas...) para desenvolver capacidades e competências pessoais conducentes ao crescimento em literacia artística que, segundo o Departamento do Ensino Básico do Ministério de Educação (2001) consiste na “apropriação das linguagens elementares das artes, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e a compreensão das artes no contexto” (p.151). O documento enumera razões que justificam mais-valias para a relação entre as competências artísticas e as outras áreas do conhecimento humano e enlaça referências de diversos modelos de educação artística colmatando, nesse aspecto, a falta de enquadramento teórico que até então existia, nomeadamente na primeira etapa do Ensino Básico.

Nas palavras de um dos seus autores, os conteúdos definidos derivaram “das concepções que surgiram a partir de várias disciplinas que mais se ocupam do Ver e do Olhar tais como, a História da Arte, a partir do seu sentido interpretativo, as Teorias da Arte, a partir da elaboração de conceitos fundadores da Educação Artística como, por exemplo, a noção de Arte ou de Experiência Estética, a Psicologia e a Semiótica a partir da sua contribuição para um melhor entendimento do funcionamento das imagens e dos fenómenos implicados na percepção visual ou, mais recentemente, na Cultura Visual” (Fróis, 2005, p.220).

De seguida, retomaremos a análise do CNEB-CE para perspectivar o lugar da Expressão Plástica no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico enquanto parte importante da Educação Artística que actualmente se pretende.

## CAPÍTULO 2

### O ENQUADRAMENTO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA NO CURRÍCULO NACIONAL

#### 2.1. DEFINIÇÃO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA COMO ÁREA CURRICULAR

A definição do que é a Expressão Plástica tem evoluído conforme o modelo de Educação Artística referente. Houve tempos em que a Expressão Plástica era considerada unicamente um espaço de expressão em que as crianças podiam divertir-se, fazendo habilidades manuais com o fim de se distraírem ou descansarem. Hoje, a concepção é diferente. Para além da área ser integrada no conjunto das actividades artísticas, funcionando como peça de uma “engrenagem conjunta”, ela tem importância estabelecida, objectivos próprios que coadjuvam na consecução de uma formação pessoal global.

Se nos limitarmos à etimologia, o termo “expressão” tem a sua origem no verbo latino *exprimere* que quer dizer, entre outras coisas, “fazer sair”, “revelar-se”, “manifestar-se exteriorizando-se”. A junção do termo “plástica” foi, segundo Sousa (2003), uma adopção para o âmbito escolar do termo assumido nas artes portuguesas, para designar o “modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos” (p.159).

Lowenfeld (1977) afirma que a Arte (o desenho) para a criança é a expressão do seu pensamento. Os desenhos infantis reflectem os sentimentos e pensamentos, as percepções, as criações, os gostos, o desenvolvimento físico e social da criança como indivíduo. Para este autor e seus seguidores esta actividade gráfica de expressão de emoções e pensamentos é a Expressão Plástica.

Pensamos que o conceito assim explicado, estando tão significativamente associado ao nome da área disciplinar, a deixará refém do Modelo de Expressão descrito no capítulo anterior. Durante muito tempo atribuiu-se à Expressão Plástica o estatuto de ser o único espaço de valorização da actividade criativa que, por sua vez, se via praticamente reduzida ao desenho. Actualmente a criatividade assume-se como

transversal a todas as áreas e a expressividade também, logo a área da Expressão Plástica será mais do que isso.

Na perspectiva actual, a expressão não é uma simples saída de sentimentos - supõe a transposição com visualidade desse sentimento, imagem ou ideia para certo material (Eisner, 1995). A Expressão Plástica enquanto parte do currículo pretende que os estudantes adquiram um “reportório de habilidades” que posteriormente lhe possibilitem a expressão e, na sua planificação, deve antever-se a transversalidade dos conhecimentos,

Uma das considerações a tomar na hora de planificar as actividades de aprendizagem é a determinação do seu valor de transferência. Em que medida os resultados que se desejam produzir com aquela actividade concreta se relacionam com acontecimentos externos à aula? (...) Significa ensinar a transferência, assinalando as relações aí onde elas existem e fazer com que os alunos as encontrem (Eisner, 1995, p. 151).

Juntando as referências dadas, localizando a Expressão Plástica como disciplina na escola do 1.º Ciclo actual, pensamos que a mesma continua a ser espaço relevante para a expressão de sentimentos e emoções mas deve fazê-lo em associação e sinergia com as restantes expressões, inclusive a verbal, falada e escrita. Para além disso, ela deve objectivar uma alfabetização no âmbito visual e plástico, contribuindo para que os alunos, desde cedo, adquiram e reconheçam critérios válidos para interpretar, desfrutar e elaborar representações artísticas e formas de comunicação visual.

A Expressão Plástica, fazendo parte da área das “Expressões Artísticas Integradas”, submete-se ao conceito de currículo integrado com carácter globalizante, na medida em que as áreas que o constituem são transversais e se articulam entre si. As Expressões, ainda que tendo linguagens específicas, fazem parte de um todo indivisível, fora do qual, cada uma delas perderá parte do seu sentido pois interrompe a relação de reciprocidade (Lopes, 2003). Aí, enquanto parte disciplinar, mantém o seu valor de actividade simbólica e de comunicação visual. Contudo não se subordina ao valor da expressão individual e da produção artística, contempla outras prioridades que ultrapassam as fronteiras disciplinares tais como: sensibilidade, intuição, pensamento criativo, pensamento visual transversal a todas as áreas do conhecimento.

Mas, antes de concretizar o lugar específico atribuído à Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é importante explicitar um conjunto de significados que, daqui e diante, associaremos à ideia de currículo.

Diversos autores (Goodlad, 1979; Brophy & Good, 1981; Estebananz, 1994; Diogo & Vilar, 1999) destacaram etapas específicas para a decisão e o desenvolvimento curricular. Entre as classificações apresentadas por estes autores, podemos resumir quatro etapas coincidentes:

- O currículo oficial (Diogo & Vilar, 1999), formal (Goodlad, 1979) ou prescrito (Brophy & Good, 1982) – é aquele que é definido em termos de linhas gerais nos documentos oficiais, nomeadamente no currículo nacional, nas metas de aprendizagem e nos programas.
- O currículo percebido ou instrucional (Goodlad, 1979), interpretado ou planificado (Brophy & Good, 1982), traduzido (Diogo & Vilar, 1999) – é aquele que os professores destacam após a leitura e análise do currículo formal oficial e que explicitam, verbalmente ou por escrito, nas suas planificações.
- O currículo operacionalizado (Goodlad, 1979), real ou trabalhado (Diogo & Vilar, 1999), implementado ou em acção (Brophy & Good, 1982), dado ou vivenciado (Estebananz, 1994) – corresponde àquele que tem concretização pedagógica na sala de aula.
- O currículo avaliado (Brophy & Good, 1982), concretizado (Diogo & Vilar, 1999), aprendido ou recebido (Estebananz, 1994) – corresponde à súmula das aprendizagens realizadas pelos alunos, aquilo que os alunos efectivamente aprendem.

Constata-se que, grosso modo, os autores citados estabelecem distinção em pelo menos três fases de desenvolvimento do currículo e que assumem sempre existir confronto e alguma distância entre o que está prescrito, o que é implementado e o que é aprendido.

Um dos grandes objectivos do currículo prescrito é orientar o professor no sentido de uma base comum havendo rumos de flexibilização e adequação curricular. Porém, é sabido que o próprio professor coloca em prática o currículo prescrito consoante a interpretação que dele faz, teorias que defende e o contexto em que trabalha. Ao longo desta investigação formularemos questões que se enquadram, precisamente, nesta linha de tensão: o confronto entre o prescrito e o traduzido; entre o traduzido e o operacionalizado; entre o formal e o concretizado.

## 2.2. O CURRÍCULO PRESCRITO OU FORMAL

De acordo com Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, define-se o currículo como o “conjunto de aprendizagens e competências consideradas necessárias a desenvolver pelos alunos no Ensino Básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.” Neste contexto, o desenvolvimento do currículo pressupõe novas dimensões e aspectos substantivos, acontecendo mudanças de modelos: passou-se de um modelo centrado nos objectivos para outro centrado no processo.

### 2.2.1. O PERFIL DE COMPETÊNCIAS ESTABELECIDAS

O documento define, para todas as áreas, o perfil de *Competências Essenciais* de saída e ainda os tipos de experiências educativas que deverão constituir base comum a todos os alunos (Ministério da Educação, 2001). Este texto vem servir como instrumento de referência, mapa para o trabalho docente, que, no âmbito da reforma em curso, se deseja mais autónomo, flexível e adaptável à diversidade e aos contextos. Nele fazem-se repetidas referências às artes, à educação e à expressão artística demonstrando a intencionalidade em realçar a importância dada à educação artística.

As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida (Ministério da Educação, 2001, p. 149).

Explicita e fundamenta que a educação artística no ensino básico se desenvolve na acção conjunta de quatro áreas integradas, presentes nos três ciclos: (i) Expressão Plástica e Educação Visual; (ii) Expressão e Educação Musical; (iii) Expressão Dramática/Teatro e (iv) Expressão Físico-Motora/Dança.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Com a aprovação dos desenhos curriculares dos três ciclos do ensino básico (Decreto-Lei nº 6/2001 e posterior rectificação verificada através do Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro, no 1º ciclo), aquela que nos Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Departamento de Educação Básica, 1998) era

Sousa (2003, p.32) entende que o modelo pretendido é o da Educação *pela* Arte, pois “na leitura dos objectivos propostos, verificamos que no 1.º Ciclo se situam plenamente numa perspectiva de Educação pela Arte e no 3.º Ciclo numa perspectiva de ensino de conceitos e de técnicas da arte”.

O conceito de “competência”, próximo ao de “literacia”, é perspectivado num domínio alargado que contempla “conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendido como saber em acção ou em uso”, capaz de promover o “desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais ou menos familiares ao aluno” (Ministério da Educação, 2001, p. 9).

As competências expostas ao longo de todo o documento servem de “referências nacionais para o trabalho dos professores” e são “essenciais” enquanto conjunto de orientações basilares, cuja formulação por ciclo “pretende evidenciar a importância de certas fases de percurso do aluno, enquanto momentos privilegiados para um balanço sistemático das aprendizagens realizadas” (Ministério da Educação, 2001, p. 9). O termo “essencial” refere-se à essência dos valores educacionais, culturais e sociais contidos na nossa legislação fundamental e resguarda a preocupação de uma formação geral, comum a todos os cidadãos, que garanta o desenvolvimento equilibrado das potencialidades individuais.

O Currículo apresenta-se então dividido em áreas de conhecimento onde são expostas finalidades próprias, competências gerais e competências específicas por ciclo. Oferece ainda exemplos de experiências de aprendizagem como referências.

Para além das áreas disciplinares, introduz áreas transversais – Área de Projecto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado – que comungam interdisciplinarmente temas transversais a trabalhar, quer sob a forma de problemas, quer sob a forma de “projectos de natureza interdisciplinar” (Ministério da Educação, 2001, p. 11). A Área de Educação Visual, que inclui a Expressão Plástica, surge então como parte integrante do Currículo de Educação Artística do Ensino Básico, estando no primeiro ciclo presente de forma integrada com as restantes Expressões.

Na globalidade, o Currículo de Educação Artística, atravessado pelas três áreas transversais e não disciplinares – Área de Projecto, Formação Cívica e Estudo

---

designada de área de Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica, passou a chamar-se simplesmente de Expressões, agrupando as Artísticas e as Físico-motoras. “No fundo, apenas se verificou uma mudança no nome, porque no que respeita aos conteúdos e áreas artísticas elas mantêm-se” (Duarte, 2007, p.55).

Acompanhado – preconiza o desenvolvimento global do aluno para atingir competências de comunicação, resolução de problemas, espírito crítico e cidadania. Apresenta-se como suporte para o processo contínuo e inacabado de aprendizagem da “Literacia em Artes”, termo que chama a si as competências específicas: a apropriação das linguagens elementares das artes, o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, o desenvolvimento da criatividade e a compreensão das artes no contexto.

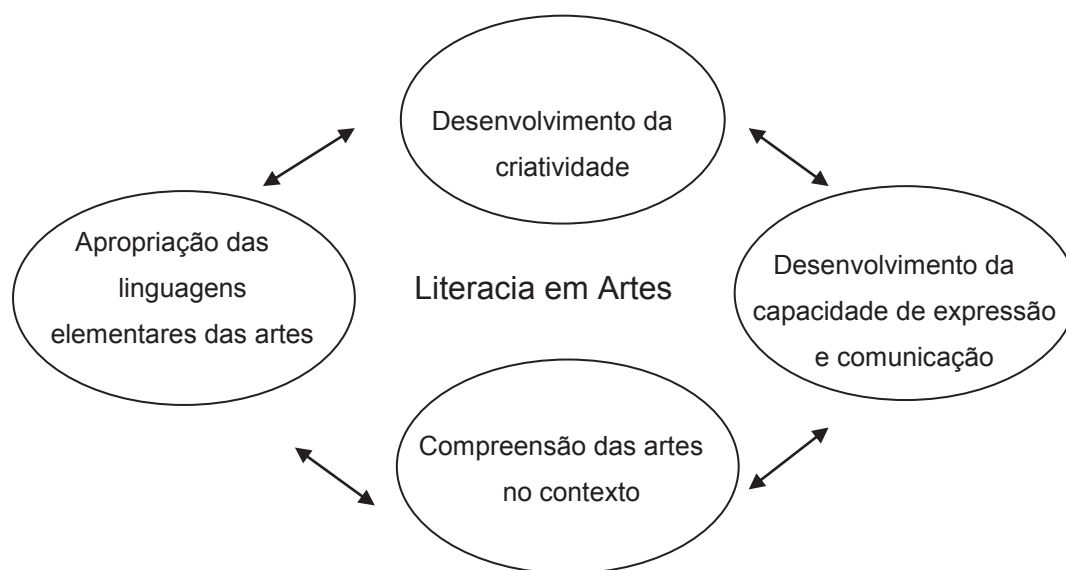


Figura 1 - Competências Essenciais na Literacia em Artes (CNEB-CE)

Fonte: Ministério da Educação (2001, p. 152)

Globalmente, em todas as Expressões Artísticas, as opções pedagógicas devem abranger em simultâneo as diversas dimensões de comportamento, porque: “(1) o estudante adquire conhecimentos interagindo com o objecto ou a representação de arte, com o artista e com o seu (a sua) professor(a); (2) o estudante adquire conhecimentos através da sua própria prática artística; (3) o estudante adquire conhecimentos pela investigação e pelo estudo de uma forma de arte, e da relação entre arte e história (UNESCO, 2006, p.11).

No caso específico da Expressão Plástica, pede-se a todos os alunos que pratiquem actividades perceptivas e de fruição e contemplação (observação, apreciação de obras e imagens), actividades reflexivas e interpretativas (reconhecer, compreender, relacionar e analisar criticamente as artes visuais), actividades de expressão e comunicação (criação de trabalhos plásticos, comunicação de ideias) e, ainda, actividades manipulativas e de experimentação (experimentação com materiais, manuseamento de ferramentas incluindo digitais. As experiências de aprendizagem

versarão actividades para saber ver, saber fazer, saber compreender e analisar diferentes meios de expressão.

Evidencia-se também a revalorização das competências de leitura da imagem. De facto, sabe-se que as tarefas sobre o texto escrito continuam a ocupar a maior parte do tempo (considere-se o estipulado de uma hora diária) e que, no quotidiano escolar, o trabalho sobre a imagem continua a ser uma tarefa marginal: ora ornamento, ora ocupação lúdica e de prémio, portanto dispensável. Porém, tal como diz Barbosa (2003), a “leitura do discurso visual é um imperativo da contemporaneidade”. Neste sentido, a alfabetização visual é tão necessária quanto o saber ler, escrever ou contar.

Mas, o currículo que conta é aquele que realmente chega aos alunos, e este é, sem dúvida, influenciado por muito outros factores. O Currículo Nacional, considerado o currículo formal, não se limita aos documentos mencionados pois abarca todas as normas e ordens que no seu conjunto reconfiguram expectativas e exigências sobre o Sistema Educativo demonstrando o currículo como realidade em constante evolução.

O currículo não é neutro nem se pode desligar da sociedade que o veicula, ele é o conjunto de saberes que aquela pretende transmitir ao seu grupo porque os julga mais necessários naquele tempo e naquela época (Roldão, 1999; Pacheco, 2007).

Em função das exigências e expectativas depositadas pela sociedade assim varia o estatuto e a valorização das disciplinas e se criam novos espaços curriculares. Como exemplo, as Actividades de Enriquecimento Curricular, implementadas no conceito de Escola a Tempo Inteiro, pretendem ampliar as experiências, nomeadamente as artísticas. Porém, a inserção das Actividades Artísticas por esta via, causou nos professores a ideia da substituição da área curricular das Expressões (Mattews, 2009). Os conceitos e as directrizes que sustentavam o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, não foram contraditos nem revogados, porém as novas directrizes podem ter alterado a interpretação que os professores e os encarregados de educação têm sobre o lugar das expressões artísticas no currículo formal.

A importância dada aos estudos internacionais sobre literacia nas línguas e na matemática, o incremento da atenção sobre essas áreas, nomeadamente a sua renovação com a implantação de novos programas (Santos, 2009), a formação massiva dos professores nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ensino Experimental, o efeito regulador dos resultados das provas nacionais de aferição, a

definição de cargas horárias mínimas e obrigatórias, constituem um conjunto de alterações que tecem novos significados e que podem alterar a compreensão do currículo nacional no que à área das expressões artísticas diz respeito.

Outro aspecto que pode condicionar a percepção do lugar curricular da Expressão Plástica no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, prende-se com a valência mais ou menos interdisciplinar atribuída a esta e às outras áreas. Por este motivo, no âmbito desta investigação, importa conceptualizar a ideia de interdisciplinaridade antes de averiguar a sua influência na intencionalidade educativa da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo que, mais à frente, destacaremos este assunto.

#### 2.2.2. A EXPLICITAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E CONTEÚDOS NA ÁREA DA EXPRESSÃO PLÁSTICA

A quarta edição do documento “Organização Curricular e Programas” — 1.º Ciclo do Ensino Básico, versão ainda em vigor, poucas alterações trouxe ainda que, na nota prévia seja anunciado que “pelo facto de ter sido publicado o documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais, (...) os Programas do 1.º Ciclo [que] manter-se-ão em vigor até futura reformulação, deverão ser, interpretados à luz dos novos princípios e disposições” constantes nesses documentos (Ministério da Educação, 2004, p. 6). Contudo, os ajustamentos limitaram-se ao acrescento de alguns itens referentes ao novo desenho curricular e à integração das três áreas curriculares não disciplinares: Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

Assim sendo, no terreno, os professores começaram a utilizar, quase sempre em paralelo, os dois documentos citados. O Programa, através dum texto mais objectivo e sucinto, vinca aspectos referentes à manipulação e experimentação de materiais e técnicas para que as crianças desenvolvam “formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade”, estimulem a “imaginação”, a “criatividade” e aperfeiçoem a “destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies”, sendo a “sala de aula o local privilegiado para a vivência das actividades de expressão plástica” enquanto que “as visitas a exposições e a artesãos locais” são por complemento “outras tantas oportunidades de enriquecer e

alargar a experiência dos alunos e desenvolver a sua sensibilidade estética” (Ministério da Educação, 2004, p.89).

No documento das Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001), a Expressão Plástica insere-se no capítulo da Educação Visual. A área aparece estruturada da seguinte forma: relação com competências gerais (finalidades), experiências de aprendizagem (metodologia), eixos estruturantes de competências específicas, operacionalização dos eixos no geral com “Comunicação Visual” (significados) e “Elementos da Forma” (significantes) operacionalização dos eixos por ciclo e experiências de aprendizagem (indicações metodológicas). Releva três aspectos da expressão: o desenvolvimento do indivíduo nas dimensões cognitiva, emocional, comunicativa, criativa, pensamento crítico – expressão pessoal; a relação do indivíduo com o meio, o património e com os outros – expressão social; a aprendizagem de aspectos formais (cores, formas temáticas) das Artes Visuais – expressão cultural.

Relativamente aos conteúdos de ensino-aprendizagem e ao contrário das outras áreas curriculares, na Expressão Plástica não há uma explicitação inequívoca dos mesmos nos documentos oficiais. Para se salientarem esses conteúdos é necessário cruzar os dois documentos (cf. Quadro 1).

No Programa do 1.º Ciclo os conteúdos da disciplina resumem-se aos meios de expressão bi e tridimensional, aparecendo subdivididos em três blocos: Bloco 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes (actividades de modelagem, escultura e construções); Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies (actividades de desenho e pintura); Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão (conjunto de outras actividades com técnicas de recorte, colagem, dobragem, impressão, tecelagem, costura, fotografia, meios audiovisuais e cartazes) (Ministério da Educação, 2004).

No CNEB-CE, associados às competências, aparecem os mesmos meios de expressão plástica agrupados de outro modo: o desenho, as explorações bidimensionais, as explorações tridimensionais e as tecnologias de imagem. Neste documento descrevem-se as aplicações esperadas em cada um dos meios enunciados (desenho, explorações plásticas e tecnologias de imagem).

Quadro 1 - Comparação dos dois documentos curriculares

Programa de Expressão Plástica (Ministério da Educação, 2004) e CNEB-CE (Ministério da Educação, 2001)

Programa de Expressão Plástica		Competências da Educação Visual no CNEB-CE	
Áreas programáticas da Expressão e Educação Plástica divididas em 3 blocos	<p>Descoberta e organização progressiva de volumes</p> <p>Descoberta e organização progressiva de superfícies</p> <p>Exploração de técnicas diversas de expressão</p>	Áreas programáticas da Educação Visual	Comunicação Visual Elementos da Forma
Competências Específicas em termos de objectivos de acção (técnicas)	<p>Modelar e esculpir / Construir</p> <p>Desenhar com expressão livre/ Actividades gráficas sugeridas e Pintar com expressão livre/ Actividades de pintura sugerida</p> <p>Recortar, colar, dobrar/Imprimir/ Tecer e coser/ Usar fotografia, áudio-visuais/ Compor cartazes</p>	Dimensões das Competências Específicas (eixos estruturantes)	Fruição / Contemplação Produção / Criação Reflexão / Interpretação
Suportes e meios de Expressão Plástica (para operacionalização)	<p>Materiais moldáveis e objectos</p> <p>Papel e cartolina</p> <p>Materiais diversos</p> <p>Fotografia, transparência e meios áudio-visuais</p>	Meios e técnicas de Expressão Plástica (operacionalização)	Desenho e Explorações Plásticas Bidimensionais Explorações Plásticas Tridimensionais Tecnologias da Imagem

Apesar dos conteúdos não estarem explícitos, a partir dos princípios orientadores e das actividades sugeridas depreendem-se conteúdos importantes, tais como: a matéria e os meios de expressão (a manipulação livre, a manipulação orientada, a representação da realidade, a representação do mundo interior); os processos sensoriais e os processos mentais (processos relacionados com a percepção, processos afectivos, processos de pensamento e criatividade); o contacto com as fontes e referências (relações com o meio envolvente nas suas dimensões cultural, social, histórica, natural, artística); a própria linguagem plástica e visual (aspectos morfológicos, sintácticos e semióticos).

Do ponto de vista dos processos, para além dos processos psicomotores, existem outros processos mentais implícitos nas tarefas que devem potencializar a sensibilidade para levar o aluno a perceber os diversos estímulos do meio circundante e estabelecer relações entre esses mesmos estímulos. O contacto com os materiais, permite a apreciação sensorial e a percepção sensível. Para além da percepção e da sensibilidade, a expressão, o pensamento visual e a criatividade também são conteúdos de ordem mental a considerar.

A obra plástica deve veicular ainda a expressão de estados anímicos, sentimentos e emoções. Deve passar pela apreciação e verbalização, antes, durante e após a produção artística. O pensamento visual desenvolve-se face ao confronto com o que é visto, utilizando a comparação, a classificação e a combinação de qualidades e de movimentos, bem como a captação de ligações, estruturas, semelhanças e diferenças.

A criatividade, vista como a capacidade para produzir em qualquer área, conteúdos mentais novos, recorre aos dois tipos de pensamento convergente e divergente interligando fontes e referências. Toda a riqueza de conteúdos projectada na obra plástica alimenta-se na interacção entre o sujeito, o meio e respectivas referências. Um objecto, uma paisagem, uma imagem, outra obra artística, são pontos de partida e referências que organizam as operações de intercâmbio que mantemos com o meio, desde o saber fazer até ao saber olhar, pensar e relacionar.

As fontes podem ser inesgotáveis, desde os trabalhos das próprias crianças até às obras de artistas conceituados. A experiência directa com o meio imediato é outro espaço importante. Para além desta, as possibilidades trazidas pelas tecnologias, nomeadamente pelos bancos de imagens na internet, acrescentam fonte inesgotável de actividades a propor. Para conduzir a observação de obras podem-se realçar determinados aspectos, levando os alunos a descobri-los e a “senti-los”

através da percepção sensorial da sua matéria e da sua forma; da descoberta das técnicas e instrumentos; da inferência do esforço e da intencionalidade da obra; da exploração do tempo, dos temas, dos conteúdos da mensagem, das sensações que provoca ou dos pensamentos que causa.

Quanto à linguagem e aos elementos da forma, os conteúdos são mais evidentes. O programa actual mantém as classificações sobre a forma, a cor, a composição legadas pelos teóricos da Escola de Bauhaus, nomeadamente Vassily Kandinsky e Paul Klee (Rocha, 2004). As referências de Kandinsky (1970) e à sua obra “Ponto linha plano – contribuição para a análise dos elementos picturais” encontram-se desde logo na selecção que o CNEB-CE faz, ao destacar três elementos da expressão visual: a linha, a textura e a cor.

Nas competências esperadas para o 1.º Ciclo referem-se a forma, o plano, a luz e o volume (Ministério da Educação, 2001, p.159). Porém, no Programa (Ministério da Educação, 2004), estes conteúdos não são evidenciados como tal. Porém, os elementos da expressão visual são as características inerentes à obra de arte plástica enquanto fenómeno natural (Read, 1982). A forma e a cor são os elementos principais ou primários das obras de arte, constituem a substância básica daquilo que vemos. Qualquer manifestação visual pode ser decomposta nesses elementos por forma a permitir a compreensão do todo. Na combinação de várias formas surgem as propriedades ou elementos secundários - equilíbrio, simetria e ritmo – que, em conjunto formam a composição. O objectivo da composição é “organizar todos os elementos físicos que transformam uma obra de arte num desenho coerente, que agrada aos sentidos” (Read, 1982, p.38).

No momento de abordar os elementos principais da linguagem plástica trata-se basicamente de aprender a olhar para conseguir distinguir e tomar consciência dos elementos básicos e das suas relações. Desde este ponto de vista, as aulas de Expressão Plástica são uma introdução importante ao alfabetismo visual entendido como “sistema básico para a aprendizagem, a identificação, a criação e a compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas, e não apenas àquelas que foram especialmente treinadas” (Dondis, 1987, p. 3).

As palavras têm significado pré-estabelecido, os elementos visuais não têm. Estes, por si só, nada determinam; apenas o fazem no seu conjunto e quando associados a outros elementos conceituais e relacionais. Assim, analisa-se uma obra plástica como linguagem quando: se faz uma enumeração dos seus elementos morfológicos, se relacionam esses elementos sintacticamente (organizando-os no

espaço plástico com unidade visual), se analisam, constroem e desmontam os significados dos conteúdos das mensagens visuais.

Nos documentos analisados deixa-se em aberto a possibilidade de serem os professores a optarem por metodologias conformes às características dos seus alunos, à comunidade e ao projecto educativo em que se inserem. Porém, no CNEB-CE indicam-se claramente estratégias que devem ser privilegiadas na hora de organizar o conhecimento sobre os diferentes modos de expressão – as “práticas de investigação”, a “assistência” e a “produção e realização” de espectáculos, oficinas, mostras, exposições”, a “utilização das tecnologias de informação e comunicação”, o “contacto com diferentes tipos de culturas artísticas”, as “práticas interdisciplinares”, a “exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais” (Ministério da Educação, 2001, pp. 150-151).

No Programa do 1.º Ciclo em vigor, praticamente não há referência à “arte”, por contra no texto do CNEB-CE, depreende-se que será impossível fazer educação artística sem existir vivência sistemática com a arte. O Programa do 1.º Ciclo pretende “partir de descobertas sensoriais” para chegar à “forma pessoal de expressar o mundo interior” e “representar a realidade”, sendo a “sensibilidade estética” consequência espontânea do alargamento das experiências dos alunos (Ministério da Educação, 2004, p.89). O CNEB-CE pretende que haja relação intencional com a arte, superando esta a sala de aula, e que o aluno adquira literacia artística, demonstrando ser sujeito criador e fruidor, conhecedor e respeitador do património artístico e cultural, com uma postura interpretativa e crítica.

Nos dois documentos subentende-se que conteúdos de Expressão Plástica são diversos e devem ser abordados interdisciplinarmente e que, ainda que “não exista uma maneira fácil de desenvolver o alfabetismo visual, este é tão vital para o ensino dos modernos meios de comunicação quanto a escrita e a leitura foram para o texto impresso. Na verdade, “o que vemos é uma parte fundamental do que sabemos, e o alfabetismo visual pode-nos ajudar a ver o que vemos e a saber o que sabemos” (Dondis, 1987, pp.26-27). Assim, a área da Expressão Plástica enquanto oportunidade para a literacia visual será, inevitavelmente, interdisciplinar.

## 2.3. A EXPRESSÃO PLÁSTICA NO MODELO INTEGRADOR E INTERDISCIPLINAR

As orientações curriculares subjacentes a todas as áreas nos três ciclos do ensino básico pretendem, explicitamente, a construção de uma nova cultura de currículo, com práticas mais autónomas e flexíveis de gestão curricular, promotoras das próprias do ensino integrado e, por isso, interdisciplinar.

Esta concepção fundadora é globalizante e abrangente, uma vez que “todas as actividades artísticas desenvolvidas na escola, ou aí programadas, para serem vividas pelo aluno (...) são consideradas parte integrante do currículo do ensino básico” (Ministério da Educação, 2001, p. 149) e vêm ao encontro da necessidade de se olhar a pessoa como um todo, única e indissociável.

O ensino das Expressões Artísticas tem uma ambição interdisciplinar pois as actividades preconizadas pretendem atingir “a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte” e promover “o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele”. Nestas orientações depreende-se a valorização do Modelo de Educação Artística Integrada descrito por Brassart e Rouquet (1997, p. 26), nomeadamente a missão de fazer participar a Educação Artística na “acção dum conjunto educativo no qual se deve imbricar, servindo alternadamente de suporte, de meio e de beneficiário (...) na perspectiva duma necessária descompartmentação, a especialidade pode desaparecer enquanto tal, para se impregnar em todos os momentos”. É a pensar no aluno que se devem seleccionar as actividades. Estas terão de ir ao encontro das suas necessidades de expressão, de um modo globalizado, com ligação entre elas, no sentido de um todo global e interactivo.

### 2.3.1. A DEFINIÇÃO DE INTERDISCIPLINARIDADE

No âmbito do nosso estudo, o vocábulo *interdisciplinaridade* tem o propósito de enquadrar a Expressão Plástica entre as demais Expressões Artísticas, bem como nas suas relações com as restantes áreas curriculares disciplinares.

Este é um conceito polissémico, pouco estável e de utilização muito ampla (Pombo, 2004). Apesar dessa versatilidade, no decurso desta investigação deparamo-nos com uma escassez de pesquisas direccionadas para as práticas interdisciplinares

no 1.º Ciclo. Encontramos muitas alusões a realidades interdisciplinares mas nenhuma investigação que as comprovasse. Fazendo nossas as palavras de Pimenta (2005), poderíamos ser levados a concluir que, ou este é um assunto sobejamente conhecido, por isso muito falado sem que haja um tratamento científico explícito, ou então é um tema maltratado ainda que muito invocado. É que, tal como mencionou Santos (1994, p. 72), vivemos na “era da interdisciplinaridade como lugar de desejo”. A era que aspira ao holístico, ao ecológico, à interdependência para responder às grandes questões sociais.

Em termos conceptuais, há já muitos anos que no campo educativo se reconhece que a compartimentação de saberes em espaços disciplinares com fronteiras bem definidas é um obstáculo ao conhecimento global e ao desenvolvimento multidimensional. Tal como se reequaciona, a Ciência enquanto conjunto de saberes que, sendo disciplinares, se conjugam e interpenetram para permitirem a compreensão da condição humana, também, desde há anos, se reinterpreta a *disciplinarização* do saber no ambiente escolar (Santomé, 1998; Fourez, 2008).

O conceito desenvolveu-se em forma de leque, abordando progressivamente todos os níveis de ensino e considerando, em crescendo, os conteúdos, os métodos, os meios de ensino-aprendizagem, a formação dos docentes dedicados à interdisciplinaridade. Na década de 70 do século XX, a discussão do tema gerou polémica: para uns, aceitar este conceito seria um refúgio para a superficialidade, para outros, uma ideia com futuro, para outros ainda, um duro golpe face à eventual desapareção de todas as disciplinas (Vaideanu, 1987).

Para Santomé (1998), a ideia de currículo globalizado e interdisciplinar permitiu uma categoria “chapéu-de-chuva” capaz de reunir uma ampla variedade de práticas educativas que se desenvolvem habitualmente nas aulas. Do ponto de vista pedagógico e escolar, não se trata de sobrestimar a interdisciplinaridade, considerando-a como um fim em si mesma, trata-se antes de a tomar como postura e de a usar enquanto uma modalidade para a concepção e organização dos conteúdos de aprendizagem, com consequências paralelas na escolha de métodos e técnicas. A interdisciplinaridade não pode nem deve ser encarada apenas enquanto proposta teórica ou panaceia curricular.

Implica uma vontade e um compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contacto são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras. Aqui estabelece-se uma interacção entre

duas ou mais disciplinas o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente numa transformação das metodologias de pesquisa, numa modificação de conceitos, de terminologias fundamentais (Santomé, 1998, pp. 73-74).

Eduarda Santos (1994) sistematizou do seguinte modo as características favorecedoras da aproximação à didáctica interdisciplinar:

Ausência de estruturas rígidas e um empenhamento para articular: a escola e a vida quotidiana, representações e situações abstractas a representações e situações concretas; o saber escolar e os saberes da escola paralela; o saber em si e o saber em acção (Santos, 1994, p. 66).

A interdisciplinaridade na escola é seguramente uma ambição consciente. Quer no discurso pedagógico, quer no discurso prático é frequente ouvirem-se relatos de experiências de ensino que integram saberes disciplinares entrelaçados. No entanto, o uso de conceitos como pluri ou transdisciplinaridade são muitas vezes referenciados como sinónimos de interdisciplinaridade.

Pombo (1993) sistematiza diversas concepções de interdisciplinaridade para ilustrar um crescendo de interactividade na relação em jogo. Destaca a definição de Marion - a cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objecto (1978, citado por Pombo, 1993). Por seu lado, Piaget (1972, citado por Pombo, 1993) acrescenta cooperação e intercâmbio mútuo, integração e um enriquecimento recíproco. Palmade (1979, citado por Pombo, 1993) impõe uma relação em que aconteça um rompimento na estrutura de cada disciplina e uma construção de uma axiomática nova e comum a todas elas.

No quotidiano da prática escolar, o termo é vulgarmente utilizado em duas situações diferentes:

i) Nas situações de associação mínima entre duas ou mais disciplinas, sem implicar alterações na forma e organização do ensino, mas envolvendo um esforço para coordenar algum paralelismo entre matérias de áreas disciplinares diferentes. No 1.º Ciclo, normalmente esse esforço é assumido apenas por um professor que pretende “encadear” temas e conceitos. Nos ciclos posteriores supõe uma coordenação entre professores e departamentos podendo traduzir-se numa simples organização temporal dos diversos conteúdos programáticos para conseguir obter sequencialidade ou simultaneidade, nas sinergias para acrescentar informação face a determinada pesquisa ou resolução de um problema.

ii) Nas situações em que, de forma continuada e fundamentada se faz uma “combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum (Pombo, 1993, p.13).

Visto assim, apenas no segundo tipo de situações se provoca uma reorganização e, portanto, uma interacção entre as disciplinas, resultando em trocas de natureza diversa: transposição e integração de conceitos ou de conteúdos; transferência mútua de terminologias, tipos de discurso, metodologias ou instrumentos. No âmbito deste trabalho, só nestes casos assumiremos a existência de relação interdisciplinar, nos restantes reconheceremos tão só uma relação multidisciplinar.

De facto, a interdisciplinaridade inclui a transdisciplinaridade, não anula a disciplinaridade ou a especificidade, apenas derruba barreiras pondo em relevo a complexidade, a globalidade e o carácter intrincado da maioria dos problemas concretos (Vaideanu, 1987). Perante esta definição<sup>9</sup>, os conceitos deverão ser entendidos como diferentes momentos de um processo crescente de integração disciplinar, momentos de um mesmo contínuo “no qual a pluralidade seria o pólo mínimo da integração disciplinar, a transdisciplinaridade o pólo máximo e a interdisciplinaridade o conjunto das múltiplas variações possíveis entre os dois extremos. Aí a interdisciplinaridade ocupa uma posição intermédia” (Pombo, 1993, p.13).

Na América do Sul, mais do que na Europa, o tema da interdisciplinaridade e sua “ressignificação” continua a ser um tema emergente e teoricamente fértil. Silva (2009) fez um esforço singular no sentido de comparar, contrastar e aferir as representações da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil. A autora concluiu que a vivência prática da interdisciplinaridade, nos dois

---

<sup>9</sup> Heckhausen (1972) distingue as relações interdisciplinares em seis tipos: Interdisciplinaridade heterogénea – doseamento de conteúdos fundamentais para obter um conhecimento global; pseudo – interdisciplinaridade – quando entre disciplinas existe recurso aos mesmos instrumentos de análise; Interdisciplinaridade auxiliar – relação em que uma disciplina é tributária de outra; Interdisciplinaridade composta ou compósita – união disciplinar para encontrar solução a um problema comum; Interdisciplinaridade complementar – algumas disciplinas sobrepõem-se parcialmente; Interdisciplinaridade unificada – quando o grau de coerência é cada vez mais estreito aproximando e unificando os domínios das disciplinas em relação.

países, parece estar ainda muito aquém do desejado. Existe um grande fosso entre o discurso que é apregoado pelos órgãos gestores e sujeitos educadores, relativamente à vivência da interdisciplinaridade nos currículos escolares. Concluiu a existência de três tendências na acção: a mudança nos currículos com implicação de recursos numa lógica de projecto; a implicação de trabalho em equipa por parte dos professores; a implicação de uma concepção de currículo enquanto projecto global de formação. Acrescentou que, no entanto, as referências “residem sobretudo ao nível das intenções (...) estão quase sempre a esbarrar com as mais diversas limitações de uma cultura escolar patriarcal” (Silva, 2009, p. 462).

### 2.3.2. A INTERDISCIPLINARIDADE COMO COMPETÊNCIA A APRENDER

Enquanto aquisição pretendida nos alunos, a competência interdisciplinar é uma capacidade, um modo de pensar que conduz a múltiplas estratégias para resolver problemas. Para Fourez (2008) constitui a capacidade de “elaborar uma representação de uma situação, integrando a contribuição de diversas disciplinas”. Sendo uma competência, o aluno terá de “dispor de uma estratégia operacional para a adquirir e exercer”, permitindo-lhe ao longo da vida “mobilizar um conjunto integrado de recursos, com vista a resolver uma família de situações” (p.81).

De facto, a educação ao longo da vida exige uma nova hierarquia nos objectivos de ensino-aprendizagem para responder à formação integral e holística do ser. As práticas que são potenciadoras do pensamento interdisciplinar propiciam aptidões e capacidades intelectuais complexas como sejam: a autonomia intelectual, a atitude democrática, o respeito por valores sociais. Os novos princípios e intencionalidades orientadores da educação actual (educação permanente, educação paralela e articulação das aprendizagens formais e não formais) evocam essa postura inserida no novo paradigma que pretende um conhecimento global onde os saberes comunicam, se cruzam e progridem em parceria para proporcionar uma cultura geral suficientemente vasta. De acordo com Delors (2003, p.79), “o aumento de saberes sob os diversos aspectos, leva a compreender melhor o ambiente, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir”.

Nas abordagens escolares interdisciplinares pretende-se, segundo Fourez (2008), construir representações de situações específicas utilizando os conhecimentos

das diversas disciplinas de forma articulada. Para o conseguir, os professores necessitam de recorrer a uma didáctica diferente seguindo um método que leve à construção de “ilhas interdisciplinares de racionalidade”. Este termo é uma metáfora que corresponde à modelização ou representação estável que o sujeito aprendiz elabora sobre determinado assunto, acontecimento, situação ou problemática. São construções conceptuais que simplificam o real e que permitem aos seus utilizadores discutir racionalmente sobre as questões envolvidas.

Sob a perspectiva da intencionalidade interdisciplinar, manter e potenciar a presença da Arte supõe uma “modelização” em que se clarificam os objectos, as tarefas ou conhecimentos presentes na matriz disciplinar das áreas escolares que são colocadas em relação e que solicitam transferência. É necessário fazer interagir pressupostos, metodologias e aplicações. Na opinião de Fourez (2008), é no conjunto de modos de articulação e/ou integração de conteúdos com vista a solucionar situações problema, que se põe em prática a interdisciplinaridade. Contudo, enquanto objectivo ela não se alcança, apenas se busca.

No dia-a-dia da escola do 1.º Ciclo, existe espaço e lugar para empreender o processo de “didactização da interdisciplinaridade” (Fourez, 2008, p.50) entre a Expressão Plástica e os restantes saberes científicos. É nesse lugar integrador que se propõe marcar a presença da Educação Artística e das Expressões, nomeadamente da Expressão Plástica, mas, para tal, é preciso alterar a concepção, a organização e a planificação dos conteúdos de aprendizagem.

Na senda dessa mudança adivinham-se dificuldades: *i)* o esclarecimento das concepções particulares do que é a Educação Artística e quais são os fins ou as metas da Expressão Plástica<sup>10</sup>; *ii)* a compreensão e a valorização do Currículo e do Programa; *iii)* a tradição de algumas práticas lectivas; *iv)* o sentimento de fronteira, muitas vezes o professor não ousa transpor o seu domínio, outras não aceita bem que nele penetrem os colegas; *v)* a falta de recursos para introduzir novas práticas.

No ponto que se segue reflectiremos sobre a interferência que estes factores têm no carácter (inter) disciplinar da área da Expressão Plástica.

---

<sup>10</sup> Nesta altura ainda não eram conhecidas as metas nacionais que entretanto foram publicadas pelo Ministério da Educação. Informe-se ainda que, aquando da conclusão deste trabalho, os docentes implicados na investigação ainda não tinham analisado as metas de aprendizagem da área da Expressão Plástica.

### 2.3.3. FACTORES RELEVANTES PARA A CONCRETIZAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Conceber a arte e a Expressão Plástica como espaço interdisciplinar implica uma postura docente vigilante e atenta à articulação das práticas educativas para que estas não surjam apenas ao serviço das outras áreas curriculares.

Pensamos que, para posicionar a Expressão Plástica no espaço interdisciplinar é necessário que esta seja concebida como domínio próprio e não como acessório de outras disciplinas.

Nesta linha aceitamos os princípios defendidos por Eisner (2001). O autor fundamenta o carácter disciplinar da educação artística com base em dos cinco princípios: *i)* a educação artística deve dar destaque ao que é específico do domínio das artes. Não se deve limitar a aprendizagens que podem ser conseguidas através das outras disciplinas ou em função das outras disciplinas; *ii)* deve ter em linha de conta o desenvolvimento da inteligência (literacia) artística; *iii)* a educação artística deve contribuir para que os alunos aprendam a criar imagens visuais com satisfação e sentido do belo, a observar e a reagir ao que designamos por artes e outras formas visuais, e a compreender o papel que as artes desempenham na cultura; *iv)* a educação artística deve levar os alunos a reconhecer o que no seu trabalho é pessoal e original; *v)* desenvolver a capacidade dos alunos para construírem quadros de referência múltiplos, nas quais se incluem as referências estéticas.

Esta área é de natureza interdisciplinar pois é facilitadora da compreensão das relações existentes entre as várias áreas do conhecimento e porque proporciona a experiência directa dos sentidos, estabelecendo conexões entre o verbal e o não verbal, o racional e o emocional, valorizando as vivências reais e tangíveis.

A Expressão Plástica proporciona, porque é da sua natureza, momentos lúdicos e de prazer que a própria exploração dos materiais e das técnicas produz, mas esse não é o seu fim último. Se no Pré-escolar e no início do 1.º Ciclo as experiências artísticas e estéticas são sobretudo visíveis pela revelação do mundo interior da criança (expressão livre e explorações sensoriais), posteriormente é cada vez mais intencional a aproximação a experiências que exigem a relação de conhecimentos diversos tais como: a leitura e representação de diferentes formas visuais; a interpretação e representação de espaços bi e tridimensionais; estabelecimento de

relações entre diferentes formas (naturais e artificiais); a exploração da relação texto-imagem; a ilustração de temas.

Já vimos que na perspectiva do Modelo de Cognição da Educação Artística se enfatizam as implicações das Expressões a nível cognitivo. Mas, no dia-a-dia escolar, nem sempre se atribui à Expressão Plástica a importância devida no desenvolvimento de formas complexas de pensamento pois “as artes surgem, de um modo geral, relacionadas com actividades concretas, mais do que abstractas, emocionais, mais do que mentais, recorrendo mais às mãos do que à cabeça, imaginárias, mais do que concretas ou úteis, mais relacionadas com o divertimento do que com o trabalho” (Raposo, 2004, p.374).

Pela teoria do currículo em rede de Efland (2000), em qualquer actividade escolar importa expor as crianças ao maior número de conhecimentos inter-relacionados para que as aprendizagens evoluam e sejam transferidas numa malha que continuamente se amplia. Estas transferências produzem-se quando, na presença de ideias ou conceitos diferentes, se salientam elementos comuns e se transformam em estratégias diversas resolvendo problemas concretos e provocando a aprendizagem significativa.

Efland (2000) refere capacidades cognitivas como a percepção, a atenção ou sensibilidade discriminativa. Mas, para além destas, outras capacidades cognitivas têm vindo a ser realçadas, por exemplo, a memória. De facto, as ideias e imagens dificilmente são mantidas, a não ser que estejam inscritas num material que lhes oferece pelo menos uma espécie de semi-permanência. O processo de criação plástica auxilia a gravação de referências, ideias, conceitos, “estabiliza o que, de outro modo, seria evanescente” (Raposo, 2004, p.376). Mas, apesar disso, não se pode banalizar o uso do desenho, quase e apenas para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas nas outras áreas curriculares.

O uso rotineiro do desenho, da dobragem, da colagem corresponde à tendência para separar os elementos constitutivos da expressão criativa privilegiando a produção (ou o produto) face ao processo. Entendida deste modo a expressão através do desenho e dos trabalhos manuais é normalmente a última tarefa do dia servindo para completar a exploração dos outros assuntos. Ana Mae Barbosa (2003)

denomina estas experiências de Expressão Plástica “experiências consumatórias<sup>11</sup>” exemplificando-as do seguinte modo:

Numa aula sobre peixes explorando o assunto em vários aspectos e terminando pelo convite aos alunos para desenharem peixes e fazerem trabalhos manuais com escamas, ou ainda dar uma aula sobre horticultura e jardinagem e levar as crianças a desenharem um jardim ou uma horta (Barbosa, 2003, p.2).

Segundo a autora, estas práticas de uso da Expressão Plástica ao serviço dos conhecimentos das outras áreas curriculares são benéficas para aquelas porque se mobilizam factores cognitivos alternativos:

A prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem etc.) no final de uma experiência, ligando-se a ela através de conteúdo (...) está baseada na ideia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afectivos na cognição que são por ela mobilizados (Barbosa, 2003, p.2).

Um trabalho com objectivos de metodologia interdisciplinar deve integrar conteúdos dispostos com intencionalidade pedagógica. Dessa disposição depende a sua contribuição para estruturas de interpretação, explicação, análise e crítica. Se a tarefa causar na criança a construção de um espírito curioso, questionador e interventivo, ou se lhe ampliar o conhecimento com novas palavras, novos significados ou novos códigos visuais, trará benefícios mútuos para as áreas disciplinares em questão. Por outro lado, os saberes interdisciplinares não têm porque ser necessariamente verbais. Na sua dimensão produtiva, aquela que se refere ao agir plástico e ao fazer expressivo, a Expressão Plástica reutiliza um conjunto de técnicas, materiais e também conceitos não verbais. O incentivo aos processos artísticos promove na criança a capacidade de representar ideias, sentimentos e imagens que muitas vezes não se conseguem traduzir em palavras.

Este aspecto tem vindo a ser privilegiado nos novos programas, quer da Matemática, quer do Ensino Experimental das Ciências com sugestões de tarefas que levem os alunos a desenhar ou a esquematizar raciocínios. É o reconhecimento da mais-valia na organização do pensamento da Expressão Plástica.

Fazendo a síntese das teorias e conceptualizações sobre o ensino da arte e do actual Currículo Nacional do Ensino Básico, a Expressão Plástica continua a definir-se enquanto linguagem e veículo comunicacional mas também enquanto área

---

<sup>11</sup> Termo apresentado sem tradução.

de desenvolvimento cognitivo, afectivo e social. É um modo de apreender o mundo e envolve processos de pensamento crítico, criativo e sensibilidade. Enquanto disciplina do currículo, o seu principal rejuvenescimento dá-se na solicitação para proporcionar experiências, tais como, o acesso ao património cultural e artístico ao apuramento da sensibilidade e à intervenção crítica, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e assumir-se como expressão de cada cultura.

Outro factor que, quanto a nós, pode ainda determinar o lugar mais ou menos independente e autónomo da Expressão Plástica face às restantes áreas, tem a ver com o saber e as funções pedagógicas formalmente exigidos ao docente. Neste ciclo de ensino em que vigora o regime da monodocência, todas as competências pedagógicas recaem sobre o mesmo professor, o professor generalista titular de turma.

Formalmente, prevê-se a possibilidade de haver coadjuvação - intervenção em simultâneo do docente titular de turma com os docentes especializados. Na prática actual essa modalidade não acontece. Muitas vezes o professor não ousa transpor o seu domínio, outras vezes não aceita bem que nele penetrem os colegas. Nesta medida, a introdução das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) trouxe outra oportunidade aos professores generalistas para “articularem” saberes com colegas. Trata-se da nova relação entre professores titulares de turma e os professores das AEC, que solicita a “supervisão pedagógica” dos primeiros sobre os segundos. Se levada à prática, a nova relação poderá configurar outros contornos à área da Expressão Plástica, alterando (ou não) o entendimento dos professores sobre a mesma. Havendo abertura à interdisciplinaridade será necessária a humildade e a disponibilidade para a troca e o diálogo. O trabalho colectivo impõe-se. A inter-relação quer dos professores quer dos conteúdos curriculares e de enriquecimento curricular torna-se útil.

## SÍNTESE DA PRIMEIRA PARTE

Debruçando-nos especificamente sobre a Expressão Plástica, lendo em paralelo as competências congregadas no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (Ministério da Educação, 2001) e os Princípios Orientadores da respectiva área no texto “Organização Curricular e Programas” (Ministério da Educação, 2004), depreendemos que houve uma mudança de perspectiva, uma mudança de paradigma ou modelo curricular. Do modelo de Educação Artística como Expressão para um outro modelo que engloba quatro modos de interpretação da Educação Artística: Expressão, Compreensão, Cognição e Interpretação.

Interpretar o Programa da Expressão Plástica nesta nova perspectiva, considerando que a aprendizagem actua simultaneamente sobre três eixos - o "saber fazer", o “sentir” e o "saber ver" – implica uma leitura diferente menos agarrada a objectivos. O primeiro eixo abrange as técnicas e as aprendizagens procedimentais e expressivas. Os segundo e terceiro eixos implicam a integração de conhecimentos da linguagem visual e plástica numa abordagem interdisciplinar. Como tal, importa operacionalizar estratégias que, ligando e associando as aprendizagens nas diversas áreas, levem à promoção de competências em termos de fruição, expressão e realização criativa.

A Expressão Plástica enquanto linguagem, sobretudo na sua vertente visual, é um meio de comunicação que pode ser usado em todas as áreas do conhecimento, nomeadamente nas outras áreas académicas, constituindo um catalisador do pensamento interdisciplinar e como tal da prática interdisciplinar. Acreditamos que no 1.º Ciclo, a prática da interdisciplinaridade é entendida como útil e necessária. Neste nível, as aprendizagens giram à volta do experimentar e do fazer, recorrendo-se frequentemente às representações com produções plásticas para comunicar fenómenos dos saberes sociais, matemáticos, naturais. Mas esse trabalho não é só por si interdisciplinar. Para o ser, na nossa opinião, terá de existir uma aprendizagem mútua e reconhecida nas áreas envolvidas.

---

SEGUNDA PARTE  
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

---



## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA

#### 3.1. PROBLEMÁTICA E TIPO DE ESTUDO

Depois de enunciado o quadro conceptual sobre o ensino da Expressão Plástica como área integrada da Educação Artística, incluindo a leitura do Currículo Formal (Currículo da Expressão Plástica no 1.º Ciclo – Competências Essenciais e Programa), cabe agora averiguar quais as concepções e as práticas que os professores de um Agrupamento revelam sobre este domínio.

Inserimos o nosso estudo no paradigma naturalista ou interpretativo, que pressupõe que “existem várias realidades e cada realidade é baseada nas percepções dos indivíduos e muda com o tempo” (Fortin, 2009, p.31). Partindo do fenómeno, no seu conjunto, reunimos e ligámos as várias ideias entre si, a fim de construir uma nova realidade com sentido para os sujeitos que vivem o fenómeno em estudo.

Para o efeito, realizámos uma investigação predominantemente qualitativa tendo em vista descobrir as concepções dos professores sobre o currículo, explorar os significados que atribuem à realidade, descrever as suas práticas, a fim de compreender a essência do seu posicionamento face ao ensino da Expressão Plástica.

Bogdan e Biklen (1994) descrevem a investigação qualitativa como um tipo de pesquisa que tem como fonte directa o ambiente natural. É uma investigação onde o investigador, sendo o instrumento principal, procura recolher a maior amplitude de dados que possa, para depois os descrever minuciosamente. O investigador foca a sua atenção sobre os significados para compreender aquilo que os sujeitos pensam, capturando a perspectiva dos próprios participantes.

A opção por uma metodologia fundamentalmente qualitativa fundamenta-se no facto de pretendermos compreender a significação dos fenómenos e não tanto de os explicar em termos de causalidade. Contudo, ao utilizarmos uma variedade de técnicas de recolha de dados (análise documental e inquérito por questionário e por entrevista), aceitamos e valorizamos a complementaridade de métodos e de técnicas

pondo de parte a ideia da oposição entre abordagens quantitativas e qualitativas. Com efeito, excluimos a hipótese de proceder apenas ao levantamento de dados de natureza quantitativa que, de um modo geral, não contemplam o contexto em que se situam os sub-sistemas estudados, limitando por vezes a análise de certos processos e reduzindo a explicação de parte dos dados quantificados. Por sua vez, as abordagens qualitativas, quando apoiadas em dados de natureza quantitativa, poderão permitir o enquadramento das questões do estudo e uma compreensão diversificada dos fenómenos. Por outro lado, esta complementaridade dos métodos permite a triangulação dos resultados e garante a sua validade.

Segundo Cohen e Manion (1989) "a triangulação pode ser descrita como o uso de dois ou mais métodos na recolha de dados no estudo de um aspecto do comportamento humano" (p. 269). Esta triangulação metodológica permite validar as informações, na medida em que aborda o objecto de estudo por meio de instrumentos diferentes, trazendo informações suplementares e reduz consideravelmente as possibilidades de que os resultados obtidos possam ser atribuíveis ao método permitindo uma maior confiança nos resultados.

Assim, com base nos pressupostos enunciados, foi delineado um plano de pesquisa que teve em conta a articulação dos seguintes métodos: a análise documental de diversas fontes; um levantamento de dados quantitativos através de um questionário administrado à população total do estudo; uma recolha de dados qualitativos que se traduziu na realização de entrevistas a oito professores da população do estudo.

Iniciamos a pesquisa empírica sem hipóteses predefinidas. Contudo, traçamos um rumo sobre um conjunto de questões orientadoras, a saber:

- |  |  |
|--|--|
| 1) Como é que o Currículo Oficial é percebido pelos professores? | Que finalidades atribuem à Educação Artística em geral e à Expressão Plástica em particular?<br>Que competências consideram mais pertinentes para a formação dos seus alunos?  |
| 2) Que ideias têm sobre a sua operacionalização?                 | Que competências pretendem desenvolver e a que actividades as associam?<br>Que motivos percebem como inibidores para o desenvolvimento dessas actividades e competências?<br>Que concepções revelam sobre a interdisciplinaridade? |

- 3) Como é que realmente o operacionalizam? Quais as actividades que promovem e com que frequência o fazem?  
 Como intervêm e gerem o espaço curricular (frequência/duração) para a área da Expressão Plástica?  
 Como articulam as aprendizagens da área da Expressão Plástica com as das restantes áreas?

### 3.2. POPULAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

O contexto escolhido para a realização do nosso estudo foi um Agrupamento de Escolas do perímetro urbano da cidade Viseu o qual passaremos apenas a designar por “Agrupamento”.

A selecção deste Agrupamento foi determinada por um conjunto de razões específicas: *i)* por ser um Agrupamento habitualmente receptivo à investigação em contexto escolar; *ii)* por agrupar um número proporcional de escolas com diversas tipologias e a funcionar nos dois regimes de horário, à semelhança da variabilidade ainda evidente no resto do país; *iii)* por incluir, em número proporcional, escolas em espaço urbano e escolas em espaço semi-rural mas, ainda assim, relativamente próximas umas das outras, possibilitando por isso o intercâmbio e o trabalho de equipa entre os professores; *iv)* pela conformidade com a dimensão que se pretendia na população em estudo (sabíamos *à priori* que neste agrupamento existia um único Departamento do 1.º Ciclo); *v)* por razões de ordem prática, uma vez que o Agrupamento se localiza na área de residência da investigadora, aspecto facilitador no trabalho de campo previsto pois, tal como salientaram Bogdan e Biklen (1994), a investigação deverá decorrer num local onde o investigador tenha acesso facilitado e possibilidade de estabelecer boa comunicação.

Este Agrupamento pertence ao concelho de Viseu e abrange três freguesias. Foi constituído em 1999/2000, sendo composto por cinco Jardins de Infância, seis Escolas do 1.º Ciclo e uma Escola do 1.º e 2.º Ciclos correspondente à Escola Sede.

Na Escola Sede e na generalidade das outras escolas, as instalações são satisfatórias apesar das limitações à prática da Expressão Motora e Educação Física pois, exceptuando a sede, as restantes não possuem ginásio. As salas de aula estão dentro dos parâmetros usuais, mas não possuem meios favoráveis às áreas das expressões artísticas e, em duas escolas, são insuficientes para as turmas existentes pelo que ainda acontecem turmas com horário em regime de desdobramento.

No ano 2009/2010, no 1.º Ciclo, houve um total de 612 crianças distribuídas por 33 turmas, com uma média de 20 alunos por turma. Importa ainda referir que, em oito destas turmas, foram leccionados dois anos de escolaridade em simultâneo. Em nenhuma das turmas aconteceu ensino coadjuvado na área das Expressões.

A população deste estudo abrange a totalidade de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que durante ano de 2009/2010 foram titulares de turma, num total de 33 sujeitos. Para facilitar a leitura de dados, mantendo o compromisso de confidencialidade estabelecido com os professores, estabelecemos uma chave/código para identificação das escolas, turmas, professores e respectivos documentos. As turmas foram identificadas com um algarismo e duas letras. O algarismo corresponde ao ano de escolaridade, a primeira letra à escola e a segunda à turma. Por exemplo:

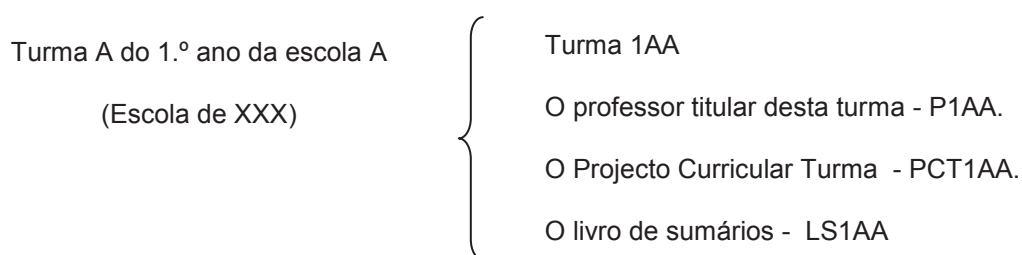


Figura 2 - Codificação das fontes e unidades de registo.

Na primeira fase do estudo - recolha de dados em documentos produzidos pelos professores – a amostra correspondeu aos trinta e três professores titulares de turma que leccionaram neste Agrupamento, durante o ano lectivo 2009/2010.

Dos 33 professores que foram titulares de turma em 2009/2010, foram inquiridos 32 sujeitos, por questionário, havendo 8 que também foram entrevistados. A amostra para as entrevistas foi definida por amostragem de escolha intencional (Fortin, 2009). A amostra de indivíduos foi constituída em função dos casos extremos detectados após a leitura dos sumários<sup>12</sup>. Assim foram incluídos os dois professores de cada ano de escolaridade que em termos absolutos sumariaram, respectivamente, o maior e o menor número de actividades de Expressão Plástica durante aquele ano escolar.

---

<sup>12</sup> Exceptuando o caso do professor P1GA que foi substituído pelo segundo professor com maior número de intervenções sumariadas.

Consideremos então a amostra dos trinta e três professores titulares de turma que leccionaram no Agrupamento, durante o ano lectivo 2009/2010. Como se observa no Quadro 2, ela é constituída, maioritariamente, por elementos do sexo feminino (84,4%).

Quadro 2 - Distribuição dos professores em função do sexo

Sexo	N	%
M	5	15,6
F	27	84,4

A maioria dos professores tem entre 41 e 50 anos (59,4%), seguidos dos que têm entre 31 e 40 anos (28,1%) e mais de 50 anos (12,5%).

Quadro 3 - Distribuição dos professores em função da idade

Idade	N	%
≤ 30	0	0,0
31 - 40	9	28,1
41 - 50	19	59,4
> 50	4	12,5

Como está bem patente no Quadro 4, trata-se de um colectivo com experiência considerável já que metade tem entre 11 e 20 anos de serviço e 43,8% têm mais de vinte anos de actividade docente.

Quadro 4 - Distribuição dos professores em função do tempo de serviço

Tempo de docência	N	%
≤ 5	0	0,0
6 - 10	2	6,3
11 - 20	16	50,0
> 20	14	43,8

No que diz respeito à antiguidade no agrupamento, pouco mais de metade dos inquiridos foram aí colocados durante o ano lectivo em estudo, portanto com um conhecimento menos consolidado sobre esta instituição e suas práticas.

Quadro 5 - Distribuição dos professores em função do tempo de serviço no Agrupamento

Tempo nesta escola	N	%
≤ 1	18	56,3
2 - 4	12	37,5
5 - 8	1	3,1
> 8	1	3,1

Este grupo possui, maioritariamente, uma formação especializada: 90,6% dos professores possuem licenciatura, 6,3% detêm o grau de mestre e 3,1% o bacharelato. Importa ainda referir que 3 docentes (9%) completaram uma formação superior especializada na Área das Expressões Artísticas: 2 em Educação Visual e Tecnológica, 1 em Expressão e Educação Musical (cf. Quadro 6).

Quadro 6 - Distribuição dos professores por habilitações académicas

Habilitação Académica	N	%
Bacharel	1	3,1
Licenciado	29	90,6
Mestre	2	6,3
Outro	0	0,0

A grande maioria dos professores (75%), ao longo da sua carreira, não realizou cursos ou acções de formação contínua dedicadas às Expressões Artísticas (cf. Quadro 7).

Quadro 7 - Professores com acções de formação nas Expressões

Formação Exp. Artísticas	N	%
Sim	8	25,0
Não	24	75,0

Como se evidencia no Quadro 8, os docentes entrevistados têm características diversificadas no que se refere às variáveis em análise (idade, sexo, tempo de serviço e habilitações).

Quadro 8 - Caracterização dos sujeitos entrevistados

Professores	P1CA	P1EA	P2AB	P2EA	P3AB	P3EA	P4AB	P4CA
Idade em anos	51	42	55	55	37	36	44	41
Sexo	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Masc.	Fem.	Fem.
Tempo serviço em anos	22	16	32	34	13	10	17	22
Formação inicial	Magist. Viseu 1.ºCiclo	Piaget Viseu 1.ºCiclo	Magist. Viseu 1.ºCiclo	Magist. Viseu 1.ºCiclo	ESE Viseu 1.ºCiclo	Piaget Viseu 1.º/2.º EVT	Piaget Viseu 1.º/2.º Port/Fran.	Magist. Lamego 1.ºCiclo
Formação especializada				Licenc. Ed. Musical				CESE Orient. Educativa
Formação contínua em Expressões	Exp. Integradas				Exp. Integradas			Exp. Plástica Motora

### 3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Como já dissemos, visando a complementaridade, utilizámos diversas técnicas para recolha de dados: pesquisa documental, listas de verificação, inquérito por questionário e por entrevista.

A pesquisa documental é, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), uma técnica de recolha indirecta de dados, que pode utilizar uma variedade de fontes. No presente estudo, foram utilizados os seguintes documentos:

- Projecto Educativo de Agrupamento respeitante ao quadriénio 2009/2010 a 2012/2013;
- Plano Anual das Actividades do 1.º Ciclo;
- Relatórios de realização e avaliação do Plano Anual de Actividades do 1.º Ciclo referentes ao ano 2009/2010;
- Trinta e três Projectos Curriculares de Turma do ano 2009/2010;
- Planificações Anuais, Semestrais e Mensais aprovadas pelo Departamento do 1.º Ciclo para o ano 2009/2010;
- Ficha Registo de Avaliação Trimestral utilizado em 2009/2010;
- Trinta e três Livros de Registos Diários (livros de sumários) preenchidos durante o ano 2009/2010.

O questionário foi elaborado para efeitos da investigação, tendo em conta as etapas descritas por Fortin (2009, p.381) e as indicações de Foddy (1996) e Tuckman (1994). Para realizar o pré-teste, aplicámos uma versão provisória a um grupo restrito de professores externos a esta população. Não tendo sido necessário efectuar modificações, o questionário foi enviado para a DGIDC tendo obtido o parecer favorável (cf. Anexo 2).

Este instrumento pretende recolher informações relativamente às questões orientadoras desta pesquisa, nomeadamente: as concepções sobre a Educação Artística e a Expressão Plástica no âmbito do Currículo Oficial, as concepções sobre a Interdisciplinaridade, e as percepções sobre a operacionalização das mesmas no dia-a-dia escolar.

Assim, relativamente ao seu conteúdo, este instrumento consta de quatro partes distintas (cf. Anexo 3). A primeira parte diz respeito à caracterização sócio profissional do professor: sexo, idade, habilitações académicas, anos de serviço, acções de formação frequentadas. Ainda nesta parte procuramos perceber se os

professores sentem necessidade em complementar a formação neste domínio e, se assim for, em que matérias. Na segunda parte, pretendemos fazer o levantamento de opiniões sobre a função e a importância das actividades de Expressão Plástica no desenvolvimento das aprendizagens no Currículo em geral. Na terceira parte, procuramos saber a opinião dos professores sobre as Competências Específicas da Expressão Plástica descritas no Currículo Nacional do Ensino Básico, identificar quais os domínios mais valorizados e porquê. Na quarta parte, averiguamos quais são as modalidades de trabalho privilegiadas na Expressão Plástica, em que medida estas envolvem interdisciplinarmente as outras áreas, que dificuldades existem e que aspectos inibem a realização da Expressão Plástica.

Relativamente à forma, este instrumento possui algumas questões abertas e, predominantemente, questões fechadas com escalas de tipo Likert para distribuição de respostas em cinco escalões de concordância ou frequência.

As entrevistas semi-estruturadas foram conduzidas por um guião (cf. Anexo 4), elaborado para o efeito, que pretendeu incluir os seguintes tópicos: caracterização do docente; formação profissional; representação sobre a área da Expressão Plástica; representações sobre o Currículo Oficial; representação sobre as práticas docentes pessoais; representações sobre a interdisciplinaridade; percepção global sobre a temática.

### 3.4. FASES DO ESTUDO E PROCEDIMENTO

Após a revisão bibliográfica sobre o tema, a primeira fase da investigação empírica teve um carácter mais descritivo e exploratório. Em Maio de 2010, solicitámos a realização do estudo à direcção do Agrupamento (cf. Anexo 1). A partir de Julho de 2010, começámos a recolher todas as fontes documentais consideradas importantes. Assim, em primeiro lugar, analisámos o Projecto Educativo do Agrupamento e o Plano Anual de Actividades, à luz do nosso quadro teórico. Escolhemos estes documentos por considerarmos que os mesmos condicionariam algumas decisões dos docentes quando tinham de preparar os seus Projectos Curriculares de Turma e as respectivas aulas.

Sob os mesmos critérios, analisámos os materiais elaborados pelos próprios professores: Planificações Trimestrais/ Mensais e Projectos Curriculares de Turma. Esta consulta realizou-se na Escola Sede do agrupamento e com a autorização

expressa dos respectivos autores. Do mesmo modo e sob as mesmas condições, durante o mês de Agosto, fizemos um levantamento exaustivo das actividades de Expressão Plástica relatadas e sumariadas por cada professor no respectivo Livro de Registos Diários ou, como habitualmente é designado, Livro de Sumários.

O Livro de Sumários é o documento onde se registam as aulas ministradas e os conteúdos nelas trabalhados. Como não existem normas estipuladas para o seu registo e porque ainda é um documento recente no 1.º Ciclo (desde o ano lectivo 2005/2006) esperávamos encontrar variabilidade nos conteúdos descritos e nos discursos empregues. Estamos cientes de que o seu preenchimento manuscrito, diário e sistemático, exige esforço aos professores e consome um tempo precioso. Esta rotina é muitas vezes sentida como desnecessária e ingrata, pelo que se antevêm redacções económicas com descrições aquém das práticas realmente desenvolvidas nas salas de aula. Ainda assim, pensamos que essas sùmulas são significativas pois, em princípio, correspondem aos conteúdos, tarefas e aprendizagens mais valorizadas pelos professores.

Contamos que este material nos sirva para conhecer a organização do tempo escolar, nomeadamente a distribuição das actividades de cada área curricular ao longo do ano e no decorrer dos dias. Não nos interessa tanto a duração, até porque através dos dados registados não conseguiríamos obter essa informação, mas sim a ordem e a frequência das experiências.

Durante o mês de Setembro de 2010, construímos os inquéritos por questionário e por entrevista para aplicar à nossa população. Para construir estes instrumentos orientámo-nos pelos nossos objectivos específicos operacionalizados nas questões orientadoras já descritas.

Logo após a aprovação da DGIDC (cf. Anexo 2) procedeu-se ao estabelecimento de protocolo com os representantes da Direcção do Agrupamento. O questionário foi então distribuído pela própria investigadora. Uma semana mais tarde foi recolhido pela investigadora, em envelope fechado e sem identificação, em cada um dos estabelecimentos, com a colaboração das coordenadoras de cada estabelecimento de ensino.

Durante os meses de Outubro e Novembro, realizaram-se as entrevistas aos oito professores titulares de turma, em horário pós-laboral e nas respectivas escolas. Com autorização dos sujeitos estas entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

### 3.5. ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Durante o processo de tratamento de dados recorreu-se a procedimentos metodológicos de natureza quantitativa e qualitativa em paralelo, tendo em conta que categorias de análise derivaram da relação entre os postulados teóricos e os dados empíricos do contexto em análise.

A análise de conteúdo foi o método utilizado na análise dos documentos, na análise das respostas dadas nas entrevistas e nas respostas dadas às questões abertas propostas no questionário (Bardin, 1977; Vala, 1986).

Após uma leitura exploratória dos documentos procedeu-se ao isolamento e à análise interpretativa de cada uma das unidades de análise. Esse *corpus*, conjunto de informações, foi organizado e separado, relacionando os seus conteúdos para encontrar “tendências e padrões relevantes” (Lüdke & André, 2003, p. 45), categorizando-os para os analisar. Depois, para comparar as mensagens presentes nos vários documentos, procedemos ao tratamento estatístico dos indicadores recolhidos, tendo-se convertido as análises qualitativas em valores percentuais, o que correspondeu a um procedimento de natureza quantitativa. Houve, deste modo, uma análise qualitativa e quantitativa dos mesmos dados de forma a completarem-se e a permitirem uma maior compreensão do contexto de análise.

Após uma primeira leitura exploratória dos documentos previstos na primeira fase, definimos categorias e respectivos indicadores que dispusemos em grelhas para registo e organização dos dados. O nosso objectivo foi conceber instrumentos que facilitassem uma leitura mista (descritiva e quantitativa). Esta metodologia, designada como Análise de Conteúdo, é descrita por Bardin (1977) e Vala (1986).

No nosso estudo, as unidades escolhidas coincidem com as de registo e são do tipo semântico. Como unidade de contexto (segmento de conteúdo mínimo com sentido) usámos o parágrafo.

No momento do registo, as unidades examinadas e os dados escolhidos foram sistematizados em especificações temáticas, categorias e subcategorias, sucessivamente dispostas em esquemas de conglomerados e tabelas de dupla entrada (Categorias /subcategorias e Indicadores /unidades de registo).

No caso dos livros de sumários, numa primeira leitura, preencheram-se listas de verificação das actividades sumariadas em cada dia escolar. Esta leitura serviu também como leitura exploratória para descoberta de indicadores e redefinição das subcategorias de análise. Após esta leitura, procedeu-se à colheita de todas as

unidades de referenciação de onde se isolaram os indicadores. Os parágrafos ou frases recolhidos nessas grelhas foram posteriormente quantificados segundo a sua presença/ausência para serem expostos em termos de frequências absolutas e relativas.

Em síntese, tratou-se de uma análise categorial que, tomando a totalidade dos textos, os fez passar por um crivo de classificação e recenseamento, segundo a frequência de presença ou ausência de itens de sentido comum. Este método - "método das categorias" - assemelha-se à arrumação de texto por gavetas de significado que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem (Bardin, 1977, p.37).

Apresentamos no Quadro 9 as dimensões ou âmbitos em análise, as categorias, as subcategorias de análise e alguns indicadores.

Quadro 9 - Dimensões, categorias e subcategorias da análise de conteúdo dos documentos e entrevistas

Âmbitos/ Dimensões	Fontes	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Currículo percebido	Projecto Educativo Agrupamento	1. Literacia artística		Todas as referências à Educação Artística, Arte, Expressões.
	Ficha Registo de Avaliação	2. Finalidades e Competências Expressão Plástica		Todas as competências essenciais ou específicas da área da Expressão Plástica.
	Projectos Curriculares de Turma	3. Distribuição de conteúdos por áreas		Referências à organização do trabalho por áreas. Listagem de conteúdos por áreas e por anos de escolaridade.
	Planos Anuais de Actividades	4. Constrangimentos ao cumprimento das competências		Referências aos factores facilitadores/inibidores ao cumprimento das competências preconizadas e à realização das actividades.
Currículo operacionalizado ou realizado	Planificações anuais e mensais			
	Questionários			
	Entrevistas			
	Os registos diários nos livros de sumários	5. Tarefas e tempos de Expressão Plástica	Presença Explícita Presença Implícita	Sempre que o professor sumaria um tempo de aula destinado à Expressão Plástica. A tarefa envolve procedimentos da EP mas não está inscrita como Expressão Plástica, aparecendo descrita no sumário de outra área.
Currículo operacionalizado ou realizado	Relatórios de realização e avaliação do Plano Anual de Actividades	6. Relação (inter) disciplinar	Actividade Autónoma Actividade Com relação multidisciplinar	O professor não evidencia a relação desta área com as outras disciplinas e destaca-a de forma clara atribuindo-lhe tempo específico no registo do dia. O professor evidencia que há relação com outra área ou, no contexto dos sumários das outras áreas, é evidente a convergência do conteúdo, assunto ou metodologia.
	Entrevistas	7. Natureza das actividades desenvolvidas	Características das tarefas	Tipologias de exercícios e actividades descritos nos sumários. Destaca-se a acção ou conceito que indicia o fim/objectivo imediato da actividade concreta.

Relativamente aos questionários, no caso das questões fechadas, os dados obtidos foram sujeitos a uma análise estatística descritiva, tendo sido calculadas frequências absolutas e relativas para todas as variáveis e, em alguns casos, a média e o desvio-padrão.

Optámos pela apresentação desses dados em quadros com frequências absolutas e relativas para todas as variáveis, seguindo a ordem dos itens tal como se apresentam no próprio questionário.

Finalmente, os dados obtidos através dos três procedimentos (dados da análise documental, dados do questionário e dados da entrevista) foram compilados e organizados de acordo com os objectivos do estudo. Após essa descrição e análise, organizou-se a informação disponível em função das questões orientadoras. Pretendeu realizar-se uma análise globalizante de modo a integrar as análises parciais numa visão mais ampla do problema em estudo. Assim, na apresentação dos dados revelaremos as informações recolhidas seguindo, sempre que possível, a sequência: dados recolhidos nas fontes documentais; dados recolhidos no inquérito por questionário; dados recolhidos nas entrevistas.

### 3.6. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Podemos sistematizar as limitações deste estudo em torno de dois aspectos: a estratégia e a construção dos instrumentos.

Do ponto de vista metodológico a ausência da observação directa constitui a primeira debilidade. Essa metodologia seria mais completa e fiável, permitindo uma recolha de dados muito mais rica. Porém, esse tipo de estudo ultrapassava as condições disponíveis pelo que tivemos de abdicar desse procedimento.

Um segundo nível de limitações diz respeito à construção do questionário. A relação de itens referentes aos conteúdos e actividades construiu-se com base no levantamento conseguido nos livros de sumários e nas sugestões apresentadas no programa pelo que se admite a possibilidade de não ser exaustiva.

Outra limitação diz respeito à interpretação dos sumários. Sabendo que estes registos são muito sintéticos admitimos que a sua interpretação possa ter sido por vezes limitada.



## CAPÍTULO 4

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

#### 4.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS NO ÂMBITO DO CURRÍCULO PERCEPCIONADO

Wolcott (1994) aconselha os investigadores a conseguirem um equilíbrio entre a descrição, a interpretação e a análise. Para este autor, a descrição consiste na explicitação clara dos dados recolhidos. A interpretação é o momento em que o investigador expõe o significado e o sentido que dá aos factos que revelou. Na análise, identificam-se padrões de regularidade nos dados e enquadram-se esses factos num modelo analítico de maior amplitude.

A consulta dos Projectos Educativos e Curriculares, nomeadamente dos Projectos Curriculares de Turma constituiu uma primeira oportunidade para aceder ao que Goodlad (1979) designou por perspectiva percepcionada do currículo. Esta foi complementada com a leitura das planificações (Brophy & Good, 1982) e posteriormente, com as opiniões expressas no questionário e nas entrevistas. Deste modo tentámos abordar e compreender o currículo tal como ele é interpretado e traduzido pelos professores neste contexto particular (Diogo & Vilar, 1999).

##### 4.1.1. CONCEPÇÕES SOBRE A LITERACIA ARTÍSTICA E AS FINALIDADES DA EXPRESSÃO PLÁSTICA

Na **análise documental**, nomeadamente no Projecto Educativo do Agrupamento (PEA), não encontramos a intenção explícita de literacia artística. Mas, nas linhas orientadoras da organização depreendemos esse interesse, nomeadamente nos anseios de qualidade da resposta educativa, sob o objectivo da procura de condições de sucesso e inclusão:

Na constituição das turmas para desenvolvimento de actividades, os professores e outros responsáveis deverão ter em consideração, como critérios

fundamentalmente pedagógicos, estratégias facilitadoras que possibilitem aos alunos a construção e tomada de consciência da sua identidade enquanto pessoa e elemento da sociedade, a participação na vida cívica, assumir de forma crítica a análise sobre si e sobre o outro, respeito pela diferença e sobre as opções de outros, valorizar várias formas de conhecimento, de comunicação e de expressão, desenvolver o intelecto, o gosto pelo trabalho e pelo saber e saber fazer bem como desenvolver a sua consciência ética e estética (PEA, p.10).

Na descrição de pontos fracos e respectivas medidas de acção, reencontramos o enquadramento desta literacia, designadamente no segundo objectivo final e respectivo objectivo intermédio.

Erradicar o abandono escolar dos alunos, desenvolvendo competências de literacia, numeracia, pensamento crítico e utilização das tecnologias de informação; reconhecer e premiar a excelência e o esforço pessoal em cada tipo de inteligência (visual/espacial, verbal/linguística, lógica/matemática, corporal/estética, musical/rítmica, interpessoal e intra-pessoal) (PEA, p.23).

A única referência explícita às competências no domínio artístico, encontramos-las na última das oito prioridades curriculares: “Desenvolver a capacidade de apreciação estética, adquirindo e desenvolvendo competências no domínio das expressões artísticas” (PEA, p.26).

Como vemos, neste nível, as intenções expressas são muito gerais deixando margem aos professores para uma interpretação autónoma.

Ainda no âmbito dos objectivos intermédios para “promover a excelência do ensino oferecido”, pretende-se “definir critérios e criar instrumentos que permitam avaliar sistematicamente a eficácia da gestão do currículo nas várias áreas disciplinares” (PEA, p.23) contudo, no que se refere às Expressões Artísticas, nomeadamente Expressão Plástica, só encontramos esses critérios na Ficha de Registo de Avaliação Trimestral dos alunos. Este documento é construído pelo colectivo de docentes e é validado pelo Conselho Pedagógico. É nele que se regista e oficializa a avaliação sumativa de cada aluno. No ano em estudo, neste Agrupamento, cada área curricular era avaliada e descrita por referência a quatro competências essenciais que, no caso da Expressão Plástica, foram:

- Compreensão de formas, cor e técnicas;
- Conhecimento de formas diversas de expressão;
- Capacidade de produzir e/ou criar trabalhos diversos;
- Domínio de técnicas simples de pintura, recorte, colagem e dobragem.

Sendo este o documento súmula das aprendizagens avaliadas, compreende-se que a escolha dos critérios tenha recaído sobre aspectos mais objectivos e,

possivelmente, mais fáceis de aferir. Mas, ainda assim, estão ausentes nos documentos os descritores previstos para aferir esses mesmos níveis de desempenho, no que às Expressões diz respeito.

Quando inquiridos por **questionário**, os professores revelam uma elevada valorização da Expressão Plástica suportada em aspectos do desenvolvimento global do próprio aluno: porque favorece modos alternativos de comunicação e expressão pessoal, agiliza o pensamento criativo aplicado a novas situações e desenvolve destrezas difíceis de operacionalizar noutras áreas (cf. Quadro 9).

De acordo com as respostas dadas a esta questão, nas concepções deste grupo de professores, a missão educativa atribuída à área é realmente significativa e interdependente, já que 96,9% dos professores considera que a Expressão Plástica permite a formação global do aluno e complementa ou motiva para as aprendizagens nas outras áreas curriculares.

A ideia de que a Expressão Plástica possa desenvolver aspectos cognitivos importantes destacou-se por ser aquela em que mais professores se abstiveram pois 18,8% responderam que não concordavam nem discordavam (cf. Quadro 10)

Quadro 10 - Finalidades da Área da Expressão Plástica

A área da Expressão Plástica é importante no 1.º Ciclo porque:	Discordância		Resposta neutra		Concordância	
	N	%	N	%	N	%
Permite a formação global do aluno	0	0,0	1	3,1	31	96,9
Desenvolve destrezas que os alunos não desenvolvem noutras áreas	0	0,0	0	0,0	32	100,0
Agiliza o pensamento criativo aplicado a novas situações	0	0,0	0	0,0	32	100,0
Desenvolve aspectos cognitivos importantes	0	0,0	6	18,8	26	81,3
Favorece a dinâmica de trabalho em grupo	1	3,1	1	3,1	30	93,8
Possibilita modos de comunicação e expressão pessoal	0	0,0	0	0,0	32	100,0
Complementa ou motiva para as aprendizagens nas outras áreas curriculares	0	0,0	1	3,1	31	96,9

Continuando a auscultar os professores sobre as finalidades que conceptualmente atribuem à Expressão Plástica, nomeadamente quando projectam e promovem tarefas dessa natureza nas suas aulas, dois aspectos reúnem uma congruência total com 100% de respostas concordantes: “as actividades de Expressão

Plástica desenvolvem a comunicação e servem para comunicar ideias e vivências”, através destas actividades “desenvolve-se o sentido crítico e a apreciação estética” (cf. Quadro 11).

A última finalidade prevista, “descontrair e aliviar tensões” congregou um menor número de respostas concordantes (75%) sendo por isso aquela que causou um maior desvio em relação à média. Perante este dado, falta saber: será que 25% dos professores desconsidera e dá menor importância a esse tipo de consequências emocionais ou será que nem sequer as aceita?

Um dado importante, revelado nesta mesma questão, é a importância que os professores atribuem às actividades de Expressão Plástica enquanto veículos para contactar com o património artístico e cultural e para adquirir cultura visual pois 34,4% dos professores concordaram totalmente.

Quadro 11 - Finalidades atribuídas as actividades de Expressão Plástica

As actividades de Expressão Plástica servem para:	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Favorecer a exteriorização de sentimentos	0	0,0	0	0,0	1	3,1	25	78,1	6	18,8
Comunicar ideias e vivências	0	0,0	0	0,0	0	0,0	25	78,1	7	21,9
Adquirir conceitos e destrezas	0	0,0	0	0,0	1	3,1	21	65,6	10	31,3
Revelar potencialidades individuais	0	0,0	0	0,0	2	6,5	19	61,3	10	32,3
Experimentar e fruir com a plasticidade dos materiais	0	0,0	0	0,0	2	6,3	23	71,9	7	21,9
Desenvolver sentido crítico e apreciação estética	0	0,0	0	0,0	0	0,0	21	65,6	11	34,4
Contactar com o património artístico e cultural e adquirir cultura visual	0	0,0	0	0,0	2	6,3	19	59,4	11	34,4
Descontrair e aliviar tensões	0	0,0	3	9,4	5	15,6	17	53,1	7	21,9

Como podemos constatar, no **questionário**, os professores revelam relativa uniformidade nas suas respostas. As opções assumidas concordam globalmente com as finalidades definidas nas prioridades curriculares dos documentos oficiais.

Nas **entrevistas**, os docentes continuam a salientar aspectos performativos. No Quadro 12 podemos verificar que os aspectos “técnicos”, “afectivos” e de “comunicação” reúnem, no total das entrevistas, maior número de indicadores. Os desenvolvimentos “expressivo”, “cognitivo” e “crítico” repetiram-se menos vezes.

Em termos globais, verifica-se uma maior valorização da componente performativa sob a componente da apreciação que surge normalmente associada ao pensamento crítico e ao “saber ver”. Verifica-se ainda que a “apreciação” se equipara à componente “fruição” estando esta, normalmente, anexada à experimentação e produção plástica e não tanto à observação e à contemplação de artefactos e obras plásticas.

O “desenvolvimento afectivo” é realçado por metade dos entrevistados diversas vezes. Nele agrupamos aspectos tais como a motivação intrínseca, a sensibilidade, o prazer e a auto-estima.

Será interessante notar a revelação de diversas concepções em relação à ideia de “sentido estético”. Nos cinco indicadores citados assumem-se três significados: “detalhe ou rigor”; “limpo ou organizado”; “belo/não belo”.

Quadro 12 - Funções importantes da Expressão Plástica

Subcategorias	Indicadores/Unidades	N
Desenvolvimento expressivo	Desenvolve competências de expressão (P3EA, 4/11/2010); Oportunidade de expressar (P4AB, 5/11/2010).	2
Desenvolvimento afectivo	Permite o desenvolvimento cognitivo e até mesmo afectivo (...) dá motivação para aprender noutras áreas (...) é muito motivante (P1CA, 27/10/2010); Para os alunos, esta área, é sinónimo de tempo de prazer (P1EA, 29/10/2010); Desenvolve competências da maneira de ser (...) uma pessoa mais sensível (P3EA, 4/11/2010); Melhora a auto-estima(...) se vêem que é trabalho apreciado (P4AB, 5/11/2010); Dá motivação (...) auto-estima para aprender (P1CA, 27/10/2010).	7
Desenvolvimento cognitivo	Que seja melhor aluno (...) que aprenda melhor (P3EA, 4/11/2010); Organização espacial (P4CA, 8/11/2010).	2
Desenvolvimento social	Favorece o trabalho em grupo(...)partilhar as suas obras (P4AB, 8/11/2010); Permite o desenvolvimento social (...) dá motivação para aprender com o trabalho dos outros (P1CA, 27/10/2010).	5
Conhecimento técnico e empírico	Adquire-se manuseando os materiais (...) dá disposição para aprender a fazer tecnicamente (P1CA, 27/10/2010); Desenvolver algumas técnicas (...)com a competência inerente a cada uma (P3EA, 4/11/2010).	4
Desenvolvimento motriz	Desenvolve a motricidade fina (P1EA, 29/10/2010); Destreza manual (P1CA, 27/10/2010); A parte manual, mexer (P4AB, 5/11/2010).	3
Desenvolvimento do pensamento criativo	Desenvolve a criatividade(...) a imaginação (...) (P1EA, 29/10/2010); Se tornem verdadeiros criadores de arte (P2EA, 3/11/2010); Criatividade que vai sobressair noutras áreas (P3AB, 3/11/2010); Não têm possibilidade de mostrar essa criatividade a não ser na Expressão Plástica (P4AB, 5/11/2010).	5
Desenvolvimento comunicação	Nas outras áreas não é tão fácil expor (...), podem explicar o raciocínio ou dar argumentos mas, não estão à vista, não são palpáveis nem tão fáceis de partilhar (...)exteriorizar (...) todos os conhecimentos (P1CA, 27/10/2010); Observar e conseguir explicar o que vê (P3EA, 4/11/2010); Ver as obras dos outros e comunicar com eles (P4AB, 8/11/2010).	6
Desenvolvimento do pensamento globalizante	Permitir experimentar noções de outras áreas (P1EA, 29/10/2010); Dá para exteriorizar praticamente todos os conhecimentos (...) Olham, associam (...) a mensagem é guardada e assim fixam melhor (P1CA,29/10/2010).	3
Estímulo para aprendizagem	Dá disposição para aprender outros conteúdos(...)motivação para aprender outras(...)parte muito motivante”(P1CA, 29/10/2010); Meio para chegar outras áreas (P3AB, 3/11/2010).	5
Sentido “estético”	Que tenham detalhe, sentido estético (P2AB, 29/10/2010); A organização e até o gosto artístico(...) no saber aplicar com alguma estética (...) é importante que diferencie entre modos de fazer a obra com estética e a obra sem estética (P4CA, 8/11/2010); É preciso o sentido estético, a organização e até o gosto artístico porque a arte também se educa (P4CA, 8/11/2010).	5
Apreciação e pensamento crítico	Visualizar criticamente o meio ambiente (P2EA, 29/10/2010); Com mais capacidades de olhar o mundo e ver o que o mundo é (P3EA, 4/11/2010).	2

## 4.1.2. VALORIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EXPRESSÃO PLÁSTICA

A **análise documental** e a leitura do Projecto Educativo do Agrupamento, demonstrou que as competências essenciais são definidas por ciclo e são apresentadas em quadros separados. O domínio da Expressão Plástica no Pré-escolar estabelece sete competências base:

Explorar diversos materiais;  
 Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais;  
 Dominar várias técnicas de expressão;  
 Identificar e representar a figura humana;  
 Ser criativa e imaginativa;  
 Representar histórias e situações vividas;  
 Manifestar sentido estético (PEA, p.27).

Se no 2.º Ciclo as competências surgem divididas por anos de escolaridade, desenvolvidas nas diversas dimensões e cobrindo a quase totalidade das competências prescritas no Currículo Nacional; no 1.º Ciclo a área da Expressão Plástica contempla apenas duas competências retiradas do CNEB-CE:

Capacidade para ilustrar visualmente temas e situações;  
 Capacidade para criar formas a partir da sua imaginação utilizando intencionalmente os elementos visuais (PEA, p.29)

Metade dos Projectos Curriculares de Turma (PCT), do ano 2009/2010, lista competências específicas da Expressão Plástica. Considerando as unidades de registo encontradas, ordenamo-las do seguinte modo (cf. Quadro 13):

Quadro 13 - Competências específicas da Expressão Plástica descritas nos PCT

Competências Específicas descritas nos PCT	Número itens
Ilustrar temas e situações;	15
Explorar e aplicar diversas técnicas e materiais;	15
Criar formas a partir da sua imaginação utilizando os elementos visuais;	14
Explorar a relação imagem-texto e construir narrativas visuais;	7
Experimentar a leitura de formas visuais em diversos contextos;	5
Manipular/experimentar diversos materiais;	5
Desenvolver destreza manual e motricidade fina;	4
Explorar a representação da figura humana;	2
Descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies.	2

Tal como é estipulado no PEA, as planificações a longo prazo (mensais, trimestrais e anuais) são executadas pelos respectivos Departamentos e Grupos por Ano. O nosso estudo recaiu sob as planificações mensais da EP do ano lectivo 2009/2010, uma vez que a pesquisa documental aconteceu no final desse ano lectivo. Recorde-se que estas planificações foram estabelecidas em Setembro de 2009, para todo o ano lectivo, não existindo, à data, o referencial das Metas Nacionais de Aprendizagem (DGIDC, 2010c).

Analisando as planificações mensais e anuais, utilizadas nos quatro anos de escolaridade, damos conta que nesta área os professores recorrem quase e apenas às Competências Específicas de Educação Visual presentes no CNEB – CE. Exceptuando “fazer construções” e a “identificação de instrumentos (...) e ser capaz de os aplicar”, não são integradas outras competências de Educação Tecnológica. As enunciadas correspondem apenas a uma parte das descritas no documento oficial. Algumas são expostas na íntegra, outras parecem interpretadas e sintetizadas de forma a incluir alguns dos objectivos de acção do Programa de Expressão Plástica. Não lhes foi atribuída ordem nem prioridade e no decurso dos anos de escolaridade, as mesmas surgem repetidas. No Quadro 14 apresentamo-las, tal como são referidas nos documentos, ordenando-as pela ordem decrescente em termos de frequência absoluta com que apareceram nesses documentos.

Quadro 14 - Competências específicas mais vezes referidas nas planificações

Competências nas planificações do 1º ano	Competências nas planificações dos 2º, 3º, 4ºanos
1. Experimentar a leitura de formas visuais em diversos contextos (pintura, escultura, fotografia, cartaz, banda desenhada);	1. Adquirir conceitos;
2. Reconhecer processos de representação gráfica convencional;	2. Aplicar os conhecimentos em novas situações;
3. Reconhecer o seu corpo e explorar a representação da figura humana;	3. Identificar técnicas e instrumentos e ser capaz de os aplicar com correcção e oportunidade;
4. Pintar, fazer construções;	4. Valorizar a expressão espontânea;
5. Explorar as possibilidades de diferentes materiais;	5. Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva;
6. Desenvolver a expressividade e a criatividade	6. Ilustrar visualmente temas e situações;
7. Conhecer e aplicar os elementos visuais (linha, cor, textura, forma).	7. Identificar conceitos em obras artísticas;
8. Compreender que a forma aparente dos objectos varia com o ponto de vista.	8. Compreender o fenómeno artístico numa percepção do mundo envolvente;
	9. Comparar diferentes formas de expressão artística;
	10. Perceber a mistura de cores;
	11. Compreender que a forma aparente varia com o ponto de vista.

Como se observa, os professores optaram por cruzar e sintetizar ideias do CNEB-CE, descritas em termos de competências com ideias do Programa, escritas sob a forma de objectivos de acção<sup>13</sup>.

Verifica-se a ausência de algumas competências em ambos os domínios da Educação Visual, quer na Comunicação Visual, quer nos Elementos da Forma, tal como se pode constatar no Quadro 15.

Quadro 15 - Competências específicas da Expressão Plástica, previstas no CNEB-CE, omissas nas planificações

Domínio das competências específicas da Comunicação Visual	Domínio das competências específicas dos Elementos da Forma
Explorar a relação imagem-texto na construção de narrativas visuais;	Identificar vários tipos de espaço: vivencial, pictórico, escultórico, arquitectónico, virtual e cenográfico;
Identificar e utilizar códigos visuais e sistemas de sinais.	Relacionar as formas naturais e construídas com as suas funções e os materiais que as constituem;
	Reconhecer a existência de pigmentos de origem natural e sintética.

Na análise do PEA, dos PCT e das Planificações, verifica-se que as competências mais citadas se inserem no domínio da Comunicação Visual – Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação sendo praticamente preteridos os domínios da Compreensão das Artes no Contexto, Apropriação da Linguagem Elementar das Artes, Desenvolvimento da Criatividade.

Através dos **questionários** verificamos que 33,3% consulta preferencialmente o Programa (Ministério da Educação, 2004) para planificar as suas aulas a longo e a médio prazo, 30,3% consulta o Currículo Nacional do Ensino Básico e 25,8% complementa com a consulta de manuais escolares (cf. Quadro 16). Uma percentagem mais baixa, 6,1% dos professores, dá relevo a outras planificações, nomeadamente às planificações elaboradas em equipa nos grupos de trabalho do Departamento.

<sup>13</sup> “O conteúdo de cada Bloco é constituído por conjuntos de listas de actividades de aprendizagem ou experiências educativas enunciadas sob a forma de objectivos de acção” (Ministério da Educação, 1998, p.13).

Quadro 16 - Documentos mais consultados para a planificação das aulas

Documentos que usa para planificar:	N	%
O Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB-CE)	20	30,3
O Programa	22	33,3
Manuais escolares	17	25,8
Outras planificações	4	6,1
Outros documentos	3	4,5

Uma vez que na análise documental verificámos a ausência de algumas Competências Específicas com consequente desequilíbrio nos domínios representados, no questionário retomamos a questão da reflexão sobre a sua prioridade na hora de planificar as actividades de Expressão Plástica.

Para evitar dispersão nas respostas, elaborámos quatro pares de itens em correspondência directa com os domínios comuns das Expressões Artísticas<sup>14</sup>. Com esta questão pretendemos saber se os professores revelam alguma tendência ou preferência em relação aos quatro eixos estruturantes da literacia artística na hora de elaborar as planificações.

As respostas ao questionário (cf. Quadro 17) revelam que, de facto, essa tendência existe, pois as tarefas com maior constância assinalada dizem respeito ao domínio da Apropriação da Linguagem Elementar das Artes, nomeadamente: 84,4% para “identificar técnicas e instrumentos e ser capaz de os aplicar com correcção e oportunidade” e 50,2% para “identificar elementos integrantes da expressão visual”.

O segundo par de competências mais escolhidas pertence ao domínio do Desenvolvimento das Capacidades de Expressão e Comunicação. Neste, 65,6% dos docentes referem que programam actividades diárias ou semanais para levar os alunos a “identificar e a descodificar mensagens visuais” e 59,4% pretendem que nessas tarefas os alunos sejam capazes de “se pronunciar criticamente em relação à sua produção e à dos outros”.

Os domínios do Desenvolvimento da Criatividade e da Compreensão das Artes no Contexto, representados nos últimos quatro itens da questão, agrupam frequências muito mais baixas. Ainda assim, é importante realçar que a competência

---

<sup>14</sup> Neste ponto optámos por usar a nomenclatura “domínios” de acordo com o estipulado no Documento Metas de Aprendizagem. Recorde-se que no documento CNEB-CE (Ministério da Educação, 2001, p.152) tais competências são nomeadas com a designação “eixos interdependentes das competências em Literacia das Artes”.

“valorizar a expressão espontânea e criar narrativas visuais” obteve 21,9% respostas na opção “diária”, e esta competência pertence ao domínio “desenvolvimento da criatividade”.

Os itens do domínio “compreensão das artes no contexto” agrupam as menores frequências de realização, respectivamente, com 46,9% e 15,6% de frequência diária ou semanal.

Note-se que a quase metade dos professores optou pela opção “raramente” para classificar a promoção que faz de projectos com envolvimento da observação e expressão visual.

Quadro 17 – Distribuição de actividades programadas para atingir competências específicas

Domínios comuns das Expressões Artísticas	Prepara actividades para atingir as competências...	Nunca		Raramente		Mensalmente		Semanalmente		Diariamente	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Apropriação da linguagem elementar das artes	Identificar os elementos integrantes da expressão visual – linha, textura e cor.	0	0,0	2	6,3	3	9,4	24	75,5	3	9,4
	Identificar técnicas e instrumentos e ser capaz de os aplicar com correcção e oportunidade.	0	0,0	4	12,5	12	37,5	14	43,8	2	6,3
Desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação	Ser capaz de se pronunciar criticamente em relação à sua produção e à dos outros.	1	3,1	4	12,5	8	25,0	13	40,6	6	18,8
	Identificar e descodificar mensagens visuais.	0	0,0	5	15,6	6	18,8	16	50,0	5	15,6
Desenvolvimento da criatividade	Valorizar a expressão espontânea e criar narrativas visuais.	0	0,0	3	9,4	10	31,3	12	37,5	7	21,9
	Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva.	0	0,0	6	18,8	13	40,6	12	37,5	1	3,1
Compreensão das artes no contexto	Comparar diferentes formas de expressão artística.	0	0,0	8	25,0	9	28,1	13	40,6	2	6,3
	Desenvolver projectos que envolvem observação e análise da expressão visual	0	0,0	16	50,0	11	34,4	4	12,5	1	3,1

Nas **entrevistas**, os professores deram a conhecer que o trabalho de planificação a longo e médio prazo, nas áreas das expressões, não é realmente valorizado. Alguns verbalizaram reduzido proveito nesse esforço pois, “muitas vezes as planificações são feitas para ter ali” (P2AB, 29/10/2010) sem utilidade directa.

Quando interpelados sobre as prioridades na aprendizagem desta área, em contraste com os PCT em que se vincavam aspectos da comunicação, os professores referem sobretudo o “desenvolvimento da criatividade” e das capacidades expressivas como “saber comunicar através do desenho” (P1CA, 27/10/2010), acompanhadas de

melhoria nas destrezas técnicas: “técnicas para desenhar (...) várias técnicas para pintar” e motrizes “desenvolver a motricidade com a modelagem, com o barro e plasticina”(P3AB, 3/11/2010).

As referências à sensibilidade estética surgem diluídas e, normalmente, o valor “estético” reaparece com um significado restrito: a ideia do trabalho limpo, organizado e cuidado.

Gosto que sejam rigorosos, eu sou rigorosa... Falando em pormenores, que tenham detalhe...ou seja, sentido estético. (...) Que saibam respeitar o contorno, seguir a direcção, pintar no mesmo sentido (P2AB, 29/10/2010);

Julgo que é essencial que aluno ganhe o gosto. Como meta suponho que é importante que o aluno diferencia entre modos de fazer, a obra com estética e a obra sem estética. (P4CA, 8/11/2010).

Os professores admitem, revelando nessa franqueza algum desconforto, que não sabem, ou não lembram, quais são competências essenciais previstas nesta área. Incentivados a formulá-las por si próprios, exemplificam com saberes e procedimentos que desejam ver adquiridos:

Eu não sei [a propósito das competências]. Isto vai parecer mal, mas eu vou ser verdadeira, eu não sei (P2AB, 29/10/2010);

A destreza manual, principalmente no 1.º ano, a imaginação, a criatividade, saber representar a realidade, exteriorizar através do desenho praticamente todos os conhecimentos que adquirem no Estudo do Meio, na Língua e nas outras. (...) Sobretudo as destrezas manuais: saber pintar, saber recortar, saber ilustrar; exprimir-se de forma pessoal (P1CA, 27/10/2010);

Julgo que no final do 1.º ciclo, os alunos deviam ser capazes de executar autonomamente certas tarefas, como: recortar respeitando contornos - o que por vezes não acontece; visualizar criticamente o meio ambiente e reproduzir o que vêem; criar, tirando partido da plasticidade dos materiais (P2AB, 29/10/2010);

Desenvolver algumas técnicas de pintura... com a competência inerente a cada uma. Ser capaz de ter um olhar crítico sobre os trabalhos, perceber o que está mal. Perceber as técnicas básicas de recorte, colagem, pintura... As capacidades de observar e conseguir explicar o que vê (P3EA, 4/11/2010);

Como meta suponho que seja importante que o aluno diferencie entre modos de fazer, a obra com estética e a obra sem estética. Também é importante que o aluno recolha e leve consigo um espólio de alternativas para se expressar, e que ele saiba escolher as mais adequadas face a determinada situação (P4CA, 8/11/2010).

Apesar de não as formularem, oralmente, os professores concordam com as Competências Específicas da Expressão Plástica e verbalizam que as mesmas são importantes para os alunos.

Os professores concordam com a imprescindibilidade da inclusão da Expressão Plástica no Currículo Nacional porque “permite o desenvolvimento cognitivo, afectivo (...) e social” (P1CA); “desenvolve competências de criatividade, expressão e maneira de ser que depois vão ser muito úteis nas outras áreas” (P3AB, 3/11/2010); é fundamental porque:

O desenvolvimento de uma criança também passa pelo desenvolvimento da sua capacidade de expressão, e muitas vezes uma criança desenvolve competências de criatividade, de expressão, da maneira de ser, que depois vão ser muito úteis nas outras áreas. Penso que ajudará imenso no desenvolvimento global, não só com o objectivo de que seja um melhor aluno, mas que seja mais criativo, uma pessoa mais sensível, com mais capacidades de olhar o mundo e ver o que o mundo é (P3EA, 4/11/2010).

Se nas respostas dadas ao **questionário** constatamos uma conformidade consensual face às competências traçadas no CNEB-CE, nas **entrevistas** verificamos que os professores admitem conhecer o documento apenas na generalidade e revelam um uso reduzido deste. As suas referências ao Programa são mais claras e conformes, havendo mesmo quem justifique preferência pelo mesmo por se tratar de um documento “melhor conhecido e por ser mais simples e concreto” (P2AB, 29/10/2010).

Encontramos alguns indicadores de um certo indeterminismo, ou confusão, entre a ideia de competência e objectivos do programa. Também damos conta que os próprios documentos são tomados como alternativos e não como complementares.

Eu acho que sim... mas competências, competências... eu acho que ainda não me guio muito pela sugestões de actividades que vem nesse programa (referindo-se ao CNEB-CE). Eu guio-me mais pelo outro programa. Acho que está mais específico, tem aqueles conteúdos, aquelas partes chave, muito bem concretizadas. Habituei-me mais a ele (P1CA, 27/10/2010).

Na verdade, alegando que é “já mais conhecido”, “melhor dominado” ou por estar escrito de forma “mais imediata” ou “concreta”, os professores optam por utilizar quase e apenas o programa na hora de realizar as programações conjuntas o que explica reduzidas alusões às competências realmente definidas no CNEB, quer nos PCT, quer nas planificações, quer nas respostas dadas.

Apesar disso, em resposta ao **questionário**, 64,5% dos docentes afirmou recorrer ao Currículo Nacional do Ensino Básico para programar as suas aulas e

96,8% concordou que a EP deveria ser orientada para chegar a metas de aprendizagem próprias<sup>15</sup>, tal como acontece nas restantes áreas.

Ainda a respeito do trabalho reflexivo sobre as competências, trabalho que deveria ser suportado numa fundamentação e reflexão em equipa, soubemos que o mesmo coincide com outras tarefas de natureza mais burocrática e é assim que acaba por ser sentido pelos professores pois “muitas vezes as planificações são feitas para ter ali (...) esquecer, não. Mas deixar um bocadinho de lado!” (P2AB, 29/10/2010).

#### 4.1.3. PERCEPÇÕES SOBRE OS CONSTRANGIMENTOS POR DOMÍNIOS DE COMPETÊNCIA

Na **análise dos documentos** não encontramos referências concretas relativamente aos constrangimentos referentes ao cumprimento das competências comuns da Expressões Artísticas. Também não se explicitaram condições favoráveis/desfavoráveis para o cumprimento das competências específicas da Expressão Plástica. No **questionário**, em resposta aberta, os professores nomearam um conjunto de razões explicativas para a menor realização de determinadas actividades (cf. Quadro 18).

Os domínios de competência onde são apontados maior número de barreiras são o “desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação” e o “compreensão das artes no contexto”. A falta de formação específica, profissional e contínua, assim como a desadequação desta face às competências de aprendizagem actualmente pretendidas, é a razão mais vezes referida logo seguida da falta de tempo junto dos alunos.

Questionados ainda sobre este aspecto, mas desta feita pensando na Expressão Plástica em geral, sem fazer diferenciação por competências particulares, os docentes salientaram a falta de tempo, materiais e recursos (cf. Quadro 19).

No entanto, apesar da percepção relativa à “falta de tempo”, 53,5% dos professores afirmam a envolvimento diária em tarefas relativas ao “embelezamento de textos, gravuras e exercícios” e 46,9% acrescentam tarefas para “ilustração de assuntos trabalhados nas outras áreas”.

---

<sup>15</sup> As Metas de Aprendizagem tinham apenas alguns dias de publicação aquando da data em que se realizaram estas entrevistas.

Quadro 18 - Razões que justificam a menor frequência de certas tarefas

Domínio “apropriação da linguagem elementar das artes”	Falta de formação específica e formação desadequada; Falta de recursos e a inexistência de materiais; Extensão dos programas nas outras áreas.
Domínio “desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação”	Formação específica deficiente; Falta de tempo para preparar essas aulas ou para providenciar essas experiências; Pouca autoconfiança; Heterogeneidade das turmas; Desadequação dos projectos às realidades de aprendizagem; Desadequação das competências esperadas para as idades destes alunos; Extensão dos programas nas outras áreas curriculares; Inexistência de recursos.
Domínio “desenvolvimento da criatividade”	Falta de confiança; Heterogeneidade das turmas; Desadequação dos projectos às realidades de aprendizagem; Imaturidade dos alunos.
Domínio “compreensão das artes no contexto”	Falta de formação específica; Falta de tempo para preparar e concretizar essas aulas ou para providenciar essas experiências; Falta de materiais; Dificuldade em conseguir as condições logísticas (saídas das escolas, visitas a museus) e falta de meios para exposição de imagens; Extensão dos programas nas outras áreas.

Quadro 19 - Aspectos que inibem ou dificultam a realização de actividades na área da Expressão Plástica

Dificuldades ou aspectos inibidores que encontra na realização da Expressão Plástica:	N	%
Falta de tempo	24	38,7
Número de alunos por turma	5	8,1
Falta de materiais e recursos	21	33,9
Falta de formação específica nesta área	11	17,7
Extensão do Programa nesta área	1	1,6
Outra	0	0,0

Em relação às necessidades de formação complementar sentidas, os professores apontam a necessidade em aprofundar pressupostos teóricos relativos ao desenvolvimento artístico na criança (31,3%) e também adquirir mais informações sobre materiais, meios (31,3%) e técnicas (28,1%) (cf. Quadro 20).

Apesar de expressarem falta de conhecimentos para promover aprendizagens nos domínios da apropriação da linguagem elementar das artes e das

artes no contexto, apenas 9,4% apontaram que preferiam receber formação sobre conhecimentos gerais de arte e cultura. Nenhum professor acrescentou outras necessidades específicas.

Quadro 20 - Conteúdos de formação contínua requeridos

Preferências na formação	N	%
Aprendizagem de técnicas	9	28,1
Materiais e meios de expressão	10	31,3
Conhecimentos do desenvolvimento artístico e da expressão infantil	10	31,3
Conhecimentos gerais sobre cultura e arte	3	9,4
Outro(s)	0	0,0

A análise das **entrevistas** reforça estas concepções sobre as dificuldades e respectivas causas. Os aspectos extrínsecos, alheios ao professor, são os mais verbalizados. Como se evidencia no Quadro 20, os professores continuam a ser consensuais em relação à falta de tempo. De seguida os professores indicam um conjunto de razões contextuais: a desadequação dos espaços de aula, a inexistência de verbas para aquisição de materiais e a falta de equipamentos.

A desadequação da formação contínua é apontada por metade dos professores, os quais realçam haver pouca oferta de formação nesta área e, quando a há, corresponde a assuntos e metodologias repetidos e no seguimento da formação inicial. Dois professores dão conta de dificuldades derivadas da organização das turmas: turmas numerosas e turmas multinível prejudicam o trabalho das Expressões, pois inviabilizam o apoio mais individualizado ou a expressão individual dos alunos.

Os aspectos intrínsecos, menos apontados, realçam condicionalismos ao interesse do próprio docente tais como a vocação do docente, a falta de gosto e a falta de jeito. A dificuldade de reflexão crítica ou auto-avaliação docente nestas áreas não é mencionada, ainda que, alguns professores revelem pensar que o seu trabalho, nesta área, é semelhante ao dos seus colegas. Segundo estes, a diferença está na quantidade (número de tarefas promovidas) e não tanto na sua adequação e diversidade.

Quadro 21 - Dificuldades sentidas na concretização da Expressão Plástica

Subcategorias	Indicadores/Unidades	N
Falta de tempo	Cada vez menos por falta de tempo (...) Falta de horário específico (...) flexível; Por estar pressionados pelas metas nas outras áreas (P3EA, 4/11/2010). A falta de tempo (P4CA, 8/11/2010; P1CA, 27/10/2010). Pediram-nos tantas horas a LP e Matemática (P2AB, 29/10/2010). O tempo é tão pouco, são só cinco horas para todas as Expressões (P1CA, 27/10/2010). É preciso roubar tempo às outras áreas (P4AB, 5/11/2010).	8
Desadequação dos espaços	Secar folhas pintadas numa sala pequena com muitos alunos é um caos (P3AB, 3/11/2010). Faltam condições nas salas (...) e na escola (...) se houvesse sala própria faríamos mais vezes (P4AB, 5/11/2010). Não temos sanitários perto (...) é andar fora e dentro (P2AB, 29/10/2010). Arrastar mesas(...) barulheira(...) incómodo (P3AB, 3/11/2010). Devíamos ter condições, por exemplo trabalhar o barro (P2AB, 29/10/2010). A nossa escola não tem condições para fazer esse tipo de trabalho (P4CA, 8/11/2010).	6
Falta de materiais e inexistência de verbas	Sobretudo falta monetário(...) Quando obtinha as coisas já não eram precisas (P3AB, 3/11/2010). No 1º Ciclo temos de optar, porque não há verba (P3EA, 4/11/2010). Podem-se fazer trabalhos com material desperdício, mas até para colar lixo é necessário ter cola (P4CA, 8/11/2010). Não havendo essas condições nós não temos tanta disponibilidade ou tendência (P4AB, 5/11/2010). Não há material (...) faz-se o trivial (P4AB, 5/11/2010).	5
Desadequação na formação	Falta de formação adequada (P2AB, 29/10/2010). Sentimos pouca formação para isso e nem sempre aproveitamos (P1CA, 27/10/2010). Eram todas viradas para a prática (...) só técnicas que já estão ultrapassadas (P3EA, 4/11/2010). Pintei quadros...também foi uma aplicação de técnicas que já sabia (P3AB, 3/11/2010).	4
Composição das turmas	O grande número de alunos por turma (...) não se consegue dar oportunidade a todos para se exprimirem (P1CA, 27/10/2010). A imaturidade crianças na entrada escola (P2EA, 3/11/2010); O facto das turmas terem vários níveis. Os alunos maiores têm repetir tarefa que já nem precisam (P1EA, 29/10/2010).	2
Factores intrínsecos (gosto, disponibilidade, investimento)	Dizem que não estão vocacionados para isso (P3AB, 3/11/2020); Eu vejo em mim, não fui desenvolvida, vejo-me inibida (P4AB, 5/11/2010). Agora é mais fácil aceder informação sobre arte e artistas nem sempre aproveitamos isso (P1CA, 27/10/2010). Não tenho jeito nem gosto (...) Talvez existam professores com maior dedicação mas, pelo que ouço falar, aquilo que os outros fazem não é muito diferente daquilo que eu faço: mais ou menos desenhos, mais ou menos colagens...A questão é fazer mais ou menos vezes (P4CA, 8/11/2010).	4

#### 4.1.4. PERCEPÇÕES SOBRE A DISTRIBUIÇÃO DE CONTEÚDOS E MODALIDADES DE TRABALHO

Pela **análise das planificações** trimestrais e mensais para a área da Expressão Plástica definidas por anos de escolaridade, concluímos que não há uma sequenciação específica dos conteúdos pois estes repetem-se ao longo dos meses, em paralelo, nos diversos anos de escolaridade.

Verifica-se um forte predomínio de tarefas com execução individual. Acrescente-se que não são descritos níveis de desempenho esperados nem meios de avaliação previstos. Ainda que apareçam referências à criação e à transformação, a maior parte das experiências são orientadas para realizar determinados trabalhos/produtos com execução instruída pelo professor. O espaço de criação livre é deixado para os “desenhos”, “modelagem livre”, “permitir que o aluno dê asas à sua imaginação construindo máscaras, fantoches e adereços através da colagem de diversos materiais”, evidentes essencialmente nas planificações dos 1.º e 2.º anos.

As actividades com componentes de interpretação, reflexão e análise crítica parecem ausentes nos quatro anos e raramente enquadram momentos de observação /fruição de obras de arte ou a visualização/comunicação sobre o património. Considerando que o Tema do Projecto Escola era “Viver Viseu”, seria expectável deparar com maior número de estratégias e actividades que envolvessem visitas a museus, exposições, lugares públicos e/ou contacto com artistas e artesãos.

No **questionário** quisemos perceber quais as actividades admitidas como mais frequentes. Duas tarefas sobrepuseram-se a todas as restantes já que são as mais assinaladas tanto em termos diários como semanais. Assim, 53,1% dos professores pensam que os seus alunos executam diariamente tarefas plásticas quando procedem ao “embelezamento de gravuras, textos e exercícios”, e 46,9% pensam que o fazem quando “ilustram assuntos trabalhados em outras áreas”. Na percepção que os professores mantêm sobre as suas práticas, estas tarefas de “adorno” superam largamente outras actividades “com intenção mais criativa” (3,1%), que envolvem a “observação, análise e reflexão sobre imagens e trabalhos plásticos” (15,6%), que são “meio para expressão livre e pessoal do aluno” (31,3%).

Quadro 22 - Frequência na realização de actividades de Expressão Plástica

Frequência com que envolve a EP nas seguintes modalidades de trabalho:	Nunca		Raramente		Mensalmente		Semanalmente		Diariamente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Exercícios para trabalhar intencionalmente os elementos da expressão visual (linha, textura, cor...).	0	0,0	5	15,6	9	28,1	15	46,9	3	9,4
Ilustração de assuntos trabalhados em outras áreas.	0	0,0	1	3,1	0	0,0	16	50,0	15	46,9
Produção de objectos com fim determinado (prendas, instrumentos...).	0	0,0	5	15,6	21	65,6	5	15,6	1	3,1
Embelezamento de gravuras, textos ou exercícios.	0	0,0	0	0,0	2	6,3	13	40,6	17	53,1
Como meio para expressão livre e pessoal do aluno.	0	0,0	2	6,3	2	6,3	18	56,3	10	31,3
Observação, análise reflexão sobre imagens e trabalhos plásticos.	1	3,1	7	21,9	8	25,0	11	34,4	5	15,6
Criação ou aplicação de meios expressivos (fotografia, cinema, vídeo...)	5	15,6	17	53,1	7	21,9	3	9,4	0	0,0
Actividade com intenção essencialmente criativa	1	3,1	4	12,5	17	53,1	9	28,1	1	3,1
Registo gráfico de observações e síntese de informação	3	9,4	12	37,5	10	31,3	7	21,9	0	0,0

Nas **entrevistas** inquirimos os professores sobre este assunto. Os docentes admitem que não fazem nenhuma sequenciação específica de conteúdos nas áreas das expressões. Adoptam-nos numa ordem que “dá jeito” aos temas desenvolvidos nas outras áreas, alegando fazê-lo por razões de interesse interdisciplinar.

Se o ponto de partida, numa perspectiva interdisciplinar, for explorar determinado aspecto relacionado com a E.P. naturalmente que procuro incluir os conteúdos de acordo com o programa. Os critérios que utilizo são escolher aqueles que me permitem tratar as outras áreas em primeiro lugar, depois o que o programa preconiza para a respectiva vertente da disciplina (P2EA, 3/11/2010).

Questionados quanto às razões que levaram à inclusão ou à exclusão de certos conteúdos, os professores justificam que tal acontece devido à triagem que resulta da ponderação da exequibilidade dos mesmos, tendo em conta os meios e materiais existentes. De facto, lidos os conteúdos e as estratégias listados nas planificações anuais e mensais, depreende-se que a sua distribuição obedece à concretização de projectos nas outras áreas, em especial no Estudo do Meio e na Área Projecto ou, então, para celebrar efemérides e dias específicos.

#### 4.1.5. CONCEPÇÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NA EXPRESSÃO PLÁSTICA

Na **análise documental**, nomeadamente no PEA, do ponto de vista organizativo, o esquema de distribuição de serviço dos professores confere importância à comunicação docente e à abertura à interdisciplinaridade.

Os docentes do 1.º Ciclo cumprem as três horas de trabalho de estabelecimento (...) com dois tempos semanais de supervisão e acompanhamento às Actividades de Enriquecimento Curricular, Apoio ao Estudo, bem como de articulação com outros docentes, apoio educativo e desenvolvimento e avaliação de projectos (PEA, p.12).

Para concretizar a articulação curricular e a sequencialidade é deixado ao órgão/estrutura pedagógica, o Departamento do 1.º Ciclo, a responsabilidade para “assumir compromissos de modo a promover a articulação curricular intra e inter ciclos (...) e a realização de actividades interdisciplinares ao nível do plano anual” (PEA, p.19). Por seu lado, existirão reuniões de Conselhos por Ano para a “construção do Projecto Curricular de Turma que valorize a definição de competências transversais e de aprendizagem interdisciplinares” (PEA, p.20).

Quanto à organização dos tempos lectivos e organização curricular mantém-se o estipulado pelo Ministério, ocupando o conjunto das Expressões Artísticas e Físico-Motoras 20% do tempo lectivo disponível (cf. Quadro 23).

Quadro 23 - Carga horária das Componentes Curriculares

Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal
Língua Portuguesa	8h
Matemática	7h
Estudo do Meio	5h
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	
Áreas Transversais:	
- Área de Projecto	5h
- Estudo Acompanhado	
- Educação para a Cidadania	
Total:	25 horas

Fonte: PEA (2009/2013)

A interdisciplinaridade, enquanto recurso metodológico, é valorizada para estimular o sucesso e erradicar o abandono. Surge como uma das estratégias contempladas no Programa de Acção para responder ao segundo Objectivo Final:

Articulação interdisciplinar do desenvolvimento das competências básicas, que ultrapasse a mera coordenação de conteúdos programáticos (PEA, p.59).

Na **análise documental**, nos Projectos Curriculares de Turma (PCT), verificamos que os professores enunciam as prioridades por objectivos de ensino/aprendizagem e por disciplinas. Raros foram os que estabeleceram metas de aprendizagem ou que desenharam um enquadramento temático para integrar as diversas áreas disciplinares. Os poucos que o fizeram, realçaram pontos de conexão exclusivamente no Estudo do Meio, na Língua Portuguesa e nas Novas Áreas Curriculares não disciplinares.

A prioridade de intervenção pedagógica será ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática com interdisciplinaridade nas restantes áreas curriculares (PCT 2BB, p.7).

No conjunto dos PCT verificámos uma preocupação coerente com o desenvolvimento das capacidades e competências de comunicação verbal oral e escrita (área da Língua Portuguesa). Em menor número, alguns professores realçaram atenção prioritária às capacidades de raciocínio, comunicação e resolução de problemas, próprias da Área da Matemática.

Nenhum professor estabeleceu no seu PCT prioridades de reforço ou de atenção especial à literacia artística. Os diagnósticos de turma e as caracterizações individuais de cada aluno são exemplo desta aparente despreocupação sobre as competências artísticas. Os professores descrevem os seus alunos em termos de atitude, motivação e conhecimento nas áreas curriculares da Língua Portuguesa e da Matemática, mas raramente o fazem nas outras áreas, mesmo quando nelas o aluno se destaca pela positiva.

Estes documentos são pouco claros quanto à ideia, ambição e operacionalização da interdisciplinaridade. De facto, as únicas referências a propósito foram:

A estratégia global preconizada assume (...) um carácter interdisciplinar no intuito de promover aprendizagens globalizantes (PCT1BA, p. 23; PCT1DA, p. 25);

Este PCT pretende facilitar a articulação dos conteúdos de ensino e articulação de saberes em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção (P1EA, p.11);

Sempre que possível as actividades serão organizadas por forma a permitir explorações interdisciplinares, geradoras de aprendizagens diversas e em inter-relação (...) As expressões, nomeadamente a Expressão Dramática, Musical e

Plástica serão coordenadas e oferecidas em actividades onde as mesmas se complementem (PCT1GA, p. 32);

Este PCT foi organizado de forma globalizada e interdisciplinar respeitando a interligação vertical e horizontal dos diferentes saberes e capacidades (...) Pretende construir um modelo curricular baseado na interdisciplinaridade e transversalidade entre as áreas do currículo (PCT2BA, p. 17).

Nas três primeiras citações depreende-se uma interpretação instrumental da interdisciplinaridade, “estratégia para facultar”, modo de chegar à aprendizagem globalizante. Na quarta citação, após a leitura deste excerto, esperávamos encontrar um projecto diferente dos restantes mas, ao longo do mesmo, não se evidenciaram alianças entre competências específicas ou se destacaram temas comuns.

Apenas no Projecto PCT1GA foi visível o esforço para conjugar as expressões através de actividades comuns. Ao longo deste PCT, a ideia de convergência nas expressões foi reaparecendo contudo, na definição das competências, as três áreas apareceram separadas sem se evidenciarem estratégias para conseguir domínios de competência comum.

No **questionário** solicitámos uma definição de interdisciplinaridade. A maioria dos docentes, 68,8%, optou pela seguinte: “enquadrar um tema sob a perspectiva das diferentes áreas disciplinares, relacionando-o com os conteúdos das mesmas, para construir conhecimento passível de ser aplicado em novas situações”. Com menor representatividade, 12,5%, escolheu “articulação das várias disciplinas para realizar projectos ou resolver problemas” (cf. Quadro 24).

Quadro 24 - Conceitos de interdisciplinaridade

Conceitos de interdisciplinaridade	N	%
Usar um tema que serve de fio condutor e fonte de motivação nos trabalhos previstos em duas ou mais áreas	3	9,4
Realizar experiências e actividades com interacção entre várias disciplinas mas mantendo a autonomia de cada uma delas	3	9,4
Enquadrar um tema sob a perspectiva das diferentes áreas disciplinares, relacionando-o com os conteúdos das mesmas, para construir conhecimento passível de ser aplicado em novas situações	22	68,8
Articulação das várias disciplinas para realizar projectos ou resolver problemas	4	12,5

Questionando o colectivo sobre a frequência com que habitualmente alia a Expressão Plástica às restantes áreas, as respostas dadas revelam elevado envolvimento interdisciplinar, pois 53,1% afirmam que diariamente propõem tarefas que envolvem parceria entre a Expressão Plástica e a Língua Portuguesa, 46,9% com o Estudo do Meio e 40,6% com a Matemática (cf. Quadro 25).

Quanto à relação das Expressões Artísticas entre si mesmas, cerca de 40% dos professores acreditam que, pelo menos uma vez por semana, as promovem de modo integrado e em moldes interdisciplinares (Expressão Dramática, a Expressão Musical e a Expressão Plástica).

Na Expressão Motora acontece uma maior variação percentual nas respostas dadas. Ainda que 34,4% dos docentes afirmem que, pelo menos uma vez por semana, mantenha a relação interdisciplinar mencionada, 43,8% dos sujeitos revelam a percepção de que só o fazem ocasionalmente.

Quadro 25 - Envolvimento da Expressão Plástica com outras áreas curriculares

Envolvimento da Expressão Plástica com...	Nunca		Raramente		Mensalmente		Semanalmente		Diariamente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Língua Portuguesa	0	0,0	0	0,0	2	6,3	13	40,6	17	53,1
Estudo do Meio	0	0,0	0	0,0	3	9,4	14	43,8	15	46,9
Matemática	0	0,0	2	6,3	3	9,4	14	43,8	13	40,6
Expressão Dramática	0	0,0	12	37,5	6	18,8	13	40,6	1	3,1
Expressão Musical	1	3,1	12	37,5	5	15,6	13	40,6	1	3,1
Expressão Motora	5	15,6	14	43,8	1	3,1	11	34,4	1	3,1

Relativamente às opiniões acerca do estatuto da Expressão Plástica face às restantes áreas/disciplinas, 18,8% dos professores pensam que ela serve, sobretudo, para enriquecer os conteúdos estabelecidos nas outras áreas (cf. Quadro 26). Ainda que 62,6% discordem dessa subordinação, a diferença de 37,4% indicia uma tendência para subvalorizar os ganhos educativos nos domínios artísticos quando colocados em relação com os restantes.

Dado igualmente importante e revelador é o facto de 31,3% dos inquiridos opinarem que academicamente a área é menos importante do que Português ou Matemática. Juntando os 15,6% que não emitiram opinião, damos conta que praticamente metade dos inquiridos percepciona uma sobrevalorização daquelas

áreas. Porém, por si só, este dado não confirma uma subvalorização da Expressão Plástica..

No que toca ao seu cariz curricular, 71,9% recusam a ideia de que a Expressão Plástica deva passar a ser uma actividade de enriquecimento curricular, portanto deixar de ser obrigatória. Ainda assim, existem 15,6% que aceitam essa possibilidade e 12,5% que se abstêm.

Se 81,3% dos professores entendem que a Expressão Plástica deve ser trabalhada de forma integrada com as outras Expressões Artísticas, a mesma percentagem pensa que deve existir um horário específico para a mesma.

Já no que diz respeito à intervenção de outros docentes nessas aulas, 71,9% aceita e concorda com a coadjuvação de professores especialistas.

Quadro 26 - Posicionamento da Expressão Plástica face às restantes áreas

O valor da Expressão Plástica face às outras áreas:	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A Expressão Plástica é academicamente menos importante do que a Língua Portuguesa ou a Matemática.	4	12,5	13	40,6	5	15,6	10	31,3	0	0,0
As actividades de Expressão Plástica servem, sobretudo, para enriquecer conteúdos de outras áreas.	2	6,3	18	56,3	6	18,8	6	18,8	0	0,0
A Expressão Plástica é uma área com metas de aprendizagem próprias tal como as outras áreas.	0	0,0	1	3,1	0	0,0	25	78,1	6	18,8
A Expressão Plástica deve ter tempos específicos no horário semanal.	0	0,0	4	12,5	2	6,3	18	56,3	8	25,0
A Expressão Plástica deve ser trabalhada de forma integrada com as outras Expressões Artísticas.	0	0,0	2	6,3	4	12,5	23	71,9	3	9,4
As aulas de Expressão Plástica deveriam ser coadjuvadas por professores especialistas.	0	0,0	3	9,4	6	18,8	14	43,8	9	28,1
A Expressão Plástica deveria ser apenas uma Actividade de Enriquecimento Curricular.	4	12,5	19	59,4	4	12,5	1	3,1	4	12,5

Quanto à concepção de interdisciplinaridade, nas **entrevistas**, as respostas convergiram para a ideia da interdisciplinaridade enquanto actividade intencionada e programada, com vista à partilha e encadeamento de um mesmo tema/assunto nas diversas disciplinas:

Interligação temática entre as várias disciplinas (P4AB, 5/11/2010);  
Seguir um tema que liga (ou abrange) as diversas áreas (P3AB, 3/11/2010 e P4AB, 5/11/2010);

É a capacidade de juntar e conseguir trabalhar nas várias áreas e domínios o mesmo tema. (...) A interdisciplinaridade é esta atenção na preparação das aulas (P3EA, 4/11/2010);

Desenvolvimento de actividades comuns em todas as áreas (P2EA, 3/11/2010);  
O tema não deve ser desgarrado, deve ter ligação com os outros (P2AB, 29/10/2010).

Comparando estas citações com as propostas do nosso **questionário**, aproximamo-las da primeira e da segunda definição, escolhidas por 9,4% dos inquiridos: “usar um tema que serve de fio condutor e fonte de motivação nos trabalhos previstos em duas ou mais áreas” e “articulação das várias disciplinas para realizar projectos ou resolver problemas”.

Quanto ao valor pedagógico atribuído à interdisciplinaridade, nas **entrevistas**, os professores realçaram essencialmente aspectos referentes à organização de conteúdos, ganhos motivacionais nos alunos e nos professores, facilitador da avaliação de aprendizagens noutras áreas.

(O ensino interdisciplinar) tem muitas vantagens: quer para nós, quer para os alunos é mais motivador. Torna-se mais facilitador e favorece uma compreensão mais imediata. (...) Se pegarmos num tema e conseguirmos abranger as várias áreas, acho que eles (alunos) se interessam muito mais. (P3AB, 3/11/2010);

Muitas vezes é através do desenho que eu consigo ver aquilo que eles compreenderam ou não, aquilo que eles recordam ou não. Assim percebo muito melhor, mais que através de perguntas individuais. O desenho serve-me de instrumento de avaliação das aprendizagens e do meu próprio trabalho (P3EA, 4/11/2010);

Para mim a interdisciplinaridade é o desenvolvimento de actividades que podem ser desenvolvidas em todas as áreas, como se de um projecto envolvendo várias vertentes se tratasse. Por exemplo na iniciação à leitura e à escrita, o professor pretende expor uma letra nova (ou uma palavra, conforme o método que utilize), por isso parte de uma imagem ou de uma história e utiliza esse material para as outras áreas, ilustrando, modelando, recortando... Na Matemática é contando observando formas, posições, cores. No Estudo do Meio, dependendo do tema que se quer desenvolver, é... (P2EA, 3/11/2010).

Sem a negar nem menosprezar, os professores escutados defendem a ideia de que o desenvolvimento da EP inserida apenas nas actividades do tipo interdisciplinar, pode ser prejudicial. Consideram que a persistência em tarefas desta

natureza dificulta a programação com sequencialidade em competências específicas da EP:

Eu separava-as... acho que assim talvez fossem mais valorizadas porque se objectivavam mais (P3EA, 4/11/2010);

Fazendo sempre de acordo com os temas dados no EM ou na LP, corremos o risco de cair sempre numa rotina do desenha, recorta e pinta (P2AB, 29/10/2010).

O factor “tempo curricular” surgiu várias vezes como indicador para estabelecer ou reforçar o estatuto da Expressão Plástica como disciplina. Na opinião de alguns professores entrevistados a área é menosprezada porque habitualmente “não utilizam a Expressão Plástica como ponto de partida para outras aprendizagens”, constituindo esta área um lugar sem “tempo próprio” ainda que, esta área “deva continuar a fazer parte do Currículo Nacional, sendo este reorganizado, para se valorizarem todas as capacidades do aluno” (P3EA, 4/11/2010). Estas respostas estão em sintonia com as respostas ao questionário pois aí verifica-se que 81,3% dos professores pensam que a Expressão Plástica deve ser trabalhada de forma integrada com as restantes Expressões ainda que também deva ter tempos de aula específicos no horário semanal da turma.

Constatamos que estas significações de interdisciplinaridade se afastam da ideia da interdisciplinaridade enquanto modo de aprendizagem e competência a aprender. Ninguém definiu a área das Expressões enquanto área facilitadora de conhecimentos que, por si mesmos, são interdisciplinares.

## 4.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS NO ÂMBITO DO CURRÍCULO OPERACIONALIZADO

Recordamos que a nossa análise, embora não tenha hipóteses pré-definidas, tem vindo a ser orientada por um conjunto de objectivos. Agora, no âmbito do currículo operacionalizado, pretendemos essencialmente perceber:

- i)* Como é que os trinta e três professores gerem o tempo curricular (presença/frequência) na área da Expressão Plástica;
- ii)* Como articulam as actividades de Expressão Plástica com as das restantes áreas e se o fazem numa perspectiva de relação interdisciplinar;
- iii)* Que actividades desenvolvem e quais são as mais repetidas (tarefas tipificadas) durante os tempos de Expressão Plástica.

Neste âmbito vamos apresentar essencialmente os dados recolhidos na análise dos trinta e três **Livros de Sumários** (LS) onde destacámos e categorizámos duas mil cento e cinquenta e cinco unidades de registo, relativas a todos os relatos de tarefas que envolviam conteúdos de Expressão Plástica. Completaremos esses dados com as informações obtidas nos **questionários** e nas **entrevistas**.

### 4.2.1. A PRESENÇA E A FREQUÊNCIA DAS ACTIVIDADES DE EXPRESSÃO PLÁSTICA

A generalidade dos professores identifica nos **sumários** as tarefas de expressão plástica num tempo lectivo dedicado a essa área. No nosso levantamento de dados consideramos estas aulas como tendo presença “explícita”. Ainda assim, muitos professores não sumariam parte importante dessas experiências nas aulas/tempos de Expressão Plástica (EP), incorporando-as nos sumários das outras áreas disciplinares. Estas situações foram identificadas como tendo presença “implícita”.

Quisemos aferir razões que explicassem estas diferenças. Nas **entrevistas** questionamos os docentes sobre as razões que os levam a registar ou não registar sumários nesta área.

Nos sumários nunca escrevo tudo. É difícil pôr lá tudo! (P2EA, 3/11/2010);

É impossível fazer um registo rigoroso. Muitas vezes escrevo o que fizemos na Matemática e aí vai tudo junto, até vai a Expressão Plástica porque, por exemplo, desenharam os dados do problema para o perceber (P2AB, 29/10/2010);

Se pusermos sempre que aquilo é X ou Y (designação da área disciplinar), então ultrapassamos as horas do horário. E são tão poucas... São só cinco horas semanais para todas as expressões (P1CA, 27/10/2010).

Constatamos que alguns pretendem deste modo honrar o compromisso com o horário oficial, são os professores que sumariam as diversas áreas dentro de um horário semanal mais ou menos rígido, contabilizando os tempos para não faltar ou exceder ao normativo; outros parecem fazê-lo sob o propósito de demonstrar o carácter integrador da área não fazendo questão de corresponder ao horário formal; há ainda aqueles que só sumariam hora de Expressão Plástica em determinado tipo de tarefas, deixando inferir nesse gesto uma certa concepção pessoal sobre o que é ou não é a Expressão Plástica. Também há professores que fazem questão de intitular as actividades interdisciplinares sumariando “LP e EP” ou “Matemática *inter* EP”.

Eu ponho muitas vezes LP e EP ou EM e LP para demonstrar que se tratou de um trabalho interdisciplinar (P2EA,3/11/2010);

Eu não escrevo as horas nem meço o tempo que demorou porque nós estamos sempre a trabalhar interdisciplinarmente e isso não dá para separar. Muitos dias escrevo lá *inter* para se dar conta disso (P3AB,3/11/2010).

Perante esta diversidade, consideramos oportuno relacionar as subcategorias “actividades explícitas” e “actividades implícitas”. Em cada turma, por ano de escolaridade, marcamos e contabilizamos umas e outras. Relacionamos e apresentamos esses dados num gráfico que reúne as frequências detalhadas em cada turma e em cada ano (cf. Anexo 6 b).

Observando as frequências absolutas resultantes do levantamento anterior, constatamos que no total de turmas aconteceu uma média de 67 dias com actividades de Expressão Plástica. Ora se em todos os livros nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio aconteceram registos diários<sup>16</sup>, então na Área da Expressão Plástica a incidência foi de 40% dos dias lectivos.

---

<sup>16</sup> Partimos do princípio que em cada dia há apenas uma tarefa; logo, em 169 dias, existiram 169 tarefas ou actividades. No caso da Expressão Plástica usámos o mesmo princípio: um dia com ocorrência equivale a uma actividade.

No gráfico do Anexo 6a, salientamos a distribuição de dias com actividades de Expressão Plástica. Verifica-se que existe uma prevalência superior de dias com actividades plásticas no 1.º ano de escolaridade acontecendo, depois, uma contínua diminuição ao longo dos restantes anos de escolaridade. Os dados demonstram que a Expressão Plástica aconteceu mais vezes nos dois primeiros anos de escolaridade.

Quando questionados na **entrevista** sobre o intervalo temporal e a frequência das aulas, os professores nem sempre têm uma ideia concreta do tempo que realmente disponibilizam para a área, mas nas suas justificações dão a entender que não cumprem o previsto ou pelo menos aquilo que sentem como necessário.

Normalmente tento fazer trabalhos nessa área todas as semanas, pelo menos duas vezes por semana mas nem sempre dá, ou então há semanas em que até se faz todos os dias mas nem sempre ponho no sumário (P4AB, 5/11/2010);

Com tudo o que é preciso fazer...ele é o Plano Nacional de Leitura, são as tarefas da Matemática, é o Ensino Experimental das Ciências...não chega. Às vezes penso fazer uma coisa engraçada ou ensinar determinada técnica e já não dá tempo (P2A, 3/11/2010).

Contudo, se fizermos uma estimativa, partindo do pressuposto que as actividades descritas demoram em média meia hora, então em todas as turmas foram cumpridos ou superados os tempos estipulados no Projecto Educativo do Agrupamento.

#### 4.2.2. A REALIZAÇÃO (INTER) DISCIPLINAR DA EXPRESSÃO PLÁSTICA

Esta categoria ilustra a real utilização multidisciplinar da Expressão Plástica face ao conjunto das outras áreas curriculares.

Os dados fornecidos nos registos sumariados nem sempre permitem concluir se essas actividades serão, realmente, de natureza interdisciplinar. Nas descrições podemos concluir a existência da relação entre as disciplinas mas não é dado a conhecer o seu grau de interacção e interdependência em termos de aprendizagem e competência mútua. Por esse motivo, no nosso levantamento, considerámos como tendo uma relação multidisciplinar todas aquelas tarefas que estando sumariadas numa determinada área, envolvessem um ou mais conteúdos previstos nos blocos de aprendizagem do Programa da Expressão Plástica (cf. Anexo 7).

Recordamos que entendemos a actividade como autónoma, quando a mesma aparece sumariada isoladamente, sem nexos ou correlação, com aquilo que aparece

descrito, antes ou depois, nos espaços lectivos daquele dia. Colhemos esta diferenciação terminológica no discurso dos próprios professores que vulgarmente utilizaram a classificação “independente, autónoma, disciplinar” para se referir a um determinado tipo de aulas. Na **entrevista**, um dos docentes explicou:

As actividades autónomas são aquelas aulas que eu preparo partindo da ideia de produzir determinado trabalho ou tema plástico, normalmente alusivo à época ou ao assunto da área de Estudo do Meio (...). [Mas, em contraste, quando são interdisciplinares] Essas actividades já não partem daí, vêm na sequência das outras áreas, surgem porque ilustram aquele assunto e o ajudam a sistematizar (P2EA, 3/11/2010).

Os dados representados revelaram que a totalidade dos professores integraram a Expressão Plástica em tarefas multidisciplinares mais do que uma vez. Exceptuando os casos das turmas 1AB, 1DA, 1DB, 3EA, 4AB, 4CA, 4DA, foram mais frequentes as intervenções multidisciplinares, isto é, tarefas envolvendo conteúdos específicos da Expressão Plástica e de outras áreas (cf. Anexo 8). Para além destas foram frequentes as aulas sem relação multidisciplinar aparente.

Nas **entrevistas** quisemos saber se isso aconteceu aleatoriamente, sem causa pensada, ou se os professores julgam importante destinar tempos específicos para determinados conteúdos desta área.

Constata-se real intenção em “autonomizar” tempos semanais pois, segundo os próprios, só dessa forma se conseguem preparar sequências de aprendizagens específicas e se dão condições para que todos os alunos se possam expressar. Este dado coincide com as opiniões expressas no questionário onde 80,6% dos professores considerou benéfico destacar a disciplina em tempos específicos do horário lectivo semanal.

Quadro 27 - Distribuição das actividades de Expressão Plástica com relação multidisciplinar

	Actividades autónomas		Actividades com relação multidisciplinar											
	Freq. Média	% sobre 169 dias	Freq. Média	% sobre 169 dias	Desdobramento por áreas envolvidas com Expressão Plástica								Outras Exp.	%
					LP	%	EM	%	Mat.	%				
<b>1.ºano</b>	34,5	20	46,3	27	20,4	12	12,6	7	8,6	5	4,7	3		
<b>2.ºano</b>	26,6	16	38,3	23	18,5	11	12,5	7	5,9	3	1,4	1		
<b>3.ºano</b>	34,6	20	48,6	29	17,3	10	21,5	13	7,4	4	2,5	1		
<b>4.ºano</b>	28,4	17	28,4	17	11,1	7	9,3	5	6,7	4	1,3	1		

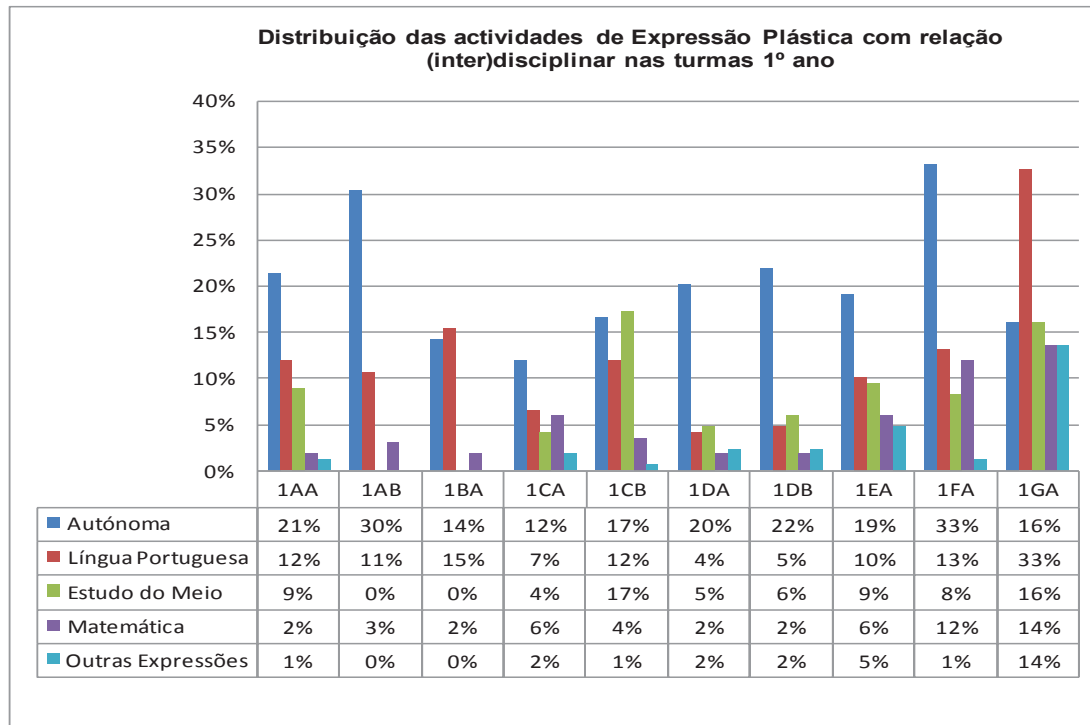
Ainda com base na **análise dos sumários** concluímos que as outras Expressões, incluindo a Expressão Motora, sofreram uma associação muito reduzida (valor médio inferior a 2%) e em 20% das turmas (número total de turmas) essa associação nunca chegou a acontecer.

Extraíndo as turmas 1DA e 1DB onde aconteceram mais dias e mais tarefas sem relação multidisciplinar, em todas as outras turmas do 1.º ano aconteceram mais tarefas de Expressão Plástica envolvendo a partilha de tempos, meios e estratégias com outras áreas. Contudo, verificamos que a frequência de realização é muito inferior à percebida pelos professores respectivos.

É facto evidente que as turmas onde aconteceram mais actividades de Expressão Plástica também foram aquelas em que ocorreu um maior número de actividades com valia multidisciplinar.

Em relação à distribuição por áreas, no 1.º anos, apenas na turma 1CB a área de Estudo do Meio superou a Língua Portuguesa nesta “aliança multidisciplinar”.

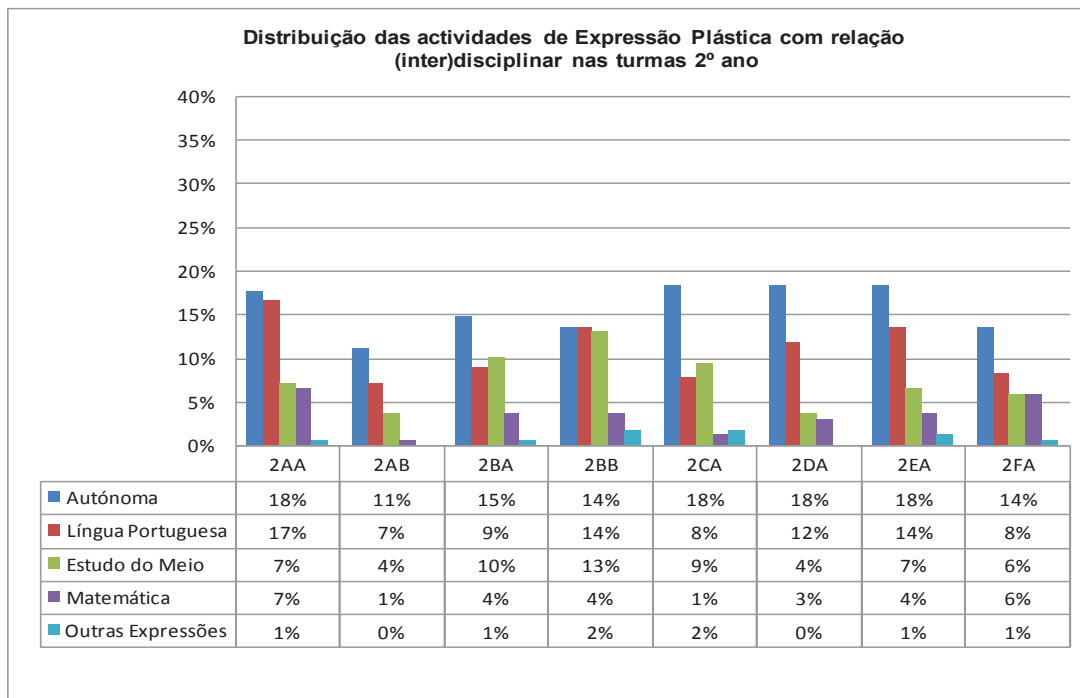
Gráfico 1 - Distribuição das actividades de Expressão Plástica com relação (inter)disciplinar no 1.º ano



Nas turmas do 2.º ano, aconteceram mais actividades com valência multidisciplinar do que actividades autónomas. A Língua Portuguesa, logo seguida do

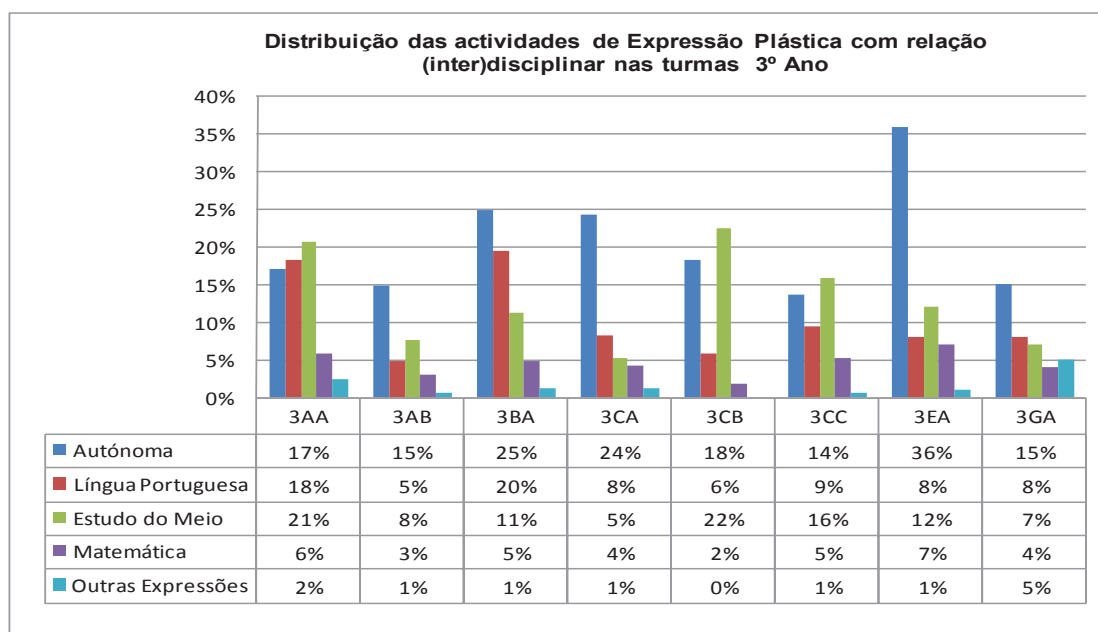
Estudo do Meio continuam a ser as áreas que mais vezes são associadas à Expressão Plástica.

Gráfico 2 - Distribuição das actividades de Expressão Plástica, com relação (inter)disciplinar, no 2.º ano



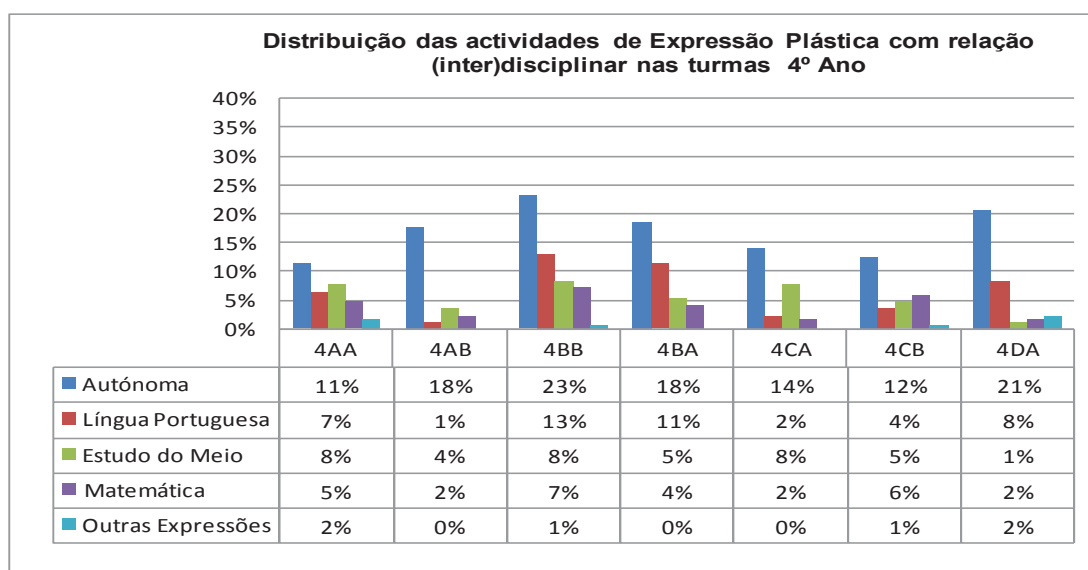
Nas turmas de terceiro ano, os momentos de Expressão Plástica em situação multidisciplinar continuam a ser mais frequentes. Neste ano a área que comanda essa relação é o Estudo do Meio. Comparando, proporcionalmente, com o 1º e o 2º anos, a Matemática a Expressão Plástica aparecem agora mais envolvidas. Não sabemos se pelo facto de nestas turmas estar a ser iniciado o Novo Programa da Matemática poderá ter influenciado estes resultados. Pensamos que sim, pois diversas actividades faziam referência a cadeias de tarefas que os professores promoveram no âmbito desse Programa.

Gráfico 3 - Distribuição das actividades de Expressão Plástica, com relação (inter)disciplinar, no 3.º ano.



Nas turmas do 4.º ano, surgiram, pela primeira vez, diferenças mais evidentes entre turmas, no que diz respeito à Expressão Plástica com cariz autónomo. Foi o caso das turmas 4AB, 4BA, 4CA e 4DA. Verifica-se que no 4.º ano a frequência real de actividades interdisciplinares ficou muito aquém da opinada pelos docentes.

Gráfico 4 - Distribuição das actividades de Expressão Plástica, com relação (inter)disciplinar, no 4.º ano



Cruzando os dados compilados nesta categoria, no âmbito do currículo operacionalizado, com aqueles que tinham sido obtidos no âmbito do currículo percepcionado, descobrimos que os professores idealizam as suas práticas pensando-as significativamente mais multidisciplinares<sup>17</sup> do que realmente são.

Os professores revelam a percepção de que proporcionam mais vezes propostas interdisciplinares entre a Expressão Plástica e Língua Portuguesa. Nos dados agora colhidos, comprova-se a “liderança” da Língua Portuguesa sobre as restantes áreas ainda que, numa frequência muito mais baixa que a percepcionada pelos inquiridos.

Este afastamento entre o idealizado pelos docentes e aquilo que foi registado como concretizado, é ainda maior nas áreas da Matemática e das Expressões. Calculando os resultados sumariados em função dos dias totais, descobrimos que, em média, apenas acontecem actividades multidisciplinares de Expressão Plástica e Matemática uma ou duas vezes por mês. Contudo, contrastando as frequências relativas nos quatro anos, esta associação entre a Expressão Plástica e Matemática foi aquela que manteve resultados mais constantes e homogéneos inter turmas.

#### 4.2.3. AS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS

Em nenhum dos **livros de sumários** se evidenciou uma abordagem sequencial para a aprendizagem de um vocabulário específico ou para o conhecimento dos elementos visuais. Não rejeitamos a hipótese de que os professores durante as aulas tenham abordado conteúdos tendo em conta os domínios “desenvolvimento da criatividade” e “apropriação da linguagem elementar das artes”. Porém, nos seus registos, não o clarificaram, pelo que poderemos presumir a existência de certa desvalorização desses conteúdos.

As citações que se seguem foram seleccionadas, a título de exemplo, entre todas as descrições similares, agrupadas nos itens “desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação” e “meios para expressão livre e pessoal do aluno”:

---

<sup>17</sup> Contabilizando a frequência destas tarefas nos livros de sumários, relacionando-as com o total de dias lectivos, calculou-se uma média relativa de 1,32 actividades multidisciplinares por cada semana na totalidade de turmas do 1º ano; 1,13 actividades por semana, nas turmas do 2º ano; 1,41 actividades, nas turmas do 3º ano e 0,84 actividades, nas turmas de 4º ano.

Ilustrar a parte da história que mais gostou (LS 2BB, p.15);

Imaginar um final diferente e ilustrá-lo (LS 3AA, p.41);

Desenho alusivo ao tema - o que eu gostei de ver na Feira de S. Mateus (LS 1EA, p.13);

Representação através do desenho das Férias da Páscoa (LS 2CA, p. 131);  
Desenho da personagem que inventou (LS 4AA, p. 125).

A recolha de referências a trabalhos relativos à “compreensão das artes no contexto” também nos causou algumas dúvidas. Poucos professores orientaram actividades tendo em vista o contacto com o ambiente, o património e o trabalho de alguns artistas. Ainda assim, em quase todas as turmas há resumos de visitas ao meio próximo e relatos de episódios com observação de monumentos. Mas, nesses sumários, não se subentendem quais foram as estratégias usadas para desenvolver nos alunos competências prescritas nos diversos domínios da Educação Artística.

A este respeito recordamos que os dados relativos ao **questionário**, no âmbito do currículo percepcionado, revelaram que 93,8%, dos professores concordam com a importância das actividades da EP orientadas para contactar com o património artístico e cultural e para a aquisição de cultura visual.

No âmbito do currículo operacionalizado, segundo os **registos sumariados**, à parte das visitas que quase todos fizeram aos museus da cidade, apenas três professores referem observação de obras de arte de autores conceituados ou comentários sobre obras de diferentes géneros e estilos artísticos, por exemplo, “Observação do mural (foto) de Almada Negreiros” (LS 4CB, p.108).

Observem-se os registos de visitas, contactos com a arte e com os artistas:

Visita à exposição temporária Arte Poder e Religião nos Tempos Medievais – Museu Grão Vasco, com realização das actividades aí propostas (...) Participação num atelier de Expressão Plástica na Biblioteca Municipal (LS 2CA, pp. 13, 61);

Visita de estudo ao Museu Almeida Moreira e ilustração (LS 2CA, p. 168);

Entrevista ao ilustrador sobre as várias fases do seu trabalho (LS, 1/2 EA, p. 72);

Visita à oficina Funceramies- Aveiro (LS 2CA , p. 161).

Ouidos nas **entrevistas**, os professores referem que não podem prever, a longo prazo, este tipo de experiências, pois estas estão dependentes da oferta externa (convite das Câmaras, dos Museus ou de outras empresas e mecenas). Normalmente

são receptivos às mesmas mas admitem que estas nem sempre são sistematizadas ou avaliadas do ponto de vista das aprendizagens.

#### 4.2.3.1. ACTIVIDADES MAIS REPETIDAS – TAREFAS TIPIFICADAS

Após a leitura exhaustiva dos registos diários nos **livros de sumários**, categorizámos as acções descritas. Analisando a totalidade das unidades de registo, de acordo com os verbos ou acções descritas, encontramos vinte tarefas diferentes: pintar ou colorir; desenhar; seguir linhas/pontos; recortar; colar; acompanhar instruções; visualizar; visitar; contactar; fazer/desfazer ou construir; modelar; enlaçar ou coser; criar; compor; continuar frisos; concluir simetrias; sintetizar; esquematizar; elaborar e contornar.

Verificando os comportamentos específicos que estas exigiam aos alunos e após esclarecimentos complementares junto de alguns professores, reorganizámos e subdividimos algumas dessas associações.

Considerando a existência de um número relevante de situações que por não terem descrito os objectivos, os conteúdos ou os procedimentos impossibilitaram o seu enquadramento numa categoria particular, criou-se a categoria “outras”.

Finalmente, consolidámos uma grelha onde se classificaram as actividades concretas. Desta análise resultou um diagnóstico apurado da variedade de tarefas propostas no 1º Ciclo neste Agrupamento (cf. Quadro 28) e, mais detalhadamente, em cada ano de escolaridade (cf. Anexo 7).

Completando os dados deste levantamento com as informações recolhidas nas **entrevistas**, descobrimos existir uma forte primazia de algumas actividades em detrimento de outras. As três actividades que assumem as maiores frequências relativas por turmas, por anos e no ciclo são: pintar para decorar gravuras traçadas ou fotocopiadas (17% de todas as tarefas sumariadas); desenhar para ilustrar um texto lido ou escutado (14%); desenhar a partir de um tema lançado pelo professor (9%).

Se recordarmos os dados do **questionário** relativos à frequência no envolvimento da Expressão Plástica em diversas modalidades de trabalho (cf. Quadro 22), damos conta que essa percepção dos professores sobre o seu próprio trabalho, é coerente com os dados analisados nos livros de sumários. No questionário os professores indicam que propõem mais amiúde actividades para “ilustração de assuntos trabalhados em outras áreas”, “embelezamento de gravuras, textos ou

exercícios” e “expressão livre e pessoal dos alunos”. Nos registos de aulas sumariadas comprova-se que essas tarefas são as mais repetidas.

Comparativamente com as actividades anteriores, o desenho foi menos vezes proposto para exprimir livremente, inventar e registar formas provenientes de pensamentos, ideias e utopias. Essas situações, incluídas na categoria B3, representam 2% do total.

Através do **questionário** sabemos que 48,4% dos professores admitem raras vezes propor “projectos que envolvem a observação e a análise da expressão visual” e, ainda que 35,5% opinem que o fazem com frequência mensal, na análise dos sumários não se comprova essa modalidade de trabalho.

Este afastamento entre as práticas percebidas e as sumariadas agrava-se noutro tipo de tarefas. Por exemplo, no questionário, 41,9% dos professores estabeleceram periodicidade semanal para tarefas que visam “comparar diferentes formas de expressão artística” e 74,2% para “identificar os elementos integrantes da expressão visual – linha, textura e cor”. Contudo, nos **livros de sumários**, este tipo de tarefas apenas se podem inferir, designadamente nas tarefas agrupadas nas categorias E, F, D1 e D2, cujas frequências relativas, no seu conjunto, são inferiores a 7,6%, considerando a totalidade das actividades sumariadas em todas as turmas.

Quadro 27 - Categorização das actividades propostas ao longo de todo o ano

<b>Categorias</b>	<b>Actividades Tipificadas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
A1	Pintar para decorar gravuras já traçadas (fotocópias)	358	16,6
A2	Pintar livremente com pincel (sobre várias superfícies)	51	2,4
A3	Pintar com lápis ou feltro obedecendo a códigos de cores ou ordens dadas	29	1,3
B1	Desenhar para ilustrar texto lido ou escutado	307	14,2
B2	Desenhar para registar uma experiência ou observação	95	4,4
B3	Desenhar livremente	48	2,2
B4	Desenhar a partir de tema dado	192	8,9
B5	Desenhar tema livre mas aplicando procedimentos técnicos ou materiais determinados	61	2,8
B6	Desenhar seguindo linhas, pontos, números ou reproduzir gravuras	52	2,4
C1	Recortar e/ou colar figuras eleitas segundo ordem estabelecida ou mensagem	85	3,9
C2	Recortar, rasgar e/ou colar para executar composição livre	34	1,6
D1	Acompanhar instruções para reproduzir linhas e formas	42	1,9
D2	Acompanhar instruções para aprender técnicas de preenchimento com cor	46	2,1
D3	Acompanhar instruções para aprender técnicas de dobragem	69	3,2
D4	Acompanhar instruções para aprender técnicas de modelagem	18	0,8
D5	Acompanhar instruções para montar e sobrepor materiais	98	4,5
E	Visualizar imagens, diapositivos, filmes	40	1,9
F	Visitar museus, galerias, lugares ou ver obras em contexto	36	1,7
G	Contactar directamente com artistas ou artesãos	32	1,5
H	Fazer/desfazer construções com materiais diversos incluindo material desperdício	66	3,1
I	Modelar livremente	45	2,1
J	Enlaçar, coser ou tecer	12	0,6
K	Criar obras plásticas no computador	25	1,2
L	Compor com figuras geométricas	59	2,7
M	Criar ou continuar frisos e rosáceas	32	1,5
N	Criar ou continuar simetrias	23	1,1
O	Desenhar para sintetizar conceitos e/ou esquematizar ideias	54	2,5
P	Elaborar folhetos	12	0,6
Q	Contornar ou desenhar mapas e plantas	12	0,6
R	Outras	122	5,7
	<b>Totais</b>	<b>2.155</b>	<b>100,0</b>

O primeiro ano apresenta frequências de realização mais altas em quase todos os tipos de tarefas. Nas **entrevistas** os professores revelaram razões para este fenómeno:

No 1.º ano dá-se mais tempo e mais horas à expressão plástica porque como não sabem ler nem escrever tudo o que eles respondem é através de um grafismo, que praticamente também é expressão, ou através da pintura e da cor (...) Quase tudo começa pelo registo desenhado (P1CA,27/10/2010);

É o ano com mais flexibilidade, e onde também é preciso mais criatividade por parte do professor, para ganhar e motivar os alunos. A expressão plástica pode ser muito motivadora; se não for só pintar (P2AB, 29/10/2010);

Na verdade, com o argumento do desenvolvimento da motricidade fina, utiliza-se mais a E.P. Além disso, ela é utilizada também como alívio, no desenvolvimento das outras actividades, da pressão que se exerce sobre os alunos para que eles aprendam a ler, a escrever, a calcular (P2EA, 3/11/2010);

Num horário de cinco horas, não podemos estar sempre a transmitir conhecimentos tóricos e cognitivos. Temos de apelar também à parte lúdica. A criança quando entra na escola, gosta muito de manipular os materiais, de fazer, desfazer... por isso no 1º ano dá-se muito mais tempo (P1CA, 27/10/2010);

No 1º ano há o trabalho com os grafismos, a manipulação dos lápis, da folha de papel...Esse treino recorre a muitas actividades de EP (P1CA, 27/10/2010).

Na **análise dos sumários**, para além da variação em termos quantitativos, nos quatro anos de escolaridade, em menor grau, descobrem-se variações nas tarefas que dependem da abordagem simultânea de novos conteúdos comuns com outras áreas. Por exemplo, no 3.º ano, nível em que se introduzem muitos conhecimentos declarativos na área de Estudo do Meio, há um acréscimo nas situações que envolvem o desenho para sintetizar ou esquematizar a informação. No 4.º ano, por integração na Área Projecto ou por enquadramento no Estudo do Meio, aumentam as tarefas para elaboração de folhetos, o contorno de mapas, desenho de plantas e a construção de maquetas.

A pintura surge como a modalidade e o conteúdo preponderante em todos os anos de escolaridade. Nas **entrevistas** os professores reconhecem um certo abuso na solicitação da pintura para embelezamento face às outras tarefas, nomeadamente à pintura por expressão livre. Segundo os professores entrevistados este facto tem a ver com três ordens de factores: as poucas possibilidades, em função dos meios materiais existentes, para propiciar outras experiências; a falta de criatividade dos próprios professores; a subvalorização desta área chegada a hora de a preparar no dia-a-dia.

Fazer outras coisas?! Aplicar outras técnicas?! Isso não! Também não as podem fazer, não é? Não há condições para tal (P4CA, 8/11/2010);

Os professores não utilizam a EP como ponto de partida para outras aprendizagens (...) usam-na apenas como ponto de chegada: - *Fizeste o texto? Então agora vais fazer uma bonita ilustração do mesmo* (P2EA, 3/11/2010);

A maioria das actividades desenvolvidas são simplesmente um complemento, isto é: - *Se acabaste isto, então, agora, faz lá este desenhinho* (P3EA, 4/11/2010);

Talvez haja professores com maior dedicação do que outros mas, pelo que ouço falar, o que normalmente se faz não é muito diferente: mais desenho, mais pintura, mais ou menos colagens, mais ou menos recortes... A diferença está em fazer mais ou menos vezes e não em fazer coisas diferentes (P4CA, 8/11/2010).

A modelagem repete-se essencialmente nas turmas do 1.º e 4.º anos no entanto as médias por ano mascaram a desproporção entre turmas. De facto, no levantamento de actividades por turma, constatamos que apenas numa turma do 1.º ano se fez um uso recorrente da técnica de modelagem, associando-a à aprendizagem de novos grafismos. Nas restantes turmas o seu uso foi muito esporádico, havendo dezassete turmas onde essa experiência nem sequer foi relatada.

A categoria H agrupa todas as tarefas em que se menciona que os alunos têm a oportunidade para fazer, desfazer e construir com materiais diversos, incluindo material de desperdício. Damos conta que a sua realização, embora reduzida, parece mobilizar as diversas turmas de uma unidade educativa pois, o seu acontecimento foi simultâneo em diversas turmas surgindo integrado em projectos de envolvimento de toda a escola.

As modalidades de recorte, colagem e dobragem surgem normalmente em simultâneo, daí que as mantivéssemos numa categoria única. Verifica-se que surgem como técnicas associadas à produção de determinados adereços e trabalhos decorativos.

Dobragem da coroa de Reis (LS 3EB, p. 77); Recorte e colagem – construção de um castelo (p.90); Dobragem do coelho da Páscoa (p.117);

Construção de um marcador de livros em origami (LS 2EA, p.143).

A categoria com menor representatividade é a categoria J. Neste grupo, juntamos as tarefas onde os alunos praticam tecelagem e costura.

Elaboração dos fatos de Carnaval cosendo enfeites de esponja (LS 2EA, p.103).

Entrançado com tiras de pano para construção da cesta da Páscoa (LS 1EA, p.130).

A categoria F agrupa as situações de visita e observação de obras em contexto. Para além das visitas guiadas aos museus regionais, poucos exemplos de observação do meio e do património envolvente são registados.

Observar e desenhar à vista: o fontanário, o forno comunitário e o tanque público (LS 2EA, p. 56; LS 1EA, p. 56).

Pesquisa sobre monumento da rotunda à frente da escola (LS 2CA, p. 27).

As categorias E e K têm relação com a área das tecnologias. Muitos professores recorrem aos meios informáticos para motivar os alunos para determinadas tarefas. As situações contabilizadas dizem apenas respeito às propostas que levam os alunos a utilizar esses meios para produzir criações plásticas e visuais. À semelhança das categorias anteriores não podemos comprovar se durante o seu desenvolvimento acontece, por adição, uma análise crítica e formal dos meios de expressão envolvidos e das mensagens visuais veiculadas. Nas **entrevistas** auscultamos os docentes nesse sentido:

Vemos muitos powerpoint, eles estão cada vez mais acessíveis. (...) São exemplos concretos de outros conceitos que, pelo seu aspecto cativam e ajudam a memorizar e a perceber (...) mas, normalmente, não fazemos uma análise profunda da imagem. Eles [os alunos] dizem se gostam, porque gostam, o que vêem e ficamos por aí (P2AB, 29/10/2010).

Fazemos a interpretação de imagens de diversas proveniências (...) também as imagens digitais, imagens da televisão e até da publicidade. Conduzo-os no sentido de descobrirem os sentidos (significados) contidos, ocultos e não ocultos, e no sentido deles próprios serem críticos e reflectirem sobre aquilo que vêem (...) mas não é um trabalho sequenciado (...). Por vezes vem no seguimento de um texto e aproveita-se para ampliar a temática da formação cívica ( P2EA, 3/11/2010).

Normalmente os professores associam os meios tecnológicos ao uso da informática. Dão valor ao uso da imagem digital e às possibilidades de criação plástica com meios informáticos; contudo, dizem que não os utilizam para Expressão Plástica porque, argumentam, são muitas as dificuldades que os mesmos trazem no dia-a-dia escolar:

Criar no computador é mais difícil. Não têm todos o Magalhães, depois não consigo ajudar todos, quando uns estão a fazer uma coisa e outros a fazer outra, é muito difícil gerir a turma. É que estas tarefas [desenhar no computador] também não são evidentes para eles e eu, muitas vezes, nem sei como auxiliar (P3AB, 3/11/2010).

Para estas tarefas é preciso tempo, muito tempo (P4CA, 8/11/2010).

Dois professores exemplificaram usos possíveis:

O recorte e a colagem de imagens digitais resulta muito bem. Os trabalhos de assemblagem ficam muito mais ricos e engraçados. Explicar-lhes que para irem buscar imagens também têm de respeitar direitos de autor e que nem tudo serve (P1EA, 27/10/2010).

Também se trabalha a imagem digital, aí até é mais fácil mostrar algumas coisas porque os próprios programas destacam aquilo que nós queremos demonstrar: ponto fino, ponto grosso, a cor... Só que quando vamos para esse tipo de trabalho é sempre um trabalho por grupos e às vezes falamos para uns e não falamos para outros (P3EA, 4/11/2010).

Nas duas últimas citações, depreendemos a abordagem de outros conteúdos pouco referidos no resto das entrevistas: o uso e a manipulação da imagem digital; o estudo dos elementos visuais recorrendo ao desenho no computador.

Igualmente, as actividades com recurso aos meios de expressão áudio-visuais e tecnológicos são ponderadas, os professores adiantam prós e contras na sua aplicação na área da Expressão Plástica.

São interessantes, eles gostam, nós também gostamos só que... na hora da avaliação não são essas aprendizagens que pesam (...) O tempo que perdemos para preparar os equipamentos e as salas não justifica. As salas do 1º Ciclo não estão preparadas para esse tipo de meios, é a disposição das janelas, das mesas, até as paredes – não temos um único espaço de parede onde projectar (P4CA, 8/11/2010).

#### 4.2.3.2. TAREFAS ESPECÍFICAS DE AVALIAÇÃO

Finalmente, devemos mencionar que apenas dois docentes sumariaram actividades de “avaliação de expressão plástica”. No entanto, quase todos, referiram a pintura de gravuras/capa das fichas de avaliação trimestral.

Nas **entrevistas**, questionados sob os descritores de desempenho e critérios que normalmente utilizam para avaliação desses trabalhos, revelam dar importância a factores observáveis durante o processo: i) atitudes (empenho, dedicação, limpeza e sentido de rigor); ii) critérios de natureza metodológica (métodos e técnicas aplicados na produção); iii) demonstração da criatividade (capacidade para exprimir-se recorrendo a elementos diversos e diferentes).

Nas palavras dos docentes entrevistados, a avaliação das aprendizagens de Expressão Plástica resume-se à “observação dos comportamentos dos alunos” à aferição das mudanças e da “evolução nas respectivas obras” (P2AB, 29/10/2010).

Na avaliação dos desempenhos em Expressão Plástica, os objectivos de aprendizagem pressupostos parecem ter pouca importância pois se “nas outras áreas a avaliação é pensada de acordo com as competências esperadas”, incluindo “aplicação de conhecimentos”, nesta área o que interessa é a “técnica demonstrada”, “a facilidade na execução, a perfeição, a atenção aos pormenores na ilustração, no recorte e na colagem” (P2EA, 4/11/2010).

Não é costume “preparar-se avaliação para Expressão Plástica”, a avaliação resulta durante o processo e tendo em conta o processo para ver “se há capacidade para, ou se existe dificuldade em executar o trabalho”. É uma avaliação “menos objectiva, diferente, sem recurso a grelhas ainda que seguindo parâmetros [subjectivos e pessoais] de criatividade, cuidado e estética” (P3EA, 4/11/2010).

As razões explicativas são:

i) A prioridade dada às áreas com maior sobrecarga de conhecimento declarativo relegam a EP para segundo plano - “muitas vezes, desvalorizamos essa parte porque estamos mais preocupados... olhamos mais para as competências do estudo do meio, da matemática e da língua portuguesa” (P2EA, 3/11/2010).

ii) Há dificuldade em interpretar o texto do CNEB, “o texto não está muito perceptível. Não se chega lá e se tem logo a noção do que se deve trabalhar e avaliar” (P3EA, 4/11/2010). Daí que este documento seja preterido em favor do programa que “tem a informação mais sintética e clara porque está definido em termos de *execução*, e não de *ser*”.

iii) Faltam metas prescritas porque “não é fácil (...) se não houver por detrás algo mais concreto que nos oriente, sobretudo nestas áreas artísticas, para perceber como se leva o aluno a ser mais artístico” (P2EA, 3/11/2010).

Resumindo,

A Expressão Plástica, e as outras Expressões, são deixadas para o fim, quer na hora da preparação das aulas, quer na hora da avaliação. Acabamos por ficar pelo trivial, literalmente, por aquilo que salta à vista (P2AB, 29/10/2010).



## CAPÍTULO 5

### DISCUSSÃO DOS DADOS

É sabido que qualquer temática, qualquer conceito, pode ser ensinado e aprendido de múltiplas maneiras. Essa diversidade metodológica é influenciada por concepções acerca do valor educacional dos mesmos assuntos.

Tendo em conta os dados apresentados, consideramos que este colectivo de professores justifica a inclusão da Expressão Plástica, enquanto vertente da Educação Artística, no currículo formal e aceita os princípios aí preconizados para o seu desenvolvimento curricular.

Quando questionados sobre as valências no ensino da Expressão Plástica, a maior parte dos professores assinalou ou verbalizou: a expressão; o desenvolvimento da criatividade; o cultivo do sentido estético; a aquisição de conhecimentos e destrezas. Associando essas concepções às linhas que orientam a descrição dos quatro modelos curriculares da educação em arte, depreendemos que neste colectivo de professores coexistem basicamente três correntes interpretativas: i) A Expressão Plástica meio de Expressão e Comunicação; ii) A Expressão Plástica meio de Compreensão; iii) A Expressão Plástica meio/instrumento das outras áreas curriculares.

Na primeira linha de interpretação, a Expressão Plástica é essencialmente um espaço que dá “ênfase ao indivíduo e ao seu potencial criativo” (Lowenfeld, 1957, p. 10). Sob a sua perspectiva justificam-se as rotinas semanais, nalguns casos diárias, com actividades de pintura para “adornar”, desenhar sob sugestão ou livremente, porque estas tarefas escolares devem integrar o lúdico e constituir fuga às restrições das actividades mais cognitivas e formais, aliviar tensões e emoções. Inserem-se também as múltiplas actividades para comunicar, resumir, ilustrar, explicar o *que se quer dizer*.

Na segunda corrente inserimos aqueles (poucos) professores que referem a preocupação de conduzir os seus alunos para serem “mais rigorosos”, “desenharem com mais detalhe” mas também, “para os ensinar “a ver com outros olhos”, a “interpretar as imagens”, “a ser esteticamente sensível” pois, neste modelo, importa ir mais além da experiência apreciativa e atingir um conhecimento crítico sobre as obras

e as imagens, incluir o “diálogo” com a imagem e com a obra de arte (Fróis, 2005; Parsons, 1999; Rocha, 2001).

A terceira linha engloba as concepções que mais se repetiram: a Expressão Plástica como meio/instrumento das outras áreas curriculares. Nesta perspectiva os professores deixam inferir a ideia de que esta disciplina é tão mais importante quanto mais comente e auxilie as restantes áreas curriculares. Esta abordagem conceptual é congénere aos Modelos do Instrumentalismo descrito por Clark (1996) e Pragmático-Reconstrucionista descrito por Efland (1991).

Os professores demonstram que têm noção de que esta área, a par de todas as Expressões Artísticas, aporta vantagens em termos de desenvolvimento global e aquisição contínua de competências. Contudo, na prática que registam, privilegiam apenas parte do que é oficialmente preconizado. No contexto de sala de aula abrem oportunidades a processos de criação mas, quase sempre, esta é limitada à invenção de formas nos limites dos materiais e dos tempos disponíveis, enquadradas em temáticas abordadas noutras matérias e/ou cumprindo efemérides e temas cíclicos que todos os anos os alunos repetem. Ainda assim, constata-se consistência entre as suas concepções do que são as metas de aprendizagem, as competências essenciais que estabelecem e as práticas a que dão prioridade.

Partindo da leitura sobre o CNEB-CE (Ministério da Educação, 2001) destacam-se quatro ideias básicas sobre o contributo da área da Expressão Plástica para a literacia artística pretendida no 1.º Ciclo: *i)* que através dela o aluno vivencie experiências estéticas e artísticas variadas, que produza objectos e obras mas que também percepcione a estética e frua criações plásticas; *ii)* que nessa convivência seja possível ao aluno realizar o intercâmbio de experiências artísticas diversas; *iii)* que ao mesmo tempo ocorra no aluno um desenvolvimento estético-visual; *iv)* que durante esse processo o aluno construa um conhecimento e domínio elementar da linguagem visual.

Equilibrando três dimensões vivenciais – fruição/contemplação, produção/criação, reflexão/interpretação - pressupõe-se estimular o pensamento crítico e a criatividade, aptidões cognitivas e perceptivas, bem como a fomentar a capacidade de compreender as artes em contexto, e facilitar o acesso ao conhecimento do património cultural e artístico.

Na análise sobre o conjunto dos discursos, documentais e orais, constata-se que os professores ainda não compreendem a interdependência destas dimensões de

competência artística e, como tal, ainda não se comprometem com uma exploração didáctica encaminhada para a aquisição conjunta e equilibrada das mesmas.

Os dados indicam que os professores identificam apenas algumas potencialidades no ensino das artes visuais no 1.º Ciclo. Contudo, este dado só é identificável fazendo o cruzamento das evidências colhidas nos documentos e nas entrevistas. As respostas dadas no questionário, por si só, poderiam levar à conclusão da quase total convergência entre as concepções dos docentes e os pressupostos teóricos que fundamentam o Currículo Formal. Mas, como se constata, nos Projectos Curriculares de Turma (PCT) do ano 2009/2010, foram raríssimas as referências à missão educativa para a literacia artística. Nestes documentos apenas podemos inferir a intencionalidade artística, com base nas competências gerais seleccionadas pelos docentes. Neste aspecto, os PCT estão em conformidade com o PEA, pois quase todos destacam as capacidade de ilustrar e criar com gosto e sensibilidade estética.

Na análise dos discursos dos docentes demonstrou-se variedade de acepções pessoais sobre os conceitos-chave veiculados pelo CNEB-CE (2001), e que agora são prolongados nas Metas de Aprendizagem. Conceitos como “Sentido Estético”; “Elementos da forma” e “Linguagem Específica” induzem nos professores interpretações diversas. Essa diversidade de interpretações resulta da polivalência dos termos, aspecto que é simultaneamente força e dilema no campo artístico porque permite múltiplas explorações em contextos diferenciados. Contudo, essa diversidade é também um sintoma da falta de um diálogo analítico, por parte dos professores, sobre conceitos que são estruturantes para a compreensão e operacionalização do currículo. Pensamos que a compreensão destes conceitos exige reflexão conjunta, processo que poderia ser incentivado e orientado em situação de formação contínua.

Uma parte importante (33%) dos professores diz planificar e preparar as aulas com base no Programa (Ministério da Educação, 2004). Outra parte (30%), diz que também recorre ao CNEB-CE (Ministério da Educação, 2001) mas, pelo que se apura nas entrevistas, o cruzamento dos dois documentos só é utilizado para a planificação a longo prazo, por obrigação burocrática, e com poucas implicações no dia-a-dia. Também aqui inferimos a necessidade de uma formação no terreno, uma formação mobilizadora de reflexão sobre as ambições curriculares, sobre a amplitude das competências, sobre a intencionalidade didáctica em todas as áreas, incluindo as artísticas.

Quanto à percepção sobre as práticas, são os próprios professores quem mais as criticam, dizendo que estas continuam “a ser como antes”. De facto esta

“sensação de imutabilidade” repete-se e vinca-se quando se comparam as “mudanças didácticas” na Expressão Plástica, no Português e na Matemática.

A formação contínua e complementar nesta área é praticamente ausente. Os professores admitem a necessidade em actualizar essa formação (75%), desejam-na para ampliar conhecimentos sobre os materiais e os meios de expressão (31,3%) mas também para enriquecer os seus fundamentos teóricos relativos ao desenvolvimento artístico e expressivo (31,3%) e ainda para actualizar conhecimentos relativos a novas opções técnicas (28,3%). Apesar disso, não atribuem a esta falta uma real interferência sobre as suas práticas já que, segundo os dados do questionário, apenas 17,9% dos professores considera a falta de formação como um motivo de contingência ao desenvolvimento das suas aulas. Durante as entrevistas revelaram atribuir pouca utilidade às formações contínuas realizadas, porque estas foram repetitivas ou porque transmitiram ideias motivadoras mas dificilmente operacionalizáveis.

Constata-se que falta aos professores uma abordagem mais contextualizada das Expressões. Ainda que na sua formação tenham recebido “sugestões” para o ensino integrado das Expressões, pensam nelas em separado, sem articular verdadeiramente os quatro eixos interdependentes da educação artística, domínios estruturantes das competências esperadas no novo paradigma curricular. Procurando perceber as razões para a esse afastamento, encontramos quatro indicadores: subsistem dúvidas emergentes do cruzamento de dois documentos essenciais – o Programa e o CNEB-CE; os professores evidenciam pouca reflexão conjunta sobre esta área em concreto; os professores percebem um desinvestimento externo (por parte do Ministérios e por parte da sociedade) sobre esta área, quando comparada com as restantes; na escola do 1.º Ciclo a falta de recursos e materiais condiciona, logo à partida, as opções didácticas em determinados domínios de aprendizagem.

Globalmente, os professores revelam uma certa submissão ao cumprimento do Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (ME, 1990). Fazem-no porque ainda estão habituados a estabelecer e a conduzir as situações de aprendizagem de acordo com objectivos evidentes nesse documento, e porque, pensando assim, sentem-se cumpridores do Currículo Formal. Há clara intenção e evidente preocupação em exemplificar as propostas do programa junto dos alunos, pelo menos uma vez. Verificámos que essa intenção não se limita à planificação pois, nas práticas sumariadas, relatam-se grande parte das actividades listadas nos três blocos de aprendizagem previstos nesse Programa.

Aos alunos solicita-se a sua intervenção motivada, na replicação de tarefas e na experimentação de materiais e execução de técnicas. Cruzando essas intenções sobre competências específicas com as actividades relatadas, evidenciamos a tendência preferencial pelo eixo da Produção-Criação e um quase esquecimento dos eixos relativos à Fruição-Contemplação e à Reflexão-Interpretação.

Apesar do dito sobre o afastamento em relação às competências específicas, não recolhemos dados suficientes que mostrem uma desvalorização propositada da Expressão Plástica enquanto componente curricular. Através do questionário apurámos que 81,3% dos sujeitos concordam que esta área deva ser trabalhada de forma integrada com as outras Expressões Artísticas, e apesar de 15,6% assumir que a Expressão Plástica deveria passar apenas a ser considerada enquanto Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC) e 12,5% não emitir qualquer opinião, presumimos que os restantes 71% concordam com a matriz curricular actualmente em vigor.

Globalmente, cruzando as ideias acerca do conceito de Expressão Plástica colhidas nos documentos, nos questionários e nas entrevistas, compreendemos que os professores valorizam o envolvimento interdisciplinar das Expressões, nomeadamente da Expressão Plástica, desde que através do mesmo encontrem benefícios para compreensão de outros assuntos. Estes argumentos contradizem a nossa interpretação daquilo que é verdadeiramente interdisciplinar e levam-nos a supor que não está a acontecer uma articulação equitativa e de necessária simbiose entre as aprendizagens das diversas áreas.

Esta relação desigual contribui para uma depreciação do estatuto da Expressão Plástica, enquanto disciplina com competências específicas, quando comparada com as restantes. Não encontramos uma relação directa entre este acontecimento e os três factores de secundarização da Arte na Educação apontados por Fróis (2005): 1) o posicionamento face à arte como modo entretenimento ou ocupação frívola; 2) a premissa da genialidade artística enquanto excepção; 3) não valorização da Arte enquanto interferente no desenvolvimento cognitivo, afectivo e social.

Os professores têm conhecimentos sobre o valor formativo da Expressão Plástica, confirmam valências afectivas, cognitivas, sociais e culturais. Assinalam que esta área aumenta nos alunos o interesse e a motivação, levando-os a trabalhar diversos temas de múltiplas formas; aumenta a sua auto-estima e a sua criatividade; propicia a partilha e a comunicação; facilita a integração de saberes de outras áreas e promove a memória. Como vemos, estas acepções constituem uma súmula das

teorias de referência, estão de acordo com os princípios postulados na Educação Artística. Porém, é preciso distanciamento para distinguir o que os professores “pensam”, o que “dizem” e aquilo que realmente propõem e orientam na prática.

Dentro daquilo que “dizem”, os dados referentes ao posicionamento curricular da Expressão Plástica mostram que 31,3% dos professores lhe adjudicavam um valor académico menos importante do que Português ou Matemática e 18,8% assumem, logo à partida, que a Expressão Plástica serve sobretudo, para enriquecer os conteúdos estabelecidos nas outras áreas.

Após a análise das entrevistas entendemos que essa aparente desvalorização do estatuto curricular deriva de um conjunto de outros factores, nem sempre claros e consistentes, mas comuns a todos os sujeitos: incompreensão de algumas competências específicas e metas de aprendizagem esperadas e, por consequência, manutenção de modalidades de avaliação subjectivas ou a ausência de avaliação; sentimento da pressão social orientada para os resultados académicos noutras áreas; sentimento da desvalorização que a sociedade deposita sobre o trabalho nesta área, por sua vez, alimentada pela ausência da pressão sobre os resultados nas expressões artísticas.

A propósito do tempo, mais tempo de aula não é necessariamente sinónimo da eficácia educativa. Todavia, sabe-se que a “concepção de ensino está estreitamente ligada a uma concepção de organização temporal” e que o tempo “ao micronível escolar também é indicativo de poder (...) [havendo] significado micropolítico dos horários escolares na forma como se organizam as disciplinas com maior status” (Hargreaves, 1992 citado por Pinto, 2001, p. 59).

Durante este estudo ouvimos com frequência a queixa da falta de tempo, porque ele “não estica” e cada vez parece mais insuficiente. O tempo necessário à conclusão de uma tarefa de Expressão Plástica é um dos primeiros critérios para a sua escolha. As próprias aprendizagens passam nesse crivo da exequibilidade temporal. “O tempo limitado frustra aspirações para a reforma, inviabiliza as boas vontades e a inovação. O mau uso do tempo destrói os nossos melhores esforços. (...) Na escola do futuro, a aprendizagem terá que ser o objectivo central e o tempo deve tornar-se um recurso ajustável” (Pinto, 2001, pp. 145-146).

Relacionando o total de ocorrências em todas as turmas com o número de dias lectivos, está subjacente uma frequência média de 2 actividades semanais dentro desta área. Porém, o valor do desvio médio calculado no conjunto de todas as turmas é de 15,5 dias (23% face à média). Este valor, não sendo de grande magnitude,

elucida diferenças importantes de turma para turma. Mais significativo, entretanto, é o afastamento dos máximos e mínimos observados, respectivamente 116 dias e 38 dias com actividades de Expressão Plástica, este facto levou-nos a questionar quais seriam os factores particulares que terão contribuído para tal diferenciação. Foi por essa razão que decidimos entrevistar professores titulares de turma que, em cada ano de escolaridade, apresentaram a maior variação no número de aulas de Expressão Plástica sumariadas. Contudo, não recolhemos dados consistentes no sentido de justificar essa diferenciação.

Os dados relativos às actividades desenvolvidas evidenciaram que a Expressão Plástica tem funcionado, quase sempre, como um recurso para enriquecer ou sistematizar a linguagem oral, sendo, muito raramente, associada a outras expressões não verbais.

As actividades, embora múltiplas, repetem-se sem clara justificação. Por exemplo, a pintura de gravuras já traçadas (fichas fotocopiadas), na média global, ocupou 16,6% dos tempos lectivos referentes a Expressão Plástica enquanto que o desenho livre só aconteceu em 2,2% dos mesmos.

Apesar desse desequilíbrio, foram detectadas 30 categorias de actividades diferentes pelo que concluímos a existência de uma diversidade razoável de experiências e estratégias ao longo de todo o ano lectivo. Ainda assim, ressaltando a hipótese das descrições sumariadas não explanarem todos os passos da actividade nem as consequentes dinâmicas de trabalho, constata-se que foram poucas as tarefas propícias ao envolvimento de estratégias de fruição-contemplação e de reflexão-interpretação.

A esmagadora maioria dos procedimentos enquadra-se no eixo estruturante da produção-criação. Compreendem-se actividades condutoras de competências nos subdomínios Comunicação Visual e Elementos da Forma que, no entanto, enfocam um número limitado de competências. Assim, no domínio da Comunicação Visual, repete-se sucessivamente a ilustração visual de temas e situações e a leitura da imagem em livro/ficha. No domínio dos Elementos da Forma surgem repetidas tarefas onde se supõem que aluno experimente, relacione e aplique formas de representação (corpo humano, espacial, elementos naturais), mas não são dadas evidências para saber se nessas actividades o aluno consciencializa e utiliza intencionalmente os elementos da gramática visual (linha, textura, cor, estrutura, forma, espaço, plano, luz, volume, equilíbrio, bidimensional e tridimensional).

Na resenha das actividades sumariadas destacou-se a evidência de um certo alheamento entre a Expressão Plástica e as áreas curriculares não disciplinares. Outra evidência é o fraco vínculo com as Tecnologias Informação e Comunicação. No total das actividades sumariadas, houve 1,2% de tarefas de criação e expressão plástica usando o computador. Não se detectaram actividades que previssem a leitura, a análise ou a apreciação estética de imagens digitais. Apenas um professor sumariou actividades que sugeriam a leitura e a análise crítica da imagem no texto publicitário, explicitando uma relação interdisciplinar entre a Expressão Plástica e a Educação do Consumidor.

Não pudemos isolar nem contabilizar as actividades de acordo com a realização individual ou em grupo, isto porque a maioria dos professores não faz essa referenciação no livro de sumários. Mas, tendo em conta os suportes de expressão, parece-nos que as práticas de expressão plástica recorrem quase e apenas a actividades de realização individual não havendo, por exemplo, recurso à obra e à criação colectivas.

Nos livros de sumários, não se registam momentos de avaliação nas áreas das expressões, ainda que surjam repetidas vezes “pintura das fichas de avaliação”.

Os docentes expressam que nestas áreas a avaliação tem “menor peso” e, por isso, não obriga ao “cuidado” solicitado nas restantes. Daqui se depreende que o carácter regulador da avaliação também interfere no estatuto da disciplina e que, sabendo disso, ainda assim, os professores prolongam essa dicotomia: por um lado, os professores dizem-se impelidos a privilegiar sobretudo a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades de carácter verbal em detrimento dos não verbais; por outro lado, consideram que a avaliação das capacidades expressivas embora importante, não deve trazer implicações efectivas no reconhecimento académico dos alunos. Ora, indirectamente, a falta desses efeitos reguladores na avaliação da Expressão Plástica, contribui para um menor estatuto da mesma, já que, segundo os mesmos, a sociedade em geral e os encarregados de educação em particular, valorizam mais as áreas com avaliação assumida.

Em termos de estratégias didácticas revela-se um certo padrão entre todas as turmas: as actividades surgem muitas vezes no formato de fichas e tornam-se, elas próprias, o fio condutor da planificação e do trabalho; predominam tarefas com procedimentos plásticos bidimensionais; as tarefas de desenho visam quase sempre a ilustração e o complemento do texto verbal; as tarefas para sensibilização perceptiva e psicomotora (reconhecimento e repetição de formas, cores, texturas, composições)

repetem-se muito mais vezes do que as tarefas que envolvem a análise e compreensão dos elementos morfológicos da linguagem visual; as actividades de contacto directo com a obra de arte acontecem de modo inesperado, casualmente, sem haver um prolongamento das mesmas na sala-de-aula; muitos tempos lectivos são ocupados na produção de objectos para celebrar e marcar datas especiais ou para o embelezamento de gravuras; as estratégias de acesso e a apreciação da obras de artes são esporádicas e raramente resultam num trabalho continuado na sala de aula.

Os professores que participaram no estudo advogam vantagens pedagógicas na associação da Expressão Plástica em trabalho interdisciplinar. Analisando as tarefas designadas como interdisciplinares, constatamos uma sobrevalorização de actividades lectivas centradas no uso do desenho, para registo de observações e narrativa visual, sem haver referências ao trabalho sobre os elementos formais e visuais.

Os docentes dizem que a interdisciplinaridade é inevitável nas aulas do 1.º Ciclo pois, na sua opinião, todos os temas são abordados desse modo. Argumentam que, considerar as aulas de Expressão Plástica apenas sobre o prisma interdisciplinar, impede o cumprimento de um trabalho sequencial para ensinar conhecimentos específicos desta área. Para o evitar preparam aulas “autónomas”.

Analisado o conteúdo dessas aulas “autónomas”, descobrimos que as mesmas se esgotam na “aplicação das técnicas”. Estas, por sua vez, resumem-se quase e apenas à replicação de dobragens e colagens, experimentação de outros materiais riscadores e pintura dentro dos contornos. Portanto, não se verifica que por serem aulas pensadas *à priori* e com tempo de realização programado, integrem mais conteúdos específicos desta área ou conduzam ao alcance mais lato das preconizadas metas de aprendizagem. Regressando ao exemplo já dado, mesmo nestas aulas, o recurso a imagens e a obras de arte é praticamente inexistente.

Na revisão teórica foi realçado que a interdisciplinaridade implica um esforço continuado para combinar conteúdos das diversas áreas envolvidas, com vista à compreensão de um objecto único. Tal pressupõe uma confluência de conceitos, interpretação e compreensão de teorias e linguagens, transferência de aplicações e saberes.

A julgar pelos dados colhidos no questionário, os professores idealizam as suas práticas lectivas como sendo tipicamente interdisciplinares. Os dados retirados da análise dos sumários revelam haver conformidade na predominância das

actividades de expressão plástica com relação multidisciplinar. E, tal como os professores afirmam no questionário, essa relação é mais frequente na área da Língua Portuguesa, seguida do Estudo do Meio, existindo com frequência mínima na Matemática e nas restantes Expressões. Mas, na generalidade das turmas, os valores sumariados foram muito mais baixos do que os valores percebidos pelos professores.

Saliente-se que a Expressão Plástica também foi convocada no âmbito de outros projectos – Plano Nacional da Leitura; Novos Programas da Matemática, comemoração de datas concretas. Os alunos foram solicitados a realizar trabalhos e a produzir produtos determinados, normalmente decididos *à priori* pelo colectivo dos professores, experimentando assim novos materiais e outras técnicas plásticas.

Em termos absolutos, o número de dias em que a EP integrou tarefas multidisciplinares, foi relativamente próximo nos quatro anos de escolaridade, evidenciando pequenas diferenças (3%) relativamente às frequências médias anuais, nos três primeiros anos de escolaridade. No 4º ano, o desvio foi bem maior, havendo um decréscimo de 13%, com incidência marcada na área da Língua Portuguesa.

No dia-a-dia escolar, segundo os dados apresentados, as práticas que mais se repetiram foram: pintar para decorar gravuras traçadas ou fotocopiadas ilustrações de temas trabalhados noutras áreas; desenhar para ilustrar um texto lido ou escutado; desenhar a partir de um tema lançado pelo professor. Estas experiências enquadram-se e são congruentes com as prioridades destacadas no Projecto de Agrupamento: (i) ilustrar visualmente temas e situações e (ii) criar formas a partir da sua imaginação utilizando intencionalmente os elementos visuais. Porém, na sua operacionalização, são determinadas pelas tarefas das outras áreas curriculares.

São as propostas da Língua Portuguesa e do Estudo do Meio que determinam a ordem dos trabalhos nas Expressões e não o contrário. Vemos aqui uma evolução de fora para dentro, isto é, são as outras disciplinas que abrem espaço à arte, sendo muito raras as experiências no sentido inverso. Esta visão instrumental, quer da interdisciplinaridade quer da Expressão Plástica, contradiz o modelo curricular preconizado. Como foi referido, o que importa não é o ensino multidisciplinar, mas sim a aprendizagem interdisciplinar e esta será tanto mais completa, conforme for transversal e interdependente, pois “o intercâmbio mútuo e a integração recíproca entre várias disciplinas tem como resultado um enriquecimento recíproco” (Piaget, 1972 citado por Pombo, 1993).

Integrar ou inter-relacionar temas pode proporcionar, mas não garante, a interdisciplinaridade. É necessário integrar dados, conceitos, procedimentos e metodologias e, ao mesmo tempo, garantir que essa relação seja significativa para o aluno. Pensada assim, a interdisciplinaridade exige esforço e conhecimento, não é uma realidade espontânea na escola do 1.º Ciclo.



---

## CONCLUSÃO

---



## CONCLUSÃO

Reflectir sobre o lugar e a presença da Expressão Plástica na Escola do 1.º Ciclo revelou-se um percurso repleto de potencialidades, ainda que tenha sido difícil manter o rumo definido, pois nele se cruzaram um sem fim de questões que ultrapassam, largamente, a visão curricular de que tínhamos partido.

Sabemos que no nosso tempo, a era da cultura visual, novas competências são requeridas ao ensino formal. Convivemos em contextos onde dominam os símbolos, signos, sinais, imagens e manifestações artísticas que, para se entenderem, necessitam de ser decodificados (Nadal, 1999). Nesta interacção constante, acontecem aprendizagens por exposição a determinadas manifestações culturais, mas a sua integração depende da capacidade que cada um tem para saber apreciar, admirar, recriar e criar. Ainda que boa parte da educação plástica se faça naturalmente, na interacção com os materiais, os objectos, as obras e os outros, essa via não é suficiente. A escola continua, por isso, a desempenhar uma função muito importante na vivência e na aprendizagem da Expressão Plástica.

No quadro actual, na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve haver lugar para o desenvolvimento das capacidades de compreensão, expressão e criação, formando cidadãos que saibam apreciar e analisar obras e imagens, assim como, criar objectos artísticos recorrendo aos meios e instrumentos ao seu dispor.

Solicita-se aos professores que se reconheçam enquanto intervenientes nesse processo artístico, supõe-se que estejam devidamente sensibilizados e motivados para o fazer, e que tenham uma atitude curiosa e um saber reflexivo sobre as suas práticas no processo de desenvolvimento curricular.

A Reorganização Curricular do Ensino Básico, definida pelo Decreto Lei n.º 6/2001, 18 de Janeiro, venceu a ideia do currículo por competências e anunciou a intenção de transformar o ensino e as práticas pedagógicas vigentes. No âmbito da mesma, clarificaram-se funções da *educação artística genérica* no espaço curricular e no espaço de enriquecimento curricular em três dimensões: dimensão do desenvolvimento; dimensão da relação do indivíduo com o meio e com os outros; dimensão da aprendizagem de aspectos formais das artes.

No caso da Expressão Plástica, no que respeita à primeira dimensão, pretende-se que o aluno tenha experiências estéticas e artísticas variadas, que produza objectos e obras mas que também percepcione a estética e frua criações

plásticas. A segunda dimensão pretende a convivência e intercâmbio de experiências artísticas diversas. A terceira, o desenvolvimento estético-visual e o conhecimento e domínio elementar da linguagem visual. Equilibrando as três dimensões, pressupõe-se estimular o pensamento crítico e a criatividade, bem como fomentar a capacidade de compreender as artes em contexto e facilitar o acesso ao conhecimento do património cultural e artístico.

De acordo com os objectivos que definimos para o nosso estudo, descobrimos que na área da Expressão Plástica ainda não aconteceu um esforço deliberado de reflexão sobre o currículo. Nesta área, os professores mantêm as suas concepções, o seu trabalho individualizado, as suas práticas habituais. Na Língua Portuguesa, na Matemática e nas Ciências, lançaram-se programas de formação e romperam-se essas barreiras de isolamento. Nas áreas artísticas os professores prolongam os conhecimentos adquiridos unicamente pela via da experiência em sala de aula, uma via que continua solitária.

Concluimos que, em termos do currículo percebido, os professores concordam com as linhas orientadoras, as potencialidades e as finalidades do ensino das artes plásticas e visuais no 1.º Ciclo. Revelam-no nos documentos que produzem e nas respostas ao inquérito por questionário e entrevista. Contudo, em termos do currículo operacionalizado, não há evidência de que os professores estejam realmente a compreender a interdependência dos quatro domínios de competências artísticas esperadas no Currículo Nacional e, como tal, a comprometer-se com a exploração didáctica encaminhada para a aquisição das mesmas.

Apesar de concordarem com o “espírito” do modelo curricular preconizado, não o concretizam na “letra”, pois não lhe concedem a devida importância, como podemos concluir pela prioridade relativa que é estabelecida para as competências essenciais, para a definição de metas de aprendizagem e processos de avaliação na área da Expressão Plástica.

A amostra estudada aceita a presença das artes em geral, e da Expressão Plástica em particular, na escola do ensino básico. Os professores dizem que esta é uma componente essencial para a formação pessoal, cultural e social dos seus alunos. Concordam com a ideia de que a Expressão Plástica promove, entre outras, as capacidades e atitudes de compreensão, de elaboração, de reflexão, de criação, de apreciação e, sobretudo, de gestão das aprendizagens. Porém, na hora de planificar, orientar e avaliar situações de aprendizagem, tendem a secundarizar essa área.

Os dados revelam que esta situação não advém unicamente da sua identificação face a determinados paradigmas no ensino da Educação Artística nem do desconhecimento da utilidade educativa desta área; os professores também revelam dificuldades na determinação de conteúdos de aprendizagem e na operacionalização de práticas pedagógicas conformes às competências previstas, possíveis de ser desenvolvidos nas condições existentes e dentro do tempo curricular disponível.

Os docentes reconhecem que esta área ainda é encarada na sociedade como um tempo de distração, prática de “adorno” com pouca importância no desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança. Sentem-se pressionados por esta visão redutora que confere pouco valor cognitivo à Expressão Plástica e, face a tal, subjagam as opções didáticas nesta área porque, pensam, na hora de auscultar aprendizagens, apenas são reconhecidos e valorizados os resultados conceptuais aferidos nas outras áreas.

Contudo, em termos de opinião, demarcam-se desta interpretação porque se consideram sensibilizados para as funções educativas conferidas à Expressão Plástica.

Estes resultados são conformes ao diagnóstico descrito por Fróis (2005), segundo o qual, na escola portuguesa subsistem problemas, quer na compreensão do currículo oficial, quer no desenvolvimento do mesmo, pois a oficialidade e a prescrição do sistema educativo português não é suficientemente tida em conta pelos professores.

Indo além das razões explicitadas pelos professores, com base na análise cruzada que fizemos do programa da disciplina e do documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, descobrimos fundamentos para essa situação. Pensamos que a diferenças evidenciadas entre os dois documentos na área da Expressão Plástica, são significativas, indo muito além de uma questão de forma ou de discurso. Consideramos que cada um deles tem subjacente um modelo curricular diferente, o que pressupõe alterações significativas nos processos de organização/planificação do ensino-aprendizagem e nas actividades realmente desenvolvidas com os alunos. Essas mudanças não foram ainda devidamente interpretadas pelos professores. Daí que, em pouco ou nada, contribuíram para a alteração do trabalho na sala de aula, pois, como os próprios assumem, interferem mais na forma das programações do que no seu conteúdo.

Os professores que participaram no estudo advogam vantagens pedagógicas na associação da Expressão Plástica às outras áreas do saber. Entretanto, analisando

os seus relatos e interpretando as suas respostas, as tarefas em que defendem a existência de interdisciplinaridade na área da Expressão Plástica, correspondem quase e apenas a actividades centradas na ilustração de conteúdos de outras áreas, nomeadamente na Língua Portuguesa e no Estudo do Meio. Estão conscientes de que desse modo estão a subordinar certas aprendizagens desta área em relação às de outras. Por isso, ainda que defendam o valor pedagógico da interdisciplinaridade e a considerem inevitável, justificam que a Expressão Plástica precisa de espaço de autonomia sob pena de não ser seguido um plano sequencial e abrangente dos conteúdos previstos. Assim, paradoxalmente, parecem promover a atomização das aprendizagens e o isolamento das Expressões em relação às restantes áreas curriculares.

Analisando as aulas de Expressão Plástica que os professores consideram “autónomas”, descobrimos que as mesmas são praticamente esgotadas naquilo que os docentes chamam “ensino de técnicas”. Não é evidente que por serem aulas pensadas *à priori* e com tempo de realização programado, estejam necessariamente integradas em sequências de aprendizagem estruturadas tendo em vista o alcance mais lato das Competências da Educação Visual e da Expressão Plástica enquanto parte da Educação Artística.

Os professores percebem as suas práticas didáticas como triviais, reprodutoras do usual, semelhantes às dos restantes colegas. De facto, quando analisadas as actividades proporcionadas em termos médios, constatamos que normalmente sobrevalorizam o acto de embelezar sobre outras estratégias conducentes à literacia artística. Ainda que haja um certo padrão metodológico, as tarefas são diferentes e acontecem com frequência muito variável de turma para turma.

Também constatamos, no balanço global das experiências propostas, que houve uma apetência significativamente maior pelo “agir” e pelo “fazer”, com recurso sucessivo à exploração sugerida de materiais e técnicas. Neste aspecto os resultados vão ao encontro dos de outros estudos: ainda se dá mais importância ao *fazer* do que ao *saber*, ou seja, privilegia-se a “visão expressionista da educação artística, em detrimento da visão construtivista do saber” (Fróis, 2005).

Não avançámos para a análise mais profunda dessas práticas e técnicas, nem sequer nos pronunciámos sobre a sua adequação ao estágio de desenvolvimento das crianças, pois tal investigação superaria o âmbito desta pesquisa mas

constatamos a existência de incertezas relativas aos conteúdos a ministrar, aos objectivos a alcançar, às competências a aferir e ao modo de as avaliar.

Os professores dizem que conhecem o currículo oficial na sua generalidade, mas possuem dúvidas quanto aos processos e opções pedagógicas aí prescritos. A grande maioria defende a solução de aulas coadjuvadas por professores especialistas. Entretanto, perante os seus dilemas, procuram seguir e garantir o cumprimento das orientações vigentes no programa. Mas, ao contrário das outras áreas, não são evidentes nem registados os esforços para comprovar o alcance dessas aprendizagens. Não é fácil medir, muito menos aferir, efeitos na criatividade, nas capacidades de expressão e comunicação. Contudo, partindo do pressuposto que o ensino artístico valoriza outras formas de inteligência (Gardner, 1995), é preciso antecipar esses efeitos. A avaliação das aprendizagens nesta área é por certo menos linear e uniforme mas, o seu lugar é legítimo e fundamental no papel formativo da escola.

A valorização da Educação Artística em geral e da Expressão Plástica em particular, passa pelo reconhecimento explícito e intencional daquilo que se “se pensa” mas também “se faz”, para atingir níveis de desenvolvimento do sentido estético, de apreciação e sensibilidade, e de criatividade. E, para que tal aconteça, são imprescindíveis tempos e espaços onde os professores deste nível se possam encontrar, promover a reflexividade, a colaboração mas também a investigação, a avaliação e a articulação de práticas tendentes ao Projecto Curricular Integrado pretendido.

Os professores manifestam constrangimentos de várias ordens, sobretudo, falta de tempo e inexistência de formação contínua nesta área. Concordamos com a relevância desses constrangimentos, nomeadamente no que se refere à falta de uma formação contínua adequada. Para ensinar/aprender de acordo com o Modelo de Educação Artística actualmente preconizado, solicita-se uma formação diferente; uma formação que para além das capacidades operativas relativas aos meios de expressão, seja capaz de motivar a reflexão teórica sobre a didáctica das expressões integradas. Uma formação-acção rica em experiências e orientada para que, em primeiro lugar, se cultive nos docentes o gosto e a vontade pela promoção da Educação Estética e Artística. Uma formação que viabilize níveis de percepção e interpretação das obras e imagens e que ajude os professores a operacionalizar estratégias de intervenção educativa potenciadoras do pensamento visual, da fruição estética e da reflexão sobre os fenómenos artísticos. Uma formação que exemplifique

como a expressão plástica, linguagem própria e autónoma, pode ser integrada em projectos educativos interdisciplinares com benefício para a aquisição de competências gerais.

Em suma, será necessário repensar e reflectir sobre as potencialidades da Expressão Plástica no currículo abrangente do 1.º Ciclo e seus contributos para o desenvolvimento integrado e integrador das outras áreas disciplinares.

As práticas das Expressões no 1.º Ciclo, e da Expressão Plástica em particular, ainda são tema pouco estudado em Portugal. Partindo dos resultados deste estudo contextualizado, salvaguardando a ideia de que o mesmo não permite conclusões generalizáveis sobre as práticas pedagógicas de professores do 1.º Ciclo de outros agrupamentos do país, podemos apenas indiciar que a presença da Expressão Plástica no primeiro ciclo, ainda parece estar bastante condicionada. Os professores percebem que a mesma é desconsiderada quer pela sociedade quer pelas entidades educativas. Quanto ao seu lugar no plano curricular, os professores ainda não construíram uma estruturação disciplinar consistente com os princípios pedagógicos definidos no CNEB-CE. O seu “uso interdisciplinar” realça o valor instrumental da Expressão Plástica e oculta um lugar de área subsidiária face às restantes.

Para alterar este posicionamento, atrevemo-nos a sugerir algumas medidas educativas centrais e periféricas:

- A reformulação do Programa, em vigor desde 1991, para o tornar coerente com os propósitos pedagógicos da Educação Artística actualmente ambicionada;
- Definição clara do carácter integrador das Expressões Artísticas;
- Formação docente que complemente e actualize os conhecimentos dos professores sobre as valências da Educação Artística Integrada e, nesse contexto, a didáctica da Expressão Plástica;
- Articulação e investigação conjunta envolvendo professores do 1.º Ciclo e professores especialistas, em situação de investigação-acção, tendo em vista a compreensão dos fundamentos, a rentabilização dos meios, a adequação e operacionalização de uma avaliação efectiva, quer do processo de ensino-aprendizagem, quer das próprias aprendizagens e, finalmente, a alteração das práticas actuais;

- Criação de materiais curriculares com qualidade destinados a este grupo, de entre os quais, sugerimos um centro de recursos on-line com imagens, referências teóricas, roteiros de actividades dedicados às Artes Plásticas no 1º Ciclo.

Julgamos pertinente lançar ideias para novos estudos já que, ao longo do nosso percurso empírico, outras questões foram surgindo e para as quais não encontramos investigações referentes.

- i)* Investigações relativas às Metas de Aprendizagem (DGIDC, 2010, c) na área da Expressão Plástica: avaliar a receptividade e a reflexividade dos professores em relação às metas de aprendizagem preconizadas e factores a ela subjacentes; averiguar as mudanças reais por elas ocasionadas: na compreensão curricular, na planificação das aulas, na avaliação das aprendizagens, na didáctica específica desta área.
- ii)* Investigações relativas ao lugar/não lugar do ensino interdisciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- iii)* Investigações relativas à articulação vertical – Pré-escolar; 1.º Ciclo; 2.º Ciclo - na área das Expressões Artísticas.
- iv)* Investigações relativas à mais-valia da Expressão Plástica enquanto Actividade de Enriquecimento Curricular e a respectiva articulação com as áreas curriculares.

Acreditamos que este trabalho tem relevância enquanto contributo no mapeamento de ideias sobre a situação actual do ensino da Expressão Plástica no 1.º Ciclo, sobretudo numa época em que se antevêem mudanças neste domínio.

Esperamos que o mesmo possa apontar novos percursos para futuras investigações que visem a necessária inovação na área das Expressões Artísticas no 1.º Ciclo.



---

## BIBLIOGRAFIA

---



## BIBLIOGRAFIA

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Almeida, A. B., Santos, J.P., & Santos, M. M. (1971). *Educação pela arte na escola primária*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Primário.
- Alonso, L. (2004). Competências essenciais no currículo: que práticas nas escolas? In *Saberes básicos de todos os cidadãos do séc. XXI* (pp. 154–174). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Nacional da Educação.
- André, T. (2008). *A educação artística na formação de professores: Apontamentos para uma (re)visão*. 20.<sup>o</sup> Encontro Nacional da APEC. Lisboa: FBAUL.
- Arnheim, R. (1998). *Arte e percepção visual: Uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) (2009). *Programa das actividades de enriquecimento curricular no 1.<sup>o</sup> Ciclo – Relatório 2008/2009*. Lisboa: APEM.
- Barbosa, A. M. (2003). *Arte educação no Brasil: Do modernismo ao pós-modernismo*. Acedido a 30 de agosto de 2010 em <http://www.revista.art.br/>
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, M. (2000). *A arte e a interiorização dos saberes: A expressão e educação plástica no currículo do 1.<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borrás, L. (2002). *Manual de educação infantil: Recursos e técnicas para a formação no século XXI – Vol. 4*. Setúbal: Marina Editores.
- Bowen, J. (1985). *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Editorial Herder.
- Branco, E. (2006). *Avaliação do desenvolvimento do currículo de Expressão e Educação Plástica no 1.<sup>o</sup> Ciclo*. Tese de mestrado em Ciências da

Educação, área de especialização em Avaliação em Educação, não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Brassart, S.F., & Rouquet, A. (1977). *A educação artística na acção educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.

Brazão, M. (1995). *Do currículo formal ao currículo real: concepções curriculares de professores no contexto da reforma educativa*. Tese de mestrado em Ciências da Educação, não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Brittain, W.L., & Lowenfeld, V. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

Broudy, H. (1988). *The uses of schooling*. London: Routledge and Kegan Paul.

Broughy, J., & Good, T. (1986). School effects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

Cabanas, J.M. (1993). *Pedagogia estética*. Madrid: Dickinson.

Clark, R. (1996). *Art education - Issues in postmodernist pedagogy*. Virginia: The National Art Education Association.

Cohen, L., & Manion, H. (1989). *Research methods in education* (3ª ed). London: Routledge.

Comissão Nacional de Educação (CNE) (2009). *Organização do trabalho escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do ME.

Delors, J. (Coord.) (2003). *Educação: Um tesouro a descobrir*. UNESCO (8ª ed). Porto: Edições Asa.

Departamento de Avaliação Pedagógica (1992). *O processo de experimentação do novo programa – 3.º ano de escolaridade - avaliação da reforma*. Cadernos de avaliação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

Departamento de Educação Básica (1998). *Organização curricular e programas – 1.º Ciclo*. (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

- Diogo, F., & Vilar, A. M. (1999). *Gestão flexível do currículo*. Coleção Cadernos Pedagógicos. (2ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2010a). Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar. *Boletim*, n.º 10, 2-3. Acedido a 15 de Dezembro de 2010 em [www.min-edu.pt/data/Boletim/boletim10.pdf](http://www.min-edu.pt/data/Boletim/boletim10.pdf)
- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2010b). Programa de Educação Estética e Artística - uma política educativa para o desenvolvimento da educação artística. *Boletim*, n.º 12, 6-7. Acedido a 15 de Dezembro de 2010 em [www.min-edu.pt/data/Boletim/boletim12.pdf](http://www.min-edu.pt/data/Boletim/boletim12.pdf)
- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2010c). *As metas de aprendizagem para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 1 de dezembro de 2010 em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>
- Dondis, D. A. (1987). *A sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Duarte, R. A. (2007). *Educação Visual para a cidadania: Um estudo comparativo em contexto escolar*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, área da Comunicação Visual e Expressão Plástica, Universidade do Minho, Braga. Acedido a 1 de Julho de 2010 em <http://hdl.handle.net/1822/7001>
- Eça, T. T. (2010). Educação Artística e as prioridades educativas do início do século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 127-146. Acedido a 1 de Fevereiro de 2011 em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157570>
- Eça, T.T. (2005). Perspectivas no ensino das Artes Visuais. *Revista Digital Art*, Ano 3 (3). Acedido a 1 de Setembro de 2010 em <http://www.revista.art.br/site-numero-03/trabalhos/02.htm>
- Efland, A. (2000). El currículum en red: Una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje. *Kikiriki*, 42, 96-109. Acedido a 1 de Agosto 2010 em [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_7/nr\\_88/a\\_1010/1010.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_88/a_1010/1010.htm)
- Efland, A. D. (2002) *Una historia de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Efland, A.D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Eisner, E. W. (2001). Should we create new aims for art education. *Art Education*, 54(5), 6-10.
- Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fourez, G. (Coord.) (2008). *Abordagens didácticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Fróis, J. P. (2005). *As Artes Visuais na educação: Perspectiva histórica*. Dissertação de Doutoramento, não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fróis, J. P. (Coord.) (2000). *Educação Estética e Artística: Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fróis, J.P., Marques, E. & Gonçalves, R.M. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In J.P. Fróis (Coord.), *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares* (pp. 201-243). Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (2007). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Educador.
- Gardner, H., & Perkins, D. (1989). *Art, mind and education: Research from Project Zero*. Urbana: University of Illinois Press.
- Gomes, F.S. (2008). *Percepção dos professores de Educação Visual e Tecnológica sobre a respectiva disciplina - Um estudo de caso*. Dissertação de

Mestrado apresentada à Área das Ciências da Educação da Universidade Aberta, Lisboa. Acedido a 1 de Junho de 2010 em <http://hdl.handle.net/10400.2/670>

- Gonçalves, E., & Lacerda, T. (2000). Educação estética, dança e desporto na escola. *Revista Portuguesa Ciência e Desporto*, 9 (1), 105-114.
- Gonçalves, R. M., Fróis, J.M., & Marques, E. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In J.P. Fróis, (Coord.), *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.
- Gonçalves, R. M., Fróis, J.P., & Marques, E. (2002). *Primeiro olhar, Programa Integrado de Artes Visuais: Caderno do Professor*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw Hill.
- Heckhausen, H. (1972). Disciplina e interdisciplinaridade. In O. Pombo, H. Guimarães & T. Levy, (2006) *Interdisciplinaridade - Antologia* (pp. 79-90). Porto: Campo das Letras.
- Kandinsky, W. (1987). *Ponto, linha, plano: Contribuições para a análise dos elementos picturais*. Lisboa: Edições 70.
- Leontiev, D. A. (2000). Funções da arte e educação estética. In J.P. Fróis (Coord.), *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares*. (pp. 127-145). Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, A. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo: Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Ludke, M., & André, M. (2003). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5.<sup>a</sup> ed.). S. Paulo: Editora Atlas.
- Martins, A. (2002). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Mattews, P. (2009). *Política educativa para o 1º Ciclo do Ensino Básico – 2005 a 2008 - Avaliação internacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mbuyamba, L. (2007). *Relatório da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Comissão Nacional da UNESCO. Lisboa: Touch Artes Gráficas.
- Merodio, I. (Coord.) (1981). *Expresión Plástica en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ministério da Educação (1990). *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo*. (2ªed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *As Artes no currículo do Ensino Básico*. In *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 1 de Junho de 2010 em [http://metas.corefactor.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo\\_Nacional1CEB.pdf](http://metas.corefactor.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf)
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas. 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Acedido a 1 de Junho de 2010 em [www.min-edu.pt/data/Prog1CicloEB.pdf](http://www.min-edu.pt/data/Prog1CicloEB.pdf)
- Ministério da Educação (2005). *Boletim do Professor*. N.º1. Disponível a 1 de Junho de 2010 em [www.min-edu.pt/data/Boletim/boletim1.pdf](http://www.min-edu.pt/data/Boletim/boletim1.pdf)
- Ministério da Educação (2009). Relatório de acompanhamento pedagógico das AEC. Acedido a 15 de Setembro de 2010 em <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/documents>
- Nabuco, M. (2000). Que perspectivas para a educação pela arte? In A. Sousa, A. Santos, E. Gonçalves, M. Santos, M. Leal, M. Nabuco & V. Fonseca (2000). *Educação pela arte: Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. (pp. 177-179). Lisboa: Livros Horizonte.
- Nadal, E. (1999). Caminhos para a literacia visual. In Actas do 1.º Encontro de Investigação e Formação da Escola Superior de Educação de Lisboa. Acedido a 1 de Julho de 2010 em [www.eselx.ipl.pt/cied/iencontro/index.html](http://www.eselx.ipl.pt/cied/iencontro/index.html)

- Oliveira, M. (2007). A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber(e)Educar*, Revista da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 12, 61-78.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a educação artística: Desenvolver capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Touch Artes Gráficas.
- Pacheco, J.A. (2007). Currículo, investigação e mudança. In CNE (2007), *Debate nacional sobre educação: Como vamos melhorar a educação em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Pardiñas, M.J. (2007). Líneas de investigación en educación artística. *Contacto*. Revista da Universidade Piaget de Cabo Verde, 143-172.
- Parsons, M. (1999). Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In J. P. Fróis (Coord.), *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pimenta, C. (2005). *Comunicação em multi/inter-culturalismo e educação*. Acedido a 15 de Agosto de 2010 em <http://www.fep.up.pt/docentes/cpimenta/>
- Pimenta, C. (Org.) (2004). *Interdisciplinaridade, humanismo, universidade*. Porto: Campo das Letras.
- Pinto, J. M. (2001). *O tempo e a aprendizagem – Subsídios para uma nova organização do tempo escolar*. Porto: ASA
- Platão (1976). *A República*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pombo, O. (2004a). *Interdisciplinaridade: Ambições e limites*, Lisboa: Relógio d' Água.
- Pombo, O. (2004b). Epistemologia da interdisciplinaridade, In C.Pimenta (Coord.), *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade* (pp. 93-124). Porto: Campo das Letras.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Raposo, M. E. (2004). *A construção da pessoa: Educação artística e competências transversais*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa,

Lisboa. Acedido a 1 de Junho de 2010 em [dspace.fct.unl.pt/bitstream/10362/77/1/Raposo.pdf](http://dspace.fct.unl.pt/bitstream/10362/77/1/Raposo.pdf)

- Read, H. (1982). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rocha, M. M. (2001). *Educação em arte: Concepções e práticas. Um estudo sobre o acto educativo de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Acedido a 1 de Julho de 2010 em <http://hdl.handle.net/10362/325>
- Rocha, M. M. (2004). Porquê a arte na escola? – Notas sobre a educação em arte. *Educare educere*. Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, 10, 127-135.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: As palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, A. S. (1999). *Estudos psicopedagógicos e arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. S. (2000). Breve retrospectiva do movimento da Educação pela Arte em Portugal. In A. Sousa, A. Santos, E. Gonçalves, M. Santos, M. Leal, M. Nabuco & V. Fonseca (2000). *Educação pela arte: Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos* (pp. 59-73). Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. (1957). *Educação estética e ensino escolar*. Lisboa: Edições Europa América.
- Santos, M. E. (1994). *Área Escola: Escola desafios interdisciplinares*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Santos, M. E. (s.d.). A importância da Educação Artística no desenvolvimento global da criança. Acedido a 1 de Setembro de 2011 em [www.eselx.ipl.pt/cied/educare](http://www.eselx.ipl.pt/cied/educare) 1. htm
- Silva, C.C. (2010). A cultura visual na educação artística – entre Sila e Caribdes. Dissertação de Mestrado em Educação Artística, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Lisboa. Acedido em 1 de Março de 2011 em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2354/2/ULFBA\\_TES360.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2354/2/ULFBA_TES360.pdf)
- Silva, M. F. (2009). *Para uma resignificação da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. (2000). Arquimedes da Silva Santos: A Obra e o homem. In A. Sousa, A. Santos, E. Gonçalves, M. Santos, M. Leal, M. Nabuco & V. Fonseca (2000). *Educação pela arte: Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos* (pp. 13-23). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Bases Psicopedagógicas - Vol. 1*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Souza, A. M. (1974). *Artes plásticas na escola* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Bloch Editores.
- Toscano, M.P. (2006). *Desarrollo de expresión plástica y su didáctica*. Cádiz: Grupo Editorial Universitario.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaideanu, G. (1987). La interdisciplinariedad en la enseñanza: Ensayo de síntesis. *Revista Perspectivas*, 17 (4), 531- 544.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Org). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vygostky, L. S. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio d' Água Editores.
- Vygotsky, L. (1970). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.
- Wolcott, W. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. London: Sage.

Xavier, J. (Coord.). (2004). *Relatório do Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura*. Acedido a 30 de Agosto de 2010 em [www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Rel\\_MEd\\_MC.pdf](http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Rel_MEd_MC.pdf)

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Constituição da República Portuguesa, D.R. n.º 155, Série I - A , de 12 de Agosto de 2005.

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, DR n.º 173, Série I, *aprova as bases a que deve obedecer a reforma do Sistema Educativo.*

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, DR n.º 237, Série I – *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – estabelece alterações à Lei de bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86).

Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, D.R. n.º 198, Série I, *aprova os planos curriculares do Ensino Básico e do Ensino Secundário.*

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, D.R. n.º 253, Série I, define o quadro da educação artística, genérica e especializada. Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, desenvolvendo os princípios da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, D.R. n.º 102, Série I, *aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.*

Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, D.R. n.º 15, Série I – A, *aprova a reorganização curricular do ensino básico.*

Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março, DR n.º 73, Série I-A, *estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.*

Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro, DR n.º 202 Série II *define o modelo de apoio à organização das actividades de complemento curricular.*

Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho, DR n.º 115, Série II, *define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos e na oferta das actividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular.*

Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro, DR n.º 185, Série II, *define os tempos mínimos para leccionar os programas do 1.º Ciclo e define ainda o dever do professor titular de turma elaborar diariamente um sumário das actividades desenvolvidas durante as aulas.*

Parecer 3/2000 de 5 de Maio, DR n.º 180, Série II, *parecer do CNE.*

---

## ANEXOS

---



## ANEXO 1A

Exmo. Sr.  
Director do Agrupamento  
De ...

No âmbito de uma investigação relativa ao trabalho final de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Doutora Ana Paula Cardoso e do Mestre José Pereira, tenciono levar a cabo um estudo neste agrupamento sobre a temática das Expressões Artísticas na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Pretende-se com esta investigação contribuir para o conhecimento do estado actual do ensino na Área da Expressão Plástica no 1º Ciclo do Ensino Básico, investigando no campo das concepções e das práticas expressas, o relevo que os professores lhe atribuem face às restantes áreas.

Objectivos específicos:

- Verificar se interpretam a educação artística em geral e a expressão plástica em particular, como componentes essenciais ou como complementos do currículo.
- Conhecer as finalidades da educação artística que os professores identificam;
- Entender a valorização que os professores reservam às competências da Expressão Plástica fazendo o levantamento das suas opiniões sobre as competências que os alunos deverão adquirir;
- Verificar se interpretam a educação artística como componente essencial do currículo ou como um complemento;
- Perceber como é que os professores intervêm e gerem espaço curricular (frequência/duração) para a área da expressão plástica;
- Averiguar como articulam as aprendizagens da área das expressões com as das restantes áreas, se o fazem numa perspectiva de mútua complementaridade ou de subordinação;
- Identificar as actividades que promovem;

- Aferir o lugar e a presença interdisciplinar da expressão plástica nas práticas lectivas do 1º ciclo.

A primeira fase desta investigação projecta a análise documental dos principais documentos elaborados em Departamento ou em equipa, bem como os documentos de turma.

Comprometemo-nos em respeitar a confidencialidade e seu uso apenas para o fim descrito.

Tendo em conta a dimensão do trabalho em causa, pensamos começar já a realizar a recolha de dados durante o mês de Agosto. Precisámos para isso da obtenção da autorização expressa de V. Exa. para poder solicitar à Sra. Coordenadora da Departamento a recolha e disponibilização dos seguintes documentos referentes ao ano lectivo que agora finda:

- Projecto Educativo;
- Programações por Áreas Curriculares;
- Planos Anuais de Actividades e Respectivos Planos Sectoriais;
- Projectos Curriculares de Turma;
- Livros de Sumários;
- Projectos de actividades no âmbito das Expressões.

Grata desde já por toda a atenção prestada.

Com os devidos cumprimentos,

A professora:

Rosa Maria Ferreira Lameira

Viseu, 29 de Junho de 2010

## ANEXO 1B

Exmo. Sr.  
Director do Agrupamento  
De ....

Na continuação da investigação relativa ao trabalho final de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cujos objectivos lhe dei a conhecer anteriormente, tenciono continuar o levantamento de dados junto dos professores titulares de turma do 1º Ciclo. Para esse efeito, sujeitei a aprovação da DGIDC um questionário e um guião de entrevista.

Tendo já recebido o parecer favorável sobre os dois documentos, solicito agora a V. Exa. autorização escrita para iniciar a aplicação dos mesmos juntos dos professores em causa. Renovo o compromisso já assumido no sentido de respeitar a confidencialidade dos dados recolhidos.

Anexo os documentos de inquérito acompanhados do respectivo parecer da DGIDC.

Grata desde já por toda a atenção prestada.

Com os devidos cumprimentos,

A professora:

Rosa Maria Ferreira Lameira

Viseu, 8 de Outubro de 2010

## ANEXO 2

### Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0148400001

mime-noreply@gepe.min-edu.pt  
Reply |mime-noreply@gepe.min-edu.pt to me  
frommime-noreply@gepe.min-edu.pt  
torosalameira@gmail.com  
date Fri, Oct 8, 2010 at 12:25 PM

Subject: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar:  
Inquérito nº **0148400001** - mailed-bygepe.min-edu.pt

**Exmo(a)s. Sr(a)s.**

O pedido de autorização do inquérito n.º 0148400001, com a designação 1) Questionário aos professores titulares de turma do 1º Ciclo do Ensino Básico e 2) Guião de Entrevista aos professores titulares de turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, registado em 06-10-2010, **foi aprovado.**

#### **Avaliação do inquérito:**

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Rosa Maria Ferreira Lameira

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário e entrevista em meio escolar **é autorizado** uma vez que, submetidos a análise, **cumprem os requisitos de qualidade técnica e metodológica** para tal.

Com os melhores cumprimentos

Maria da Piedade Paes

Chefe da Divisão de Acompanhamento e Avaliação

DGIDC

Observações:

Sem observações

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

## ANEXO 3

Caro/a colega,

O presente questionário faz parte de um estudo a realizar no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu e destina-se à análise das concepções dos professores do ensino regular sobre o lugar e o papel da Expressão Plástica, face às outras áreas, na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este questionário é anónimo. Os dados recolhidos serão apenas usados para a concretização desta investigação, estando inteiramente assegurada a sua confidencialidade.

Assim, solicita-se a sua colaboração que se traduzirá no preenchimento do mesmo.

O seu contributo é fundamental para esta investigação, pelo que se agradece desde já a sua valiosa colaboração.

Rosa Maria Ferreira Lameira

### Identificação do(a) Professor(a)

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo:  Feminino  Masculino

Habilitação académica:

- Bacharelato  
 Licenciatura  
 Mestrado  
 Outra. Qual? \_\_\_\_\_

Tempo de serviço docente, em anos: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço nesta escola: \_\_\_\_\_

No ano lectivo anterior, foi professor titular de turma?

- Sim Que ano (s) de escolaridade leccionou? \_\_\_\_\_  
 Não

Frequenta, ou frequentou, alguma acção de formação no âmbito das Expressões Artísticas?

- Sim  
 Não Se **sim**, em que área(s) particular(s)? \_\_\_\_\_

Sente necessidade em complementar a sua formação neste domínio?

- Sim Porquê? \_\_\_\_\_  
 Não Porquê? \_\_\_\_\_

Se **sim**, preferia que essa formação incidisse sobre:

- Aprendizagem de técnicas básicas de expressão bi e tridimensional  
 Materiais e meios de expressão  
 Conhecimentos do desenvolvimento artístico e da expressão infantil  
 Conhecimentos gerais sobre cultura e arte  
 Outro(s). Qual(ais)? \_\_\_\_\_

Para planificar as suas aulas de Expressão Plástica recorre a:

- O Currículo Nacional Ensino Básico – Competências Essenciais  
 O Programa  
 Manuais Escolares  
 Outras planificações. Qual (ais)? \_\_\_\_\_  
 Outros documentos. Qual (ais)? \_\_\_\_\_

Tendo por base a seguinte escala (1 – Discordo totalmente até 5 – Concordo totalmente), indique com **X** o seu grau de acordo relativamente a cada uma das seguintes afirmações.

**A área da Expressão Plástica é importante no currículo do 1º Ciclo porque:**

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Não concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
Permite a formação global do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolve destrezas que os alunos não desenvolvem noutras áreas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agiliza o pensamento criativo aplicado a novas situações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolve aspectos cognitivos importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favorece a dinâmica de trabalho de grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Possibilita modos de comunicação e expressão pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Complementa ou motiva para as aprendizagens nas outras áreas curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Na sua opinião qual é o valor curricular da Expressão Plástica face às outras áreas curriculares?**

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Não concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
A Expressão Plástica é academicamente menos importante do que Língua Portuguesa ou a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As actividades na Expressão Plástica servem sobretudo para enriquecer conteúdos de outras áreas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Expressão Plástica é uma área com metas de aprendizagem próprias tal como as outras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Expressão Plástica deve ter tempos específicos no horário semanal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As Expressão Plástica deve ser trabalhada de forma integrada com as outras Expressões Artísticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As aulas de Expressão Plástica deveriam ser coadjuvadas por professor especialista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Expressão Plástica deveria ser apenas uma Actividade de Enriquecimento Curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Na sua opinião as actividades de Expressão Plástica servem para:**

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Não concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
Favorecer a exteriorização de sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicar ideias e vivências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir conceitos e destrezas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revelar potencialidades individuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Experimentar e fruir com a plasticidade dos materiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver sentido crítico e a apreciação estética.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contactar com o património artístico e cultural e adquirir cultura visual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descontrair e aliviar tensões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Continue a responder, tendo agora em conta a seguinte escala  
(1 – Nunca até 5 – Diariamente).

**Pensando na sua prática docente, indique com que frequência envolve a Expressão Plástica em actividades que visam as seguintes competências:**

	1 Nunca	2 Raramente	3 Mensalmente	4 Semanalmente	5 Diariamente
Identificar os elementos integrantes da expressão visual - linha, textura e cor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar técnicas e instrumentos e ser capaz de os aplicar com correcção e oportunidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser capaz de se pronunciar criticamente em relação à sua produção e à dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar e descodificar mensagens visuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valorizar a expressão espontânea e criar narrativas visuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparar diferentes formas de expressão artística.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver projectos que envolvem a observação e a análise da expressão visual (por exemplo, sobre o património artístico).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Se na questão anterior assinalou itens com “nunca” ou “raramente”, explicita as razões principais que determinam essa menor frequência:**

---



---

**Qual é a sua opinião sobre as competências e as orientações curriculares da Expressão Plástica no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001)**

- Bem formuladas e operacionalizáveis.
- Pedagogicamente interessantes mas de difícil operacionalização prática.
- Com uma redacção muito aberta e algo ambígua.
- Sem opinião, porque conheço mal.
- Outra opinião. Qual? \_\_\_\_\_

**Pensando na sua prática, indique com que frequência envolve a expressão plástica nas seguintes modalidades de trabalho:**

	1 Nunca	2 Raramente	3 Mensalmente	4 Semanalmente	5 Diariamente
Exercícios para trabalhar intencionalmente os elementos da expressão visual (linha, textura, cor...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ilustração de assuntos trabalhados em outras áreas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produção de objectos com fim determinado (prendas, instrumentos...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Embelezamento de gravuras, textos ou exercícios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como meio para expressão livre e pessoal do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observação, análise reflexão sobre imagens e trabalhos plásticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Criação ou aplicação de meios expressivos (fotografia, cinema, vídeo...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividade com intenção essencialmente criativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Registo gráfico de observações e síntese de informação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pensando na sua prática, indique com que frequência envolve a expressão plástica em actividades interdisciplinares com:

	1 Nunca	2 Raramente	3 Mensalmente	4 Semanalmente	5 Diariamente
Área da Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Área do Estudo do Meio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão Dramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão Motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Selecione e marque com X a descrição que mais se aproximar do seu conceito de interdisciplinaridade.

- Usar um tema que serve de fio condutor e fonte de motivação nos trabalhos previstos em duas ou mais áreas.
- Realizar experiências e actividades com interacção entre várias disciplinas mas mantendo a autonomia de cada uma delas.
- Enquadrar um tema sob a perspectiva das diferentes áreas disciplinares, relacionando-o com os conteúdos das mesmas, para construir conhecimento passível de ser aplicado em novas situações.
- Articulação das várias disciplinas para realizar projectos ou resolver problemas.
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

Que dificuldades ou aspectos inibidores encontra na realização da Expressão Plástica?

- Falta de tempo
- Número de alunos por turma
- Falta de materiais e recursos
- Falta de formação específica na área
- Extensão do Programa nesta área
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

Outras informações

Indique eventuais informações ou opiniões que queira referir sobre esta temática e que não foram contempladas neste inquérito.

---



---



---

Muito obrigada pela colaboração.

## ANEXO 4

Guião da entrevista semi-estruturada aos professores do 1º Ciclo titulares de turma		
As informações são confidenciais e serão utilizadas apenas no âmbito deste estudo, garantindo o anonimato dos entrevistados.		
Aspectos	Objectivos	Guião das questões
Identificação	Caracterizar o (a) professor(a)	1. Há quantos anos é professor(a)? 2. Qual é a sua situação profissional actual (Quadro de Agrupamento, DACLE; contrato)?
Formação profissional	Obter dados sobre a formação recebida e reconhecer representações pessoais sobre a mesmas	3. Qual foi a sua formação inicial? Em que escola? Recebeu formação específica para leccionar Expressão Plástica? Descreva-a. 4. Recebeu formação complementar na área das Expressões? Essa formação contribuiu para a sua prática docente actual? Em que termos? 5. Sente necessidade de usufruir de mais formação na área da Expressão Plástica? Porquê? Que temas/ conteúdos/ estratégias ou técnicas gostaria de abordar nessa formação?
Representação sobre a área da Expressão Plástica	Conhecer concepções sobre a Educação Artística e Expressão Plástica; identificar representações sobre o modelo de ensino	6. O que pensa sobre a área da Expressão Plástica como parte integrante do Currículo Nacional? 7. Pensa que a Expressão Plástica é importante para o desenvolvimento dos alunos? Porquê/ em quê? 8. Com base na sua experiência, como é que os professores percebem esta área? Que importância lhe atribuem? Pensa que essas percepções induzem nas práticas docentes nesta área em particular?
Representações sobre o Currículo Oficial	Conhecer concepções sobre o Currículo Formal - o Currículo Percebido	9. Quando concebe o PCT e planifica as suas aulas, utiliza algum ou alguns documentos referentes ao Currículo Oficial (CNEB-CE; Programas)? Como faz essas planificações? Fá-lo de forma idêntica em todas as áreas? 10. Na essência, quais são, no seu entender, as competências previstas no Currículo Nacional no âmbito da Expressão Plástica? E os conteúdos? E as aprendizagens? 11. Concorda com essas competências e conteúdos previstos? 12. Que metas de aprendizagem, para o 1º Ciclo, definiria na Expressão Plástica?
Representação sobre as práticas docentes pessoais	Conhecer as concepções sobre as próprias práticas; esclarecer dúvidas surgidas no levantamento dos dados registados no Livro de Sumários e completá-los	13. Costuma desenvolver actividades de EP nas suas aulas? Com que frequência? Em que circunstâncias (actividade autónoma/ actividades multidisciplinares)? 14. Sumaria sempre essas actividades? Como as identifica? O que descreve nesses sumários? 15. No seu caso, prepara e avalia o desenvolvimento desta área tal como faz nas outras áreas curriculares? Atribui-lhe a mesma importância? Porquê? 17. Que estratégias e tipo de actividades desenvolve? Descreva-as. 18. Identifica factores, aspectos inibidores, que dificultem o desenvolvimento da Expressão Plástica? Quais? 19. Na leitura dos sumários concluímos que são mais frequentes as actividades de EP no 1º ano. Concorda? Porquê?
Representações sobre a interdisciplinaridade	Conhecer concepções sobre interdisciplinaridade; interpretar qual a função dada à EP na relação multidisciplinar	20. Reconhece vantagens no ensino integrado e nas tarefas interdisciplinares? Porquê? 21. Para si o que é interdisciplinaridade? Exemplifique? 22. Pensa que a EP se enquadra no ensino interdisciplinar? Como? 16. Faz alguma selecção/ seriação dos conteúdos de EP descritos no programa? Que critérios utiliza nessa escolha e ordenação? 23. Costuma desenvolver actividades com intenção interdisciplinar? Dê exemplos. 24. Nestas tarefas, de carácter interdisciplinar, que estratégias usa para avaliar as aprendizagens na EP? E nas outras áreas em relação com ela?
Percepção global		25. Na sua opinião qual é a importância que actualmente se atribui ao ensino da EP? Pelos professores? Pelos alunos? Pelos pais? Pelo Ministério?

## ANEXO 5

### Conteúdos de Expressão Plástica referidos nas planificações mensais e anuais

---

#### Planificações do 1º ano

---

Modelagem e escultura (explorar e tirar partido da resistência e plasticidade da terra, areia e barro); desenhos de expressão livre e sugerida; construções (fazer e desmanchar construções; inventar novos objectos utilizando materiais ou objectos recuperados; construir brinquedos, jogos, máscaras, adereços e fantoches); recorte e colagem; pintura; impressão.

---

#### Planificações do 2º ano

---

Construções (desenvolver a destreza manual e desenvolver a capacidade de transformação e criação de novos objectos); modelagem e escultura (desenvolver a motricidade fina; explorar e tirar partido da resistência e plasticidade da plasticina / pasta de pão e/ ou papel /barro); Fazer composições com fins comunicativos; Desenho (desenvolver a expressividade e a criatividade); Desenho (expressar-se de forma livre e espontânea); Pintura de expressão livre (expressar-se de forma livre e espontânea); Recorte / Colagem; Colagem (concretizar projectos de ligação a outras áreas); Criar frisos de cor preenchendo quadricula; Criar rosáceas; Explorar as possibilidades técnicas de: paus, giz, lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis; Criar objectos de comunicação, expressão; fazer composições usando a imagem, a palavra recortando e colando elementos; fazer pintura de impressão com carimbos; Estampar elementos naturais com misturas de cores; Fazer jogos de simetria dobrando uma superfície pintada; Tapeçarias utilizando diversos materiais; Cartazes; Tecelagem; Criar objectos lúdicos.

---

#### Planificações dos 3º e 4º anos

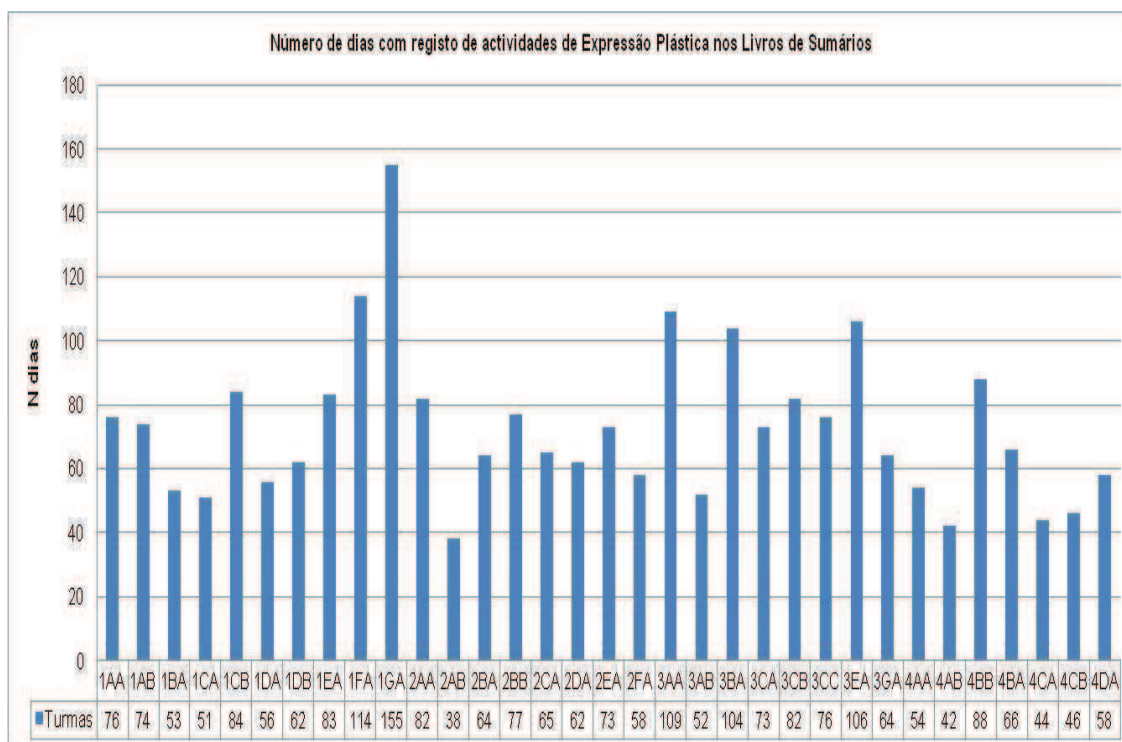
---

Desenho de expressão livre; Actividades gráficas sugeridas; Pintura; Pintura de expressão livre; Actividades de pintura sugerida; Recorte, colagem e dobragem; Impressão; Tecelagem e costura; Estampar; Fotografia, transparências e meios áudio – visuais; Cartazes; Modelagem e escultura; Construções.

---

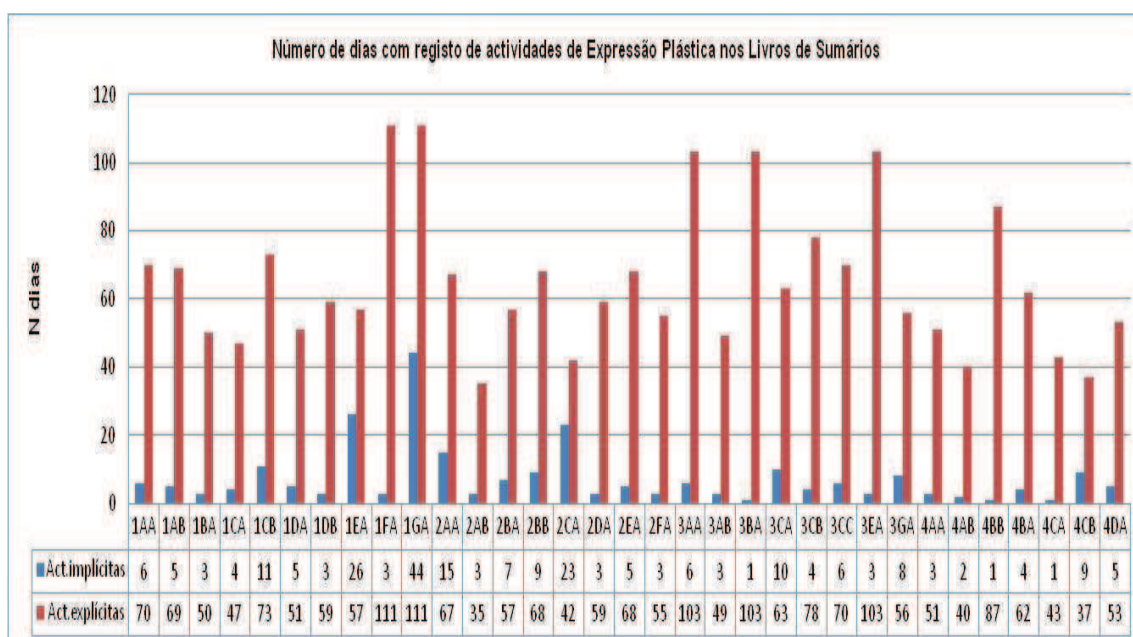
## ANEXO 6A

Gráfico 5 - Distribuição de dias com actividades de Expressão Plástica



## ANEXO 6B

Gráfico 6 - Distribuição de dias com actividades explícitas de Expressão Plástica



## ANEXO 7

Quadro 29 - Distribuição de actividades tipificadas de Expressão Plástica e por ano de escolaridade

Categorias	Actividades Tipificadas	N 1º ano	%	N 2º ano	%	N 3º ano	%	N 4º ano	%
A1	Pintar para decorar gravuras já traçadas ou em fotocópias	124	16,85	76	15,29	96	18,18	62	15,74
A2	Pintura livre com pincel sobre várias superfícies	12	1,63	8	1,61	19	3,60	12	3,05
A3	Pintar com lápis ou feltro obedecendo a códigos de cores ou ordens dadas	13	1,77	4	0,80	9	1,70	3	0,76
B1	Desenhar para ilustrar texto lido ou escutado	104	14,13	84	16,90	75	14,20	44	11,17
B2	Desenhar para registar uma experiência ou observação	31	4,21	22	4,43	33	6,25	9	2,28
B3	Desenhar livremente (sem qualquer indicação)	35	4,76	5	1,01	8	1,52	0	0,00
B4	Desenhar a partir de tema dado (professor fixa o tema mas não os procedimentos técnicos nem materiais)	83	11,28	48	9,66	26	4,92	35	8,88
B5	Trabalho plástico livre (o professor fixa os procedimentos técnicos ou materiais mas não o tema)	35	4,76	9	1,81	15	2,84	2	0,51
B6	Desenhar seguindo linhas, pontos, números ou reproduzir gravuras	14	1,90	19	3,82	10	1,89	9	2,28
C1	Recortar e/ou colar figuras eleitas segundo ordem estabelecida ou mensagem (cartaz ou painel)	29	3,94	30	6,04	9	1,70	17	4,31
C2	Recorte/colagem para composição livre	14	1,90	6	1,21	6	1,14	8	2,03
D1	Acompanhar instruções para aprender linha e forma	22	2,99	9	1,81	2	0,38	9	2,28
D2	Acompanhar instruções para aprender técnica de preenchimento com cor	11	1,49	8	1,61	13	2,46	14	3,55
D3	Acompanhar instruções para aprender técnica de dobragem	19	2,58	21	4,23	13	2,46	16	4,06
D4	Acompanhar instruções para aprender técnica de modelagem	5	0,68	4	0,80	5	0,95	4	1,02
D5	Acompanhar instruções para montagem e sobreposição materiais 3D	29	3,94	21	4,23	25	4,73	23	5,84
E	Visualizar imagens, diapositivos, filmes	17	2,31	11	2,21	7	1,33	5	1,27
F	Visita a museus, galerias, lugares ou ver obras em contexto	15	2,04	10	2,01	6	1,14	5	1,27
G	Contacto directo com artistas ou artesãos	13	1,77	5	1,01	6	1,14	8	2,03
H	Fazer/desfazer construções com materiais diversos incluindo material desperdício	24	3,26	20	4,02	16	3,03	6	1,52
I	Modelagem livre	25	3,40	4	0,80	5	0,95	11	2,79
J	Enlaçar, coser ou tecelagem	5	0,68	2	0,40	5	0,95	0	0,00
K	Criações plásticas no computador	6	0,82	8	1,61	3	0,57	8	2,03
L	Composição com figuras geométricas	9	1,22	24	4,83	17	3,22	9	2,28
M	Frisos e rosáceas	3	0,41	13	2,62	13	2,46	3	0,76
N	Simetrias	2	0,27	9	1,81	11	2,08	1	0,25
O	Desenho síntese conceito e/ou esquema	0	0,00	0	0,00	34	6,44	20	5,08
P	Elaboração de folhetos (uso computador)	3	0,41	1	0,20	0	0,00	8	2,03
Q	Contornar ou desenhar mapas e plantas	0	0,00	0	0,00	0	0,00	12	3,05
R	Outras	34	4,62	16	3,22	41	7,77	31	7,87
Totais		736	100,00	497	100,00	528	100,00	394	100,00

## ANEXO 8

Quadro 30 - Distribuição de actividades de Expressão Plástica com/sem relação multidisciplinar

TURMAS	Act. Autónomas		Actividades com relação multidisciplinar									
	Dias totais	% sobre 169 Dias	Dias totais	% sobre 169 Dias	Desdobramento por áreas envolvidas com Expressão Plástica							
					LP		EM		Mat		Outras Exp.	
					Dias	% sobre 169 Dias	Dias	% sobre 169 Dias	Dias	% sobre 169 Dias	Dias	% sobre 169 Dias
1AA	36	21%	40	24%	20	12%	15	9%	3	2%	2	1%
1AB	51	30%	23	14%	18	11%	0	0%	5	3%	0	0%
1BA	24	14%	29	17%	26	15%	0	0%	3	2%	0	0%
1CA	20	12%	31	18%	11	7%	7	4%	10	6%	3	2%
1CB	28	17%	56	33%	20	12%	29	17%	6	4%	1	1%
1DA	34	20%	22	13%	7	4%	8	5%	3	2%	4	2%
1DB	37	22%	25	15%	8	5%	10	6%	3	2%	4	2%
1EA	32	19%	51	30%	17	10%	16	9%	10	6%	8	5%
1FA	56	33%	58	34%	22	13%	14	8%	20	12%	2	1%
1GA	27	16%	128	76%	55	33%	27	16%	23	14%	23	14%
<b>Média turmas 1º ano</b>	<b>34,5</b>	<b>20%</b>	<b>46,3</b>	<b>27%</b>	<b>20,4</b>	<b>12%</b>	<b>12,6</b>	<b>7%</b>	<b>8,60</b>	<b>5%</b>	<b>4,70</b>	<b>3%</b>
2AA	30	18%	52	31%	28	17%	12	7%	11	7%	1	1%
2AB	19	11%	19	11%	12	7%	6	4%	1	1%	0	0%
2BA	25	15%	39	23%	15	9%	17	10%	6	4%	1	1%
2BB	23	14%	54	32%	23	14%	22	13%	6	4%	3	2%
2CA	31	18%	34	20%	13	8%	16	9%	2	1%	3	2%
2DA	31	18%	31	18%	20	12%	6	4%	5	3%	0	0%
2EA	31	18%	42	25%	23	14%	11	7%	6	4%	2	1%
2FA	23	14%	35	21%	14	8%	10	6%	10	6%	1	1%
<b>Média turmas 2º ano</b>	<b>26,6</b>	<b>16%</b>	<b>38,3</b>	<b>23%</b>	<b>18,5</b>	<b>11%</b>	<b>12,5</b>	<b>7%</b>	<b>5,9</b>	<b>3%</b>	<b>1,4</b>	<b>1%</b>
3AA	29	17%	80	47%	31	18%	35	21%	10	6%	4	2%
3AB	25	15%	27	16%	8	5%	13	8%	5	3%	1	1%
3BA	42	25%	62	37%	33	20%	19	11%	8	5%	2	1%
3CA	41	24%	32	19%	14	8%	9	5%	7	4%	2	1%
3CB	31	18%	51	30%	10	6%	38	22%	3	2%	0	0%
3CC	23	14%	53	31%	16	9%	27	16%	9	5%	1	1%
3EA	60	36%	46	27%	13	8%	20	12%	11	7%	2	1%
3GA	26	15%	38	22%	13	8%	11	7%	6	4%	8	5%
<b>Média turmas 3º ano</b>	<b>34,6</b>	<b>20%</b>	<b>48,6</b>	<b>29%</b>	<b>17,3</b>	<b>10%</b>	<b>21,5</b>	<b>13%</b>	<b>7,4</b>	<b>4%</b>	<b>2,5</b>	<b>1%</b>
4AA	19	11%	35	21%	11	7%	13	8%	8	5%	3	2%
4AB	30	18%	12	7%	2	1%	6	4%	4	2%	0	0%
4BB	39	23%	49	29%	22	13%	14	8%	12	7%	1	1%
4BA	31	18%	35	21%	19	11%	9	5%	7	4%	0	0%
4CA	24	14%	20	12%	4	2%	13	8%	3	2%	0	0%
4CB	21	12%	25	15%	6	4%	8	5%	10	6%	1	1%
4DA	35	21%	23	14%	14	8%	2	1%	3	2%	4	2%
<b>Média turmas 4º ano</b>	<b>28,4</b>	<b>17%</b>	<b>28,4</b>	<b>17%</b>	<b>11,1</b>	<b>7%</b>	<b>9,3</b>	<b>5%</b>	<b>6,7</b>	<b>4%</b>	<b>1,3</b>	<b>1%</b>

*Nota: Representatividade das actividades calculada face aos dias lectivos do ano (169 dias)*

## ANEXO 9A

Transcrição das entrevistas - Professores das turmas de 1º ano		
Questões	P1CA Entrevista realizada a 27/10/2010	P1EA Entrevista realizada a 29/10/2010
1. Há quantos anos é professor(a)?	Sou professora há 22	Há já 16 anos.
2. Qual é a sua situação profissional actual (Quadro de Agrupamento, DACI, E-...)?	Sou Quadro de Agrupamento.	Sou Quadro de Agrupamento. Já cá estou há mais de dez anos.
3. Qual foi a sua formação inicial? Em que escola? Recebeu formação específica para leccionar Expressão	Fiz Magistério na ESE de Viseu.	A minha formação inicial foi Ensino para o 1º Ciclo. Tirei o curso no Piaget.
4. Recebeu formação complementar na área das Expressões? Essa formação contribuiu para a sua prática docente actual? Em que termos?	Tive uma formação quando foram lançados os novos programas aqui há 15 anos atrás. [Em quê que constituía essa formação?] Lembro-me, por exemplo, que foram distribuídos postais com imagens diversas e que cada um de nós tinha de escolher um e depois exprimir por gestos os sentimentos e sensações causados por aquelas imagens. Sei que nessa altura também dramatizámos a história do Capuchinho Vermelho e tivemos de construir alguns adereços. Eu acho que para dramatizar uma história é sempre preciso algum adereço para sentir a personagem é muito importante. Gostei muito. [Alguma vez repetiste essas actividades com os teus alunos?] Sim, muitas vezes. Eles gostam muito. [Esse trabalho com imagens - nas aulas também costumam fazer actividades com leitura de imagens?] Sim, faço e às vezes até por escrito. Uso muito a imagem para depois partir para a escrita na LP. Uso muito imagens com cores e peço para interpretarem as cores, o que é que as cores lhes dizem...[Que imagens costumam ir buscar?] Trago muitas vezes postais, outras vezes são imagens dos próprios livros, aquelas capas separadoras que iniciam determinados conteúdos. [E obras de arte?] Não, também não tenho acesso fácil e é difícil encontrar e trazer.	Sim, Sim. Foram-nos dados muitos exercícios praticados que vieram de encontro ao programa das Expressões no 1º Ciclo. Lembro-me que foram bastantes, interessantes e cativantes. Tínhamos muitas aulas, teóricas e práticas; eram interessantes se bem que já nem me lembro muito bem daquilo que aprendíamos na parte teórica. Acho que nunca falámos da razão de ser de determinadas técnicas, porque é que umas são melhores que outras ou quando é que se devem privilegiar umas sobre as outras.
5. Sente necessidade de usufruir de mais formação na área da Expressão Plástica? Porquê? Que temas/ conteúdos/ estratégias ou técnicas gostaria de abordar nessa formação?	Desde essa vez, nunca mais investi muito. Tive formação nas outras áreas mas nesta não. Mas tive contactos com colegas que tinham e que me deixavam cheia de pena por não ter também. Lembro-me por exemplo, que umas colegas numa formação construíram um caleidoscópio e pintaram com tintas de óleo e fizeram experiências com resultados muito interessantes. Tive muita pena de não poder ter tido essa experiência, gostava de ter feito essas descobertas. [E formação sobre obras de arte ou sobre o património e modos para conduzir os alunos na sua apreciação?] Sim seria muito interessante. De facto pode-se fazer um trabalho muito interessante partindo apenas de uma só imagem ou de um só quadro. Mas, realmente, sinto que temos pouca formação para isso, ainda que agora seja mais fácil aceder a informação sobre a arte e os artistas, na internet, é verdade que nem sempre aproveitamos isso.	Sim, gostava de fazer uma formação nesta área. Devido ao aparecimento de novas técnicas e materiais que desconheço e ainda para relembrar outras técnicas que já esqueci. Gostava de aprender mais sobre modelagem, escultura e dobragens. [E sobre obras de arte e modos para conduzir os alunos nessa apreciação?] Nunca tinha pensado nisso, nunca senti essa falta. Provavelmente também seria interessante, mas não sei se alguma vez houve uma formação nesses moldes.
6. O que pensa sobre a área da Expressão Plástica como parte integrante do Currículo Nacional?	Acho que sim, acho que faz todo o sentido que a área seja integrada. Eu nem se que estou a ver como pudesse ser de outra forma, como área compartimentada... Eu nas minhas aulas, parto da EP sempre para o Português, para a Matemática... Há sempre qualquer coisinha de Expressões presente nas outras áreas e que eu não consigo separar por áreas. Parte sempre da EP para as outras áreas e das outras áreas para ela.	Considero que é muito positivo que a área seja integrada. Estando assim é inevitável o seu trabalho. Porém, na hora da avaliação, é sempre mais difícil [Porquê?] Porque quando são áreas integradas é mais difícil diferenciar o que se pretende atingir em cada uma por separado. Na hora de avaliar, quando é preciso separar os itens que vêm na ficha de avaliação trimestral que se dá aos pais, por vezes as dificuldades são muitas porque daquilo que retivemos e aquilo que valorizamos não coincide tal e qual com o que lá está.
7. Pensa que a Expressão Plástica é importante para o desenvolvimento dos alunos? Porquê/ em quê?	É muito importante. Permite o desenvolvimento cognitivo e até mesmo afectivo, por exemplo, quando eles estão a desenhar. Permite o desenvolvimento social e dá motivação para o desenvolvimento nas outras áreas... acho que é uma parte muito motivante. É um conhecimento que se adquire manuseando os materiais e dá disposição para aprender a fazer tecnicamente.	Sim, desenvolve-lhes a criatividade, a imaginação e a motricidade fina.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DAS TURMAS DE 1.º ANO		
	P1CA Entrevista realizada a 27/10/2010	P1EA Entrevista realizada a 29/10/2010
13. Costuma desenvolver actividades de EP nas suas aulas? Com que frequência? Em que circunstâncias (actividade autónoma/ actividades multidisciplinares)?	A frequência é muito relativa, depende muito dos anos. No 1º ano dá-se mais tempo e mais horas à expressão plástica porque como não sabem ler nem escrever tudo o que eles respondem é através de um grafismo, que praticamente também é expressão, ou através da pintura e da cor. Todas as respostas a exercícios passam por aí. Por exemplo para dizerem o que mais gostaram durante as férias, eles têm de o dizer através do desenho ainda que depois o digam oralmente. Quase tudo começa pelo registo desenhado. Todos os registos são feitos através da expressão e por isso damos muita importância. Depois, num horário de cinco horas, não podemos estar sempre a transmitir conhecimentos teóricos e cognitivos, temos de apelar também à parte lúdica. A criança quando entra na escola gosta muito de manipular os materiais, de fazer, desfazer... por isso no 1.º ano dá-se muito mais tempo. Por isso faz-se diariamente.	Sim, uma ou duas vezes por semana. Em actividades autónomas ou interdisciplinares. [Qual é a diferença entre umas e outras?] As actividades autónomas são aquelas aulas que eu preparo partindo da ideia de produzir determinado trabalho ou tema plástico; normalmente alusivo à época ou ao assunto da área do Estudo do Meio, mas sem ter que ser assim. As actividades interdisciplinares já não partem tanto daí. Ela vêem mais na sequência das outras áreas; porque ilustram aquele assunto e o ajudam a sistematizar, ou porque, na sequência de uma abordagem a um assunto vem a calhar explorar determinada imagem ou fazer determinado trabalho.
14. Sumaria sempre essas actividades? Como as identifica? O que descreve nesses sumários?	Depende se a ilustração era assim mesmo para trabalhar o texto... às vezes colocava "Leitura do texto e ilustração" mas colocava LP e Expressões. Se pusemos sempre que aquilo é X ou Y (designação da área disciplinar), então ultrapassamos as horas do horário. E são tão poucas... São só cinco horas semanais para todas as expressões.	Sim, sumário sempre, fazendo referência se é Expressão Plástica. Procuro descrever com clareza aquilo que se fez na aula ainda que o faça de modo muito sintético.
15. No seu caso, prepara e avalia o desenvolvimento desta área tal como faz nas outras áreas curriculares? Atribui-lhe a mesma importância? Porquê?	Não, acho que não. Estaria a mentir se dissesse que sim. Embora nós fiquemos com a noção se o aluno é capaz de fazer ou não porque vemos. Vemos se o aluno recorta, se pinta, se é participativo, se revela empenho, se revela criatividade, se tem destreza... É pela observação sobretudo. [Usas algum tipo de registo dessa observação?] Não... no início sim, até para ver se eles pegam bem no lápis, se desenham dentro do círculo, se têm traço firme, se seguem o pictado... É um levantamento diagnóstico. Mas depois já não avalio tanto. Mas sei que tem importância até porque esperamos depois obter resultados nos avanços cognitivos nas outras áreas. Depois queremos obter aqueles resultados mas vamos valorizando mais os processos.	Sim, sem dúvida. Atribuo tanta importância a esta como às outras porque faz parte do currículo.
17. Que estratégias e tipo de actividades desenvolve? Descreva-as.	A parte da pintura com tintas e lápis, do recorte, da colagem, as dobragens. Estampar a mão, o dedo... fazem-se muitas estampagens com tintas até para o cartaz do compromisso com as regras, onde os alunos estamparam os dedos e depois fomos comparar as impressões digitais... [Costumam expor os trabalhos? Os alunos observam e heteroavaliam?] Sim, expomos sempre e eles apreciam e criticam: "Ai o dela está tão bonito, está tão colorido... mas o meu também!" Eles gostam sempre que falem dos seus trabalhos, são críticos, muito críticos. [Esse desenvolvimento da observação crítica é uma prioridade assumida?] Sim, sim, até porque parte muitas vezes da EP para que eles sejam mais críticos e auto-avaliativos nas outras áreas [Explica]. O facto de eles verem as suas obras e as dos seus colegas, expostas, à vista de todos, dá espaço para se gerar esta troca de opiniões e este trabalho de auto-avaliação e crítica. Nas outras áreas não é tão fácil expor a obra de cada	Faço sobretudo: pintura de imagens, desenho livre, recortes, colagens, elaboração de cartazes colectivos...
18. Identifica factores, aspectos inibidores, que dificultem o desenvolvimento da Expressão Plástica? Quais?	O grande número de alunos por turma. Eu tinha 24 alunos, para conseguir dar a voz a todos não se consegue numa aula, tinha de ser aos pouquinhos... Muitas vezes é preciso continuar a actividade vários dias para poder dar a oportunidade a todos de se exprimirem. A falta de recursos materiais. Não temos sanitários perto, é preciso andar fora e dentro com baldes de água para ter tintas... Arrastar mesas e cadeiras e incomodar as outras turmas, nomeadamente a turma que a seguir vai ocupar a mesma sala. E o horário... se fosse a cumprir apenas o que está estabelecido no horário da EP, não fazia nada e tornava-se um ensino muito maçudo. [Como surgiu esse horário?] Nós definimos esse horário mediante as directrizes recebidas do agrupamento, temos X horas para cada área e são esses tempos que pomos no horário. Eu por exemplo, no meu horário tenho Expressões todos os dias e assim posso flexibilizar nuns dias fazer umas e noutros outras conforme as condições o permitem.	Encontro muitos aspectos inibidores, mas, os principais são a falta de recursos e meios adequados. [E os outros?] O facto das turmas terem mais do que um nível, os alunos maiores têm de repetir tarefas que até já nem precisam enquanto que os mais pequenos, como demoram muito e tem mais dificuldade, prolongam as tarefas mais tempo.
19. Na leitura dos sumários concluímos que são mais frequentes as actividades de EP no 1º ano? Concorda? Porquê?	No 1º ano há o trabalho com os grafismos, a manipulação dos lápis, da folha de papel... Esse treino recorre a muitas actividades de EP. Como se está ainda a introduzir a leitura e a escrita é preciso muitas vezes passar pelo desenho pois é a forma deles escreverem e dizerem o que pensam ou contarem aquilo que fizeram.	Sim, porque estes alunos, não sabendo escrever, utilizam mais o desenho para se expressarem e nós também lhe pedimos mais.
20. Reconhece vantagens no ensino integrado e nas tarefas interdisciplinares? Porquê?	Como se está ainda a introduzir a leitura e a escrita é preciso muitas vezes passar pelo desenho pois é a forma deles escreverem e dizerem o que pensam ou contarem aquilo que fizeram.	Sim, porque se desenvolve a criança no seu todo, não se divide. É um ensino mais realista mais próximo do meio. Quando tentamos responder ou levar à descoberta de respostas para os problemas do real quotidiano, mesmo sem preparar, temos de dar aulas interdisciplinares.
16. Faz alguma selecção/seriação dos conteúdos de EP descritos no programa? Que critérios utiliza nessa escolha e ordenação?	Conforme os conteúdos a trabalhar nas outras disciplinas. Também conforme a estação do ano; por exemplo agora vamos ter uma série de estampagens por causa do Outono.	Sim, relacionando com os conteúdos das diferentes áreas, tendo em atenção as competências dos alunos.
23. Costuma desenvolver actividades com intenção interdisciplinar? Dê exemplos.	Sim, quase todas as actividades têm uma intenção interdisciplinar.	Sim. Dobragens de figuras geométricas, representação através do desenho dos raciocínios matemáticos, resumos através de B. D., maquetas...
24. Nestas tarefas, de carácter interdisciplinar, que estratégias usa para avaliar as aprendizagens na EP? E nas outras áreas em relação com ela?	[Usando o exemplo que deste da dobragem da tulipa para a letra T; como é que avaliate as aprendizagens nas duas áreas quando fizeste essa actividade?] Na Língua Portuguesa eles guardaram a imagem visual, eles olhavam para a letra e associavam logo a dobragem feita, aquela imagem guardada que assim fixaram muito melhor porque manipularam. Na EP avalei a destreza, como é que eles estavam a recortar... Depois neste tipo de trabalho há muita entreajuda. [E eles aprenderam a dobragem? Eles ficaram a saber fazê-la?] Sim, eles depois fazem-na em casa sózinhos e trazem-na feita.	Observação directa da capacidade de utilização de materiais e técnicas. A aquisição das competências.
25. Na sua opinião qual é a importância que actualmente se atribui ao ensino da EP? Pelos professores? Pelos alunos? Pelos pais? Pelo Ministério?	Os professores atribuem bastante ainda que às vezes não a pratiquem muito. Os alunos revelam muito interesse. Os pais, bem informados, também gostam, sobretudo quando os alunos são bons e gostam das áreas da expressão. Quando são bons globalmente também valorizam mais. Os pais menos informados são os que valorizam menos, são aqueles que depois dizem: "Ai a professora só faz pinturas..." [Tens alguma ideia do porquê? Porque é que os pais de filhos com maior sucesso nas outras áreas académicas valorizam mais a EP?] Porque estão melhor informados, sabem que aprendem Português, Matemática e outras áreas através da Expressão. Os outros pensam que não, pensam que é um desperdício de tempo. O Ministério também lhe dá muita importância. Ultimamente isso tem-se verificado no investimento dado às AEC e às Artísticas que aparecem nas AEC. Também é bom haver esse espaço porque esse espaço não vai retirar a parte mais interdisciplinar que nós fazemos. Eles ali podem desenvolver outras técnicas, outras mais específicas que nós aqui não podemos fazer. Acho que é um complemento importante.	Penso que os professores a usam sobretudo como área de suporte à motivação ou consolidação de aprendizagens nas outras áreas, para os alunos esta área é sinónimo de tempo de prazer. Os alunos normalmente gostam muito. Os pais, depende... Normalmente atribuem-lhe uma importância relativa. De facto esta e as outras áreas de Expressão não são prioridade para os pais. O ministério penso que lhe atribui pouquíssima importância pois a carga horária que foi atribuída é quase nula.

## ANEXO 9B

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DAS TURMAS DE 2.º ANO		
Questões	P2AB - Entrevista realizada a 29/10/2010	P2EA - Entrevista realizada a 3/11/2010
1. Há quantos anos é professor(a)?	Tenho 32 anos de serviço completo mas tirei o curso há 35 anos. Estive sem trabalhar.. Trabalhei 2 anos e depois, por causa de um concurso a nível nacional, e mais uma recondução na tescolola, houve ali uma confusão e não fui colocada e fiquei sem trabalhar um ano inteiro e mais outro até Maio. Foi uma altura muito conturbada.	Sou professora há 34 anos, embora sejam contabilizados apenas 32, pois perdi tempo de serviço no início da carreira
2. Qual é a sua situação profissional actual?	Fiz o Magistério Primário e fui fazendo sempre as formações que eram necessárias e que eu achava convenientes e fiz o complemento em Administração Escolar.	Pertenço ao quadro do Agrupamento
3. Qual foi a sua formação inicial? Em que escola? Recebeu formação específica para leccionar Expressão Plástica? Descreva-a.	Tivemos uma disciplina. Fazíamos dobragens... tudo muito naqueles moldes que se faziam até ali, e que eu tinha até já vivido na escola primária, na minha própria formação, eu acho que aquilo não evoluiu nada... eram as dobragens, as pinturas. Ainda hoje lá tenho os cartazes... aquilo era uma coisa que parecia talhada, era sempre assim, todos os anos se fazia assim. Adobragem da rá, depois a rá a saltar para a água, e criar ali o ambiente da rá. Bom nada de...[Então e formação sobre os conceitos específicos que aparecem no programa, por exemplo a abordagem da linha, da forma...] Não, nunca ninguém nos falou disso [E outra formação, formação complementar, para a Exp. Plástica?] Não, nunca fiz mas pelo que ouço das colegas não são muito diferentes.	Fiz o Curso do Magistério Primário de Viseu. Do currículo não faziam parte expressões à excepção de Música. Adquiri formação específica em diversas oficinas de formação proporcionadas pelo Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática, que como se vê se dedicava a essas duas áreas que na altura eram muito privilegiadas no currículo escolar do 1.º ciclo. A formação oferecida era voluntária. Ainda não se falava em créditos e era bastante frequentada. Todas as semanas tínhamos "direito" a uma aula programada nestas áreas, para aplicar na nossa sala de aula. Este "Centro de Formação", se assim se puder chamar, começou com a necessidade dos professores se proporem a avaliação de desempenho, passaram a fornecer formação em todas as áreas de expressão, agora com outro tipo de exigência, muito mais formal e feita à força da necessidade de créditos. Nestas acções tive então contacto com diversas formas de expressão plástica, como: trabalhos em papel (recorte e colagem, origami, outras montagens tridimensionais, pintura, modelagem em barro, trabalhos em gesso, máscaras de balão, "fabrico" de papel reciclado, etc.
4. Recebeu formação complementar na área das Expressões? Essa formação contribuiu para a sua prática docente actual? Em que termos?	Nunca fiz porque eu defendo que..., aliás desde o pré-escolar ...que quanto a mim devia ser alterado. Eu defendo que, como se faz noutros países, no pré- escolar já devia haver o ensino da leitura a sério. Portanto eu acho que isso devia ser tudo revisto. No 1.º ciclo eu acho que nos consideraram sempre professores polivalentes, argumentando que o trabalho é todo multidisciplinar e baseado nisso nunca as coisas foram tratadas como deve ser, eu acho. Não falo do português e da matemática mas de resto nunca foram tratados [as formações], nunca deram importância a isso, e porquê? Porque depois, no nosso local de trabalho, também não dão importância... vão escrevendo, vão dizendo que temos de fazer isto e aquilo mas não há preparação. Ainda há dias constatamos isso na preparação de recepção aos alunos, estávamos ali a fazer aqueles trabalhos todos com dificuldades, porque precisamente não tínhamos formação. Chegaram os professores de Expressões do 2.º Ciclo e movimentaram aquilo num instante porque usam técnicas, que conhecem e nós não. Podem dizer que somos ignorantes, acho que não se trata disso, só não temos é que ser tão polivalentes e capazes de fazer tudo. O que eles fazem é desvalorizar essas actividades, embora digam que não é verdade, que não desvalorizam. e especialmente nos primeiros anos de escolaridade é que essas actividades deveriam ser valorizadas, começando logo no pré-escolar.	Quando fiz o curso de "Licenciatura de Ensino de Música", fazia parte do currículo uma cadeira de expressões que incluía a Expressão Dramática e a Expressão Plástica. A formação que recebi contribuiu muito para a minha prática docente na altura, e durante alguns anos depois, pois os programas curriculares conferiam uma importância grande. Apareciam em 1.º lugar entre todas as disciplinas. Há alguns, poucos... anos foi dado muito mais valor às outras áreas e foi descurado, ou colocadas em segundo plano as expressões. Com o tempo que temos que dedicar à Língua Portuguesa, à Matemática e ao Estudo do Meio, sobra apenas uma hora semanal para todas as expressões. Que é que pode fazer neste tempo um professor no seu horário lectivo quanto às expressões? Ainda assim a Expressão Plástica é a que é mais valorizada, mais na sua vertente de desenho e ilustração dos temas de Língua Portuguesa, como forma de finalizar e descontrair da pressão da aula de Português, como para cumprir calendário
5. Sente necessidade de usufruir de mais formação na área da Expressão Plástica? Porquê? Que temas/ conteúdos/ estratégias ou técnicas gostaria de abordar nessa formação?	Sim. Mas eu defendo que deve haver coadjuvação. Deve haver um professor sempre na sala mas deve ser ajudado por outro professor das expressões. De Música, de Plástica, de Dramática e de Motora. Então se fosses falar da motora, ainda me sinto menos habilitada para dar... temos de ter consciência que de tudo aquilo que fazemos podem resultar coisas muito graves.	Na verdade não sinto necessidade de formação, porque não tenho onde gastar a criatividade com os alunos, embora goste muito de expressão plástica, nas suas diversas modalidades [Que modalidades?] Nas diversas metodologias: a estampagem, a modelagem, a pintura... [Pensas que a formação só enriqueceu a esse nível?] Sim, sim... foi sempre na linha de dar mais ideias para...
6. O que pensa sobre a área da Expressão Plástica como parte integrante do Currículo Nacional?	Eu acho que a EP mesmo no currículo não tem a valorização que é devida. [Porquê] Ou então sou eu que não consigo interpretar. Porque eu considero-a muito importante, e ela, as expressões todas, são relegadas para um segundo plano. Por exemplo, o caso de trabalharmos as expressões ligadas a... muita gente faz isso, por exemplo damos uma aula de Língua Portuguesa, explora ou copia um texto... e depois vamos ilustrar o texto! E o trabalho do ano inteiro resume-se a isso e pouco mais. Se aparece é uma dobragem numa altura especial para festejar um dia ou isso e outro trabalho sem ser aquela pintura e o desenho, mas o ano inteiro fica resumido a isso. Eu não considero isso Expressão Plástica. [Então o que é para ti a Exp. Plástica?] Para mim a Exp. Plástica tem de ser tratada como outra qualquer, ela não tem que vir de... bom, ela também pode partir de... não é? Mas tem de ser explorada, não basta ilustrar um texto, tem de se desenvolver consoante as técnicas que são necessárias e os temas, porque ela também está dividida em temas. Mas, atendendo à importância que lhe dão, as pessoas generalizam com a ilustração e ficam por aí. [Mas achas que é por causa do programa que a entendemos assim ou somos nós...] Não, somos nós. Nós é que não fomos preparados, não tivemos formação. Eu falo por mim, porque eu tirei o curso há 35 anos. mas também pelo que me tenho apercebido, não vi grande evolução. Aliás eu acho que eles fazem ao contrário, fazem a formação no activo e na formação inicial pouco mexem.	Penso que é uma área que deve fazer parte do Currículo Nacional, mas que este deve ser reorganizado de outra forma. Com a escola a tempo inteiro, é necessário que os alunos usufruam de actividades que na verdade não se pautem apenas pela "descontracção", mas que sejam também elas, por si só, uma disciplina tão importante como as outras, até para se valorizarem todas as capacidades do aluno, que, por vezes, revelam dificuldades nas aprendizagens "ditas importantes", e se tomam em verdadeiros criadores de arte. Tenho ouvido dizer muitos colegas que não têm formação para leccionarem certas disciplinas de carácter artístico e se sentem mais vocacionados para ensinar o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. Para atender a essas dificuldades sou a favor de que a organização do currículo do 1.º ciclo devia passar pela leccionação das aulas de expressão por professores com formação específica, para deste modo lhe ser dado o devido valor. No entanto, tal como está não favorece as práticas nem estimula os alunos. Os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular ao deslocarem-se de escola em escola e, ao terem apenas um tempo para a Expressão Plástica, apenas podem fazer o mais trivial. Por exemplo, para trabalhar o barro, como pode ser feito apenas com um tempo lectivo?

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DAS TURMAS DO 2.º ANO		
Questões	P2AB - Entrevista realizada a 29/10/2010	P2EA - Entrevista realizada a 3/11/2010
7. Pensa que a Expressão Plástica é importante para o desenvolvimento dos alunos? Porquê/ em que?	[E a nível dos alunos, o que é que eles ganham, com o que dizes que fazemos e com aquela que não fazemos] Com o que fazemos acho que ganham muito pouco. Especialmente a partir do 1º ano. Acho que ganham muito pouco, porque se torna uma rotina: desenhar e pintar, dar fotocópias e eles pintarem. mas isto é uma rotina que eu acho que já vem do pré-escolar. Ouvem-se cada vez mais as crianças a dizerem: -Eu já não quero pintar mais. Eu estou cansado. Eu já não quero fazer isto. Agora se ela (EP) fossem como deveria, se calhar lá no Currículo até está mas nós não sabemos... Eu até já alterei um bocadinho, desde que houve esta alteração, desde que começamos a trabalhar por blocos (tempos 90 minutos). Nós, aqui nesta escola, organizámos um horário com tempo específico semanal para fazer Expressão Plástica em cada turma. Agora já não faço tanto a ilustração do texto nem aquela rotina, já procuro... Assim, com um tempo separado, já é diferente porque permite programar com mais facilidade. Até há pouco tempo atrás, e eu fui formada assim, achava-se que não se devia trabalhar assim. Lá porque são pequeninos, não tem porque estar tudo ligado com historinhas, as crianças também já não são hoje como eram antigamente e por isso deve-se mudar. Mas continuo a dizer que não me sinto preparada.[Então achas que a EP devia assumir-se como disciplina?] Sim, exactamente, eu acho que sim, acho que devia ser uma disciplina e não um complemento.	Sim, é claro que sim. A Expressão Plástica é importante para tudo, tal como são as outras áreas. Por exemplo, até para a educação do consumidor. Fazemos a interpretação e imagens de diversas proveniências, também as imagens digitais, de televisão e da publicidade. Conduzo-os no sentido de descobrirem os sentidos (significados) contidos, ocultos e não ocultos, e no sentido deles próprios serem críticos e reflectirem sobre aquilo que vêem nos cartazes, na TV. Mas não é um trabalho sequenciado, é quando se pode fazer, quando vem o assunto à baila. Por vezes surge no seguimento de um texto e aproveita-se para ampliar a temática da formação cívica.
8. Com base na sua experiência, como é que os professores percebem esta área? Que importância lhe atribuem? Pensa que essas percepções induzem nas práticas docentes nesta área em particular?	Eu penso que de um modo geral todos damos grande importância a esta área. Às vezes até dizemos que não damos, que deixamos para o fim, que o programa é muito extenso... Mas, de modo geral, todos trabalhamos a Expressão Plástica e recorremos a ela para as outras áreas.	Penso que os professores do 1.º ciclo não atribuem grande peso e que não dão grande importância a esta área. Não utilizam a Expressão Plástica como ponto de partida para outras aprendizagens, muito menos a utilizam com tempo próprio. Usam-na apenas como ponto de chegada. "Fizeste o texto, agora vais fazer uma bonita ilustração". O aluno faz a ilustração e ficam um pouco por aí.
9. Quando concebe o PCT e planifica as suas aulas, utiliza algum ou alguns documentos referentes ao Currículo Oficial (CNEB-CE: Programas)? Como faz essas planificações? Fá-lo de forma idêntica em todas as áreas?	Não consulto todos os dias mas tenho o cuidado de ver. No caso da EP recorro mais ao Programa e às nossas planificações. [No dia a dia essas planificações são realmente úteis, operacionalizam as aulas?] Não, porque eu acho que há ali uma falha, sabes que muitas vezes as planificações são feitas para ter ali... depois há sempre o imperativo da matemática e da língua portuguesa e muitas vezes acabamos por esquecer... esquecer não, mas deixar um bocadinho de lado.	Falando do presente, como a pergunta sugere, não, não costumo recorrer aos documentos oficiais nem para esta área nem para as outras ainda que, há algum tempo atrás, o precisasse de fazer porque não conhecia tão bem. Planifico na EP tal como planifico nas outras áreas. De qualquer modo prefiro sempre o Programa, tem a informação mais sintética e clara, porque está definido em termos de execução, e não de ser. Não é fácil, sobretudo nestas áreas artísticas, perceber como se leva o aluno a ser mais... a ser mais artístico, se não houver por detrás algo mais concreto que no oriente. Penso que é por isso que nos continuamos a orientar pelo Programa.
10. Na essência, quais são, no seu entender, as competências previstas no Currículo Nacional no âmbito da Expressão Plástica? E as aprendizagens?	[Dentro daquilo que não deixas de lado, que competências colocas como prioritárias, com que te preocupas?] Dentro daquilo que faço, preocupo-me com o rigor. Gosto que sejam rigorosos, eu sou rigorosa... Falando em pormenores, que tenham detalhe, sentido estético. [Que actividades fazes para isso] Acaba por ser isso: o desenho e pintar e também as dobragens que normalmente aparecem por ser um dia especial, e pouco mais... [Mas quando falas de rigor, o que é?] Respeitar o contorno, seguir a direcção, pintar no mesmo sentido. Eu costumo dar instruções, não sei se estou errada mas eu acho que no desenho também se aprende e, quando estão a desenhar, eu própria desenho no quadro e dou indicações, eles fazem o trabalho deles e eu faço o meu e no fim gostamos de apreciar os trabalhos uns dos outros.	É o que vem no programa e que nós colocamos nas nossas planificações e nos nossos PCT.
11. Concorda com essas competências e conteúdos previstos?	É aquilo que tal lá escrito, mas que não fazemos.	É claro que concordo, nem tenho outra alternativa.
12. Que metas de aprendizagem, para o 1º Ciclo, definiria na Expressão Plástica?	Eu não sei. Isto vai parecer mal, mas eu vou ser verdadeira, eu não sei. Eu chego ao fim e não sei. Isto resulta da tal importância que lhe damos. Por exemplo, nas fichas de avaliação damos sempre um desenho para eles pintarem. Portanto só avaliamos se o menino pintou nos contornos, se pintou com correcção... Se teve de desenhar vê-se também. E esta a avaliação que nós fazemos, mais nada.	Julgo que os alunos deviam, ao fim do 1º ciclo, ser capazes de executar autonomamente certas tarefas, como recortar respeitando contornos, o que por vezes não acontece; visualizar criticamente o meio ambiente e de reproduzir o que vêem, criar tirando partido da plasticidade dos materiais. Desenvolver o sentido crítico - as crianças olham para as coisas, os objectos, as obras...mas não têm sentido crítico. É preciso ajudá-los a ganhar essa percepção, para perceberem que as coisas têm uma época, surgiram por determinado motivo. É terem também algum sentido histórico.
13. Costuma desenvolver actividades de EP nas suas aulas? Com que frequência? Em que circunstâncias (actividade autónoma/ actividades multidisciplinares)?	[Sabes que fiz o levantamento dos livros de sumários, que vi os vossos relatos da EP. No teu caso, o que costumavas sumariar como EP, eram só os blocos que há pouco falaste?] Sim, era um tempo, bloco, semanal. Só sumario nesse tempo. [Quando fazem por exemplo a ilustração a seguir ao texto então não sumarias como EP] Não, se o fiz, raramente. Acho que isso não é expressão plástica.	Nos sumários nunca escrevo tudo. É difícil pôr lá tudo! Mas sim, julgo que costumo desenvolver com frequência. Eu ponho muitas vezes LP e EP ou EM e LP para demonstrar que se tratou de um trabalho interdisciplinar. Com tudo o que é preciso fazer...ele é o Plano Nacional de Leitura, são as tarefas da Matemática, é o Ensino Experimental das Ciências...não chega. Às vezes penso fazer uma coisa engraçada ou ensinar determinada técnica e já não dá tempo.
14. Sumaria sempre essas actividades? Como as identifica? O que descreve nesses sumários?	É impossível fazer um registo rigoroso. Muitas vezes escrevo o que fizemos na Matemática e aí vai tudo junto, até vai a Expressão Plástica porque, por exemplo, desenharam os dados do problema para o perceber.	Como já disse, sumário sempre ainda que por vezes o faça de modo muito sintético e, talvez, nem sempre fique claro que para além de estarem a fazer uma tarefa de matemática, também estavam a fazer uma actividade com expressão plástica.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DAS TURMAS DE 2.º ANO		
Questões	P2AB - Entrevista realizada a 29/10/2010	P2EA - Entrevista realizada a 3/11/2010
15. No seu caso, prepara e avalia o desenvolvimento desta área tal como faz nas outras áreas curriculares? Atribui-lhe a mesma importância? Porquê?	Não. Não vou mentir. A plástica, e as outras expressões, são deixadas para o fim quer na hora da preparação quer na hora da avaliação. Acabamos por ficar pelo trivial, pelo que salta à vista. Por isso, mesmo dando-lhe importância, é verdade que chegados a essa hora, acabamos por ser menor rigorosos nessa área.	Actualmente, não, porque o peso das outras áreas é tão grande... e o tempo que lhe é destinado não nos permite atribuir-lhe a importância que, em minha opinião, deveria ter. Com tudo o que é preciso fazer...ele é o Plano Nacional de Leitura, são as tarefas da Matemática, é o Ensino Experimental das Ciências...não chega. Às vezes penso fazer uma coisa engraçada ou ensinar determinada técnica e já não dá tempo.
17. Que estratégias e tipo de actividades desenvolve? Descreva-as.	Muitas vezes desenhamos em grupo. Por exemplo, depois de ler um conto, partimos para a ilustração do mesmo num cartaz ou até no caderno. Eles gostam que eu também participe e que dê a minha opinião sobre o trabalho deles. Por isso, depois dos trabalhos expostos, falamos sobre eles, vemos os "truques" que cada um utiliza, as cores escolhidas, a expressividade do traço...	São diversas: conversação - sobre o que as crianças observam à sua volta; observação e discussão do ambiente que nos cerca; leitura de textos imaginando a descrição dos espaços em que decorrem as cenas descritas nos textos, descrição das personagens, etc.; interpretação de imagens de diversas proveniências e até dos próprios alunos, reflectir sobre o que nos rodeia... Também, quando podemos, quando temos transporte e condições, aproveitamos as idas aos museus, obras de teatro e outras iniciativas culturais. Privilegiamos essas oportunidades porque só por nós é difícil facultá-las, não está ao nosso alcance facultar essas experiências com regularidade. Já fomos, por exemplo, ao Museu Grão Vasco, ao Almeida Moreira. Depois, na internet, fazemos algumas visitas virtuais, pesquisamos sobre a vida e a obra, descobrimos o exemplos de pinturas real/pintura abstracta... Não vou muito mais além porque não tenho conhecimentos para isso, mas pelo menos a esse nível fazemos uma diferenciação de estilos.
18. Identifica factores, aspectos inibidores, que dificultem o desenvolvimento da Expressão Plástica? Quais?	Falta da formação adequada. Falta de tempo. Pediram-nos para fazer tantas horas a LP, a Matemática... eu acho que logo à partida é o Ministério que subvaloriza as expressões. Em condições, deveríamos ter condições e espaços, por exemplo, para trabalhar o barro.	O factor que mais considero inibidor do desenvolvimento da Expressão Plástica é a falta de maturidade das crianças na entrada para a escola. As estratégias são diversas: conversação - sobre o que as crianças observam à sua volta; observação e discussão do ambiente que nos cerca; leitura de textos imaginando a descrição dos espaços em que decorrem as cenas descritas nos textos, descrição das personagens, etc.; interpretação de imagens de diversas proveniências e até dos próprios alunos, reflectir sobre o que nos rodeia...
19. Na leitura dos sumários concluímos que são mais frequentes as actividades de EP no 1º ano. Concorda? Porquê?	É o ano que dá mais flexibilidade e onde também é preciso mais criatividade por parte do professor para ganhar e motivar os alunos. A expressão plástica pode ser muito motivadora, se não for só pintar, por isso não me admira que seja um ano onde aconteça mais vezes.	Na verdade com o argumento do desenvolvimento da motricidade fina utiliza-se mais a E.P. Além disso é utilizada também como alívio do desenvolvimento das outras actividades e da pressão que se exerce sobre os alunos para que eles aprendam a ler, a escrever, a calcular... Além disso ainda acho que há um decréscimo da actividades ao longo do ano, à medida em que os alunos vão desenvolvendo mais a sua autonomia na leitura, escrita e matemática.
20. Reconhece vantagens no ensino integrado e nas tarefas interdisciplinares? Porquê?	De uma maneira geral acho que sim, por isso defendo que o professor titular mesmo sendo coadjuvado deve estar sempre presente. Interdisciplinaridade é ligação entre as várias áreas e temas. O tema não deve ser desgarrado, deve ter ligação uns com os outros.	Sim, muitas, porque gosto muito das áreas de expressão e não me reveria a excluir a Expressão Plástica em especial e as outras áreas de expressão a serem totalmente dadas por outros professores.
21. Para si o que é interdisciplinaridade? Exemplifique?	A interdisciplinaridade é seguir sempre aquele tema, é encadear as ideias e contextualizar as novas aprendizagens. Por exemplo, estivemos a estudar a segurança rodoviária, vou ler um texto que aborde esse assunto e, depois, poderemos trabalhar as formas geométricas dos sinais, por exemplo.	Para mim a interdisciplinaridade é o desenvolvimento de actividades que podem ser desenvolvidas em todas as áreas, como se de um projecto envolvendo várias vertentes se tratasse. Por exemplo: na iniciação à leitura e escrita em que o professor pretende expor uma letra nova (ou uma palavra, conforme o método que utilize) em que se parte de uma imagem, ou de uma história, se utiliza esse material para as outras áreas, como a E.P. ilustrando, modelando, recortando... na Matemática contando observando formas, posições, cores... no Estudo do Meio dependendo do tema que se quer desenvolver ... será que estou errada?
22. Pensa que a EP se enquadra no ensino interdisciplinar? Como?	Sim, faço com o Estudo do Meio e até com a Matemática. Eu procuro informar-me e, nesse aspecto, eu vou procurar, ver se consigo encontrar qualquer coisa ligada.	Pensa que a EP se enquadra no ensino interdisciplinar? Como? Talvez seja, segundo o que penso da interdisciplinaridade, a área que mais se enquadra na interdisciplinaridade, explorando a proveniência dos materiais, a forma de transformação dos mesmos, a sua utilização ao longo do tempo, no Estudo do Meio; explorar formas, cores, tempo-duração da execução das tarefas, peso, medida, etc.; Língua Port. na descrição do que se vê, desenvolvendo a oralidade, enriquecendo a escrita, etc.
16. Faz alguma selecção/seriação dos conteúdos de EP descritos no programa? Que critérios utiliza nessa escolha e ordenação?	Não, não faço. Oriento-me pelas nossas planificações mensais. Se lá diz que naquele mês devemos trabalhar por exemplo as dobragens, então tento enquadrar algumas dessas tarefas no tema que estou a dar.	Algumas vezes dependendo da intenção inicial. Se o ponto de partida, numa perspectiva interdisciplinar, for explorar determinado aspecto relacionado com a E.P. naturalmente que procuro incluir os conteúdos de acordo com o programa os critérios que utilizo são que me permitem tratar as outras áreas, em primeiro lugar, depois o que o programa preconiza para a respectiva vertente da disciplina.
23. Costuma desenvolver actividades com intenção interdisciplinar? Dê exemplos.	É aquilo que já disse.	Por vezes. Outras vezes surge naturalmente. Como utilizo o método das 28 palavras na iniciação à aprendizagem da Leitura, este método apela muito à imagem para a associação palavra-imagem. Ai, quando utilizo uma imagem rica, com muitos pormenores, aproveito-a para a partir da fazer agrupamento, contagens, tal como exemplifiquei anteriormente
24. Nestas tarefas, de carácter interdisciplinar, que estratégias usa para avaliar as aprendizagens na EP? E nas outras áreas em relação com ela?	Avalio com base na observação, o comportamento dos alunos e vou vendo a evolução nas obras que eles produzem. Nas outras áreas é mais de acordo com as competências esperadas e a aplicação dos conhecimentos, nesta é mais a técnica demonstrada.	Parto sempre da observação e da discussão com os próprios alunos. Quando observo tenho em vista a facilidade da execução (destreza), a perfeição, pormenores, na ilustração, no recorte, na modelagem, etc.
25. Na sua opinião qual é a importância que actualmente se atribui ao ensino da EP? Pelos professores? Pelos alunos? Pelos pais? Pelo Ministério?	Acho que não está devidamente valorizada, por ninguém. Se as coisas fossem bem feitas... As expressões é que criam o interesse e o empenho e põe-nos mais activos na escola. [Os teus alunos gostam da EP?] Sim, eu não os massacro com a pintura.	Vou começar pelo fim: Ministério - atribui pouca importância, destinando-lhe apenas uma hora; Pais - pouca importância os alunos têm que saber ler e escrever bem, não têm que ser bons artistas; Alunos - alguma, se for novidade, a ilustração cansa-os, a modelagem entusiasma, o uso de uma técnica ou de um material novo cria curiosidade, empenho e entusiasmo, enquanto novidade; professores - depende da sua formação inicial, da sua motivação pessoal e da sua capacidade. Pode ser muita ou não

## ANEXO 9C

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DAS TURMAS DE 3.º ANO		
Questões	P3AB - Entrevista realizada a 3/11/2010	P3EA - Entrevista realizada a 4/11/2010
1. Há quantos anos é professor(a)?	Há 13 anos.	Há cerca de dez anos.
2. Qual é a sua situação profissional actual (Quadro de Agrupamento, DACLE, contrato)?	Sou DACL.	Sou DACL, professor de Zona Pedagógica. Se se mantiverem algumas condições poderei continuar com a turma mas, se não houver horário, poderei ter que ir a concurso.
3. Qual foi a sua formação inicial? Em que escola? Recebeu formação específica para leccionar Expressão Plástica? Descreva-a.	Licenciatura no 1º ciclo na ESE de Viseu. Tive uma cadeira anual de Expressão Plástica. Tínhamos as dobragens, tínhamos várias técnicas, com lápis de cera, a pintura em vidro; as dobragens. Também tínhamos uma parte teórica, mas já nem me recordo muito bem, talvez fosse para explicar o fundamento das técnicas... já não me lembro muito bem. [Talvez sobre o desenvolvimento da Expressão na Infância?] Sim, sim... eu até me lembro que fiz um trabalho sobre as garatujas e sobre os desenhos. [História da Arte, não?] Não, sobre isso nunca tive nada.	Tirei o curso de Professores de 1º e 2º Ciclo, variante EVT ( Instituto Piaget de Viseu). Portanto posso dar aulas ao 1º e ao 2º ciclo. [Portanto tiraste o curso e começaste logo a trabalhar?] Sim, mas no primeiro ano dei EVT e só depois fiquei sempre no primeiro ciclo.[E a mudança de um ciclo para outro? Como...] Para mim foi muito vantajosa, conhecer o 2º ciclo e depois vir para o 1º, porque notei algumas dificuldades que há na passagem de um para outro. A nível de aprendizagens, comportamentos, a integração dos alunos a preparação da integração dos alunos para entrar no 2º Ciclo, a envolvimento...
4. Recebeu formação complementar na área das Expressões? Essa formação contribuiu para a sua prática docente actual? Em que termos?	Sim, já fiz um curso de Expressão Plástica. Era integrada com as três expressões. Pintei quadros... não foi muito diferente da inicial, também foi uma aplicação das técnicas que já tinha aprendido. Um dia tínhamos uma expressão, outro tínhamos outra...e depois no final juntámos as quatro expressões para apresentarmos o trabalho. Gostei muito.	Tive algumas disciplinas, por cada ano devo ter tido três disciplinas relacionadas com a EP. Algumas penso que estavam muito bem definidas para a carreira docente do futuro, outras não. Aprendemos diferentes aspectos de diferentes técnicas para trabalhar com as crianças no 1º e no 2º ciclo, trabalhamos textéis, outras que já estão ultrapassadas...eram quase todas viradas para a prática. As técnicas tinham acima de tudo a ver com pedagogias, um bocadinho dentro dos estágios de Piaget, compreender o desenvolvimento das crianças, o que elas desenvolvem em cada estágio e o que é previsto que elas atinjam...[Teoria da Arte, História da Arte... tiveste disciplinas ou abordagens a estes temas?] Também tivemos uma ou duas cadeiras.[Durante essa formação inicial notaste grandes diferenças nas preparação que recebias para o primeiro ou o segundo ciclo? Sentiste-te igualmente preparado para trabalhar a EP quer num ciclo, quer noutro?] Em termos práticos sim, em termos teóricos não. Em termos práticos basicamente é adaptar o nível de dificuldade de um ciclo para outro. Se bem que temos de compreender que mesmo no primeiro ciclo um 1º ano trabalha de forma muito diferente do 4º ano. Em termos teóricos, a maneira de apresentar o trabalho aos alunos, mais até no 1º ciclo, não foi bem preparada, senti lacunas . [E formação complementar nessa área?] Não, porque me sinto melhor preparado nesta do que em outras. Também não me lembro que alguma vez me tenha sido oferecida formação nesta área.
5. Sente necessidade de usufruir de mais formação na área da Expressão Plástica? Porquê? Que temas/ conteúdos/ estratégias ou técnicas gostaria de abordar nessa formação?	Sim, porque gosto. Gosto de aprender, aprender novas coisas, novas técnicas. É uma área que me desperta e penso que também motiva muito os alunos.	Não. Entendi que já não tinha muita necessidade nesta área e teria mais noutras. Também, a oferta em EP não é muita. [E agora, passados 10 anos, sentes necessidade de voltar a ter formação nesta área?] Penso que não me faria mal! Gostaria de aprender novas técnicas...
6. O que pensa sobre a área da Expressão Plástica como parte integrante do Currículo Nacional?	O lúdico é um meio para chegar às outras áreas. Acho que a EP é boa para isso, porque é lúdica e porque desperta o interesse, porque motiva os alunos. Proporciona o desenvolvimento motor. É útil por isso, porque desperta o interesse para chegar às outras áreas mais formais.	Acho que é fundamental que esteja inserida no CNEB. Nunca poderia sair, porque o desenvolvimento de uma criança também passa pelo desenvolvimento da sua capacidade de expressão, e muitas vezes uma criança desenvolve competências de criatividade, de expressão, da maneira de ser, que depois vão ser muito úteis nas outras áreas. Penso que ajudará imenso no desenvolvimento global, não só com o objectivo de que seja um melhor aluno, mas que seja mais criativo, uma pessoa mais sensível, com mais capacidades de olhar o mundo e ver o que o mundo é.
7. Pensa que a Expressão Plástica é importante para o desenvolvimento dos alunos? Porquê/ em quê?	Essa criatividade vai sobressair nas outras áreas. [Como?] Por exemplo se agora resolve inventar e desenhar um Shopping cheio de pormenores, a seguir isso vai ajudá-la na composição que irá fazer.	
8. Com base na sua experiência, como é que os professores percebem esta área? Que importância lhe atribuem? Pensa que essas percepções induzem nas práticas docentes nesta área em particular?	Nem sempre a veem com bons modos. Acho que a maioria não liga muito. É só mesmo por obrigação: os trabalhos de Natal, as prendas, e cada vez, mesmas essas, fazem menos. [Porquê?] Por falta de tempo e também dizem que não estão vocacionados para isso.	Na maioria penso que desvalorizam muito esta área porque a maioria das actividades desenvolvidas são simplesmente um complemento. Isto é, acabamos isto e agora... "Vá lá, faz lá este desenhinho!". Quero dizer, não são actividades preparadas por elas próprias, são algo que surge porque naquele momento surgiu uma necessidade em complementar, e não têm muita preparação. Não há um tempo específico para esta área. [Então o horário seria um aspecto importante para haver menos subvalorização?] Sim, o horário específico, ainda que flexível, é importante. Penso que seria importante.
9. Quando concebe o PCT e planifica as suas aulas, utiliza algum ou alguns documentos referentes ao Currículo Oficial (CNEB-CE, Programas)? Como faz essas planificações? Fá-lo de forma idêntica em todas as áreas?	Sim, utilizo. Penso que sim. [Utilizas em todas as áreas por igual?] Sim. [No caso da EP o que vais lá buscar?] Penso que as directrizes, aquilo que vamos trabalhar naquele ano ... Retiro do Programa, sobretudo do Programa.	De modo geral costumo usar. Uso em todas as planificações. Tenho o cuidado de verificar se estou a incluir as competências previstas. [Fazes isso em todas as áreas?] Na EP, muitas vezes, desvalorizamos essa parte porque estamos mais preocupados... olhamos mais para as competências do estudo do meio, da matemática e da língua portuguesa. As outras não consulto tanto. O texto não está muito perceptível. Não se chega lá e se tem logo a noção do que se deve trabalhar, não se vê logo a competência a atingir.
10. Na essência, quais são, no seu entender, as competências previstas no Currículo Nacional no âmbito da Expressão Plástica? E os conteúdos? E as aprendizagens?	Uf! Não sei. [E se te as pedisse por palavras tuas...] Não sei... [Se te pedisse em termos de objectivos, de metas...] Desenvolver a motricidade fina, saber recortar, saber colar, saber desenhar...pintar.	Desenvolver algumas técnicas de pintura... com a competência inerente a cada uma. Ser capaz de ter um olhar crítico sobre os trabalhos, perceber o que está mal. Perceber as técnicas básicas de recorte, colagem, pintura... As capacidades de observar e conseguir explicar o que vê. [E os conteúdos, quais destacarias na EP?] Seriam os mesmos...A cor, a composição da cor, as cores primárias, as cores secundárias, que depois tem de ser abordado com apresentação de técnicas para pintar. A composição gráfica. Os materiais e utilizar os materiais correctamente. [Os conceitos de linha, de ponto... são conceitos que se devem trabalhar também no 1º Ciclo?] Sim, sem dúvida... aliás associámos sempre à matemática. Esses conteúdos são sempre trabalhados na matemática e na EP.
11. Concorda com essas competências e conteúdos previstos?	Sim, julgo que sim.	Sim, concordo.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DAS TURMAS DE 3.º ANO		
Questões	P3AB - Entrevista realizada a 3/11/2010	P3EA - Entrevista realizada a 4/11/2010
12. Que metas de aprendizagem, para o 1º Ciclo, definiria na Expressão Plástica?	Desenvolver a motricidade fina; saber recortar; saber colar; saber desenhar...pintar.	Penso que as metas serão básicas. Tenho dado conta de que há uma desvalorização da área, veja-se por exemplo as AEC, nem é obrigatório, aquilo não é nada. Nem interessa... Por isso penso que as metas serão muito simples, por exemplo, chegar ao final do ano e recortar uma linha recta sem fugir; terá que saber aquelas aprendizagens básicas, dentro do que são os sólidos e sua planificação - juntando com a +area da matemática; na pintura talvez o saber escolher os materiais apropriados para a pintura... Penso que essas serão as metas básicas.
13. Costuma desenvolver actividades de EP nas suas aulas? Com que frequência? Em que circunstâncias (actividade autónoma/ actividades multidisciplinares)?	Não tanto como gostaria pois o tempo não sobeja. Costumo fazer todas as semanas, pelo menos uma vez. Agora como temos o horário e a planificação, marco um dia. Ainda que alguns dias faça, na sequência de outra coisa, mesmo sem ser naquele dia. Eu não escrevo as horas nem meço o tempo que demorou porque nós estamos sempre a trabalhar interdisciplinarmente e isso não dá para separar. Muitos dias escrevo lá inter para se dar conta disso.	Normalmente, voltando à interdisciplinaridade, muitas vezes é diário. Em cada dia há sempre algum tempo em que se trabalha a EP. Nos vários blocos deixo sempre algum tempo para fazer EP. Também preparo sempre um bloco semanal onde dou mais tempo para a EP.
14. Sumaria sempre essas actividades? Como as identifica? O que descreve nesses sumários?	[E nessas circunstâncias, sumarias como EP?] Sim, ponho lá Língua Portuguesa e Expressão Plástica ou EM e Exp. Plástica.	Muitas das vezes o que nos é dito em reuniões é que não devemos sumariar o uso interdisciplinar da EP porque não está incluído no horário. Ou seja, dão-nos aquele horário onde está distribuída a carga horária semanalmente e, em alguns Agrupamentos, as informações são no sentido de obedecermos àquela distribuição. Mas eu, às vezes até no espaço das observações costumo incluí-la, costumo lá juntar que foi "isto" mais expressões.
15. No seu caso, prepara e avalia o desenvolvimento desta área tal como faz nas outras áreas curriculares? Atribui-lhe a mesma importância? Porquê?	Eu não gosto muito de avaliar, não me sinto muito à vontade. Não avalio tanto como nas outras áreas. Sou capaz de dizer que aquele aluno tem mais jeito ou menos jeito mas, normalmente digo que "está bom".	Não. Pelo menos na preparação destas áreas, talvez por estar mais à vontade dentro da área, não tenho tanta necessidade de prepará-la. Mas avalio a expressão plástica, muitas das vezes dando uma classificação ainda que eu saiba que é extremamente subjectivo, por exemplo, aquela escolha de cores pode ser valorizada por mim como sendo a mais correcta ou adequada e, na opinião de outro professor ou outra criança, não. [Usas instrumentos próprios?] Não uso grelhas de observação. Tenho as minhas tabelas de classificação mas aí não incluo a EP. É uma observação mais geral, não defino à priori critérios de avaliação. Vejo a organização espacial..., a orientação no espaço que estava destinado, o uso da cor, a correcção do traço...
17. Que estratégias e tipo de actividades desenvolve? Descreva-as.	Recorte, pintura, colagem... No ano passado pintámos folhas secas e fizemos uns fantasmas e uns morcegos acrescentando cartolinas; fizemos o corpo humano em que recortamos e colámos para acrescentar os vários órgãos em puzzle...fizemos várias coisas que eles adoraram. [Onde vais buscar a inspiração] Compro muitas revistas de manualidades e depois ensaio e vejo as coisas mais simples que não dão tanto trabalho nem tanta despesa. As coisas são caras e saem do meu bolso.	Desenho livre; desenho orientado; já trabalhei textéis, tingimento de textéis. Barro. Pintura noutras superfícies, por exemplo no barro. Colagens, colagens no cartão.
18. Identifica factores, aspectos inibidores, que dificultem o desenvolvimento da Expressão Plástica? Quais?	Sobretudo o aspecto monetário. Quando obtinha as coisas já não eram precisas. Depois o espaço; por exemplo para secar as folhas pintadas numa sala pequena com muitos alunos foi um caos...e duas turmas em horário duplo, é uma ginástica completa, tive de andar em cima de armários, Quando nos queríamos juntar tínhamos de arrastar as mesas todas o que causava barulheira e incómodo para as salas de baixo.	Material. No primeiro ciclo temos de optar, porque não temos qualquer verba. Também a falta de tempo. Nós também somos pressionados pelas metas nas outras áreas. Estamos pressionados pelas outras áreas, somos pressionados...temos de atingir as metas nas outras áreas e o tempo não chega [Mas o que te força a tentares atingir as metas da matemática e não da EP?] JO que me força é toda esta atenção diferenciada. Quando chegamos a uma avaliação ninguém me pergunta "Então qual foi a tua taxa de sucesso a EP, ou a Música?" Mas tenho de apresentar dados estatísticos com as percentagens dos alunos que transitaram e que reprovaram na Matemática e na Língua Portuguesa; perguntam-me quantos livros li no Plano Nacional de Leitura mas não me questionam quantas actividades fiz, nem que tipo de actividades... E nós, quer queiramos ou não, somos levados a desvalorizar essa área. É esta pressão diária que nos leva a fugir a esta área.
19. Na leitura dos sumários concluímos que são mais frequentes as actividades de EP no 1º ano. Concorda? Porquê?	Como o 1º ano não sabe escrever, é preciso começar com estas actividades mais simples e motivadoras. É a maneira deles escreverem...	Sim, consigo interpretar porque é que isso acontece. As crianças do primeiro ano, pela sua idade, não conseguem estar tanto tempo concentradas numa outra actividade e penso que muitas vezes a Exp. Plástica é utilizada para descansar o aluno, naquela ideia de: "Se estás cansado, toma lá um desenho e vai descansar um bocadinho." Mesmo assim, se for bem avaliada, acho muito bem porque através do desenho conseguimos ver os seus receios e conhecê-los melhor.
20. Reconhece vantagens no ensino integrado e nas tarefas interdisciplinares? Porquê?	Muitas vantagens: quer para nós, quer para os alunos é mais motivador. Torna-se mais facilitador e favorece uma compreensão mais imediata.	Como expressões servem para desenvolver as capacidades artísticas, portanto são importantes mas, eu separava-as... Acho que assim talvez fossem mais valorizadas porque se objectivavam mais.
21. Para si o que é interdisciplinaridade? Exemplifique?	Sim. Se pegarmos num tema e conseguirmos abranger as várias áreas, acho que eles se interessam muito mais.	É a capacidade de juntar e conseguir trabalhar nas várias áreas e domínios o mesmo tema. Para nós é basicamente trabalhar o mesmo tema [Quando dizes nós referes-te aos professores?] Sim, a interdisciplinaridade é esta atenção na preparação das aulas e se for bem preparada e valorizada, penso que os alunos compreenderão melhor o que estamos a trabalhar.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DAS TURMAS DE 3.º ANO		
Questões	P3AB - Entrevista realizada a 3/11/2010	P3EA - Entrevista realizada a 4/11/2010
22. Pensa que a EP se enquadra no ensino interdisciplinar? Como?	É, pegando num tema, conseguir abranger as várias áreas ao mesmo tempo. Pegando numa canção do corpo humano, explorei o tema do estudo do meio, depois uma composição, uma figura puzzle, um desenho. Normalmente envolvo a Língua Portuguesa, o estudo do Meio, a Exp. Musical e a Plástica. A matemática é menos... às vezes, nos sólidos e nas planificações. No 1º ano é mais fácil integrá-las todas porque os temas são mais amplos.	Tem que se enquadrar. Penso que é vantajoso. Muitas vezes, depois da exploração na aula, peço ao aluno para desenharem, até em casa. Muitas vezes é através do desenho que eu consigo ver aquilo que eles compreenderam ou não, aquilo que eles recordam ou não. Percebo muito melhor assim do que através de perguntas individuais. Isso serve-me de instrumento de avaliação das aprendizagens e do meu próprio trabalho
16. Faz alguma selecção/seriação dos conteúdos de EP descritos no programa? Que critérios utiliza nessa escolha e ordenação?	Sim, claro.	Dou todo o Programa. Tento abranger todas as áreas da Exp. Plástica. Na distribuição... são sobretudo razões de interdisciplinaridade. Há certos tipos de trabalho que ligam melhor com outros. Se estou a trabalhar o cubo, talvez me interesse o contorno de uma forma e depois a dobragem e a colagem. Noutra altura, por exemplo quando demos o Ciclo da Água, interessava mais o desenho, tipo esquema. Por tanto, não tenho uma ordem pré-estabelecida. Vai surgindo conforme eu entendo que seja vantajoso para as crianças naquele momento, nas próximas semanas, no próximo mês.
23. Costuma desenvolver actividades com intenção interdisciplinar? De exemplos.	Agora não estou a ver bem quais são os conteúdos do Programa. Penso que os vou buscar sobretudo em função daqueles que se adaptam melhor àquele trabalho que tenho em mente, àquilo que quero fazer.	Sim, muitas vezes. Por exemplo, no ano passado quando trabalhamos o Ciclo da Água. No Estudo do Meio demos o ensino experimental da Ciências. Os alunos montaram uma maquete com diversos materiais; já houve a sua manipulação, modelagem... depois a passagem para o papel das suas ideias e da sua aprendizagem.
24. Nestas tarefas, de carácter interdisciplinar, que estratégias usa para avaliar as aprendizagens na EP? E nas outras áreas em relação com ela?	e calhar dizia se recortava bem ou mal. Mas não preparava a avaliação na EP. Não, só em termos de apreciação. Eles também, diziam se estava bonito ou não. Mas nesta turma desenhavam muito bem. [Encontras explicação para isso?] Porque gostavam de desenhar	Por exemplo, voltando ao exemplo do cubo, vejo por exemplo a capacidade de eles desenharem a forma, desenhar a estrutura; depois a capacidade do recorte, o recorte sobre o traço; se conseguem vincar na zona definida para isso; se conseguem dobrar. É assim, conforme eles vão fazendo nós vamos vendo se eles têm capacidade ou dificuldade para fazer esse trabalho.
25. Na sua opinião qual é a importância que actualmente se atribui ao ensino da EP? Pelos professores? Pelos alunos? Pelos pais? Pelo Ministério?	S.Os alunos gostam. Os pais nem por isso. O Ministério acho que sim, que atribui importância. Eu como mãe acho que é muito importante, gosto que a minha filha faça Expressão Plástica.	Os professores não atribuem muita importância, talvez média. Os alunos, se for uma actividade bem preparada, que não torne as actividades repetitivas e cansativas, gostam, até gostam muito. Tenho tido alguns alunos que à partida dizem "Ai eu não gosto, não me interessa, não quero fazer..." E quando começam a fazer outro tipo e trabalhos motivam-se. Os pais dão pouca importância. É muito engraçado receber em casa a prenda do pai ou da mãe mas todas as outras actividades não são valorizadas. Tenho alguns pais que vêm ter comigo e dizem " Professor isso não interessa. Eles precisam é de saber a tabuada, saber ler e escrever... Isso é perder tempo. Eles em casa que façam uns rabiscos!" Portanto a importância dada pelos pais não é muita. Por todas as orientações que nós temos vindo a receber - horários, provas de aferição... - penso que o ministério também não atribui importância suficiente.

## ANEXO 9D

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DAS TURMAS DE 4.º ANO		
Questões	P4AB - Entrevista realizada a 5/11/2010	P4CA - Entrevista realizada a 8/11/2010
1. Há quantos anos é professor(a)?	Há 17. Formação inicial na variante português-francês. Dá para o 2º e o 1º ciclo.	Sou professora há 22 anos.
2. Qual é a sua situação profissional actual?	Sou Quadro de Agrupamento.	Sou Quadro de Escola.
3. Qual foi a sua formação inicial? Em que escola? Recebeu formação específica para leccionar Expressão Plástica? Descreva-a.	Tive uma disciplina semestral, no 1º ano do curso, mas foi muito básica. Como éramos de Português Francês a professora direccionou-a mais para aí, com preparação de trabalhos e cartazes para ensinar as línguas. Recordo-me que fizemos pasta de papel; fizemos um trabalho tipo livro ou cartaz com colagens e dobragens; foi mais na base da ilustração.	Fiz o antigo magistério em Lamego e depois diz um complemento, um CESE em Orientação Educativa na Guarda. Tive uma cadeira de Expressão Plástica que era dada por um professor de desenho, um professor de Liceu. Para além dessa, penso que no 3º ano, tive uma cadeira assim... há semelhança dos antigos trabalhos ainda que não se chamasse assim. Aprendemos até a bordar, fazer ponto cruz, trabalhos com velas... Depois tínhamos Exp. Dramática e Música à parte.
4. Recebeu formação complementar na área das Expressões? Essa formação contribuiu para a sua prática docente actual? Em que termos?	[E quando chegaste ao 1º Ciclo, à prática, essa formação chegou?] Não, de maneira nenhuma. Entrei com dificuldade porque tenho pouco jeito e pouca tendência para a plástica; foi tentando... procurando informação. Agora é muito mais fácil, com a internet temos acesso rápido a coisas interessantes mesmo com imagens e explicação de técnicas que não tínhamos antes, só nos baseávamos nos livros e naquilo que os outros colegas faziam. Tive muita dificuldade, e continua a ter.	Na altura esta formação serviu bastante, deu-me muitas pistas. Depois foi ficando ultrapassada. Também fiz uma vez educação física, e uma de expressão plástica com 25 horas oferecido pelo Centro de Formação da Pesqueira. Eram técnicas de pintura; trabalhos com papel; dobragens; várias utilizações com os materiais; uso de materiais de desperdício.
5. Sente necessidade de usufruir de mais formação na área da Expressão Plástica? Porquê? Que temas/ conteúdos/ estratégias ou técnicas gostaria de abordar nessa formação?	Tenho evitado ter formação nesta área porque não tenho jeito nenhum. Fiz uma vez atelier e pronto, noto que não tenho jeito nenhum, qualquer tendência. Sinto necessidade na pintura, na recorte, na olaria. Melhorar as técnicas para depois ensinar.	Sinto, porque eu não tenho muito jeito, nem muito gosto. Talvez a formação combatesse isso.
6. O que pensa sobre a área da Expressão Plástica como parte integrante do Currículo Nacional?	Está integrada, é óbvio que está. Mas se calhar dá-se pouca importância, mesmo em termos dos horários e não haver condições físicas e materiais para as fazer. Não havendo essas condições nós não temos tanta disponibilidade ou tendência para as fazer. Se houvesse uma sala própria ou espaços, pois de certeza que iríamos mais vezes e faríamos muitas mais vezes.	Eu acho que neste momento a Escola portuguesa está a brincar à Expressão Plástica, e também à expressão Física, na Dramática também brinca... Sim, porque Expressão Física não é andar lá fora aos pulos, não é?! A nossa escola não tem condições para fazer esse tipo de trabalho. Depois, a formação dos professores é uma formação generalista, mas se eles tiverem as condições na escola eles até procuram a formação. É como aquela história dos computadores; os professores não tinham, não tiveram formação em TIC... e depois aprendi a trabalhar com eles pois precisei deles e os tinha na escola. Portanto a Expressão Plástica não é expressão nenhuma. Enfim... é aquele bocadinho, depois da matemática, quando os meninos já estão cansados, é para desanuviar. Muito honestamente, neste momento, não há espaço, tempo, para as Expressões no 1.º Ciclo. E até o próprio Currículo o condiciona. Repara agora com esta história da leccionação dos tempos mínimos: são cinco horas semanais que temos para as áreas de Expressões e as NAC, é aquilo tudo, portanto vê o que é que o próprio Ministério dá para as Expressões, isto já para não falar do material que também não dá. Estamos a falar apenas do tempo. São cinco horas semanais que temos de gerir para sete áreas, portanto nem dá uma hora por semana.
7. Pensa que a Expressão Plástica é importante para o desenvolvimento dos alunos? Porquê/ em que?	Acho que é importantíssima. Pela criatividade. Acho que eles já são muito criativos mas não têm oportunidade de expressar essa criatividade e não ser na EP. Também a parte manual, mexer... No 4º ano apanhei crianças que nem uma tesoura conseguem manipular, não conseguem recortar. Também na sua auto-estima, se eles fizerem um trabalho e vêem que é um trabalho apreciado, para eles próprios é importante e melhora a sua auto-estima. Eu vejo em mim, eu não fui desenvolvida nessa parte e vejo-me inibida; se calhar, se tivesse sido explorada...	Sim, claro que é necessária, que continua a ser necessária. Sobre tudo no 1º Ciclo ela é muito importante. Os meninos têm muitas dificuldades, por exemplo na organização espacial, até na organização dos cadernos e no saber aplicar com alguma estética. Enfim, no desenvolvimento geral e global. Nós centramo-nos muito nos números e nas letras, depois, o resto falha. O desenvolvimento global é tudo. É preciso o sentido estético, a organização e até o gosto artístico, porque a arte também se educa, não é? [Tu gostas de arte?] Gosto de apreciar, não de praticar. [Achas que por gostares disso te ajuda a fazer os garotos gostar?] Ajuda mas, muito sinceramente, não dedico à Expressão Artística o tempo que ela merece. Não dedico... talvez se fosse criativa, se inventasse, pudesse dedicar...mas não tenho espaço, nem espaço físico, nem temporal.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DAS TURMAS DE 4.º ANO		
Questões	P4AB - Entrevista realizada a 5/11/2010	P4CA - Entrevista realizada a 8/11/2010
8. Com base na sua experiência, como é que os professores percebem esta área? Que importância lhe atribuem? Pensa que essas percepções induzem nas práticas docentes nesta área em particular?	Eu acho que todos nós atribuímos uma importância reduzida. Mesmo de acordo com o programa, as pessoas fazem mas grande parte do programa não é exequível. Não há material. Grande parte dos colegas o que fazem é o trivial: o recorte, a colagem, o desenho, a pintura.	Acho que a importância que os outros dão é a mesma que eu dou. Talvez haja professores com maior dedicação mas, pelo que eu ouço falar, aquilo que normalmente se faz não é muito diferente daquilo que eu faço: mais desenho, mais pintura, mais colagem... A questão é fazer mais ou menos vezes. Agora fazer outras coisas, aplicar outras técnicas, isso não. Também não as podem fazer porque também não têm condições, não é?!
9. Quando concebe o PCT e planifica as suas aulas, utiliza algum ou alguns documentos referentes ao Currículo Oficial (CNEB-CE; Programas)? Como faz essas planificações? Faz-lo de forma idêntica em todas as áreas?	Sim, quando faço a planificação mensal, tenho sempre em atenção as competências e o programa e isso tudo. Quando é a planificação diária já só me regulo pelas planificações mensais. Já não recorro à outra.	No PCT não trabalho a EP em separado, é mais de forma interdisciplinar com as outras áreas. Bom, é assim, também não lhe confiro esse cabimento porque sei à priori que depois não as vou desenvolver, conforme acho que deve ser desenvolvido. É mais na base da interdisciplinaridade e na ligação com as outras áreas. Às vezes também se trabalha a Expressão Plástica quando... "Ah, estou a dar Estudo do Meio...olha que interessante que ficava aqui este trabalho de Exp. Plástica" - Nessa situação, para mim, eu sei, com consciência, que não estou a trabalhar Exp. Plástica. Porque a Exp. Plástica deve ter um espaço, um espaço próprio.
10. Na essência, quais são, no seu entender, as competências previstas no Currículo Nacional no âmbito da Expressão Plástica? E os conteúdos? E as aprendizagens?	O desenho, técnicas para desenhar. A própria pintura, há várias técnicas para pintar... No 1º ano, a motricidade, a modelagem com o barro e plasticina. Acho que essas são as essenciais. Eu regulo-me pelo programa mas ponho logo de parte aquelas coisas que sei que não posso fazer: a tecelagem, a costura.	Desenvolver o sentido estético, a criatividade, a expressividade.
11. Concorda com essas competências e conteúdos previstos?	Sim.	Sim.
12. Que metas de aprendizagem, para o 1º Ciclo, definiria na Expressão Plástica?	Seriam as anteriores.	Não sei, é difícil. Julgo que é essencial que aluno ganhe o gosto. Como meta suponho que é importante que o aluno diferencia entre modos de fazer, a obra com estética e a obra sem estética. Também é importante que o aluno recolha e leve consigo um espólio de alternativas para se expressar e que ele saiba escolher as mais adequadas face a determinada situação.
13. Costuma desenvolver actividades de EP nas suas aulas? Com que frequência? Em que circunstâncias (actividade autónoma/ actividades)	Normalmente é uma vez por semana, um tempo específico num dia marcado. Mas depois há épocas e dias em que roubo mais às outras áreas para dar à disciplina da EP porque é preciso.	Tento fazer uma vez por semana. Nem sempre dá, mas tento. [Tens um horário estipulado?] Sim, tenho e tento cumprir.
14. Sumaria sempre essas actividades? Como as identifica? O que descreves nesses sumários?	Normalmente tento fazer trabalhos nessa área todas as semanas, pelo menos duas vezes por semana mas nem sempre dá, ou então há semanas em que até se faz todos os dias mas nem sempre ponho no sumário.	Sim, sumário sempre. Às vezes ponho só "Expressões", mas sim, sumário.
15. No seu caso, prepara e avalia o desenvolvimento desta área tal como faz nas outras áreas curriculares? Atribui-lhe a mesma importância? Porquê?	Não, sou sincera. Quer dizer eu avalio mas de uma forma que não é tão rigorosa. Por exemplo aquelas grelhas de registo e isso... para a expressão plástica nunca as fiz. Nós vemos, é mais uma observação directa. Valorizo muito a criatividade, o traçado, a pintura, a perfeição, o sair ou não do contorno, a pintura regular, a direcção do traço. Mas como eu também sou tão fraca na área, por isso qualquer coisa que eles produzam ou sobrevalorizo muito. Para quem é perfeito e sabe fazer, se calhar não valorizo tanto.	Repara que eles depois vão para o 2º Ciclo e têm lá uma disciplina de Exp. Plástica, têm uma sala própria, têm professores próprios, é nesse sentido que eu acho que ela também deve ser trabalhada no 1º Ciclo. Porque não temos materiais, ou não temos formação, a Expressão Plástica esgota-se num desenho para ilustrar um texto, ora isto, para mim, não é Exp. Plástica. Por exemplo uns recortes e umas colagens em Estudo do Meio proporcionam uma tarefa nessa área mas, assim, os objectivos da EP não são atingidos. Porque a EP, se eu quero desenvolver a criatividade no aluno, ou lhe dou papel, ou um pedaço de barro para ele criar livremente ou, então, se estou a fazer o "monte" aprendido no Estudo do Meio, aquilo não é criatividade nenhuma. É nesse sentido que eu digo que a Exp. Plástica não tem espaço no 1.º Ciclo [Espaço de criatividade?] Sim, não é um espaço de criatividade nem de expressão livre. As escolas deveriam ter outras condições que não têm.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DAS TURMAS DE 4.º ANO		
Questões	P4AB - Entrevista realizada a 5/11/2010	P4CA - Entrevista realizada a 8/11/2010
17. Que estratégias e tipo de actividades desenvolve? Descreva-as.	Recorte, colagem, pintura.[Observação de obras,...?]Não, isso não costumo fazer. O que fazemos é expor os trabalhos uns dos outros e valorizar. [E o quê que os alunos costumam apontar ou valorizar nas produções dos outros?] Primeiro dizem se está bonito, se tem aquelas cores garridas que eles gostam. Mas depois eu também os levo a descobrir outras coisas, não é só o desenho em si mas o conteúdo, o que pode ir para além - O que é que vocês imaginam que está ali. Que história estará ali? é um trabalho de comunicação. Depois também avaliam.	São as pinturas... Eu gosto de pintar sobre e com vários materiais: tintas, telas, barro... depois são os recortes, as colagens,... essas coisas banais.
18. Identifica factores, aspectos inibidores, que dificultem o desenvolvimento da Expressão Plástica? Quais?	É a falta de condições na sala e na escola. Por exemplo, para pintar umas telas pequenas partilhando as tintas vivemos que andar todos os dias a arrastar as mesas e as cadeiras, a transtornar o resto da escolas, as outras turmas.	A falta de tempo. A falta de espaço. A falta de materiais e de dinheiro para os comprar. Sim, é verdade que se podem fazer muitos trabalhos com material de desperdício mas o 1º ciclo não pode ser só trabalho com material de desperdício. Até para colar lixo é necessário ter cola, não é?!
19. Na leitura dos sumários concluímos que são mais frequentes as actividades de EP no 1º ano. Concorda? Porquê?		No primeiro e no segundo ano dedico de facto mais tempo e mais vezes. [Porquê?] Porque eles também são mais motiváveis. Ficam mais concentrados e motivados com esse tipo de trabalho e mais motivados para as outras áreas partindo desse trabalho. Eles têm necessidade de intervalar aquelas áreas onde é necessária maior concentração com aquelas mais informais.
20. Reconhece vantagens no ensino integrado e nas tarefas interdisciplinares? Porquê?	Sim, com certeza que sim. Porque é muito mais motivador. Normalmente começo no estudo do meio e depois parto para a Língua Portuguesa e as outras áreas à continuação. Por exemplo se nós estamos a trabalhar o tema das plantas é muito mais motivador para as crianças se a seguir aparecer um texto que venha de encontro a esse tema e que até complementa uma informação e se a seguir fizermos uma trabalho de expressão plástica eles estarão muito mais motivados do que se interrompessemos e fossemos, por exemplo, fazer uma nave espacial que não tinha nada a ver.	[Ao ler os sumários dei conta que a vossa escola foi daquelas que visitou mais museus e foi mais vezes aos museus. Também participaram em concursos que envolviam a Exp. Plástica. Isso foi uma decisão consciente e concertada? Teve a ver com as vossas metas dentro do ensino artístico, ou não?] Não, por acaso... foi uma decisão consciente mas também constatamos aqui que foi aproveitar aquilo que a comunidade dá. Não foi planeado a longo prazo. A informação chegou à escola, um pouco a conta-gotas, e nós iam aderindo quando achávamos pertinente. Mas, quando fiz o PCT não tinha conhecimento disso, foi um aproveitar de oportunidades conforme elas iam surgindo. [A tua turma participou em que actividades dessas?] Visitas aos Museus, ao Museu Grão Vasco, ao Museu Almeida Moreira. Participámos no concurso da Junta de Freguesia para elaborar um cartaz alusivo ao nome, os meus alunos participaram também na Assembleia Municipal Infantil e elaboraram cartazes de divulgação. Por acaso foi uma aluna da minha turma que ganholhos chegam a casa e contam "-Olha fiz isto... e isto..." os pais dizem "- Vocês passam o dia a brincar!". Ainda que, quando os alunos são bons, os pais valorizam mais e até se preocupam com os resultados dos filhos nessas áreas. O Ministério atribui-lhe 0, ou -2, ou -5. Se realmente lhe atribuissem importância então davam condições para trabalharmos. com a ajuda da família e adoraram. Também fizeram o concurso de chapéus... recriaram chapéus velhos que decoraram como quiseram. os trabalhos que surgiram, muitos realizados em conjunto com a famílias, estavam mesmo interessantes. Dedicaram outro tempo, alguns empenharam-se mesmo. Sem serem materiais novos, com materiais reutilizados, via-se que tinham grande dose de dedicação e carinho. Estou-me a lembrar de um aluno que e toca bateria e que conseguiu fazer um chapéu em forma de bateria girrissimo [E o que é que os alunos ganharam com isso tudo? Em quê que cresceram?] Se calhar os pais, ou a família que trabalhou com eles, tiveram em casa mais tempo juntos, para aquele efeito, do que quando os ajudam a fazer os TPC. Só por isso acho que já vale apenas. As horas que passaram para fazer aquele chapéu foi de certeza mais produtiva e divertida do que as horas que passam a tentar ajudá-los a fazer uma conta de dividir. Foi um tempo útil e de ligação afectiva mais forte do que à vezes acontece no apoio aos trabalhos de casa. Depois, aperceberam-se que a criatividade não tem limites. [Propositadamente saímos do guião, porque na leitura dos sumários estas actividades tinham-me chamado a atenção e faltavam-me dados para a compreender melhor].
21. Para si o que é interdisciplinaridade? Exemplifique?	É uma interligação temática. É o tema ligado em todas as áreas.	Reconheço vantagens mas não faço disso bandeira, não é obsessão.
22. Pensa que a EP se enquadra no ensino interdisciplinar? Como?	É normalmente na ilustração do tema; na modelagem, seguindo aquele tema.	É uma coisa que abrange algumas área, ou todas, ou parte delas. É um assunto, um tema que pode ser tratado em Estudo do Meio, em Matemática, em Língua Portuguesa. É um conteúdo, um tema que se trabalha em várias áreas.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DAS TURMAS DE 4.º ANO		
Questões	P4AB - Entrevista realizada a 5/11/2010	P4CA - Entrevista realizada a 8/11/2010
16. Faz alguma selecção/seriação dos conteúdos de EP descritos no programa? Que critérios utiliza nessa escolha e ordenação?	Procuro fazer dentro do que está planificado mas dirigido para aqueles temas que se estão a fazer no estudo do meio, na língua portuguesa. Mas normalmente procuro ter isso em atenção. Programo primeiro as outras áreas e depois é que programo a EP, em função dessas. A não ser naqueles dias especiais porque se pretende produzir aquele trabalho ou produto específico.	Não faço uma ordem especial. O que tento é abranger o maior número de conteúdos tendo em conta aqueles que realmente conseguirei fazer. Por exemplo, e desculpa ir para outra área mas agora não me ocorre um conteúdo de Exp. Plástica; sei que na Ed. Física há a patinagem; se eu sei que não vou ter forma de a fazer é claro que não a irei pôr no meu plano. Aquela divisão que aparece nas planificações mensais é um pouco fictícia pois não obedece a nenhuma ordem particular.
23. Costuma desenvolver actividades com intenção interdisciplinar? De exemplos.	Sim, normalmente começo por programar EM e depois vêm as outras. Em função dos temas trabalhados assim vou fazer as outras actividades de acordo.	Faço interdisciplinaridade sobretudo com o Estudo do Meio e também com a Língua portuguesa. Avalio todas mas com instrumentos diferentes. Se calhar na EP não é uma avaliação tão objectiva; é mais por observação dos trabalhos que vão fazendo.
24. Nestas tarefas, de carácter interdisciplinar, que estratégias usa para avaliar as aprendizagens na EP? E nas outras áreas em relação com ela?	Não verifico se houve mais valias por ser uma actividade interdisciplinar. Avalio em separado, as outras áreas de acordo com as competências específicas daqueles tópicos que foram trabalhados e, no caso da EP, é uma avaliação mais geral e em termos da progressão do aluno naquela tarefa concreta.	Não tenho uma ficha de avaliação nem uma grelha ainda que siga um pouco os parâmetros da criatividade, do cuidado, da estética.
25. Na sua opinião qual é a importância que actualmente se atribui ao ensino da EP? Pelos professores? Pelos alunos? Pelos pais? Pelo Ministério?	Creio que já se atribui mais agora do que há uns anos atrás. Mas, mesmo assim, ainda é pouco. Agora temos o Livro dos Sumários, e porque temos de sumariar e obedecer àquelas horas específicas para cada área, já nos obriga a fazer mais. Para mim é benéfico, sei que naquele dia tenho de sumariar EP e por isso procuro sempre cumprir. [E a nível dos pais?] Não se costumam preocupar, eles preocupam-se sempre mais com o Português e a Matemática, mesmo com o EM pouco se preocupam. Porque nós próprios não damos a importância que se dá às outras áreas, nem a sociedade dá. Quais são os pais que querem que os filhos venham a ser artistas? Quando muitos arquitectos. Por isso pouca importância se dá.	O que as nossas escolas oferecem, muito honestamente, não é nada. Isto é uma brincadeira. A EP faz-se, enfim... "Agora não tenho mais nada para fazer, faço Expressão Plástica." É o aproveitar do fim da aula. Isto não é Expressão Plástica - é uma brincadeira; como de resto o nosso ensino é muitas vezes. Eu acho que a Ed. Plástica no 1º Ciclo deve ter um espaço como tem o Português, a Matemática, o Estudo do Meio... E não tem. Não tem porque as escolas não têm condições nem os professores têm materiais. Há pouco perguntaste-me como tínhamos conseguido arranjar todos aqueles materiais (alude a uma questão prévia da entrevistadora fora do contexto da entrevista), a escola não tem dinheiro para isso. E, portanto, ou se brinca à Expressão Plástica ou se ensina Expressão Plástica. Os alunos gostam muito, atribuem-lhe muita importância. Os professores atribuem-lhe alguma, dentro daquilo que conseguem fazer. Os pais, se forem envolvidos no trabalho atribuem-lhe bastante, se não forem, não lhe atribuem nenhuma. Se os filhos chegam a casa e contam " -Olha fiz isto... e isto..." os pais dizem " - Vocês passaram o dia a brincar!". Ainda que, quando os alunos são bons, os pais valorizam mais e até se preocupam com os resultados dos filhos nessas áreas. O Ministério atribui-lhe 0, ou -2, ou -5. Se realmente lhe atribuissem importância então davam condições para trabalharmos.