

ANO 46-2, 2012

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Perceção dos Professores sobre o Lugar e a Presença da Expressão Plástica na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico¹

Rosa Lameira, Ana Paula Cardoso e José Pereira²

Resumo

O presente estudo visa perceber de que forma os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º Ciclo) promovem a Expressão Plástica, como valorizam a interdisciplinaridade e as competências específicas desta área, e que constrangimentos lhe reconhecem.

Para tal, observámos esta área curricular em três domínios: como currículo prescrito, nos normativos legais do 1.º Ciclo; como currículo percecionado, nas opiniões e nas planificações dos docentes; e como currículo realizado, através do registo da prática docente em livro próprio (livro de sumários).

Pudemos concluir que, apesar de os professores possuírem conhecimento relativamente aos documentos reguladores do currículo nacional, revelam dificuldades na sua operacionalização concreta e mantêm práticas afluentes ou subsidiárias aos conhecimentos pretendidos nas outras áreas.

Apointa-se para uma formação que complemente e atualize os conhecimentos sobre as valências da Educação Artística Integrada e, nesse contexto, oriente uma nova didática para a Expressão Plástica.

Palavras-chave: Educação Artística; Expressão Plástica; Interdisciplinaridade; Perceções dos Professores

1 Este artigo relata parte de uma investigação desenvolvida no âmbito do trabalho final de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, apresentado à Escola Superior de Educação de Viseu, em julho de 2011.

2 Rosa Maria Ferreira Lameira - Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento da Zona Urbana de Viseu. Ana Paula Pereira de Oliveira Cardoso - Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Viseu. E-mail: a.p.cardoso@esev.ipv.pt. José Pereira - Professor Adjunto da Escola Superior de Educação de Viseu

Introdução

A reforma curricular do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) reconhece a necessidade de uma aproximação mais explícita à arte³. 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 fator transversal na vida das pessoas.

O consequente enquadramento da Expressão Plástica como área da Educação Artística solicita aos professores do 1.º Ciclo uma reinterpretação curricular e um reforço da intencionalidade pedagógica nesta área. Assim, partindo do princípio de que os professores ensinam o que acreditam ser importante ensinar e que existe uma influência das suas perceções na forma como organizam o ensino/aprendizagem, focámos a nossa investigação na questão: Como é que os professores do 1.º Ciclo entendem e promovem a Expressão Plástica face às outras áreas curriculares?

Na última década, a nível internacional, emergiram relevantes pesquisas sobre os benefícios da Educação Artística e sobre a influência da mesma no desenvolvimento global da pessoa (Efland, 2002; Gardner, 2007; Read, 1982; Santos, 2000). Em Portugal, os temas Currículo e Programas dominaram entretanto a investigação educacional. Neste período, surgiram trabalhos importantes sobre a integração das artes visuais na educação e respetivos modelos curriculares (Fróis, 2005; Pardiñas, 2007) e sobre a valorização da educação visual e artística no currículo nacional (Barroso, 2000; Branco, 2006; Duarte, 2007; Gomes, 2008; Oliveira, 2007; Raposo, 2004; Rocha, 2001).

A definição do que é a Expressão Plástica tem evoluído conforme o modelo de Educação Artística referente (Fróis, 2005; Sousa, 2003; Toscano, 2006). Debruçando-nos, especificamente, sobre os documentos oficiais então em vigor, lendo em paralelo as competências congregadas no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (CNEB-CE) (Ministério da Educação, 2001) e os Princípios Orientadores da respetiva área no texto “Organização Curricular e Programas” (Ministério da Educação, 2004), depreendemos que houve uma mudança de perspetiva ou de paradigma. Do modelo de Educação Artística como Expressão, para um outro que, usando a categorização de Fróis (2005), engloba quatro modos de interpretação da Educação Artística: Expressão, Compreensão, Cognição e Interpretação.

3 Em data posterior a esta investigação, o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro viria a revogar o documento, Currículo Nacional do Ensino, divulgado em 2001. A 3 de agosto de 2012, foram apresentadas novas metas curriculares que servem como referência da aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, por ano de escolaridade, nas disciplinas de Português e Matemática. No caso das Expressões, subsistem os antigos programas e não foram apresentadas metas curriculares.

Para além de a área de Expressão Plástica ser integrada no conjunto das atividades artísticas, funcionando como peça de uma “engrenagem conjunta”, ela tem importância estabelecida, objetivos próprios, que coadjuvam na consecução de uma formação pessoal global onde a experiência estética e a fruição da arte são fontes primárias para diversos tipos de cognição, juízo e ação.

Interpretar o Programa da Expressão Plástica neste paradigma supõe pensar como operacionalizar diversas atividades: perceptivas, de fruição e contemplação (observação, apreciação de obras e imagens); reflexivas e interpretativas (reconhecer, compreender, relacionar e analisar criticamente as artes visuais); de expressão e comunicação; manipulativas e de experimentação de meios materiais, gráficos e digitais.

Implica planificar um “reportório de habilidades” (Eisner, 1995) para que os alunos sintam, criem e transfiram, com visualidade e inteligência, os seus sentimentos para os materiais; catalisar a criatividade e a transversalidade das ideias; alargar experiências e conhecimentos sobre o património artístico e cultural; favorecer o alfabetismo visual e a literacia artística.

Metodologia

Tipo de estudo

Atendendo a que se pretende focar mais os aspetos compreensivos e interpretativos do que os explicativos, optou-se por realizar um estudo qualitativo, estreitamente associado ao paradigma interpretativo, que pressupõe que “existem várias realidades e cada realidade é baseada nas perceções dos indivíduos e muda com o tempo” (Fortin, 2009, p.31).

Bogdan e Biklen (1994) descrevem a investigação qualitativa como um tipo de pesquisa 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 perspetiva dos próprios participantes.

O presente estudo enquadra-se nesta definição, tendo em vista descobrir as perceções 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.

Técnicas e instrumentos de pesquisa

Ao utilizarmos uma variedade de técnicas de recolha de dados (análise documental e o inquérito por questionário e por entrevista), valorizamos a complementaridade de métodos e de técnicas, pondo de parte a ideia da oposição entre abordagens quantitativas e qualitativas. Esta complementaridade é colocada ao serviço da triangulação dos resultados para garantia da sua validade (Cohen & Manion, 1989). Assim, com base nos pressupostos enunciados, foi delineado um plano de investigação que teve em conta a articulação das seguintes técnicas: a análise documental de diversas fontes⁴; um levantamento de dados quantitativos através de um questionário administrado aos participantes do estudo; uma recolha de dados qualitativos através de entrevistas semiestruturadas a oito professores da população do estudo e posterior análise de conteúdo (Bardin, 1995; Vala, 1986).

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 de Tuckman (2000). Para realizar o pré-teste, aplicámos uma versão preliminar a um grupo restrito de professores do 1.º Ciclo externos a esta população.

As entrevistas semiestruturadas tiveram subjacente um guião elaborado para o efeito, que contemplou 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; perceção global sobre a temática.

Os dados obtidos através das três técnicas de recolha foram compilados e organizados de acordo com os objetivos do estudo. Após a sua descrição e análise, organizou-se a informação disponível em função das questões que nortearam esta investigação empírica:

- i) Como é que o Currículo Oficial é percecionado pelos professores?
- ii) Que ideias têm sobre a sua operacionalização?
- iii) Como é que, realmente, operacionalizam o currículo?

4 No presente estudo foram utilizados os seguintes documentos: Projeto Educativo de Agrupamento, respeitante ao quadriénio 2009/2010 a 2012/2013; Plano Anual das Atividades do 1.º Ciclo; Relatórios de realização e avaliação do Plano Anual de Atividades do 1.º Ciclo, referentes ao ano letivo 2009/2010; trinta e três Projetos 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, utilizada em 2009/2010; trinta e três Livros de Registos Diários (livros de sumários) preenchidos durante o ano 2009/2010.

Contexto e caracterização da amostra

O contexto escolhido para a realização do presente estudo foi um Agrupamento de Escolas do perímetro urbano da cidade de Viseu que, durante o ano letivo de 2009/2010, no 1.º Ciclo, atendeu um total de 612 crianças distribuídas por 33 turmas, com uma média de 20 alunos cada uma, sem ensino coadjuvado na área das Expressões.

A amostra abrangeu a totalidade de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que, durante o ano de 2009/2010, foram titulares de turma, num total de 33 participantes. Destes, 32 responderam ao questionário, havendo oito que também foram entrevistados. A seleção destes últimos foi feita por amostragem intencional (Fortin, 2009), em função dos casos extremos detetados após a leitura dos sumários. Assim, foram incluídos os dois professores de cada ano de escolaridade que, em termos absolutos, sumariaram, respetivamente, o maior e o menor número de atividades de Expressão Plástica durante aquele ano letivo.

A amostra é constituída, maioritariamente, por elementos do sexo feminino (84,4%), com predomínio dos escalões etários dos 41 aos 50 anos (59,4%) e dos 31 aos 40 anos (28,1%). Trata-se de um grupo de professores com experiência profissional considerável já que metade tem entre 11 e 20 anos de serviço e 43,8% têm mais de vinte anos de atividade docente.

Grande parte dos professores possui uma formação especializada: 90,6% são licenciados; 6,3% detêm o grau de mestre e 3,1%, o bacharelato. Importa ainda referir que três docentes (9%) completaram uma formação superior especializada na Área das Expressões Artísticas: dois em Educação Visual e Tecnológica, um em Expressão e Educação Musical. A grande maioria dos professores (24 docentes, equivalente a 75% da amostra), ao longo da sua carreira, não realizou cursos ou ações de formação contínua dedicadas às Expressões Artísticas.

Apresentação e Análise dos Dados

Dados sobre o currículo percecionado

A consulta dos Projetos Educativos e Curriculares, nomeadamente dos Projetos Curriculares de Turma constituiu uma primeira oportunidade para aceder ao que Goodlad (1979) designou por perspetiva percecionada do currículo. Esta foi com-

plementada com a leitura das planificações e, depois, com as opiniões expressas no questionário e nas entrevistas. Deste modo procurámos abordar e compreender o currículo tal como ele é interpretado e traduzido pelos professores neste contexto particular (Diogo & Vilar, 1999).

A intencionalidade pedagógica no ensino da expressão plástica

A análise documental, nomeadamente do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), não revela evidências da intenção explícita de literacia artística.

Quando inquiridos, por questionário, os professores manifestam uma elevada valorização da Expressão Plástica, já que 31 docentes (96,9%) consideram que a mesma permite a formação global do aluno e complementa, ou motiva, para as aprendizagens nas outras áreas curriculares (cf. Tabela 1).

Em geral, os professores revelam relativa uniformidade nas suas respostas. As opções assumidas concordam globalmente com as finalidades definidas nas prioridades curriculares dos documentos oficiais.

Tabela 1

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 diferentes das outras 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 aspetos 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

A prioridade atribuída às competências específicas

Nas entrevistas, os professores declaram que o trabalho de planificação, a longo e médio prazo, nas expressões, não é realmente valorizado. Ainda assim, metade dos

Projetos Curriculares de Turma (PCT) explicita as competências específicas pretendidas nestas áreas. Porém, nenhum documento estipula critérios de sequenciação e avaliação dessas aprendizagens.

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).

Se nas respostas dadas ao questionário se revelam conceções convergentes com as competências traçadas no CNEB-CE, nas entrevistas 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 essa preferência por se tratar de um texto “melhor conhecido e por ser mais simples e concreto” (P2AB, 29/10/2010). Damos conta que os dois documentos são tomados como alternativos e não como complementares.

A percepção da interdisciplinaridade

Relativamente à percepção sobre o envolvimento interdisciplinar, os dados do questionário apresentam a ideia coletiva de elevada interdisciplinaridade; 17 docentes (53,1%) afirmam que, diariamente, propõem tarefas que envolvem parceria entre a Expressão Plástica e a Língua Portuguesa, 15 docentes (46,9%) declaram que o fazem com o Estudo do Meio e 13 docentes (40,6%) com a Matemática (cf. Tabela 2).

Tabela 2

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

Dados sobre o currículo operacionalizado

Seleção de conteúdos

Questionados quanto às razões que levam à inclusão, ou à exclusão, de certos conteúdos, os professores justificam a necessidade de ponderar a exequibilidade dos mesmos, tendo em conta os meios e materiais existentes. Admitem que não fazem nenhuma sequenciação específica de conteúdos nas áreas das expressões. Adotam-nos numa ordem que “dá jeito” aos temas desenvolvidos nas outras áreas, alegando fazê-lo por razões de interesse interdisciplinar. De facto, lidos os conteúdos e as estratégias listados nas planificações anuais e mensais, depreende-se que a sua distribuição obedece à concretização de projetos nas outras áreas, em especial no Estudo do Meio e na Área Projeto ou, então, para celebrar efemérides e dias específicos.

Constrangimentos à realização das atividades

Nos documentos não se descrevem contratempos ao cumprimento das competências nas Expressões Artísticas. Mas, em resposta aberta, no questionário, os professores identificam uma listagem de aspetos que inibem o cumprimento de certos conteúdos em cada domínio. A falta de formação específica, profissional e contínua, assim como a desadequação desta face às competências de aprendizagem atualmente pretendidas, aparece mais vezes referida, logo seguida da falta de tempo junto dos alunos. Porém, ponderando globalmente as dificuldades no cumprimento do programa nesta área face às restantes, os docentes enfatizam a falta de tempo, materiais e recursos (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Aspetos que Inibem ou Dificultam a Realização de Atividades na Área da Expressão Plástica

Dificuldades ou aspetos inibidores	N.º de respostas	%
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, dez professores (31,3%) apontam a necessidade de aprofundar pressupostos teóricos relativos ao desenvolvimento artístico da criança; outros dez (31,3%) assumem que precisam de adquirir

mais informações sobre materiais e meios de expressão; e nove (28,1%) pretendem formação específica sobre técnicas plásticas (cf. Tabela 4).

Apesar de expressarem falta de conhecimentos para promover aprendizagens nos domínios da apropriação da linguagem elementar das artes e das artes no contexto, apenas três docentes (9,4%) preferiam receber formação sobre conhecimentos gerais de arte e cultura.

Tabela 4
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
Outra(s)	0	0,0

A análise das entrevistas reforça estas perceções sobre as dificuldades e respetivas causas. Realçam também a insuficiência 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 entrevistados. Os mesmos consideram que há pouca oferta de formação nesta área e, quando a há, repete assuntos e metodologias da formação inicial.

O currículo operacionalizado

Frequência e relação das atividades sumariadas

Na análise dos sumários de aula apurámos que, no total de turmas, verificou-se uma média de 67 dias (40% dos dias letivos) com atividades de Expressão Plástica. As maiores frequências relativas sucederam nos dois primeiros anos de escolaridade. A generalidade dos professores sumaria as tarefas de expressão plástica num tempo letivo dedicado a essa área. No levantamento de dados efetuado, consideramos estas aulas como tendo presença “explícita”. Os relatos incorporados nos textos dedicados às outras áreas foram identificados como tendo presença “implícita”. Na análise realizada, categorizámos também as tarefas com conteúdos exclusivos no âmbito da Expressão Plástica (atividades autónomas) e outras envolvendo conteúdos de duas ou mais disciplinas (atividades com relação multidisciplinar). Verificamos

que, na frequência média de cada ano, as tarefas multidisciplinares sobrepõem-se às atividades autónomas (cf. Tabela 5).

Tabela 5

Distribuição das Atividades de Expressão Plástica com Relação Multidisciplinar

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

As disciplinas que mais vezes surgem associadas à Expressão Plástica são a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio. As outras Expressões, incluindo a Expressão Motora, revelaram uma associação muito reduzida (valor médio inferior a 2%) e em 20% das turmas (número total de turmas) essa associação nunca chegou a acontecer. Cruzando os dados compilados nesta categoria, no âmbito do currículo operacionalizado, com aqueles que tinham sido obtidos no currículo percecionado, descobrimos que os professores idealizam as suas práticas pensando-as significativamente mais multidisciplinares do que realmente são.

Este afastamento entre o idealizado pelos docentes e aquilo que foi registado como concretizado, é maior nas áreas curriculares de Matemática e Expressões. Calculando os resultados sumariados em função dos dias totais, descobrimos que, em média, apenas acontecem atividades multidisciplinares de Expressão Plástica e Matemática uma ou duas vezes, por mês.

Natureza e diversidade das atividades sumariadas

Após a leitura exhaustiva dos registos diários nos livros de sumários, categorizámos as ações descritas. Analisando a totalidade das unidades de registo, de acordo com os verbos ou ações descritas, encontrámos 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. Finalmente, consolidámos uma grelha onde se classificaram as atividades concretas. Desta análise resultou um diagnóstico apurado da variedade e da quantidade de tarefas propostas no 1º Ciclo, neste Agrupamento (cf. Tabela 6, Anexo 1).

Completando os dados deste levantamento com as informações recolhidas nas entrevistas, revela-se uma forte primazia de algumas atividades em detrimento de outras. As três tarefas 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%).

No questionário, 16 professores (50%) afirmam raramente propor “projetos que envolvem a observação e a análise da expressão visual” e 11 (34,4%) manifestam que o fazem com frequência mensal. Na análise dos sumários não comprovamos registo dessa prática.

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 justifica-se por três ordens de fatores: 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.

Discussão dos Dados

Tendo em conta os dados apresentados, consideramos que os professores do 1.º Ciclo do Agrupamento estudado permitem a inclusão da Expressão Plástica, enquanto vertente da Educação Artística, no currículo formal e aceitam os princípios aí preconizados para o seu desenvolvimento curricular. 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.

A formação contínua e complementar nesta área é praticamente ausente. Os professores admitem a necessidade em atualizar 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 atualizar 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.

Ainda que na sua formação inicial 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 desse 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 docentes percecionam um desinvestimento externo (por parte do Ministério e por parte da sociedade) sobre esta área curricular, quando comparada com as restantes; na escola do 1.º Ciclo a falta de recursos e materiais condiciona, logo à partida, as opções didáticas em determinados domínios de aprendizagem.

Globalmente, cruzando os dados acerca do conceito de Expressão Plástica extraídos dos documentos, dos questionários e das entrevistas, compreendemos que os professores valorizam o envolvimento interdisciplinar das Expressões, nomeadamente da Expressão Plástica, desde que através do mesmo vislumbrem benefícios para compreensão de outros assuntos. Estes argumentos contradizem a 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 da Expressão Plástica, enquanto disciplina com competências específicas, quando comparada com as restantes. De facto, quando questionados, 31,3% dos professores conferem à Expressão Plástica um valor académico menos importante do que ao Português, ou à Matemática, e 18,8% assumem que a Expressão Plástica serve, sobretudo, para enriquecer os conteúdos estabelecidos nas outras áreas.

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 e, ainda assim, relacionando o total de ocorrências em todas as turmas com o número de dias letivos, está subjacente uma frequência média de 2 atividades semanais dentro desta área.

As tarefas, embora múltiplas, repetem-se sem clara justificação. Por exemplo, a pintura de gravuras já traçadas (fichas fotocopiadas), na média global, ocupou 16,6% das sessões sumariadas em Expressão Plástica e o desenho livre aconteceu apenas em 2,2% das mesmas.

Apesar desse desequilíbrio, foram detetadas 30 categorias de atividades diferentes pelo que concluímos a existência de uma diversidade razoável de experiências e estratégias ao longo de todo o ano letivo. Todavia, ressalvando a hipótese das descrições sumariadas não explanarem completamente as dinâmicas de trabalho seguidas nas aulas, constata-se que foram poucas as sugestões didáticas 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. Outra evidência é o fraco vínculo com as Tecnologias da Informação e Comunicação. No total das atividades sumariadas, houve 1,2% de tarefas de criação e expressão plástica usando o computador. Não se detetaram atividades que previssem a leitura, a análise, ou a apreciação estética de imagens digitais. Apenas um professor sumariou atividades 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.

Os docentes expressam que nesta área a avaliação tem “menor peso” e, por isso, não obriga ao “cuidado” solicitado nas restantes. Daqui se depreende que o caráter regulador da avaliação também interfere no estatuto da disciplina e que, sabendo disso, ainda assim, os professores prolongam essa dicotomia: por um lado, dizem-se impelidos a privilegiar sobretudo a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades de caráter verbal em detrimento dos não-verbais; por outro lado, consideram que a avaliação das capacidades expressivas, embora importante, não deve trazer implicações efetivas no reconhecimento académico dos alunos.

Em termos de estratégias didáticas, revela-se um certo padrão entre todas as turmas: as atividades 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 propostas de desenho visam quase sempre a ilustração e o complemento do texto verbal; os exercícios para sensibilização perceptiva e psicomotora (reconhecimento e repetição de formas, cores, texturas, composições) repetem-se muito mais vezes do que aqueles que envolvem a análise e compreensão dos elementos morfológicos da linguagem visual; as atividades de contacto direto com a obra de arte acontecem de modo inesperado, casualmente, sem haver um prolongamento das mesmas na sala de aula; muitos tempos letivos são ocupados na produção de objetos para celebrar e marcar datas especiais, ou no embelezamento de

gravuras; as estratégias de acesso e a apreciação das obras de artes são esporádicas e, raramente, resultam num trabalho continuado na sala de aula.

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” que, no entanto, não parecem ampliar os conteúdos curriculares específicos desta área.

Em termos absolutos, o número de dias em que a Expressão Plástica integrou tarefas multidisciplinares foi relativamente próximo nos quatro anos de escolaridade, evidenciando-se 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.

São as propostas da Língua Portuguesa e do Estudo do Meio que determinam a ordem dos trabalhos nas Expressões e não o contrário. Percebemos 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 a ideia de “intercâmbio mútuo e a integração recíproca entre várias disciplinas” visando “um enriquecimento recíproco” (Piaget, 1972, citado por Pombo, Guimarães, & Levy 1993, p. 10).

Conclusão

Os professores que participaram na investigação aceitam como essencial a presença das artes em geral, e da Expressão Plástica em particular, na escola do ensino básico. 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, quando têm de planificar, orientar e avaliar situações de aprendizagem, tendem a secundarizar essa área. Os professores advogam vantagens pedagógicas na associação da Expressão Plástica aos outros domínios do saber. Entretanto, analisando os seus relatos e interpretando as suas respostas, as tarefas em que defendem a existência de interdisciplinaridade ao nível da Expressão Plástica correspondem quase e apenas a atividades 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 e apontam como solução a existência de aulas coadjuvadas por professores especialistas.

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 didáticas” na Expressão Plástica, no Português e na Matemática. Por outro lado, a análise dos discursos dos docentes ilustra variadas aceções pessoais sobre conceitos-chave do CNEB-CE (Ministério da Educação, 2001) e das Metas de Aprendizagem. Conceitos como “Sentido Estético”; “Elementos da forma” e “Linguagem Específica” evocam nos professores interpretações diversas. Pensamos que é necessário partilhar significados, pelo que deveria acontecer uma reflexão conjunta. Este processo deveria ser incentivado e orientado em situação de formação contínua.

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 percecionam que a mesma é desconsiderada, quer pela sociedade, quer pelas entidades educativas. Por outro lado, o seu “uso interdisciplinar” oculta um lugar de área subsidiária face às restantes.

Para alterar este posicionamento, atrevemo-nos a sugerir a reformulação do Programa, em vigor desde 1991, para o tornar coerente com os propósitos pedagógicos da Educação Artística atualmente ambicionada e, em simultâneo, garantir tempos e espaços para que os professores deste nível de ensino vivenciem a reflexividade sobre o Projeto Curricular Integrado pretendido, inspirados por um Programa de Formação docente que complemente e atualize os seus conhecimentos sobre as valências da Educação Artística Integrada e, nesse contexto, a didática da Expressão Plástica.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo* (3ª. ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, M. (2000). *A arte e a interiorização dos saberes: A expressão e educação plástica no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Branco, E. (2006). *Avaliação do desenvolvimento do currículo de Expressão e Educação Plástica no 1.º Ciclo* (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Cohen, L., & Manion, H. (1989). *Research methods in education* (3^ª ed). London: Routledge.
- Diogo, F., & Vilar, A. M. (1999). *Gestão flexível do currículo* (2^ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Duarte, R. A. (2007). *Educação Visual para a cidadania: Um estudo comparativo em contexto escolar* (Tese de doutoramento em Estudos da Criança, área da Comunicação Visual e Expressão Plástica). Universidade do Minho, Braga. Consultado a 1 de julho de 2010, em <http://hdl.handle.net/1822/7001>
- 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.
- 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.
- Fróis, J. P. (2005). *As Artes Visuais na educação: Perspetiva histórica* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gardner, H. (2007). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Educador.
- Gomes, F.S. (2008). *Perceção dos professores de Educação Visual e Tecnológica sobre a respetiva disciplina - Um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Aberta, Lisboa. Consultado a 1 de junho de 2010 em <http://hdl.handle.net/10400.2/670>
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw Hill.
- Ministério da Educação (2001). *As Artes no currículo do Ensino Básico*. In *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas. 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Oliveira, M. (2007). A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber(e) Educar*, 12, 61-78.
- Pardiñas, M. J. (2007). *Líneas de investigación en educación artística*. Revista *Contacto*. Revista da Universidade Piaget de Cabo Verde, 143-172.
- 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* (Tese de doutoramento em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Consultado a 1 de junho de 2010, em <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: Conceções e práticas. Um estudo sobre o ato educativo de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de doutoramento em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Consultado a 1 de julho de 2010, em <http://hdl.handle.net/10362/325>
- 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. *Educação pela arte: Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos* (pp. 59-73). Lisboa: Livros Horizonte.

- Sousa, A. (2003). Educação pela arte e artes na educação: Bases Psicopedagógicas - Vol. 1. Lisboa: Instituto Piaget.
- Toscano, M. P. (2006). Desarrollo de expresión plástica y su didáctica. Cádiz: Grupo Editorial Universitario.
- Tuckman, B. W. (2000). Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação (A. Rodrigues Lopes, Trad.). (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Org), Metodologia das Ciências Sociais (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Legislação

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

Teachers' Perception about the Place and the Presence of the Artistic Expression in Primary School

Abstract

This study has the objective of understanding how Primary School teachers promote Artistic Expression/Arts and Crafts, the importance given to the interdisciplinarity and the specific skills in this area, and the obstacles they face. So, 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).

We were thus able to conclude that, although the teachers are familiar with the regulatory documents from the national curriculum, they continue to reveal some difficulties in practical implementation and stick to traditional practices which are related or subsidiary to knowledge sought after in the other areas. It is suggested a specific and concrete training that updates the knowledge of the valences of Integrated Art Education and, in this context, it will guide the teachers into a new didactic to Artistic Expression/Arts and Crafts.

Key-words: Art Education; Artistic Expression/Arts and Crafts; Interdisciplinarity; Teachers' perceptions

Perception des Enseignants à Propos de la Place et la Présence de l'Expression Artistique à l'École Primaire

Résumé

Cet étude vise à comprendre comment les enseignants de l'école élémentaire promeuvent l'expression artistique, comment ils valorisent l'interdisciplinarité et les compétences spécifiques dans ce domaine, et les limites qu'ils lui reconnaissent.

À cet effet, on a observé ces programmes d'étude dans trois domaines : le programme tel qu'il est prescrit dans les normes juridiques, la manière comme il est perçu dans les programmes par des opinions et la planification des enseignants, ainsi que la pratique de ces programmes par l'enregistrement des leçons quotidiennes (livre des résumés).

On a conclu que, bien que les enseignants possèdent des connaissances relatives aux documents régulateurs nationaux du programme d'études, ils révèlent des difficultés dans la pratique et se maintiennent attachés à des pratiques affluentes et opérationnelles sur la connaissance dans d'autres domaines.

Il est important de faire formation complémentaire et actualisée des connaissances en ce qui concerne les valences de l'éducation artistique intégrée et, dans ce contexte, promouvoir une nouvelle didactique pour l'expression artistique.

Mots-clés: éducation artistique ; l'expression artistique; l'interdisciplinarité; les perceptions des enseignants

Anexo 1

Tabela 6

Categorização das Atividades Sumariadas

Categories	Atividades tipificadas	N	%
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 diretamente 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
	Totais	2155	100,0