

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Avaliação do desenvolvimento e eficácia das expressões artísticas na cidade de Setúbal no contexto sala de aula e nas Actividades de Enriquecimento Curricular, no 1º ciclo e seu impacto na comunidade educativa

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Maria Dalila de Moura Mendes Baião

Fecha de lectura: 14 de junio de 2013

Bajo la dirección del doctor:

Sebastián González Losada

Huelva, 2013



Universidad de Huelva



Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación

**Avaliação do desenvolvimento e eficácia das expressões artísticas na
cidade de Setúbal no contexto sala de aula e nas Actividades de
Enriquecimento Curricular, no 1º ciclo e seu impacto na comunidade
educativa**

Tese Doutoral

Maria Dalila de Moura Mendes Baião

Director: Professor Doutor D. Sebastián Gonzalez Losada

Huelva 2012

**“Nada existe na mente,
Que não tenha estado antes
Nos sentidos!”**

Aristóteles

Índice

Índice de Quadros	VII
Índice de Figuras.....	IX
Índice de Gráficos.....	XIII
Índice de Mapas.....	XIV
Índice de Tabelas	XV
Dedicatória	XXVIII
Resumén.....	XXIX
Abstract	XXXI
Agradecimentos	XXXIII
Resumo da investigação	35
Introdução.....	39
0.1 - Origem e Justificação do estudo	39
0.2 - Problema da Investigação.....	44
PARTE I - CONCEPÇÕES E PROBLEMÁTICA.....	56
Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes.	57
1. Arte e Educação: relações e afinidades.....	59
1.1. Percursos da Educação pela Arte dos anos 50 à actualidade	63
1.2. A Criação da Escola Superior de Educação pela Arte	69
1.3. Avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte	78
1.4. Que se pretendia com essa Avaliação?	80
1.5. O CESE e suas repercussões no sistema educativo a nível de 1º Ciclo	85
1.6. Olhares nos Programas do Ensino Básico	100
1.7. “Escola a Tempo Inteiro” ou Actividades de Enriquecimento Curricular?	108
1.8. Arte e Criatividade, Emoção e Motivação.....	116
2. Mudança de Paradigma ou Imergência da Educação pela Arte?	127

2.1	Educação Artística e Interdisciplinaridade: uma atitude pedagógica	135
2.2	Educação Artística: Uma atitude face à Diversidade	152
2.3	As TIC e a Educação Artística.....	160
2.4	O Papel do Professor numa atitude de Mudança	164
Capítulo II – AVALIAÇÃO		177
2.1.	Conceito de avaliação.....	179
2.2.	Porque existe necessidade de Avaliar: Avaliar, para quê?	185
2.3.	Avaliação do ensino artístico: Que estudos?	187
2.4.	A Avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico	194
2.5.	Olhares de Avaliação no 1º ciclo/ Características.....	196
2.6.	Avaliação Formativa: a construção do conhecimento	198
2.7.	Avaliação Sumativa: a transmissão do conhecimento.....	199
2.8.	Avaliação Institucional – que necessidade?.....	200
2.9.	Educação Artística, que avaliação? Que relação?	204
Capítulo III – AS ESCOLAS DE SETÚBAL		209
3.1.	Entre a Serra e o Sado: caracterização das Escolas de Setúbal	211
3.2.	Caracterização do Agrupamento de Escolas “Lima de Freitas”	215
3.2.1.	Meio envolvente.....	215
3.2.2.	O Agrupamento.....	215
3.2.3.	EB1 Setúbal nº 9 de Setúbal – Escola Básica	216
3.2.4.	População Escolar	216
3.2.5.	Alargamento do Projecto	218
3.2.6.	EB1 JI do Viso	220
3.2.6.1.	Espaço Físico	220
3.2.6.2.	Contexto Humano	221
3.3.	Agrupamento Vertical de Escolas Barbosa du Bocage	223
3.3.1.	EB1 Setúbal nº 12 (Amoreiras).....	224
3.3.2.	EB1 Setúbal nº 3 (Montalvão)	225

3.3.3.	EB1 Setúbal nº 2 (Santa Maria da Graça).....	227
3.3.4.	EB1/JI dos Arcos.....	227
3.3.5.	EB1/JI de S. Gabriel.....	228
3.4.	Agrupamento Vertical de Escolas Cetóbriga.....	229
3.5.	Agrupamento Vertical de escolas Ordem de Sant’iago.....	233
3.6.	Agrupamento vertical de Escolas Luísa Todi:	234
3.7.	Agrupamento Vertical de Escolas de Azeitão	238
PARTE II - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO		246
Capítulo IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO		247
4.	Metodologia da Investigação.....	249
4.1.	Introdução.....	249
4.2.	Planificação da Investigação.....	257
4.2.1.	Natureza da Investigação.....	257
4.2.1.1.	Questões da Investigação:.....	257
4.2.2.	Fases da Investigação	282
4.2.3.	População e Amostra:.....	286
4.3.	Instrumentos e estratégias para a recolha de informação	292
4.3.1.	A entrevista biográfica	293
4.3.1.1.	Narrativa Biográfica	302
4.3.2.	As Entrevistas	342
4.3.3.	O Questionário	356
4.3.3.1.	Processo de Construção, Validação e Fiabilização do questionário.....	359
4.3.3.2.	Instrumento	365
4.4.	Análise dos dados secundários.....	385
4.4.1.	Grupos de discussão	386
PARTE III – ANÁLISE E RESULTADOS		418
Capítulo V – RESULTADOS – EXPOSIÇÃO E DISCUSSÃO		419
5.	Resultados – exposição e discussão	421

5.1.	Exposição e discussão dos resultados da análise das entrevistas	421
5.1.1.	Apresentação de resultados.....	421
5.2.	O questionário: análise e discussão	476
5.2.1.	Apresentação dos Resultados dos Questionários	477
5.2.2.	Questionário II realizado aos professores e outros profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular nas Escolas de 1º ciclo:..	527
5.3.	Descrição dos resultados da análise dos dados secundários	599
5.4.	Resultado da análise dos grupos de discussão	604
5.4.1.	Sistema Categorial dos Grupos de Discussão	604
5.4.2.	Exposição e discussão dos resultados da análise dos Grupos de Discussão	615
Capítulo VI - Conclusões da Investigação		695
6.	Conclusões da Investigação.....	697
6.1.	Introdução.....	697
6.2.	Conclusão da Análise dos questionários: A.....	705
6.3.	Conclusões da Análise dos questionários aos professores e outros profissionais das Actividades de enriquecimento curricular: B.....	715
6.4.	Conclusão da análise dos grupos de Discussão	717
6.5.	Conclusões da Investigação.....	731
6.5.1.	Introdução	731
6.5.2.	Conclusões.....	737
6.6.	Reflexões e Limitações da Investigação.....	753
6.7.	Linhas Futuras	758
Bibliografia.....		762
Anexos		779
Anexo 1 – Documento Manuscrito de Arquimedes da Silva Santos de Julho de 1978, para a reestruturação de educação artística: Bases de estruturação e âmbito de formação de educadores.		780
Anexo 2 – Registo das A.E.C. no Concelho de Setúbal.....		786

Índice de Quadros

Quadro 1 - Plano Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico	107
Quadro 2 - Capacidades Criativas.....	120
Quadro 3 - Epistemologia da interdisciplinaridade.....	136
Quadro 4 – Características gerais de uma Ferramenta Pedagógica Globalizante	148
Quadro 5 - Processo de distanciamento da avaliação.....	183
Quadro 6 - Enquadramento da Avaliação	195
Quadro 7 - Modelos avaliativos no 1º ciclo	197
Quadro 8 - Agrupamentos Verticais da Cidade de Setúbal	214
Quadro 9 - Agrupamento Vertical Lima de Freitas	223
Quadro 10 - Escolas Básicas do Agrupamento do Bocage	224
Quadro 11 - Professores do Agrupamento do Bocage	229
Quadro 12 - Escolas do Agrupamento de Cetóbriga.....	230
Quadro 13 - Professores do Agrupamento de Cetóbriga.....	232
Quadro 14 - Escolas Básicas do Agrupamento de Sant'Iago	233
Quadro 15 - Professores do Agrupamento de Sant'Iago.....	234
Quadro 16 - Escolas Básicas do Agrupamento de Luísa Todi	236
Quadro 17 - Professores do Agrupamento Luísa Todi.....	237
Quadro 18 - Agrupamento de Escolas de Azeitão	239
Quadro 19 - Docentes do 1º Ciclo no Agrupamento de Azeitão	239
Quadro 20 - Professores do Agrupamento de Escolas de Azeitão.....	240
Quadro 21 - Professores do Concelho de Setúbal.....	241
Quadro 22 - Alunos do agrupamento de Azeitão.....	242
Quadro 23 - Alunos do Agrupamento Lima de Freitas	242
Quadro 24 - Alunos do Agrupamento Barbosa do Bocage	243
Quadro 25 - Alunos do agrupamento de Cetóbriga	243

Quadro 26 - Alunos do agrupamento de Luísa Todí.....	244
Quadro 27 - Alunos do agrupamento de Sant'iago	244
Quadro 28 - Agrupamento de escolas do concelho de Setúbal.....	289
Quadro 29 - História de vida: Conteúdo e Captação.....	295
Quadro 30 - Guião da Entrevista	355
Quadro 31 - Quadro Categorical	426
Quadro 32 - Categoria 1.....	427
Quadro 33 - Categoria 2.....	427
Quadro 34 - Categoria 3.....	428
Quadro 35 - Categoria 4.....	429
Quadro 36 - Categoria 5.....	430
Quadro 37 - Categoria 6.....	430
Quadro 38 - Categoria 7	431
Quadro 39 - Categoria 8.....	431
Quadro 40 - Categoria 9.....	431

Índice de Figuras

Figura 1 - Área triangular: Psicologia, Arte e Pedagogia.....	89
Figura 2 - Paralelismo Interdisciplinar e Transversal	138
Figura 3 - Uma metodologia de trabalho interdisciplinar	141
Figura 4 - Interdisciplinaridade	145
Figura 5 - Literacia em Artes.....	146
Figura 6 - Interligação promovida pela interdisciplinaridade.....	151
Figura 7 - Potencialidades da Inclusão.....	159
Figura 8 - Modelos de Educação	168
Figura 9 - Funções do Professor (Adaptação de Bidegáin, 1999)	172
Figura 10 - Educação Artística como modelo de aprendizagem	173
Figura 11 - Funções Avaliativas segundo Aguirre.....	184
Figura 12 - Processos de avaliação em educação artística	192
Figura 13 - Acções avaliativas no 1º ciclo	197
Figura 14 - Finalidades da avaliação.....	202
Figura 15 - Esquema explicativo das características do conhecimento de acordo com Vilelas (2009:23).....	251
Figura 16 – Objectivos	254
Figura 17 - Hipótese de Investigação.....	256
Figura 18 - Métodos de Investigação	260
Figura 19 - Triangulação Utilizada	267
Figura 20 - Metodologia da Investigação.....	270
Figura 21 - Raciocínio Investigador (Figura adaptada de Sousa (2005:13)).....	271
Figura 22 - Quadro adaptado de Pardal e Lopes (2011:19).....	272
Figura 23 - Versão Paradigmática.....	273
Figura 24 - Diferenças entre investigação quantitativa e investigação qualitativa (Quadro segundo Pardal & Lopes (2011:26))	275

Figura 25 - Figura adaptada de Flick, (2005:270), com adaptação de Duarte (2009:16).....	281
Figura 26 - Processo de Investigação em Educação (adaptado de Sousa, A. (2005:79)	282
Figura 27 - Delineamento do Processo	285
Figura 28 - Fotografia obtida na exposição do Museu Neo-realismo	302
Figura 29 - Certidão de casamento de Arquimedes da Silva Santos (Foto retirada no museu Neo-realismo).....	308
Figura 30 - Diploma do Curso de medicina	309
Figura 31 - Batina de estudante e livro de curso (em exposição no museu Neo-Realismo)	310
Figura 32 - Diploma da Faculdade de Medicina de Paris	312
Figura 33 - Diploma da Faculdade de Medicina de Paris	313
Figura 34 - Cartão de Identidade da Fundação Calouste Gulbenkian.....	316
Figura 35 - Fotografia do Consultório Médico Psicopedagógico	320
Figura 36 - “Estudos de Psicopedagogia e Arte”	326
Figura 37 - “Da família à Escola – perspectivas médico-psicopedagógicas”	327
Figura 38 - “Educação pela Arte – Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes”	327
Figura 39 - Foto do doc. da regência da disciplina de Psicopedagogia da Expressão Artística	329
Figura 40 - Foto de artigo de jornal sobre a extinção da E.S.E.A.....	330
Figura 41 - Homenagem recebida pelo Presidente da Republica	331
Figura 42 - Homenagem recebida pelo Presidente da Republica	332
Figura 43 - Foto retirada do Museu Neo-Realismo a doc. escrito por Alves Redol	334
Figura 44 - Fotografia da sala de exposições do Museu Neo-Realismo	335
Figura 45 - Fotografia da sala de exposições do Museu Neo-Realismo	336
Figura 46 - Quadro de Arquimedes da Silva Santos, em exposição no Museu Neo-Realismo – Pintura de Lima de Freitas.....	337
Figura 47 - Excerto de um poema de Arquimedes da Silva Santos	338
Figura 48 - Linha Cronológica da História de Vida de Arquimedes da Siva Santos	340
Figura 49 - Funções das entrevistas segundo Fortin (2009).....	346
Figura 50 - Competências das entrevistas semi-estruturadas, adaptada de Melo (2011)	350

Figura 51 - Vantagens e Desvantagens na utilização do questionário	357
Figura 52 - Procedimentos prévios de construção de questionários (segundo Vilelas, 2009:75)	358
Figura 53 - Fases do questionário	360
Figura 54 - Modelo de carta enviada aos Agrupamentos	364
Figura 55 - Opções a responder	366
Figura 56- Vantagens e desvantagens da escala tipo Likert	367
Figura 57 - Vantagens e desvantagens tipo de questões	368
Figura 58 - Fases do questionário definitivo	369
Figura 59 - Apresentação do modelo do questionário.....	384
Figura 60 - Fases de apresentação dos procedimentos de análise de resultados.....	385
Figura 61 - Fases seguidas nos grupos de discussão.....	390
Figura 62 - Vantagens dos grupos de discussão segundo Mattar (1993) e Geoffrion (2003) ...	392
Figura 63 - Desvantagens dos grupos de discussão segundo Mattar (1993) e Geoffrion (2003)	393
Figura 64 - Constituição dos Grupos de Discussão	403
Figura 65 - Sala de reunião I	407
Figura 66 - Sala de reunião II	407
Figura 67 - Modelo de análise na informação	410
Figura 68 - Categoria e Códigos: Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular	415
Figura 69 - Categoria e códigos: Orientações específicas e Parcerias	416
Figura 70 - Categoria e códigos: Perspectivas Futuras	416
Figura 71 - Categoria e códigos: Perfil dos Profissionais das AEC.....	416
Figura 72 - Categoria e códigos: Medidas Políticas.....	417
Figura 73 - Categoria e códigos: Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular....	417
Figura 74 – Interrogações.....	432
Figura 75 - Subcategorias da Prática Pedagógica	445

Figura 76 - Representação agrupada das nove categorias utilizadas na análise	466
Figura 77 - Destaque das questões de avaliação.....	594
Figura 78 – Modificações.....	595
Figura 79 - Fases do processo de análise dos resultados.....	599
Figura 80 - Categoria e Códigos: Implementação das actividades de Enriquecimento Curricular	605
Figura 81 - Categoria e códigos: Orientações específicas e parcerias	605
Figura 82 - Categoria e códigos: Perspectivas Futuras	605
Figura 83 - Categoria e códigos: Perfil dos Profissionais das AEC.....	606
Figura 84 - Categoria e códigos: Medidas Políticas.....	606
Figura 85 - Categoria e códigos: Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular....	607
Figura 86 - Percentagens e frequências dos códigos existentes nos grupos de discussão	613
Figura 87- Percentagens das categorias existentes nos grupos de discussão.....	614
Figura 88 - Códigos referentes à categoria respeitante à Implementação das actividades de enriquecimento curricular	616
Figura 89 - Categoria Orientações Específicas e Parcerias e subcategorias.....	629
Figura 90 - Categoria Perspectivas Futuras e subcategorias	643
Figura 91 - Categoria Perfil dos Profissionais das AEC e subcategorias.....	655
Figura 92 - Categoria Medidas Políticas e subcategorias.....	664
Figura 93 - Categoria - Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular e subcategorias	680
Figura 94 - Hierarquia decisória no que respeita à implementação das AEC	693
Figura 95 - Esquema dos resultados	698
Figura 96 - Linhas Conclusivas	700
Figura 97 - Conteúdos das Conclusões Gerais	736

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Frequência e percentagem das categorias das entrevistas	468
Gráfico 2 - Frequência e Percentagem relativas à Entrevista A	469
Gráfico 3 - Frequência e percentagem da Entrevista B.....	471
Gráfico 4 - Frequência e percentagem relativas à entrevista C	472
Gráfico 5 - Frequência e percentagem da Entrevista D.....	474
Gráfico 6 - Frequência e percentagem relativas à entrevista E.....	475

Índice de Mapas

Mapa 1 - Localização em Destaque do Concelho de Setúbal.....	287
Mapa 2 - Região de Setúbal.....	287
Mapa 3 - Setúbal em destaque	288
Mapa 4 - Freguesias da cidade de Setúbal.....	288

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Frequências das Categorias.....	467
Tabela 2 - Frequência e percentagem categoriais da Entrevista A	469
Tabela 3 - Frequência e percentagem categoriais da Entrevista B.....	470
Tabela 4 - Frequência e percentagem categoriais da Entrevista C.....	472
Tabela 5 - Frequência e percentagem categoriais da Entrevista D	473
Tabela 6 - Frequência e percentagem categoriais relativas à entrevista E	475
Tabela 7 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por sexo.....	478
Tabela 8 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por idade	478
Tabela 9 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por categoria/área profissional, no caso de ser professor ou profissional das Actividades de Enriquecimento Curricular	479
Tabela 10 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por escola	480
Tabela 11 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por situação na escola.....	481
Tabela 12 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por instituição promotora de serviço.....	481
Tabela 13 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por anos de docência	482
Tabela 14 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por formação académica	482
Tabela 15 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal pela detenção de formação específica para o desenvolvimento das expressões artísticas.....	483
Tabela 16 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por formação específica para o desenvolvimento das expressões artísticas	484
Tabela 17 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por exercício de funções específicas na área da educação artística.....	484
Tabela 18 - Pergunta Aberta.....	485

Tabela 19 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal pelo tempo de exercício das funções específicas na área de educação artística.....	486
Tabela 20 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal pelo facto de considerarem benéfico o desempenho das funções específicas na área de educação artística ..	486
Tabela 21 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal pela sua situação actual como professores	487
Tabela 22 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula permitem o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e outras competências necessárias à resolução de problemas técnicos e científicos	488
Tabela 23 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula promovem nas crianças uma relação emocional e racional tão importante no sucesso pessoal e educativo	488
Tabela 24 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula são uma forma de inclusão de todos os alunos da turma.....	489
Tabela 25 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula criam estratégias diversificadas para novas aprendizagens	489
Tabela 26 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula ajudam a criança a pensar, experimentar e potenciam dinâmicas para novas aprendizagens.....	490
Tabela 27 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula são promotoras de interdisciplinaridade	490
Tabela 28 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula permitem uma maior comunicação da criança com ela mesma e com os outros	491
Tabela 29 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula se interligam com as diferentes áreas do saber proporcionando o desenvolvimento de capacidades afectivas e cognitivas	491
Tabela 30 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se na prática pedagógica o processo interdisciplinar é gerador de novas aprendizagens	492

Tabela 31 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se na prática pedagógica o processo interdisciplinar permite o desenvolvimento da criatividade, do sentido crítico e do gosto pela pesquisa	492
Tabela 32 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se na prática pedagógica o processo interdisciplinar promove o encontro entre os diversos saberes	493
Tabela 33 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se na prática pedagógica o processo interdisciplinar permite a construção de uma prática pedagógica transformadora	493
Tabela 34 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se na prática pedagógica o processo interdisciplinar promove a unificação das várias áreas do saber sem criar as ditas “áreas nobres” como a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio	494
Tabela 35 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se o processo interdisciplinar é interactivo, promovendo a construção globalizante do conhecimento.....	494
Tabela 36 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se a implementação das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, tornou mais enriquecedoras as aprendizagens complementares	495
Tabela 37 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as actividades de enriquecimento curricular promovem a criação de situações novas de alicerce para aprendizagens ulteriores	496
Tabela 38 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as actividades de enriquecimento curricular promovem um desafio à mudança e à partilha de novos saberes.....	496
Tabela 39 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, permitem que os saberes artísticos se construam através de meios estimulantes e activos	497
Tabela 40 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular convergem para uma cultura de escola, de família, de comunidade	498

Tabela 41 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular é um ideal utópico	498
Tabela 42 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as actividades de enriquecimento curricular criam oportunidades iguais para as crianças portadoras de necessidades educativas especiais	499
Tabela 43 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se o trabalho realizado pelos profissionais que desenvolvem as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, se articula com o trabalho desenvolvido	500
Tabela 44 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular tem interesse, porque é feito por profissionais com formação adequada, ainda que alguns, sem formação pedagógica	500
Tabela 45 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se, para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, não é relevante a formação pedagógica de quem as realiza, porque o importante é que as crianças ocupem esse tempo	501
Tabela 46 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, está a ser uma mais-valia para o ensino, porque assenta em critérios claros de organização, supervisão e orientação pedagógica	502
Tabela 47 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, é uma mais-valia para as famílias porque se ajusta às reais dificuldades das mesmas	502
Tabela 48 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular, têm garantido o acompanhamento e a segurança necessária nos períodos de tempo entre o horário lectivo e o horário das actividades	503
Tabela 49 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se todos os alunos da escola beneficiam das actividades de enriquecimento curricular, sendo-lhes proporcionadas as condições fundamentais para que as frequentem	504
Tabela 50 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as entidades responsáveis pelo desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular,	

promovem reuniões de esclarecimento junto das famílias no sentido do sucesso destas actividades.....	504
Tabela 51 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se os parceiros envolvidos no desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, visando o sucesso educativo	505
Tabela 52 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as actividades de enriquecimento curricular são efectivamente frequentadas por todos os alunos da escola	506
Tabela 53 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se existem oscilações significativas entre o grupo de alunos que frequenta as actividades de enriquecimento curricular, sendo habitual ao longo do período escolar verificarem-se desistências e pouca assiduidade	506
Tabela 54 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as linguagens artísticas mais abordadas e desenvolvidas nas actividades de enriquecimento curricular são as expressões: plástica e musical	507
Tabela 55 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são implementadas sem ligação a outras áreas curriculares	508
Tabela 56 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular desenvolvem-se inseridas em projectos	508
Tabela 57 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são pensadas com as crianças, indo ao encontro das suas realidades culturais e cognitivas.....	509
Tabela 58 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são planificadas e desenvolvidas de acordo com os interesses dos alunos e as motivações dos mesmos.....	510
Tabela 59 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são actividades de carácter lúdico, propostas às crianças, onde podem escolher o que fazer de acordo com os seus interesses	510
Tabela 60 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são demasiado	

programadas e orientadas deixando pouco espaço para que as crianças desenvolvam as suas potencialidades	511
Tabela 61 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular é feito de improviso, sem obedecer a um trabalho continuado	512
Tabela 62 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se os profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular não são sempre os mesmos ao longo do mesmo ano lectivo	512
Tabela 63 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as escolas possuem recursos humanos necessários ao desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular	513
Tabela 64 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as escolas possuem recursos materiais necessários que lhes permitem o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular de acordo com as necessidades dos alunos	514
Tabela 65 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se os recursos existentes nas escolas, para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular permitem que todos os alunos adquiram competências em educação artística.....	514
Tabela 66 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se os recursos existentes nas escolas permitem o intercâmbio de experiências entre todos os alunos envolvidos nas actividades de enriquecimento curricular	515
Tabela 67 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se é uma preocupação das escolas e parceiros envolvidos nas actividades de enriquecimento curricular proporcionar melhores condições para o sucesso das actividades	516
Tabela 68 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se os professores titulares de turma desenvolvem trabalho conjunto com os profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular.....	516
Tabela 69 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as actividades de enriquecimento curricular têm um impacto positivo junto da comunidade escolar	517
Tabela 70 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se a implementação das actividades de enriquecimento curricular proporcionou uma maior qualidade no sistema educativo	518

Tabela 71 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se a implementação das actividades de enriquecimento curricular foi uma medida social para manter as crianças ocupadas nos tempos extra-curriculares.....	518
Tabela 72 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se a implementação das actividades de enriquecimento curricular, apresenta sustentabilidade no seu desenvolvimento perante a comunidade escolar.....	519
Tabela 73 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem melhores instalações para o desenvolvimento do trabalho	520
Tabela 74 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem melhores equipamentos para a realização de actividades	520
Tabela 75 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem um ambiente de convívio social mais alargado.....	521
Tabela 76 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se a avaliação da realização das actividades de enriquecimento curricular é assegurada pelos professores titulares de turma	522
Tabela 77 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se a avaliação do desenvolvimento destas actividades é feita conjuntamente com os professores da turma e os profissionais que as desenvolvem	522
Tabela 78 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se na realidade não se realizam avaliações sobre o desenvolvimento e prática das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular	523
Tabela 79 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se o facto de ter recebido uma formação inicial adequada é um requisito fundamental para desenvolver as expressões artísticas	524
Tabela 80 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se a formação inicial dos professores é suficiente para que desenvolvam as expressões artísticas na sala de aula	524
Tabela 81 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se a formação contínua é fundamental porque contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional	525

Tabela 82 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se se realizam a nível institucional, modalidades de formação aos profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular, em função do carácter geral e específico destas actividades.....	526
Tabela 83 - Distribuição dos professores por sexo	527
Tabela 84 - Distribuição dos professores por grupo etário.....	528
Tabela 85 - Distribuição dos professores por categoria profissional	529
Tabela 86 - Distribuição dos professores por Escola	530
Tabela 87 - Distribuição dos professores por Instituição promotora de serviço.....	531
Tabela 88 - Distribuição dos professores pelos anos de docência	531
Tabela 89 - Distribuição dos professores pela formação académica	532
Tabela 90 - Distribuição dos professores pela detenção de formação específica para o desenvolvimento das expressões artísticas.....	532
Tabela 91 - Distribuição dos professores pela formação específica para o desenvolvimento das expressões artísticas.....	533
Tabela 92 - Distribuição dos professores pelo facto de exercerem funções específicas na área de educação artística.....	533
Tabela 93 - Pergunta aberta.....	534
Tabela 94 - Distribuição dos professores pelo tempo de exercício das funções específicas na área de educação artística	535
Tabela 95 - Distribuição dos professores pelo facto de considerarem benéfico o desempenho das funções específicas na área de educação artística.....	535
Tabela 96 - Distribuição da opinião dos professores sobre se a implementação das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, tornou mais enriquecedoras as aprendizagens complementares	536
Tabela 97 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as actividades de enriquecimento curricular, promovem a criação de situações novas de alicerce para aprendizagens ulteriores.....	537
Tabela 98 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as actividades de enriquecimento curricular, promovem um desafio à mudança e à partilha de saberes	537

Tabela 99 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas Actividades de Enriquecimento Curricular, permitem que os saberes artísticos se construam através de meios estimulantes e activos	538
Tabela 100 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas Actividades de Enriquecimento Curricular convergem para uma cultura de escola, de família, de comunidade	539
Tabela 101 - Distribuição da opinião dos professores sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular é um ideal utópico	539
Tabela 102 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as actividades de enriquecimento curricular criam oportunidades iguais para as crianças portadoras de necessidades educativas especiais	540
Tabela 103 - Distribuição da opinião dos professores sobre se o trabalho realizado pelos profissionais que desenvolvem as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, se articula com o trabalho desenvolvido pelos professores na sala de aula	541
Tabela 104 - Distribuição da opinião dos professores sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular tem interesse, porque é feito por profissionais com formação adequada, ainda que alguns, sem formação pedagógica	542
Tabela 105 - Distribuição da opinião dos professores sobre se para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, não é relevante a formação pedagógica de quem as realiza, porque o importante é que as crianças ocupem esse tempo	542
Tabela 106 - Distribuição da opinião dos professores sobre se para o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, está a ser uma mais-valia para o ensino, porque assenta em critérios claros de organização, supervisão e orientação pedagógica.....	543
Tabela 107 - Distribuição da opinião dos professores sobre se para o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, é uma mais-valia para as famílias porque se ajusta às reais dificuldades das mesmas	544
Tabela 108 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os tempos destinados à realização das actividades de enriquecimento curricular permitem um bom desenvolvimento das mesmas	545
Tabela 109 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular, têm garantido o acompanhamento e a segurança necessária nos períodos de tempo entre o horário lectivo e o horário das actividades	546

Tabela 110 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as actividades de enriquecimento curricular são efectivamente frequentadas por todos os alunos da escola.....	546
Tabela 111 - Distribuição da opinião dos professores sobre se existem oscilações significativas entre o grupo de alunos que frequenta as actividades de enriquecimento curricular, sendo habitual ao longo do período escolar verificarem-se desistências e pouca assiduidade.....	547
Tabela 112 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as entidades responsáveis pelo desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, promovem reuniões de esclarecimento junto das famílias no sentido do sucesso destas actividades	548
Tabela 113 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os parceiros envolvidos no desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, promovem sessões conjuntas no sentido de programar, desenvolver e avaliar essas actividades visando o sucesso educativo ...	548
Tabela 114 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as linguagens artísticas mais abordadas e desenvolvidas nas actividades de enriquecimento curricular são as expressões: plástica e musical.....	549
Tabela 115 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são implementadas sem ligação a outras áreas curriculares	550
Tabela 116 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular desenvolvem-se inseridas em projectos	550
Tabela 117 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, são pensadas com as crianças, indo ao encontro das suas realidades culturais e cognitivas.....	551
Tabela 118 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são planificadas e desenvolvidas de acordo com os interesses dos alunos e as motivações dos mesmos	552
Tabela 119 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são actividades de carácter lúdico, propostas às crianças, onde podem escolher o que fazer de acordo com os seus interesses	552
Tabela 120 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são demasiado programadas e orientadas deixando pouco espaço para que as crianças descubram as suas potencialidades	553

Tabela 121 - Distribuição da opinião dos professores sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular é feito de improviso, sem obedecer a um trabalho continuado.....	554
Tabela 122 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular não são sempre os mesmos ao longo do mesmo ano lectivo.....	554
Tabela 123 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as escolas possuem recursos humanos necessários ao desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular	555
Tabela 124 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as escolas possuem recursos materiais necessários que lhes permitem o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular de acordo com as necessidades dos alunos	556
Tabela 125 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os recursos existentes nas escolas, para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular permitem que todos os alunos adquiram competências em educação artística	556
Tabela 126 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os recursos existentes nas escolas permitem o intercâmbio de experiências entre todos os alunos envolvidos nas actividades de enriquecimento curricular	557
Tabela 127 - Distribuição da opinião dos professores sobre se é uma preocupação das escolas e parceiros envolvidos nas actividades de enriquecimento curricular proporcionar melhores condições para o sucesso das actividades.....	558
Tabela 128 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os professores titulares de turma desenvolvem trabalho conjunto com os profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular	558
Tabela 129 - Distribuição da opinião dos professores sobre se o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular permite que todos os alunos adquiram competências em educação artística	559
Tabela 130 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as actividades de enriquecimento curricular têm um impacto positivo junto da comunidade escolar	560
Tabela 131 - Distribuição da opinião dos professores sobre se a implementação das actividades de enriquecimento curricular proporcionou uma maior qualidade no sistema educativo	560
Tabela 132 - Distribuição da opinião dos professores sobre se a implementação das actividades de enriquecimento curricular foi uma medida social para manter as crianças ocupadas nos tempos extracurriculares	561

Tabela 133 - Distribuição da opinião dos professores sobre se a implementação das actividades de enriquecimento curricular, apresenta sustentabilidade no seu desenvolvimento perante a comunidade escolar.....	561
Tabela 134 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem melhores instalações para o desenvolvimento do trabalho.....	562
Tabela 135 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem melhores equipamentos para a realização de actividades.....	563
Tabela 136 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem um ambiente de convívio social mais alargado.....	563
Tabela 137 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os mecanismos de avaliação que se realizam a nível dos organismos encarregues da formação dos profissionais das actividades de enriquecimento curricular, são os adequados.....	564
Tabela 138 - Distribuição da opinião dos professores sobre se a avaliação do desenvolvimento destas actividades é feita conjuntamente com os professores da turma e os profissionais que as desenvolvem.....	565
Tabela 139 - Distribuição da opinião dos professores sobre se na realidade não se realizam avaliações sobre o desenvolvimento e prática das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular	565
Tabela 140 - Distribuição da opinião dos professores sobre se o tempo destinado à realização das expressões artísticas considera-se inadequado para que se faça uma educação artística de qualidade	566
Tabela 141 - Distribuição da opinião dos professores sobre se um requisito fundamental para desenvolver as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular é ter recebido uma formação inicial adequada	567
Tabela 142 - Distribuição da opinião dos professores sobre se a formação contínua é fundamental porque contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional	567
Tabela 143 - Distribuição da opinião dos professores sobre se, se realizam a nível institucional, modalidades de formação aos profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular, em função do carácter geral e específico destas actividades	568

Tabela 144 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os professores avaliavam o impacto que as actividades de enriquecimento curricular apresentam junto da comunidade educativa	569
Tabela 145 - Análise factorial da escala de professores do 1º ciclo	572
Tabela 146 - Análise da consistência interna da escala de professores do 1º ciclo	573
Tabela 147 - Análise da medida de tendência central e dispersão das escalas em estudo.....	573
Tabela 148 - Teste da diferença de médias do género segundo as dimensões das escalas em estudo	574
Tabela 149 - Análise factorial da escala de professores das AEC	577
Tabela 150 - Análise da consistência interna da escala.....	577
Tabela 151 - Análise da medida de tendência central e dispersão das escalas em estudo.....	578
Tabela 152 - Teste da diferença de médias do género segundo as dimensões das escalas em estudo	579
Tabela 153 - Teste da diferença de médias da avaliação do impacto segundo as dimensões das escalas em estudo.....	580
Tabela 154 - Tabela de correlações de Pearson entre as dimensões estudadas dos professores do 1º ciclo e professores das actividades de enriquecimento curricular	581

Dedicatória

Ao Luís, ao Daniel e ao Miguel,

À Vida!

Resumén

Esta investigación se centra en el desarrollo y evaluación de la educación por el Arte-educación artística en el 1º ciclo de enseñanza primaria a lo largo de los años y su repercusión en el momento actual frente a la implementación de actividades de enriquecimiento curricular (AEC) en dicho grado de la enseñanza. El hecho de que estas actividades hayan sido una decisión del poder político y se asienten en criterios diversificados en su organización, articulación y colaboraciones, en donde la comunidad educativa presenta distintas miradas referentes a las mismas, hizo este proceso interesante a fin de comprender e interpretar esta fenomenología reciente, para que se verifique cómo las mismas se cimientan y desarrollan en la construcción de prácticas pedagógicas que apuntan a una educación global. Es curioso divisar la importancia de estas actividades referentes a las prácticas pedagógicas en sentido de una comprensión de procesos evaluativos que se establecen y de cómo se articulan: y averiguar la actitud de docentes y colaboradores envueltos en las AEC con el fin de comprender y evaluar todo el alcance de las actividades de enriquecimiento en general; y las expresiones artísticas, en particular.

Su marco teórico se asienta en la importancia de la educación por el Arte-educación artística; su evolución dentro del sistema de enseñanza portugués, apuntando de manera especial y atenta al gran impacto que tuvo la Escuela Superior de Educación por el Arte, pionera de una filosofía basada en el descubrimiento del ser; en el desarrollo de los sentidos, de la personalidad; en la conexión de expresiones artísticas que alumbra una psicopedagogía de expresiones, promotora de interdisciplinaridad y desarrollo de contenidos articulados, donde la construcción del conocimiento se procesa como un todo, de forma holística. . Fue importante para lograr una mejor comprensión social y educativa, construir la “Historia de Vida” de Arquimedes Santos.

La metodología desarrollada adopta un abordaje mixto en el que utilizamos instrumentos cualitativos y cuantitativos, donde un modelo interpretativo estuvo presente en la primera parte del estudio a través de entrevistas realizadas, secuenciándose con cuestionarios de respuestas cerradas y abiertas y posteriormente grupos de discusión para que pudiéramos triangular los datos recogidos. Como primer instrumento utilizado, elegimos un grupo de expertos vinculados a la educación Artística para que constituyeran el cuerpo de entrevistados, así, a través de la recogida de sus discursos fue posible analizarlos. El grupo que integró la muestra y que participó en los cuestionarios está compuesto por maestros de escuelas de 1º ciclo de enseñanza básica de la zona de Setúbal y por profesores y profesionales con currículo destacado en Actividades de Enriquecimiento Curricular. Para complementar estos datos y enriquecer nuestra investigación, cruzando los resultados y ampliando la búsqueda, formamos dos grupos de

discusión con representantes de profesores, coordinadores de escuela, promotores de AEC, docentes de dichas actividades y representantes de padres.

Los resultados de nuestra investigación demostraron que la Escuela de Educación por el Arte fue un hito histórico de vital importancia en el desarrollo y práctica de expresiones artísticas en el currículo de 1º ciclo y en la formación de profesores a nivel de formación inicial y continua. La actual formación de profesores sigue siendo fundamental en el desarrollo de estas prácticas, donde se nota la necesidad específica tanto a nivel de futuros docentes, como en la formación de profesores en activo. Constatamos igualmente que a pesar de considerarse importante y necesaria una educación artística desarrollada de forma interconectada, existe una crisis a nivel de prácticas de expresiones artísticas en el contexto formal de 1º ciclo, donde las mismas se encuentran condicionadas por un horario tipo vigente que aunque no las excluya del currículo las somete a un plano menor, de forma compartimentada. Concluimos que las expresiones artísticas participan de un currículo pero que en la práctica fueron minusvaloradas y relegadas de forma poco clara a actividades de enriquecimiento curricular. Constatamos igualmente que estas actividades no presentan unanimidad en cuanto a su importancia y funcionalidad puesto que no se articulan con el trabajo expresivo que se desarrolla en 1º ciclo, presentando fragilidades en lo que concierne a tiempos, espacios y profesionales que las desarrollan. En términos de organización, planificación conjunta y evaluación, podemos concluir que en la generalidad ésta no existe, si bien puntualmente y de modo atípico pueda desarrollarse.

Abstract

This research focuses on education through art - artistic education development and evaluation in the primary school across the years and its repercussion in the current moment versus the curriculum enrichment activities (AEC) implementation in that education level. The fact that these activities have been a political power decision and settle in diverse criteria in their organization, coordination and collaboration, where the educational community has different viewpoints regarding the same, made this interesting process to understand and interpret this recent phenomenology, to be sure how these are grounded to construct and develop pedagogical practices that aim at a global education. Is curious to make out the importance of these activities concerning pedagogical practices in sense of understanding the evaluation processes that are established and how they articulate: and figure out the attitude of teachers and employees involved in the AEC, in order to understand and evaluate all the scope of enrichment activities, in general, and artistic expressions, in particular.

Its theoretical framework rests on the importance of education through art- artistic education evolution within the Portuguese education system, specially targeting and attentive to the great impact of the Education through Art Superior School, pioneer in the philosophy based on the discovery of being, in the development of the senses, of the personality, in the connection of artistic expression that illuminates a psychology of expression, promoting interdisciplinary and articulated content development, where the construction of knowledge is processed as a everything holistically. It was important to achieve a better social and educational understanding building Archimedes Santos "life story".

The methodology adopts a mixed approach in which we use qualitative and quantitative tools, where an interpretive model was present in the first part of the study through interviews, sequenced questionnaires with closed and open answers and then discussion groups, so that we could triangulate the collected data. As the first instrument used, we chose a group of experts linked to arts education so that they constituted a respondents body, through the collection of their speeches was possible to analyze them. The sample group joined and participated in the questionnaire is composed by primary school teachers in the area of Setúbal and professional teachers and curriculum featured in Curricular Enrichment Activities. To complement these data and enrich our research, folding and expanding the search results, we formed two focus groups with representatives of teachers, school coordinators, AEC promoters, teachers of such activities and parent representatives.

The results of our research showed that Education through Art Superior School was a crucial milestone in the development and practice of artistic expression in the 1st grade curriculum and

teacher training at the level of initial and continuing training. The current teacher training remains crucial in the development of these practices, where it shows the specific needs of both future teachers and the training of teachers in service. We also note that although considered important and necessary art education developed in an interconnected way, there is a crisis about the artistic expressions practical in the formal primary school context, where the same are conditioned by a schedule that despite not excluding them from the curriculum, submits them to a lower level, in a compartmentalized form. We conclude that the artistic expressions are part of the curriculum but in practice are undervalued and relegated in a unclear way to curricular enrichment activities. We also note that these activities do not have unanimity on the importance and functionality since it does not articulate with the expressive work that takes place in the primary school, showing weaknesses in regard to time, space and professionals that develop. In terms of organization, joint planning and evaluation, we can conclude that in general it does not exist, although it can be developed but in a atypical way.

Agradecimentos

Quando empreendemos um percurso sonhamos chegar à meta conscientes de que todas as conquistas nos fortalecem e contribuem para o crescimento individual e colectivo. É um pouco da nossa história que se constrói, onde entrelaçamos a esperança, a solidariedade, as conquistas realizadas e agradecemos a todos os que as tornaram possíveis.

Para todos que ficam para sempre ligados à minha história, que marcaram significativamente a minha vida tornando possível este meu sonho, ajudando a construir este percurso, aqui vão os meus agradecimentos, onde quero destacar:

O Professor Doutor Sebastián González Losada que desde sempre me apoiou, incentivou e sabiamente me orientou, ajudando a desbravar caminhos e a descobrir outros que tornaram possível dar voz a este sonho. À sua atitude amigável mas segura, que teve durante este caminho que juntos percorremos, estabelecendo etapas a cumprir, o meu sincero agradecimento, só assim foi possível chegar à meta.

O Dr. Arquimedes Santos pela generosidade, atenção e confiança manifestadas, pelo carinho, e por tudo o que fez pela Educação pela Arte neste país.

A todos os professores que amavelmente se disponibilizaram para as entrevistas e gentilmente aceitaram o desafio.

Aos directores de agrupamento que possibilitaram a distribuição e recolha de inquéritos nas escolas.

Aos professores que colaboraram neste estudo, no preenchimento de inquéritos, sem os quais seria difícil chegar à meta.

Aos professores e outros profissionais que fizeram parte dos grupos de discussão, instrumento fundamental neste estudo e que sem a colaboração destes profissionais não teriam existido.

À Márcia Pacheco e à Susana pela preciosa colaboração junto dos profissionais das AEC.

À minha amiga e colega Domingas, que me auxiliou na recolha de dados estatísticos junto dos agrupamentos, sempre generosa e solidária.

Ao Guilherme, pela sua preciosa ajuda informática, pela sua disponibilidade e paciência.

Ao Alexandre Diegues e à Filipa Horta, que foram moderadores dos grupos de discussão.

Aos meus colegas de doutoramento por todas as emoções partilhadas, todos os encantos e desencantos vividos que transformámos em aprendizagem, todo o crescimento que fizemos e todas as descobertas, entre os quais destaco a Ana Paula, pela sua disponibilidade, apoio, partilha de saberes, o Zé Manel, por tudo o que partilhámos: alegrias, desilusões, descobertas.

A todos os amigos que sempre me incentivaram, com uma palavra, um gesto, um sorriso, um abraço ou apenas um silêncio cúmplice.

Aos meus filhos Daniel e Miguel pela força que me deram e por terem sempre acreditado que era possível concretizar este sonho, incentivando-me no percurso.

Ao meu pai... ao meu irmão.

Por fim, ao Luís, o meu marido, o meu companheiro de todas as “viagens”, cais de chegada e partida, timoneiro da rota da cumplicidade, dos afectos, do amor.

À vida, que me permitiu acreditar que vale a pena ser Professora!

Resumo da investigação

Este estudo centra-se no desenvolvimento e avaliação da educação pela arte/educação artística no 1º ciclo do ensino básico ao longo dos anos e sua repercussão no momento actual face à implementação das actividades de enriquecimento curricular neste grau de ensino. O facto de estas actividades terem sido uma decisão do poder político e assentarem em critérios diversificados na sua organização, articulação e parcerias onde a comunidade educativa apresenta olhares distintos em relação aos mesmos, tornou este processo interessante no sentido de compreender e interpretar esta fenomenologia recente, a fim de verificar como as mesmas se alicerçam e desenvolvem, na construção de práticas pedagógicas que visam uma educação global. Tornou-se curioso perceber a importância destas actividades em relação às práticas pedagógicas no sentido de uma compreensão dos processos avaliativos que se estabelecem e da forma como se articulam e averiguar a atitude dos docentes e parceiros envolvidos nas AEC no sentido de compreender e avaliar toda a envolvimento das actividades de enriquecimento em geral e das expressões artísticas em particular.

O enquadramento teórico assenta na importância da educação pela Arte/ educação artística, na sua evolução no sistema de ensino português, apontando de maneira especial e atenta o grande impacto que teve a Escola Superior de Educação pela Arte, pioneira numa filosofia baseada na descoberta do ser, no desenvolvimento dos sentidos, da personalidade, na interligação das expressões artísticas visando uma psicopedagogia das expressões, promotora de interdisciplinaridade e desenvolvimento de conteúdos articulados, onde a construção do conhecimento se processa como um todo, de forma holística.

Foi importante e fundamental para uma melhor compreensão social e educativa, construir a “História de Vida” de Arquimedes da Silva Santos, o grande pedagogo e pioneiro da Educação pela Arte em Portugal que, de forma singular, sonhou e desenvolveu a psicopedagogia das expressões artísticas, onde através dos vários meios expressivos a criatividade se desenvolvia, interligando os conhecimentos de forma a que emoção e razão se cruzassem num percurso de ensino aprendizagem onde o lúdico agia como suporte gerador de acontecimentos novos, numa metodologia activa propiciadora das descobertas, visando o desenvolvimento integral das crianças, num processo de inclusão, de tolerância, numa educação autêntica.

Percorreu-se deste modo os pilares da educação artística no sistema de ensino português, destacando-se e analisando-se a forma como na actualidade as expressões artísticas se diluem nos contextos educativos formais, dando lugar ao surgimento das actividades de enriquecimento curricular que flutuam na concepção e modelos de desenvolvimento. Nesta perspectiva, o quadro teórico procurou também como referência destacar olhares de avaliação em relação à prática da educação artística no 1º ciclo e essencialmente na problemática que a mesma encerra com a entrada em vigor das actividades de enriquecimento curricular que entre si desarticulam processos de planificação e avaliação.

A metodologia desenvolvida adopta uma abordagem mista, (em que utilizámos instrumentos qualitativos e quantitativos) onde o modelo interpretativo esteve presente na primeira parte deste estudo através das entrevistas realizadas, sequenciando-se com questionários de respostas fechadas e abertas e, posteriormente grupos de discussão, para que pudéssemos triangular os dados recolhidos. Para o primeiro instrumento utilizado, escolheu-se um grupo de especialistas ligados à educação Artística para constituírem o corpo dos entrevistados e através da recolha dos seus discursos, foi possível analisá-los. O grupo que fez parte da amostra, e que participou nos questionários, é composto por professores das escolas do 1º ciclo do ensino básico, do concelho de Setúbal e por professores e profissionais de currículo relevante das Actividades de enriquecimento curricular. Para complementar estes dados, e enriquecer a investigação no sentido de cruzar os resultados e alargar a procura, formaram-se dois grupos de discussão com representantes de professores, coordenadores de escola, promotores das AEC, docentes dessas actividades e representantes de pais. Estudaram-se também alguns documentos legislativos que permitiram um melhor conhecimento e percepção da realidade. O modelo de análise desenvolvido, na abordagem qualitativa, seguiu essencialmente a análise de conteúdo, construindo-se categorias *a posteriori*.

Os resultados da investigação vêm mostrar que a Escola de Educação pela Arte foi um marco histórico de suma importância para o desenvolvimento e prática das expressões artísticas nos currículos do 1º ciclo e na formação de professores a nível de formação inicial e contínua. A actual formação de professores continua a ser fundamental para o desenvolvimento destas práticas, onde se nota necessidade específica quer a nível dos futuros docentes quer na formação dos professores em actividade. Verificou-se também que apesar de se considerar importante e necessária uma educação artística desenvolvida de forma interligada, existe uma crise ao nível das práticas de expressões artísticas no contexto formal do 1º ciclo, em que as mesmas se encontram condicionadas por um horário tipo vigente que não as excluindo do currículo as

submete para um plano menor, de forma compartimentada, onde dificilmente os modelos interdisciplinares podem emergir. Conclui-se também que as expressões artísticas fazem parte de um currículo mas na prática foram secundarizadas e remetidas de forma pouco clara para as actividades de enriquecimento curricular. Constatase ainda que estas actividades não apresentam unanimidade quanto à sua importância e funcionalidade visto que não se articulam com o trabalho expressivo que se desenvolve no 1º ciclo, apresentando fragilidades no que respeita a tempos, espaços e profissionais que as desenvolvem. Em termos de organização, planificação conjunta e avaliação, podemos concluir que na generalidade não existe, ainda que pontualmente e de forma atípica possa acontecer.

Por fim, parecem ser aspectos relevantes a considerar, como motivos dos problemas detectados, as imposições do poder político, a falta de estruturas das próprias escolas e dos parceiros envolvidos na tutela destas actividades e a falta de condições essenciais aos profissionais que desenvolvem estas actividades. Finalmente concluímos que sendo a educação artística de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças, na actualidade do 1º ciclo do ensino básico em Portugal, se encontra desfasada quer em termos de contexto formal quer de contexto não formal, necessitando que se avalie de forma inequívoca esta realidade emergente. Falamos de uma avaliação/construção, onde os mecanismos implementados possam ser condutores de novas estruturas e novos caminhos, que permitam servir de alicerce para uma educação artística vivenciada e promotora de saberes num conceito global de aprendizagens conducentes a um processo global na formação do ser.

Palavras-chave: Educação pela Arte/ Educação artística; Educação holística; Globalização das expressões; Interdisciplinaridade; Criatividade; Razão e emoção; Diversidade; Inclusão; Actividades de Enriquecimento Curricular; Avaliação e Articulação; 1º Ciclo do Ensino Básico.

Introdução

0.1 - Origem e Justificação do estudo

0.2 - Problema da Investigação

Introdução

0.1 - Origem e Justificação do estudo

Ao longo dos anos, a Educação pela Arte (EA) em Portugal e a sua inclusão nos contextos educativos, tem sofrido alterações significativas, desencadeando mudanças e algumas indeterminações. Tem sido igualmente objecto de pesquisa, devido à emergência de novos conceitos comportamentais no campo da educação e como veículo de mudança no processo educativo.

Verificamos que a situação no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) se encontra envolta num turbilhão de acontecimentos políticos, sociais, educativos, com mudanças rápidas nem sempre bem estruturadas, que condicionam uma pedagogia de sucesso e o próprio desempenho dos docentes, que se voltam para um ensino aprendizagem onde a Educação pela Arte e o processo interdisciplinar se encontram comprometidos.

De um lugar privilegiado, onde os saberes se interligam e podem ser motivadores de uma aprendizagem criativa e dinâmica, as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico tendem a tornar-se em locais de saberes compartimentados, onde apenas se valoriza “o ler, escrever e contar” e não a formação integral e harmoniosa da criança, “o equilíbrio da personalidade”, como refere Sousa (2003a:97).

Recentemente, ou seja no ano lectivo de 2006/07, as expressões artísticas foram praticamente “retiradas” do contexto sala de aula, embora façam parte do curriculum e de acordo com o despacho nº 19 575/2006, passaram a existir “actividades de enriquecimento curricular” (AEC), que pretendem sustentar uma parte artística e expressiva, devendo também valorizar os aspectos lúdicos da aprendizagem das crianças. Estas actividades, estão a ser dinamizadas por profissionais de formação diversificada, alguns sem formação pedagógica embora com currículos relevantes e as mesmas actividades parecem carecer de critérios claros de organização, supervisão e orientação pedagógica.

Por outro lado, estas actividades não parecem permitir articulação entre o trabalho desenvolvido pelos professores na sala de aula, titulares de turma e o trabalho realizado pelos outros profissionais que as desenvolvem, em locais que não apresentam, ao que tudo indica, condições de uma prática coerente para um verdadeiro enriquecimento de currículo.

Assim, esta investigação que partiu de um projecto investigativo que ambicionava perceber se existia necessidade de avaliar o desenvolvimento dessas actividades, pretende avaliar o impacto que esta fenomenologia recente está a causar no processo educativo, quer a nível institucional das escolas do 1º ciclo, quer a nível dos vários intervenientes responsáveis por esta situação, no concelho de Setúbal, nomeadamente Agrupamentos de Escolas, Autarquias, Parceiros Sociais, quer a nível de professores, famílias e alunos e o desenvolvimento das expressões artísticas no contexto sala de aula e nas actividades de enriquecimento curricular.

Consideramos fundamental e urgente, que se perceba o funcionamento deste processo, esta caminhada, como forma de melhorar e enriquecer o processo educativo e dar luz a questões que começam a ser levantadas, mas continuam a pactuar com um sistema de imposições, que com as conclusões obtidas no estudo anterior realizado, fragmenta e fragiliza o processo educativo. Uma grande questão nos norteou, no sentido de perceber como reagir, se o processo educativo parece que se está a fragmentar, fazendo a implementação das ditas áreas “nobres” (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio), reportando para os tempos extra-lectivos em que decorrem as actividades de enriquecimento curricular, todo o processo (que deveria ser) motivador e criativo das expressões artísticas, sem ao que tudo indica, possuir bases de sustentabilidade.

A nossa investigação desenvolve-se no concelho de Setúbal, nas escolas de 1º ciclo do ensino básico e pretende ter como referente, a opinião dos professores deste grau de ensino e outros profissionais que desempenham funções no desenvolvimento das AEC. Atende sobretudo à possibilidade de reconhecer a importância do Projecto de Escola a Tempo inteiro e das vulnerabilidades que apresenta nas dinâmicas educativas, no sentido de alargar horizontes para a promoção do sucesso das expressões artísticas no desenvolvimento holístico das crianças, no contexto educativo, formal e não formal de forma articulada.

Desta forma, tentámos conhecer a opinião dos professores especialistas ligados à Educação pela Arte, a opinião dos professores de turma que têm a função pedagógica de promover e

desenvolver as aprendizagens artísticas e dos professores e outros profissionais de currículo relevante que desenvolvem nas escolas o projecto das Actividades de Enriquecimento Curricular, que se pretende de verdadeiro enriquecimento de currículo, de forma conjunta em termos de articulação, planificação e avaliação.

Não foi fácil percorrer toda esta trajectória, em que nos deparámos com um trabalho árduo, reflectido e atento às mudanças que frequentemente surgiam neste campo de estudo, onde as directrizes governamentais se faziam sentir com frequência, modificando e alterando medidas e acções inerentes ao desenvolvimento das áreas em estudo. Certos da necessidade de aprofundar esta temática, e da importância da mesma para a comunidade educativa, empreendemos esforços, sempre atentos a novos projectos que surgiam, na produção científica de conhecimentos e contribuições de investigações despontadas neste âmbito, para o desenvolvimento artístico/expressivo, na educação e no desenvolvimento da criatividade. Como refere Santos (2008:262) “criatividade que dará ao indivíduo em formação a capacidade de intervir também no mundo que o cerca. Sendo assim, deve, por conseguinte, propiciar-se à criança uma livre realização através das actividades expressivas próprias”.

A presente investigação, não será concludente, embora pensamos ter desbravado alguns caminhos e pistas, tentando esclarecer alguns aspectos que se prendem com a problemática apresentada, desejamos que possa servir de base ou ponto de partida para novas investigações que permitam reflectir novos aspectos surgidos nesta área e redefinir percursos que possibilitem novas pesquisas.

O nosso trabalho, de acordo com o estudo que nos propusemos realizar, encontra-se estruturado em três partes. Na primeira parte, onde apresentamos o marco conceptual, a fundamentação teórica da nossa investigação, que desenvolvemos em dois capítulos. Na segunda parte, em que realizámos o desenho da investigação e na terceira parte, em que expusemos os resultados obtidos através de quatro instrumentos de recolha de dados, conclusões alcançadas, limitações e implicações do estudo e, linhas futuras a desenvolver.

- **Parte I – Concepções e Problemática** – apresentámos o marco conceptual, onde definimos a investigação, seu objecto de estudo, objectivos, hipóteses e interrogações às quais pretendemos dar resposta.

- **No primeiro Capítulo - *Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes***, realizaremos uma abordagem histórica da educação pela Arte desde os anos 50 até à actualidade, destacando a importância da Escola Superior da Educação pela Arte e sua influência na formação de professores e currículos, para o actual modelo de educação artística, destacando olhares sobre os actuais programas do ensino Básico e práticas actuais das expressões Artísticas. Atendemos à contextualização de concepções distintas, nomeadamente no que se refere à criatividade e imaginação, o processo criativo e formação holística do ser, à interdisciplinaridade como atitude pedagógica e modelo integrador das expressões artísticas; à Educação Artística face à diversidade, à Eclosão de um novo Paradigma e ao papel dos Professores numa Atitude de Mudança.

Estabelecemos o paralelismo e as divergências epistemológicas que se nos afiguram como procedimentos necessários para a construção do conhecimento e, a emergência e imergência da educação artística no momento actual.

Por fim aludimos um conjunto de factores que nos parecem ser veículos conducentes ao desenvolvimento e prática das expressões artísticas, esbatendo barreiras e conflitos entre os contextos formais e informais, promovendo a educação artística de forma globalizante, e o desenvolvimento de competências.

- **No Segundo Capítulo – *Avaliação*** – debruçamo-nos sobre os conceitos de avaliação ao longo dos anos e os vários tipos de avaliação realizada, destacando neste processo avaliativo uma visão social, institucional e pedagógica, num processo reflexivo e não punitivo. Centrámos a pesquisa em termos de avaliação na problemática do 1º ciclo do ensino básico, destacando olhares sobre as estruturas educativas e sociais a fim de perceber os efeitos produzidos e a necessidade de avaliar. Apontámos como direcção o termo de avaliação/qualidade para a adequação de conteúdos e resposta às necessidades individuais e colectivas, destacando a avaliação formativa como forma de construção de conhecimento e orientação pedagógica necessária. Neste capítulo, e nos procederes conceituais, destacamos o processo avaliativo, sobretudo nas áreas de expressões artísticas, de complexidade mas necessário, onde se possam estabelecer finalidades e funções específicas que possam por sua vez, articular acções de intervenientes educativos, sociais e políticos, criando estruturas e suportes de qualidade.

- **No Terceiro Capítulo** – *As Escolas do concelho de Setúbal: realidades*- neste capítulo apresentaremos a constituição dos agrupamentos verticais de escolas e suas respectivas constituições, destacando as Escolas de 1º ciclo e as que no seu seio enquadram jardins-de infância, bem como uma breve exposição das realidades das mesmas e contextos onde se integram. Referiremos também a composição do corpo docente que as escolas incluem, a fim de existir uma melhor percepção e uma melhor compreensão perante as diferenças existentes e a importância de que as mesmas se revestem no funcionamento que possuem e no impacto perante a comunidade escolar.
- **Parte II - Metodologia da Investigação** – nesta parte, que compreende um capítulo, apresentámos o desenho da investigação.
- **No Quarto Capítulo** – *Metodologia* – onde expusemos as diferentes fases que conduziram a nossa investigação, referindo o modelo do estudo ou opção paradigmática; o desenho da investigação; fases que conduziram este estudo; planificação da investigação; descrição do Universo e amostra; objectivos e hipóteses formuladas; as questões de investigação e por fim, as estratégias e instrumentos utilizados para a recolha de dados (entrevistas semi-dirigidas, entrevista biográfica, questionários e grupos de discussão).
- **Parte III – Análise e Resultados** – nesta parte, apresentámos os resultados obtidos nesta investigação, que nos foram permitidos alcançar e cruzar entre si e produziremos as conclusões gerais da nossa investigação. Onde destacaremos um plano de melhora.
- **No Quinto Capítulo** – *Resultados; Exposição e discussão dos resultados* – Neste capítulo, fazemos a apresentação dos resultados que obtivemos com a aplicação de todos os instrumentos por nós utilizados, e faremos a exposição e discussão da análise dos mesmos.
- **No Sexto Capítulo** – *Conclusões da Investigação* – procederemos à apresentação das conclusões que obtivemos com esta investigação, onde reflectimos sobre o processo geral que nos permitiu concluir este estudo e extrairemos as principais ideias

consequentes da análise de dados. Referimos as limitações que de alguma forma condicionaram este estudo e as maneiras como foram atenuadas ou ultrapassadas. Evidenciamos algumas sugestões para investigações futuras que possam complementar este estudo que teve como finalidade descrever e conhecer através de um processo avaliativo e proposta de melhora, e alargá-lo noutras perspectivas, onde a Educação pela Arte e as Expressões Artísticas possam ser suporte para uma educação globalizada e de um verdadeiro currículo.

0.2 - Problema da Investigação

Assiste-se à implementação de práticas pedagógicas desconhecendo-se em que concepções assentam, tanto assim que a explicação dada pelo poder político se baseia num estilo de funcionamento, que não tem em conta nem os princípios pedagógicos do ensino para o 1º ciclo, nem as necessidades educativas das crianças num contexto de objectivos previstos na lei de bases.

Não se percebem quais os critérios psicopedagógicos em que assenta esta medida. Poderíamos até dizer, que estas medidas (que vêm do poder político) teriam como objectivos as necessidades das famílias, e uma visão de “escola a tempo inteiro” mas também aqui o poder político não colhe dividendos porque continua a não responder às necessidades sociais das mesmas, pois deixa sem resposta períodos de férias e outras horas diárias. Assim, as consequências que daqui advêm são incongruentes e imprevisíveis, notando-se um desconforto nos vários parceiros que assumiram a implementação e desenvolvimento.

Deste modo, há áreas do programa que deixam de ser trabalhadas e estão a ser entregues a profissionais com formação pedagógica ambígua. Ainda que algumas áreas artísticas tenham sido entregues a especialistas, não é por aqui que os objectivos do programa para o 1º ciclo são cumpridos, porque a escola não é uma escola profissionalizante, logo as consequências de todo este processo, são imponderáveis, na perspectiva de que os resultados interessem a todos os intervenientes educativos.

É visível que nas escolas portuguesas e no momento actual, a Educação artística ocupa uma posição confusa e incerta. Reconhece-se a importância da Educação pela Arte, considera-se essa mesma importância para o desenvolvimento global do indivíduo (visto ainda estar inserida no

actual currículo do 1º ciclo), mas cada vez mais se define uma situação de marginalidade em relação ao seu desenvolvimento e prática nas escolas. Não se encontram suficientemente determinados os meios necessários à sua implementação, nem definidas as medidas para o seu desenvolvimento.

Poderemos dizer que no momento actual, a Educação pela Arte parece ficar excluída das escolas, reduzindo-se a uma “área à parte”, fora dos tempos lectivos e das aprendizagens ditas “fundamentais e sérias”. Basta estarmos atentos ao Despacho nº 19 575/2006 que define tempos mínimos para a leccionação do programa de 1º ciclo, repartidos pelas diferentes áreas, ao longo da semana, cabendo ao professor titular da turma a elaboração de um sumário diário das actividades desenvolvidas.

Assim, a nossa investigação organiza-se em redor da pesquisa que nos permita responder às questões que nos parecem fundamentais:

- **Será que estamos perante um regresso ao passado, onde no antigo regime e segundo António Nóvoa, as abordagens técnicas e artísticas foram abandonadas no ensino primário por serem consideradas supérfluas e nocivas?**
- **Como são construídas as práticas pedagógicas, que por força de um despacho, “têm hora marcada”, sujeitam a um horário tipo, com um sumário diário de actividades desenvolvidas?**
- **Que postura terá que adoptar o professor que acredita que a prática pedagógica é globalizante, não compartimentada, um todo, onde os saberes se constroem momento a momento, de descoberta em descoberta?**
- **Será que poderemos considerar no momento actual do sistema educativo, existir uma crise ao nível da prática das expressões artísticas, na instituição escolar?**
- **Será que nos deparamos com a emergência de um novo paradigma no sistema educativo português, onde parece que se começa a desvalorizar uma educação globalizante, uma educação holística?**
- **Que práticas avaliativas se estabelecem em relação à Educação Artística em termos de educação formal e não formal (AEC)?**

- **Será que a comunidade educativa, poderá de forma conjunta avaliar o impacto que esta nova situação educacional está a ter e juntar esforços no sentido de promover uma atitude pedagógica construtiva e cooperante que não crie rupturas no sistema educativo?**

Ao retirar do contexto escolar a educação artística de forma globalizante, o processo interdisciplinar fica seriamente comprometido, visto que Sousa (2003b:20) sustenta que:

“A educação é um fenómeno global e não parcial, por a criança – o objecto da educação – ser um ser total, único, holístico. Ela não é composta por uma série de pequenas partes, como uma manta de retalhos, não podendo por isso a educação ser reduzida a uma série de disciplinas curriculares separadas (com maior ou menor ligação interdisciplinar) unicamente voltadas para a transmissão do saber, olvidando a formação do ser”.

A importância e necessidade da globalização das expressões, já foram apresentadas em investigações anteriores, que muito contribuíram para o desenvolvimento de novas práticas educativas e projectos resultantes destas áreas.

“O nosso problema não é a Arte, nem a Cultura, mas a Expressão, que não é um fenómeno cultural nem artístico. A expressão é como um vulcão, algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior (...). Expressar é tornar-se vulcão.” (Stern 1991 cit in Sousa 2003b:165)

É urgente, que no momento actual, em que toda a construção de um processo Educativo parece “abandar” as suas estruturas, se procure dar respostas de forma a consolidar práticas pedagógicas activas, que se adoptem novas metodologias, no sentido de promover e enriquecer o processo educativo, incluindo a Educação pela Arte na prática das escolas, de forma consciente, organizada, supervisionada, que se avalie e se procurem alternativas de melhoria, no sentido da construção. É essencial que se rompa com o paradigma emergente de uma educação fragmentada e que se aposte também numa educação criadora.

Ainda de acordo com Stern citado por Sousa (2003b:165): “a educação criadora torna a criança mais segura de si, mais auto confiante, mais forte, mais resistente a situações adversas, mais capaz de vencer os obstáculos que a sociedade diariamente lhe apresenta”.

Após ter reflectido sobre as várias questões que se me levantaram sobre a forma como está a ser fragmentada e retirada do contexto escolar, a Educação pela Arte, e a forma como está a ser posto em prática o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, permiti-me formular a pergunta de partida, tentando explicitar da melhor forma que for capaz, aquilo que procuro compreender. Penso, que será ela o fio condutor desta investigação:

Em que medida as expressões artísticas desenvolvidas nas actividades de enriquecimento curricular, com uma avaliação e supervisão adequadas, contribuem para o desenvolvimento global da criança e para uma educação holística?

Ao propor este projecto, tenho como motivação pessoal um percurso de ensino que me permitiu trabalhar estas áreas no contexto educativo da sala de aula, conseguindo motivar os alunos em geral e em particular algumas crianças portadoras de necessidades educativas especiais e de alguns problemas comportamentais, nomeadamente a hiperactividade.

A Instituição Escolar nem sempre responde a solicitações de um processo educativo activo e vivencial, donde muitas vezes o sucesso destas crianças ficar comprometido. Desta forma, não se promove a aquisição de novas competências e dificultam-se as necessidades educativas destas crianças. Por outro lado, promove-se um ensino rotineiro, desmotivador, onde há um apelo “à transmissão do conhecimento” e não existe construção e partilha de saberes, valorizando o “aprender a aprender”.

Outra motivação, é compreender a importância da Educação Artística no 1º ciclo, quer para o desenvolvimento global do ser, quer para a criatividade e nova forma de pensamento e sentir que no momento actual, no sistema educativo português, tem que ser tomada uma outra atitude, a fim de que não seja criado um fosso entre a prática nas salas de aula e a desarticulação que parece existir entre o desenvolvimento das expressões nas actividades de enriquecimento curricular.

Penso que desta forma, o sistema educativo português possa tornar-se mais rico, mais cooperante e com estruturação definida neste campo, que parece andar à deriva, sem critérios adequados, onde qualquer interveniente nestas áreas, “avalia” pontualmente os alunos e onde parece não existir qualquer avaliação ao trabalho desenvolvido pelos mesmos, sua exequibilidade e funcionalidade.

Deste modo, e porque nos deparamos com dualidades de critérios e perspectivas diferentes quanto à implementação e desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, estas mesmas actividades, que são oferecidas de forma não obrigatória e que por isso, não envolvem todos os alunos, visto que são os encarregados de educação que, de acordo com os seus desejos ou necessidades, tomam a opção de inscrever os seus educandos neste projecto extra-lectivo mas que pretende ser de “enriquecimento curricular” assim como à forma como se planificam, estruturam e avaliam, torna-se urgente perceber a sua caminhada na Educação.

Antecedentes e estado actual do tema:

A Educação pela Arte na nossa sociedade, embora reconhecida a sua importância para o desenvolvimento global do indivíduo, continua a ocupar uma posição de ambiguidade no processo educativo. É certo que figura nos “programas oficiais obrigatórios”, mas reduzida a uma área à parte em relação à sua implementação nas escolas e às consideradas “áreas nobres”. Ao referir-se a esta posição ambígua, Sousa (2003c:196) defende o seguinte:

“não há «matérias nobres» na educação e, se as houvesse, seriam aquelas que mais directamente se relacionassem com o equilíbrio da personalidade, evitando os desequilíbrios psicopatológicos e, portanto, as actividades expressivas (...)”.

No entanto, como refere António Nóvoa, (1989 cit in Valente 1999:1) “apesar da “sobrevivência institucional” estar garantida e até a educação artística gozar neste momento de um estatuto de razoável importância dentro do quadro legal vigente, a sua prática é por vezes caricatural”.

Alguns estudos mostram que embora se encontre no currículo do ensino básico, está em perfeito divórcio com práticas pedagógicas ou com projectos interdisciplinares e globalizantes.

Têm sido vários os obstáculos para a sua concretização, desde os institucionais e económicos relacionados com as escolas, até aos psicológicos e sociológicos que se relacionam com os professores e a sociedade em geral. A própria definição de educação artística tem sido considerada como uma educação atípica, por falta de conhecimento sobre ela, por falta de consensos sobre a sua utilização em “modelos” de trabalho que assentam em concepções pedagógicas diferentes.

Parece-nos pertinente fazer uma retrospectiva histórica da Educação pela Arte em Portugal, da sua inclusão nos programas do ensino básico e ainda na formação de professores, para que se consiga compreender e reflectir se estamos perante um retrocesso educativo e outras concepções pedagógicas que lhe são inerentes. Segundo Valente & Lourenço:

“desde o início da história da humanidade, a arte tem sido uma prática e uma realidade em todas as manifestações culturais.(...) Os avanços científicos fornecidos pela psicologia evolutiva proporcionaram à pedagogia um conhecimento mais aprofundado da criança e do adolescente. Consequentemente, estes avanços vieram contribuir também para dar particular atenção aos métodos de ensino, tendo em conta o desenvolvimento da criança”. (1999:2)

Em 1942 Herbert Read defendeu a sua tese: “A arte como base da Educação” e através da sua obra original: “Education through Art”, chamou a atenção para a importância de uma educação estética para a educação da humanidade. Na actualidade a obra de Read continua a ser um marco importante a nível da Educação pela Arte repercutindo-se internacionalmente numa concepção educativa, visto que:

“concebe as artes como o método mais eficaz para se efectuar a educação, propondo o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação como objectivos imediatos de uma intervenção lúdico-expressivo-criativa, que envolve o drama, a música, a plástica, a verbalização e a escrita”. (Sousa, 2003b:27).

A fundação da INSEA (Internacional Society for education through Art), criada em Londres em 1954 sob a inspiração da obra de Read, fomentou um movimento ao nível europeu ao qual Portugal esteve ligado desde o início, partilhando das ideias-chave: “a arte é uma linguagem

universal, logo desempenha um papel importante em todo o tipo de ensino; é um meio pelo qual se desenvolve a compreensão mútua entre os povos”. (Valente & Lourenço, 1999:2)

António Nóvoa num dos seus discursos referiu que durante o antigo regime português, as abordagens técnicas e artísticas foram abandonadas no ensino primário por serem consideradas supérfluas e nocivas. Durante esta época, só pessoas de elevado estatuto social podiam ascender às artes. Nas escolas públicas, apenas existia o desenho “modelo”, porque à sociedade da época, interessava “modelar”. Viveu-se este clima de 1926 a 1960.

Nos anos 60 deu-se uma modernização dos currículos, reconhecendo-se que estivemos desactualizados em relação aos outros países da Europa. Reconhece-se que a escola está muito ao serviço dos adultos e pouco ao serviço das crianças e decide-se então dar alguma participação aos alunos.

Em 1968 surgiu em Portugal a reforma de Veiga Simão que segundo Valente (1999) trouxe consigo novas perspectivas de uma renovação pedagógica, influenciando o desenvolvimento das artes na educação. Embora esta reforma tenha sido inovadora para a época, não consegue a aplicação total na prática, nem alterar algumas situações, visto que não foi apoiada pelo governo.

No entanto, de acordo com a autora, este projecto de reforma tentou responder a duas grandes preocupações: à formação pessoal e profissional dos artistas ligados às artes e à formação pedagógica dos professores em áreas artísticas.

Posteriormente um grupo de pedagogos (Arquimedes Santos, Rui Grácio e Madalena Azeredo Perdigão) com inquietações pedagógicas no domínio das artes, começam a debater temas em conferências, cuja pertinência e ousadia levaram a questionar a importância da Arte para a Educação.

Fundaram a Associação Portuguesa de Educação pela Arte e foi através desta associação e deste grupo de trabalho, que se começou a discutir a psicopedagogia das expressões artísticas. Assim nasceram as expressões artísticas.

O ministro Veiga Simão convida Madalena Perdigão para fazer a reforma no conservatório, onde até então se formavam artistas nas áreas de teatro, dança e música. Esta abriu no conservatório a Escola de Educação pela Arte em 1971, abrindo também o curso de formação de professores em educação pela arte.

Apresentava como princípio a globalização das expressões artísticas, que iam buscar raízes à música, à dança, ao teatro e às plásticas. Assentava como princípio de que as artes deveriam ser vistas como um conjunto, como um todo e serem trabalhadas de forma global. Era a globalização das expressões. Partilhava-se a ideia de que os conteúdos se poderiam interligar e serem abordados em conjunto.

Já depois da Revolução de Abril a escola continua a funcionar, mantendo o seu funcionamento até 1982. Nesta escola, nasceu a filosofia de Educação pela Arte e foi geradora de acontecimentos novos, nomeadamente na formação de professores.

Depois de 1974 aparecem as áreas de expressões nos programas de 1º ciclo. Os profissionais formados na escola de educação pela arte são convidados a fazer os programas daquela área e igualmente convidados para formarem os futuros professores do ensino básico.

Aparece assim, o Movimento, a Música o Drama e a Plástica, conjunto de propostas de actividades no programa do ensino básico, consideradas as áreas expressivas. Eram actividades globalizantes e pretendia-se que estas práticas não fossem desenquadradas das outras aprendizagens. Deste modo, a **interdisciplinaridade** acontecia. As expressões eram motivadoras e as aprendizagens fluíam de forma lúdica e expressiva.

As escolas de Magistério Primário, onde até então se formavam professores, são abanadas, algumas disciplinas são introduzidas e nesta época tornam-se muito interventoras e dinâmicas. Delas nasceram professores que ainda hoje acreditam na Educação pela Arte.

Com o surgimento das Escolas Superiores de Educação, (**ESE**) novas mudanças aconteceram no que respeita à formação de professores ao nível das áreas de expressões. Os docentes que foram

para as ESE leccionar estas áreas tinham formação artística de teatro e nova ruptura se cria. Grande parte dos professores formados pelas ESE considera apresentar uma formação limitada nesta área para dar resposta a um currículo de 1º ciclo todo virado para a integração das expressões, apostando numa educação globalizante.

Surgem então cursos de formação para docentes apostando na mudança para um ensino criativo, onde o lúdico e as expressões surgiam como ponto de viragem. Muitos professores alteraram as suas práticas educativas, investindo na sua formação, para de igual modo contribuir para um ensino mais criativo.

De acordo com Valente, (2004a) o desenvolvimento das pessoas está intimamente ligado ao desenvolvimento do conhecimento e ao desejo em adquiri-lo para que o possa partilhar com paixão. Deste modo, um professor cuja formação seja direccionada para a aposta de cativar os alunos, um professor que não tenha medo de arriscar e mantenha sempre o desejo pela sua própria aprendizagem e capacidade reflexiva poderá considerar-se um bom intermediário no processo educativo.

A integração das expressões artísticas na formação dos professores surgiu como uma forma integrada, ou seja o desenvolvimento de “um todo” como forma de abordagem e desenvolvimento das várias formas expressivas e comunicativas. Na perspectiva de especialistas ligados às expressões, com a proposta de expressões artísticas integradas:

“estamos a construir uma gramática própria, diríamos mesmo um novo campo epistemológico (...) que permite desenvolver novas formas de expressão e comunicação através de vivências expressivo-artísticas no campo da expressão plástica e audiovisual dramática, poética e musical, metodologicamente ao usarmos uma perspectiva integrada já estamos a inovar na forma de trabalhar esses conteúdos” (Valente, Peixoto & Lopes 2004b:18)

É certo que as expressões continuam a figurar nos actuais programas do 1º ciclo, onde também se apela à interdisciplinaridade, no entanto, não passa de uma figuração no papel, já que com a entrada em vigor do Despacho nº 19 575/2006, todo este processo ficou comprometido, sentindo-se os professores “impedidos” de trabalhar estas áreas com abertura e espontaneidade, por força de uma mudança legislativa que não se preocupa com o fenómeno educativo que experiente, potencie a criatividade, o desenvolvimento da auto-estima e o desenvolvimento

global do indivíduo. Segundo Vigotsky, (2001) é essencial que se promova uma educação centrada na expressão.

Como já anteriormente se referiu, o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, veio trazer algum desconforto ao sistema educativo português, já que não se encontram bem definidos os critérios em que assentam, os profissionais que as desenvolvem, formação pedagógica dos mesmos, articulação com o trabalho dos professores das turmas, espaços organizados para a sua funcionalidade, materiais a utilizar e articulação com as famílias.

Existe actualmente como que um divórcio entre o que se realiza na sala de aula e o que se faz nas “actividades de enriquecimento curricular”. Os docentes parecem manifestar algum desconforto com esta situação, mas vão colaborando com o sistema, mesmo sem concordarem com o que acontece. As famílias revelam inquietação, pois o horário definido para estas actividades, não é abrangente para solucionar o tempo pós escolar das crianças, os profissionais que orientam estas actividades deparam-se com imensos condicionantes. Os profissionais que desenvolvem estas actividades, encontram-se com vários condicionalismos, quer a nível de espaços, quer de horários e deslocações para diferentes locais/instituições, onde desenvolvem o seu trabalho, além de não possuírem um vínculo profissional estável com o Ministério da Educação. Seria sumamente importante, que fosse feita uma reflexão e uma avaliação sobre esta realidade e se apontassem caminhos a melhorar.

Dado que só no ano lectivo de 2006/2007 se iniciaram estas actividades, a desenvolver preferencialmente nas instalações escolares (facto que na maioria das situações não acontece por falta de meios), e têm surgido problemas vários sobre a implementação das mesmas, seria de todo importante desenvolver processos de avaliação e melhoria, que redimensionem as estruturas de funcionamento, desempenho, viabilidade e conhecimento e o impacto que as mesmas estão a provocar em toda a comunidade educativa. Torna-se então necessário desenvolver processos de avaliação quer a nível institucional, quer a nível de estruturas de funcionamento, desempenho e conhecimento.

É pois urgente que isto seja feito a nível de vários intervenientes do processo educativo, que vise a seriedade e eficácia do que se realiza. No entanto, antes deste passo ser dado, torna-se necessário compreender e analisar todo o percurso da educação pela arte, da educação artística,

os benefícios que a mesma trouxe para o currículo e para o desenvolvimento educacional, a fim de que se possa caminhar no sentido da avaliação da realidade emergente nas escolas do 1º ciclo.

Objecto de estudo, objectivos e hipóteses

No sentido de podermos justificar as resoluções adoptadas no nosso estudo, torna-se necessário, que destaquemos o nosso objecto de estudo, hipóteses e objectivos que conduziram a nossa investigação. Numa fase posterior apresentaremos em detalhe os passos da investigação, que pretendeu ter como eixo de principal, perceber e avaliar os contornos do desenvolvimento das expressões artísticas através da opinião dos professores e outros profissionais que as desenvolvem.

Objectivos

Objectivo Geral:

- Avaliar o desenvolvimento das expressões artísticas no contexto sala de aula e actividades de enriquecimento curricular, nas escolas de 1º ciclo da cidade de Setúbal e seu impacto na comunidade educativa.

Objectivos Específicos:

- Perceber e avaliar como estão a ser trabalhadas as expressões artísticas no 1º ciclo, no contexto sala de aula.
- Determinar o impacto que as actividades de enriquecimento curricular estão a fazer sentir na comunidade educativa.
- Analisar criticamente o grau de literacia artística, proporcionado através das actividades de enriquecimento curricular.

Estratégia da Investigação

A investigação que desenvolvemos partiu de um estudo prévio que nos permitiu descrever interpretar e analisar, partindo dos relatos de vivências de professores, situações emergentes da educação artística e actividades de enriquecimento curricular, na perspectiva destes profissionais e acima de tudo compreender a complexidade que envolve a educação artística mais concretamente no 1º ciclo do ensino básico.

Partindo deste estudo que nos abriu perspectivas acerca da fenomenologia do momento, desenvolvemos outras pesquisas, que nos permitiram sequenciar o trabalho de investigação de forma mais fortalecida, avaliando de acordo com a opinião recolhida pelos instrumentos de colheita de dados, o desenvolvimento das expressões artísticas na sala de aula e nas actividades de enriquecimento curricular, no 1º ciclo.

Centrámos o nosso estudo nas escolas do 1º ciclo, dos agrupamentos do concelho de Setúbal, em número de trinta e duas (32), distribuídas por seis agrupamentos, no sentido de indagar a atitude dos docentes deste nível de ensino e dos profissionais que exercem funções nas actividades de enriquecimento curricular nestas escolas, sobre o progresso e a avaliação das expressões artísticas em ambos os contextos: sala de aula e enriquecimento do currículo.

Utilizámos uma metodologia mista ou eclética, visto que os instrumentos de recolha de dados por nós utilizados, foram de natureza quantitativa (questionário com recurso a tratamento de dados de forma estatística) e instrumentos de natureza qualitativa: a entrevista biográfica, entrevistas semi-dirigidas e grupos de discussão. As entrevistas e os grupos de discussão, tiveram um tratamento de análise de conteúdo, com a categorização e subcategorização que delas se obtiveram, transformando esses dados em dados percentuais, de acordo com as frequências apresentadas.

Procurou-se com a utilização desta metodologia mista, recorrer à triangulação de dados, de forma a poder retirar conclusões que nos permitissem ser observadas por diferentes ângulos metodológicos a fim de nos permitirem um conhecimento mais amplo desta realidade, e analisar a atitude dos docentes face ao modelo da implementação das actividades de enriquecimento curricular e seus benefícios para o desenvolvimento das expressões artísticas.

PARTE I - CONCEPÇÕES E PROBLEMÁTICA

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes.

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes.

1. Arte e Educação: relações e afinidades
 - 1.1. Percursos da Educação pela Arte dos anos 50 à actualidade
 - 1.2. A Criação da Escola Superior de Educação pela Arte
 - 1.3. Avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte
 - 1.4. Que se pretendia com essa Avaliação?
 - 1.5. O CESE e suas repercussões no sistema educativo a nível de 1º Ciclo
 - 1.6. Olhares nos Programas do Ensino Básico
 - 1.7. “Escola a Tempo Inteiro” ou Actividades de Enriquecimento Curricular?
 - 1.8. Arte e Criatividade, Emoção e Motivação
2. Mudança de Paradigma ou Imergência da Educação pela Arte?
 - 2.1. Educação Artística e Interdisciplinaridade: uma atitude pedagógica
 - 2.2. Educação Artística: Uma atitude face à Diversidade
 - 2.3. As TIC e a Educação Artística
 - 2.4. O Papel do Professor numa atitude de Mudança

Arte e Educação: relações e afinidades

“Arte é tudo aquilo a que os homens chamam arte”

(Dino Formaggio)

“La investigación histórica significa interpretación. Por eso los historiadores están reescribiendo el pasado continuamente, ya que van cambiando los enfoques y los intereses del tiempo. (...) El historiador no puede probar que un hecho se ala causa de outro; pêro puede expresar su interpretación sobre secuencias de acontecimientos históricos”. (Bisquerra, 2000:145)

Desde o início da história da humanidade, tal como refere Valente (1999) que o homem se relacionou com a arte numa comunhão de sentimentos, de necessidades, produções, transformações e descobertas científicas.

Fernando Pessoa, (*in* 'Sobre «Orpheu», Sensacionismo e Paúlismo) numa alusão e questionamento à arte e o que a mesma implica, referiu que:

“Toda a arte é expressão de qualquer fenómeno psíquico. A arte, portanto, consiste na adequação, tão exacta quanto caiba na competência artística do fautor, da expressão à cousa que quer exprimir. De onde se deduz que todos os estilos são admissíveis, e que não há estilo simples nem complexo, nem estilo estranho nem vulgar. Há ideias vulgares e ideias elevadas, há sensações simples e sensações complexas; e há criaturas que só têm ideias vulgares, e criaturas que muitas vezes têm ideias elevadas. Conforme a ideia, o estilo, a expressão. Não há para a arte critério exterior. O fim da arte não é ser compreensível, porque a arte não é a propaganda política ou imoral”.

Segundo Ribeiro (1993 *cit in* Vilela 1999:12) “arte significa criatividade, originalidade e se singulariza no talento da personalidade criativa e na factualidade da obra artística, o seu princípio gerador é universal”.

De acordo com Freitas e Pereira, (2007) a arte é uma forma de questionar o que muitas vezes não se ousa questionar e se aceita de forma passiva, no entanto a arte, pode criar e alterar posições visto que: “a arte é uma das possibilidades para oferecer informações e criar condições para repensar, desvelando as aparências, revendo o passado e inventando o futuro”. (2007:2)

Santos, (2008) considera que é difícil, ou impossível a existência de um conceito amplo para arte e nesta perspectiva refere:

“Assim, a Arte, numa como que sinergia do fazer, do sentir, do pensar, corresponderia, no trabalho, pela percepção, emoção e imaginação, a necessidades profundas e diversas da vida humana, de tal modo que, ao longo dos tempos, tem sido uma das suas perenes manifestações. Daí, consequentemente, uma difícil, senão impossível, definição universal, abrangente para Arte”. (2008:47)

Se nos debruçarmos sobre as concepções filosóficas que surgiram ao longo dos séculos, verificamos que não são consensuais na sua definição, mas apontam caminhos de procura levando-nos a confrontarmo-nos de forma paradoxal e verificamos que: “julgamos saber o que ela é, mas experimentamos uma grande dificuldade quando tentamos dizer o que ela é (...) se ninguém me pergunta, sei; se quero explicar a quem me pergunta, não sei” (Barbosa 1995 *cit in* Vilela 1999:14).

Argan (1994:36) defensor de uma teoria formalista, afirma que não se define o conceito de arte visto que o mesmo, estará sempre ligado a um tipo de valor, defendendo que: “este está sempre ligado ao trabalho humano e às suas técnicas e indica o resultado de uma relação entre uma actividade mental e uma actividade operacional”.

Questionar o que é a Arte, é portanto uma situação antiga e transcendente que se revela no pensamento filosófico como refere Dias, (1983:85) “perguntar o que é a arte é desejar determinar um ser genérico do fenómeno estético, uma imagem transcendente da arte”.

O filósofo Baumgarten citado por Fróis (2000:29) “contestou os pensamentos filosóficos da época que discriminavam uma hierarquia do conhecimento e destacavam o raciocínio lógico como via principal de aquisição do conhecimento”, pensamentos que eram dominantes na comunidade filosófica do seu tempo, o que foi considerado uma revolução para a época, visto

que contrariou um pensamento instalado dando particular ênfase ao sensível como outra forma de conhecimento. Digamos que esta nova teoria filosófica de Baumgarten foi um passo importante na ciência onde novos olhares começavam a reflectir uma outra forma de pensamento em relação à arte. Assim vejamos: “A principal teoria que influenciou Baumgarten, foi a ideia de Leibniz de que existem diferentes níveis de conhecimento (cognições) com transições contínuas, que incluem também o registo sensível”. (Fróis, 2000:30).

Partindo destes níveis de conhecimento que nos nossos dias já foram objecto de estudo por vários investigadores, poderemos enfocar esta dimensão do conhecimento sensível no campo educacional, onde arte e educação se tocam na sua essência e se afastam na sua abrangência.

Quando falamos de Educação e Arte, falamos de contribuição, potencialidades, binómio de interacções que contribuem para um desenvolvimento integral. Educar pela Arte, significa educar através dos sentidos, das emoções, das vivências e experimentações. É nessa reunião que se desenvolve de forma harmoniosa, o ser.

Segundo Fróis, Marques e Gonçalves (2000) a arte tem como finalidade (entre outras) poder dar a sua contribuição no desenvolvimento da sensibilidade e criatividade do ser humano, ao passo que na Educação também esta finalidade se reconhece como fundamental na formação integral, onde se pode falar numa trilogia de capacidades e possibilidades em termos cognitivos, afectivos e expressivos.

De acordo com Read (1957) não deverão estabelecer-se fronteiras entre arte e educação mas sim realizar-se a integração das faculdades biológicas numa única actividade orgânica, sem que existam visões limitadas, não fazendo diferença entre ciência e arte, visto que: “a arte é a representação, a ciência a explicação – da mesma realidade” (1957:24)

No nosso entender, a Arte na Educação é cada vez mais o caminho onde as competências e os saberes se podem construir e organizar. Consideramos existir nesta relação: Arte e Educação um conjunto de acções que contribuem para uma educação mais autêntica e desafiante para o século XXI:

- Comunicação partilhada
- Caminhos de mudança
- Desenvolvimento de atitudes
- Consciência Multidisciplinar e Interdisciplinar
- Construção de afectos
- Descoberta do Ser

Consideramos que estas acções interligadas são constituintes fundamentais para o desenvolvimento de uma mediação entre educação e arte onde conjuntamente permitam um desenvolvimento integral do ser humano permitindo que as verdadeiras potencialidades ecludam e alicercem novas aprendizagens. A arte é também uma forma de humanização e construção progressiva, que se pode realizar através da partilha entre o conhecimento e o sentir numa parceria de envolvimento. Como refere Barbosa (2000:20), “a arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica”.

A fim de podermos partir para uma contextualização da actualidade e perceber os vários percursos e respostas existentes neste binómio, é importante revisitar um passado da Educação pela Arte na situação portuguesa, os percursos realizados e o desenvolvimento de outras formas de linguagem artística que se foram estabelecendo. Achamos fundamental conhecer e perceber as condições do passado, analisando-as bem como os processos culturais da época, a fim de nos podermos debruçar sobre a situação da actualidade.

1.1. Percursos da Educação pela Arte dos anos 50 à actualidade

“A Educação pela Arte atende, sobretudo, à formação da Personalidade”

(Arquimedes Santos)

Falar de Educação pela Arte é envolvermo-nos num percurso histórico-cultural que atravessou algumas décadas, percorrendo situações políticas, sociais e educativas, onde as próprias instituições educacionais estavam fragilizadas por um regime totalitário que assumia em si todo o poder legislativo.

Na época ditatorial onde a repressão política se fazia sentir a todos os níveis, isolando um país de contactos exteriores a nível ideológico e informativo, Portugal estagnou e em termos educacionais pouco se evoluiu a nível de metodologias e práticas, sempre condicionadas pelo poder político.

Não poderemos esquecer-nos que em termos de educação, existia grande rigidez curricular, onde existiam manuais escolares únicos desde o ensino primário até ao secundário, reflectindo os valores duma sociedade subserviente e oprimida. Neste quadro, onde predominavam as áreas consideradas fundamentais no ensino Primário, nomeadamente o ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia, o Ensino Artístico não era sequer motivo de interesse. Tal como refere Eça (2000: 5) “Não interessava o pensamento crítico, a compreensão estética ou a criatividade, o que se pretendia era formar pessoas sem opinião”.

Nesta óptica retrógrada que se viveu durante muito tempo em Portugal, poderemos dizer que não se falava nem se valorizava a criatividade nem a mesma era considerada como veículo

potenciador de descobertas e de aprendizagens. Não se pensava em educação artística daí nem se antever a sua necessidade e importância.

Ao longo de muitos anos, não se ouviu falar de Educação pela Arte ou de Educação Artística, não havendo qualquer alusão à sua necessidade por parte dos responsáveis pelo processo educativo. Nestes condicionalismos, era um acto de coragem assumir-se uma nova postura pedagógica que rompesse costumes e imposições de um sistema autoritário que durante anos remeteu o país e a educação para a estagnação.

Foi com a chamada “Reforma Veiga Simão” que se deu um despertar para a importância das expressões no desenvolvimento das crianças e de igual modo se assistiu a uma renovação em termos pedagógicos, onde educação e Arte começam a assumir-se em termos de relação privilegiada, ganhando maior importância. Veiga Simão foi Ministro da Educação em 1974, considerado por muitos como um homem de outras visões, que se encontrava numa outra perspectiva e como refere Santos, A. (comunicação pessoal, 4 de Janeiro 2008), “via o mundo de maneira diferente mostrando abertura para as problemáticas das artes”.

Era necessário que as artes enquanto formas expressivas surgissem na formação das crianças e dos jovens, no sentido da sua essência ou seja, para certos aspectos ignorados no Ensino Primário (actual 1º Ciclo do Ensino Básico, 1º CEB), apontando para o desenvolvimento harmonioso da personalidade. O mesmo acontecia nos outros graus de ensino, nomeadamente no ensino preparatório, onde fazendo parte do currículo em termos oficiais, não revelavam grande peso nem correspondiam ao que na realidade se pretendia nos ideais da Educação pela Arte. Também no ensino secundário existiam limitações significativas, existindo somente a disciplina de educação Musical, também ela abolida pela considerada insuficiência de preparação docente. No ensino pré primário, não fazia parte do currículo e era de facto inexistente.

Assim e por falta de clarificação destas questões que foram consideradas fundamentais para um desenvolvimento global de crianças e jovens no seu percurso educativo e para a vida, houve necessidade de organizar um colóquio sobre a “reforma do sistema educativo”.

Não podemos no entanto falar da Educação pela Arte em Portugal sem fazer um enquadramento em termos de marcos históricos mundiais, (já que a arte é universal), que despoletaram todo este

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes
envolvimento em Portugal. Torna-se assim importante recuar no tempo para percebermos como esta fenomenologia cresceu, se desenvolveu e se instalou no sistema educativo português.

Foi no período que se seguiu à II Guerra Mundial e com a criação das Nações Unidas, que novas concepções de Educação pela Arte emergiram, conduzindo a novas práticas pedagógicas, novos caminhos educativos, inspirados na obra do autor inglês, Herbert Read.

A UNESCO e International Society for Education through Art (INSEA), associações fundadas após o término da Segunda Guerra Mundial, surgiram sob a influência da obra de Read e até hoje partilham a mesma filosofia. A INSEA, organização internacional, foi constituída em Paris, no ano de 1954, tendo como objectivo primordial desenvolver a educação e a criatividade em todos os países, através da arte. Pretende também promover entre os povos valores de tolerância e compreensão. Na actualidade é uma organização não-governamental que tem junto da UNESCO uma função consultiva. Conforme defende Eça, (2000:12) as suas ideologias ainda hoje prevalecem:

“A educação pela arte é um meio natural de aprender em todos os períodos do desenvolvimento do indivíduo, promovendo valores e disciplinas essenciais para um completo desenvolvimento intelectual, emocional e social do ser humano na comunidade. É necessário que aqueles que se preocupam com a educação pela arte se associem para partilhar experiências melhorar práticas e fortalecer a posição da arte na educação; Cooperação entre várias disciplinas dentro e fora da educação; Cooperação internacional e compreensão entre os povos”.

A realidade do momento actual, é completamente diferente do pós-guerra, visto que todas as mudanças que se estabeleceram na sociedade do século vigente, sobretudo no plano tecnológico, político e de valores transmitidos, confluem numa amálgama de situações que necessitam ser questionadas sobre as suas vantagens e desvantagens, num planeta cada vez mais multicultural, impregnado de realidades diversificadas.

A educação artística cuja filosofia já atravessou várias décadas, continua a constituir um desafio para o processo educativo e uma necessidade de inclusão numa educação globalizante. É motivo de preocupação e de inquietação pedagógica no sentido de ser traduzida numa consciencialização social, paradigmática e educativa.

Consideramos que o processo educativo é da responsabilidade de toda a sociedade, que se pretende multifacetada, permitindo diferentes manifestações sociais e de acordo com Barbosa

(2000:20) “a arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual”.

A UNESCO reconheceu a importância da arte na educação e viu nela, sobretudo um elo de construção de uma cultura para a paz, com impacto internacional.

Em **1954 Herbert Read** defendeu a sua tese: “**A arte como base da Educação**” e através da sua obra “**A Educação pela Arte**” chamou a atenção para a importância de uma educação estética para a educação da humanidade, centrada no ser.

Read, considera não ser original a tese que apresenta, “**a arte deve ser a base da educação**” visto que, segundo o autor, “foi explicitamente formulada por Platão há muitos séculos e a minha única ambição é traduzir a sua opinião sobre a função da arte na educação em termos que se apliquem à nossas necessidades e condições actuais”.(Read, 1956:13)

Considera ainda ser facto curioso na história da filosofia nenhum dos seguidores de **Platão**, com excepção de Schiller, ter defendido este ideal e ao invés, ter sido banalizado e remetido para o esquecimento.

Assim Herbert Read tenta através da sua tese mostrar a exequibilidade do que Platão não conseguiu, tendo ficado numa indefinição ou falta de compreensão dois termos de extrema importância: Arte e Educação, já que Read afirmava:

“a tese de Platão tem sido mal compreendida, em primeiro lugar porque durante séculos não foi percebido aquilo que ele entendia por arte e, em segundo lugar, porque tem existido uma incerteza quase simultânea sobre o objectivo da educação”, (Read, 1956:13)

Deste modo, a questão pertinente que durante séculos se foi levantando e suscitando interesse de filósofos, pedagogos e investigadores, surge sempre actual emergindo do tempo como factor de

buscas incessantes, de prioridades educativas de correntes pedagógicas diferenciadas e de alguma forma unidas pela mesma interrogação: **“qual é o objectivo da Educação?”**

Sabemos que a palavra Educação deriva do latim “educere”, cujo significado “para fora”, é bem apelativo, se o ligarmos à filosofia de educação pela arte que se assume tendo como principal função o desenvolvimento da personalidade, o impulso para a eclosão de potencialidades e valores, a construção do ser e não a “transmissão” de saberes.

Surgem várias concepções de educação que se manifestam e se vão estabelecendo nos vários processos sociais que atravessam, defendidas ou refutadas por grupos dominantes ou pela sociedade onde são apresentadas.

Percorrendo a obra de Read, que serviu de base inspiradora a novas posturas educacionais que tal como este autor comungam da ideia que a arte é a base da educação, surgem correntes defensoras deste ideal a nível internacional, onde destacamos a ONU que criou através da UNESCO, uma Associação Internacional de Educação pela Arte, às quais Portugal se encontra ligado desde o início.

Desde **1950**, que em Portugal se estudam e debatem questões sérias ligadas à educação artística e suas vantagens no ensino aprendizagem. Nos anos 50 consideramos que não existia educação artística na criança, onde a este nível apenas se podia encontrar a “prática de trabalhos femininos e do desenho geométrico ou à vista” (Pais, 2000: 13)

Considera-se que a Arte é uma linguagem universal, que pressupõe uma ligação entre sentimentos, emoções e ideias, que por sua vez permitem que se desenvolvam através das actividades de expressão artística, uma sensibilidade estética e outras potencialidades. Torna-se importante salientar que através da arte, se estimula e desenvolve a criatividade e imaginação que permitem por sua vez, um desenvolvimento cognitivo ampliando as relações sócio-afectivas. Segundo José Sasportes, na sua intervenção na 1ª Conferência Mundial sobre Educação Artística realizada em Lisboa, em 2006, foi durante a década de **50** que “*os primeiros sinais de interesse nesta área, surgiram*” destacando-se nomes importantes como Cecília Menano, Alice Gomes e João dos Santos, os quais realizaram uma sensibilização que visava a necessidade da integração de uma Educação Artística nos currículos das escolas públicas.

Em **1957** foi criada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA) tendo como base inspiradora a obra de Read e foi através desta associação que o conceito de Educação pela Arte começou a ser divulgado em Portugal, sob a presidência da pedagoga Alice Gomes. Desta forma começava a desenvolver-se uma filosofia virada para uma nova forma de pensar, onde o pensamento crítico surgia timidamente rompendo ideias retrógradas.

No entanto foi na década de 60 que se reconhece o potencial criador da criança através da expressividade com acesso a materiais e técnicas que eram promotoras do seu desenvolvimento criativo e da sua eclosão de valores artísticos no sentido de arte/expressão, caminhando para uma pedagogia divergente apelativa a uma pedagogia mais centrada na acção. Destacamos de forma singular na década de 60 a importância pioneira em Portugal da Educação pela Arte, que como refere Kowalski (2007 *cit in* Santos 2008:55): “os seus estudos e intervenções, desde a década de sessenta, têm influenciado modos de pensar, estudos e práticas, promovendo a reflexão sobre a importância do papel das artes na educação”.

Estas inquietações pedagógicas e preocupações com uma educação virada para o desenvolvimento total do indivíduo, privilegiando o seu desenvolvimento harmonioso, mantiveram-se durante a década de **60**, época em que a Fundação Gulbenkian desenvolveu um curso de educação musical, que gerou grande impacto em termos educativos.

Em **1971**, na **Fundação Gulbenkian**, realizou-se um colóquio sobre Educação Artística, pela 1ª vez em Portugal, promovido por Madalena de Azeredo Perdigão, onde estiveram presentes dezenas de especialistas de todas as áreas artísticas. Deste colóquio, viria a nascer um projecto que tinha como objectivo a reforma do Conservatório Nacional, de Lisboa. Este colóquio, considerado um marco histórico, foi realizado no âmbito da Reforma do Conservatório Nacional onde novas experiências pedagógicas decorriam e das conclusões surgidas no mesmo, foi proposta a criação de uma Escola Nova, portadora de uma experiência pedagógica inovadora.

O ano de **1971** é pois um marco importante para a educação Artística em Portugal, Arquimedes Santos (comunicação pessoal, 4 de Janeiro, de 2008) afirmou que “os assuntos relacionados com a educação artística, começam a ter o sancionando do Ministério da Educação, a partir daí o ministério sanciona aquela questão e a Educação Artística passa a ter um outro aspecto”. A

partir desta data, passa a existir um protocolo com o Ministério da Educação e de alguma maneira, sancionado pelo próprio Ministro, uma possibilidade de reforma do Conservatório, que era considerado o mais importante estabelecimento artístico a nível sobretudo da música, da dança e do teatro.

Manuela Perdigão foi a presidente da comissão destinada a efectuar essa reforma e rodeou-se de uma equipa de confiança, para a realização da mesma, formada por especialistas ligados à música, ao teatro, ao cinema e a outras áreas artísticas. O pedagogo Arquimedes Santos integrou essa equipa como consultor psicopedagógico, tendo para isso, como refere Santos (2007:26): “apresentado uma proposta-exposição onde defendeu a necessidade de uma “Secção Pedagógica” no Conservatório e apontando a criação de dois cursos: O de Professores do Ensino Artístico e o de Professores de Educação pela Arte”.

Consideramos que este acontecimento, foi fundamental para o processo de viragem em termos de educação Artística, em Portugal, dando origem a uma nova visão da mesma, desencadeando mudanças significativas na educação, na pedagogia, na arte.

1.2. A Criação da Escola Superior de Educação pela Arte

“Se para Arte, a apreensão de conceitos, porventura nela implícitos ou explícitos, nos desorienta, que se dirá da Educação?”

(Arquimedes Santos)

Não poderemos falar da Educação pela Arte em Portugal, sem nos debruçarmos sobre o surgimento da Escola Piloto de Educação pela Arte e todo o impacto e transformações que produziu no sistema educativo português.

A Escola Superior de Educação pela Arte (ESEA) foi criada em Portugal no ano de 1971, no Conservatório Nacional de Lisboa, por proposta do investigador do centro de Investigação

Pedagógica Arquimedes da Silva Santos, que para além dos cursos de Neuro-psiquiatria infantil e Ciências Pedagógicas, possuía o curso de formação Psico-pedagógica e tinha realizado estudos em Reeducação Expressiva e Psicopedagogia das Expressões Artísticas.

Deste modo, segundo Brederode (1994) foi criada por despacho ministerial de 25 de Setembro de 1971 a Escola Piloto para Formação de Educadores de Educação pela Arte, em regime de experiência pedagógica, experiência pioneira no país, a qual teve após o 25 de Abril, a designação de Escola Superior de Educação pela Arte e que durante 10 anos formou professores. Nesta Escola:

“foram, pela primeira vez, formados professores com sensibilização psicopedagógica nas áreas das expressões artísticas e lançadas sementes que viriam a ser disseminadas pelo país, em particular nas Escolas Superiores de Educação que entretanto foram criadas”.(Santos, 2007:26)

Os cursos ministrados nesta Escola Piloto enquadravam-se no nível de bacharelato e apresentavam duas vertentes na formação de professores:

- Formação de professores do Ensino Artístico (que englobava as áreas de Música, Teatro e Dança).
- Formação de professores de Educação pela Arte (nas áreas de Música, Teatro e Dança).

Embora possa parecer tratar-se do mesmo, há diferenças filosóficas conceptuais e pedagógicas entre “Ensino Artístico” e “Educação pela Arte”. Mas que significa Educação pela Arte e o que a distingue de ensino artístico? Como refere Santos (1977:86) a Educação pela Arte:

“atende sobretudo à formação da personalidade. O ensino artístico almeja a formação de artistas. A Educação pela arte processar-se-á como uma via contínua e ascendente ao longo da vida e dela decorrendo, a certa altura, mais ou menos intensamente, a do Ensino Artístico”.

É esta perspectiva que defendemos, nos contextos das escolas do 1º ciclo, onde se pretende atender à formação da personalidade e não à formação de artistas. Deste modo, esta postura

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes

vem reiterar a necessidade da educação pela arte nos currículos deste grau de ensino (como aliás se encontra), mas acima de tudo o seu desenvolvimento real e efectivo.

A Escola Superior de Educação pela Arte teve principal relevo no país pelo facto de dar à luz questões pedagógicas inovadoras e pertinentes, que de algum modo pareciam não ser relevantes para o processo educativo, já que a educação artística não integrava os currículos das escolas públicas.

É importante realçarmos o papel desempenhado pela Fundação Calouste Gulbenkian criada em 1956, com objectivos direccionados para ao desenvolvimento de projectos artísticos, educacionais e científicos, desde sempre através de iniciativas dos seus serviços, procurou apoiar e favorecer condições de mudança. Segundo Pais (2000), esta fundação apostou em condições de mudança que visavam: “o desenvolvimento pessoal, o progresso social e a renovação de valores culturais. Por isso aceitou nos seus programas diversas formas de promoção e acompanhamento de projectos no âmbito da investigação pedagógica e da divulgação artística” (2000:13).

Foi Madalena Azeredo Perdigão que nesta época dirigia o serviço de música da Gulbenkian, que integrou a comissão de reforma do Conservatório e convidou **Arquimedes da Silva Santos**, que desenvolvia o seu trabalho no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, para consultor psicopedagógico e das comissões de reforma e orientação do Conservatório Nacional.

Assim, este médico e pedagogo, docente no centro de investigação pedagógica do instituto Gulbenkian, foi fundador da Escola Superior de Educação pela Arte do Conservatório Nacional de Lisboa. Ao pedagogo Arquimedes da Silva Santos, estão ligadas mudanças significativas na Educação pela Arte, psicopedagogia e formação de professores.

“Foi fundador, professor e presidente do Conselho Pedagógico da Escola Superior de Educação pela Arte do Conservatório Nacional de Lisboa. Teve um papel pioneiro e destacado em várias organizações e associações ligadas à Intervenção Artística e à Arte-Educação” (Santos, 2007:26).

Arquimedes Santos, através da investigação que realizou, reestruturou o curso que tinha sido criado inicialmente para professores de música, dando deste modo origem à disciplina de Psicopedagogia das Expressões Artísticas. Foi através deste pioneiro que se estabeleceu em Portugal o fundamento para uma intervenção psicológica e psicopedagógica ao nível da Educação pela Arte.

Colaborador directo de Madalena Azeredo Perdigão na área de psicopedagogia, propõe à comissão de reforma do conservatório, o aproveitamento do mesmo, *“como modelo de possibilidades e dificuldades, como conservatório-piloto dos que, a nível secundário o país necessita”*. (Santos, 2007:80) Segundo proposta deste pedagogo, foram criados dois cursos: o de Professores do Ensino Artístico, que englobava as áreas de Teatro, Música e Dança e o de professores de Educação pela Arte, onde se enquadravam de igual modo as áreas de Teatro, Música e Dança.

Foi em **1971** que se deu a criação da Escola-Piloto virada para o desenvolvimento das artes no ensino e para a formação de professores, veiculando uma filosofia inovadora que apostava num ensino diferenciado, abrindo novas formas de pensar de forma crítica e reflexiva.

A Escola foi criada por despacho ministerial e os cursos realizados nessa escola, teriam o nível de bacharelato, facto que não aconteceu, suscitando nos alunos e docentes da escola, algum desconforto e perplexidade perante as indefinições ministeriais, tal como refere Brederode (1994:24): “Quanto ao bacharelato, enquanto não houver parecer da Junta Nacional de Educação, devidamente homologado, não se poderá afirmar a equivalência”.

Deste modo, a Escola funcionava com alguma incerteza no que diz respeito à legitimação de diplomas dos alunos que iam terminando a sua formação, sem se obter a nível governamental uma definição exacta e precisa sobre o grau que o curso atribuía aos discentes que o frequentavam. Desde a sua criação até à revolução de Abril de 1974 a Escola manteve-se em situação de experiência pedagógica, tutelada em termos Pedagógicos e administrativos pela Comissão Orientadora da Reforma do Conservatório Nacional. Esta mesma escola, após a revolução de Abril de 1974 veio a transformar-se em Escola Superior de Educação pela Arte, e manteve o seu funcionamento até **1981**.

Durante os **10** anos da sua existência, esta escola desenvolveu importantes experiências no âmbito da formação, na área específica da Educação pela Arte.

Segundo Valente e Lourenço (1999), a reforma realizada nos anos **70** sobre o desempenho ministerial de Veiga Simão, trouxe:

“novas perspectivas de uma renovação pedagógica, influenciando o papel das artes na educação. O projecto de reforma procurou responder a duas preocupações fundamentais: a primeira, dizia respeito à formação geral e profissional de artistas na vertente das artes; a segunda, referia-se à formação pedagógica dos professores das áreas artísticas”. (1999:4)

Deste modo, novas perspectivas surgiam no processo ensino/educação, que apontavam para uma concepção pedagógica onde germinavam experiências pedagógicas expressivas, baseadas numa Educação pela Arte onde as áreas de movimento, música, drama e plástica floresciam tendo como princípio orientador, a globalização das expressões que de forma interligada, se articulavam numa metodologia interdisciplinar, vislumbrando um outro perfil de escola, uma Escola Nova, activa, que se permitia responder às necessidades sentidas.

Muitos alunos desta escola, já possuíam formação profissional, mais concretamente, cursos do antigo Magistério Primário, instituição que na época formava os professores do ensino primário. Estes alunos/professores, consideravam importante esta formação, por sentirem ser fundamental logo no ensino primário, uma aprendizagem globalizada, através das expressões, uma educação na medida:

“onde as artes, as expressões artísticas, pudessem ser introduzidas para darem uma outra dimensão que não só o programa. No ensino de então decorávamos aquelas coisas: era a Matemática, eram as ciências, etc... mas havia autores que já defendiam que era possível fazer o ensino básico, e particularmente o primeiro ciclo, através das expressões artísticas. Aprendia-se a matemática, a física, a química, as ciências naturais, a língua, através das expressões artísticas”. (Santos, 2000:4-5)

Os cursos que eram leccionados na Escola Superior de Educação pela Arte tinham a duração de 3 anos existindo até 71 – 72 um currículo globalizante.

No ano de 73-74 foi criada uma nova organização curricular cujas principais vantagens de acordo com Arquimedes Santos citado por Brederode, (1994:32) são as seguintes:

“1) Propiciar a todos os alunos o “princípio da globalização nas actividades artísticas como uma base comum para a educação pela Arte” segundo uma orientação predominantemente expressiva e que constituísse uma iniciação a várias áreas artísticas.

2) Proporcionar a todos os alunos uma consciencialização da Escola Piloto de Educação pela Arte, sobretudo os educadores, e ao mesmo tempo, um maior amadurecimento para as disciplinas pedagógico-artísticas das opções.

3) Incidir mais na formação pedagógica em geral dos futuros professores e nas suas capacidades expressivas, proporcionando pois

a) aos alunos encontrarem-se consigo próprios, antes de se entregarem, fundamentalmente, à sua preparação de professores de Educação pela Arte para crianças e adolescentes;

b) aos professores da Escola Piloto, permitir-lhes uma mais consequente avaliação dos alunos, quer quanto à vocação pedagógica, quer quanto às potencialidades artísticas.

4) Tendo em conta a percentagem das desistências em todos os cursos Superiores, pretende-se ainda, ao menos, que a frequência de um ano de um “Ciclo Propedêutico-Formativo” permita um aproveitamento nacional mais qualificado e amplo de quantos começaram, mas não puderam, por qualquer motivo, continuar os estudos. Será ainda um modo de a Escola fazer uma intensiva extensão da Educação pela Arte”.

A ESEA que na sua criação apresentava dois objectivos distintos em relação aos cursos a que se destinava referentes à formação de:

a) Professores de Ensino Artístico (Música, Teatro, Dança)

b) Professores de Educação pela Arte (Música, Teatro, Dança),

privilegiou a formação de Educadores pela Arte, o que foi motivo de preocupação posterior quer pelos alunos quer pelos professores, já que esta categoria não estava designada no sistema educativo português e apesar da formação recebida, não se sabia quais as saídas profissionais para estes alunos. Poderemos também dizer que o facto de a ESEA apostar na formação dos Professores de Educação pela Arte estava ligado às mudanças que entretanto surgiam no sistema educativo, altura em que emergia a criação do ensino pré primário e no currículo do 1º ciclo se perspectivava a introdução da área de expressões.

Vivia-se nesta época uma grande indefinição em termos educacionais e de reestruturações do sistema de ensino, onde as revisões curriculares começavam a surgir apontando-se para a integração da área de Educação pela Arte no currículo do 1º ciclo do ensino básico. Deste modo era possível colocar os professores formados em Educação pela Arte em regime de coadjuvação aos professores do então ensino primário, actual 1º ciclo, visto possuírem formação pedagógica e artística o que daria alguma segurança quanto à profissionalização dos mesmos.

A par das mudanças que aconteciam no seio da ESEA em termos curriculares, administrativos e pedagógicos, surgiam em simultâneo transformações significativas no sistema educativo português que se interligavam com os saberes pedagógicos e expressivos dos profissionais que esta escola formava e na disseminação dos mesmos junto de outros agentes educativos. De acordo com Brederode (1994:47)

“Ao nível da integração da componente expressiva na formação dos futuros professores primários, a Escola desenvolveu já trabalho julgado meritório junto da escola do Magistério Primário de Lisboa e procurará reforçar o seu próprio curriculum de modo a melhor preparar os professores que, neste sector, irão industrializar os futuros professores primários”.

A ESEA assumia-se como Escola que pretendia formar educadores especializados, com preparação “psico-pedagógica e pedagógico-artística”, que visavam o desenvolvimento harmonioso da criança, baseados na expressão artística e de acordo com a filosofia da Educação pela Arte. De igual modo pretendia apoiar pedagogicamente os professores no activo através de reciclagens, cursos e eventos relacionados com actividades expressivas.

Segundo testemunhos orais, foram mais de 300 alunos formados nesta escola, que receberam formação artística e pedagógica. Essa formação assentava em três pilares essenciais, tais como

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes

refere Arquimedes Santos: “a arte, a pedagogia e a psicologia, de forma a responder às necessidades de desenvolvimento da personalidade da criança e do adolescente, sensibilizando-os para os valores estéticos” (Santos, 1999:52). Estas duas modalidades viriam a seguir percursos diferentes, mas a grande maioria dos professores formados nesta escola, veio por sua vez a fazer-se notar logo nos anos que se seguiram à Revolução de Abril. Consideramos que os anos pós-revolução foram determinantes em termos da educação, mais especificamente nas Escolas de Magistério Primário, que sofreram uma reestruturação a nível curricular, sendo implementadas na formação dos professores as áreas de Movimento, Música Drama e Plástica, leccionadas pelos alunos formados na Escola de Educação pela Arte. Este percurso foi inovador quer a nível de curricula na formação inicial de professores, quer a nível de bases psicopedagógicas que apontavam para uma educação onde o processo interdisciplinar acontecia de forma motivadora e propícia a novas aprendizagens viradas para uma metodologia activa. Nestes anos introduziram-se grandes reformas curriculares e segundo Eça, (2000) os currículos sucederam-se, desenvolvidos centralmente por equipas destacadas no ministério da educação, no entanto, as reformas realizadas nunca chegaram a ser objecto de avaliação.

Os “instrumentos” que germinavam na formação de professores, davam oportunidade de mudança em termos de actuação didáctica no sentido de propostas de inovação, transformando rotinas, num processo de apelo à criatividade e experimentação.

Consideramos que entre os anos de **1975 e 1978**, se deu uma viragem significativa ao nível da formação de professores, onde novos conceitos, novas metodologias e novas posturas educacionais eclodiram numa atitude de mudança que pressupunha uma dimensão paradigmática no que se referia à Educação pela Arte. Apostava-se numa pedagogia para o “ser”, mais do que para o “fazer”.

Foi precisamente no ano de **1978** que foi constituída uma comissão que envolvia artistas e professores, para a construção do projecto do Plano Nacional de Educação de Ensino Artístico, por intenção Ministerial. Deste Plano se elaborou relatório com três propostas fundamentais:

- Criação de institutos Universitários de Arte;
- Regionalização do ensino artístico;
- Introdução da Educação pela Arte no Ensino.

Arquimedes Santos, considera que a grande conquista foi sem dúvida a introdução da Educação pela Arte, todavia refere que:

“houve uma reticência em ir para além do ensino básico. Isto é, aceitou-se a educação pela arte para a pré-primária e para a primária e, fundamentalmente para crianças com dificuldades (...) vi que a melhor maneira, do ponto de vista educativo, de agir na vida das crianças com dificuldades era através das expressões artísticas, quer seja da música, das artes plásticas, da psicomotricidade, da dança, do drama” (Santos, 2000:2).

Poderemos então inferir, que na actualidade os ideais da educação artística se repercutiram, desde uma reforma do ensino, até aos movimentos criados neste âmbito, fazendo-se sentir uma nova dinâmica nas escolas e uma maior estruturação na dimensão da educação artística. A disseminação destas ideias construídas durante os anos em que a ESEA formou professores e profissionais ligados ao ensino artístico, manifestaram-se nas Escolas Superiores de Educação, que começaram a funcionar na década de 80 após o encerramento dos Magistérios Primários, tendo como objectivo principal a formação de professores do 1º ciclo do ensino básico e de Educadores de Infância. Pretendia-se que estas novas instituições de formação recém criadas comportassem no seu seio, já que segundo o **Decreto-lei nº 310/83** indicava que “*o curso de educação pela arte, cujo objectivo não é a formação de artistas mas de professores para o ensino básico, deverá vir a enquadrar-se nas futuras Escolas Superiores de Educação*”, uma área específica em relação ao ensino artístico, sequenciando o trabalho anteriormente já desenvolvido. Tal não aconteceu!

Na realidade muitas das escolas Superiores de Educação que existem actualmente em Portugal, nasceram nos anos **80**, sem que no entanto o curso de educação pela arte fosse implementado nas mesmas.

No ano de **1983**, por questões políticas, a Escola Superior de Educação pela Arte foi extinta, após ter superado algumas dificuldades durante o seu percurso, sendo em grande parte fruto de divergências políticas e desta forma o país assistiu também à finalização de uma experiência pedagógica inovadora atenta ao desenvolvimento integral das crianças, numa visão construtiva do desenvolvimento de potencialidades através da arte.

1.3. Avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte

“l’évaluateur serait plutôt le “private investigator” des romans noirs: il travaille pour un commanditaire qui lui a caché ses véritables motifs, il n’a pas de mandat pour interroger les témoins, la poursuite de son enquête et son éventuel succès pose plus de problèmes qu’elle n’en résoud et lui met à dos l’ensemble des acteurs du drame”. C. Griffaton (cit in Brederode 1993:516)

Um único estudo foi realizado no sentido de perceber e avaliar a problemática envolvente da ESEA e seu contributo inovador para a Educação pela Arte em Portugal. Na altura em que foi realizada a avaliação da ESEA, segundo Brederode (1994) esta terminologia quase não era falada no país, já que para a sociedade em geral a palavra avaliação tal como a sua funcionalidade se cingia aos alunos, relacionando-a com “certificação”, mais concretamente com “passar” de ano escolar ou “chumbar” no sentido de repetição de ano.

Deste modo para que a avaliação desta escola fosse levada a cabo, foram determinantes os esforços empreendidos pelas pessoas que a realizaram e factores inovadores que as mesmas possuíam em relação à área pretendida. A criação da ESEA aconteceu num período de mudanças significativas no sistema educativo português que:

“procurava abrir vias para a interdisciplinaridade nas artes(...)possuía uma inspiração pedagógica e artística clara mas não curara de se integrar no sistema educativo português(...)dez anos e uma revolução depois, tanto o ensino artístico como a formação de professores encontravam-se em reestruturação e a ESEA tocava em ambos os campos sem se inserir em nenhum”.(Brederode, 1994:9-10).

Era do conhecimento geral que esta escola que praticava uma filosofia educativa diferente onde eram postas em prática ideias educativas consideradas avançadas para a época, suscitava defensores e também críticos quanto ao seu nível artístico e pedagógico.

A Avaliação da ESEA foi efectuada já com a Escola em regime de suspensão e foi realizada por uma comissão da qual faziam parte: Manuela Malpique, Joana Pacheco de Castro e por Maria Emília Brederode, presidente desta comissão de avaliação, que refere:

“A missão que me foi atribuída explicitamente foi a de realizar uma “avaliação pedagógica” da Escola. As tentativas realizadas para obter uma maior explicitação de perguntas que orientassem a avaliação esbarravam sempre com o conceito de isenção defendido pela entidade encomendadora da avaliação”. (1994:10)

Deste modo e de acordo com a autora, poderemos inferir que neste processo de avaliação encomendado, residia já uma ideia pré definida quanto às possibilidades da Escola vir a encerrar independentemente do relatório apresentado sobre a avaliação: *“a clarificação do propósito da avaliação e as questões iniciais é que vão orientar o sentido da avaliação, nomeadamente o tipo de dados a recolher”* (Brederode, 1994:10).

Na perspectiva desta avaliadora, numa avaliação existem várias finalidades, de acordo com o que se pretende e nas quais o avaliador terá posturas diferenciadas, ou seja: Quando com uma avaliação se pretende “melhorar a prestação de uma instituição”, deverá o avaliador ter uma orientação que lhe permita identificar a problemática e propor sugestões de melhoria, onde todos os intervenientes da instituição estarão interessados.

Tratando-se de uma avaliação onde o que se pretende é uma justificação perante a comunidade, já o olhar do avaliador será orientado de acordo com as expectativas da comunidade, sendo que a atitude dos seus intervenientes será valorizando o que consideram positivo e ocultando os pontos que consideram negativos. Por último, considera que se o pretendido é ajudar o “encomendador” da avaliação no sentido de dar ou não continuidade à instituição, torna-se necessário conhecer as dúvidas do encomendador assim como os critérios que possui e as informações que se tornam necessárias para a tomada de decisão e desta forma os elementos da instituição terão uma atitude de defesa para sua segurança ou forma de não se comprometerem.

A autora considera legítimas quaisquer finalidades referenciadas embora a dificuldade resida na conciliação entre elas, o que se torna problemático, sobretudo pela atitude que pode existir por

parte dos avaliados. Concretamente no que se refere à avaliação da ESEA, teremos em consideração os seguintes factores, de acordo com a perspectiva da responsável por essa avaliação:

Quando a avaliação foi realizada (1981) já a ESEA tinha sido suspensa (mantendo apenas a funcionar o curso dos alunos do último ano), logo como refere Brederode, (1994:11) “o modelo de avaliação a realizar teria que ser um modelo orientado para a tomada de decisão.”

Embora existisse essa suspensão, não eram do conhecimento dos responsáveis pela Escola, nem do público em geral, quais os motivos que originaram essa decisão, esse facto levou os avaliadores a uma procura que se baseou em “identificar” as críticas e verificar o seu “fundamento”. Para tal, a equipa no terreno procurou fazer um levantamento da situação com base em documentação interna, notícias e conversas informais com antigos alunos da escola e outras pessoas conhecedoras das vivências da mesma, que lhe permitiram fazer uma identificação das críticas existentes as quais nortearam o tipo de avaliação a realizar.

1.4. Que se pretendia com essa Avaliação?

Como já foi referenciado, os problemas que assomaram a ESEA foram de várias ordens, desde as críticas à filosofia da instituição, condições inadequadas das instalações, conflitos entre a ESEA e a Escola de Música, cujas filosofias eram diferentes, insegurança quanto às saídas profissionais e desacordo entre a necessidade de existir formação pedagógica por parte dos estudantes da escola de Música.

Por outro lado a ambiguidade existente quanto à oficialização da ESEA que continuava a funcionar como experiência pedagógica, sendo designada por Escola Piloto, criava instabilidade tanto a nível docente como discente e o poder político não criava uma situação que definisse a Instituição.

Tal como refere Brederode (1994), encontrava-se esta escola em 1982 remetida para uma situação indefinida, encontrando-se as inscrições dos alunos com carácter de suspensão, gerida por uma “Comissão Directiva eleita pelo seu corpo docente e pela comissão Coordenadora de Reinstalação do Conservatório Nacional presidida pelo professor mais antigo de categoria mais elevada em serviço no Conservatório como estabelecido no despacho ministerial 379/80 de 30 de Outubro” (1994:69). Deste modo, os processos de formação e ainda no que respeitava a certificações e diplomas de alunos, arrastaram-se durante uma década, enquanto durou esta “experiência pedagógica”.

De acordo com as conclusões verificadas e registadas da avaliação da ESEA segundo a equipa que realizou a mesma poderemos destacar as seguintes:

- Impossibilidade de reestruturação da escola, sem a respectiva vertente oficial;
- A ESEA durante a sua existência e o seu percurso desenvolveu objectivos gerais e profissionalizantes, com clareza, baseada na sua filosofia de Educação pela Arte;
- Construiu e desenvolveu um projecto pedagógico inovador e propiciador de novas ideias e atitudes;
- Influenciou com a sua filosofia, as realidades exteriores numa perspectiva psicopedagógica que foi determinante nos novos programas do Ensino Primário e escolas de Educadores de Infância;
- Foi veículo impulsionador para o desenvolvimento das expressões artísticas no sistema educativo.

A avaliação realizada à ESEA foi considerada positiva pelos avaliadores, pois como salienta Brederode (1994:175) “A Apreciação global do trabalho desenvolvido pela ESEA é genericamente positiva” e foi apresentada proposta ao Ministério da Educação estabelecendo as principais prioridades e esforços necessários a serem desenvolvidos no sentido de manter o funcionamento desta Escola, com regime específico, condições legais definidas quanto à

atribuição de diplomas aos alunos que formava e entre outras, sua possível inserção institucional. Posteriormente, ao referir-se à parte institucional da ESEA, sustenta que:

“Relativamente ao enquadramento institucional da ESEA, colocam-se fundamentalmente três hipóteses:

- 1) Integrar-se numa instituição de formação de professores – nomeadamente nas Escolas Superiores de Educação;
- 2) Manter-se integrada no Conservatório Nacional;
- 3) Instituir-se autonomamente.” (1994: 176)

No entanto, apesar de todas as recomendações e propostas resultantes de uma avaliação que envolveu alunos da escola (com sucesso ou que tiveram insucesso), professores, entidades empregadoras dos profissionais formados pela ESEA e ter sido considerada muito positiva, não impediu o encerramento desta escola pioneira da Educação pela Arte, com uma filosofia virada para a formação do ser, bandeira de um conceito de Educação Artística no país.

Não obstante as vicissitudes e as questões políticas que de algum modo foram entrave para uma educação que visava a formação integral da criança, em **1986** surgiram novas linhas orientadoras para o ensino artístico, que a Lei de bases do Sistema Educativo, promulgada em Outubro desse mesmo ano, permitiu construir.

“A importância atribuída pela reforma educativa à educação estética e artística vem acentuar a ideia de que estas desempenham um papel importante na formação integral da criança, nomeadamente no desenvolvimento das suas capacidades afectivas, lúdicas, expressivas e cognitivas, contribuindo como componentes importantes da formação pessoal e social do indivíduo”. (Valente & Lourenço, 1999:3).

Nos anos que se seguiram, o sistema educativo português foi confrontado com alguma ambiguidade na educação artística, quer em termos de formação de professores, quer também na prática pedagógica dos docentes, que de alguma forma sentiam não ter preparação adequada

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes para desenvolver actividades ligadas à educação pela arte, embora existissem no currículo as áreas artísticas.

No ano de **1988** foi criada a Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV), com preocupações pedagógicas ao nível da formação de professores, agentes de mudança e ao nível de práticas de educação artística. A APECV, situada na cidade do Porto, tem como recurso em termos de formação de professores na área de educação artística o “Centro de formação de Professores Almada Negreiros” e promove acções de formação destinadas a professores dos vários níveis de ensino.

Na década de **90** a educação artística toma uma dimensão mais estruturada e para colmatar alguma dificuldade por parte dos docentes na leccionação destas áreas, na tentativa de um aprofundamento e especialização do professor generalista, são criados Cursos de Estudos Superiores Especializados em Expressões Artísticas Integradas em Educação (CESE), funcionando o 1º na cidade de Braga, na Universidade do Minho **no ano de 1993** e o 2º na cidade de Almada, na Escola Superior de Educação Jean Piaget **em 1996**.

Com estas experiências no âmbito da formação de professores/educadores, começa a falar-se numa outra designação em vez de Educação pela Arte, ou seja: Expressões Artísticas Integradas. De acordo com Zamith- Cruz e Macedo (1996 *cit in* Valente & Lourenço 1999:3) “podemos dizer que as Expressões Artísticas integradas pelo seu “traço integrador”, constituem uma ponte sempre instável entre a educação e as artes, entre a aquisição de conhecimento e o processo para o ser”. Ainda nesta linha e na perspectiva de Valente, uma das grandes impulsionadoras dos CESE, verificamos que:

“O modelo de formação destes cursos encontra as suas raízes na filosofia de formação implementada nos anos setenta no curso de educação pela arte no conservatório de Lisboa, ao defender o auto conhecimento com base na imaginação, na espontaneidade e na sensibilidade individual no seio de um grupo. Poderemos identificar na experiência dos CESE em expressões artísticas integradas, uma das sementes que germinou” (Valente, 1998:12).

Poderemos salientar que em 1993, surge uma nova perspectiva no que respeita às expressões artísticas integradas, que teve a sua eclosão em Braga, na Universidade do Minho, que promovia uma nova experiência pedagógica.

“(…) uma experiência formadora na área das expressões artísticas cujo objectivo é contribuir para o desenvolvimento global do adulto e através dele, a criança. O primado está na educação, e a arte é considerada como a metodologia de excelência para a promoção dessa educação” (Valente & Melo 1997:6)

Através desta metodologia onde as actividades de expressões artística apresentam por base o globalizante a nível de desenvolvimento psicossocial, psicomotor, cognitivo e criativo poderemos afirmar que todo este processo possibilita uma descoberta individual que através do conhecimento interior permite o desenvolvimento da expressividade, criatividade e imaginação. Torna-se fundamental nesta metodologia a utilização de meios expressivos, visto que:

“meios expressivos em que os sentidos se apuram, a sensibilidade se afina, entrando-se assim no campo do estético, aonde já a procura da forma, o esboço do fazer bem e cada vez melhor – área da arte – vai despertar na criança a necessidade de entreabrir a vida afectiva através da expressividade artística (...) fá-lo pois, como quem joga com seriedade, e se mostra aos outros em comunicação, com ânsia de sociabilidade” (Santos, 1999:53)

Torna-se importante salientar esta nova posição surgida nos anos 90 em relação ao ensino artístico, atendendo a que nova terminologia parece surgir com estas experiências de formação, passa-se então a falar em expressões artísticas integradas em vez de Educação pela Arte. Novo impulso é realizado a nível da formação de professores, embora alguma instabilidade se faça repercutir no que respeita a educação e arte. Ainda que com a reforma curricular os programas manifestassem cariz inovador, a prática docente ainda se debatia com algumas lacunas no sentido de uma verdadeira educação artística na sala de aula.

Impõe-se a grande questão: Esta experiência pedagógica contribuiu significativamente para a formação dos professores e inovação nas suas práticas pedagógicas de forma globalizante? Atendendo ao que refere Vilela no seu estudo, poderemos concluir que sim, visto considerar que:

“(…) serão professores mais motivados para a prática de todas as expressões artísticas nas suas salas de aula (...) e sobretudo que sairão mais enriquecidos como pessoas e mais confiantes nas suas capacidades criativas” (Valente, Lourenço & Charréu 1998 cit in Vilela 1999:34).

Mas o que significa falar de expressões Artísticas Integradas? Neste sentido entendemos tratar-se de uma nova metodologia educativa que permite trabalhar as várias disciplinas curriculares de maneira interligada, fazendo das expressões um todo, onde a expressão plástica, a expressão musical, a expressão dramática, a expressão poética e outra forma de expressão se liguem e associem. Assim, através delas, se crie ou recrie com um suporte lúdico e ferramenta de aprendizagem, onde poderão trabalhar-se disciplinas e vários conteúdos. Através da integração das expressões poderão desenvolver-se novas aprendizagens de forma articulada, interligando conceitos e descobrindo novas formas de agir e de criar.

Vilela, (1999) defende que existem diferenças ente “integração” e “correlação”; sendo que a primeira recorre a várias disciplinas no sentido de as reforçar e proporcionar a sua unidade e que a segunda as situa lado a lado como forma de estabelecer comparação entre elas, contrastando-as. Para a autora integrar significa a existência de mudanças no processo da aprendizagem, procurando trabalhar as várias disciplinas de forma conjunta. Concordamos com esta posição defendida pela autora, visto que esta metodologia apresenta uma visão holística do conhecimento, em detrimento da fragmentação do saber.

1.5. O CESE e suas repercussões no sistema educativo a nível de 1º Ciclo

“Educar a mente sem educar o coração, não é educar em absoluto”

Aristóteles

Foi com base na inspiração filosófica vivenciada na ESEA que o Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE), de Expressões Artísticas Integradas em Educação eclodiu, sob a orientação da Professora Doutora Lucília Valente no ano de 1993. Este curso que assentava na globalização das expressões, nasceu com o objectivo de responder à formação de professores e permitiu aos mesmos uma especialização na área da educação artística. Segundo Valente, (1997) que lançou este CESE, o mesmo “veiculava uma postura pedagógica em que as artes são

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes
uma metodologia de ensino e se colocam ao serviço da educação”. Ainda de acordo com Valente, (1997:3):

“uma grande revolução nas didácticas e metodologias se poderá operar, tanto nas escolas como nas instituições de formação de professores, se as expressões artísticas abordadas de uma forma holística, forem utilizadas como estratégia de formação pessoal e interpessoal e como técnica activa de aprendizagem (...) as expressões artísticas assim perspectivadas são uma forma de educação humanística, devendo fazer parte da formação de todos os professores, do pré-escolar ao universitário”.

Deste modo, de acordo com a autora, as mesmas sugerem uma integração de aprendizagens onde a parte cognitiva e afectiva se interligam, desenvolvendo potencialidades, numa atitude transformadora onde emoção e afecto sejam privilegiados a fim de que os mesmos constituam uma didáctica e uma nova forma de com ela desenvolver trabalho numa vertente de pesquisa e investigação continuada para um melhor aperfeiçoamento pessoal. Tal como Valente refere (1997:5) “as artes podem emergir em cada um de nós a esfera afectiva e processo de autoconhecimento pouco explorados, e esse é um enorme desafio para o seu papel na formação pessoal e interpessoal, colocando-nos em contacto com o nosso eu total”.

Segundo Vilela (1999) o CESE, no seu currículo era portador de disciplinas que englobavam na sua maioria uma vertente prática e outra teórica onde poderemos distinguir:

No 1º ano

- Expressão Artística
- Expressão Dramática e Movimento
- Expressão Poética e Linguística
- Expressão Musical
- Estética e pedagogia numa Perspectiva Psicosociológica e Epistemológica
- Epistemologia da Motricidade
- Pedagogia Interactiva e Correntes Actuais em Pedagogia
- Introdução às Técnicas Artístico Terapêuticas – Fundamentos Teóricos

No 2º ano:

- Metodologias e Didáticas das Expressões Artísticas
- Ateliers de Globalização das Expressões Artísticas
- Oficinas educativas Tecnológicas Artesanais
- Técnicas Artísticas Terapêuticas (Arteterapia e Psicodrama)
- História Cultura dos Povos Europeus

Vivia-se nesta época em termos de práticas educativas, uma período onde grande parte dos professores apostavam numa pedagogia interactiva, onde o processo ensino aprendizagem no 1º Ciclo se envolvia numa educação expressiva numa perspectiva de abordagem de conteúdos a nível interdisciplinar. Existia a integração com uma diversificação de experiências que contribuíam no seu todo para uma educação activa de partilha de saberes, onde a educação artística tinha lugar. Como salienta Vilela (1999:25)

“A integração envolve fusão entre as diversas disciplinas, novos métodos de trabalho e novas formas de expressão. Pelo que se conclui que não existe uma metodologia única e específica nas Expressões Artísticas”

Impõe-se algumas interrogações que nos permitam clarificar conceitos e terminologias, que à partida, poderão considerar-se idênticas ou sinónimas mas que embora assentando em princípios semelhantes têm significações distintas.

Se atendermos ao conceito “Educação pela Arte”, verificamos que segundo Santos, A. (1989) existe alguma dificuldade em demarcar esse mesmo conceito num âmbito definido, visto que desde a perspectiva de Read, passando por Irene Wojnar, até João dos Santos o balanço feito em termos filosóficos e educativos, se interligam entre a estética e a pedagogia. Segundo Wojnar, citada por Santos (1989:39):

“On distingue actuellement l’idée de l’éducation par l’art celle qui implique, comme conséquence du contact de l’homme avec l’ont, son effet sur l’ensemble de la personnalité, et idée de l’éducation esthétique constituant une partie du processus éducatif générale, et parallèle à une éducation morale,

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes
intellectuelle, etc. Dans l'idée de l'éducation par l'art il ne s'agit pas d'un seul domaine de l'éducation correspondant à la formation d'une sensibilité esthétique, du goût de la beauté, mais d'une large conception de la formation de l'homme (...) La formation de l'homme doit être conçue comme un processus total. L'art y intervient sur les plans divers de la vie, ce qui a des conséquences non seulement pour la sensibilité esthétique proprement dite, mais aussi pour la vie intellectuelle, affective et morale”.

Entendemos portanto que não é fácil definir o conceito nem será talvez o mais necessário na sua abrangência, visto que para tal, de acordo com Santos (1989) tornar-se-ia necessário primeiro que tudo definir o que é educação e o que é arte de forma separada, o que se tornaria ainda mais complexo visto que sobre eles interferem diversos posicionamentos e ideologias.

Logo, considerando que Educação e Arte possuem a sua própria autonomia, defende que o importante é a sua integração, as suas relações educativas e práticas educacionais visto que: “*a Educação pela Arte, atende sobretudo à formação da personalidade*” (Santos, 1989:42) entendendo-se a mesma “*como concepção garante do processo educativo*” (Santos, 2008:36). Segundo o autor, o mais importante para além da denominação, é a verdadeira intencionalidade educativa, onde na mesma se devem considerar as actividades expressivas “*intimamente implícitas na formação integral e humanista da criança e do adolescente*” (2008:39)

Deste modo, considera-a como uma educação no domínio sensorial e psicomotor onde engloba sociabilidade e sensibilidade, numa forma integradora, realçando a sua importância no que respeita aos processos expressivos e criativos para uma validação psicopedagógica. É neste sentido que aponta também para uma necessidade da existência de um “fio condutor” que estabeleça a ligação entre educação e arte, propulsora de uma nova educação vivenciada pelo construto da expressão artística, como veículo fundamental e necessário na educação da criança e jovem.

Já Arno Stern, (1991) considera que deve existir uma visão diferenciada entre arte e Expressão, considerando ser a expressão uma pertença da pessoa e da sua amplitude psicológica, já que “expressar-se significa realizar um acto, que não é ditado, nem controlado pela razão” (Stern 1991 cit in Santos 2003:165).

Para Gonçalves, (1996) a criança exprime-se de várias formas, manifestando sensações e sentimentos transmitindo através deles experiências e emoções. Esta posição vem de encontro

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes aos princípios defendidos por Santos (1977, 1989, 1999, 2008) e também de investigações realizadas anteriormente (Ferraz, 1996; Lourenço, 1999), onde os princípios da emoção a par da experimentação para o desenvolvimento global da criança são demonstrados de forma intensa, perspectivando uma educação integradora de aprendizagens, reiterando a filosofia da educação pela arte do pedagogo Arquimedes Santos.

Para Santos, o educador cumprirá de melhor forma a sua missão, “tendo sempre em vista que o que mais interessa é o livre desabrochar das potencialidades da criança, subtraindo-a, tanto quanto possível, aos modos formalizadores de didácticas mais ou menos conformistas” (Santos, A. 2008:86)

Deste modo, posicionamos na mesma direcção deste pedagogo, onde defende uma linha educativa da Psicopedagogia da Expressão Artística, através da qual se torna possível propiciar à criança e jovem uma sensibilização artística/educativa, através das actividades lúdico-expressivas como veículo promotor de uma educação global. Segundo o autor referido, é no valor da expressão que reside a importância da psicopedagogia, propondo para uma melhor compreensão um “triângulo” essencial, que passamos a apresentar:

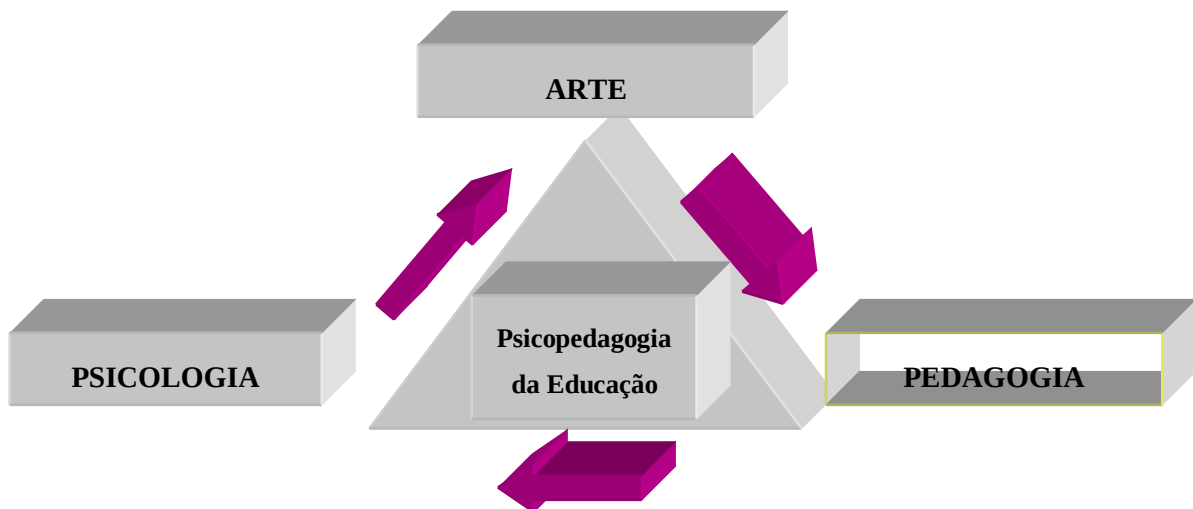


Figura 1 - Área triangular: Psicologia, Arte e Pedagogia

Nesta trilogia, de acordo com Santos (2008:67)

“propomos uma área interdisciplinar de pesquisa num triângulo onde os vértices sejam a arte, a pedagogia, a psicologia, numa inter-relação recíproca, a partir da qual se compreenda, senão uma Psicopedagogia da Educação pela Arte, uma talvez mais fundamentadamente Psicopedagogia da Expressão Artística. Apontaria esta para uma Educação pela Arte na esteira dos seus principais promotores, como formação globalizante do desenvolvimento harmonioso da criança, e, consequentemente, da formação do Homem, num processo educativo socialmente válido”.

Por esta via, e assentando nesta visão globalizadora de uma Psicopedagogia das expressões artísticas, se articulou, construiu e ramificou o CESE de expressões artísticas, veiculando uma pedagogia criativa, envolvendo sensibilidade e afectividade, numa visão holística de uma educação estimulante e motivadora, antagónica aos conceitos educativos tradicionais, apostando nos meios expressivos em detrimento dos meios transmissivos.

Este curso inovador também na época, visando uma formação mais especializada dos professores do Ensino básico e educadores de infância, pode considerar-se como mais uma sementeira cujas raízes foram fecundadas pelos profissionais formados pela ESEA, numa visão impregnada de multiplicidades de acções pedagógicas e expressivas que pretendiam revitalizar um sistema de ensino atento às descobertas, às actividades expressivas, privilegiando de forma globalizante a construção de saberes. No entanto, apesar de todo o impacto que estes CESE expressaram no processo de formação docente, tiveram um percurso temporal delimitado que não ultrapassou os seis anos.

O Movimento de Educação pela Arte que se desenvolveu e proliferou em Portugal ao longo de décadas a partir dos anos 60, como anteriormente já referimos, defendeu desde o seu percurso inicial a inclusão da arte na educação, assim como os seus seguidores que comungando deste objectivo primordial, se agregaram e fundaram um novo movimento. Tal como refere Ferraz, (2007:1)

“Foi em 1994 que um grupo de pessoas vindas da educação, da cultura e das artes, cria o Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte. Actualmente mais conhecido por Movimento Arteducação, aquilo a que se propõe ainda hoje, é acima de tudo promover o valor intrínseco

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes de uma prática de educação artística. Ao longo da sua existência, este Movimento criou uma rede de membros de várias áreas profissionais: docentes desde o ensino pré-escolar ao superior, investigadores, estudantes, técnicos de serviços educativos de instituições artísticas e culturais, profissionais da saúde e das ciências humanas e sociais.

Este Movimento é também promotor de formações, jornadas e encontros, para todos os interessados, procurando numa abordagem abrangente, suscitar o interesse pedagógico dos seus membros e de todos os interessados na prática da educação artística atravessando os curricula dos vários níveis de ensino, mostrando a importância de uma educação globalizante, onde a arte continua a ser marco fundamental na formação e na construção de uma sociedade que se pretende culturalmente crítica, tolerante e interventora. Uma sociedade onde as questões educacionais sejam vistas de forma consciente, apostando numa pedagogia activa, inovadora e criativa. Deste modo, a aposta visa uma formação que aponta para uma metodologia experimental, que se renova sem pretender estagnar de forma rotineira ou sempre sujeita a confirmações, que por sua vez poderão ser inibidoras para quem procura a descoberta como veículo promotor de novas aprendizagens e desencadeador de saberes e desafios.

Em Setembro de **1999** a Conferência realizada na Fundação Calouste Gulbenkian, abordou questões fundamentais sobre uma educação estética e artística numa abordagem transdisciplinar e foi marco de referência para novas posturas educacionais e novos olhares sobre a educação artística.

Nela se debateram questões relevantes entre as artes e a educação, possibilitando uma partilha de contributos trazida por um conjunto de especialistas nacionais e internacionais. Consideramos que este debate foi gerador de partilha de saberes e veículo promotor de acções inovadoras, proporcionando possibilidades de intervenção ao nível da arte e educação numa nova perspectiva paradigmática que deixava antever uma situação de mudança a nível educativo, experimental e interdisciplinar, abrindo caminhos a diversidades de acções, tais como o papel dos museus no desenvolvimento artístico e estético, numa educação globalizante.

Arte e Ciência foram “despertadas” numa parceria onde se tornou possível conjugar estas áreas do saber, que na opinião dos especialistas, devem ser vistas como forma de mudança da humanidade e não como um obstáculo entre si.

Muitos conflitos, confusões, dicotomias, posições antagónicas no que respeita à educação pela arte e ou educação artística no sistema educativo português, levaram à necessidade de existir uma posição coerente sobre esta realidade e deste modo, os especialistas nesta área sentiram urgência em demonstrar através de estudos, pesquisas e experiências, a importância do ensino artístico no desenvolvimento integral das crianças e jovens.

A Comissão Nacional da UNESCO a partir de **2003** desenvolveu esforços no sentido de realizar a 1ª Conferência Mundial de Educação Artística, que surgiu na continuidade de um conjunto de conferências a nível regional sobre o mesmo tema.

No ano de **2005** foram realizadas conferências preparatórias na Austrália (Setembro), na Colômbia (Novembro), Lituânia (Setembro), República da Coreia (Novembro) e, Trindade e Tobago (Junho).

O Governo Português candidatou a cidade de Lisboa para sede deste evento e após avaliação das diversas candidaturas, esta foi aceite pela UNESCO. Assim, Portugal país escolhido para o evento realizou em Março de **2006**, em Lisboa, a Conferência Mundial de Educação Artística, subordinada ao tema: **“Desenvolver capacidades criativas para o século XXI”**, organizado pela UNESCO e Governo de Portugal. Nela participaram representantes dos Ministérios de Educação e Cultura, investigadores, artistas, profissionais e especialistas em educação artística. Esta conferência teve como objectivo principal a apresentação e divulgação ao mundo de estudos, pesquisas e experiências que reflectem a importância e necessidade do ensino artístico no desenvolvimento harmonioso de crianças e jovens, numa sociedade de múltiplas culturas. Consciente de novas realidades que emergem em todo o Mundo do qual ninguém se deverá alhear, a UNESCO assegura, no relatório apresentado, que “a Educação Artística pode frequentemente ser um estimulante instrumento para enriquecer os processos de ensino aprendizagem e tornar essa aprendizagem mais acessível e mais eficaz”. (2007:3)

A Conferência abordou quatro grandes temas no âmbito da educação artística, que passamos a mencionar:

- Defesa da Educação Artística
- Efeitos da Educação Artística

- Estratégias para a promoção de políticas para a Educação Artística
- Formação de docentes

A existência desta Conferência decorreu da orientação das recomendações do Congresso Mundial realizado em Paris no ano de 1977 e das Conferências Intergovernamentais sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento realizada em Estocolmo em 1998. Destes acontecimentos relevantes, surgiu a necessidade de ser debatido o papel da Educação Artística de forma transversal no campo educacional e também no ascendimento das artes e diversidade cultural.

Não poderemos deixar de salientar considerações que consideramos de suma importância, proferidas nesta Conferência Mundial pelo neurocientista e investigador António Damásio, (comunicação pessoal, 6 de Março de 2006) ao considerar que o papel da educação artística na educação não deva ser secundarizado em relação a outras áreas como a matemática e outras ciências exactas, referindo que: “o teatro, a literatura, a poesia e outras artes criam emoções inesquecíveis e a sua aprendizagem é muito importante na criatividade, no desenvolvimento de capacidades ligadas à inovação”.

Este investigador, considerou existir um desfasamento entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional, realçando que considera ser preocupante, visto que se valoriza mais o lado cognitivo, o qual se associa à razão, em detrimento do lado emocional que determina as acções. Segundo Damásio, (comunicação pessoal, 6 de Março de 2006) “as emoções são fundamentais para as decisões racionais, que por sua vez determinam as acções”.

Poderemos então referir que através da educação artística se poderá desenvolver a emoção e a razão numa ligação intrínseca fundamental às competências e capacidades necessárias ao desenvolvimento do ser humano de forma global.

Sabemos que na comunidade educativa, não se pretendendo generalizar, continua a considerar-se a razão, de forma mais importante que a emoção, embora vários estudos actuais venham provar o contrário, defendendo a importância das ciências humanas no ensino.

Desta forma e de acordo com o autor referido, consideramos que no processo educativo, não poderão existir áreas privilegiadas no desenvolvimento educativo, áreas que se considerem de

maior importância, tanto que o conhecimento se constrói tendo em conta a ligação intrínseca entre a razão e emoção. Assim terá a educação artística que ser considerada uma exigência na Educação, integrando-se nela de forma sistematizada, promovendo a interdisciplinaridade, a criatividade, a imaginação que através da arte podem ser estimuladas.

De acordo com Damásio, a evolução científica e tecnológica só poderá existir se com ela coabitarem a criatividade e a imaginação, visto que são elas que poderão proporcionar ao indivíduo a curiosidade e a capacidade de encontrar alternativas.

Na Conferência Mundial de Educação Artística, promovida pela UNESCO, realizada em Lisboa no Centro Cultural de Belém, António Damásio proferiu no seu discurso que: “a ciência e a matemática são muito importantes, mas a arte e as humanidades são imprescindíveis à imaginação e ao pensamento intuitivo que estão por trás do novo”.

Por sua vez, o britânico Ken Robinson, (comunicação pessoal 6 de Março de 2006), salientou nessa mesma Conferência, que para os alunos do século XXI a imaginação é tão importante como os números e as letras, ainda que as artes estejam quase sempre no final das prioridades do ensino público.

Na sua perspectiva, as artes deverão ser a grande mudança no sistema de ensino, o veículo pelo qual se operam as grandes transformações. Afirmou ainda que “gastamos muito tempo e energia a tentar fazer com que o actual sistema de ensino assimile as artes, quando deveríamos era pensar em formas de criar, através delas, um sistema novo”.

No actual sistema de ensino português, portador de tanta mudança surgida de forma repentina, autoritária e desarticulada com as realidades existentes, torna-se necessário e urgente que se repense a educação artística, sobretudo no 1º ciclo e se promova a sua inclusão de forma atenta e eficaz nos contextos formais e informais, alterando posições e criando bases de sustentação em relação ao processo de aprendizagem, numa sociedade democrática onde fundamentalmente se gerem igualdades de oportunidades que propiciem o desenvolvimento de capacidades, como a imaginação e a criatividade, através de estímulos que influenciem de forma favorável esse desenvolvimento. Falamos muito concretamente na influência da família, da instituição escolar,

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes dos educadores, do ambiente social, dos materiais e instrumentos que se proporcionam às crianças.

Damásio e Ken Robinson, nas suas intervenções na Conferência Mundial, (Março, 2006) defenderam que a interdisciplinaridade deve ser uma aposta do ensino futuro, facilitando o equilíbrio que deve existir entre as várias disciplinas, focalizando mais uma vez a criatividade na base da construção do conhecimento.

Nesta Conferência, com várias representações internacionais, tornou-se clara a necessidade da existência de uma educação artística com conceitos bem definidos, quer a nível nacional quer internacional, onde se reflecta e valorize as potencialidades da educação artística dando especial enfoque ao espaço das artes numa política educativa, onde poderão existir parcerias e cooperações que conjuntamente possam construir quadros referenciais neste domínio.

Os participantes nesta Conferência reiteram algumas considerações, que foram definidas como “recomendações” aos professores, pais, artistas, directores de escolas e Instituições de formação, onde além de outras alternativas, se apontavam as parcerias activas entre contextos educativos (formais e informais), numa cooperação comunitária e institucional, mobilizando recursos a fim de viabilizar o desenvolvimento de educação artística. De igual forma a aplicação prática de projectos comunitários que estimulem a partilha de conhecimentos entre escola e comunidade num processo de inclusão, onde os mesmos sejam avaliados nos princípios de integração e pertinência. Também aos poderes públicos e aos estrategas foram apresentadas recomendações, com base no reconhecimento da Educação Artística na necessidade de uma melhor compreensão dos indivíduos e da sociedade e sobretudo no desenvolvimento de políticas. Poderemos dizer que esta Conferência de acordo com relatório apresentado cumpriu os objectivos a que se propunha a nível internacional.

Também em Março de 2006 foi realizado o Congresso Internacional INSEA cujo tema “diálogos Interdisciplinares em Educação”, trouxe à cidade de Viseu uma visão diferente da Educação Artística (EA) e foi considerado “um marco histórico” pois nele pela 1ª vez se reuniram delegados das três grandes organizações de EA:

- International Society for Education through Art (INSEA)

- International Society for Music Education (ISME)
- International Drama/Theatre and Education Association (IDEA).

Na sequência da Conferência Mundial de 2006 e com base em cinco consultas preparatórias cuja liderança esteve a cargo de uma Comissão organizadora nomeada pelo Ministério da Educação, Ministério da Cultura e Comissão Nacional da UNESCO, realizou-se a **Conferência Nacional de Educação Artística**.

Este acontecimento na história da Educação Artística, realizou-se em Outubro de **2007**, na cidade do Porto, pretendendo promover a Educação Artística no contexto de aprendizagem e investigar o seu papel cultural no século XXI.

Ao longo dos anos a Educação Artística foi considerada uma “área menor”, desnecessária, sem grande utilidade, uma brincadeira e uma perda de tempo, algo que não faz falta. Acontece ainda nos nossos dias perante parte significativa da comunidade escolar, onde o preconceito prevalece, tentar minimizar a importância desta forma de educar, questionando-se muitas vezes sobre a sua utilidade.

Vários estudos mostram o quão importante e fundamental é para o desenvolvimento integral do indivíduo, para o despertar da criatividade, estímulo de aprendizagem e desenvolvimento de auto estima, entre outras funções. Como salienta Barbosa (2000), ampliou-se o conceito de criatividade onde para a educação da modernidade este processo mental se apresente como o mais envolvido e valorizado em termos de criação e originalidade pelos factores desejados pela educação. É pois esta capacidade de interacção da criança com a arte, com os meios expressivos, que lhe permitem ampliar as suas potencialidades criativas e desenvolver capacidades de compreensão de novas realidades visto que, ainda de acordo com Barbosa (2003:18)

“Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada”.

Apesar de todos os benefícios que uma Educação Artística promove e favorece no desenvolvimento integral do ser, consideramos que existe grande ambiguidade e desentendimento entre os vários intervenientes do processo educativo sobre a importância e promoção da Educação Artística num contexto de educação formal e não formal. Deste modo, pretendia-se com esta efeméride alertar a sociedade em geral e a comunidade científica e educativa, para a construção de uma educação artística de direito universal, defendendo o direito a todos os que muitas vezes são excluídos da educação, apostando no desenvolvimento das capacidades individuais, proporcionando iguais oportunidades culturais e artísticas, de forma sistemática, proporcionando relações dinâmicas entre três marcos fundamentais: educação, cultura e arte. No Roteiro para a Educação Artística elaborado pela Comissão Nacional da UNESCO, afirma-se que:

“as sociedades do século XXI são portadoras 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”. (2006:6)

É de salientar que de acordo com este roteiro, o papel da Educação Artística tende a cimentar-se nas propostas de uma consciência cultural, dando relevância aos aspectos da criatividade como estratégias fundamentais ao desenvolvimento dessa mesma Educação no contexto escolar, formal e não formal, estabelecendo consensos e pretendendo que esta se valorize atendendo à construção de “uma sociedade criativa e culturalmente consciente” estimulando deste modo a acção através da reflexão.

Considera assim, que “a cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo”, já que a Educação Artística é considerada um “direito humano universal”.

Neste sentido, poderemos considerar ser objectivo fundamental para uma educação de qualidade nas escolas, o desenvolvimento da Educação Artística, visto que, quer como factor cultural que promove transformações sociais, quer como factor relacional entre família, grupo, indivíduo, contribui também para o desenvolvimento e equilíbrio emocional, já que esse mesmo documento refere que:

“o desenvolvimento emocional faz parte integrante do processo de tomada de decisões e funciona como vector de acções e ideias, consolidando a reflexão e o discernimento. Sem um envolvimento emocional, qualquer acção, ideia ou decisão assentaria exclusivamente em bases racionais”. (2006:7).

Ainda de acordo com o roteiro estabelecido, considera-se como forte referencial a trilogia imaginação, criatividade e inovação, como factores fundamentais no indivíduo que poderão ser despertados e desenvolvidos através da Educação Artística.

Da Conferência Mundial de Educação Artística, resultou um conjunto de recomendações consideradas fundamentais, sendo que a grande meta referida consensualmente, diz respeito à integração da Educação Artística como componente obrigatória dos programas educativos de todos os países. Sendo esta condição considerada essencial a fim de poder dar cumprimento a um dos seus objectivos: Reforçar o direito à educação e participação cultural, poderemos verificar mais uma vez a importância relevante que a cultura e as artes possuem numa educação que pretenda visar o desenvolvimento integral do indivíduo, tanto que dentro dos seus objectivos, reiteraram-se considerações que consideramos fundamental salientar as seguintes:

“Registam que entre os desafios mais importantes do século XXI se conta uma necessidade cada vez maior de criatividade e imaginação nas sociedades multiculturais – necessidades que a Educação Artística pode ajudar a satisfazer;

Reconhecem o valor e aplicabilidade das artes no processo de aprendizagem e o seu papel no desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais que estão subjacentes à tolerância social e à celebração da diversidade.

Compreendem os desafios à diversidade cultural suscitados pela globalização e a crescente necessidade de imaginação, criatividade e cooperação em sociedades cada vez mais baseadas no conhecimento.

Reconhecem o valor e a aplicabilidade das artes no processo de aprendizagem e o seu papel no desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais que estão subjacentes à tolerância social e à celebração da diversidade”. (Roteiro 2006:18)

Outras finalidades foram também definidas no sentido da natureza das artes, apontando para o “desenvolvimento de capacidades individuais, de melhoria de qualidade da educação e de promoção da expressão da diversidade cultural” (Matos & Ferraz 2006:27).

Se atendermos ao facto de que para a sustentabilidade das capacidades individuais há que ter em conta factores de ordem potencial criativa que poderão assentar numa prática favorecedora de processos inovadores portadores de experiências diversificadas que por sua vez actuem no sentido da eclosão da criatividade individual, deparamo-nos com outra grande questão:

Será a prática educativa das instituições escolares promotora do desenvolvimento criativo nas crianças e jovens?

As práticas educativas poderão condicionar as aprendizagens ou serem motivadoras das mesmas, consoante desenvolvem ou inibem a imaginação, criatividade, capacidades de iniciativa, autonomia e acção.

Por outro lado, do ponto de vista curricular e legislativo as práticas educativas poderão ser condicionadas, tornando-se factor de impedimento do desenvolvimento de metodologias activas e expressivas promotoras de uma educação holística.

No nosso entender e de acordo com as recomendações existentes no documento emergente da Conferência Mundial, que envolve uma multiplicidade de acções, perspectivando situações diversificadas num percurso convergente à harmonização de conceitos, será necessário e urgente que se potenciem todos os meios para que a realidade aconteça. Concordando inteiramente com estas afirmações, surgem-nos algumas questões:

Será que poderemos considerar no momento actual do sistema educativo, existir uma crise ao nível da Educação Artística na prática docente, na instituição escolar? Será que a Educação Artística continua a ser um enfeite desvalorizado no sistema educativo português? Será prova de uma função redutora a maneira como está a ser implementada a educação artística nas actividades de enriquecimento curricular? A fim de podermos perceber e tentar dar resposta a estas interrogações é forçoso recuarmos no tempo, a fim de verificarmos como foram introduzidas no 1º Ciclo, as áreas de educação artística, que durante anos, se cingiram apenas ao desenho estereotipado, modelador.

1.6. Olhares nos Programas do Ensino Básico

Já vimos que foi a partir da Escola Superior de Educação pela Arte e do trabalho aí desenvolvido por Arquimedes Santos e a sua equipa, que novas perspectivas se abrem à educação portuguesa no sentido de educar através da arte. Este grupo, defendia que “a Educação pela Arte tem como objectivo o desenvolvimento da personalidade através das actividades de expressões artísticas e das experiências e vivências estéticas e culturais (...) será adoptada, oficialmente, a nível da escolaridade básica obrigatória (dos 6 aos 15 anos)”. (Doc.1978:1)

Foi por isso sob essa filosofia que assim, foi apresentado ao antigo Ministério de Educação e Cultura, um plano para a estruturação da educação artística, educação pela arte, com bases no âmbito da formação de educadores/professores, assim como respectivas “observações e recomendações” que passamos a citar, de acordo com o ponto um do documento original de 1978, redigido por Arquimedes Santos que na íntegra, juntaremos em anexo:

“A.1. a) Concebe-se hoje a educação pela Arte não como formação contemplativa de beleza, mas activamente, procurando despertar a Criatividade da Criança. E a Educação pela Arte que decorre do encontro da pedagogia moderna com as novas experiências artísticas, promoverá a formação humanística do indivíduo, pela integração e harmonia de experiencições e aquisições, facilitando mesmo o aproveitamento escolar geral e especial, num equilíbrio físico e psíquico.

b) Considera-se que a Educação pela Arte atende, sobretudo, à formação da personalidade, e que o Ensino Artístico almeja a formação de artistas. Assim, a Educação pela Arte processar-se-á como uma via contínua e ascendente ao longo da vida, dela decorrendo a dada altura, mais ou menos intensamente, a do Ensino Artístico.

c) Pretende-se uma Educação pela Arte, fundamentada numa “psicopedagogia da expressão artística, generalizada desde os jardins-de-infância às escolas superiores, e que permita um vasto e justo recrutamento para um progressivo Ensino Artístico.

d) Propõe-se que a educação pela Arte impregne todos os graus de ensino oficial. Assim, há que:

1. Perspectivar a educação “pré-escolar” segundo a educação pela arte, a fim de “f) desenvolver as capacidades de expressão, comunicação e invenção” e “g) estimular a actividade lúdica (Artº 4º das Bases do Sistema Educativo)

2- Activar o “ensino elementar” pelas expressões artísticas e “detectar e estimular aptidões artísticas” (Art.19ª das Bases do Sistema Educativo).

Desta forma, segundo as propostas e recomendações apresentadas, em 1980 os novos Programas do Ensino Primário, denominados “programas verdes” passam a integrar as áreas de Movimento, Música e Drama, elaborado em 1978/79. Este veio substituir o programa que vigorava desde 1975, do qual se previam na altura alterações, o que veio a acontecer após três anos em regime de experiência, e desta forma repensar o Ensino Primário, numa tentativa de realçar os princípios indispensáveis para a base de toda a acção pedagógica. Nele já existia entre os seus objectivos gerais “*estimular o desenvolvimento da sensibilidade estética e de aptidões artísticas*” (1980:7) e na rubrica do Movimento, Música e Drama, apontava um projecto aberto, partindo dos meios expressivos essenciais, que se propunha “*contribuir para um equilíbrio biopsicosocial da criança, ao mesmo tempo que a vai sensibilizando para os valores estéticos e artísticos*” (1980:169).

Com a implementação destas novas rubricas no desenvolvimento curricular do então Ensino Primário, pode considerar-se a existência de uma viragem nas metodologias de aprendizagem que vieram proporcionar o início de uma pedagogia onde arte e educação despertavam quer para os alunos, quer para os professores que desta forma promoviam uma nova perspectiva educacional. Assim:

“a inclusão da rubrica “Movimento, Música e Drama”, conjuntamente, numa área de expressão e comunicação no programa do ensino primário, entende-se não como uma preocupação de ensino artístico, mas como a promoção através de meios expressivos onde as artes radicam, de um harmonioso desenvolvimento da personalidade da criança”. (Santos, 2008:261).

Consideramos que esta expansão curricular, aberta à expressão numa interacção de sentidos e de emoções que despertavam, onde o lúdico começava a ser visto e sentido como uma necessidade

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes

real e intrínseca numa aprendizagem global, foi um marco de grande relevo no ensino básico e na prática pedagógica dos docentes. Começam a germinar “sementes” da filosofia da ESEA, que de forma directa ou indirecta, davam passos significativos para uma psicopedagogia das expressões.

É importante salientar que toda esta reforma curricular foi possível depois da revolução de Abril, agitando também as escolas de formação de professores, Magistério Primário, que pela 1ª vez na sua história viram integrar na sua estrutura curricular áreas de educação artística, propiciadoras da construção de novas concepções educativas. Este facto não poderá ser apresentado de forma separada, visto que foram os professores recém-formados por estas escolas, pioneiras também de um currículo de formação impulsionado pela filosofia da ESEA, que anunciaram com as suas práticas um olhar diferente e inovador, que entrelaçado com as novas experiências promoveu a difusão da educação artísticas.

Convém referir que também para a elaboração dos programas do Ensino Básico de 1975 que visavam a reformulação de áreas de aprendizagem consideradas fundamentais foi relevante a cooperação do grupo de investigação pedagógica da ESEA. Sobre este assunto, salienta Santos (2008:262):

“Convidada a participar no grupo que na altura a Direcção do Ensino Básico criou, a Escola de Educação pela Arte contribuiu decisivamente para a introdução da rubrica “Movimento, Música e Drama” através de um grupo de professores que acompanhava toda a fase de elaboração dos novos programas e posteriormente a sua divulgação aos orientadores pedagógicos e professores do Ensino Primário”.

Ainda de acordo com o autor referido, e atendendo à necessidade de acompanhamento e esclarecimento prático na implementação de um programa de carácter inovador, foi proposto por este grupo o acompanhamento da aplicação prática destas áreas, tendo sido realizadas reciclagens que tentaram responder às solicitações das escolas. De igual modo e através do grupo pioneiro da ESEA se abordaram e clarificaram as novas metodologias em congressos e seminários internacionais, com comunicações pertinentes. Segundo o Programa do Ensino Básico (1980:169) podemos constatar que salientava:

“(...) dentro de um princípio de globalização, actividades lúdicas e “actividades expressivas” se entrelaçam contribuindo para um livre desabrochar da personalidade da criança. É neste sentido que se apontam alguns objectivos específicos:

- Desenvolver as acuidades, auditiva, visual, tátil e motora.
- Estimular o sentido da fruição do espaço e do tempo.
- Promover o desenvolvimento rítmico e auditivo.
- Promover a comunicação motora, sonora, verbal e visual.
- Promover a expressividade e criatividade.

Desta forma preconizava-se para o ensino Básico, uma educação para o desabrochar de potencialidades, onde metodologias activas e inovadoras pudessem minimizar um modelo didáctico normalizador e conformista, de maneira flexível e libertadora. Tal como refere Santos, (2008:263):

“a fase de experimentação dos novos programas, de três anos, deu lugar à elaboração de novo programa experimental, que toma em conta os depoimentos e o debate público entretanto realizado. Tal como da fase anterior, a participação dos professores da Escola de Educação pela Arte foi considerada necessária”.

De acordo com a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo, “os programas do 1º Ciclo deverão articular-se com o Currículo Nacional do Ensino Básico” (2004:7). Torna-se assim necessário explicitar o que se entende por Currículo nacional e Ensino Básico a fim de compreendermos a sua dimensão e envolvimento curricular. Segundo o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, no seu Artigo 2º, podemos verificar que:

“entende-se por currículo Nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de bases do Sistema Educativo para este nível de ensino expresso em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação(...)”

O Ensino Básico é constituído por três ciclos, respectivamente, 1º Ciclo; 2º Ciclo e 3º Ciclo. O 1º Ciclo do ensino Básico, é composto por quatro anos de escolaridade obrigatória,

nomeadamente: 1º ano; 2º ano; 3º ano e 4º ano de escolaridade, por alunos a partir dos 6 anos de idade, até aos 12, que se integram em turmas habitualmente formadas por alunos em distintos anos de escolaridade, podendo eventualmente e de acordo com a organização das escolas, existir alunos de vários anos de escolaridade distribuídos heterogeneamente.

Cada turma é leccionada por um professor, em regime de monodocência, ao qual habitualmente se denomina também de professor generalista, pois é este que lecciona todas as áreas curriculares e a quem compete a organização pedagógica da turma, planificações, metodologia utilizada, adequação de materiais, estratégias a utilizar, diversificação de actividades, cumprimento do plano curricular e avaliação de alunos.

O 2º Ciclo do Ensino Básico, é composto por dois anos de escolaridade obrigatória, que integra o 5º e 6º anos de escolaridade, possuindo estes alunos um professor para cada disciplina.

O 3º Ciclo do Ensino Básico, comporta alunos do 7º, 8º e 9º anos, também com carácter de obrigatoriedade e igualmente com disciplinas leccionadas por professores diferenciados.

Deverão estes três ciclos fazer uma articulação com o Currículo Nacional do Ensino Básico, que nomeadamente em relação às artes no currículo, salienta que:

“as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formam e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive” (DEB:149).

Achamos pertinente este olhar sobre a importância dada ao papel das artes na educação, das perspectivas que o currículo aponta, para a construção de uma sociedade, para a sua a sua necessidade e contribuição para o desenvolvimento de competências e também porque “são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida” (DEB:149).

Segundo o Currículo Nacional, a educação artística no ensino básico, é desenvolvida de forma maioritária durante os três ciclos, através de quatro áreas artísticas, que são trabalhadas de forma

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes

integrada pelo professor titular da turma, ou secundada por professores especialistas. Deste modo, as áreas artísticas desenvolvidas nos três ciclos, deverão ter sequencialidade:

- Expressão Plástica e Educação Visual;
- Expressão e Educação Musical;
- Expressão Dramática/ Teatro,
- Expressão Físico-Motora/ Dança

Parece-nos importante debruçar sobre estas áreas artísticas que pressupõem um desenvolvimento integral, tanto que é exactamente o próprio Currículo Nacional que nos remete para esta questão, salientando que:

“todas as actividades artísticas desenvolvidas na escola, ou aí programadas, para serem vividas pelo aluno, quando fundadas nos princípios aqui enunciados, são consideradas parte integrante do currículo do ensino básico”(DEB:149).

Desta forma, perante esta evidência curricular, poderemos considerar que estas áreas pressupõem um conjunto de linguagens expressivas que permitam o desenvolvimento da literacia em artes e em simultâneo o desenvolvimento de competências gerais que se criam numa envolvimento múltipla, ampliando as competências artísticas. Ainda de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, para o desenvolvimento da literacia artística e das respectivas competências, são considerados quatro eixos fundamentais e interdependentes, que passamos a salientar:

- “ Desenvolvimento da criatividade;
- Apropriação das linguagens elementares das artes;
- Compreensão das artes no contexto,
- Desenvolvimento de capacidades de expressão e comunicação” (DEB:152)

Nesta perspectiva e orientação, todas as áreas artísticas e suas interligações são desenvolvidas de forma curricular, de acordo com as características individuais e colectivas. Salientamos ainda

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes

que no 1º ciclo, havendo uma monodocência neste nível de ensino, as abordagens artísticas que fazem parte do currículo, são estimuladas e trabalhadas pelo professor titular de turma, tal como todas as outras áreas curriculares. Atendendo a que as áreas artísticas no 1º ciclo do ensino básico, possuem a sua especificidade, quer a nível da programação e articulação de conteúdos, quer a nível da sua população alvo, há que relembrar o plano curricular deste nível de ensino, para um melhor entendimento e compreensão do mesmo.

Componentes do Currículo			
Educação para a Cidadania	Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória:		
	• Língua Portuguesa; • Matemática; • Estudo do Meio; • Expressões: (a) • Artísticas; • Físico-Motoras.		
	Formação Pessoal e Social	• Áreas curriculares não disciplinares: (b) • Área de Projecto; • Estudo Acompanhado; • Formação cívica.	
		Total: 25 horas	
		Área curricular disciplinar de frequência facultativa.	
		Educação Moral e Religiosa	
		Total: 1hora	
		Total: 26 horas	
		Actividades de Enriquecimento (c)	

Quadro 1 - Plano Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico

Este quadro foi baseado no formato existente no Programa do Ensino Básico.

Na alínea a), no que respeita a expressões, podemos distinguir, tal como é referido no programa (2004:33) “expressão e educação: Físico - Motora, Musical, Dramática e Plástica”

“ (b) estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da turma.

c) actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do nº 1 do artigo 7º”.(2004:19)

Consideramos fundamental atender a estas alíneas visto que em nosso entender, parece existir alguma desarticulação entre o que se estabelece de um modo geral no Currículo Nacional e as realidades emergentes.

Está considerado no momento actual a existência de algum desfasamento entre a legislação das actividades de enriquecimento curricular e a maneira como decorre a implementação e realização das mesmas, que embora com carácter facultativo, deverão constar no programa de actividades de cada escola. Deste modo, parece-nos fundamental recorrer á apreciação de documentação surgida que veio definir novos critérios no ensino/aprendizagem e implementar um novo modelo de complementaridade nas actividades que se pressupõem e se designam por actividades de enriquecimento curricular (AEC).

1.7. “Escola a Tempo Inteiro” ou Actividades de Enriquecimento Curricular?

A entrada em vigor do despacho nº 19 575/2006, veio promover no 1º ciclo do ensino básico, uma cisão do conhecimento em termos de disciplinarização, onde se verifica que a formação global da criança no processo ensino/aprendizagem, deixa de ser um modelo de formação, que englobava o lúdico, excluindo-o de certa forma e valorizando primordialmente o desenvolvimento intelectual. As várias dimensões do saber passam a ter um processo desligado, condicionadas de forma disjuntiva e não interligada. De acordo com Estríbio, M. (2010:40)

“Para cada criança o tempo escolar deve passar como uma fruição oportuna de uma educação global, nas suas diferentes dimensões, promotora do desenvolvimento. As diferentes dimensões das aprendizagens não devem ser consideradas desligadas mas sim inter actantes. Esta integração das aprendizagens promove vários tipos de saberes e abrem portas aos diversos campos do conhecimento”.

Sendo que existe um espaço formal onde se pretende e deseja que as aprendizagens se construam de forma interligada, atendendo às finalidades educativas, sociais e humanas, torna-se necessário que nesse processo globalizante também nos espaços não formais se estabeleçam vínculos afectivos e educativos, respeitando as várias finalidades dos espaços e as funções que desempenham.

O Despacho nº 19 575/06 veio regulamentar as indefinições surgidas sobre as “actividades de enriquecimento curricular” estabelecendo critérios e normas específicas, de aspecto organizacional e funcional, para a sua implementação e para o seu desenvolvimento. Visa de igual forma regularizar a oferta das actividades consideradas de animação e de apoio às famílias no que respeita à educação pré-escolar e, de enriquecimento curricular no que respeita ao 1º ciclo do ensino básico, implementadas no ano lectivo 2005/2006 com a generalização do ensino do inglês, como primeira medida do projecto governamental, para os 3º e 4º anos de escolaridade, com o intuito de dar prosseguimento às medidas de implementação da escola a tempo inteiro, com as referidas actividades de enriquecimento curricular. De acordo com Cosme & Trindade (2007:14)

“ um primeiro olhar sobre esta iniciativa obriga-nos a reconhecer que há um conjunto de razões políticas, sociais e educativas que a justificam, ainda que uma análise mais cuidada daquele despacho possa revelar um conjunto de equívocos e de vulnerabilidades que deverá ter sido em consideração, sobretudo quando se abordar o impacto educativo do projecto de “Escola a Tempo Inteiro”.

Ainda na perspectiva destes autores, as vulnerabilidades deste projecto de “Escola a Tempo Inteiro” são consideradas de natureza estruturante e de carácter conjectural ou seja, poderão conduzir a vida da criança a uma hiper-escolarização; e ao modo como o decreto conduziu, à aceitação por parte dos agrupamentos de escolas de resoluções homogéneas em termos educativos e ao ritmo de execução dessa medida e ainda o facto de ter sido uma medida

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes implementada à pressa e à vez, sem um tempo único e determinado. Segundo Cosme e Trindade (2007:16)

“Se estas vulnerabilidades estruturantes do projecto porque o afectam negativamente e de modo irremediável, importa reconhecer também, a importância das vulnerabilidades conjunturais, das quais se destacam as que têm a ver com o tipo de gestão burocrática da iniciativa, quer com a desqualificação profissional e social dos educadores envolvidos. São estes dois conjuntos de vulnerabilidades, e os equívocos que as sustentam, que importa interpelar, (...) de forma a contribuir para uma reflexão que possibilite compreender se é de um projecto como o da “Escola a tempo Inteiro” que necessitamos ou se esse projecto terá que ser reconfigurado e concebido noutros termos, quer do ponto de vista das suas finalidades, quer do ponto de vista da sua organização e dinâmicas educativas”.

Poderemos constatar, que a implementação destas medidas, não foram pacíficas no que respeita à compreensão e utilidade das mesmas e sobretudo à forma, aos tempos, ao processo como foram executadas e aos intervenientes no seu desenvolvimento. Estas dinâmicas, são concebidas de forma não-formal nos espaços escolares, sujeitas aos constrangimentos inerentes em função de espaços e de intervenientes, onde directa ou indirectamente se associam aos projectos da escola. Que são então “actividades de enriquecimento curricular”? Que se pretende com as mesmas, será uma maneira de enriquecimento de currículo ou uma forma de manter as crianças ocupadas para favorecer as famílias e corresponder a necessidades sociais das mesmas?

Assim, poderemos ver explícito nesse Despacho:

“ 9– Consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias de informação e comunicação, de ligação da escola ao meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação nomeadamente:

- a) Actividades de Apoio ao Estudo;
- b) Ensino do Inglês;
- c) Ensino de outras línguas estrangeiras;
- d) Actividade Física e desportiva;
- e) Ensino da Música;

- f) Outras expressões artísticas;
- g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados”.

Se atendermos aos Despachos Ministeriais que foram introduzidos, poderemos encontrar as seguintes disposições:

1. Despacho nº 19 575/06, de 25/09 anteriormente referido, - determina: Língua Portuguesa (8 horas), Matemática (7 horas), Estudo do Meio (5 horas, sendo que metade deverão ser aplicadas ao Ensino Experimental das Ciências), áreas de Expressão Artística e Físico-Motora e reforço de outras áreas curriculares (5 horas). Assim sendo estas 5 horas deverão ser repartidas por Apoio ao Estudo, Educação Cívica e Expressões.
2. Despacho nº 12 591/06, de 16 de Junho – contempla a criação e regulamentação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3º e 4º Anos e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Perante o conjunto de actividades de enriquecimento consideradas e conforme a distribuição da carga horária por elas distribuídas no Despacho nº 12 591/06, de 16 de Junho, poderemos verificar que apenas 5h semanais serão designadas para Apoio ao Estudo, Educação Cívica e Expressões, sendo que “os planos de actividades dos agrupamentos de escolas incluem obrigatoriamente como actividades de enriquecimento curricular as seguintes:

- a) Apoio ao estudo,
- b) Ensino do inglês para os alunos do 3º e 4º anos de escolaridade. (Despacho nº 12 591/2006)

Na realidade do 1º ciclo, e segundo o despacho já referido, existem actividades de enriquecimento curricular consideradas de inclusão obrigatória, nos planos de actividades dos agrupamentos, tais como:

“Apoio ao Estudo” e “Ensino do Inglês” para os alunos que frequentam os 3º e 4º ano de escolaridade. Estas actividades obedecem a um horário tipo que deverá ter uma duração semanal que não seja inferior a 90 minutos. O apoio ao estudo ou estudo acompanhado é da responsabilidade do professor da turma em horário extra lectivo. Nesta situação, obrigatória para o professor mas de carácter facultativo para o aluno, visto que só estará presente se assim o desejar, verificam-se situações em que diariamente o número de alunos oscila na frequência a estas actividades. Por sua vez e no que respeita às actividades de enriquecimento curricular, que não pressupõem um carácter de obrigatoriedade, o desfasamento faz-se reflectir com maior incisão, atendendo a que poderão ser realizadas em espaços distintos da escola que o aluno frequenta, são desenvolvidas por outros profissionais que não possuem vinculação à escola, mas que são tutelados pelas entidades promotoras, na sua maior parte as autarquias.

Estas actividades de implementação recente, pretendem vir a ser um suporte de enriquecimento da educação artística. No nosso ponto de vista, torna-se importante verificar que tipo de enriquecimento se produz, ao desvalorizar-se no contexto formal, actividades que fazem parte de um currículo, diminuindo-lhes o tempo, em função de outras áreas consideradas de maior importância e reportando essa finalidade educativa para contextos não-formais. Segundo Cosme & Trindade (2007) torna-se fundamental distinguir um espaço formal de um espaço não-formal, tendo em conta as finalidades educativas que norteiam os diferentes contextos e também as afinidades que aí se criam. As funções destinadas a uns e a outros apresentam características distintas. Enquanto que, num contexto formal, as opções educativas têm como principal finalidade a apropriação de saberes e aprendizagens abrangidas por um currículo, no espaço não formal, as funções principais não são as aprendizagens. No entanto, Cosme & Trindade (2007:26) salientam:

“as relações educativas no seio das escolas não poderão ser dissociadas nem das finalidades educativas que as legitimam como contextos de educação primordiais, nem dos condicionamentos de tipo organizacional, curricular e pedagógico que modelam as intervenções educativas que daí ocorrem”.

O Ministério da Educação na opção de alargamento dos tempos de educação formal e ao implementar as actividades de enriquecimento curricular, ainda que de forma gradual e imprecisa, pretendeu dar resposta às necessidades das famílias e promover uma política de igualdade de oportunidades para todas as crianças, visto que estas actividades são gratuitas e não obrigatórias. Desta forma, as escolas do 1º ciclo do ensino básico, tornaram-se espaços educativos onde para além da componente lectiva já existente, passou a existir uma componente

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes

de apoio às famílias, contemplada com as Actividades de Enriquecimento curricular, onde coexistem vários parceiros educativos. De acordo com os objectivos deste projecto de escola a Tempo Inteiro, é importante e necessário que exista uma articulação saudável entre os parceiros da parte curricular e do enriquecimento curricular, que deverão, de acordo com a legislação e autonomia das escolas, planear de forma integral, planificar conjuntamente e articular as actividades para o funcionamento pretendido das mesmas.

Segundo Estríbio (2010:51) “ Deve existir o entendimento entre os grupos envolvidos no progresso do planeamento num esforço cooperativo para que se assegure o progresso das actividades de enriquecimento curricular. A capacidade dos órgãos de gestão dos diferentes agrupamentos verticais de escolas trabalharem cooperativamente com os professores, encarregados de educação e alunos é o reconhecimento que os assuntos devem ser resolvidos e planeados com o sentido de reconstruir progressivamente a missão da escola. O estado deve colaborar neste esforço ao proporcionar os requisitos mínimos para a concretização de tais planeamentos, tanto em directivas orientadoras dos requisitos mínimos, como em informações e materiais”.

No entanto, é importante atendermos a duas situações distintas que parecem terem sido criadas:

1º Com as disposições do Despacho nº 19 575/06 que estabelece horários de leccionação;

2º Com a entrada do Despacho nº 19 575/06 que veio regulamentar as actividades de enriquecimento curricular.

Atendendo ao 1º ponto, e dado que no 1º ciclo do ensino Básico se trabalha em monodocência onde a acção educativa se realiza assegurando uma transversalidade nos conteúdos educativos e muitas vezes num modelo interdisciplinar, numa aposta pedagógica de interligação de saberes, com o referido despacho, passa a existir uma ruptura nesse âmbito e uma compartimentação de saberes. Em concordância com os autores Cosme & Trindade (2007:36):

“É a monodocência, por fim, que permite romper com a lógica de subordinação da acção educativa ao mundo epistemologicamente estrito e fechado das áreas do saber compartimentadas em disciplinas, um mundo que impõe os temas e os sistemas conceptuais já concebidos como o princípio e o fim da mesma acção”.

Desta forma, com a disciplinarização dos saberes num ciclo de aprendizagem onde a monodocência favorece e possibilita um trabalho de interligação, começa a desenhar-se um modelo educativo desarticulado, onde se desvaloriza essa mais-valia e os procedimentos conducentes a um modelo de trabalho globalizado e globalizador, dando lugar a saberes espalhados. Cosme & Trindade (2007:38), consideram que:

“existe a necessidade de se valorizar a monodocência como um modelo de organização do trabalho dos professores que é, de algum modo, congruente com a necessidade de, no 1º CEB, se aprender a utilizar instrumentos e procedimentos culturalmente validados que favoreçam, por parte das crianças, a possibilidade de produção de significados, de construção de sentidos e de interpretação da realidade que são, como se sabe, experiências pessoais e sociais decisivas à sua afirmação como pessoas capazes de estabelecer uma relação proactiva e interessada com e no mundo em que vivemos”.

O projecto de “Escola a tempo Inteiro”, desenhado e implementado pelo Ministério da Educação, para esbater ou tentar combater problemas de cariz social, vem promover a hiperescolarização das crianças e, provocar em simultâneo um desmembramento no trabalho pedagógico desenvolvido na monodocência, nas escolas do 1º CEB. Tendo o Inglês como língua a ser desenvolvida nos alunos de 3º e 4º anos, de forma obrigatória, dentro do que se considera horário de educação formal, o mesmo poderá realizar-se em contexto informal, sendo no entanto introduzido no leque das actividades de enriquecimento curricular. No que respeita a “expressões artísticas” também integradas neste projecto, verifica-se que as mesmas se reduzem ao ensino da música e expressão plástica, na maioria das situações, sendo as mesmas trabalhadas de forma bastante escolarizada, de acordo com a proposta do projecto em questão.

Na opinião de Cosme & Trindade com a qual estamos de acordo, em termos de padrões e dinâmicas educativas, e que os mesmos apontam:

“Trata-se de um projecto onde o vínculo a uma estrutura pedagógica disciplinarizada, quer em termos de conteúdos, quer em termos de trabalho, quer em termos do perfil profissional dos educadores que com ele se relacionam, se afirma por valorizar, não propriamente a área da Educação e das Expressões Artísticas, mas a área específica da Educação Musical ou da Expressão Plástica. Uma opção que expressa a crença através da qual se afirma que é através de uma organização por disciplinas que uma maior eficácia pode ser obtida. Uma organização que de facto, tende a empobrecer qualquer acção educativa, porque a circunscreve de forma excessiva (...)” (2007:62-63).

Concordamos com a perspectiva destes autores, que defendem a necessidade de criar um outro modelo de dinâmicas sobretudo no que refere à área das expressões artísticas, de acordo com os conceitos interdisciplinares que se pretendem no 1º ciclo, onde as várias linguagens expressivas podem coabitar de forma a estabelecer um conjunto de saberes que capacitem uma educação global que potencie novos saberes e possa integrar outras descobertas a nível do desenvolvimento pessoal e intelectual. As expressões artísticas, são portadoras de dinâmicas que, segundo Cosme & Trindade (2007:64):

“se caracterizam pela sua dimensão interdisciplinar (...) e se assumem por isso, como actividades onde coexistem diversos tipos de linguagens que se subordinam a um projecto que confere sentido a essa coexistência. Uma coexistência que não é um fim em si mesmo, mas um meio através do qual se potencia a capacidade de comunicar, de interagir, de descobrir, de interpelar e de produzir uma obra culturalmente significativa que, pelo facto de o ser, se faz para ser objecto de partilha”.

Uma outra situação que nos parece urgente conhecer e esclarecer, sobre a emergência deste modelo de actividades, prende-se com a necessidade de que estas propostas sejam pensadas com as crianças, planificadas e desenvolvidas de acordo com os interesses e motivações dos alunos, podendo ir de encontro às suas realidades culturais e cognitivas. Torna-se fundamental que as crianças possam escolher as actividades, que participem com as suas opiniões num processo de cidadania consciente. Num estudo recente, efectuado por Estríbio (2010:135) “a escola, de certa forma, não promove hábitos de participação dos alunos, que terá de rever de forma a promover a formação integral do futuro adulto, de uma sociedade que se deseja plural e participativa”.

Também Feitosa (2000:156) num estudo realizado afirma que “o mundo moderno necessita de uma escola viva, de uma pedagogia sintonizada com a transformação permanente e galopante que caracteriza a sociedade e o homem actuais. Partindo desta afirmação, onde uma escola viva deverá passar por descoberta permanente e constante, onde os intervenientes educativos se encontrem numa pedagogia aberta ao sucesso para uma realidade transformadora, é forçoso que levantemos as seguintes interrogações:

Será possível existir um enriquecimento de educação artística no 1º ciclo, numa dimensão interdisciplinar com o modelo vigente destas actividades? Poderão as mesmas considerar-se motivadoras e promotoras do desenvolvimento da criatividade articulando em si novas formas

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes

expressivas? Não haverá uma maneira de privilegiar a educação artística num processo articulado com as outras áreas, sendo as mesmas geradoras de múltiplas funções e interacções? A capacidade criadora não poderá ser potencializada com esta área? No nosso entender, numa tentativa de resposta, torna-se fundamental compreender os conceitos de criatividade, a fim de podermos compreender esta fenomenologia.

1.8. Arte e Criatividade, Emoção e Motivação

“Criatividade é a inteligência a divertir-se”

Albert Einstein

Uma das características fundamentais da inteligência humana é, segundo Lima, (2004) a sua capacidade criativa e transformadora, visto considerar como fundamentais na experiência humana e no desenvolvimento psicológico, os processos emocionais. Mas o que é a emoção? Qual o seu papel no desenvolvimento do ser humano? Sabe-se que a palavra emoção provém do latim, do verbo “emovere”, que significa: pôr em movimento. No crescimento do ser humano, quer na identidade pessoal, quer no desenvolvimento psicológico, a emocionalidade desempenha uma função vital, ampliando esse mesmo crescimento. As emoções surgem como organizadores da consciência, fruto de vivências, experimentações, percebendo e organizando essas mesmas experiências realizadas no período da infância no sentido de proporcionar um contributo referencial na evolução da personalidade.

Ainda de acordo com Lima, (2004) a personalidade é um todo integral no qual se insere um **“universo de sentimentos (emoções, afectos, paixões) ”**. É por isso através da emoção que o ser humano sente e transmite desejos, receios, dores ou prazeres. No entanto, refere que a emoção é feita de contrastes impelindo o ser humano para uma procura de equilíbrio e essa procura tem por base a motivação. Deste modo, o autor considera existir entre a emoção e a motivação uma **“cumplicidade vital para a sobrevivência”**.

Na perspectiva de Goleman (2003:26):

“Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope. O próprio Homo sapiens, a espécie que pensa, é enganador à luz da nova apreciação e visão que a ciência actual tem do lugar das emoções nas nossas vidas. Como todos nós muito bem sabemos por experiência própria, quando se trata de formular as nossas decisões ou as nossas acções, o sentimento conta tanto, e muitas vezes mais, do que o pensamento. Fomos demasiado longe na ênfase que damos ao valor e importância do puramente racional – aquilo que o QI mede – na vida humana”.

De acordo com Goldeman, (2003:26) consideramos ser necessário valorizar toda a parte emocional, pois como refere: “cada emoção representa uma diferente predisposição para a acção”.

Poderemos então considerar que o ser humano para a sua realização necessita da sua parte emocional que lhe proporciona vivências diversificadas e experimentações onde poderemos englobar as actividades artísticas, e a criatividade. Concordando com Lima, que sustenta que:

“a imaginação está intrinsecamente ligada ao raciocínio (...) não existe raciocínio sem imaginação, já que esta condição é condição fundamental ao intelecto. Quanto maior for a capacidade criativa maior é a capacidade para pensar. Por isso é que as pessoas que melhor raciocinam são sempre as que melhor exercitam a imaginação”(Lima, 2004:32).

Quando falamos de criatividade, importa compreender que este tema embora recentemente mais divulgado e mais difundido na comunidade educativa, já constava no cimo da agenda educativa nos inícios dos anos setenta, apesar de posteriormente, ter quase desaparecido e reaparecido na actualidade como tema central educativo.

Sendo nos dias de hoje um tema de pertinência, fazendo parte de uma linha essencial do sistema educativo actual, como definir criatividade? Sabemos que este conceito, é difícil de definir e que o mesmo vem sendo tentado ao longo dos anos, existindo várias definições. De acordo com Pope (2005: 16), criatividade é a “capacidade de produzir, fazer, ou tornar algo em uma coisa nova e válida tanto para si como para os outros”.

De acordo com Steers (2008:4) a criatividade “é um atributo humano comum. A maioria das pessoas resolve problemas de todas as espécies no seu dia-a-dia com algum grau de criatividade”.

No nosso caso, investigando a criatividade e o processo criativo no sistema de ensino contemporâneo, uma grande questão se nos levanta em relação ao pensamento criativo da criança. Sendo esta, por natureza um ser potencialmente criativo, por que motivo essa criatividade nem sempre se manifesta? Será que o processo educativo, o meio sócio cultural lhe impedem essa possibilidade? Será que não são criadas no espaço de ensino aprendizagem as condições necessárias para o estímulo dessa criatividade? Será que a escola aposta na mudança, na diferença, na inovação?

O contexto para estimular a criatividade e o acto criativo, é fundamental, não apenas no que se refere aos espaços utilizados mas a toda a envolvência organizativa de que se reveste esse contexto. Aguirre (2005:185) salienta que “efectivamente, casi todos los estudios recientes sobre la creatividad comienzan a considerar el contexto en el que se produce la acción creativa como un factor determinante en su desarrollo”. O autor considera que contexto são todas as possibilidades que podem interagir com os factores necessários para a actividade criativa, donde salienta que o importante não é apenas meios e recursos disponíveis mas também as circunstâncias pessoais e sociais que envolvem toda a acção cognitiva.

Sabemos que o sistema educativo nem sempre está atento ou preparado para o pensamento criativo, impedindo muitas vezes que o pensamento divergente (ou criativo) se processe. A instituição escolar ainda se comporta como um centro de transmissão de saberes, reflectindo um postura pouco tolerante à inovação e descoberta, impedindo uma pedagogia activa, experimental castrando a criatividade e imaginação das crianças, negando aos alunos a possibilidade de pensar criativamente. Sobre este assunto, Lima (2004) considera ser fundamental pensar criativamente e de igual modo adequar a criatividade na construção do pensamento. Considera também que é fundamental levar o pensamento criador às salas de aula, visto revestir-se de abertura e flexibilidade.

Poderemos dizer que compete às escolas, criarem oportunidades, espaços, meios, condições pedagógicas que permitam à criança poder pensar criativamente.

De acordo com o autor verifica-se que em grande parte das escolas há dificuldade em permitir o desenvolvimento do pensamento criativo, demonstrando as mesmas dificuldades em lidar com a situação, o que impede que se pense criativamente, já que “pensar criativamente é pensar de forma diferente, original, inovadora” (Lima, 2004: 35)

Feitosa (2000) considera que para criar é necessário que se possa conhecer o acto, a fim de ser possível, através do conhecimento desse acto, valorar e agir para o construto de um ser total. É indispensável o entendimento entre “ser” e “conhecer” para que a criatividade e imaginação se desenvolvam numa base plena, potenciando a criação e inovação.

Eça (2004:3) considera que “levar o pensamento criativo às salas de aula deve ser uma das missões centrais da educação moderna. A educação deve ser modificada para encorajar, melhorar e recompensar a criatividade na escola”.

Também Steers, (2008) considera que para alunos criativos, deverão existir professores criativos com uma visão e envolvimento singular que agite o inconformismo de um currículo estandardizado, que se envolva e não tenha receio de arriscar, tratando o currículo com agilidade para si e para os alunos.

Na visão de Cropley, citado por Steers (2008) “os professores que fomentam a criatividade são os que promovem a flexibilidade, que aceitam sugestões alternativas e que encorajam a expressão de ideias”. Ainda assim, este autor considera a existência de um sistema educativo grandemente monitorizado onde os professores que assumem riscos com uma atitude diferente, são minoritários, subsistindo sempre a orientação contraditória apelando à persuasão para o sistema prescrito. Steers (2008:5) refere que:

“existem aspectos que devem ser encarados na sala de aula e que podem estar em conflito com o ethos de muitas escolas, instituições sociais que dão muito valor a um certo grau de conformismo. Os indivíduos criativos podem revelar características, capacidades e habilidades que os professores tenham dificuldade em gerir”.

Exemplos de capacidades difíceis de gerir, de acordo com Steers:	
•	Tolerância pela ambiguidade
•	Jogar com ideias, materiais e processos
•	Habilidades para concentração e persistência, continuar a insistir e preocupar-se num problema em vez de procurar soluções prematuras
•	Vontade de explorar, associações insólitas e ideias aparentemente desconexas
•	Auto-consciência e coragem para prosseguir com as suas ideias contra uma possível oposição
•	Confiança, auto-estima para assumir riscos intuitivos e intelectuais

Quadro 2 - Capacidades Criativas

Deste modo poderemos considerar que é função da escola a criação de condições necessárias que permitam a adaptação dos programas educativos ao desenvolvimento das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, flexibilizando o currículo de modo a que se possa contribuir para a eclosão do processo criativo no aluno. Promover a criatividade, deverá ser uma forma auto-consciente por parte do docente, de modo a encorajar o aluno a prosseguir com as suas ideias, num processo interactivo de espaço e de tempo com oportunidades curriculares.

Segundo Barros (1999) Quando falamos em criatividade, muitas vezes ligamos a mesma à fantasia e ao papel por esta desempenhada no desenvolvimento do pensamento da criança. Defende a autora que, para que a criatividade se desenvolva e o processo da aprendizagem se estruture, não devemos exclusivamente atender à parte racional visto que reside na emoção o ponto de partida para a razão, não se podendo desligar uma da outra. A autora sustenta que é através do equilíbrio entre ambas, onde através da fantasia no plano da imaginação, se conseguem resolver situações específicas no plano real, através de uma linguagem expressiva quer seja “verbal, escrita, modelada, ou dançada” sendo que o mais importante são as condições criadas para o desenvolvimento da fantasia afirmando também que:

“o desenvolvimento do pensamento depende, em grande medida, da diversidade dos meios de expressão postos ao seu serviço (...) não quer dizer que o professor não deva situar a criança na vida real. Claro que deve, mas deve também colocar à sua disposição instrumentos intermediários que facilitem a exteriorização da sua vida interior, como as expressões plásticas, desenhos, pinturas, esculturas, invenção de histórias, valorizando a vertente imaginária em primeiro lugar e os aspectos formais em segundo lugar” (Barros, 1999:135)

Assim sendo, na visão desta autora, criatividade, fantasia e imaginação, interligadas e estimuladas com meios expressivos adequados, funcionam como suporte de base para a construção do pensamento racional e organização do mesmo, implicando por parte do professor uma atitude de articulação entre meios e acções, numa postura de mudança.

Na perspectiva de Woods (1998) toda a mudança é portadora de um acto criativo e as particularidades de um acto criador incluem a capacidade de imaginar, tanto para o aluno como para o professor, numa interacção de oportunidades que apontem para a descoberta, já que

“outra das características do acto criativo é um certo holismo, onde se encontra a combinação de factores cognitivos, culturais e emocionais (...) a criatividade apela a um pensamento holístico, que mobiliza o que está dentro e fora da esfera escolar”.(1999:133)

No nosso ponto de vista, a posição defendida por este autor aponta a necessidade de mudança, quer para o aluno na abordagem dos conteúdos, quer para o professor como estratega e impulsionador de mudança didáctica, impulsionando na sua acção pedagógica uma concepção de arte na maneira de partilhar o conhecimento.

Que papel desempenhará o professor na interpretação das programações definidas? Quais as posturas e práticas pedagógicas que poderá adoptar no sentido de alterar a rigidez programática?

Ainda nesta linha de investigação, Antunes, (2000:22) aponta o facto de que pessoas extremamente criativas são divergentes, já que: “perante um estímulo ou mesmo diante de um problema aparentemente insolúvel, divergem e encontram múltiplas saídas”.

Para este autor parece existir uma teoria de inteligências libertadoras que assenta na proposta de que o cérebro, que se encontra educado, poderá fazer uma melhor aprendizagem, assim como uma melhor observação que lhe permite criar e assim sendo, nesse processo criativo, criando, aprende a libertar-se.

Em nosso entender, é essa mesma libertação que existe na criança cuja formação integral desenvolve trilhando a educação pela arte, que na sua essência, promove o desenvolvimento do ser articulando propostas de afectividade, criação e inovação.

Segundo Rodrigues, (2006) o sistema educativo parece estimular mais o **pensamento convergente** que é lógico e objectivo ao invés do desenvolvimento da imaginação e criatividade próprias do **pensamento divergente**, ligado à intuição e subjectividade. É neste campo que se insere a forma de pensar inovadora que permite a construção de novas acções desencadeando mecanismos de construção diversificadas em detrimento de acções estereotipadas.

O pensamento convergente está ligado à aceitação de uma solução única, enquanto que o pensamento divergente adopta soluções diversas para resolver um problema. Segundo esta autora é através do pensamento divergente que a inovação surge e se processa a descoberta.

Assim sendo, como se comporta a instituição escolar de modo a permitir a existência de um equilíbrio entre estas duas formas de pensar, ou seja entre o pensamento convergente e o pensamento divergente no sentido da sua complementaridade?

Através da educação artística é possível realizar esse equilíbrio, pois o papel da arte é fundamental na formação integral do indivíduo, onde comunica e se expressa, através de sentimentos e emoções e várias formas de expressão que interagindo de forma globalizada lhe permitirão desencadear mecanismos criativos.

Ainda de acordo com Rodrigues, “a expressão além de profunda é inovadora, contribuindo para novos modos de pensar, sentir e agir, pelo que a comunicação nem sempre é fácil, apesar de surpreendente, enigmática e enriquecedora”. (2006:3)

Se atendermos a que na forma de pensar se encontra sempre implícita a inteligência, ou, uma das “várias inteligências”, poderemos ver no acto criativo um pensamento novo, pois como refere Robinson (2011:76-77):

“A criatividade é o melhor exemplo da natureza dinâmica da inteligência e pode fazer apelo a todas as áreas da nossa mente e do nosso ser. (...) a criatividade implica vários processos que se entrecruzam. O primeiro é o de gerar novas ideias, imaginar diferentes possibilidades, considerar opções alternativas; isto talvez envolva tocar determinadas notas num instrumento, fazer alguns rascunhos rápidos, apontar alguns pensamentos ou mudar objectos de sítio. O processo criativo também implica o desenvolvimento dessas ideias através da avaliação de qual delas funciona ou parece melhor”.

De acordo com a ideia defendida por Robinson, poderemos inferir que o trabalho criativo está sempre subjacente à envolvimento de novos recursos a fim de desenvolver e possibilitar novas ideias e por sua vez, um pensamento novo. Para tal, torna-se necessário a existência de vários meios facilitadores, como se poderão encontrar nos caminhos da educação artística e numa metodologia activa, centrada no aluno e nas suas possibilidades, a fim de lhe permitir a eclosão de novas ideias para a construção do novo conhecimento.

Este autor, afirma que “o que está profundamente errado nesta maneira de pensar é a grave subestimação das capacidades humanas” (2011:28). Apresenta uma outra ideia defendendo que para a imaginação fluir nas crianças, nos alunos em determinado nível etário, as instituições públicas terão que ser mais eficientes nos seus sistemas educativos e nas opções educacionais que desenvolvem, a fim de que os alunos possam explorar as suas capacidades e interesses, visando o desenvolvimento da imaginação e criatividade, sem regras padronizadas que impedem a mente de funcionar de maneira diferente, levando a que os alunos não desenvolvam as capacidades inerentes e passem a rejeitar as aprendizagens, visto que:

“ O nosso actual sistema educativo seca-lhes sistematicamente a criatividade (...) A educação é o sistema que deveria desenvolver as nossas capacidades naturais e tornar-nos capazes de nos afirmarmos no mundo. Em vez disso. Está a asfixiar os talentos e as capacidades individuais de demasiados alunos e a destruir a sua vontade de aprender”. (2011:28)

Defendemos a ideia apresentada por Robinson, considerando que uma educação inibidora da criatividade ou que não permita a eclosão da mesma, quer sejam por questões políticas ou económicas e sociais, reforça um ensino aprendizagem padronizado que não permite contribuir para uma formação integral da criança, hierarquizando disciplinas e saberes, sem apostar no processo criador, tão importante para a resolução de problemas e formas de comunicação divergentes, direccionadas para um futuro e para a diversidade de conhecimentos. Se o caminho da criatividade for bloqueado, através de meios tradicionais, impeditivos de outras percepções, através da sensibilidade artística, nunca será possível pensar e actuar de forma criativa. Como o autor afirma: “Um dos inimigos da criatividade e da inovação, sobretudo no que diz respeito ao nosso desenvolvimento, é o senso comum” (2011:43)

Segundo Prado, (2004) no método de ensino tradicional é o professor o transmissor de conhecimento, que informa e propõe modelos a desenvolver na aula, competindo ao aluno reproduzi-los ou imitá-los a fim de poder mostrar que domina dessa forma esse conhecimento. O autor refuta este tipo de metodologia e aponta para uma metodologia “tecnocreativa” que considera ser indispensável para a educação artística que se pretende inovadora.

“La tecnocreativa es un conjunto de procedimientos y métodos de pensamiento creador e imaginativo aplicables a todos los campos del saber, de la docência y del trabalho profesional y cultural y muy especial y facilmente en las actividades artísticas y científicas”. (Prado 2004:22)

Ainda de acordo com este autor, esta metodologia tecnocreativa favorece, estimula e enriquece os processos criativos dos alunos, quer individualmente quer em grupo, assim como a própria instituição e comunidade educativa. Parece-nos pertinente enquadrar nestes processos metodológicos e no enfoque salientado três condições essenciais que se nos apresentam como entrave ao desenvolvimento da educação artística.

- Posicionamento político educativo
- Atitude pedagógica perante a inovação
- Formação de professores face às mudanças

A acção política é muitas vezes bloqueadora do desenvolvimento da educação artística, ainda que não de forma explícita assim se considere, mas face às condições reais de funcionamento

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes das escolas onde se subalternizam as áreas expressivas, devido a limitações. A atitude pedagógica dos professores perante a inovação poderá ser ferramenta essencial: acomodando-se numa postura mais conformista ou reagindo no sentido de renovar e apostar na novidade.

Já a formação dos professores em determinadas áreas específicas, neste caso nas expressões artísticas, actuando de maneira conhecedora face à mudança, poderá ser o desafio para desbravar novas situações.

Destacamos estas três condições que nos parecem ser pilares fundamentais para que se desenvolva um ensino aprendizagem de sucesso, não como entrave mas sim como condição necessária, visto que uma escola, uma instituição, um projecto curricular, não funciona por si só autonomamente, sem conceber em si intencionalmente ou não, o olhar político, a ideologia que movimenta e o transfere à sua maneira numa vertente cumulativa de opiniões, sentimentos, emoções, que poderão condicionar a acção dos intervenientes no terreno, do estímulo do processo educativo. Pensamos que é pouco possível renovar um sistema, um percurso, uma acção, se os verdadeiros empenhados se encontrarem acorrentados a uma estrutura dominadora e prepotente.

A escola deverá por isso tratar a educação pela arte com um olhar renovado, portador de novos desafios que permitam questionar posicionamentos educativos, desmontando posturas e investindo numa cultura de mudança onde o lúdico possa fazer parte da prática educativa, despertando o interesse na criança com uma pedagogia activa. De acordo com Baião (2000:55)

“quando falamos de actividade, acção, nos métodos educativos, sem dúvida que ao mesmo tempo se fala de uma pedagogia activa, onde imperam os modelos activos, que definem as necessidades e os interesses da criança, que surgem no meio escolar”.

A instituição não pode cristalizar no acesso ao conhecimento construído de forma criativa nem ao que por ele é proporcionado, devendo ser desenvolvido e estimulado o pensamento divergente no sentido dum equilíbrio entre razão e emoção. Este equilíbrio, poderá existir com o desenvolvimento das expressões artísticas, no seio da sala de aula.

Segundo Moreno (2001) ao considerar a expressão artística, como uma ferramenta pedagógica, imprime nela a existência de duas funções primordiais, que reconhece por sua vez, de duas maneiras distintas:

- Como forma de comunicar, onde mediante os materiais que se possui se estabelece novas funcionalidades, transformando-o e adaptando-o perante a expressão desejada;
- Como forma de expressão, onde defende que consoante a utilização de materiais utilizados poderão estes apresentar na sua manipulação a intencionalidade de comunicar algo, ou simplesmente dar-lhe uma outra funcionalidade, onde o acto criativo se manifesta podendo transformar o que existe em algo completamente diferente, convertendo essa actividade num acto criativo.

Defende ainda que:

“la creatividad se entiende como un ejercicio de actividad mental reflexiva, que da forma a energías, estados de ánimo y vivencias internas (...) el acto creativo, contribuye a desarrollar y conectar entre si capacidades tan variadas como: cualidades personales, emocionales, intelectuales, imaginativas, estéticas, perceptivas y sociales” (Moreno, 2001:35).

Na nossa opinião, consideramos fundamental este posicionamento pedagógico, onde as expressões artísticas são encaradas como uma forte ferramenta pedagógica, construtora de possibilidades que permitem tal como refere Moreno, várias formas de desenvolvimento, ou seja um desenvolvimento integral, onde destaca: “el desarrollo global de la personalidad; el desarrollo del espíritu constructivo, el desarrollo del sentido crítico, el desarrollo del espíritu de cooperación, responsabilidad, solidaridad y tolerância” (Moreno 2001:35).

Nesta perspectiva e de acordo com a autora, poderemos considerar que criatividade está presente no desenvolvimento das expressões artísticas, funcionando como fonte motivadora que articula entre si os vários saberes, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo onde o pensamento divergente se desenvolve também facilitando de forma construtiva as aprendizagens. Moreno, (2001:36) salienta que “Se hace notório que el desarrollo del

pensamiento creador, junto com el pensamiento convergente ayudan a un desarrollo integral del alumno”.

Deste modo e perante as opiniões sustentadas pelos autores referidos, poderemos considerar que existe um reconhecimento entre pensamento divergente e criatividade, assim como uma relação entre pensamento convergente e racionalidade. No entanto, ambos se completam e influenciam a forma de pensar na sua complexidade, confluindo para a construção do conhecimento. Razão e emoção possibilitam uma acção transformadora. Enquanto que o pensamento convergente ligado ao que é racional é reconhecido como forma ligada ao lógico e ao concreto, o pensamento divergente está ligado à criatividade, à inovação, à forma de descobrir novas maneiras para a resolução de problemas. O pensamento convergente racionaliza, selecciona e organiza a informação e o pensamento divergente transforma-a a fim de obter mudanças e relações diferenciadas.

No processo ensino aprendizagem, ambos se encontram e se poderão articular através do desenvolvimento da educação artística, que na sua génese propicia e faculta um encontro entre razão e invenção a caminho da construção de um conhecimento criador na procura de novos caminhos, construindo e reconstruindo modelos e realidades, possibilitando relações de conjunto. Promover a criatividade equivale a um investimento numa educação artística de qualidade, numa mudança.

Mudança de Paradigma ou Imergência da Educação pela Arte?

Para podermos falar de mudança paradigmática, é necessário que nos debrucemos sobre o significado do termo “paradigma”. De acordo com a Wikipédia, (2007:1) a enciclopédia livre:

“Paradigma é a representação do padrão de modelos a serem seguidos. É um pressuposto filosófico, uma teoria, um conhecimento que origina o estudo de um campo científico; uma realização científica com métodos e valores que são concebidos como modelo; uma referência inicial como base de modelo para estudos e pesquisas”.

Por outro lado, numa visão filosófica e reportando-nos para a filosofia grega, paradigma era considerado a “fluência de um pensamento, modelo, norma, exemplo, padrão modelo, parâmetro de referência, estrutura ideal a ser seguida, a percepção geral e comum, não necessariamente a melhor”. (Wikipédia, 2007:3)

Segundo Morin, (1999) deveremos considerar paradigma como a constituição de uma forte relação lógica entre noções chaves e princípios chave, sendo que essa mesma relação e esses princípios serão os dirigentes de todos os propósitos. Deste modo, o conhecimento científico encontra-se consagrado à missão de desencadear uma multiplicidade de fenómenos em aparente desordem da qual a comunidade científica se encarregará de reconstruir e reconhecer leis importantes que conduzirão a descobertas cada vez mais complexas. Será pois dessa dicotomia de ordem e desordem que parecem criar posições antagónicas, que se construirá uma cooperação com uma finalidade organizadora. Sob este ponto de vista e relacionando-o com a Educação Artística no actual processo educativo, poder-se-á dizer que atravessa um período de aparente desintegração, de agitação, de complexidade, que tenderá a organizar-se de maneira diferente e autónoma.

“A aceitação da complexidade é a aceitação de uma contradição e uma ideia que não se pode escamotear as contradições numa visão eufórica do mundo (...) a acção é o reino concreto e por vezes vital da complexidade (...) O pensamento da complexidade é em primeiro lugar um desafio” (Morin, 1999:72).

Numa fase posterior Morin, (2000) defende que as nossas ideias e teorias não estão preparadas para receber o novo, já que nos instalámos com segurança nelas próprias e por isso o inesperado nos surpreende. Alerta ainda que é necessário sermos capazes de rever as nossas teorias antes de deixarmos entrar o facto novo numa teoria que está inapta de o acolher. Parece-nos fundamental esta perspectiva paradigmática do autor, com a qual concordamos, e nos permite questionar se na realidade estaremos ou não perante um outro paradigma ou será que os factos que estão a acontecer em redor da educação pela Arte são apenas um desfasamento educativo, necessitando de procura reflexiva, aberta a outras possibilidades, desencadeando processos de observação e conhecimento?

Segundo Morin (2002.30-31) “O paradigma efectua a selecção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais de inteligibilidade e opera o controle do seu

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes
emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem, segundo os paradigmas inscritos culturalmente neles”.

Parece-nos existir um problema de implicação e distinção visto que ainda não parece existir uma concepção paradigmática a nível do que se vai inscrevendo nesta perspectiva do “novo”, que envolva de igual modo uma cultura científica sobre o mesmo.

Não cremos na existência de produções, acções, estratégias que se apresentem como ideais, mas defendemos a necessidade de um conhecimento global onde se possa desenvolver uma aprendizagem que permita a crítica construtiva e poder repensar uma educação autêntica.

De acordo com Morin (2002:35) “O inesperado surpreende-nos. Porque nos instalámos com demasiada segurança nas nossas teorias e nas nossas ideias e estas não têm nenhuma estrutura para acolher o novo. Ora o novo brota sem cessar. Nunca poderemos prever como se apresentará, mas devemos contar com a sua chegada, quer dizer contar com o inesperado. E uma vez chegado o inesperado, é necessário ser capaz de rever as nossas teorias e ideias em vez de fazer entrar pela força o facto novo na teoria verdadeiramente incapaz de o acolher”.

Embora nos posicionemos numa linha concordante com o autor, parece-nos pertinente salientar a necessidade de acolher o novo e o inesperado, desde que o mesmo se apresente numa relação crítica e reflexiva, que permita uma busca da verdade e da concepção de outros pontos de vista onde, através da complexarização de ideias e da troca de comunicação entre elas, se encontre de forma reflectida um caminho cooperativo e de novas concepções, numa tomada de consciência de gerar ideias e comportamentos novos sem cristalizar paradigmas ou formas paradigmáticas pouco definidas.

Educar pela Arte/Educação Artística, torna-se no momento actual em que as mudanças acontecem em série, não parecendo apresentar bases estruturantes e consolidadas, um imenso desafio onde urge criar novas soluções de forma inovadora perante o inesperado, utilizando estratégias que se imponham para uma acção diversificada e pluridimensional, dando relevância à diversidade cultural, promovendo as diferenças. Serão essas diferenças e estratégias diversificadas que, de acordo com Valente, (2004) poderão conduzir a práticas estimulantes e inovadoras que se sustentem no afecto e na criatividade conducentes a um processo de mudança fruto de uma formação dinâmica baseada em vivências holísticas.

Atentos à realidade actual onde fortes transformações surgem impregnadas de tensões e imprevisibilidades parecendo criar rupturas na acção pedagógica, nova interrogação se nos apresenta perante as alterações emergentes que de alguma forma são contraditórias parecendo tornar imergente a educação artística.

Será que nos deparamos com a emergência de um novo paradigma no sistema educativo português, onde parece que se começa a desvalorizar uma psicopedagogia das expressões, uma educação globalizante, uma educação holística? “A educação artística da criança, mesmo a nível mais orientador, pertence à pedagogia e não à estética” (Setern *cit in* Santos 2008:129)

No sentido de tentar dar resposta, a esta e outras questões que pela sua pertinência estão a ser levantadas em torno da educação artística, a Associação de Professores de Teatro Educação (APROTED) promoveu um debate subordinado ao tema: “O Teatro-Educação e o Ensino Generalista no Sistema de Ensino”, em Lisboa a 16 de Dezembro de 2006. Nele participaram Professores do Ensino Superior, Básico e Secundário da área do Teatro-Educação/Expressão Dramática e Ensino Artístico, onde manifestaram a sua preocupação em relação à forma como foi implementado o modelo das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo, considerando:

“que houve uma abusiva e não sufragada medida administrativa que voltou, na prática, a retirar as expressões artísticas do currículo, inferiorizando-as em relação a outras áreas disciplinares e desvalorizando o papel central e fundamental do currículo na organização e orientação das diversas instituições e agentes educativos”.(Aproted 2006:2)

Consideraram também de forma inquietante, que:

“o crescente número de irregularidades detectadas no modo como essas actividades estão a funcionar, sendo que muitos professores/monitores parece não terem quaisquer habilitação/formação artística e pedagógica para leccionarem essas actividades de complemento curricular”.(2006:2)

De acordo com as considerações tecidas por este grupo de profissionais, consideram relevante que se aposte fortemente no sentido de melhoria do ensino artístico no sistema educativo

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes
português atendendo à transversalidade das artes e salientando que “a remissão da educação artística para o extracurricular, tem impedido e continua a impedir, uma verdadeira educação artística nas nossas escolas”.

Numa perspectiva de política educativa poderemos dizer que, parte das mudanças que estão a acontecer no ensino, mais especificamente no 1º ciclo do ensino básico, se encontram numa abordagem de intervenção governamental dirigida a este grau de ensino, sem que no entanto as devidas articulações e interligações assentem em estruturas alicerçadas.

Torna-se assim necessário lançar novos olhares sobre as concepções que despontam no sentido de um entendimento de ideias, práticas e representações dessas práticas. Na perspectiva de Marques (2001) torna-se necessário “romper o pensamento fragmentado, de simples retenção, redutor e linear” a fim de que seja possível iniciar a transformação. Já Feitosa (1993:98) salienta que “quem não age para transformar, está agindo para manter o estabelecido”. O professor/educador tem a função de promover através de uma pedagogia criadora, num processo pedagógico activo, reflexivo e transformador, a construção de alunos conscientes, sem castrar a individualidade de cada um.

Toda a mudança implica transformação, no entanto torna-se necessário redescobrir caminhos, que neste campo que estamos a desbravar, sejam conducentes a uma visão holística apontando para um processo de renovação nas escolas ao invés de se retroceder a um paradigma mecanicista. Transformação educativa que seja determinada por um conjunto de factores, que promovam mecanismos de qualidade no sentido de valorizar as próprias actividades ao nível de uma inovação educativa.

- Que se pretende então com a implementação das actividades de enriquecimento curricular? Que os alunos se mantenham na escola a tempo inteiro?

- Será que existem condições necessárias para que esta realidade aconteça?

- Qual a distância a que nos situamos da educação pela arte num currículo que a inclui e numa realidade que a transporta para os tempos extra-lectivos?

- Como são avaliados os progressos realizados nesta área e os caminhos onde a mesma se desenvolve ou se atrofia?

Valorizam-se as áreas curriculares nucleares, com tempos semanais mínimos fixados por decreto-lei e reportam-se para as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) as áreas que são consideradas menores para a aprendizagem, as expressões artísticas, apenas no sentido de garantir a permanência dos alunos a tempo inteiro na escola.

Neste âmbito, surgem-nos duas formas de actuação: a postura do Ministério da Educação (ME) que em representação estatal defende a centralização da aprendizagem nas ditas áreas fundamentais e uma outra postura que delegando competências às autarquias, defende parcerias com Instituições Particulares de Solidariedade Social, associação de pais, negociando essa parceria. Poderemos equacionar dois princípios:

- O facto de que estas medidas apontem para um aumento da sociedade do conhecimento;
- Uma forma de proporcionar às famílias a gratuitidade de uma escola a tempo inteiro.

Parece-nos existir contradições fortíssimas nestas duas situações, sendo que na 1ª e devido a condições que se apresentam redutoras, existentes no desenvolvimento das AEC não parecem ter-se verificado; e na realidade, esta última situação não se verifica pois apenas um número reduzido de crianças participam nestas actividades e as que as frequentam em tempo reduzido durante a semana não preenchem horários que possibilitem às famílias a sua segurança após esses tempos de actividade.

Salientamos também que as actividades referidas funcionam de acordo com as parcerias estabelecidas com o agrupamento de escolas, com especial atenção para os recursos físicos, materiais e humanos existentes e que quando estes são diminutos, as actividades não são possíveis de realizar.

Interrogamo-nos, onde ficará então o desenvolvimento das expressões artísticas, que parecem não ter lugar onde caber? Não existem na sala de aula de forma considerada num âmbito de funcionalidade, nem nas actividades de enriquecimento que só existem em algumas situações e de forma diminuta. A sua importância é sustentada por Spirito (2001) que considera ser a expressão uma das primeiras formas de manifestação do ser humano da sua essência interior e também do processo social, pois segundo a autora:

“A través de ella, se comunicará com los demás e irá adquiriendo conciencia de sí mismo y del mundo que lo rodea. La actividad artística, que es una de las formas más tempranas de expresión, está estrechamente ligada al proceso evolutivo general del individuo y contribuye a facilitar el conocimiento (...)” (Spirito 2001:30)

Do nosso ponto de vista, as expressões artísticas devem permanecer no contexto sala de aula de forma integradora, numa pedagogia formativa proporcionando e facilitando novas maneiras de pensar não se restringindo apenas às formas tradicionais. “Desde la educación primaria, la escuela dificulta cualquier otra manera de pensar que no se ala abstracta” (Spirito 2001:31)

Por sua vez, Bezerra (2001), considera inadmissível que em pleno século XXI não se valorize a educação artística sobretudo no ensino primário, nem se realize uma educação estética de qualidade:

“la educación artística, una de las asignaturas donde se manifiesta plenamente en conjunto el razonamiento y la emoción, este relegada a un segundo plano principalmente en la etapa más importante de la construcción del desarrollo psico- cognitivo de un individuo que es la escuela primaria” (2001:49)

Na sua perspectiva, aponta como causa principal, a inexistência de uma licenciatura em educação artística. Sob este ponto de vista consideramos situações diferenciadas:

- A existência da educação artística nos currículos do 1º ciclo do ensino básico e a sua operacionalidade;
- A coexistência das AEC com os mesmos alunos do 1º Ciclo, mas que não funcionam de forma plena;

- O facto do professor do 1º CEB ser um professor generalista, pelo que deva favorecer o desenvolvimento das expressões integradas.

- A necessidade de Formação específica nas Universidades e escolas de formação de professores.

Um grupo de investigadores da Universidade de Vigo (2001) defende que a educação artística no 1º Ciclo deve ser um modelo integrador, onde se articulam várias formas de linguagem expressiva de forma globalizante, propondo a criação de um curriculum integrado.

Identificamo-nos inteiramente com esta visão da educação artística no 1º ciclo, visto que é através dela que se pode desenvolver o processo interdisciplinar apontando de igual modo para um desenho e desenvolvimento global da educação artística, atenta a todas as crianças. Deste modo poderá promover-se uma educação holística, que no nosso ponto de vista deverá ser propiciada no 1º ciclo do ensino básico, tendo em vista uma estruturação global do conhecimento, como base para desenvolvimentos ulteriores quer inter-pessoais quer e nível educacional.

Deste modo, impõe-se a seguinte questão: estaremos perante a imergência da educação pela Arte/ Educação Artística, nas nossas escolas?

Afigura-se -nos que, não cabendo preferencialmente num currículo que a menciona e ao mesmo tempo desvaloriza estabelecendo tempos reduzidos para a sua funcionalidade e desenvolvimento na sala de aula, nem sendo considerada a sua obrigatoriedade como actividade de enriquecimento curricular, se encontra marginalizada ou secundarizada para uma qualquer oportunidade ou momento em que se insira.

Neste ponto de vista, difícil se torna perceber, de acordo com a designação dos termos, “actividades de enriquecimento curricular”. Que actividades? Que enriquecimento? Que currículo? Em que ponto se cruzam, ou se encontram numa verdadeira actividade expressiva, comunicativa, social e cultural?

2.1 Educação Artística e Interdisciplinaridade: uma atitude pedagógica

“Não se ensina uma flor a desabrochar; criam-se as condições propícias para que tal suceda naturalmente”.

(Alberto Sousa)

Epistemologicamente falando, a interdisciplinaridade baseia-se num método de pesquisa onde as disciplinas ou vários conteúdos se encontram interligados, podendo essa interação consistir numa integração recíproca de conhecimentos, passando por objectivos e procedimentos que se criam e desenvolvem de forma organizada, de modo a existir uma reciprocidade na construção do conhecimento. Sendo uma condição essencial na educação, este conceito tem sido vulgarizado por apropriação abusiva.

A interdisciplinaridade, como teoria do conhecimento, surgiu no final do século passado, tentando responder à fragmentação do saber proporcionada pela epistemologia positivista. Dado que as ciências se dividiram em várias disciplinas o aparecimento da interdisciplinaridade pretendia restabelecer uma forma de concordância entre elas, se bem que não conquistasse nessa fase, a articulação dos saberes.

Desde essa época, que o conceito de interdisciplinaridade vem crescendo nos domínios das ciências da educação. Para que melhor se possa entender como se processou este modelo educativo, faremos uma abordagem sucinta do seu surgimento.

De acordo com Fazenda (1999) foi na Europa que surgiu um movimento, mais precisamente em França e Itália, em meados da década de 1960, resultante das movimentações estudantis, que pretendiam reivindicar novos estatutos universitários e das escolas. Pretendia este movimento integrar-se nas novas propostas educacionais que começavam a eclodir na Europa.

Segundo a autora, é importante salientar três fases onde se podem dividir os estudos das questões da interdisciplinaridade, que estiveram na base do conceito ou conceitos, visto que apesar das várias pesquisas, ainda não existe uma teoria única. Assim, Fazenda (1999, cit in Fortes 2010:5) destaca três décadas 1970, 1980, 1990.

- **1970 – construção epistemológica da interdisciplinaridade, na busca de uma explicação filosófica e na procura de definição de interdisciplinaridade.**
- **1980 – explicação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção, em busca de uma directriz sociológica, tentar explicitar um método para a interdisciplinaridade.**
- **1990 – construir uma nova epistemologia, a própria interdisciplinaridade, em busca de um projecto antropológico, construção de uma teoria da interdisciplinaridade.**

Quadro 3 - Epistemologia da interdisciplinaridade

Também Agirre (2005:87) considera que nos anos setenta a forma instalada de compreender o desenvolvimento intelectual, entra em crise, perdendo o seu carácter estável e universal (Parsons, 1987 e Gardener, 1973,1993) referindo novas teorias desde a perspectiva cognitiva, ao desenvolvimento geral e artístico em particular (Hargreaves,1989).

De acordo com Agirre, este período de renovação foi importantíssimo para a educação artística, visto que “Todo este movimento de renovación pedagógica há tenido también su efecto sobre la enseñanza de las artes”. Consideramos que com a corrente pedagógica construtivista, defensora de que o conhecimento se constrói se constrói através da interacção do sujeito com o que o rodeia, foi marco fundamental para a eclosão da interdisciplinaridade no seio escolar.

Embora vários autores tenham investigado e reflectido sobre o termo “interdisciplinaridade”, poderemos dizer que continuam a existir diversas interpretações para a terminologia, significações diferentes e ainda alguma confusão sobre o que na realidade significa. Deste modo, existindo divergências conceptuais no que respeita a interdisciplinaridade, parece-nos pertinente focalizarmos a atenção sobre esta metodologia que apesar de ser praticada em alguns

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes

níveis de ensino, ainda suscita algumas ambivalências, não apresentando um significado único, estando por isso sujeita a várias interpretações.

Durand (1991) considera que a interdisciplinaridade sempre teve um lugar decisório

Na produção científica, tendo realizado pela prática de cruzamento de saberes, o que até ao início do século estabelecia a situação de partida da criação científica, ou seja a formação pluridisciplinar. Afirmar que:

“Os sábios criadores do fim do século XIX e dos dez primeiros anos do século XX (esse período áureo da criação científica em que se perfilam nomes como os Gauss, Lobatcheviki, Rirmann, Poincaré, Hertz, Becquerel, os Curie, Rutheford, Pasteur, Max Planck, Bohr, Einstein) tiveram todos uma formação largamente pluridisciplinar, herdeira do velho trivium (as humanidades) e do quadrivium (os conhecimentos quantificáveis, e portanto também a música) medievais, prudente e parcimoniosamente organizados pelos colégios jesuítas e dos frades oratórios, as pequenas escolas de jansenistas e o “novo humanismo” de Lakanal”. Durant (1991:36 cit in: Pombo 1994:154)

Como poderemos verificar, o conceito de interdisciplinaridade, não é conceito novo, proveniente da época de grandes sábios, embora muitas vezes, ligado a outras terminologias, como *disciplinaridade*, *pluridisciplinaridade*, *multidisciplinaridade* e mais recentemente, *transversalidade*.

Para Pombo (1994:5) torna-se necessário encontrar um ponto de fusão, que unificasse permitisse numa perspectiva holística, falar em “transdisciplinaridade” visto que:

“A ideia é a de que as tais palavras, todas da mesma família, devem ser pensadas num *continuum* que vai da coordenação à combinação e desta à fusão. Se juntarmos a esta continuidade de forma um *crescendum* de intensidade, teremos qualquer coisa deste género: do paralelismo *pluridisciplinar* ao perspectivismo e convergência *interdisciplinar* e, desta, ao holismo e unificação transdisciplinar”.

Esquema de acordo com Pombo (1994)

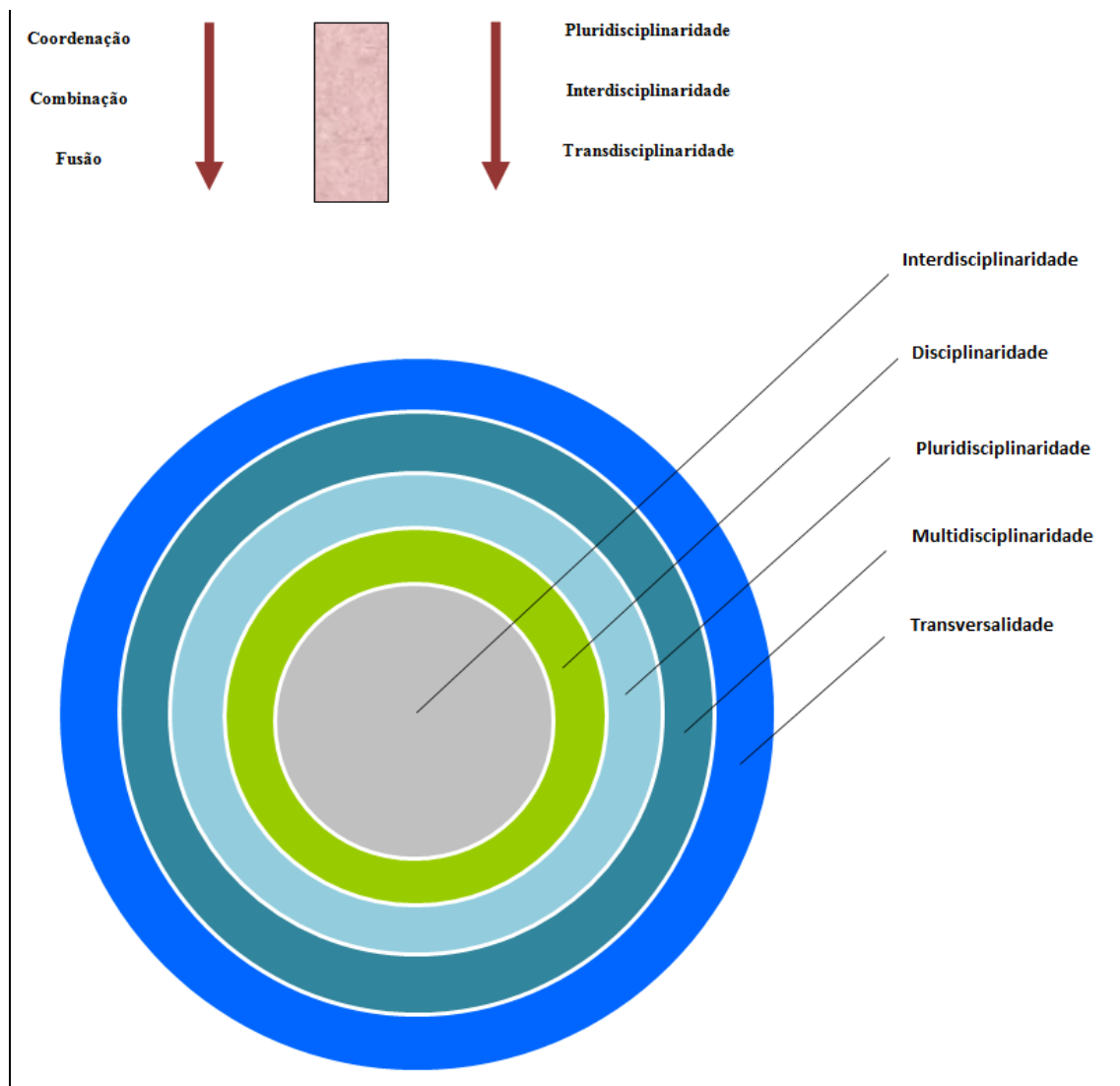


Figura 2 - Paralelismo Interdisciplinar e Transversal

Será que todas estas terminologias têm um elo comum ou que o conceito de interdisciplinaridade, por si só, é uma realidade emergente? Existirá uma linha que se toca dentro destas dimensões ou haverá uma fronteira que as separa? De facto subsistirá uma linguagem específica que englobe estes conceitos e os distinga na prática?

Na perspectiva de Pombo (1994:30):

“a interdisciplinaridade é um conceito quase mágico. Invocamo-la sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território do conhecimento ou sempre que procuramos um saber no qual cada domínio, cada lei, cada observação empírica aparecesse como que na forma de uma entrada de um imenso tratado do mundo e do homem. Por isso também a palavra se nos impõe sempre que emerge uma nova realidade epistemológica, uma nova “disciplina” cujo lugar não está ainda traçado no grande mapa das ciências ou, simplesmente, sempre que precisamos de convocar perspectivas diferentes para a análise de um objecto cuja complexidade se não deixa esclarecer por uma estrita lógica disciplinar.”

Segundo Leis, (2005:2) poderemos entender interdisciplinaridade “como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea” e essa condição não deverá estar sujeita a qualquer forma de homogeneização ou teoria conceptual visto que não serão condições abstractas que a determinam, ou seja o desafio da procura e do conhecimento em seu redor não deverá ser normalizado.

De acordo com Fazenda, (1993:31). “a interdisciplinaridade depende basicamente de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano”. Assim sendo, interdisciplinaridade estará directamente relacionada com dinâmicas de trabalho, com acção, diálogo e integração de saberes numa postura de mudança. Ainda de acordo com Fazenda, (2001) a interdisciplinaridade centra-se sobretudo na acção do “actor”, seja ele professor ou investigador como vector de mudança numa relação afectiva. Uma metodologia de trabalho interdisciplinar, envolve uma integração de conteúdos, com uma concepção unitária do conhecimento, onde as várias ciências contribuem a fim de promover e possibilitar uma visão de ensino/aprendizagem ao longo da vida.

Robinson, (2011) numa visão idêntica à de Fazenda, no que se relaciona com a integração unitária, defende que esta integração permite a construção de um trabalho criativo, onde as diferenças entre os elementos de um grupo poderão funcionar de forma mais sólida para a conjugação de competências, salientado que:

“As equipas criativas são dinâmicas (...) são capazes de usar as suas diferenças de um modo positivo, não negativo, através de um processo no qual as suas forças se complementam, compensando as

franquezas uns dos outros. São capazes de se incentivarem mutuamente e de aceitarem as críticas como um estímulo ao aperfeiçoamento do seu desempenho. As equipas criativas são inconfundíveis” (Robinson, 2011:124).

Logo, uma metodologia interdisciplinar, implica um trabalho de equipa, vejamos em esquema na figura que se segue:

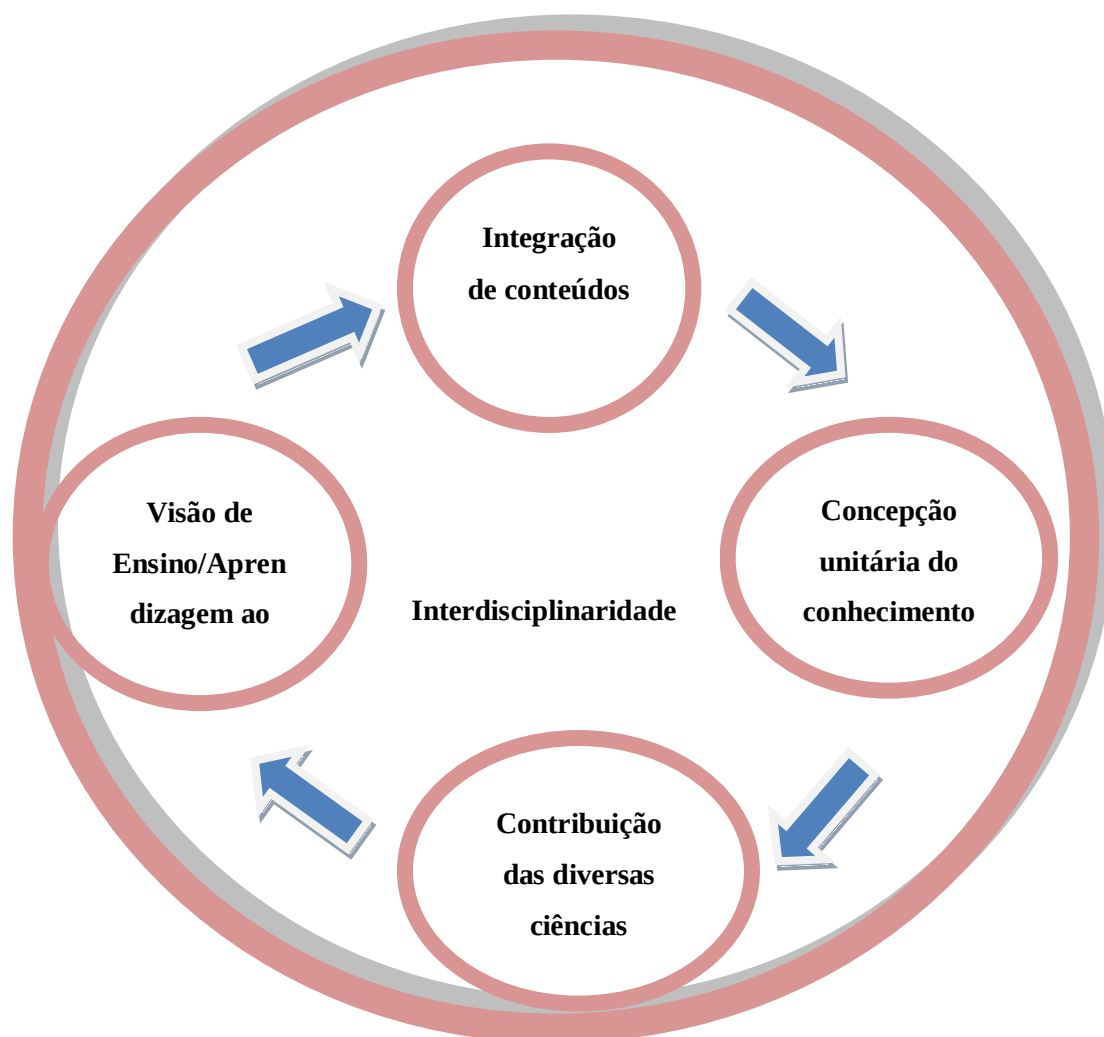


Figura 3 - Uma metodologia de trabalho interdisciplinar

Assim, teremos:

- integração de conteúdos; - a passagem de uma concepção fragmentada para uma concepção unitária do conhecimento; - vencer o antagonismo entre ensino e pesquisa, partindo do contributo das diferentes ciências; - considerar ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida.

É frequente considerar-se interdisciplinaridade ligada ao paradigma do construtivismo, por se considerar que numa visão epistemológica, a interdisciplinaridade, organiza-se ou pretende organizar-se numa relação intrínseca com o mundo natural, social e cultural. Relação essa, que se entende de forma globalizada e não de factos isolados. Tal como refere Abrantes (2009), "cada fenómeno observado ou vivido está inserido numa rede de relações que lhe dá sentido e significado".

No entanto, verificamos que existem várias distinções conceptuais e também oposições, que nos parecem necessárias para clarificar ou para a tentativa de clarificação deste conceito e também do método que através dele se estabelece, a fim de que seja entendida a linguagem dos mesmos numa unicidade conceptual. No entanto, e de acordo com Pombo (1994:49) ”a tarefa prioritária é a união dos esforços daqueles que reconhecem o valor decisivo da atitude científica (...)”

A prática interdisciplinar deverá assim convergir na busca do equilíbrio entre o conhecimento e a motivação onde actividades globalizadas se cruzem no sentido de uma transformação onde os saberes interajam e se construam de forma dinâmica. Ou seja apresenta-se uma nova visão na maneira de trabalhar o conhecimento de uma forma mais ampla sem fragmentação de saberes, através de meios adequados a essa realidade. Poderemos inferir que nesta metodologia deva existir uma harmonização nos saberes.

Nova questão se levanta: Como harmonizar esses saberes se cada um se reveste de objectivos específicos a atingir? Na perspectiva de Garcia, (2008:2) “interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois para tratar os temas transversais adequadamente não se pode ter uma perspectiva disciplinar rígida”.

Ainda numa tentativa definição, Leis, (2005) tenta clarificar o termo interdisciplinaridade “como um ponto de cruzamento entre actividades com lógicas diferentes”.

Na perspectiva de Bianchetti, (2002) novamente somos confrontados com uma questão de equilíbrio de saberes, entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora.

No entanto, segundo Lenoir & Hasni, (2004) esse equilíbrio tem a ver com a procura que se faz no sentido de perceber “visões marcadas pela lógica racional, instrumental e subjectiva”.

Aqui discordamos do autor, visto que se nos levanta uma grande questão: de que lógicas se falam, se são essas que parecem criar dúvidas frequentes nos actores do processo educativo? Se atendermos a que a lógica racional tenta excluir de certa forma o que o pensamento divergente acentua, a lógica da subjectividade parece-nos surgir de maneira pouco sustentada, já que não se apresentam em articulação num modelo que se pretende que coexistam e em parceria construam o conhecimento. Consideramos não existir uma resposta com sentido unívoco para a abordagem

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes do trabalho interdisciplinar, visto que o conhecimento se constrói e desenvolve de formas multifacetadas de acordo com os vários intervenientes do processo educativo, integrando transformações diversas.

Consideramos não existir uma resposta com sentido unívoco para a abordagem do trabalho interdisciplinar, visto que o conhecimento se constrói e desenvolve de formas multifacetadas de acordo com os vários intervenientes do processo educativo, integrando transformações diversas.

Ainda na perspectiva de Fazenda (1993) a interdisciplinaridade pressupõe uma atitude aberta onde não há lugar para o preconceito, aceitando que todo o conhecimento é importante numa atitude educacional e pedagógica atenta à crítica construtiva, num processo de interacção. Nessa interacção, consideramos de extrema relevância a aprendizagem partilhada, onde professor e aluno podem aprender e construir o conhecimento. O professor como promotor de aprendizagens, deverá ser o garante da eclosão de potencialidades e em simultâneo, possuir a humildade e a percepção de que poderá aprender com os alunos e assim favorecer um enriquecimento mútuo, numa atitude pedagógica de reciprocidade.

Deste modo, sendo a atitude pedagógica o pilar de base da interdisciplinaridade e da sua importância metodológica, considera-se que: “é necessário não se fazer dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso, exige uma nova Pedagogia (...)” (Fazenda, 1993:148).

Novamente somos confrontados com uma postura de mudança enfocada no papel do professor como estratégia dessa mesma mudança, transformando a visão fragmentada numa visão unificadora, onde objectivos e conteúdos se possam trabalhar de forma coordenada na construção do conhecimento.

Assim, a Educação Artística encontra na interdisciplinaridade a sua própria transversalidade e nela poderemos encontrar abordagens conjuntas, onde poderemos integrar perspectivas sociais, culturais e educacionais de maneira flexível.

Poderemos encontrar na EA a forma interdisciplinar onde arte e conhecimento se fundam por excelência, como via também de transformação cultural. O grande desafio poderá ser

encontrado na atitude e relação metodológica, onde se procura estabelecer uma relação epistemológica e pedagógica, rompendo uma concepção fragmentada e visando a totalidade do ser.

Deste modo, as várias áreas curriculares poderão ser trabalhadas num contínuo, onde os conceitos e aprendizagens se poderão interligar de forma criativa, desenvolvendo a imaginação e a criatividade fazendo da arte a própria linguagem que aguça dos sentidos reforçando a capacidade racional.

No que respeita às funções da Arte na Educação, onde se procura que a mesma se apresente como uma linguagem de sentidos, para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do prazer, como forma reconstrutora e veículo libertador de capacidades, pensamos que a mesma, actua de forma transversal e interdisciplinar. Ela permite desenvolver a expressão pessoal e cultural, como instrumento que reforça e amplia o desenvolvimento individual e social, inserindo-se no currículo de forma abrangente, permitindo desenvolver nas crianças novas capacidades de aprendizagem e por sua vez, integrá-las nos conteúdos do próprio currículo.

Tal como refere Barbosa (2000:20) “A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica (...) a arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para o desenvolvimento individual”.

Concordamos com a autora e induzimos que a arte como potenciadora de capacidades que se interligam, actua de forma interdisciplinar, podendo a partir do que se conhece, e através do processo criador, modificar o conhecimento, reconstruindo-o de acordo com o meio, o contexto e as próprias necessidades inerentes. Expressão, é conhecimento. Expressão é arte. Logo, a expressão através da arte, gera conhecimento, permitindo apreender e assimilar novos princípios, de forma a transformar conceitos, interagindo e reflectindo.

No que se refere às áreas curriculares do 1º ciclo do ensino básico, poderemos destacar a interdisciplinaridade como eixo de articulação, visto que desta forma, todos os saberes serão privilegiados e não fragmentados. Apresentaremos em esquema no quadro que se segue:

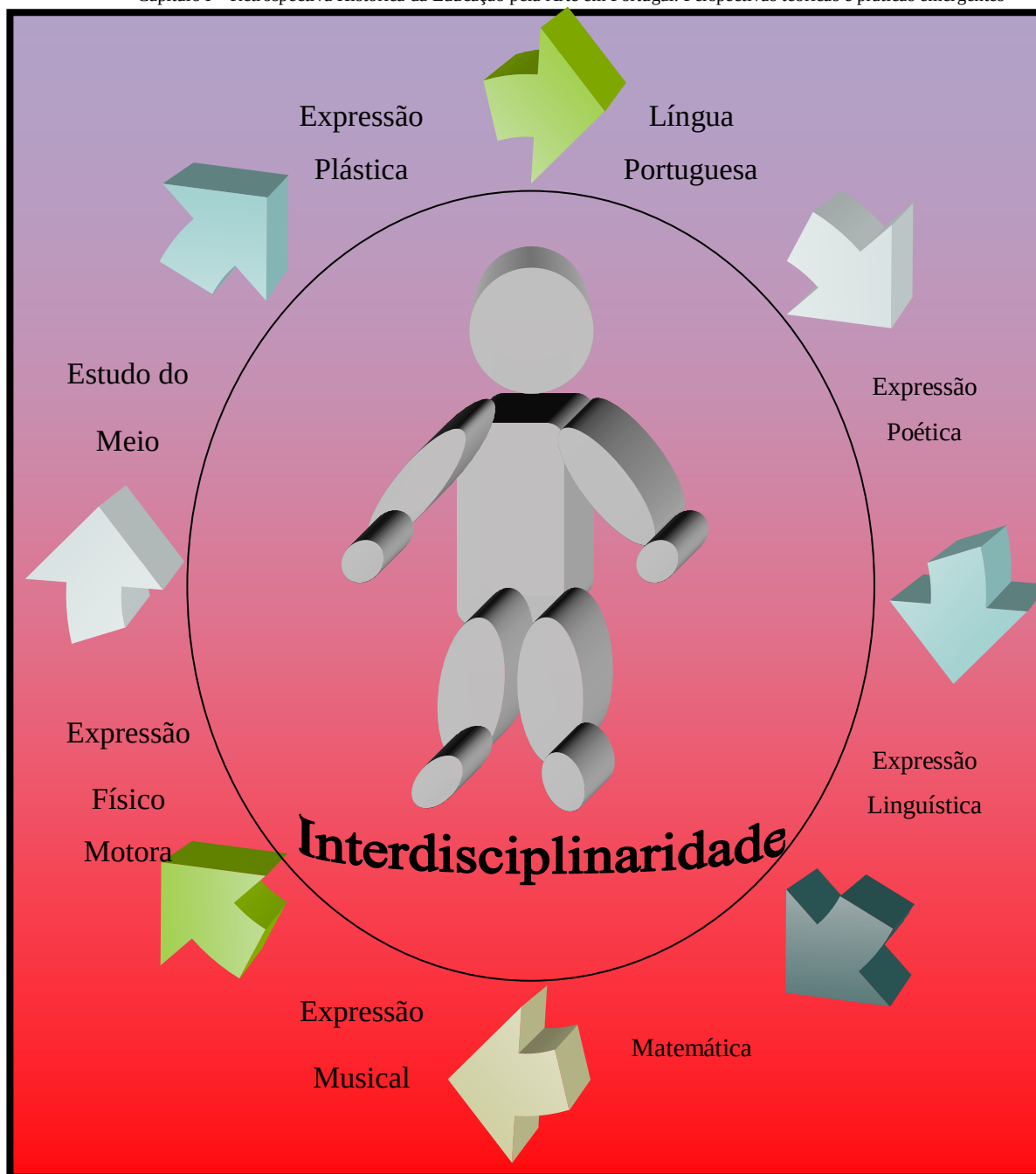


Figura 4 - Interdisciplinaridade

Segundo Moreno, (2001) a prática e desenvolvimento das Expressões Artísticas na escola, além de promoverem um desenvolvimento criativo, favorece também o desenvolvimento de conteúdos transversais e por sua vez estes são “una buena base para la interdisciplinaridad, estableciendo relaciones entre las distintas disciplinas escolares” (2001:41)

O próprio documento de competências específicas da educação artística no ensino básico, defende, que:

“A literacia em artes implica as competências consideradas comuns a todas as disciplinas artísticas, aqui sintetizadas em quatro eixos interdependentes:

- Apropriação das linguagens elementares das artes;
- Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;
- Compreensão das artes no contexto.

Vejamos a figura incluída no C.N.E.B (pág. 152):

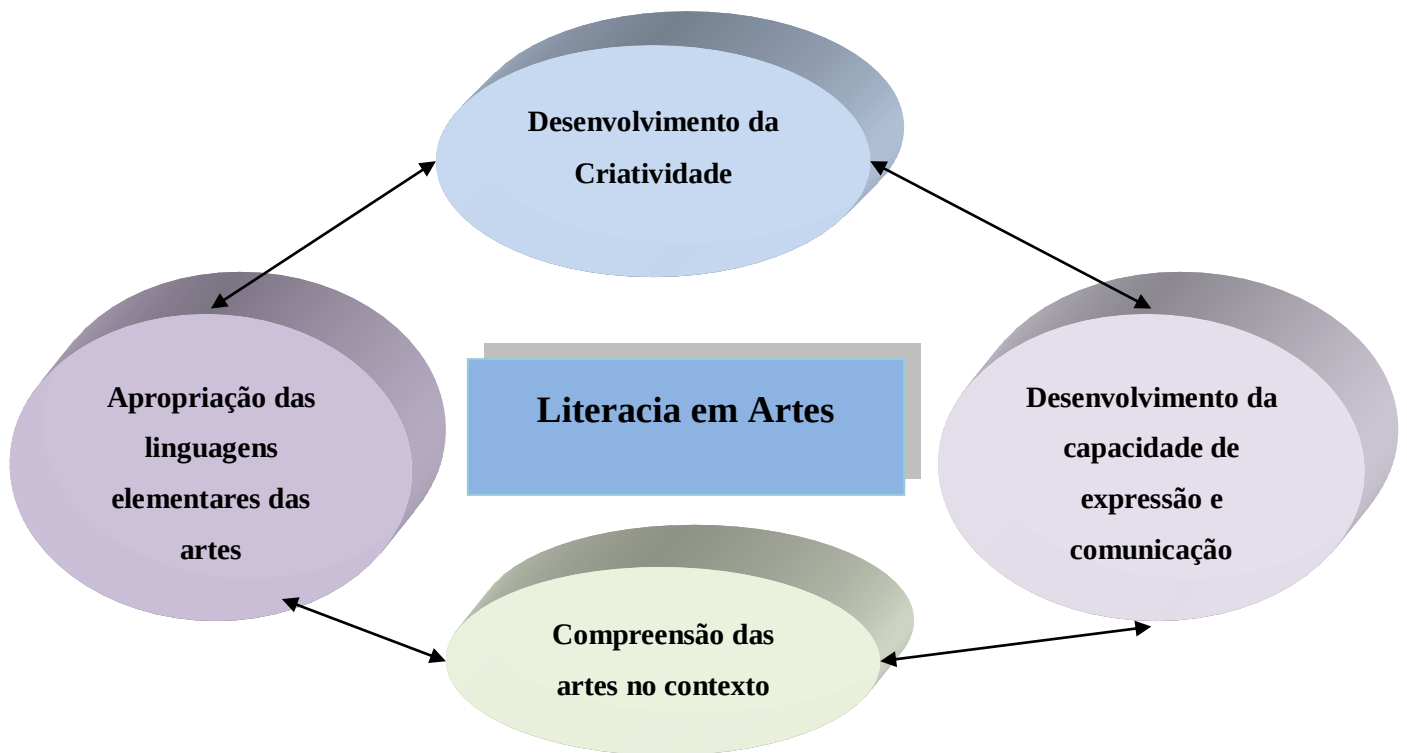


Figura 5 - Literacia em Artes

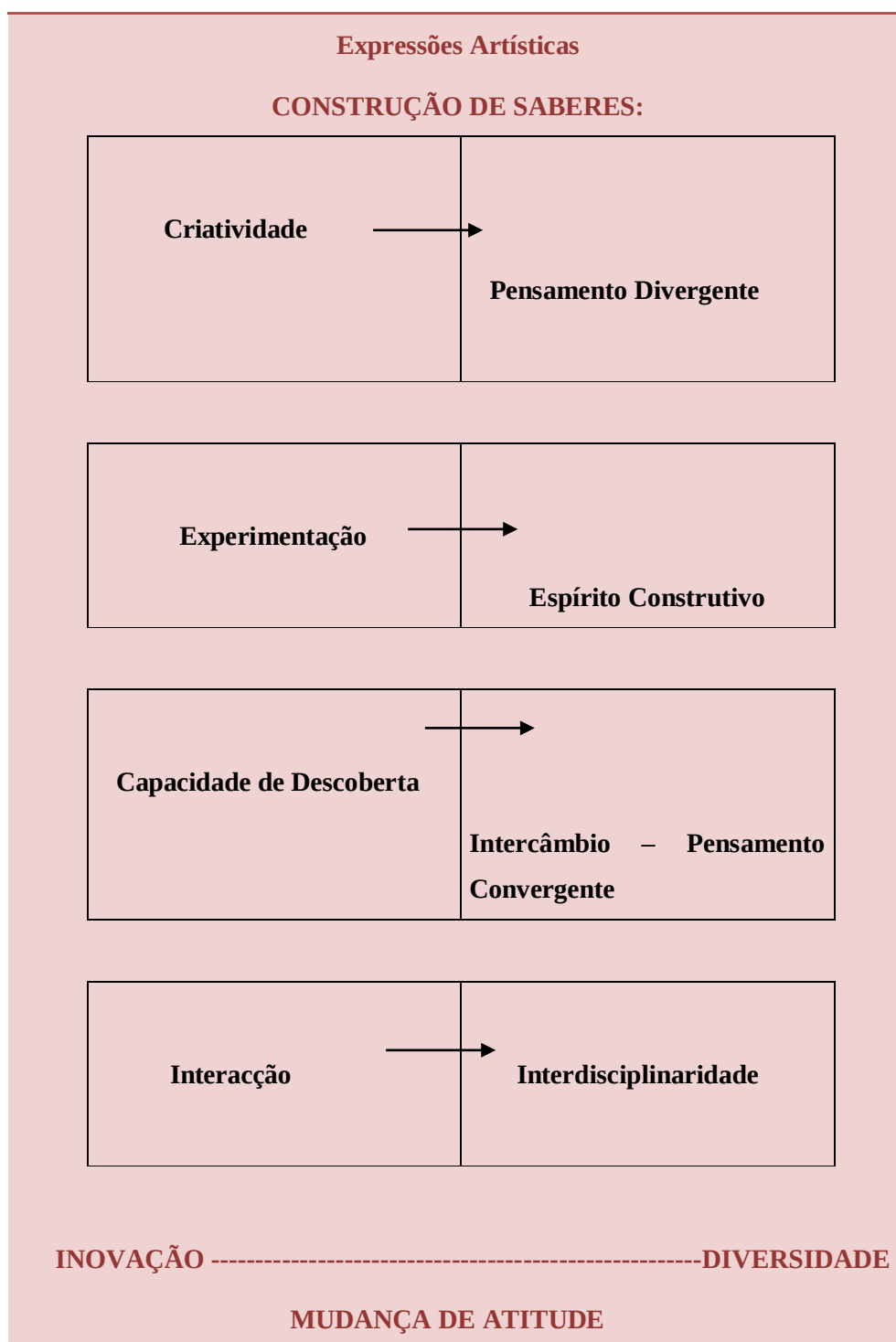
Segundo o diagrama apresentado, reconhecemos uma unicidade nas linguagens artísticas que, a serem respectivamente trabalhadas no contexto sala de aula, promovem uma articulação necessária e fundamental para a literacia em artes. Como salienta Morin (2005:40) “é preciso situar informações e dados no seu contexto para que tomem sentido”.

Desta forma, o desenvolvimento, compreensão e apropriação das linguagens artísticas, de forma integrada, favorece e estimula a aptidão natural, promovendo uma acção mobilizadora e integrante das várias áreas curriculares, de forma interdisciplinar, contribuindo para uma educação interactiva e o conhecimento num todo, favorecendo uma inteligência global e inventiva. Salientando Morin (2005:47):

“A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva, reducionista, parte o complexo do mundo em fragmentos separados, fracciona os problemas, separa o que está unido, unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência míope que termina normalmente por cegar”.

Assim, neste processo integrador, poderemos reconhecer as possibilidades que a prática e desenvolvimento das expressões artísticas na sala de aula poderão oferecer ao desenvolvimento global da criança. A arte e a expressão, liga-se com a emoção de forma unificadora e tal como refere Goleman (2003: 61), “as emoções enriquecem; um modelo da mente que as deixe de fora é um modelo empobrecido”.

Sendo a arte uma linguagem com uma forma própria de ligar a emoção à cognição e, sendo o conhecimento o ponto central para o entendimento, apresentamos de seguida um esquema com as características que consideramos mais relevantes para este modelo:



Quadro 4 – Características gerais de uma Ferramenta Pedagógica Globalizante

Nesta mudança de atitude, geradora de novas práticas e interacções, destacamos a importância do professor reflexivo, atento às suas próprias especificidades, à sua auto avaliação como garante da qualidade educativa permitindo-se experienciar e investigar, cooperando com o grupo, visando a melhoria, num olhar crítico ao desenvolvimento curricular, pois o professor de qualidade, como refere Villar Angulo (2004:34)

“experimenta sobre estilos y estrategias de aprendizaje estableciendo gradaciones en la complejidad de las tareas de una matéria; investiga e valora las actividades curriculares; propone variaciones para la mejora de los contenidos mínimos de una matéria, y siempre defiende la participación y la toma de decisiones colegiada en el equipo decente”.

Parece-nos pertinente e muito interessante esta perspectiva, que segundo o autor referido, dimensiona o professor de qualidade como o que reflecte em si mesmo as suas funções pedagógicas e inquietações intelectuais, com as quais desperta nos seus alunos a motivação necessária para os conteúdos transversais da aprendizagem, visando sempre melhorar a eficácia educativa e o sucesso dos alunos.

Em nosso entender, a condição do professor reflexivo, é de extrema importância no desenvolvimento da educação artística, quer nas actividades formais como nas não formais. Torna-se fundamental, a atitude do professor que adopta uma postura reflexiva e ao mesmo tempo empreendedora, no sentido de inovar, questionando e reflectindo e analisando no sentido de construir um pensamento novo.

Já Fullan (1993 *cit in* Fernandes 2000:47) defende que num processo de mudança e em toda a complexidade que envolve, torna-se necessário privilegiar uma análise de processos que a motivam relativamente à análise de resultados, visto que essa mudança “exige, portanto, conhecimento, sensibilidade, adesão e empenhamento (...)”.

Perante estas duas perspectivas que não sendo antagónicas podem cruzar-se de forma a enriquecer a realidade educativa/pedagógica, interagindo e triangulando em três aspectos fundamentais, Reflexão – Mudança – Inovação, urge que coloquemos as seguintes interrogações:

Será a mudança imposta pelo poder político nas escolas, uma forma de inovação? Poderá o professor reflexivo conciliar a sua própria Mudança, com as mudanças educativas?

Parece-nos que estas questões embora se possam assemelhar, envolvem diferentes conceitos de Mudança. Segundo Fullan (1993) a mudança educativa relaciona-se com complexidade, que é tanto mais significativa quanto maior for a imposição do poder institucional.

Nesta mesma linha, Hargreaves & Evans (1997 *cit in* Fernandes 2000:50), defendem “a inclusão dos professores nas reformas educativas, numa atitude partilhada em estrita colaboração, numa atitude de “vanguarda” repensando-se a forma como as mudanças acontecem”.

Como anteriormente destacámos, a prática interdisciplinar imputa sobremaneira uma mudança pedagógica e mudança de atitude, onde é possível através da prática educativa das expressões artísticas e da valorização das mesmas no contexto de sala de aula no 1º ciclo do ensino básico, criar uma certa autonomia ao professor e uma ferramenta de acção. A educação artística e interdisciplinaridade parecem criar um elo forte para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e, esta ligação, poder ser veículo de novas aprendizagens, rompendo modelos tradicionais e impulsionando o professor para um ensino/aprendizagem mais atraente.

Desta forma, com a qual nos identificamos, destacamos o olhar de Santos Guerra (2003) que metaforicamente estabelece a comparação entre o professor que impulsiona e cresce com os alunos na forma de construir a aprendizagem, como “um descobridor de nascentes”, remetendo para o professor a tarefa apaixonada de promotor de descobertas e ao mesmo tempo um filtro, que nessa caminhada se encarrega de seleccionar o que é verdadeiramente importante numa educação activa, virada à invenção e não como “depósito de água”, onde em si armazena o conhecimento e actua como único detentor de verdades e imposições. Partilhamos inteiramente deste olhar, onde consideramos que a educação artística se situa, onde para além de função atenta à novidade e ao conhecimento, se transforma em acção para os mesmos, de forma interdisciplinar, alargada e autêntica, metamorfoseando atitudes, rompendo preconceitos e apostando na descoberta. Com efeito, o processo interdisciplinar e o conceito de inovação, apresentam-se como uma forma e medida de esbater muitos dos problemas que giram em torno das aprendizagens, numa abordagem adequada a novos desafios na procura do conhecimento. Promove igualmente uma autonomia, que não depende exclusivamente de um currículo mas também de uma atitude pedagógica na maneira e adequação desse mesmo currículo.

Na figura abaixo, referimos a interligação:



Figura 6 - Interligação promovida pela interdisciplinaridade

Um modelo de aprendizagem, onde o processo educativo se pode desenvolver numa relação com o todo, num plano pedagógico possibilitador de autoconhecimento, de interações e partilhas que confluem para uma descoberta permanente, numa escola que não se reduza a imposições mas que se supere com uma pedagogia transformadora. Como refere Feitosa (2000:162)

“todo o acto pedagógico deve possibilitar um processo de consciencialização, de autoconhecimento, como passo fundamental e primeiro de todo o caminho educacional que, considerando o ser humano em permanente devir, deverá ser trilhado em busca incessante de *mais ser*. Uma luta obstinada contra a alienação.

Tal como a autora, defendemos esta visão pedagógica, que permite nascer o conhecimento numa relação de estímulos, afectos e imaginação.

2.2 Educação Artística: Uma atitude face à Diversidade

A Educação Artística face à diversidade é sem dúvida uma mudança de atitude, basta folhearmos a história para se perceber como as posturas se alteraram significativamente.

No decorrer da história, a educação inclusiva tem sido abordada com várias significações e diversos tipos de resistência à forma de aceitação das crianças consideradas “diferentes”, assumindo-se grande parte das vezes atitudes de rejeição, descriminação e indiferença.

Não poderemos deixar de referir que numa abordagem histórica, os portadores de “diferenças” eram fortemente marginalizados e até meados do século XVIII confinados a sacrifícios de práticas absurdas por parte da família e da igreja.

Essas práticas alteraram-se no século XX e do mesmo modo a nomenclatura que se adoptou para referenciar as pessoas diferentes. Segundo Cardoso (2003) a nomenclatura adoptada passou a ser o estudo dos “deficientes”, aos quais os médicos passaram a dedicar-se, de forma institucionalizada. Deste modo surgia um período segregador suportado pelo poder político, numa atitude separatista e isoladora, que pretendia privar da vida social as pessoas que considerava “anormais”.

Essa desinstitucionalização começa a processar-se no século XX, onde surgem programas escolares específicos para as crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais, que gradualmente começam a frequentar a escola, em classes especiais, que segundo Freitas e Pereira, (2007:2) “tinham o objectivo de educar os diferentes e contribuíram mais uma vez para a segregação e exclusão”.

Num contexto de pós modernidade, onde escola e sociedade promovem um vínculo comunicacional no sentido de fornecer instrumentos promotores de aprendizagens que desenvolvam a pensamento crítico, torna-se necessário que a educação artística derrube

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes

obstáculos, atenta à diversidade. Segundo Martins (2000) é através da educação artística que se pode contextualizar a diversidade cultural, ultrapassando barreiras que separam diferenças culturais e facultem a harmonia e tolerância.

De acordo com a autora, “um maior e melhor entendimento da cultura artística reivindica homens socialmente mais empenhados, mais sensíveis aos valores reais de uma sociedade, mais capazes de encontrar a harmonia na diversidade e na multiculturalidade, mais empenhados na construção de um futuro para a humanidade” (Martins, 2000:6)

Na nossa perspectiva e ainda de acordo com a autora, consideramos ser a educação artística integrada nas escolas, um veículo de mudança para a compreensão cultural, onde a pluralidade se encontra atenta às várias realidades e implicações pluriculturais, onde de forma criativa se interligam saberes. É uma aposta na promoção e descobertas de realidades que implicam grupos diversificados numa diversificação e partilha de saberes onde todos se enriquecem e desenvolvem de acordo com as suas heterogeneidades.

Mas será que o sistema educativo está atento a esta realidade actuando e permitindo actuar sem constrangimentos face à aprendizagem?

Segundo Sacristián (1999) a escola nem sempre se apresenta adequada aos factos culturais apresentando uma situação de complexidade aos vários actores sociais que envolve na sua dimensão, influenciando todo o contexto envolvente como os profissionais e os múltiplos factores pedagógicos e culturais, por isso “toda a mudança educativa deve assumir-se em primeiro lugar, como uma mudança cultural” (1999:71).

É propriamente um clima de mudança que o sistema educativo português tem vindo a vivenciar, com as transformações e reformas que surgem de forma repentina, nem sempre suportadas em estruturas sólidas, logo como refere Esteve (1999:95) “estas reformas surgem num momento de desencanto, sendo olhadas com grande cepticismo: a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor.”

Perante a diversidade, a construção dos saberes e a aprendizagem deverão realizar-se num processo conjunto, onde professores e alunos aprendem, numa partilha de conhecimentos, onde

os alunos aprendem uns com os outros e a própria instituição escolar por sua vez, aprenda com o conjunto de realidades diversificadas. Curioso se torna referir que a educação pela arte partilha desta mesma visão e promove esta mesma construção de saberes e esta aprendizagem numa relação privilegiada entre pedagogia e arte de forma reflexiva, expressiva e criativa, permitindo que o professor actue de forma diferenciada.

Quando falamos em diferenciação, falamos sem dúvida em heterogeneidade, pois as práticas pedagógicas têm cada vez mais, que caminhar neste sentido adequando estratégias à diversidade dos alunos que constituem as turmas, “o que implica alguns percursos diferenciados ou mesmo individualizados” (Pires, 1999:54)

De acordo com o autor, poderemos levantar a seguinte questão, que no nosso entender se torna pertinente: Será a educação pela arte, um caminho possível para a uma educação inclusiva, atenta à diversidade?

Não poderemos falar de diversidade, sem falar da própria sociedade, da escola que faz parte dessa mesma sociedade, duma educação que só poderá ser alterada e (re) construída, através de uma mudança social, adaptando-se a essa realidade. Tal como refere Freitas:

“a escola ainda segrega e se ainda o faz, é um reflexo de uma sociedade que também segrega. Ainda se constitui um desafio à busca de um caminho eficaz às necessidades educativas de uma população cada vez mais heterogénea e a construção de um espaço social que a todos aceite, que a todos respeite, com suas potencialidades individuais (...) um dos caminhos possíveis de unir uma educação inclusiva com o que passa para além dos muros da escola, uma realidade social, que mais exclui do que inclui, seria por meio da arte”(2008: 6)

Sob este ponto de vista concordamos com a autora, visto que a arte envolve em si múltiplas linguagens, múltiplas formas expressivas que proporcionam práticas diversificadas, experimentações, propiciando a pluralidade de acções, não sendo em si, a arte homogénea, é transformadora pelas suas diferenças e heterogeneidade. Por sua vez, é no próprio Currículo do Ensino Básico, que encontramos veiculadas nas competências específicas da educação artística, entre outras, as seguintes relações:

“As competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes, porque:

(...) Permitem afirmar a singularidade de cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, podendo tornar-se uma “mais-valia” para a sociedade;

Constituem um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos;

Facilitam as interações sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de culturas diversas;

Desempenham um papel facilitador no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais”.(2006:150)

Encontramos pois de forma significativa e apoiada numa legislação, as “ferramentas” necessárias que permitirão através de uma educação artística promover a heterogeneidade, a inclusão, a cultura entre os povos numa forma abrangente, a diversidade pessoal e cultural, permitindo também o desenvolvimento de uma consciência multicultural.

Neste aspecto e perante as mudanças que se operam culturalmente face à diversidade “cultural” que emerge numa relação social e comunitária, salienta Morin (2002) que não podemos desligar a existência entre o binómio indivíduo/sociedade, pois nele reside a mutualidade democrática que torna possível essa relação de complexidade mas igualmente rica, que funciona em interação, gerando entreajuda e cumplicidade numa sociedade democrática. Segundo o autor referido, não se poderá desligar democracia de diversidade, nem encará-la de forma simplista visto que “a democracia supõe e alimenta a diversidade dos interesses, assim como a diversidade das ideias” (Morin, 2000:116).

Apresentada numa outra perspectiva, segundo Pardo (2003), surge-nos a diversidade cultural numa envolvimento de conflitos, muitas vezes provocados e assimilados pela própria instituição escolar, como espaço acolhedor de realidades, de oportunidades e observâncias, que podem ser transformados em problemas. Na linha desta autora,

“a escola, no fundo, pretende transmitir valores, comportamentos e atitudes, trabalhar a construção do pensamento e a capacidade de assumir posições perante a vida e as situações em que ela nos coloca diariamente. Isto é, a escola participa na construção e contribui para o desenvolvimento de determinadas

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes

“pessoas que fazem parte da sociedade, muitas vezes indo contra os valores dominantes nesta mesma sociedade, mas sempre inserida nela” (Pardo, 2003:71)

Perante estas referências que põem em evidência o problema da diversidade cultural na escola, à luz de modelos que se vão estabelecendo nas realidades escolares e educativas, entendemos tornar-se fundamental estabelecer marcos determinantes, atentos à diversidade:

- Visão alargada das realidades no sentido de reflectir sobre os conflitos a fim de os tornar elementos propiciadores de oportunidades e não elemento problema;
- Rotura de preconceitos tendo em vista a pluralidade de acções;
- Aprendizagem diversificada visando um alargamento de vivências educativas conducentes à integração grupal e individual;
- Aposta de mudança onde todos possam ser actores no processo educativo.
- Abrangência da arte/educação no processo de mudança, facilitador de possibilidades multiculturais, partindo das descobertas interiores.

Segundo Pardo, quando falamos numa educação atenta à diversidade, fala-se também de soluções educativas para uma educação multicultural, onde através de um processo metodológico que não se limite apenas ao desenvolvimento intelectual, se abram a “processos que partam da experimentação e da vivência para reflectir sobre esta, e a partir daí, propor alterações.” (Pardo, 2003:91)

Deste modo, o autor sugere que nessa metodologia se privilegiam três factores imprescindíveis, nos quais se deve fundamentar uma aposta transformadora no sentido da vivência perante a diversidade:

Sentimento, Pensamento e Acção, envolvidos numa atitude que pretenda transformar, pois como refere Pardo (2003:92) “transformação que passa, necessariamente, pelas atitudes e pelos comportamentos, pela capacidade de acção. O mero conhecimento intelectual da realidade não a transforma, é necessário o compromisso, a implicação”. É esta mesma implicação que através da educação artística se torna possível acontecer mas de uma forma sustentada e favorecedora de oportunidades que abranjam todos os intervenientes. Não se pretende apostar numa educação fragmentada num processo que exclui mas numa educação globalizante que inclui. Não será a arte transformadora, implicadora na acção, na sua própria pluralidade de expressões, na sua diversidade? Em suma, unificadora atendendo às singularidades. Segundo a perspectiva de Freitas (2008) abrir espaços para a educação artística nas escolas inclusivas equivale a aceitar que a expressividade é um direito da criança o que é fundamental quando se pensa na inclusão de crianças com necessidades especiais. De acordo com Freitas (2008:6)

“A inclusão concilia-se com uma educação para todos e com um ensino especializado ao aluno, mas não se consegue implementar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o factor humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efectivação de um processo inclusivo escolar de qualidade cedem um espaço de prioridade para novas atitudes e formas de interacção na escola, exigindo uma nova postura diante da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana, e da aprendizagem por meio da cooperação”.

Consideramos que, diversidade significa heterogeneidade, construção democrática de uma educação que se pretende multifacetada ao potenciar o conhecimento, sem ficar indiferente às particularidades de cada indivíduo, como ser em construção e também construtor de percursos. Cabe à própria escola no seu todo, funcionar como facilitadora de oportunidades congregando em si os esforços necessários às suas necessidades, investindo na diversificação de currículos, fazendo do aluno também um construtor de currículos, de acordo com as suas características, vivências e representações culturais.

Como sabemos, toda a mudança e inovação pode implicar alguma “rejeição”, sobretudo se as mesmas não tiverem aceitação por parte da comunidade educativa, o que face a uma atitude considerada negativa perante um facto novo, poderá ser determinante para a implementação e concretização de novas práticas e modelos pedagógicos. A educação artística, é inclusiva e cooperativa, logo facilitadora de uma articulação perante a diversidade. Compete aos agentes educativos promover essa inclusão. Segundo Leitão (2006) essa inclusão depende

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes

primordialmente dos órgãos das escolas, que deverão ser os grandes impulsionadores em toda a comunidade educativa, no sentido de proporcionar essa inclusão, coordenando e desenvolvendo um espírito de coadjuvação.

É um desafio para as escolas e para a comunidade escolar, criar condições para uma aprendizagem inclusiva e cooperativa. Como refere Gonçalves (2010:2):

“A Escola inclusiva é um tipo de comunidade educativa cujas práticas respondem à diversidade dos seus alunos, atendendo às necessidades emocionais, académicas e sociais que manifestam na escola. Qualquer escola que deseje seguir uma política de Educação Inclusiva terá de desenvolver, práticas e culturas que respeitem a diferença e a contribuição activa de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado. Procura por esse meio alcançar, sem discriminação, a qualidade académica e contexto sociocultural de todos os alunos”.

Na óptica de Rodrigues (2006), embora o conceito de inclusão seja um princípio fundamental no sistema educativo de muitos países, havendo leis que assim o determinem, continua a existir grande contradição entre o que está legislado e as práticas existentes, visto que as escolas nem sempre são consistentes entre a expansão de ideias que defendem e o que na realidade se pratica. Torna-se pois, necessário e urgente que através de uma educação activa e propiciadora de novas estratégias e práticas, através de uma mudança de atitude, face à diversidade, haja uma envolvimento real a fim de serem criados contextos de aprendizagem de acordo com as necessidades e potencialidades dos alunos. Pensamos, que mais uma vez, a educação pela arte pode ser veículo impulsionador desta atitude que se quer conjunta e elemento integrador, onde a verdadeira inclusão possa existir, numa metodologia inovadora e criativa, respeitando a individualidade e a eclosão de potenciais Poder-se-á dizer, de acordo com Gonçalves (2010) que uma boa prática inclusiva deverá atender a:

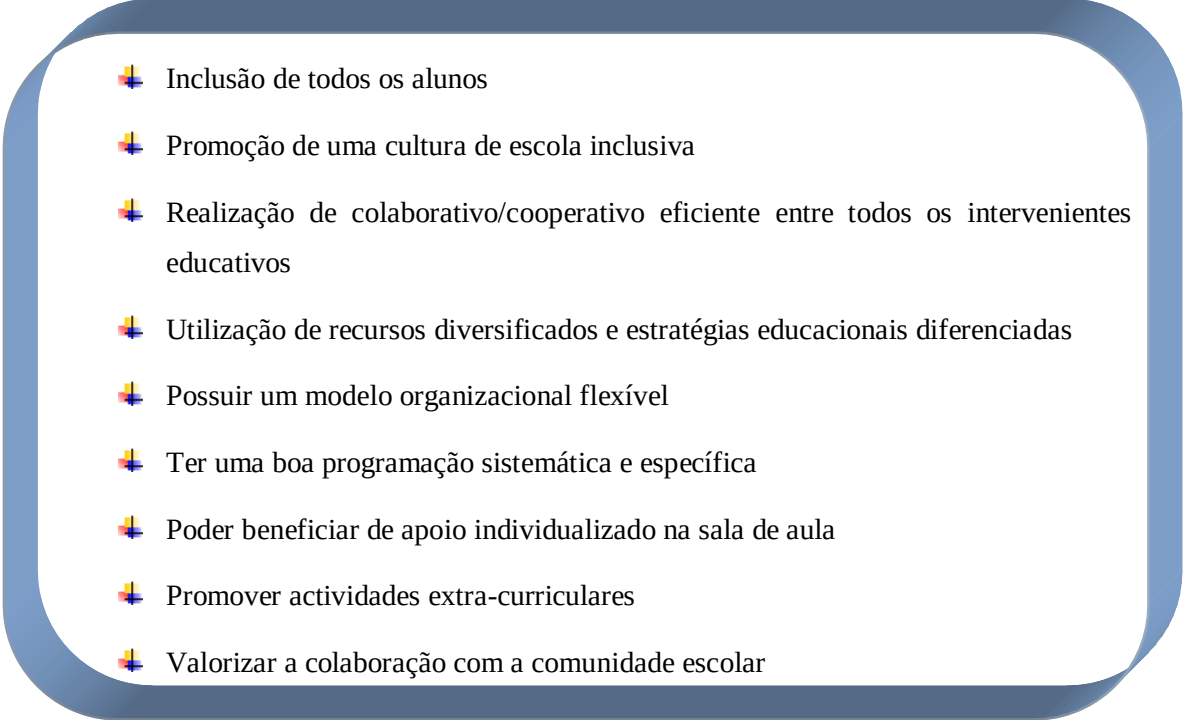
- 
- + Inclusão de todos os alunos
 - + Promoção de uma cultura de escola inclusiva
 - + Realização de colaborativo/cooperativo eficiente entre todos os intervenientes educativos
 - + Utilização de recursos diversificados e estratégias educacionais diferenciadas
 - + Possuir um modelo organizacional flexível
 - + Ter uma boa programação sistemática e específica
 - + Poder beneficiar de apoio individualizado na sala de aula
 - + Promover actividades extra-curriculares
 - + Valorizar a colaboração com a comunidade escolar

Figura 7 - Potencialidades da Inclusão

Podemos dizer, que uma escola inclusiva, atenta à diversidade e à heterogeneidade, por sua vez pode e deve abrir portas à educação artística, que por si mesma, é inclusiva e portadora de valores intrínsecos, donde destacamos a aceitação e o respeito pelas diferenças, promovendo uma educação de construção, sociabilizadora e cooperativa, de qualidade, provocando interações de transformação e melhoria. Tal como refere Leitão (2006 cit in Melo 2012:263):

“a construção de interações positivas entre alunos com e sem deficiência é importante não apenas pelo seu impacto nas aprendizagens dos alunos com deficiência, mas também porque essa matriz interactiva é o centro potenciador do desenvolvimento e da socialização de todos os alunos”.

Também Serra (2008), salienta que uma filosofia inclusiva impulsiona um clima de cooperação em toda a comunidade educativa, facilitador de relações de respeito e confiança, conducentes a novas estratégias para um “ensino em cooperação e aprendizagem em cooperação”(…) (Serra 2008:11). Logo, sendo a arte inclusiva, apresenta-se neste contexto, como elemento unificador e facultador de sucesso, num direito à igualdade de oportunidades e valores.

Em síntese, poderemos dizer que a educação artística, com vista ao desenvolvimento global da criança, numa forma holística, é:

- ❖ Inclusiva
- ❖ Cooperativa
- ❖ Dinâmica
- ❖ Sociabilizadora
- ❖ Promotora de interdisciplinaridade
- ❖ Impulsionadora da descoberta
- ❖ Portadora da heterogeneidade

2.3 As TIC e a Educação Artística

Nos dias que correm marcados fortemente pela implementação de medidas administrativas e educativas no sistema de ensino português, não é fácil no ensino público recorrer a mudanças pedagógicas que apelem à inovação e desenvolvimento de práticas de ensino diferenciadas, no entanto apesar das limitações, as TIC começam a ter voz, numa tentativa de resposta ao processo evolutivo.

A importância do multimédia é sem dúvida fundamental na educação e no nosso caso concreto no 1º ciclo do ensino Básico, onde a monodocência permite que o professor da turma se agilize no sentido de criar estratégias diversificadas à aprendizagem.

É importante referir que as novas tecnologias se apresentam como elemento facilitador da actividade docente, na sua abrangência de oportunidades, possibilitador de actividades criativas e motivador de aprendizagens.

Mas será que nesta sociedade de mudança e inovação tecnológica a implementação das TIC no contexto escolar é tida como um processo facilitador e integrador no ensino/aprendizagem?

Segundo Marmelo, (2005) torna-se vital que as situações de aprendizagem se realizem em contextos de comunicações interactivas nas quais “as novas tecnologias de informação e comunicação nos proporcionem interacções mais amplas que combinem o presencial e o virtual”.(Marmelo, 2005:21). Este autor considera também fundamental e urgente se atente numa intenção necessária de responder às exigências de um ensino aprendizagem cada vez mais virado para a mudança, visto que:

“O processo educacional é parte integrante desta sociedade em permanente mutação, onde a acção pedagógica sente necessidade de alcançar respostas às inquietações geradas pelo paradigma da transformação, característico da era da comunicação e onde o conhecimento não é estático, onde nada é definitivo, onde só ensina quem aprende”. (Marmelo, 2005:21)

Desta forma o conhecimento poderá estender-se a um maior número de pessoas desde que disponham de ambientes propícios para que essa forma de aprendizagem possa fluir e alargar-se fazendo das novas tecnologias ferramentas motivadoras e colaborativas para o alargamento da pesquisa e veículo de aprendizagens mais autónomas.

Poderemos então considerar que, para possibilitar esta forma de aprendizagem em que as novas tecnologias abrem novos horizontes à educação artística no sentido da pesquisa, aperfeiçoamento e partilha de informação, se torna necessário e fundamental:

- O contexto educativo
- Os recursos existentes
- Os factores motivadores dos alunos
- A formação dos docentes nestas áreas
- A interacção da escola com outros parceiros sociais
- Um modelo educativo com estratégias diferenciadas

Como assinala Cabero (2006) vivemos numa sociedade onde a informação tecnológica se desenvolve de forma rápida, introduzindo mudanças significativas onde muitas vezes nos deparamos com um excesso de informação e sem a existência de meios que permitam acompanhar essa evolução.

No campo educacional somos confrontados com novas tecnologias que actuam quer num contexto de educação formal, quer num contexto informal, para os quais se torna necessário desenvolver o espírito crítico que permitam “aprender a aprender”. Refere também que:

“Estamos por tanto hablando de una sociedad del aprendizaje; es decir de una sociedad en la que la adquisición de los conocimientos no están relegado a instituciones formales de educación (...) en cierta medida ello nos lleva a tener que hablar de una sociedad de la innovación (...) (Cabero, 2006:5).

E é nesta sociedade de inovação que é urgente modificar atitudes e promover uma pedagogia que crie condições onde os vários saberes se possam interligar de forma apelativa, motivadora, constituindo um desafio e uma aposta, onde as tecnologias possam contribuir para o conhecimento.

Poderemos conceber que nos contextos educativos a utilização e interacção das novas tecnologias possam ser consideradas uma forma de expressão artística?

Cremos que sim! Expressão é acção, é movimento, inovação e capacidade criativa. Deste modo, deveremos referir que a boa utilização das TIC será uma mais-valia para a aprendizagem, desde que se reflecta no seu modelo de utilização e posteriormente se incorporem como ferramenta de desenvolvimento e progresso na construção do conhecimento como um novo elemento curricular. Tal como salienta Cabero:

“(...) cualquier medio, es simplemente un instrumento curricular más, de manera que su posible eficacia no va a depender exclusivamente de su potencialidad tecnológica para transmitir, manipular e interaccionar información, sino también (...) de las relaciones que establezcan con otros elementos curriculares, y de otras medidas, como el papel que desempeñen el profesor y el alumno en el proceso formativo. Los medios son solo un instrumento curricular más, significativo, pero solamente uno más, movilizados cuando el alcance de los objetivos y los problemas comunicativos a resolver, así lo justifiquen” (Cabero 1998:1145 *cit in* Cabero 2006:15).

Achamos interessante reflectir sob este ponto de vista, onde nos parece que se redimensiona uma forma diferente de (re) integração das TIC, numa perspectiva de mais um elemento curricular ao dispor do professor, do aluno e acima de tudo de um processo inovador da prática pedagógica. Diremos mesmo, mais uma via, mais uma opção diferenciada, mais uma oportunidade de criar novas possibilidades na realidade educativa. Mais uma forma de comunicar, uma nova maneira de expressar e investigar.

Então, se a educação artística pressupõe novas formas de criar, de expressar, de descobrir, não será demais envolvê-la nesta dimensão onde o binómio pedagogia/tecnologia se unem como ferramenta dinâmica da expressão artística e onde ambas apelam à Mudança.

Deste modo, perante uma sociedade de mudança e inovação, segundo Cabero (2003) torna-se necessário derrubar alguns mitos que se foram criando em relação às TIC no que respeita a manipulação e até à possibilidade do desenvolvimento da agressividade.

Este autor defende que se torna necessário emergir a ideia que as tecnologias para além de transmitirem informação, proporcionam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e potenciam inteligências específicas.

Assim sendo, de acordo com o autor, poderemos também defini-las, como uma nova forma de linguagem, que tal como a educação artística, age de forma multidisciplinar, possibilitando uma abordagem diversificada, que procura estabelecer relações entre as várias áreas do saber, apelando à criatividade e à acção.

São imensas as possibilidades que as TIC oferecem à educação em geral e em particular à formação individual e grupal, potenciando que as aprendizagens se realizem de forma contínua e alargada redimensionando o ensino – aprendizagem numa perspectiva de mudança e inovação. Tal como refere Vieira (2005:201):

“vivemos numa sociedade em constante mudança, que coloca um permanente desafio ao sistema educativo, onde as TIC são, ou podem tornar-se, um dos factores mais salientes dessa mudança, a que o sistema educativo tem de ser capaz de responder rapidamente, antecipar e mesmo promover”.

É neste sentido de resposta e na perspectiva de mudança que se torna fundamental relacionar as TIC com a educação artística, no sentido de uma adaptação às realidades e particularidades que ambas poderão proporcionar na sua essência, como motores para uma sociedade de mudança. Quando falamos de mudança, falamos fundamentalmente de qualidade, de nova articulação de trabalho, que pela sua possibilidade motivadora e criadora, possa corresponder aos desafios de uma sociedade cada vez mais exigente, desenvolvendo em simultâneo competências gerais e competências artísticas, onde num processo abrangente se poderão incluir as TIC. Se atendermos que expressão é criação, é possibilitar as descobertas e percorre-las na sua plenitude, poderemos considerar que as TIC são uma nova forma de expressão, que em conjunto agem e permitem uma resposta diversificada e estimulante.

Nesta abrangência, incluem-se os professores, que muitas vezes reagem à mudança, como defesa à insegurança, ao desafio ou apenas à novidade que abana as rotinas e aposta em novos conhecimentos. Torna-se pois fundamental que com as potencialidades inovadoras das TIC se articulem processos de Mudança que se aplique a alunos e professores numa atitude de aprendizagem participada e em parceria com o desenvolvimento da educação artística como mais um instrumento potenciador de criação.

2.4 O Papel do Professor numa atitude de Mudança

Muitas vezes, o ensino/aprendizagem cria um paradoxo, quando de alguma forma afasta a criança/jovem dos seus interesses, das suas experimentações, do que realmente a motiva.

Segundo Wallon, “a grande força da atenção é o interesse” (1979:358). Partindo desta afirmação que consideramos pertinente, pois é através dos interesses, da espontaneidade e actividade própria que o aluno possui, que as suas necessidades poderão ser resolvidas, consideramos a grande necessidade de proporcionar à criança/jovem um ambiente estimulador e atraente.

Para que se possa falar de uma atitude de mudança por parte do professor, não poderemos dissociar-nos da ideia da mudança social e educativa ao longo dos anos e das contribuições de duas correntes que impulsionaram essa mudança:

A contribuição Piagetiana e a contribuição Vigotskyana, na construção do sujeito cognoscente, permitiram abrir desafios e outras realidades na educação.

A teoria de Piaget (1986) destaca a interacção com o ambiente e, salienta que quanto mais rica ela for nas suas formas de comunicação, mais possibilidades existem para que o indivíduo possa desenvolver a sua autonomia e raciocínio lógico.

Vygotsky (1989: 92) refere claramente a importância do papel do professor como mediador na relação sujeito/objecto do conhecimento, salientando que “(...) o professor trabalhando com o aluno, explicou, questionou, corrigiu o aluno e o fez explicar”. Deste modo, o professor torna-se um impulsionador e não um transmissor, permitindo que o aluno, actuando e pensando autonomamente, construa uma aprendizagem.

Para Vygotsky, (1989) um professor deverá manter uma interacção íntima com os alunos, de forma a evitar rotinas e cópias de modelos, utilizando recursos que permitam ao aluno pensar e construir o conhecimento. Compete ao professor formular questões de forma a apresentar novas situações, acercando-se dos saberes espontâneos dos alunos, de forma a privilegiar uma aprendizagem virada também para a sua cultura, vivência e experiências já adquiridas. O importante, é levar o aluno à compreensão e à construção. Defende que a escola deverá ser um espaço que possibilite a construção do conhecimento, valorizando os saberes culturais, um lugar de criação e expressão, atenta às realidades sociais, proporcionando aos alunos o desenvolvimento da compreensão das vivências reais. Refere também que os professores necessitam comprometerem-se no acto educativo, como agentes de mudança e transformação, ajudando na construção de seres sociais críticos e preparados para a cidadania.

Assim, atendendo a estas duas contribuições que embora pareçam distintas, apresentam pontos de convergência, poderemos concluir que, para Piaget, a principal função do professor é ser Mediador entre o sujeito e o objecto, na construção do conhecimento e da inteligência.

Vigostky, defende a intervenção determinada do professor, devendo este ser o mediador entre o aluno e o conhecimento, num processo interactivo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nestas vertentes as teorias apresentam certa complementaridade que estão na base do construtivismo. Nesta perspectiva, onde se enquadra também a visão da educação pela arte na perspectiva do seu pioneiro em Portugal, Santos (2009) é importante abrir horizontes à heterogeneidade, à construção do conhecimento não como acto solitário mas como processo de interacção com o outro. O professor deverá assumir o papel de mediador da aprendizagem, facultando a construção do conhecimento até ao produto, de forma desafiante e estimuladora para a criança.

Através da prática das expressões a criança poderá desenvolver “a expressão (oral e corporal) o imaginário e a criatividade; a comunicação; a confiança em si, a abordagem cultural” (Barret, 1994:15).

De acordo com Baião (2000:60)

“para que a escola e a educação partilhem da intenção de promover o desenvolvimento global da personalidade da criança, terá que existir uma pedagogia de expressão que ajudará ao desabrochar da criança através da actividade lúdica. Assim se conseguirá uma aprendizagem global que permita um desenvolvimento harmonioso onde todas as funções se interliguem e desenvolvam: a cognitiva, afectiva, social, sensorial, motora e estética” .

Consideramos que existem concepções educacionais que poderão estar intimamente ligadas a estas práticas educativas e que a atitude do professor se torna fundamental para o seu desenvolvimento ou exclusão dessas práticas.

Ainda de acordo com a autora referida, a atitude dos professores pode ser tomada em concepções distintas:

- numa concepção perenista (isto é, em que os conhecimentos ensinados na escola são dados como certos ou imutáveis, onde o apelo à memorização é uma constante e o ensino é apenas e fundamentalmente a transmissão da ciência, perante um determinado programa que uniformiza todos os alunos) e onde o modelo educativo é centrado no professor, processando-se a aprendizagem de forma igual para todos, baseado na exposição oral dos saberes, sobre os quais o professor é “dono” e só ele sabe o que se deve ensinar,

“despejando” os conhecimentos para os quais a função do aluno é única – absorvê-los – Nesta mesma linha e de acordo com Sousa:

“a concepção perenista do conhecimento, concebendo-o como verdadeiro, perene e imutável, levou a que durante séculos, em educação, se procurasse apenas o transmitir, ensinar, esses conhecimentos, em vez de se estimular a descoberta de novos conhecimentos”(2005:27)

- numa concepção progressivista, (que se empenha numa evolução constante dos saberes, na descoberta, na criação, onde os conhecimentos estão em constante mutação, apelando à criatividade, à pesquisa e à experimentação. Identificamo-nos com esta concepção progressivista, onde:

“o conhecimento é construído de descoberta em descoberta, num modelo educacional onde o aluno é personalizado, atendendo-se às suas necessidades e tendo como objectivo satisfazê-las. Desta forma é utilizada uma pedagogia activa, virada para o aluno como ser pensante e com capacidade de fazer por si próprio, onde a actuação do professor é motivadora, estimulando capacidades, incentivando e proporcionando a eclosão de valores, as potencialidades de que cada pessoa é portadora. A opção, a escolha, é sempre um ponto de partida para novas vivências, para as descobertas, para a troca de saberes” (Baião, 2000:31).

Também o psicopedagogo Arquimedes Santos, (2008) defende uma pedagogia que identificamos com o modelo progressivista, pelas emoções, sentimentos e motivações que proporcionem satisfação e alegria, pedagogia esta que se opõe ao modelo perenista, visto que:

“Numa educação de moldes perenistas, os métodos tradicionais aceitam a passividade na aprendizagem, e conceitos pedagógicos, aonde o medo, o sofrimento, a dor, e mesmo castigos e rivalidades, podem fomentar afectos negativos, já modernos processos decorrendo de princípios da Educação Nova, valorizando a actividade, a curiosidade, a descoberta, a invenção, a criação, centrando-se naquele afecto primordial da “edificação da personalidade” e numa dialéctica positiva entre o princípio do prazer e o princípio da realidade, por integração pessoal e social, e ao valorizar o afecto universal do amor, promove-se uma como que pedagogia da alegria” (Santos, 2008:77). Sintetizamos através do quadro:

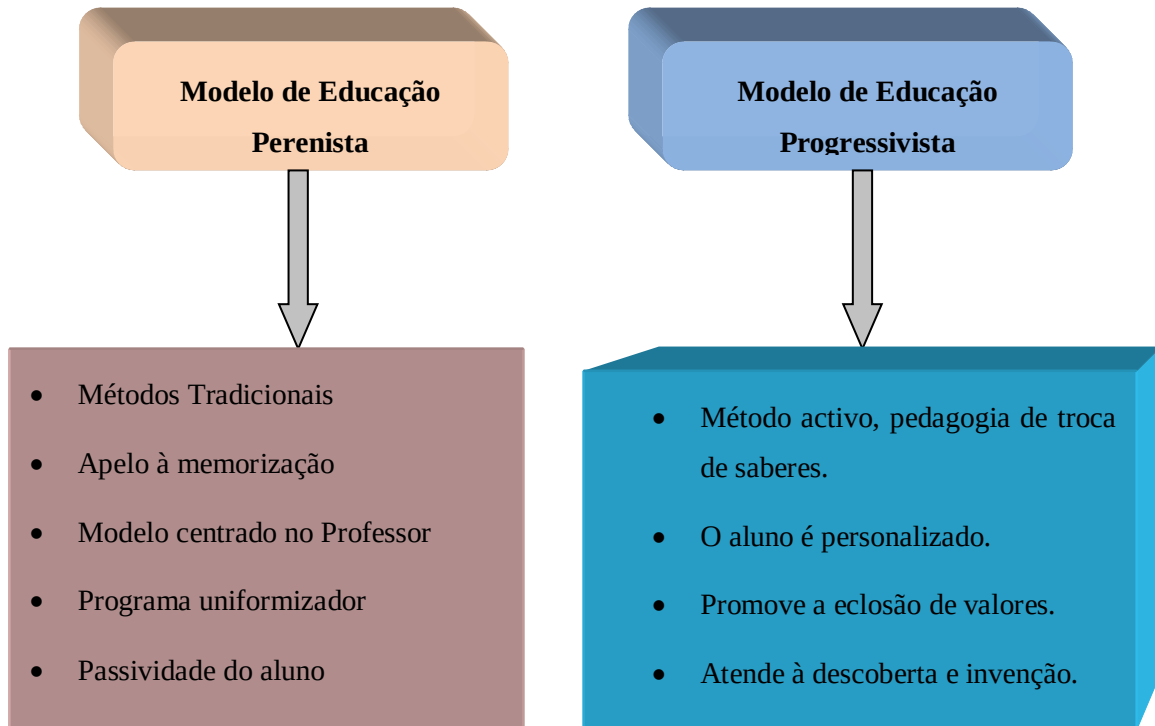


Figura 8 - Modelos de Educação

Poderá o professor reflexivo, apresentar dúvidas quanto à sua opção concepcional e as suas práticas educativas? Será o professor um agente de Mudança? Torna-se fundamental neste processo de mudança sentir no professor um promotor de uma pedagogia libertadora, que desperta e estimula.

Segundo Fernandes, (2000) os professores reagem de maneira diversificada em relação à mudança, dependendo essas mesmas reacções de variadíssimos factores, tendo como principal relevância o sentido que conferem a essa mudança e a sua adequação às suas “culturas profissionais”. No entanto, quando a mudança passa pela inovação impulsionada pelo próprio professor, a sua atitude reveste-se de maior empenho assumindo-se como motor de mudança, transformando práticas, metamorfoseando situações de aprendizagem, impulsionando a descoberta, tornando-se um veículo fundamental na promoção dos saberes e desenvolvimento de competências.

O professor atento à mudança, não deverá centrar-se exclusivamente nas aprendizagens da sala de aula, numa idiossincrasia profissional onde todos os saberes se concentram, mas envolvendo toda a instituição, participando e alterando posturas, inclusivamente nos contextos extra – escolares, numa atitude reflexiva.

Como sabemos a mudança do próprio sistema educativo e alterações imputadas no desenrolar do mesmo, obrigam a que o professor esteja a tento a essas transformações, podendo deste modo alterar a sua atitude em função das novas realidades. Mas será que o professor é chamado a manifestar-se na própria mudança ou apenas se (re) ajusta a determinadas imposições? Sobre esta questão, partilhamos das ideias defendidas por Esteve (1999:97), quando refere que:

“Os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os abrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino”

visto que é o mesmo sistema onde se procura a mudança que fragiliza os seus actores numa atitude de imposição, negando-lhes a hipótese de intervir activamente num processo conjunto de construção, obrigando-os muitas vezes a falhar devido à dicotomia que se instala entre dever e querer. Parece-nos ser esta também a grande dualidade que se ergue entre a educação artística no contexto formal e a educação artística nas actividades de enriquecimento, onde tudo funciona de forma desarticulada. No entanto e, atendendo à necessidade do professor reflectivo poder ser um agente de mudança, apostando na transformação, Freitas e Freitas (2002 cit in Melo 2012) salienta a importância no desenvolvimento de competências interpessoais, através de uma aprendizagem cooperativa, onde o trabalho de grupo, se aponta como actividade desafiadora e de partilha, que propicia uma forma interactiva de saberes.

Por sua vez, Ribeiro, (2006:60) menciona que:

“para que a Aprendizagem Cooperativa seja produtiva os alunos e professores têm necessidade de adquirir habilidades ou competências cooperativas. Se, por um lado, o professor tem que aprender a implementar esta estratégia, por outro, deve estabelecer e articular exercícios que gradualmente permitam desenvolver nos alunos competências para trabalhar em grupos cooperativos”.

Concordamos com a autora, visto que nesta perspectiva de aprendizagem cooperativa, se insere a educação artística, que não funciona como fenómeno isolado mas pretende abranger na sua globalidade de expressão uma forma de funcionar que quebre o modelo tradicional e se integre num modelo cooperativo. Desta forma, pretende-se que o professor passe a ser um facilitador da aprendizagem e um promotor de saberes, utilizando de forma cooperativa, o trabalho de grupo. Ribeiro, (2006:57) salienta que:

“Numa aula de Aprendizagem Cooperativa o papel do professor permanece central, porque ganha novas dimensões. De um modo geral pode dizer-se que, quanto mais bem-sucedido for o professor, maior será a transferência de poder para o campo dos alunos, isto é, os alunos tornam-se mais autónomos, responsáveis e capazes de se auto-organizarem”.

Partilhamos do que a autora defende, no entanto, levanta-se uma questão quanto à forma de desenvolver estas técnicas de grupo, no modelo cooperativo, para a educação artística nas actividades de enriquecimento curricular. Poderão os alunos estar inseridos em grupos cooperativos, quando não se verifica nestas actividades um grupo significativo e ao longo do ano existirem desistências expressivas e abandono das mesmas?

De acordo com Freitas (2003), para que um grupo ganhe a sua própria identidade, os alunos deverão manter-se juntos o tempo suficiente, a fim de que sejam criadas oportunidades para a compreensão dos diferentes pontos de vista, numa tentativa de aproximação, que se enquadra na primeira finalidade da aprendizagem cooperativa.

Será esse absentismo que provoca a existência de um modelo de aprendizagem mais tradicionalista onde se promove a responsabilização de uns e a desresponsabilização de outros? Será neste conjunto de preparativos e procedimentos a adoptar que a função do professor terá que ser mais inovadora?

Segundo Johnson & Johnson (1999 b) é ao professor que compete descrever a finalidade do trabalho, adoptar resoluções e proporcionar as condições necessárias à aprendizagem cooperativa, a fim de motivar os alunos para a realização das actividades propostas clarificando e adoptando os procedimentos cooperativos, designadamente a responsabilidade individual, a interdependência positiva, e a interacção pessoal. Desta forma, o professor transforma-se no impulsionador para que o grupo mantenha o verdadeiro espírito cooperativo e possa realizar de forma eficaz a sua função.

Consideram estes autores que compete ao professor decidir claramente os objectivos a que se propõe conjuntamente com os alunos, atingir de modo a que a compreensão das tarefas e a eficácia das mesmas seja atingida.

Também Fraile (1998) assinala que o papel do professor se reveste de uma maior complexidade perante o modelo de aprendizagem cooperativa do que numa aprendizagem tradicional. No modelo cooperativo, o professor é um facilitador de saberes, um observador atento e não um transmissor de conhecimentos. Compete ao professor que aposta e desenvolve um trabalho cooperativo, poder ser:

- Um facilitador da aprendizagem cooperativa no grupo,
- Um auxílio para a resolução de problemas, quer perante os alunos que recusam, quer perante os que possam estar a ser marginalizados,
- Um observador sistemático das condutas grupais,
- Um deliberador a fim de estabelecer a comunicação e repercussão de acções de trabalho de grupo, permitindo a construção de ideias e actuações, de forma permanente com o intuito de proporcionar melhoria e ajudando o grupo a reconhecer as suas possíveis fragilidades e progressos.

Ou seja, neste contexto grupal, o professor observador, deverá ter a função de garante de autonomia, que perante o desenvolvimento de uma actividade programada e planificada, permita aos alunos a resolução das tarefas, interactuando entre si, de forma autónoma e empenhada, que lhes permita o crescimento individual e grupal, sem juízos de valor mas de forma motivada. Segundo Bidegáin (1999), perante este modo de actuação do professor, observando e detectando os problemas que surjam ou possam surgir, permitindo que os alunos interactuem espontaneamente, será uma forma de poder participar proporcionando de uma maneira ajustada, o sucesso na resolução das actividades.

Sendo a função e a forma de actuação do professor fundamental para o sucesso da aprendizagem cooperativa, assente no trabalho de grupo e, de acordo com os autores referidos, apresentamos em esquema o resumo das funções do professor, segundo estes autores:

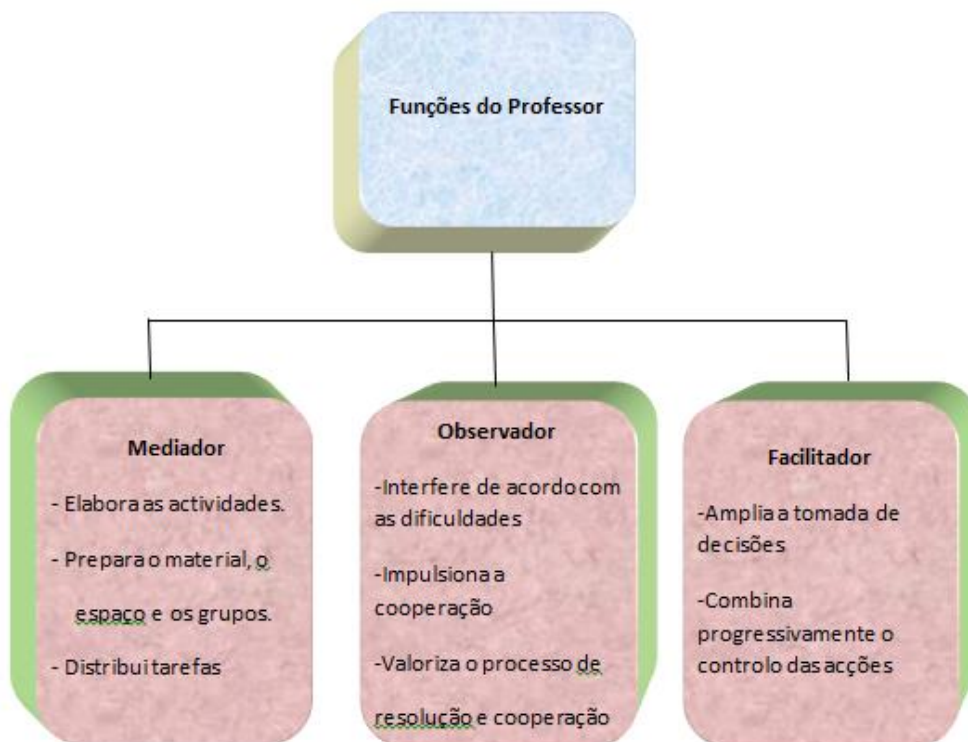


Figura 9 - Funções do Professor (Adaptação de Bidegáin, 1999)

Se estabelecermos um paralelismo entre esta metodologia de grupos, baseados no modelo cooperativo, e os modelos que autores como Santos (2009) e Sousa (2003) defendem para a prática da educação artística, verificamos que os objectivos que sustentam, apresentam a mesma dinâmica e a mesma concepção. Antes que se dirijam ao produto final, detêm-se nos processos e caminhos que conduzem até ao mesmo, procurando que ao actuar para o desenvolvimento do pensamento, do espírito crítico e da autonomia, se possibilite na criança/jovem a forma de desenvolver a actividade buscando o equilíbrio e o sucesso pessoal e grupal. Sustentam que é através da prática e da experimentação, da reflexão sobre os materiais a utilizar e do incentivo do professor, que a criança aprofunda a sua expressividade e responsabilidade, permitindo-lhe esta autonomia e liberdade de pensar e agir uma relação mais íntima com o seu eu, com os outros e com o que a rodeia. Sousa (2003: 191 b)) salienta que, numa etapa de decisão:

“quanto maior for o número de oportunidades dadas ao jovem para manipular e criar vários trabalhos com diferentes, melhor será a qualidade do seu trabalho (...) devendo ser o jovem a efectuar as suas escolhas e não o professor a decidir por ele. O projecto de trabalho, desde a concepção até aos esboços, aos ensaios dos materiais e às ferramentas, às fases de execução e até ao seu acabamento,

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes deverão ser inteiramente efectuadas pelo jovem. O professor dever-se-á abster de lhe dar um desenho ou um projecto para ele realizar. Não se procura formar operários mas uma educação através da arte”.

Deste modo, apresentamos em esquema, o que na nossa perspectiva se adequa com o desenvolvimento das expressões artísticas de forma integradora e globalizante, promotora de aprendizagens e veículo motivador do aluno, numa aprendizagem de construção de saberes e desenvolvimento de competências. Uma educação que de acordo com Sousa (2003) deverá estar voltada para a agrado das necessidades expressivas, com o objectivo de desenvolver a criatividade e proporcionar a formação da personalidade de forma equilibrada.

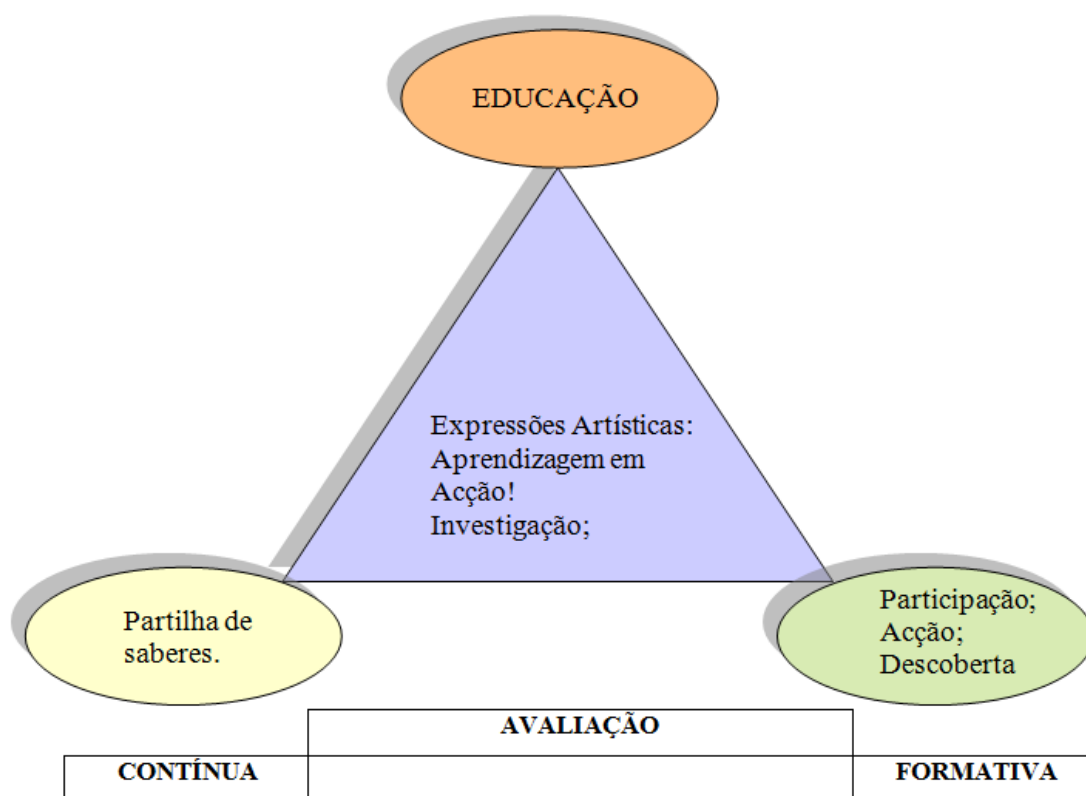


Figura 10 - Educação Artística como modelo de aprendizagem

Em síntese: poderemos então salientar que em educação os caminhos de mudança e de partilha de saberes, são os verdadeiros veículos que impulsionam o conhecimento e a acção que de forma conjunta num processo interactivo confluem para uma aprendizagem global. A filosofia da educação pela Arte que eclodiu em Portugal na década de 70 foi motivo de viragem para uma nova abordagem curricular e de formação de professores na área de educação artística. Salientamos a importância que teve a ESEA no seu papel pioneiro na formação de educadores

Capítulo I – Retrospectiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal: Perspectivas teóricas e práticas emergentes pela arte, na construção dos currículos do 1º ciclo do ensino básico e também na implementação das áreas expressivas nos currículos das escolas de formação de professores que, a partir desta experiência pedagógica desenvolvida na ESEA, foram promotoras de uma formação mais integral, conjugando e interligando as várias áreas dos saberes com suporte expressivo. Destacamos o trabalho realizado pelo psicopedagogo Arquimedes da Silva Santos que sonhou, construiu e desenvolveu uma psicopedagogia das expressões artísticas, onde a trilogia arte, pedagogia e educação se interligavam visando a construção integral do ser.

Assim, foi com a construção e desenvolvimento da psicopedagogia das expressões onde se pretendeu envolver as várias áreas expressivas de forma integradora, que vieram posteriormente a nascer as expressões artísticas integradas, baseadas num modelo de pedagogia activa e criadora, onde os saberes não ficavam compartimentados. As expressões artísticas são por si meio conducente às aprendizagens em acção, num modelo interdisciplinar atento à participação, onde a acção conduz à descoberta, de forma heterogénea e inclusiva. É ao professor que cabe a responsabilidade de despertar no aluno através de metodologias activas, a vontade de conjuntamente construir um currículo promotor de actividades diversificadas. Através dos meios expressivos, baseado numa psicopedagogia das expressões, despertando sensibilidades, estimulando os sentidos onde progressivamente a personalidade do indivíduo se vai desenvolvendo, se constroem os afectos, a criatividade se desenvolve e se estabelecem laços interdisciplinares que permitem uma acção didáctica integradora.

Salientamos a importância de uma concepção educacional progressivista, promotora da acção e descoberta para a construção do conhecimento numa atitude de partilha, em detrimento da concepção perenista, que considera o conhecimento perene e imutável. É fundamental que se estabeleça a ligação entre razão e emoção para a construção do conhecimento e desenvolvimento de competências, onde o pensamento divergente e o pensamento convergente possam ser desenvolvidos e estimulados com equidade, atentos à diversidade, à inclusão, à aposta nas novas tecnologias como instrumentos auxiliares de pesquisa, motivação e novas acções.

Reforça-se a necessidade de uma atitude conjunta de organização, planificação e avaliação no trabalho desenvolvido entre os docentes do 1º ciclo e os profissionais que desenvolvem as AEC, no sentido de que as mesmas possam contribuir para uma educação global e de que não se fragmente o processo educativo no contexto formal.

A posição assumida pelo ministério da educação em relação à educação artística nas escolas e à implementação das actividades de enriquecimento curricular assume-se com ambiguidade e de forma pouco explícita, já que com a publicação do Despacho nº 19 575/2006 que define tempos mínimos para leccionação das áreas do 1º ciclo, exclui de forma indirecta as expressões artísticas, comprometendo o processo interdisciplinar e uma educação globalizante atenta à inovação e acção, remetendo de forma escusa as expressões para as actividades de enriquecimento curricular, tuteladas por parceiros que se constituíram e desenvolvidas por profissionais de formação diversificada. Esta situação não tem contribuído para um entendimento nos vários intervenientes do processo educativo, nem tem favorecido um trabalho conjunto gerando-se por vezes contradições e perplexidades.

En resumen: podemos señalar que la educación en los caminos del cambio y el intercambio de conocimientos, son los verdaderos vehículos que impulsan el conocimiento y la acción de modo que un proceso interactivo conjunta converger a un aprendizaje global. La filosofía de la educación de arte que estalló en Portugal en los años 70 fue motivo de abrir un nuevo enfoque curricular y la formación del profesorado en el ámbito de la educación artística. Hacemos hincapié en la importancia que tuvo la ESEA en su papel pionero en la formación de profesores de arte, la construcción de los planes de estudios de 1º ciclo de educación básica y también en la aplicación de las áreas expresivas en los programas de Escuelas Superiores de Formación Docente que, a partir de esta experiencia educativa desarrollado en ESEA, la promoción de la más completa formación, combinando y la conexión de las distintas áreas de conocimiento con el apoyo expresivo. Destacamos la labor realizada por el psicopedagogo Arquímedes da Silva Santos, que soñaba, construido y desarrollado una psicopedagogia de expresión artística, donde la trilogía de arte, la pedagogía y la educación interligavam tiene por objeto la construcción de todo el ser.

Así fue con la construcción y el desarrollo de las expresiones psicopedagogia varias zonas donde trató de implicar la forma de expresión inclusiva, que entró después del nacimiento expresiones artísticas integradas, basado en un modelo de activos y creativos de enseñanza, donde los competidores no son los conocimientos. Las expresiones artísticas son en sí mismos un ambiente de aprendizaje propicio a la acción, un modelo interdisciplinario de atención a participar, cuando la acción conduce al descubrimiento, tan diverso e inclusivo. Es el maestro tiene la responsabilidad de despertar el estudiante a través de metodologías activas, la voluntad de construir conjuntamente un plan de estudios de desarrollo de actividades diversificadas. A través de los medios expresivos, sobre la base de psicopedagogia de las expresiones, el aumento

de la sensibilidad, estimulando los sentidos, donde poco a poco la personalidad del individuo si vai en desarrollo, donde la construcción se dedican, la creatividad crece y establece vínculos que permitan una enseñanza interdisciplinaria acción integradora

Hacemos hincapié en la importancia de un dibujo o modelo educativo progressivista, promotor de la acción y el descubrimiento para la construcción de una actitud de compartir el conocimiento, en detrimento de perenista diseño, que considera que el conocimiento perenne e inmutable. Es esencial que establecer la conexión entre la razón y la emoción para la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, donde el pensamiento divergente y convergente pensamiento se pueden desarrollar y fomentar la equidad, teniendo en cuenta la diversidad, la inclusión, a apostar por las nuevas tecnologías como herramientas ayudar a la búsqueda, la motivación y nuevas acciones.

Se refuerza la necesidad de un enfoque común de organización, planificación y evaluación de trabajo realizado entre el 1º ciclo de los profesores y los profesionales que desarrollan la AEC, en el sentido de que puede contribuir a una educación global y que no triturar el proceso de educación formal en el contexto.

La posición adoptada por el Ministerio de Educación en relación con la educación artística en las escuelas y la ejecución de las actividades de enriquecimiento curricular retoma con tan poca ambigüedad y explícita, desde la publicación de la Orden nº 19 575/2006 que establece los tiempos mínimos para la enseñanza de áreas de la 1ª ronda, excluye la forma indirecta de expresión artística, lo que socava el proceso interdisciplinario y una educación atenta a la innovación y la acción mundial, dejando el camino excusa las expresiones de las actividades de enriquecimiento curricular, tuteladas por los socios que han desarrollado y por profesionales de diversa formación. Esta situación no ha contribuido a un entendimiento sobre las distintas partes interesadas en el proceso educativo, tampoco ha favorecido la creación de un trabajo conjunto es a veces contradicciones y perplejidades.

Capítulo II – AVALIAÇÃO

Capítulo II – AVALIAÇÃO

- 2.1. Conceito de avaliação**
- 2.2. Porque existe necessidade de Avaliar: Avaliar, para quê?**
- 2.3. Avaliação do ensino artístico: Que estudos?**
- 2.4. A Avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico**
- 2.5. Olhares de Avaliação no 1º ciclo/ Características**
- 2.6. Avaliação Formativa: a construção do conhecimento**
- 2.7. Avaliação Sumativa: a transmissão do conhecimento**
- 2.8. Avaliação Institucional – que necessidade?**
- 2.9. Educação Artística, que avaliação? Que relação?**

2.1. Conceito de avaliação

“A avaliação é a companheira de todo o esforço”

(Santos Guerra)

Na sociedade portuguesa face ao período de transformações que atravessa de forma generalizada mais especificamente nas políticas educativas, torna-se urgente debruçarmo-nos com um novo olhar sobre a problemática da avaliação.

É necessário percorrermos o processo avaliativo associando nele uma visão social, institucional e pedagógica a fim de que possamos de forma coerente relacionarmos e compreendermos os vários tipos de avaliação, como se avalia, porque se avalia e o que se produz das várias formas de avaliar no sentido de clarificar e articular caminhos de melhoria.

Segundo Figari, (1996) é necessário que se reflecta no sentido de percebermos o que se avalia e em simultâneo partilhar todas as considerações reflexivas com todos os intervenientes no processo avaliativo envolvendo “avaliados” e avaliadores. Considera, no entanto, que para que exista reflexão, torna-se necessário que se definam conceitos a fim de que se possa falar de método. O que se torna fundamental não será ampliar mais indicadores,

“mas porque qualquer juízo proferido no domínio educativo, quer ele seja sobre o indivíduo ou sobre o sistema, exige ser fundamentado sob pena de se tornar insuportável e /ou inoperante, e porque só o método utilizado para proferir um juízo pode constituir um fundamento”(Figari, 1996:27).

Centraremos a nossa pesquisa em termos de avaliação, na problemática do 1º ciclo do ensino básico tentando explicar as causas e para tal teremos que recuar no tempo para uma melhor percepção e compreensão das formas de avaliar sobretudo no processo da educação artística. Torna-se de igual modo necessário debruçarmos os nossos olhares sobre as estruturas

educativas e sociais, já que é importante percebermos os efeitos produzidos (ou não) pelo sistema.

A avaliação dos alunos do ensino básico passou a estar regulamentada em 1986, depois da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Digamos que depois da crise sentida em termos de avaliação, surgiu um período reformador que potenciou uma mudança significativa colocando a avaliação num lugar cimeiro em termos de prioridades.

Ao referir-se a esta problemática da avaliação Estrela & Nóvoa, (1992) consideram ter existido nas últimas décadas, significativas evoluções em relação a reflexões e práticas de avaliação centradas numa perspectiva metodológica, seguida de transformação conceptual. No entanto, ao referirem estas mudanças, salientam o seguinte:

“esta mudança conceptual produz-se em simultâneo com a diversificação dos campos de referência da avaliação: dos alunos e, num certo sentido dos professores, para os programas, os currículos, as escolas, os sistemas de ensino, as políticas educativas, etc. Assiste-se por outro lado, a uma abertura científica e metodológica (...) de técnicas quantitativas e qualitativas (...) de práticas experimentalistas e de investigação-acção”.(1992:75)

No fenómeno educativo, poderemos considerar que a avaliação tem sido foco abrangente de alunos e professores, sistemas de ensino envolvendo estratégias e metodologias, programas e currículos, reformas educativas e diferentes políticas. Poderemos dizer que a própria avaliação tem vindo ao longo dos tempos a sofrer mudanças no sentido de produzir a sua própria forma específica de se organizar na sua diferenciação.

O acto avaliativo permaneceu durante muito tempo associado a um juízo de valor, a acção classificativa, a rótulo, a medida como verificação de aprendizagens. Ao ritmo da própria evolução da sociedade e do sistema de ensino, a avaliação apresentou o seu portal evolutivo.

Segundo Roldão, (2004) em muitos processos de mudança a avaliação constituiu sempre motivo de preocupação tanto no que respeita à sua aceitação como nos obstáculos que se levantam nos seus processos, surgindo desagrado na profissão docente pela função de avaliar, associando-a

com frequência ao acto de “classificar”. O sistema português não apresenta grande tradição em questões de avaliação, logo:

“ (...) conduz a uma espécie de afunilamento da ideia de “avaliar” em torno de conceitos como julgar, sancionar...em sistemas cuja cultura, quer da sociedade quer da escola, incorpora uma permanente avaliação – interna, externa, de processos, de desempenho, de melhorias... a apropriação e transposição do conceito de avaliar para a situação de ensino é muito mais fácil”. (Roldão, 2004:40).

Mas que significa avaliar? Que contribuições surgiram a partir dessa altura a fim de poderem alterar práticas e actores do processo de avaliação? Será que existe um entendimento sobre o conceito de avaliação? O que se avalia?

De acordo com Hadji (1994:27) “a primeira dificuldade, quando se trata de avaliação, é sobretudo entendermo-nos sobre uma acepção (...)”, logo poderemos referir que o conceito de avaliação não apresenta consenso sobre o seu real significado, por não ser único, sendo susceptível de várias significações, entendimentos e interpretações. Deste modo torna-se pertinente que se clarifiquem algumas concepções de avaliação no sentido de percebermos os seus procedimentos. “Podemos afirmar que a avaliação é um processo gerador de uma cultura de avaliação” (Pinto, 1991:41)

Na perspectiva de Roldão, (2004:41)

“Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”.

Já para Mateo (2000 *cit in* Pinto 2006:13):

“a avaliação é antes de mais uma forma específica de se abordar, conhecer e de se relacionar com uma dada realidade(...) Trata-se de uma praxis que para cumprir os seus objectivos, necessita de activar não só recursos culturais, como sociais e políticos dos contextos em que intervém. Assim, compreender a natureza da avaliação em cada paradigma é essencial para dar sentido ao que nele é valorizado”.

Perante os vários conceitos que a palavra “avaliação” suscita, poderemos considerar que não é fácil abordá-la de forma linear ou simplista, já que a mesma envolve uma característica multidimensional que nos leva a uma complexarização de um conjunto de actos onde valor, medida, juízo se misturam. Segundo Hadji se considerarmos a avaliação como “uma operação de cruzamento (...) significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis de realidade” (1994:29).

Do nosso ponto de vista são esses mesmos níveis de realidade que permitem ao avaliador estabelecer pontos de referência e exigência sobre as situações a avaliar assim como a necessidade de efectuar essa avaliação, tendo como referente um quadro de ideias.

Ainda de acordo com a perspectiva de Hadji (1994) no que respeita à distanciação do avaliador sobre o objecto a avaliar, considera-se que é essa mesma distanciação que pode fundamentar o discurso de quem avalia.

AVALIADOR
AVALIAÇÃO
REFERENTE
OBJECTO AVALIADO

Quadro 5 - Processo de distanciamento da avaliação

Se atendermos à perspectiva defendida por Hadji em que considera o referente como “conjunto de normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objecto a avaliar” (1994:31), poderemos inferir que serão de extrema importância no acto avaliativo as representações fornecidas pelo referente numa relação intrínseca com as realidades fornecidas pelo referido, ou seja o que o autor considera ser o “registo” efectuado a partir dessa leitura. Assim poderemos entender avaliação como Mudança. E de que mudança se poderá falar?

Mudança no sentido de transformação? Mudança como construção de novas realidades, na construção de saberes? Mudanças que sofrem metamorfoses significativas em termos de conceitos, posturas, decisões ou ainda...juízos? Estarão estes juízos transformadores ligados a critérios definidos, hipóteses estruturadas, métodos que rompem representações preconcebidas?

Na nossa óptica, defendemos essa Mudança como construção, como necessidade de melhoria, de eficácia, de qualidade que reflectam em si um vínculo impulsionador para uma prática educativa autêntica, onde o rigor seja entendido como uma necessidade de conhecimento, condição imprescindível numa instituição escolar para o sucesso. Por sua vez, Santos Guerra (2001:2) aponta para essa mudança, quando afirma que:

“A reflexão que um juízo fundamentado exige leva à compreensão da natureza e das práticas educativas, e permite a modificação das normas de comportamento, das atitudes e das concepções que se têm sobre elas. A finalidade da avaliação e a origem da sua exigência é a melhoria da prática levada nas escolas”.

Santos Guerra (1999 cit in Rodríguez (2002:177) defende também que, a avaliação deverá ter em destaque a participação e compromisso de todos os implicados, visto que “la evaluación no es un

proceso de naturaleza descendente que consiste en controlar y en exigir al evaluado sino que es un proceso de reflexión que nos exige a todos el compromiso con el conocimiento y con la mejora”.

Se atendermos à posição de Aguirre (2005:113) “la evaluación, lejos de ser solo un instrumento para medir los resultados, es una herramienta indispensable para cualquier proceso de aprendizagem”. Identificamo-nos com esta posição referente à avaliação, pois permite desempenhar várias funções: sociais, educativas e pedagógicas. Concordamos com Aguirre, que defende que a avaliação deverá ser holística e globalizadora pois como refere (2005:129) “esto significa que, frente a la tendencia escolar a gragmentar tanto los saberes como seu evaluación, esta debe atender a todas las dimensiones de la personalidad del individuo y sus circunstancias”.

Funções da Avaliação de acordo com Aguirre (2005) desempenhando três principais funções onde se torna ferramenta necessária e imprescindível, para modificações de atitudes e permitindo mudanças em função destes critérios em vez do carácter pragmático de “ajuizar”.

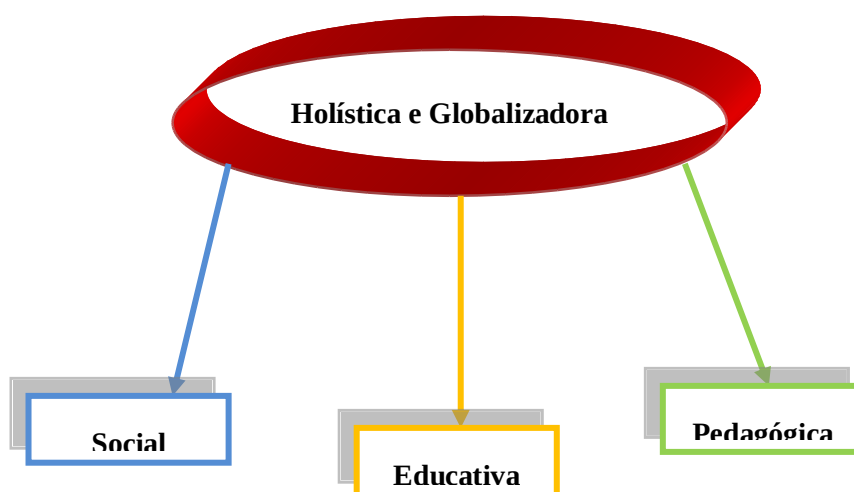


Figura 11 - Funções Avaliativas segundo Aguirre

2.2. Porque existe necessidade de Avaliar: Avaliar, para quê?

“A avaliação é a declaração do valor de algo”

(Santos Guerra)

Diversos estudos realizados sobre funções de avaliação evidenciam uma visão centrada no desenvolvimento de objectivos específicos para a condição de avaliar, condição essa que ainda se encontra envolta em processos distintos de acordo com as instituições escolares e os intervenientes das mesmas, assim como as normas que os norteiam.

Segundo Diaz (2003) existe uma série de parâmetros que permitem avaliar as actividades que se desenvolvem nas escolas as quais são determinantes para estabelecer as causas que de algum modo poderão condicionar os resultados das instituições educativas. Considera ainda ser fundamental a construção de um bom plano de avaliação em qualquer instituição escolar, referindo que: “os programas de avaliação das escolas devem orientar-se no sentido de comprovar em que medida tais instituições promovem o progresso dos seus alunos (...)” (2003:8)

De acordo com a autora, consideramos importante que numa promoção de progresso dos alunos, se aposte numa “educação de qualidade”. Díaz, Amparo considera a existência de três dimensões distintas em relação a uma educação de qualidade, sendo que atribui significações diferentes ao termo “qualidade”, referindo no entanto serem todas elas essenciais para uma avaliação de qualidade dos processos educativos que as instituições escolares desenvolvem.

Numa 1ª dimensão relaciona-o com eficácia, salientando que é considerada uma educação de qualidade numa perspectiva de superação de resultados de aprendizagem dos alunos, com êxito no processo educativo no que respeita a planos e programas curriculares num determinado nível de ensino.

Aponta numa 2ª dimensão o termo qualidade, quanto ao que se aprende no sistema e à relevância, quer em termos individuais como sociais, tendo a ver com a adequação dos conteúdos como resposta às necessidades de desenvolvimento individual nos aspectos intelectuais, afectivos e sociais.

Por fim, salienta uma 3ª dimensão onde a qualidade está relacionada com a oferta de meios que o sistema proporciona aos alunos para o seu desenvolvimento educativo. Nesta oferta de meios, contempla-se o espaço físico, o corpo docente preparado e a utilização adequada de estratégias didáctico-pedagógicas.

Conjuntamente às dimensões referenciadas, há ainda que ter em conta no processo de avaliação outros aspectos considerados relevantes tais como:

- o contexto escolar,
- o meio familiar,
- a caracterização da escola,
- a sala de aula ,
- o perfil dos docentes.

Perante os aspectos considerados, impõem-se as seguintes interrogações:

Quem realiza a avaliação? O que se avalia? Por que motivo se avalia? Que significa avaliar?

Segundo Sacristán:

“evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, de profesores, de programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación” (Sacristán 1992:338 *cit in* Aguirre 2005:113).

Deste modo, é importante posicionar-mos com um olhar perante a avaliação que nos permita utilizá-la como um instrumento necessário, pois segundo Aguirre (2005) a avaliação é uma prática complexa, mas que comporta em si uma funcionalidade indispensável em qualquer processo educativo seja qual for a terminologia que se dê à palavra avaliar. Torna-se assim imprescindível que se utilizem critérios e objectivos relevantes que permitam mais que emitir um juízo, estabelecer finalidades concretas para uma educação de qualidade, cumprindo entre si as funções inerentes a um desenvolvimento formativo que envolva acções, processos e resultados adequados ao ensino/aprendizagem visando sempre um processo construtivo e propiciador de ferramentas de acção que envolvam todos os intervenientes de forma empenhada e autêntica.

2.3.Avaliação do ensino artístico: Que estudos?

“ A avaliação é um elemento decisivo para um novo plano orientado e preciso”

(Santos Guerra)

Quando falamos em avaliação, torna-se urgente salientar, que além dos vários conceitos existentes para o acto avaliativo, também o objecto avaliado requer um olhar diferente. Quando se fala em avaliação de educação artística, fala-se num campo amplamente diversificado, onde acima de tudo não se pretende avaliar a “obra” que se cria mas os processos que se relacionam entre si para o objectivo da criação, em função da referência e não do juízo do objecto.

Segundo Santos (2008) o “ensino artístico” pretende a formação de artistas, de profissionais relacionados de forma directa e ampla com uma determinada forma de arte com vista a uma profissionalização nesse sentido. Considera existir diferenças muito significativas entre educação pela arte; expressões artísticas; educação artística e ensino artístico o que pedagogicamente, é algo mais complexo do que apenas a terminologia ou designações que a estas correspondem, sendo que o mais importante é a intenção educativa que às mesmas se impregnam. Parece pois também a este nível existir alguma ambiguidade conceptual,

envolvendo currículos, instituições escolares, intervenientes das práticas educativas e as próprias avaliações que se realizam. Agirre (2005:113) refere que:

“el lenguaje cotidiano asigna al término “evaluar” significados que lo aproximan a otros como calcular, valorar, apreciar, estimar, justipreciar, calibrar, juzgar, etc. Mientras tanto, las prácticas escolares más extendidas han considerado la acción de evaluar como poner calificaciones a los alunos y aplicar pruebas para obtener información a partir de la cual assignar dichas calificaciones. Sin embargo, la evaluación, lejos de ser sólo un instrumento para medir los resultados, es una herramienta indispensable para cualquier proceso de aprendizaje”.

De acordo com o autor, parece-nos fundamental a existência de uma ferramenta que possa avaliar sem ser condicionada apenas a uma medição ou a um juízo mas como forma indispensável de garante da aprendizagem, como um processo que determine uma forma de acção visando a construção do saber e do fazer. Uma avaliação que seja criadora e permita cumprir funções pedagógicas em vários ambientes e espaços. Uma avaliação que permita realizar várias funções no sentido de desenvolver potencialidades e não atrofia-las.

Sobre esta questão, concordamos com Agirre, que apresenta algumas funções e tipos de avaliação que consideramos pertinentes. Para este autor, a avaliação cumpre várias funções e tarefas:

“a este respecto la evaluación cumple com las siguientes tareas:

- La evaluación es creadora de ambiente escolar, de modo que actividades cotidianas como ler, observar la naturaleza o ver una película tienen distinto significado fuera y dentro del ámbito escolar, debido en gran medida a que en éste son objecto de evaluación.
- Sierve como medio de diagnóstico de la situación previa del estudiante para la detección de problemas en el proceso de aprendizaje y para valorar el resultado de dicho proceso.
- Permite la adaptación de las enseñanzas a las peculiaridades personales del alumno.
- Afianza el aprendizaje, actuando tanto en la consolidación de lo recordado como en el creación de estilos de aprender.

No entanto, na perspectiva de Hernandez (1997 cit in Agirre 2005:114) “la evaluación viene a cumplir dos grandes cometidos según quien sea el agente y destinatário de su acción”.

Concordamos com o autor, visto que nos parece existir vários olhares sobre a avaliação e dos mesmos decorrer uma forma mais abrangente ou menos formal de encarar ou estabelecer formas de avaliar. Na nossa óptica, o processo avaliativo deverá ter em conta uma meta formativa, sem juízos pré definidos mas uma forma de orientação que poderá modificar-se a qualquer momento, perante graus de dificuldade ou complexidade. No entanto, este facto, sugere-nos outras questões:

Como fazer a avaliação da educação artística? Existirão formas únicas que permitam avaliar os alunos, quando a própria educação artística, se encaminha e prossegue na via do desenvolvimento da personalidade? Ao avaliar ter-se-á em conta um processo criativo individual e por vezes inato?

Sobre estas inquietações, diz-nos ainda Agirre (2005:117):

“La evaluación es uno de los aspectos educativos más problemáticos de la educación artística. Las razones son variadas y no difieren mucho de la propia razón de ser de la educación artística. En ambos casos las dudas ante esta cuestión tienen su origen en la red de supuestos y influencias que sempre aparecen en el horizonte de los problemas propios del área y que, ahora, por abreviar vamos a sintetizar en dos:

- El arte es una cuestión del genio innato y, por ello, el aprendizaje del arte tiene un efecto limitado.
- Las cuestiones referente a la creación artística son de índole subjetivo, por lo cual resultan difíciles de objectivar en unos contenidos o unas tareas concretas, y mucho más de ser sometidas al enjuiciamiento objetivo”.

Concordamos com o autor. Cremos que o fulcro principal para que esta avaliação se processe de forma construtiva, respeitando a individualidade de cada um, deverá passar pela definição de objetivos específicos nesta área e da definição exacta do que se pretende. Avaliar um processo para chegar à construção e desenvolvimento da Educação artística, visando por sua vez o

desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança, capacidades criadoras e desenvolvimento da personalidade.

Para avaliar a educação artística, vários autores apontam para a importância dos métodos qualitativos a utilizar no ensino/aprendizagem tal como referiu (Marían Viadel, 1985 e 1987) descrevendo de forma clara e concisa o processo lógico que uma avaliação deste tipo deve seguir. Segundo a autora cit in Agirre (2005:124), este processo materializa-se nos seguintes passos:

- “Se enuncian los objetivos del programa de aprendizaje artístico.
- Estos objetivos generales se desglosan en objetivos más concretos y fáciles de evaluar.
- Se seleccionan, o en su caso se construyen, las pruebas objetivas que miden las conductas que aluden esos objetivos.
- Se aplican las pruebas a cada uno de los alumnos antes de comenzar el programa de aprendizaje. Estos resultados nos indican cual es exactamente el nivel de conocimientos o habilidades iniciales de esos alumnos.
- Se ejecuta el programa de aprendizaje se vuelve a aplicar la prueba inicial.
- Los resultados de la prueba indican el nivel de conocimientos o habilidades de esos alumnos al final del programa de aprendizaje.
- Se comparan los resultados obtenidos en la prueba inicial y en la prueba final.
- Si los de la prueba final son iguales o inferiores a los de la prueba inicial, podemos pensar que el programa no ha mejorado los conocimientos o habilidades artísticas de los alumnos.”

Para a autora, o importante reside principalmente no diagnóstico de problema e da direcção a seguir, que considera o mais interessante, do que propriamente a avaliação. O essencial é encontrar soluções e não avaliar a educação artística como meio em si.

Parece-nos muito interessante esta forma de olhar e agir, que vem combater de certo modo uma avaliação tradicional que “ajuíza” conhecimentos, de acordo com os critérios de cada “avaliador”. Na nossa opinião e de acordo com Gardner (1993) o fundamental é ter em conta a diversidade intelectual e não a maneira uniformizadora de avaliar.

Assim, consideramos que a nível da educação artística, deverá existir uma avaliação formativa, que atenda ao processo ensino/aprendizagem, de forma abrangente. Ou seja, uma avaliação realizada de forma holística e global, que não seja fragmentada. Tal como refere Agirre (2005:129) “la evaluación debe ser holística o globalizadora. Esto significa que, frente a la tendencia escolar fragmentar tanto los saberes como su evaluación, ésta debe atender a todas las dimensiones de la personalidad del individuo y sus circunstancias”.

Este autor, defende também a necessidade da utilização de um bom plano de trabalho, a fim de que no acto de avaliar, este reflecta o uso de vários instrumentos que permitiram uma avaliação construtiva, visto que: “quanto mayor sea la gama de instrumentos y medidas aplicados más fiabilidad tiene una evaluación. Además, resulta conveniente que las actividades académicas se reflejen en productos concretos (resúmenes, esquemas, informes, presentaciones de outro tipo, etc...), que contribuyan a esta fiabilidad de la evaluación”.

Assim, em esquema, e de acordo com Agirre (2005), salientamos o que se considera fundamental e necessário num processo de avaliação em educação artística:

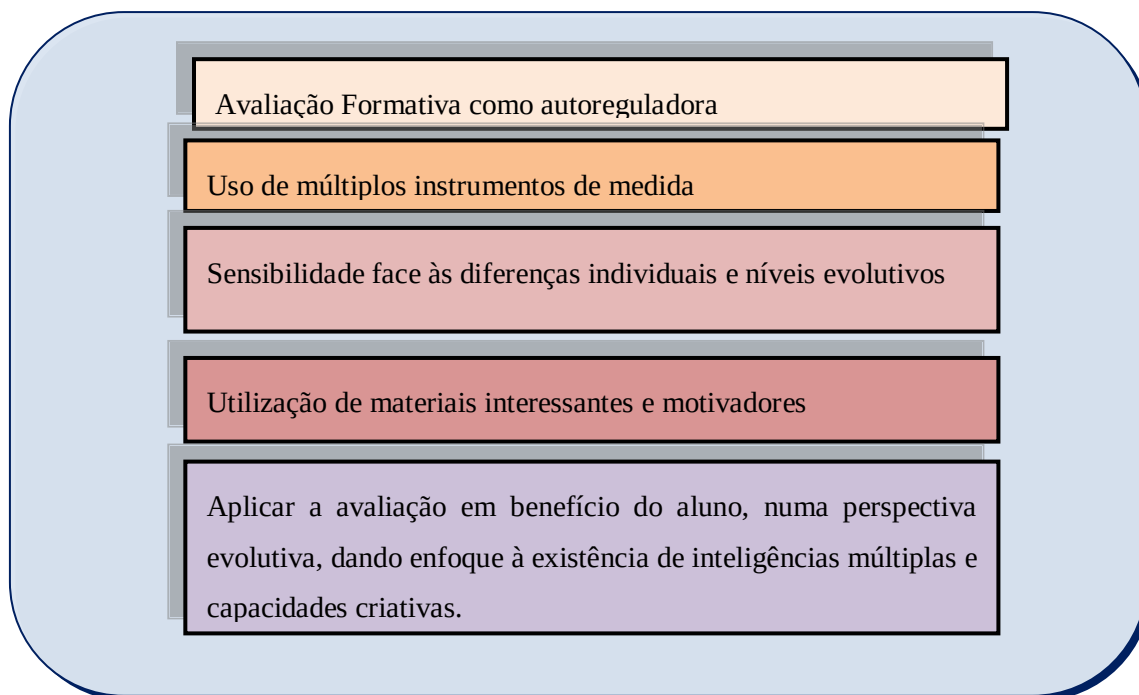


Figura 12 - Processos de avaliação em educação artística

Um estudo de avaliação do ensino artístico, recentemente realizado por uma equipa de docentes e investigadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação de Lisboa, coordenado por Fernandes (2007) veio a revelar-se importante na tomada de decisões para o desenvolvimento do ensino artístico especializado, centrando-se sobretudo:

“no ensino especializado da Música, da Dança e das Artes Visuais e teve como principal objectivo de avaliação a organização e funcionamento das respectivas escolas públicas e ainda o papel que a administração tem vindo a desempenhar na gestão e desenvolvimento deste sistema” (2007:8).

Verificamos no entanto, que em termos de educação artística no 1º ciclo do ensino básico, não parece apresentar quaisquer indicadores avaliativos, aliás como o próprio relatório indica: “não foi realizada qualquer avaliação da educação artística ou do ensino artístico no chamado ensino genérico, embora se reconheça que alguns dos dados recolhidos possam contribuir para essa avaliação” (2007:9).

Consideramos ser fundamental e imprescindível conhecer-se as realidades existentes em termos de educação artística neste nível de ensino, a fim de que se possa de forma transversal percorrer o seu desenvolvimento através das suas particularidades, através de uma avaliação que propicie de forma sustentada um olhar atento e reflexivo visando uma maior eficiência e melhoria no

processo educativo. Deste modo, tentámos beneficiar da contribuição dada por este relatório de avaliação, a fim de nos direccionarmos na realidade avaliativa do nosso estudo.

Das conclusões que emergiram do estudo referido, consideramos pertinentes os quatro eixos destacados: “Conhecer; Definir; Consolidar e Expandir” (2007:17), concordando com esta perspectiva que se torna essencial pois é de suma importância conhecer a realidade que se pretende estudar de forma a desenvolver actuações que promovam o sucesso da investigação. De acordo com os autores, “é incompreensível que não se saiba, com toda a transparência e sem quaisquer reservas ou preconceitos, um conjunto de informações relativas ao funcionamento e organização das instituições (...)” (2007:17)

Foi também realizado um estudo comparado que envolveu oito países da Europa como parte integrante do relatório referenciado, onde se verificou que não existem sinais divergentes no currículo do ensino genérico no que respeita à educação e ao ensino artístico em Portugal e nos países analisados, visto ter sido apurado que:

“o que está consignado no currículo proposto em Portugal no domínio da educação e do ensino artístico para todos os alunos da educação básica é essencialmente semelhante ao que está proposto nos currículos dos oito países estudados (...) o nosso currículo possui os “ingredientes” que parecem adequados para que se possa desenvolver um ensino e uma educação artística de bom nível no chamado ensino genérico e, por outro lado, que é necessário, decididamente, iniciar uma linha de acção que possa vencer certos preconceitos e que permita valorizar efectivamente o ensino e a aprendizagem das artes nas escolas ditas regulares da educação básica e secundária” (2007:34).

Nesta perspectiva não partilhamos por inteiro a mesma visão que os autores do estudo, pois consideramos que em termos de ensino genérico, se o mesmo se refere ao ensino básico que por sua vez envolve o 1º ciclo (atendendo a que o professor deste nível de ensino é considerado um professor “generalista”), existe a necessidade de um estudo aprofundado que além de percorrer a visão da política educativa, é necessário percorrer também currículos, práticas profissionais, outros intervenientes no processo e fundamentalmente a articulação existente entre professores e profissionais das AEC, onde de alguma forma a educação artística faz eco.

Achámos interessante algumas concepções e representações em relação à importância educativa e formativa destas áreas, que na sociedade e na própria instituição escolar ainda prevalecem,

onde se reflectem “ideias que tendem a desvalorizar referindo-se que “apenas servem para passar o tempo” ou que “através delas pouco ou nada se aprende” (2007:34).

Tal como refere o estudo anteriormente realizado, “é preciso definir políticas e encontrar modos de agir que valorizem e consolidem o ensino e a aprendizagem das artes no contexto das escolas do chamado ensino regular” (2007:35).

Torna-se pois fundamental que nos debrucemos sobre os modelos de avaliação no 1ºciclo, na abrangência do seu currículo e particularmente na educação artística e de algum modo se desmistifiquem estas representações, onde se possa valorizar a prática da educação artística.

2.4.A Avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico

“A avaliação não é uma simples descrição de fenómenos, ficando afastada da interpretação e do valor dos mesmos”.

(Santos Guerra)

A Avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico encontra-se regulamentada ao abrigo do nº 6 do artigo 12º do Decreto-Lei Nº 6/2001, de 18 de Janeiro, aplicando-se aos alunos que integram os três ciclos do Ensino Básico estabelecendo a observação de princípios e procedimentos inerentes à avaliação das aprendizagens e respectivos efeitos dessa mesma avaliação.

Tem como finalidades actuar de forma integrante e reguladora na prática educativa, visando promover a qualidade das aprendizagens, atenta aos processos avaliativos, diversidade de aprendizagens e contextos onde se realizam, assim como proporcionar apoio ao processo educativo, permitindo sustentar o sucesso de todos os alunos.

Tem principal incidência nas aprendizagens e competências determinadas no currículo nacional, apresentando-se as mesmas de forma transversal. Desta forma e segundo o Decreto-Lei acima referido, assenta nos seguintes princípios:

a) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas através da utilização de modos e instrumentos de avaliação diversificados, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem;

b) Primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de auto-avaliação regulada, e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;

c) Valorização da evolução do aluno, nomeadamente ao longo de cada ciclo;

d) Transparência do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados;

e) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

Finalidades	Objecto	Princípios	Intervenientes
- Integradora e reguladora da prática educativa. - Sistematizadora de informações. - Promotora de aprendizagens de qualidade.	Áreas curriculares e disciplinas.	- Consistência - Primazia - Valorização - Transparência - Diversificação	- Professores - Alunos - Encarregados de educação - Técnicos dos serviços especializados de apoio educativo.

Quadro 6 - Enquadramento da Avaliação

Após percorrermos a forma como se encontra enquadrada a avaliação referente aos três ciclos do ensino básico, iremos debruçar-nos com maior exactidão no processo avaliativo do 1º ciclo.

2.5. Olhares de Avaliação no 1º ciclo/ Características

“Não se trata de olhar, mas sim de procurar. É preciso conhecer o que está realmente a acontecer na escola”.

(Santos Guerra)

No 1º ciclo do ensino básico, a avaliação processa-se sob duas grandes modalidades:

Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa, privilegiando o evolução dos saberes e percursos do aluno, assim como das competências e aprendizagens individuais. De acordo com a Organização Curricular e Programas (2004:25)

“A avaliação, particularmente neste ciclo, terá de centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra”.

Deste modo, podemos considerar que perante as modalidades previstas e praticadas no processo avaliativo do 1º ciclo, ambas estão orientadas perante um programa, numa acção pontual que se aplica em qualquer enfoque, utilizando abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. Compete ao professor da turma e simultaneamente avaliador, efectuar e adaptar os instrumentos de avaliação de acordo com as características dos alunos/ grupo e individual, recolher e analisar essa informação, apresentar os resultados e elaborar o boletim de informação respeitante a cada aluno. Perante os resultados da avaliação, compete-lhe também realizar propostas de melhora conducentes ao sucesso para a meta – avaliação. Na figura seguinte, apresentaremos em destaque as acções avaliativas.

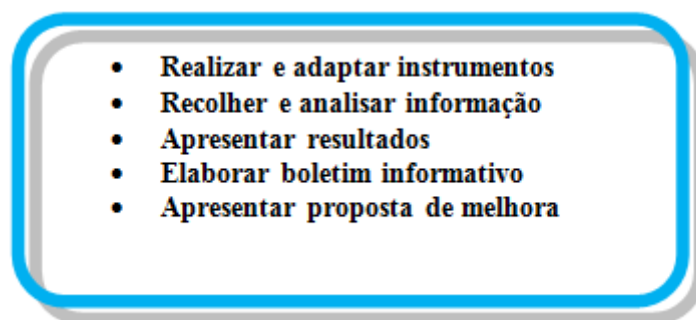


Figura 13 - Acções avaliativas no 1º ciclo

De seguida, apresentaremos em quadro, os modelos avaliativos no 1º Ciclo do Ensino Básico:

AVALIAÇÃO NO 1º CICLO	CARACTERÍSTICAS
FORMATIVA	• Contínua • Sistemática • Formadora • Reguladora de ensino e aprendizagens • Diagnostica • Diferenciada • Da responsabilidade do professor e do aluno
SUMATIVA	• Formuladora de Síntese informativa • Periódica • Descritiva • Normativa • Certificativa • Da responsabilidade do Professor

Quadro 7 - Modelos avaliativos no 1º ciclo

A avaliação é pois um instrumento fundamental no desenvolvimento das aprendizagens e sobretudo na construção de saberes, tornando-se necessária e fundamental numa relação privilegiada entre a escola, o aluno, o professor e os saberes. No entanto, nas suas formas distintas de utilização, está intimamente ligada com práticas pedagógicas mais ou menos activas e dinâmicas, em que o professor como instrumento gerador de oportunidades e aprendizagens, estará mais atento à complexidade de que se reveste uma avaliação.

2.6.Avaliação Formativa: a construção do conhecimento

“A preocupação orienta-se para o interior pedagógico do processo educativo que se desenvolve na escola, visto e interpretado pelos seus principais actores”.

(Santos Guerra)

Se nos debruçarmos sobre o que se entende por avaliação formativa, poderemos considerá-la como uma processo de construção que se estabelece em torno da formação do aluno, na qual os saberes se vão construindo, envolvendo neste processo uma relação intrínseca entre professor e aluno. Desta forma articulada, pretende-se criar uma fonte motivadora, atenta ao processo da aprendizagem onde através da afinidade comunicacional se edificam os saberes privilegiando-se uma avaliação propiciadora de melhorar as necessidades de aprendizagem interagindo com o currículo. Tal como refere Perrenoud, (2001:25):

“l’évaluation formative suit une logique de régulation, elle vise à soutenir le processus d’apprentissage, à aider l’apprenant à se rapprocher des objectifs de formation; elle s’inscrit donc dans une relation d’aide, un contrat de confiance, un travail cooperative”.

Poderemos deste modo relacionar a avaliação formativa, como um mobilizador de aprendizagens, no qual o papel do professor está baseado na ajuda e na orientação, proporcionando ao aluno a sua própria eclosão de valores. Poderemos de uma maneira mais lata, relacionar: avaliação formativa – construção de saberes – professor impulsionador – gestor de

currículo e aprendizagens. Uma avaliação que busca compreender num processo que se vai sucedendo, modificando e reflectindo na procura de melhorar.

2.7.Avaliação Sumativa: a transmissão do conhecimento

Por outro lado, no processo de avaliação sumativa, poderemos considerar que a mesma se encontra focalizada na transmissão do saber, onde o papel do professor assume uma função central no sentido de verificar se esses mesmos conhecimentos foram ou não retidos.

Neste contexto não se privilegia a relação nem a ajuda nas descobertas. A avaliação sumativa não está ligada às possibilidades e dificuldades do aluno, mas centrada nos resultados, de acordo com o modelo realizado na transmissão dos mesmos, tornando-se certificativa. É entendida de forma contraditória à avaliação formativa. É pois uma avaliação que controla, tornando-se verificativa. De acordo com Perrenoud, (2001:25)

“l’évaluation certificative est vue au contraire comme un “jugement dernier”, elle intervient à la fin d’un cursus d’études ou d’un module et, à ce stade, il n’est plus temps d’apprendre encore, c’est le moment du bilan, l’heure de vérité; la rapport d’évaluateur à évalué est alors moins cooperative, car leurs interest sont divergents” (...)

No 1º ciclo do ensino básico, a avaliação sumativa dos alunos e de acordo com a legislação em vigor, (Despacho Normativo nº 30/2001), é realizada no final de cada período escolar, correspondente ao ano lectivo e aplicada em todos os anos de escolaridade. A mesma é da responsabilidade do professor titular da turma assim como dos conselhos de docentes. Tal como refere o despacho:

“a avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese de informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular de turma respectivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas actividades e competências”.

Ainda de acordo com o mesmo despacho, essa avaliação sumativa será realizada no final de cada ciclo, originando uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno. No 1º ciclo do Ensino Básico a decisão pedagógica é tomada pelo professor titular da turma, após ter sido ouvido o conselho de docentes e sempre que estes considerem que no aluno foram desenvolvidas as necessárias competências que lhe permitem uma progressão de sucesso nos estudos subsequentes, seja no final de ano ou de ciclo, assim acontece.

É de salientar também que no 1º ano de escolaridade não existem retenções para os alunos, prosseguindo estes para o ano seguinte de preferência integrado na mesma turma e fazendo um trabalho de desenvolvimento de competências de acordo com o nível em que se encontra. Esta situação implica necessariamente que o aluno requeira uma atitude pedagógica mais atenta, mais direccionada para as suas dificuldades, procurando do mesmo modo realçar o empenho do aluno, valorizando os aspectos em que o mesmo sente maior apetência e apresenta maiores potencialidades.

2.8.Avaliação Institucional – que necessidade?

“A avaliação é um processo que permite aos protagonistas descobrir, de preferência ajudados por colaboradores externos, o desconhecido que há no conhecido”.

(Santos Guerra)

A realidade da avaliação no 1º ciclo, está subjacente a um processo de construção que passa pela estruturação e desenvolvimento de um projecto educativo de escola e de uma forma mais específica de um projecto de turma que, na sua particularidade, envolverá aspectos diferenciados para as crianças que assim o necessitem.

Será isso só por si, suficiente para que se realize uma avaliação? Não deverá também a própria escola necessitar de uma avaliação? Não estará o (in) sucesso dos alunos intimamente ligado com o (in) sucesso institucional?

Segundo Santos Guerra (2001) a sobrevivência institucional mantém-se apesar da própria escola desconhecer ou não, os sucessos ou fracassos, salientando que:

“Toda a avaliação levada a cabo no seu interior tem como único objecto a aprendizagem dos alunos. Apesar de tudo, mesmo esta avaliação requereria um alargamento do trabalho com os alunos dependendo da organização, dos meios, da intervenção coordenada e do clima da instituição onde é realizada” (2001:2)

Achamos muito interessante e pertinente este posicionamento perante a avaliação institucional, no sentido de permitir um olhar abrangente para uma melhor relação qualidade com a avaliação do aluno, pois desta forma é possível que toda uma comunidade educativa se empenhe e invista de forma responsável para uma educação de qualidade.

De acordo com o autor referenciado, só uma avaliação institucional poderá permitir a criação de novas atitudes pedagógicas, visando o aperfeiçoamento quer de práticas, quer de metodologias e atitudes, que por sua vez poderão gerar mudanças de atitude e até de concepções existentes em relação à avaliação. Deste modo, a necessidade principal, consiste no entendimento da finalidade da avaliação, exigindo-se perante a mesma um olhar social alargado, exigente e responsável perante a avaliação institucional, que possa tornar-se numa meta reflexiva, transformadora e acima de tudo garante de qualidade e melhoria, pois como salienta Santos Guerra, (2001:3):

“Não se avalia por avaliar, ou para avaliar, mas para melhorar a qualidade da nossa prática educativa. (...) porque o mais importante não é avaliar, nem sequer avaliar bem, mas antes pôr a avaliação ao serviço dos valores educativos e das pessoas que deles mais necessitam”.

Consideramos que é fundamental avaliar, conhecer as realidades institucionais e suas articulações com os actores educativos, numa reflexão que permita construir uma nova atitude pedagógica, a fim de melhorar o processo de ensino/aprendizagem, para uma educação de qualidade, visando um caminho de construção, numa atitude partilhada. Deste modo, achamos

importante destacar as finalidades que numa avaliação consideramos importantes, sem esquecer que toda a avaliação tem como pressuposto um conhecimento, que em si passa por várias etapas, transformações, na qual o processo reflexivo tem predominância fundamental, processos de construção, até que se constitua um desafio imprescindível para todos que ambicionam uma melhoria a fim de se obter uma educação de qualidade. No nosso entender, conhecer a necessidade de avaliação passa por um processo reflexivo, que por sua vez originará uma melhoria da qual poderá advir a qualidade da acção, dando origem por sua vez a um processo de construção que terá que ser sempre um desafio. Assim, colocaremos em esquema:

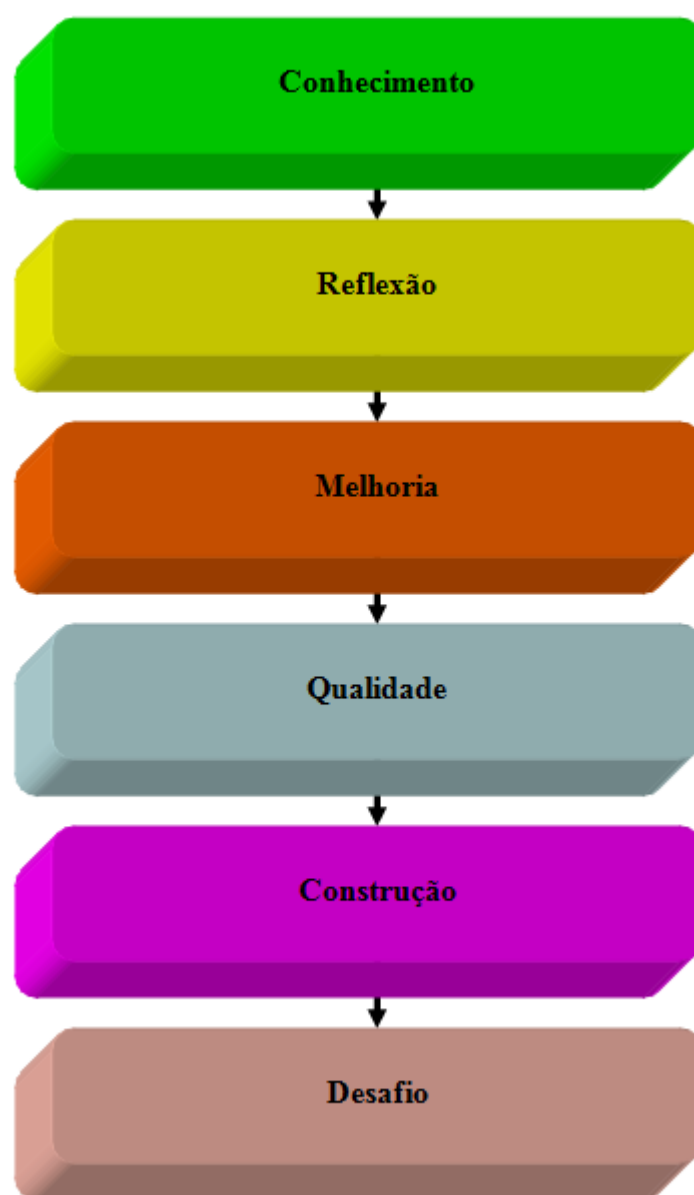


Figura 14 - Finalidades da avaliação

Na nossa perspectiva, e de encontro com o que refere Santos Guerra, todo o conhecimento pressupõe reflexão, que permite actuar para uma melhoria, visando a qualidade e a construção de novo conhecimento, que se reveste sempre de um desafio, onde o processo educativo se envolve numa prática consistente para a conquista de um novo modelo, em que Avaliar, permite construir e reconstruir. A Avaliação deverá tornar-se um veículo de informação à construção do conhecimento, num processo consciente que se inicia com o próprio conhecimento e se alarga na capacidade de fazer e refazer, num esforço contínuo e interventivo, para a eficácia da aprendizagem e de uma cultura de educação transformadora e operativa.

A avaliação deverá ser vista e sentida como uma necessidade, uma ferramenta essencial para um aperfeiçoamento sempre renovado e atento do processo educativo, em toda a sua envolvimento e nela enquadrados instituições, agentes educativos, alunos, currículos.

Quando falamos em avaliação, abarcamo-la num todo, embora quando o próprio termo soa ou se apresenta, a ideia inicial seja logo os alunos, “esquecendo-nos” da avaliação institucional. Segundo Santos Guerra (2003) é fundamental que se processe uma avaliação institucional, visto que uma escola em si só poderá ser avaliada em todas as suas dimensões, visando não só os resultados dos alunos, mas abrangendo com profundidade a estrutura organizativa. Defende ainda a existência de uma avaliação abrangente que vise a “melhoria da qualidade do sistema educativo”. A avaliação deverá ser sempre um desafio e não uma punição.

2.9. Educação Artística, que avaliação? Que relação?

“O objectivo principal da avaliação, tal como aqui a entendemos, é conhecer”.

(Santos Guerra)

Conhecer como se processa a avaliação da educação artística é uma tarefa a que nos propomos. A educação artística, fazendo parte do currículo do 1º ciclo, está implicitamente sujeita aos mesmos processos avaliativos que as restantes áreas curriculares. Assim, está a ser avaliada pontualmente ao fim de cada trimestre escolar em boletim modelo que cada agrupamento de escolas produz, onde são englobadas em síntese todas as avaliações das diversas áreas curriculares. São estes documentos, que mostraremos em anexo, que permitem dar a conhecer essa realidade, funcionando como instrumentos de avaliação.

Uma questão se levanta que nos parece necessária numa prática ao que tudo indica, inadequada, num processo que se encontra retalhado e pouco orientado no sentido do desenvolvimento das expressões artísticas:

Se pouco ou quase nada são trabalhadas na sala de aula, como são avaliadas? Se a sua realização nos contextos não formais não lhe permite uma sequencialidade e desenvolvimento adequado, como se processa a sua avaliação? Poderemos considerar existir alguma relação entre avaliação e educação artística? Por outro lado, no desenvolvimento parcelar das mesmas nas actividades de enriquecimento curricular, são avaliadas também segundo boletim modelo, distinto do anterior, pelos profissionais que realizam estas actividades e por sua vez entregues ao professor da turma, que se encarregará de fazer o encaminhamento das mesmas aos encarregados de educação dos alunos. Deste modo, assim acontece:

- a) Os alunos de uma mesma turma são avaliados na sala de aula pelo professor;
- b) Os mesmos alunos são avaliados pelos profissionais do enriquecimento curricular.

Entre o professor da turma e os profissionais do enriquecimento, não existe uma planificação conjunta de actividades, nem uma avaliação conjunta, de acordo com os relatos dos professores, sendo as mesmas crianças avaliadas sobre competências idênticas de forma completamente distinta.

Sendo o processo avaliativo uma função tão complexa, onde se envolvem múltiplas funções, parece-nos de todo o interesse que se comece pela instituição em si nas várias formas de conhecer através de uma avaliação, como são percorridas estas etapas da educação, que ao que tudo indica, trilharam caminhos diferentes?

O importante não é apenas a avaliação dos alunos, já que esta muitas vezes é mascarada com rótulos, tornando-se estigmatizante ou provocando desconforto, o importante é avaliar a estrutura em si, o conjunto de situações que no sistema produzem toda a desarticulação. Torna-se necessário lançar o olhar e agir na própria organização da escola, no sentido de penetrar na organização sistémica, que pode condicionar e modelar determinado tipo de avaliação. Como salienta Santos Guerra (2002:165):

“ (...) A avaliação é uma cesta de vime

Por onde se escoia a água da subjectividade,

Ou do capricho,

Ou do rigor (...)”

Nesta avaliação que se pretende que seja realizada, desejamos que na cesta de vime não se escoie a possibilidade do possível, em educação: a autenticidade.

Em síntese, poderemos dizer que não existe um conceito único que defina avaliação, visto não termos encontrado nos autores que abordamos, uma significação única e definitiva. No entanto, é de salientar que qualquer conceito avaliativo pressupõe uma forma de julgar e torna-se fundamental reflectir e partilhar essas reflexões entre os intervenientes da avaliação, no sentido de se perceber o que se avalia e porque se avalia. Os próprios conceitos de avaliação sofreram mudanças ao longo de décadas, tendo-se associado a ideia de avaliação a “juízo de valor”, ou a um rótulo, a uma classificação. Existe por isso uma necessidade de entendimento sobre o conceito de avaliação, no sentido de se conhecer uma determinada realidade e sobre ela actuar

estabelecendo pontos de referência no sentido de uma melhoria, eficácia e qualidade, onde numa atitude de mudança se caminhe num processo de construção.

A avaliação é assim um instrumento complexo mas necessário, exigindo a utilização de critérios e objectivos relevantes onde mais que emitir um juízo, permitam estabelecer finalidades concretas e funções específicas, articulando entre si todos os intervenientes: educativos, sociais e políticos. Não se pretende apenas descrever fenómenos, mas sim entendê-los e criar estruturas e suportes que promovam através de uma avaliação de qualidade, novos caminhos de melhoria.

É urgente que a própria estrutura institucional se inclua como vector aberto a novas possibilidades de avaliação, quer internamente quer aberto a olhares externos que permitam agir, analisando com rigor as problemáticas latentes, a fim de que se possam detectar e actuar com eficácia, de forma estimuladora que incentive todos os intervenientes de forma dinâmica onde através da acção simultânea e participada se possa desenvolver uma postura de consciencialização e flexibilidade sustentada num projecto comum.

Lançando olhares nas avaliações realizadas no 1º ciclo do ensino básico, podemos verificar que se baseiam em duas modalidades: avaliação formativa e avaliação sumativa. Apresenta finalidades integradoras e sistematizadoras de informação, nas várias áreas curriculares tendo como intervenientes no processo avaliativo, professores, alunos, encarregados de educação e técnicos especializados.

Sendo a avaliação um elemento fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens e construção de saberes, torna-se fundamental que a própria instituição se agilize no sentido de proporcionar dinâmicas avaliativas, investindo em relações que consideramos fundamentais: escola, família, aluno, professor, saberes. Torna-se fundamental esta relação a fim de que a avaliação possa funcionar como fonte motivadora e não punitiva e também como instrumento mobilizador de aprendizagens. Entendemos que o mais importante no acto avaliativo não será certificar ou apenas verificar mas promover aprendizagens, aperfeiçoar práticas e estruturas, envolvendo e implicando a sociedade para o caminho da qualidade, da eficácia, da melhoria.

Relançando olhares de avaliação a nível da educação artística e tentando efectuar um paralelismo com o conceito de “avaliação-construção”, diremos que é fundamental acima de todo conhecer todo o processo existente, que na abordagem que foi feita não se nos apresentou

de forma consistente, já que pelo que conhecemos pouco foi feito neste sentido. Entendemos que a avaliação deverá ser compreendida como uma necessidade, como veículo essencial de mudança, como garante de qualidade envolvendo: instituições, agentes educativas, alunos e currículos. É fundamental que a avaliação seja encarada como um desafio para o sucesso e não como um estigma que rotula.

En resumen, no podemos decir que hay un solo concepto para definir la evaluación, ya que hemos encontrado que el enfoque de los autores, es decir, un único y definitivo. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que cualquier concepto de evaluación supone un medio de juzgar y es vital reflexionar y compartir estas reflexiones entre las partes interesadas de la evaluación, para entender lo que es evaluado y debido a que evalúa. Incluso los conceptos de evaluación han cambiado de manera significativa desde hace décadas y se asocia con la idea de evaluar el "juicio de valor," o una etiqueta, para una calificación. Por lo tanto, existe una necesidad de entendimiento sobre el concepto de evaluación, para satisfacer una cierta realidad y actuar en consecuencia mediante el establecimiento de puntos de referencia hacia una mejora, eficiencia y calidad, cuando un cambio de actitud es caminar en un proceso de construcción.

La evaluación es, pues, una compleja pero necesaria, que exigen la utilización de criterios objetivos y pertinentes donde más de una sentencia cuestión, a fin de establecer objetivos concretos y funciones específicas, que vincula entre sí todos los interesados: la educación, sociales y políticos. No se pretende sólo describir los fenómenos, sino para comprenderlos y crear estructuras que promueven y apoyan a través de una evaluación de la calidad, nuevas formas de mejora. Es urgente que la estructura institucional que incluya un vector abierto a nuevas posibilidades de evaluación, tanto internos y los ojos abiertos a la ley externa, el examen de los problemas latentes con precisión a fin de que puedan detectar y actuar de manera eficaz.

Centrándose en los ojos evaluaciones realizadas a 1 ciclo de la educación básica, podemos ver que se basan en dos formas: la evaluación formativa y sumativa evaluación. Muestra propósitos y sistematizadoras integrador de información en diversas áreas tales como currículo y que participan en la evaluación, los profesores, estudiantes, padres y técnicos especializados.

Como la evaluación de un elemento clave para el desarrollo del aprendizaje y la construcción de conocimiento, es esencial que la propia institución es la rapidez para proporcionar dinámica de evaluación, la inversión en las relaciones que consideramos fundamentales: la escuela, la

familia, estudiante, profesor, el conocimiento. Es esencial que los ratio de modo que la evaluación puede funcionar como una fuente de motivación y no punitivo y también como un instrumento de movilización de aprendizaje. Creemos que lo más importante de evaluación en el acto no certificar o verificar, sino sólo promover el aprendizaje, mejorar las prácticas y estructuras, con la participación y la participación de la empresa en el camino de la calidad, la eficiência mejorado.

Relanzando ojos de evaluar el nivel de la educación artística y tratando de hacer un paralelismo con el concepto de "evaluación-construcción", dicen que es indispensable, sobre todo, conocer todos los existentes procesos, que se hizo en el planteamiento de que no se presenta de una manera coherente, ya que tan poco se hizo consciente de ello. Creemos que la evaluación debe ser entendida como una necesidad, como vehículo esencial para el cambio, como garante de la calidad de la participación de: instituciones, personal docente, los estudiantes y los planes de estudio. Es esencial que la evaluación es vista como un desafío para el éxito, no un estigma que las etiquetas.

Capítulo III – AS ESCOLAS DE SETÚBAL

Capítulo III – AS ESCOLAS DE SETÚBAL

- 3.1. Entre a Serra e o Sado: caracterização das Escolas de Setúbal
- 3.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas “Lima de Freitas”
 - 3.2.1. Meio envolvente
 - 3.2.2. O Agrupamento
 - 3.2.3. EB1 Setúbal nº 9 de Setúbal – Escola Básica
 - 3.2.4. População Escolar
 - 3.2.5. Alargamento do Projecto
 - 3.2.6. EB1 JI do Viso
 - 3.2.6.1. Espaço Físico
 - 3.2.6.2. Contexto Humano
- 3.3. Agrupamento Vertical de Escolas Barbosa du Bocage
 - 3.3.1. EB1 Setúbal nº 12 (Amoreiras)
 - 3.3.2. EB1 Setúbal nº 3 (Montalvão)
 - 3.3.3. EB1 Setúbal nº 2 (Santa Maria da Graça)
 - 3.3.4. EB1/JI dos Arcos
 - 3.3.5. EB1/JI de S. Gabriel
- 3.4. Agrupamento Vertical de Escolas Cetóbriga
- 3.5. Agrupamento Vertical de escolas Ordem de Sant’iago
- 3.6. Agrupamento vertical de Escolas Luísa Todi:
- 3.7. Agrupamento Vertical de Escolas de Azeitão

3.1. Entre a Serra e o Sado: caracterização das Escolas de Setúbal

Não poderemos caracterizar as escolas de Setúbal, sem fazermos uma breve abordagem à cidade onde as mesmas se inserem. Falamos de Setúbal, cidade portuguesa e capital do distrito com o mesmo nome, que fica situada na margem direita do rio Sado, ladeada a oeste pela serra da Arrábida, distando de Lisboa cerca de 32km. Cidade antiga, conta a história ter sido fundada pelos Fenícios, 1000anos a.C.

Terra de pescadores, envolvidos historicamente com o estuário do Sado, que foi durante anos natural base de sustentação para muitos dos seus habitantes. Também a zona industrial, foi principal fonte de desenvolvimento da cidade, primando pelas indústrias conserveiras, que serviam de suporte gerador de empregos a uma população pobre, de costumes enraizados, onde as gentes dos bairros periféricos se congregavam em busca de melhores condições de vida.

Setúbal, berço do poeta Bocage e da cantora lírica Luísa Todi é actualmente uma cidade mais desenvolvida a nível económico, social e cultural, onde reflecte o impacto de novas gerações vindas de outros locais e que por cá se fixaram promovendo uma outra aculturação e estabelecendo novas ligações e vínculos.

Cidade visitada por turistas devido às suas praias e paisagens agradáveis é também local de interesse de forasteiros. Mas nem só de turismo a cidade sobrevive, encontra-se na actualidade imersa numa situação problemática de desemprego, de alguma precariedade laboral, já que as suas fábricas conserveiras há muito fecharam as portas e as embarcações pesqueiras atracaram no cais do esquecimento, transportando para o desemprego muitas famílias.

Poderemos dizer que Setúbal passa por momentos de dificuldade que em si abarca um número considerável da sua população. Embora em termos comparativos com épocas anteriores se note uma maior evolução e crescimento populacional, nota-se também com preocupação considerável, que alguns bairros da cidade sofrem de situações carências a vários níveis, o que de alguma forma se reflecte na situação escolar de algumas crianças.

Encontramos distribuídas pela cidade oito freguesias:

- Gâmbia – Pontes – Alto da Guerra
- Nossa Senhora da Anunciada
- Sado
- Santa Maria da Graça
- São Julião
- São Lourenço
- São Sebastião
- São Simão

Distribuídas por estas freguesias se encontram as instituições escolares da cidade, que vão desde os Jardins-de-infância, Escolas de 1º 2º e 3º Ciclos, ensino secundário e Ensino Superior, Público e Particular.

As Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico (EB1) encontram-se inseridas em Agrupamentos Verticais, cada um com a sua sede onde para além das escolas do 1º ciclo que se distinguem na sua designação pelo número que possuem, se enquadram jardins-de-infância e Escolas Básicas de 2º e 3º ciclo e ensino secundário.

De acordo com os princípios da administração educacional constituídos na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, e em concordância do Decreto-Lei 43/89, datado de 3 de Fevereiro, o mesmo veio estabelecer autonomia nas escolas, atribuindo competências progressivas na organização escolar, reconhecendo a capacidade das mesmas para a gestão de recursos educativos, de acordo com os projectos educativos a realizar nas escolas.

Sempre no sentido de fornecer uma maior autonomia à gestão das escolas, surgiu posteriormente o Decreto-Lei nº 115 –A/98, de 4 de maio, visando a execução dos objectivos anteriormente previstos, definindo a autonomia às escolas, nos domínios pedagógicos, administrativos, financeiros e organizacionais, dentro dos aspectos definidos pelos projectos pedagógicos.

Assim, foram tomadas várias medidas de descentralização governamental, no âmbito de um programa de reestruturação da administração central do Estado. Essas medidas, previam a transferência de competências para a administração local e por sua vez, para os agrupamentos de escolas, com base na autonomia de gestão, anteriormente consignada, na tentativa de uma melhoria nos serviços públicos educativos.

Com a ampliação da autonomia dos agrupamentos de escolas e das escolas agrupadas, pretendia-se proporcionar melhores condições educativas e para tal, houve necessidade de reorganizar e reestruturar os serviços.

De acordo com o Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que vinculava às escolas a criação de novas estruturas, tais como departamentos curriculares, conselhos de turmas, directores de turma e coordenadores de departamentos. A restante organização, dependeria da autonomia de cada agrupamento de escolas, que de acordo com o seu regulamento interno, lhe caberia a criação de outras estruturas e dinâmicas a permitir da aprovação do mesmo, no Conselho Pedagógico.

Neste estudo procuraremos fazer uma breve caracterização das escolas de 1ºciclo referentes a cada Agrupamento de uma forma generalizada e mais aprofundadamente a EB1 nº 9 de Setúbal.

No concelho de Setúbal encontram-se 6 Agrupamentos verticais de escolas, distribuídos pelas 8 freguesias existentes no concelho. Assim poderemos encontrar os seguintes Agrupamentos:

- Agrupamento Vertical de Escolas Lima de Freitas
- Agrupamento Vertical Cetóbriga
- Agrupamento Vertical de Escolas Barbosa du Bocage
- Agrupamento Vertical de Escolas de Sant'iago
- Agrupamento Vertical de Escolas Luísa Todi
- Agrupamento Vertical de Escolas de Azeitão

Agrupamentos Verticais de Escolas	Lima de Freitas	Cetóbriga	Barbosa du Bocage	Ordem de Sant'iago	Luísa Todi	Azeitão
Sede do Agrupamento	EB 2/3+S Lima de Freitas	EB 2/3 Aranguez	EB 2/3 Bocage	EB 2/3+S da Bela Vista	EB 2/3 Luísa Todi	EB 2/3 Azeitão
EB1 (Escola do 1º ciclo do Ensino Básico)	EB1 nº 9 de Setúbal	EB1nº1 Areias; EB1 nº 8 Bairro da Conceição; EB1 Praias do Sado	EB1nº2 Santa Maria. EB1nº3 Montalvão. EB1nº12 Amoreiras.	EB1 nº7 de Setúbal EB1 nº5 de Setúbal EB1 nº1 Faralhão, EB1 nº2 Faralhão EB1 Manteigadas	EB1 nº4 Pinheirinhos EB1 nº10 Afonso Costa EB1 nº11 Humberto Delgado EB1 Alto da Guerra EB1nº6 Monte Belo EB1 da Gambia EB1 Casa do Gaiato EB1 Montinho da Cotovia	EB1 Casal Bolinhos EB1 Vendas de Azeitão EB1 Vila Fresca de Azeitão EB1 Vila Nogueira de Azeitão
EB1/JI (Escola do 1º ciclo com Jardim de Infância)	EB/JI Viso	EB1/JI da Azeda; EB1/JI de Montalvão	EB1/JI dos Arcos. EB1/JI de S. Gabriel	EB1/JI de Setúbal EB1/JI Faralhão		EB1/JI Brejos de Clérigos

Quadro 8 - Agrupamentos Verticais da Cidade de Setúbal

3.2.Caracterização do Agrupamento de Escolas “Lima de Freitas”

3.2.1. Meio envolvente

Situado na freguesia de Nossa Senhora da Anunciada, na zona ocidental da cidade de Setúbal, encontramos o agrupamento vertical Lima de Freitas. Esta freguesia onde se insere a escola sede do agrupamento, Escola Secundária Lima de Freitas, é a terceira dentro do Município de Setúbal de maior índice populacional, com características peculiares.

A população desta freguesia tem vindo a diminuir em parte devido à desertificação da zona da “Baixa”, onde as habitações mais antigas vão sofrendo algum abandono por parte dos moradores por não possuírem condições de habitabilidade e de conforto e por outro motivo devido ao envelhecimento da população local.

3.2.2. O Agrupamento

A sede do agrupamento é na Escola Secundária de 2º e 3º ciclo Lima de Freitas. Este agrupamento é constituído pelas seguintes escolas:

- ES/ 2,3 LIMA DE FREITAS – Escola Secundária
- EB1 SETÚBAL N°9 – Escola do 1º ciclo do Ensino Básico
- EB1/JI VISO – Escola do 1ºciclo do Ensino Básico

Escolas do 1º ciclo do Agrupamento:

3.2.3. EB1 Setúbal nº 9 de Setúbal – Escola Básica

A Escola nº 9 é uma escola de 1º ciclo que se situa num bairro periférico da cidade de Setúbal, no bairro Casal das Figueiras, Freguesia de Nossa Senhora da Anunciada. É um edifício do “Plano dos Centenários”, com sete salas de aula distribuídas por dois blocos com dois pisos cada um. Poderemos encontrar do lado A, três salas de aula e a biblioteca com apoio informático e funcionamento de actividades de Apoio Pedagógico Acrescido, aos alunos que dele necessitam. Do lado B existem quatro salas de aula e ainda dois gabinetes onde funciona a coordenação da escola e sala de professores.

A escola possui um recinto desportivo, aberto, onde funcionam actividades físico-motoras, sendo este partilhado com a população que frequenta as actividades de tempos livres (ATL). Por sua vez, o recinto de recreação e brincadeira, é igualmente partilhado por com essa população, visto ser um espaço comum que circunda quer a Escola, quer o ATL.

3.2.4. População Escolar

A população escolar é proveniente do Bairro do Casal das Figueiras e bairros vizinhos, marcados por problemas de ordem social degradados, onde não há alguns anos existiam problemas de alcoolismo, droga e prostituição, evidenciando graves carências em termos sócio-económico-culturais.

Esta população é na sua maioria constituída por pescadores, indiferenciados, operários não especializados, mulheres domésticas ou vendedores ambulantes; de baixos recursos económicos, sofrendo de uma situação de pobreza estigmatizada.

Recentemente uma nova zona habitacional foi construída nesta zona antiga, pondo fim às barracas existentes. Com a criação desta nova zona habitacional, notou-se que os conflitos sociais latentes neste bairro diminuíram.

Esta escola foi durante muitos anos, quase desde a sua implementação vista no meio, mais como centro gerador de conflitos do que via de resolução de problemas da comunidade. É importante salientarmos esta retrospectiva temporal, pois foi um marco importante e decisivo para a situação actual desta escola em termos de aprendizagem dos alunos, oportunidades e melhorias. O insucesso escolar rondava acima dos 60%, ficando a escola indiferente aos problemas do meio e mais centralizada na obrigatoriedade curricular.

Esta situação alterou-se a partir do ano de 1983, através de um projecto criado pelos professores da escola, passando por um Projecto Educativo que objectivava primordialmente esbater o insucesso escolar, dinamizando a Comunidade Educativa.

Deste modo, alguns aspectos da Escola, relativos à sua estrutura e funcionamento foram alterados, interferindo positivamente nas relações professor/aluno/família e também nas práticas pedagógicas. Promovia-se então no meio envolvente, uma intervenção a nível social, familiar, de saúde e alimentação, tornando os pais e encarregados de educação intervenientes activos neste processo, assim como as instituições locais. Sabendo que os problemas mais relevantes que originavam o insucesso escolar, estavam relacionados na sua maioria com as seguintes dimensões:

- Abandono escolar e absentismo
- Carências sociais e culturais
- Desvalorização pessoal e fraca auto-estima
- Desemprego/ precariedade dos existentes
- Toxicodependência; alcoolismo
- Prostituição (muitas vezes como meio de subsistência),

O corpo docente desta escola procurou delimitar o problema criando estratégias sociais e humanas a fim de gradualmente ir minimizando as situações problemáticas da população do bairro envolvente e das crianças desta escola de Intervenção Prioritária.

3.2.5. Alargamento do Projecto

Para alargar este projecto, os professores da escola, constituíram-se em Associação (1985) criando a Associação de Professores e Amigos das Crianças do Casal das Figueiras (A.P.A.C.C.F.), uma Instituição Particular de Solidariedade Social, tentando deste modo promover o desenvolvimento sócio-cultural das crianças da zona, construindo um centro de tempos livres, com refeitório, no sentido de colmatar necessidades básicas e também de motivar as crianças para a frequência escolar. Deste modo, tentava-se responder duma maneira mais direccionada aos graves problemas de insucesso escolar, promovendo através de actividades realizadas o sucesso educativo e pessoal das crianças e jovens e por outro lado pretendia-se uma intervenção junto das famílias e população no sentido de uma forte contribuição que provocasse alteração de atitudes e comportamentos.

O centro de Actividades de Tempos Livres (ATL), nasceu em 1986, destinado às crianças em idade escolar. Nele se desenvolvem até hoje, actividades diversificadas, onde se utilizam metodologias activas baseadas nas actividades grupais, assentando numa estrutura lúdica, criativa, onde se promove a sociabilização e responsabilização apostando-se na construção e enriquecimento de valores pessoais, sociais e acima de tudo, reforçando a auto-estima e auto-imagem duma população estigmatizada.

Esta Instituição, criada e dirigida pelos professores da escola, foi crescendo ao longo dos anos tendo sempre como horizonte o combate ao insucesso dos alunos e o combate às condições de estigma social, onde o preconceito fortemente se fazia sentir. Os professores estavam conscientes que uma sociedade só poderá evoluir se todos se empenhassem em criar condições de sucesso onde todos pudessem de forma livre e espontânea, actuar e construir caminhos de melhoria, de forma autónoma, estabelecendo o seu projecto de vida.

Os intervenientes do processo educativo não poderão centralizar-se apenas no que se passa dentro de uma escola, pois todos sabemos que a escola é um todo, um conjunto de acções interiores e exteriores, interacções onde todos somos responsáveis e actantes no plano da transformação e da qualidade social.

A Associação de Professores, conhecedora dos problemas graves que assomavam nesta população escolar, decidiu avançar no sentido da Mudança e da promoção social. Importa referir que todas estas valências criadas pela Associação de Professores, actuam entre si num sentido de complementaridade, procurando a existência de um “tronco comum” que estabeleça ligação entre os vários serviços e sirva de suporte aos objectivos gerais que todas procuram satisfazer:

- Promover o sucesso pessoal, social, cultural e educativo das crianças e jovens do Bairro;
- Esbater os estigmas e preconceitos do bairro;
- Desenvolver os valores da solidariedade, valorização pessoal, auto-estima e respeito individual e colectivo;
- Promover o sucesso educativo.

Foi possível através desta abordagem espaço-temporal verificar que esta Associação de Professores possui hoje várias valências, que contribuem para o desenvolvimento comunitário e consigo modificaram a escola e comunidade educativa.

Nos dias de hoje a escola é vista como fonte geradora de recursos, tendo adquirido maior prestígio e apoio da população que intervém de forma positiva na vida escolar. Este facto em muito se deve aos recursos disponibilizados pela A.P.A.C.C.F., visando sempre o objectivo Escola/Associação no sentido de promover a aprendizagem, nas suas vertentes lúdicas, criativas, culturais e humanas.

Na actualidade a situação desta escola em relação aos alunos, poderemos dizer que evoluiu positivamente facto que em muito se deve à acção inovadora do projecto desenvolvido e alargado por um grupo de professores, cuja direcção actual continua a oferecer condições de melhoria a todas as crianças que frequentam a instituição escolar, famílias e comunidade educativa, numa parceria de solidariedade. Todas estas valências criadas e mantidas no seu funcionamento pela APACCF contribuem para o desenvolvimento das crianças que frequentam esta escola e desenvolvimento social das famílias.

No momento actual onde tanta modificação estrutural em termos educacionais se fazem sentir, mais especificamente no que respeita ao desenvolvimento das actividades de enriquecimento

curricular (AEC), queremos destacar o papel da Associação de Professores em mais uma parceria de apoio às mesmas. É no ATL que grande parte das AEC se realizam por não existir na Escola espaço adequado para que as mesmas aí se desenvolvam, nem as condições consideradas necessárias.

3.2.6. EB1 JI do Viso

3.2.6.1. Espaço Físico

A Escola Básica 1 e Jardim-de-infância (JI) do Viso situam-se no Bairro dos Pescadores, servida pela rua Batalha do Viso e rua Nossa Senhora do Carmo.

O edifício pertence ao grupo de Escolas cuja tipologia é a do Plano Centenário. Foi construída entre 1945 e 1947. As actividades escolares tiveram início no ano lectivo de 1947/1948. Esta escola foi submetida a uma restauração no decorrer do ano lectivo 1999/2000. O edifício principal é constituído por 7 salas de aula e uma sala BE/CRE, um gabinete de coordenação.

No exterior há duas despensas/arrecadações, duas casas de banho e uma sala para as Actividades de Enriquecimento Curricular. O edifício da antiga Cantina Escolar é constituído por uma sala/ginásio, uma sala/Jardim-de-infância, uma sala refeitório e uma sala de professores.

O espaço exterior é bastante grande e com o piso parcialmente cimentado. Contem uma estrutura com escorrega, passadeira e cordas. Existe, também, um espaço com mesas e bancos de pedra.

3.2.6.2. Contexto Humano

- Alunos

Os alunos que frequentam a Escola Básica vivem em vários Bairros que pertencem à Freguesia Nossa Senhora da Anunciada, assim como na zona envolvente à Av. S. Francisco Xavier constituída por edifícios mais recentes onde se instalaram famílias mais jovens.

A escola recebe ainda várias crianças de duas Congregações Missionárias, a Casa de Nossa Senhora da Saúde e as Missionárias da Caridade Irmã Teresa de Calcutá.

A grande maioria dos alunos tem famílias que apresentam bastantes dificuldades económicas; os pais estão desempregados ou têm apenas contractos de trabalho a termo certo com a entidade empregadora.

Existe um número muito elevado de crianças abrangidas pela Acção Social Escolar: 77 que pertencem ao Escalão A e 24 ao Escalão B. Estas crianças beneficiam de apoio para Livros/Material Escolar, Alimentação e Suplemento Alimentar.

Todas estas situações e outras fazem com que haja da parte dos pais/encarregados de educação algum desinteresse em acompanhar os filhos a nível escolar e apresentam baixas expectativas quanto ao percurso escolar dos filhos. Todos estes factores influenciam o elevado número de alunos que usufruem dos Apoios Educativos e Apoio de Educação Especial.

- Professores

O corpo docente da escola é constituído por:

- 11 Professores Titulares de Turma,
- 1 Professora do Apoio Educativo,
- 1 Professora de Educação Especial,
- 1 Professor destacado na BE/CRE
- 1 Professora Coordenadora da Biblioteca,
- 1 Educadora,
- 1 Professor Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo,
- 1 Professora Coordenadora de Estabelecimento.

- Assistentes Operacionais

A escola possui 6 Assistentes Operacionais, 3 pertencentes ao Quadro de Agrupamento e 3 cedidas pela Câmara Municipal de Setúbal.

Quadro de Professores, relativo às duas escolas de 1º ciclo - **Agrupamento Vertical Lima de Freitas.**

Professores das Escolas do 1º ciclo Do Agrupamento Lima de Freitas	Quadro de Agrupamento (nomeação definitiva)		Quadro Nomeação Provisória		Contratados	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Titulares de Turma	16	1	1		4	
Coordenadores	1	1				
Apoio NEE	1					
Apoio Educativo	1					
Apoio BECRE/TIC						
Outras Funções		1				
Sub Total	19	3	1		4	
Total Geral: 27						

Quadro 9 - Agrupamento Vertical Lima de Freitas

3.3. Agrupamento Vertical de Escolas Barbosa du Bocage

Com base dados recolhidos do projecto educativo do agrupamento, este agrupamento, de acordo com o Regime de Autonomia e Administração dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovados pelo Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei 24/99, de 22 de Abril, foi constituído, em 2004/2005 e a sua formação foi alvo de alteração em Setembro de 2006, devido ao reajustamento dos agrupamentos. Deste modo, em 2008 foi integrado o Jardim de Infância de Setúbal.

No momento actual, este Agrupamento de escolas está sedado na EB 2,3 de Bocage, e integra as seguintes escolas:

Escola Básica 2,3	Escola Básica 1	EB1/JI	Pré-Escolar
EB 2,3 Barbosa du Bocage (Freguesia de S. Julião)	EB1 nº12 de Setúbal (Amoreiras) (Freguesia de S. Julião)	EB1/JI de S. Gabriel (Freguesia de St.ª Mª da Graça)	Jardim-de-infância de Setúbal (Freguesia de S. Julião)
	EB1 nº 2 de Setúbal (St.ª Maria da Graça) (Freguesia de St.ª Mª da Graça)		

Quadro 10 - Escolas Básicas do Agrupamento du Bocage

3.3.1. EB1 Setúbal nº 12 (Amoreiras)

A escola das Amoreiras, situa-se no Bairro das Amoreiras, em Setúbal, com uma construção designada segundo o projecto P3, constituída por dois núcleos, organizados por três salas em cada, unidas numa área comum, designada por “área suja”, onde se encontram lavatórios, mesas e alguns expositores.

Possui uma sala de professores, uma biblioteca e centro de recursos, ginásio e refeitório.

Existe no seu interior um jardim, que foi utilizado para funcionamento das actividades de enriquecimento curricular de Inglês.

No exterior do edifício, existe um monobloco, colocado e equipado pela autarquia, onde funcionará a Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Espectro do Autismo. Existe ainda no espaço exterior, um campo de jogos.

- **Contexto Humano:**

A escola das Amoreiras é frequentada por 289 alunos, que se encontram distribuídos por doze turmas que funcionam em regime duplo – das 8h15m às 18h30m.

O corpo docente desta escola, é formado por dezasseis professores, sendo doze, professores titulares, dois professores de educação especial, um professor na BE/CRE e uma Coordenadora de estabelecimento.

3.3.2. EB1 Setúbal nº 3 (Montalvão)

É uma escola situada no Bairro de Montalvão, em Setúbal, cuja construção é do tipo Plano Centenário Urbano. É constituída por dois pisos com oito salas de aula, encontrando-se uma delas a funcionar como BE/CRE.

A escola possui dois alpendres que foram adaptados a outras funcionalidades, como anexos.

À volta do edifício, no exterior, onde funciona o recreio dos alunos, existe um pavilhão pré-fabricado, que está actualmente a ser utilizado como refeitório.

Num espaço adjacente ao edifício escolar, encontra-se o Centro da Associação Cristã da Mocidade (ACM), que de acordo com um protocolo estabelecido com a Autarquia, disponibiliza as suas instalações para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, na área de educação física.

- **Contexto Humano:**

A escola cujo funcionamento se realiza no horário de regime normal, das 9h00 às 17h30m

É frequentada por 168 alunos, distribuídos por 7 turmas.

3.3.3. EB1 Setúbal nº 2 (Santa Maria da Graça)

Esta escola encontra-se localizada numa zona do centro da cidade e pertence à freguesia de Santa Maria da Graça. A construção do edifício é do tipo P3. Possui dois pisos, e sete salas de aula, três em cada piso e uma outra no 1º piso, a ser utilizada como sala de Agrupamento Vertical de Escolas Barbosa du Bocage - Projecto Educativo 2009-2012.

De acordo com as características dos edifícios P3, as salas de cada núcleo enquadram-se numa área comum, designada por “área suja”.

Possui sala de professores, BE/CRE, cozinha, refeitório e ginásio. No seu espaço exterior, existe um campo de jogos, equipado para a prática de futebol e e basquetebol.

O funcionamento desta escola, faz-se em regime normal, no período das 9h00 às 17h30, sendo frequentada por 164 alunos, distribuídos por 10 turmas, com 10 professores.

3.3.4. EB1/JI dos Arcos

Situa-se na freguesia de S. Julião. É um edifício do tipo P3, constituído por dois pisos, possui 10 salas de aula, que se encontram distribuídas por dois núcleos. Um núcleo possuindo três salas e o outro, com duas em cada piso. As salas são enquadradas pela área comum, com a designação de “área suja”.

Possui ginásio, BE/CRE, sala de professores, sala de apoio especializado, sala de apoio educativo, e Cozinha / Refeitório.

Em duas salas adjacentes à escola, funciona o Jardim-de-infância, possuindo também uma sala para a componente de apoio à família. Na parte exterior, existe um recreio com campo de jogos, equipado de balizas e tabelas. Salienta-se que, o espaço exterior não se encontra equipado com materiais lúdicos adequados ao Jardim de Infância.

Esta escola funciona em regime normal, no período que se compreende das 9h00 horas às 17h30 horas. É frequentada por 229 alunos do 1º ciclo, que se encontram distribuídos por 10 turmas e 50 alunos do pré-escolar, distribuídos por duas turmas.

3.3.5. EB1/JI de S. Gabriel

Situa-se no Bairro de S. Gabriel, na freguesia de Santa Maria da Graça. É um edifício de tipo P3, com quatro salas de aula, BE/CRE, cozinha/refeitório, ginásio e sala de professores. O Jardim-de-infância funciona no mesmo espaço da escola com duas salas, uma sala de prolongamento e gabinete das educadoras.

Esta escola possui um pátio, um espaço exterior com horta pedagógica, espaços ajardinados e um campo de jogos, que embora seja pertença de uma colectividade da cidade de Setúbal, é utilizado também pela escola.

O funcionamento da escola é em regime normal, com 95 alunos que se distribuem por quatro turmas e 45 alunos do pré-escolar, com o seguinte horário de funcionamento: 7h30 às 19h30. Neste horário encontram-se incluídas as componentes lectivas e de apoio às famílias.

No seguinte quadro referimos os professores deste agrupamento.

Professores das Escolas do 1º ciclo Do Agrupamento Bocage	Quadro de Agrupamento (nomeação definitiva)		Quadro Nomeação Provisória		Contratados	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Titulares de Turma	18	1	—	—	11	
Coordenadores	6					
Apoio NEE	4					
Apoio Educativo	2					
Apoio BECRE/TIC	3					
Outras Funções		1				
Sub Total	33	2			11	
Total Geral: 46						

Quadro 11 - Professores do Agrupamento do Bocage

3.4. Agrupamento Vertical de Escolas Cetóbriga

Este agrupamento, é constituído por cinco escolas de 1º ciclo, dois Jardins de Infância e a escola sede EB2,3 de Aranguez. São estabelecimentos de ensino com especificidades peculiares, tanto no que se refere às características físicas, como ao nível da população escolar que os frequenta. Passamos a caracterizar na tabela que se segue e, de acordo com os dados recolhidos no regulamento interno, as escolas de 1º ciclo deste agrupamento.

Escola	Freguesia	Tipos de Edifício	Nº de salas de aula	Regime	Estruturas/Serviços
EB1 N° 1	S. Sebastião	Plano Centenário Urbano	7	Normal	BE/CRE Componente de Apoio à Família Associação de Pais Refeitório/catering
EB1 N° 8	S. Sebastião	Plano Centenário Urbano e outro	6	Duplo (6 turmas) Normal (3 turmas)	BE/CRE Associação de Pais Refeitório/catering
EB1/JI Azeda	S. Sebastião	P3	1º Ciclo 6 Pré-escolar 3	1.º Ciclo Duplo (12 turmas) Pré-escolar Regime Normal	BE/CRE Componente de Apoio à Família Liga de Amigos Refeitório com confecção própria
EB1 Praias do Sado	Sado	Plano Centenário Rural	2	Normal (2 turmas)	BE/CRE Refeitório/catering
EB1/JI do Montalvão	Anunciada	Plano Centenário Urbano	1º Ciclo 8 Pré-escolar 2	Normal (8 turmas)	Pequena Biblioteca Associação de Pais Refeitório com confecção própria
EB2,3 Aranguez	S. Sebastião	Indefinido	31	Duplo	BE/CRE - (CRIAR) Unidade de Autismo Centro Recursos Tic Associação de Pais Sala Multidismédia Refeitório com confecção própria

Quadro 12 - Escolas do Agrupamento de Cetóbriga

- Horário de funcionamento e organização das actividades no 1º ciclo

No 1º ciclo, as turmas que funcionam em horário duplo têm o seguinte horário lectivo

- Duplo da manhã: das 8h às 13horas
- Duplo da tarde: das 13h 15m às 18h 15m
- Funcionamento do regime normal: das 9h às 12h e das 13:30h às 15:30h
- Horários das Actividades de Enriquecimento Curricular.

Sempre que o horário da turma seja o regime normal as actividades decorrem de segunda a sexta-feira entre as 16:00 e as 17:30.

Nas escolas/ turmas que funcionam em regime duplo as actividades desenvolvem-se em dois ou três dias por semana, no horário contrário ao horário curricular dos alunos.

Havendo necessidade, poderá o horário lectivo ser flexibilizado, ouvidos os órgãos competentes do Agrupamento.

- Componente de Apoio à Família no 1º Ciclo:

A componente de apoio à família (CAF) desenvolve-se nos estabelecimentos do 1º ciclo quando, sem margem de dúvida, existam as condições indispensáveis à sua implementação e as necessidades das famílias o justifiquem.

A componente de apoio à família no 1º Ciclo destina-se a assegurar o acompanhamento dos alunos antes e/ou depois das actividades curriculares e de enriquecimento, e/ou durante os períodos de interrupções lectivas.

A componente de apoio à família, no 1º Ciclo, é assegurada por entidades como as associações de pais, autarquias, ou instituições particulares de solidariedade social que promovam este tipo de resposta social, mediante acordo com o Agrupamento.

Na ausência de instalações que estejam exclusivamente destinadas à componente de apoio à família no 1º ciclo, devem ser disponibilizados para este efeito os espaços escolares existentes no Agrupamento.

Apresentaremos em quadro, o número de professores que integram este agrupamento, género, quadro a que pertencem na categoria profissional e funções ou cargos que desempenham.

Quadro de Professores, relativo às escolas de 1º ciclo- Agrupamento Vertical de Escolas Cetóbriga

Professores das Escolas do 1º ciclo Do Agrupamento Cetóbriga	Quadro de Agrupamento (nomeação definitiva)		Quadro Nomeação Provisória		Contratados	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Titulares de Turma	35	1	—	—	1	1
Coordenadores	4	1				
Apoio NEE	2	1				
Apoio Educativo	4	1 a)				
Apoio BECRE/TIC	1					
Outras Funções	2					
Sub Total	48	4			1	1
Total Geral: 49						

Quadro 13 - Professores do Agrupamento de Cetóbriga

3.5. Agrupamento Vertical de escolas Ordem de Sant'iago

Segundo o Projecto Educativo deste agrupamento de escolas, a constituição do mesmo data de 2003. A sua sede é na EB 2,3 S Bela Vista, em Setúbal, freguesia de S. Sebastião, na zona periférica oriental da cidade. Algumas das escolas deste agrupamento, na mesma freguesia, (EB1/JI de Setúbal; EB1 nº5; EB1 nº 7; EB1 das Manteigadas) localizam-se em bairros de habitação económica, onde reside na sua maioria uma população carenciada e economicamente desfavorecida. Nesta área coexistem habitantes procedentes de países Africanos de Expressão Portuguesa, emigrantes oriundos do Brasil e de Países de Leste Europeu e ainda uma comunidade cigana de número significativo.

Os restantes estabelecimentos escolares pertencentes a este agrupamento (EB1/JI do Faralhão; EB1 do Faralhão nº1; EB1 do Faralhão nº 2), situam-se na Freguesia do Sado, uma zona rural da cidade, onde também se localizam algumas unidades fabris. A população desta freguesia, é maioritariamente provinda do Alentejo, tendo na década de setenta, migrado para Setúbal.

Ainda de acordo com o Projecto Educativo, as escolas que se localizam na freguesia de S. Sebastião, têm no seu seio, aluno de famílias destruturadas, altamente carenciadas a vários níveis, factos esses que se reflectem nas aprendizagens dos alunos, nas vivências, donde muitas vezes resulta o insucesso escolar, a abandono e uma assiduidade irregular. Todas estas condicionantes se repercutem muitas vezes de forma mais incisiva, dando lugar à violência, indisciplina e comportamentos de risco

Escola Básica 2,3	Escola Básica 1	EB1/JI
EB 2,3/S Bela Vista (escola sede)	EB1 nº5 EB1 nº 7 EB1 do Faralhão nº1 EB1do Faralhão nº 2 EB1 das Manteigadas	EB/JI de Setúbal EB/JI do Faralhão

Quadro 14 - Escolas Básicas do Agrupamento de Sant'iago

Quadro de Professores, relativo às escolas de 1º ciclo- Agrupamento Vertical de Escolas Ordem de Sant'iago.

Professores das Escolas do 1º ciclo Do Agrupamento Ordem de Sant'iago	Quadro de Agrupamento (nomeação definitiva)		Quadro Nomeação Provisória		Contratados	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Titulares de Turma	38	4			5	1
Coordenadores	11*					
Apoio NEE	4					
Apoio Educativo	3					
Apoio BECRE/TIC	2					
Outras Funções					2	
Sub Total	58	4			7	1
Total Geral: 70						

Quadro 15 - Professores do Agrupamento de Sant'iago

3.6.Agrupamento vertical de Escolas Luísa Todi:

Este agrupamento de escolas, foi criado em 2004, encontra-se situado na freguesia de S. Sebastião, concelho de Setúbal, sendo constituído por cinco estabelecimentos de ensino, que são: as Escolas Básicas do 1º ciclo N°4, situada no Bairro dos Pinheirinhos; EB1 N° 10, localizada no Bairro Afonso Costa; EB1N° 11, que se situa no Bairro Humberto Delgado; EB1

Alto da Guerra e escola Básica 2,3 Luísa Todi, que é a escola sede de agrupamento, sita na rua Dr. Adriano Correia de Oliveira.

No ano de 2006, este agrupamento foi alargado, com a introdução do Agrupamento Horizontal de Escolas João dos Santos, que era constituído pelas seguintes escolas: EB1 nº6 de Monte Belo, EB1 do Montinho da Cotovia, EB1 Casa do Gaiato e EB1 de Gâmbia.

Segundo dados recolhidos na página *on-line* do agrupamento, “A população escolar distribui-se por duas zonas diferentes bem definidas: por um lado o meio urbano – bairros na sua grande maioria de habitação social, pouco propícios ao equilíbrio de vida da população (elevado índice de delinquência, pré-delinquência, alcoolismo e toxicodependência) – abrangendo os bairros dos Pinheirinhos, Afonso Costa, Camarinha, Monte Belo e Humberto Delgado; por outro o meio rural: Gâmbia, Cajados, Águas de Moura, Pontes e Alto da Guerra, áreas limítrofes da malha urbana onde coexistem a agricultura e a indústria, embora a primeira tenha vindo a ser prejudicada pela explosão industrial. Esta secundarização da actividade económica tem vindo a provocar um desenraizamento das populações”.

Verificou-se nos últimos anos um crescimento acelerado a nível encadeamento urbano deste concelho.

A nível de famílias dos alunos que frequentam os vários estabelecimentos de ensino deste agrupamento, as mesmas são oriundas de meios sociais, económicos e culturais desfavorecidos, onde existem situações de desemprego e instabilidade nos existentes, famílias disfuncionais, que por todas estas conjunturas apresentadas, apresentam poucos conhecimentos na necessidade de acompanhamento dos filhos, não valorizando como seria necessário, a ligação Escola/ Meio. Ao que parece, toda esta problemática se reflecte nos alunos, quer a nível das aprendizagens, quer a nível de atitudes comportamentais e motivacionais. “Para muitos destes alunos a Escola funciona mais como uma extensão da rua (onde aprenderam, desde muito cedo, a viver entregues a si mesmos em relação estreita com situações de violência física, verbal e emocional) do que como um local de aprendizagem, de formação e de progressão social” In: caracterização do Agrupamento). Apesar destes factores, o agrupamento possui nas suas escolas, um corpo profissional atento e preparado, tentando superar os aspectos menos positivos e desenvolvendo atentamente os aspectos que possibilitem o sucesso pessoal e educativo dos alunos, interagindo de forma pedagógica na comunidade educativa. Assim, este agrupamento caracteriza-se por possuir no seu seio:

- Um corpo docente impelido para o sucesso dos alunos;

- Projectos educativos e ateliers destinados à ocupação dos tempos livres, bem como as actividades de enriquecimento curricular;
- Espaços de lazer e/ou de estudo;
- Espaços exteriores ajardinados e convidativos;
- Inclusão de alunos com NEA
- Turmas com currículos alternativos
- Adaptado às mudanças que se vão operando na comunidade e na sociedade com vista à promoção do sucesso educativo, pretendendo formar cidadãos activos, envolvendo neste projecto todos os elementos disponíveis da comunidade, através de propostas educativas que visem metodologias activas, que assentem em princípios de “motivação, cooperação, criatividade, conhecimento e avaliação”.

Escola Básica 2,3	Escola Básica 1
Escola Básica 2,3 Luísa Todi (sede de agrupamento)	EB1 nº 4
	EB1 nº 10
	EB1 nº 11
	EB1 Alto da Guerra

Quadro 16 - Escolas Básicas do Agrupamento de Luísa Todi

Quadro de Professores, relativo às escolas de 1º ciclo- **Agrupamento Vertical de Escolas**
Luísa Todi

Professores das Escolas do 1º ciclo Do Agrupamento Luísa Todi	Quadro de Agrupamento (nomeação definitiva)		Quadro Nomeação Provisória		Contratados	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Titulares de Turma	36	2	11	1	6	
Coordenadores	6	2			1	
Apoio NEE			3		1	1
Apoio Educativo	3					
Apoio BECRE/TIC	1		1	1		
Outras Funções	2	3		1		
Sub Total	48	7	15	3	8	1
Total Geral: 82						

Quadro 17 - Professores do Agrupamento Luísa Todi

3.7. Agrupamento Vertical de Escolas de Azeitão

A localidade de Azeitão, que ganhou este nome devido à ovinicultura, que em tempos antigos, constituiu grande peso na economia local, no concelho de Setúbal, que outrora possuiu autonomia administrativa, encontra-se agora com duas freguesias distintas, embora com semelhanças a nível de meio físico e geográfico e na peculiaridade dos seus habitantes. É uma região situada entre as encostas da Serra da Arrábida e o Oceano Atlântico, com um crescimento demográfico e urbanísticos significativos e tem sofrido grandes transformações em termos paisagísticos. A Serra da Arrábida é o seu grande ponto referencial, que constitui também um marco geográfico e económico no historial da região. Em tempos anteriores, conhecida por uma economia de pastorícia e agricultura, zona também de artefactos históricos, da época Fenícia, Romana e Árabe, que marcaram a região de forma permanente. Forte característica de um património rico de um passado distante, hoje é uma região onde esses vestígios estão latentes pelo seu património natural, onde se dinamiza o turismo, a gastronomia e outras actividades económicas.

Este agrupamento de escolas foi constituído em 2003, possuindo inicialmente no seu seio seis estabelecimentos de ensino, tendo sofrido alterações à sua constituição em Setembro de 2010, devido ao crescimento de novos espaços escolares. É constituído por dois Jardins de Infância, seis escolas de 1º ciclo e uma escola de 2º e 3º ciclos, considerada a escola sede. Existe alguma disparidade quanto à localização dos estabelecimentos que fazem parte deste agrupamento de escolas, encontrando-se os mesmos distribuídos pelas freguesias de São Lourenço e São Simão, no concelho de Setúbal. Na freguesia de São Lourenço, estão situadas as seguintes escolas: EB 2,3 de Azeitão, na localidade de Vila Nogueira de Azeitão; e as escolas básicas de Vila Nogueira; EB1 de Casal de Bolinhos e EB1 da Brejoeira. Na freguesia de São Simão, encontram-se situadas as escolas Básicas de Vendas de Azeitão; EB1 de Vila Fresca e EB1/JI de Brejos do Clérigo. No quadro que se segue apresentaremos as escolas deste agrupamento.

Escola Básica 2,3	Escola Básica 1	EB1/JI
EB 2,3 de Azeitão (escola sede)	EB1 Vila Nogueira EB1 Casal Bolinho EB1 de Brejoeira EB1de Vendas de Azeitão EB1 de Vila Fresca	EB/JI de Brejos do Clérigo

Quadro 18 - Agrupamento de Escolas de Azeitão

Nível de Ensino	Categoria	Nº de Docentes
1º Ciclo do Ensino Básico	Q.N. D	30
	Q.Z. P.	6
	Contratado	3

Quadro 19 - Docentes do 1º Ciclo no Agrupamento de Azeitão

Quadro de Professores, relativo às escolas de 1º ciclo- **Agrupamento Vertical de Escolas de Azeitão**

Professores das Escolas do 1º ciclo Do Agrupamento De Azeitão	Quadro de Agrupamento (nomeação definitiva)		Quadro Nomeação Provisória		Contratados	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Titulares de Turma	26	1	4	0	0	0
Coordenadores	6	1				
Apoio NEE	2	1			2	0
Apoio Educativo	2	0			1	0
Apoio BECRE/TIC	1	0				
Outras Funções	1					
Sub Total	36	3	4	0	3	0
Total Geral: 46						

Quadro 20 - Professores do Agrupamento de Escolas de Azeitão

Neste agrupamento, para a docência do 1º ciclo do ensino Básico, existe um total de 46 docentes. Salientamos também que este agrupamento não aderiu ao preenchimento do nosso inquérito, alegando indisponibilidade, “devido à existência de muito trabalho extra por parte dos docentes”.

Por fim, apresentaremos em quadro, o número de docentes existentes em todos os agrupamentos do concelho de Setúbal, no que respeita ao 1º ciclo do ensino básico, de acordo com género, categoria profissional e funções que exercem:

Professores das Escolas do 1º ciclo Do Concelho de Setúbal	Quadro de Agrupamento (nomeação definitiva)		Quadro Nomeação Provisória		Contratados	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Titulares de Turma	169	10	15	1	27	2
Coordenadores	34	5			1	
Apoio NEE	13	2	3		3	1
Apoio Educativo	15	1			1	
Apoio BECRE/TIC	8		1	1		
Outras Funções	5	5		1		
Sub Total	244	23	19	3	32	3
Total Geral: 324						

Quadro 21 - Professores do Concelho de Setúbal

Nos quadros que abaixo se seguem, indicaremos o número de aluno por turma de cada escola referente a cada Agrupamento, bem como regimes de horários implementados e número total de alunos.

Tabela do 1º Ciclo 2007/2008 Setúbal		Anos						
Agrupamento	Escolas	1º	2º	3º	4º	Total	Regime	NEE
Vertical de Azeitão	EB1 casal de Bolinhos	24	20	27	25	96	D	0
	EB1/JI Brejos do Clérigo	44	30	35	27	136	D	18
	EB1 Vendas de Azeitão	19	24	21	23	87	D	7
	EB1 Vila F. de Azeitão	30	13	45	43	131	D	6
	EB1 Vila Nogueira Azeitão	23	62	47	46	178	D	10
Total de Alunos:						628		

Quadro 22 - Alunos do agrupamento de Azeitão

Tabela do 1º Ciclo 2007/2008 Setúbal		Anos						
Agrupamento	Escolas	1º	2º	3º	4º	Total	Regime	NEE
Vertical Lima de Freitas	EB1 /JI do Viso	42	68	60	68	238	D	15
	EB1nº 9 de Setúbal	87	34	70	65	256	D	14
Total de alunos:						494		

Quadro 23 - Alunos do Agrupamento Lima de Freitas

Tabela do 1º Ciclo 2007/2008 Setúbal		Anos						
Agrupamento	Escolas	1º	2º	3º	4º	Total	Regime	NEE
Vertical Barbosa du Bocage	EB1 /JI S. Gabriel	23	25	25	23	96	D	14
	EB1/JI Arcos	68	61	66	87	282	D	22
	EB1 Setúbal nº 2	30	13	45	43	131	D	20
	EB1 Setúbal nº 3	23	62	47	46	178	D	4
	EB1 Setúbal nº 12	85	46	78	70	279	N	12
Total de alunos						966		

Quadro 24 - Alunos do Agrupamento Barbosa du Bocage

Tabela do 1º Ciclo 2007/2008 Setúbal		Anos						
Agrupamento	Escolas	1º	2º	3º	4º	Total	Regime	NEE
Vertical Cetóbriga	EB1 /JI Azeda	84	63	61	25	64	D	22
	EB1Praias do Sado	5	8	18	5	36	D	1
	EB1 Setúbal nº1	45	44	67	57	213	D	23
	EB1 Setúbal nº8	36	46	45	58	188	D	10
	EB1 /JI Montalvão	23	62	47	46	178	D	7
Total de alunos						679		

Quadro 25 - Alunos do agrupamento de Cetóbriga

Tabela do 1º Ciclo 2007/2008 Setúbal		Anos						
Agrupamento	Escolas	1º	2º	3º	4º	Total	Regime	NEE
Vertical Luísa Todi	EB1 Algeruz	1	3	3	4	11	D	8
	EB1Alto da Guerra	22	23	21	22	88	D	3
	EB1 Gambia	5	10	11	7	33	D	2
	EB1 Montinho da Cotovia	13	12	16	16	57	D	10
	EB1 Setúbal nº10	38	49	45	46	178	D	17
	EB1 Setúbal nº11	24	20	22	24	90	N	
	EB1 Setúbal nº4	86	57	64	83	290	N	
	EB1 Setúbal nº6	119	98	35	87	339	N	
Total de alunos						1086		

Quadro 26 - Alunos do agrupamento de Luísa Todi

Tabela do 1º Ciclo 2007/2008 Setúbal		Anos						
Agrupamento	Escolas	1º	2º	3º	4º	Total	Regime	NEE
Vertical Ordem de Santiago	EB1 /JI Faralhão	19	26	20	23	88	D	3
	EB/JI Setúbal	57	68	39	60	224	D	13
	EB1 Faralhão nº1	18	14	11	10	53	D	0
	EB1 Faralhão nº2	13	12	16	16	57	D	1
	EB1 Manteigadas	38	49	45	46	178	D	1
	EB1 Setúbal nº5	24	20	22	24	90	N	13
	EB1 Setúbal nº7	86	57	64	83	290	N	8
Total de alunos						980		

Quadro 27 - Alunos do agrupamento de Sant'iago

Em todos os agrupamentos da cidade de Setúbal, existem quatro mil, oitocentos e trinta e três (4833) alunos do 1º ciclo do ensino básico, de acordo com os dados estatísticos cedidos pelo organismo representante do Ministério de Educação na cidade de Setúbal, aqui apresentados e cujo documento juntaremos em anexo.

De acordo com os dados recolhidos junto da entidade promotora das actividades de enriquecimento nas escolas (Câmara Municipal de Setúbal), apenas mil seiscientos e vinte e nove alunos (1629), estão envolvidos nessas actividades. Através destes dados poderemos verificar que um número significativo de alunos (3204) não usufrui destas actividades. Mesmo as crianças que estão incluídas neste programa de actividades, segundo o relato de alguns coordenadores de escolas e professores titulares de turmas, não frequentam com assiduidade as actividades, fazendo-o de acordo com o interesse e vontade das famílias, sem quaisquer vínculos de obrigatoriedade, flutuando as presenças de acordo com a apetência manifestada.

PARTE II - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

4. Metodologia da Investigação

4.1. Introdução

4.2. Planificação da Investigação

4.2.1. Natureza da Investigação

4.2.1.1. Questões da Investigação:

4.2.2. Fases da Investigação

4.2.3. População e Amostra:

4.3. Instrumentos e estratégias para a recolha de informação

4.3.1. A entrevista biográfica

4.3.1.1. Narrativa Biográfica

4.3.2. As Entrevistas

4.3.3. O Questionário

4.3.3.1. Processo de Construção, Validação e Fiabilização do questionário

4.3.3.2. Instrumento

4.4. Análise dos dados secundários

4.4.1. Grupos de discussão

Metodologia da Investigação

4.1.Introdução

Após a realização do marco conceptual, onde fizemos uma abordagem histórica ao longo de cinco décadas, da Educação pela Arte no sistema educativo português, desde a criação da Escola Superior de Educação pela Arte, sua importância para o desenvolvimento das expressões artísticas e globalização das expressões, fundamentalmente ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, sua repercussão nos percursos dos profissionais nela formados, seu impacto para os professores do 1ºciclo e reflexo nas práticas pedagógicas emergentes, baseadas numa psicopedagogia das expressões artísticas numa metodologia activa e interdisciplinar, até à actualidade onde a educação artística apresenta características diferenciadas do que se preconizou nesta Escola, olhadas e integradas de formas distintas, entraremos precisamente na investigação. Iremos situar-nos e centrar os nossos passos no desenvolvimento das expressões artísticas no 1º ciclo no contexto sala de aula e nas actividades de enriquecimento curricular, tal como o impacto que as mesmas representam na comunidade educativa, onde parece existir desarticulação nas práticas pedagógicas no contexto escolar. Deste modo, esta investigação destaca olhares da Educação pela Arte ao longo dos anos e seu reflexo, face à fenomenologia recente da implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que parecem desarticular as práticas pedagógicas no contexto escolar e pretende através da opinião dos professores e profissionais das AEC analisar e perceber como estão a ser implementadas e desenvolvidas essas práticas.

Assim e de acordo com o que descrevemos e expusemos no 1º capítulo, na parte introdutória da nossa investigação apresentaremos o nosso objecto de estudo:

Descrever, avaliar, interpretar e analisar através das opiniões recolhidas dos professores ligados à Educação pela Arte, dos professores de 1º ciclo titulares de turma e dos professores das AEC e ainda dos representantes do organismo promotor das AEC no conselho de Setúbal e

encarregados de educação de alunos que frequentam o 1º ciclo e em simultâneo as actividades sobre o desenvolvimento das expressões artísticas na sala de aula e nas AEC. Pretendeu-se acima de tudo compreender a complexidade que envolve a educação artística ao longo dos anos e no momento actual, no sistema educativo português, mais concretamente a nível do 1º ciclo do ensino básico, com a implementação das actividades de enriquecimento curricular.

Foi necessário recorrer a vários olhares de profissionais ligados ao meio, para se perceber a importância da Educação pela Arte no desenvolvimento curricular e compreender a actual realidade. Foi fundamental investigar através da opinião dos professores titulares de turma e professores que desenvolvem as AEC, como se processam as práticas pedagógicas no contexto formal e informal em relação à educação artística, bem como os factores que as condicionam ou de alguma forma impossibilitam uma prática cooperativa e articulada entre os vários intervenientes.

Pensamos que o nosso objecto de estudo se apresenta com uma definição peculiar, visto que poderá fortalecer-se com evidências que a própria fenomenologia do momento levará o investigador a sequenciar o trabalho, num estudo da avaliação das actividades de enriquecimento curricular, avaliando e analisando de forma construtiva, a envolvimento de interacções e posicionamentos diferenciados, entre os vários intervenientes do processo educativo.

Antes de caracterizarmos a presente investigação e explicarmos o que nos levou a enveredar por este tipo de metodologia que definimos e, consideramos a adequada perante o estudo que efectivámos, procederemos à explanação de alguns conceitos defendidos por vários autores para um melhor enquadramento. Tal como refere Vilelas (2009:17)

“A palavra Metodologia vem do grego; meta significa para além de; odos, caminho; logos, discurso ou estudo. Consiste em estudar e avaliar os vários caminhos disponíveis e as suas utilizações. Corresponde a um conjunto de procedimentos para a obtenção do conhecimento”.

Ainda na perspectiva deste autor, a metodologia científica é um utensílio de pesquisa que ocupa um lugar de destaque no seio das teorias, sem o qual a ciência não poderia existir. Refere

também que o conhecimento científico, é uma aquisição consciente e sistemática, desenvolvida a partir da aplicação de um método. Logo, o conhecimento que se adquire no quotidiano, trata-se de “senso comum”, baseado em experiências vividas e/ou transmitidas, sujeitas a erro, pois não possuem um método.

Afirma também que o conhecimento científico ultrapassa os factos e fenómenos em si, analisando-os e descobrindo-lhe as causas, visto que “resulta da investigação metódica e sistemática da realidade” (2009:22). Apresentaremos em esquema, de acordo com o autor:

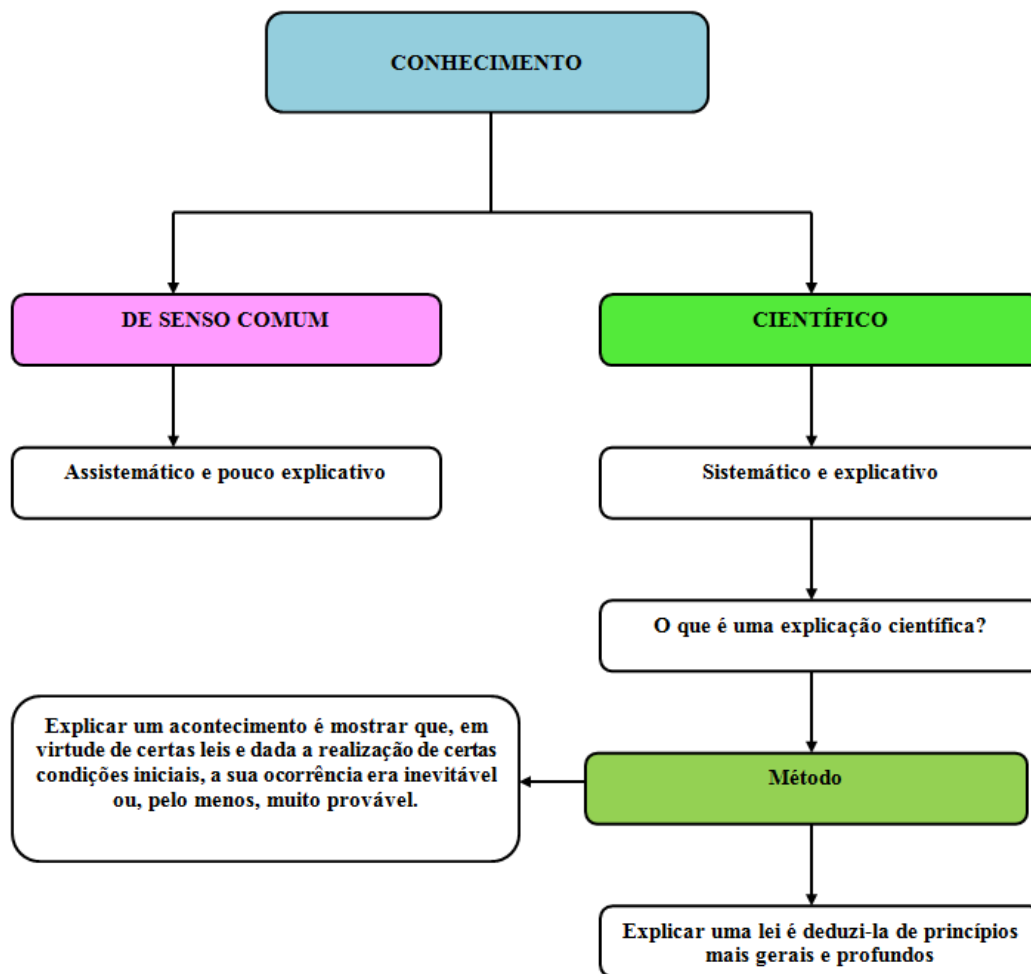


Figura 15 - Esquema explicativo das características do conhecimento de acordo com Vilelas (2009:23)

Quando se pretende realizar um estudo dentro desta natureza torna-se de extrema importância a identificação e clarificação do problema que tem por base, pois como refere Sousa (2005:43) “o problema define o objectivo da investigação, desenrolando-se toda a investigação com o propósito de descobrir a resposta a essa pergunta”. Também Almeida e Freire, referem que “a

definição do problema constitui, então, a primeira fase na elaboração de um projecto ou a concretização de uma investigação” (2003:38).

Por sua vez, Vilelas, J. (2009:71), salienta que “para a escolha do tema, deve levar-se em conta a relevância e a actualidade do problema, o seu conhecimento, a sua preferência e a sua aptidão pessoal para lidar com o tema escolhido”. Considera ainda que, no processo de escolha do problema há que ter em linha de conta a influência sofrida pelo investigador, no meio cultural, social e económico. Ainda de acordo com este autor, apoiando-se na posição defendida por Polit e Hungler (1995) é de considerar no processo de escolha, etapas fundamentais a utilizar na formulação do problema de investigação, que passamos a referir:

- Identificar o domínio da investigação
- Formular o problema como uma pergunta
- Consultar bibliografia a fim de o estado dos conhecimentos sobre o domínio
- Delimitar o problema a uma dimensão variável a fim de chegar a uma conclusão satisfatória
- Clarificar os termos utilizados na sua definição explicitando o significado de utilização
- Precisar, no sentido de delimitar a sua aplicabilidade
- Formular a questão de investigação final

Vilelas, (2009:74) considera que “um problema de investigação não é a mesma coisa que um problema prático, mas sim um desafio no plano do conhecimento”. Quivy (2008:74) acentua que é a pergunta de partida que irá servir de fio condutor de uma investigação e que para isso deverá desempenhar a sua função com “qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência”.

Quanto às qualidades de clareza, considera necessário:

- Ser precisa
- Ser concisa e unívoca

Para ser considerada exequível deverá:

- Ser realista
- Pertinente

Quanto à pertinência, deverá a mesma obedecer ao seguinte:

- Ser uma verdadeira pergunta
- Abordar o estudo do que existe, basear o estudo da mudança no do funcionamento
- Ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados.

Consideramos que o problema que se pretende investigar pode ter por base várias situações visto que, para Almeida & Freire (2003) quando definimos um problema, poderemos formulá-lo em forma de questão ou como resposta e consideram a existência de quatro fontes importantes de informação para a possível definição do problema de estudo:

- Partindo de teoria existente.
- Através da observação de fenómenos que nos cercam.
- De acordo com sugestões e propostas que existam de investigações anteriormente realizadas
- Quando se deseja encontrar solução para um problema existente e com o qual nos deparamos.

Baseando a nossa questão nos aspectos apresentados por Vilela (2009), Quivy (2008) e Almeida e Freire (2003) que nos parecem complementar-se quanto à formulação do problema e às funções que deverá desempenhar uma questão de partida e fases de importância para a definição do problema, pretendemos com esse desafio, avançar na investigação. Tendo como suporte as directrizes expostas por alguns teóricos, formulámos o nosso problema, que consideramos ser o ponto de partida para a nossa investigação. Baseamo-nos na situação real que envolve a implementação das actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico, em Setúbal, face ao desenvolvimento das expressões artísticas no contexto sala de aula e dessas mesmas actividades. Como não conhecemos estudos existentes sobre esta realidade, visto que a implementação das actividades foi posta em marcha em 2006, baseamo-

nos na nossa experiência docente, no conhecimento que possuíamos de algumas realidades e da própria observação desta fenomenologia.

Após termos definido o nosso problema de investigação, iremos de seguida relembrar os objectivos do nosso trabalho, de forma sucinta.

Objectivos:

1. Objectivo geral:

- Avaliar e perceber o desenvolvimento das expressões artísticas no contexto sala de aula e actividades de enriquecimento curricular, nas escolas do 1º Ciclo da cidade de Setúbal e seu impacto na comunidade educativa.

2. Objectivos Específicos

- Historiar a Educação pela Arte ao longo dos anos, em Portugal e sua importância no 1º ciclo do ensino Básico (desde a década de 50)
- Perceber e avaliar como estão a ser trabalhadas as expressões artísticas, no 1º ciclo, no contexto sala de aula e nas actividades de enriquecimento curricular.
- Determinar o impacto que as actividades de enriquecimento curricular estão a fazer sentir na comunidade educativa.
- Analisar criticamente o grau de literacia artística, proporcionado através das actividades de enriquecimento curricular.

Figura 16 – Objectivos

Depois de termos efectuado a revisão da literatura, termos definido o problema e o que pretendemos investigar, torna-se essencial a prossecução à fase seguinte, ou seja, a elaboração das hipóteses, que se propõem responder às questões da pesquisa, existindo entre elas uma relação íntima e directa, tal como referem Sampieri, Collado e Lúcio (2006).

Segundo (Huot, 2002 cit in Vilelas:2009) “a hipótese da investigação é a resposta temporária, provisória, que o investigador propõe perante uma interrogação formulada a partir de um problema de investigação”.

Ainda de acordo com Vilelas (2009), o autor realça a importância da hipótese como técnica metodológica para o investigador, destacando a utilidade da mesma para o confronto com os fenómenos empíricos. Considera que “uma hipótese pode sugerir diferentes observações e análises da realidade, que podem ser úteis para detectar novos fenómenos” Vilelas, (2009:93)

De acordo com Hill e Hill, (2008) as hipóteses são como um veículo de união que efectua a ligação directa entre duas partes de relevância na investigação: a parte teórica e a parte propriamente dita da pesquisa, o desenho da investigação. São elas que irão desempenhar um papel preponderante na investigação onde “...deve justificar o trabalho da parte empírica da investigação” (Hill e Hill 2008:22)

Para McGuigan /1977:53 cit in Bisquerra 2000:29) “una hipótesis científica es una afirmación comprobable de una relación potencial entre dos o más variables”

Bisquerra (2000:30) afirma em definitivo que “las hipótesis son proposiciones generalizadas, o afirmaciones comprobables que podrían ser posibles soluciones al problema planteado, expresadas en forma de proposición”.

Quivy e Campenhoudt (1997:120) consideram que um trabalho só se pode considerar uma verdadeira investigação se o mesmo se organizar em volta de uma ou várias hipóteses, visto que “ a hipótese fornece à investigação um fio condutor eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada substitui nessa função a questão da pesquisa, mesmo que esta deva permanecer presente na nossa mente”.

Por sua vez, Sousa (2005:54) considera que “em investigação em educação, as hipóteses podem apresentar-se sob diferentes formas e diversos níveis de precisão, sendo a natureza do problema que determina a forma da hipótese”.

Considera que as hipóteses direccionais, são as que surgem com mais frequência, pois sempre que possível deverá procurar-se que a hipótese elucide a direcção que aponta e o caminho lógico que lhe está intrínseco.

Pardal e Lopes (2011) referem que o momento de passar de um pressuposto na investigação, transpondo-o para o rigor, é no acto de formulação das hipóteses, altura em que o problema surge com uma definição mais rigorosa. Salientam também que uma hipótese entre as várias vantagens que apresenta, é a importância de clarificar o caminho de uma investigação, proporcionando-lhe uma “orientação e um sentido”.

Para estes autores, “a qualidade de uma investigação não depende minimamente do número de hipóteses utilizadas este está associado à maior ou menor complexidade daquela. Há casos que justificam 10 hipóteses; outros que não precisam mais que uma.” (2011:121)

No nosso caso, e de acordo com os autores referidos, há uma hipótese correlacional que orienta a nossa investigação, seguindo-se de outras, visto que é o conhecimento destas realidades e da existência de uma correlação entre elas que interessava à investigadora. Assim, passamos a destacar as hipóteses deste estudo:

Hipótese da investigação

1. Se houver correlação significativa e positiva entre os resultados do questionário aplicado aos professores e o questionário aplicado aos profissionais das actividades de enriquecimento curricular, poderemos inferir que, em princípio, ambos possuem a mesma opinião e convergem nas mesmas sugestões sobre a melhor forma de realizar as expressões artísticas no 1º ciclo, sua orientação e supervisão.

Figura 17 - Hipótese de Investigação

(colocar no quadro)

Hipótese 2 As professoras têm melhor percepção das actividades do que os professores:

Hipótese 3 – os professores do género masculino têm médias superiores aos professores do sexo feminino

Hipótese 4: os professores das AEC têm uma percepção positiva da Avaliação do Impacto das actividades de enriquecimento curricular.

Hipótese 5: Há uma associação inversa entre as percepções dos professores do 1º ciclo e dos professores das actividades de enriquecimento curricular

4.2. Planificação da Investigação

Após termos lembrado objectivos, hipóteses e interrogações pertinentes no nosso estudo, passaremos a descrever a natureza desta investigação, o desenvolvimento da mesma, população a que se destina e os instrumentos que foram desenvolvidos.

4.2.1. Natureza da Investigação

Passaremos a referir quais as perguntas em que a nossa investigação se integra, tal como já foi feito no 1º capítulo e que serviram de base ao estudo exploratório, por nós realizado acrescentando outras interrogações que ao longo da investigação nos pareceram pertinentes e de clarificação necessária.

4.2.1.1. Questões da Investigação:

- Será que estamos perante um regresso ao passado, onde no antigo regime e segundo António Nóvoa, as abordagens técnicas e artísticas foram abandonadas no ensino primário por serem consideradas supérfluas e nocivas?
- Como são construídas as práticas pedagógicas, que por força de um despacho, “têm hora marcada”, sujeitam a um horário tipo, com um sumário diário de actividades desenvolvidas?

- Que postura terá que adoptar o professor que acredita que a prática pedagógica é globalizante, não compartimentada, um todo, onde os saberes se constroem momento a momento, de descoberta em descoberta?
- Será que poderemos considerar no momento actual do sistema educativo, existir uma crise ao nível da prática das expressões artísticas, na instituição escolar?
- Será que nos deparamos com a emergência de um novo paradigma no sistema educativo português, onde parece que se começa a desvalorizar uma educação globalizante, uma educação holística?
- Que práticas avaliativas se estabelecem em relação à Educação Artística em termos de educação formal e não formal (AEC)?
- Será que a comunidade educativa, poderá de forma conjunta avaliar o impacto que esta nova situação educacional está a ter e juntar esforços no sentido de promover uma atitude pedagógica construtiva e cooperante que não crie rupturas no sistema educativo?
- Que propostas de mudança e melhoria poderíamos fazer perante o desenvolvimento das Actividades de Enriquecimento curricular numa articulação e aperfeiçoamento entre os vários intervenientes educativos?
- A atitude dos professores face à implementação das actividades de enriquecimento curricular difere de acordo com as características das escolas onde leccionam?
- A concepção que os professores do 1º ciclo apresentam em relação à prática das expressões artísticas, condiciona o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular?
- A forma como estão a ser desenvolvidas as actividades de enriquecimento curricular corresponde adequadamente às necessidades dos alunos?

- Os objectivos que os professores titulares ambicionam em relação à prática e desenvolvimento das expressões artísticas são diferentes dos objectivos dos professores das actividades de enriquecimento curricular?
- A opinião dos professores sobre o desenvolvimento das expressões artísticas no 1º ciclo do ensino básico corresponde ao modelo apresentado nas actividades de enriquecimento curricular?

Após reunirmos e apresentarmos aqui as questões que pretendemos responder, torna-se importante reflectir sobre qual será o desenho da nossa investigação, visto que será através dele, que tentaremos dar resposta às questões anteriormente apresentadas. Como refere Martínez, M. de la Luz (2008:100) “para poder responder las preguntas de investigación debe elegirse una metodología”. De acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2008), o desenho de uma investigação nasce de um conjunto de decisões, considerando-o o plano e estrutura que se deverá adoptar a fim de obter respostas às perguntas do estudo.

Metodologia e Método, são de suma importância para o investigador, que importa definir coerentemente o caminho a percorrer no sentido de tomar uma intenção metodológica coincidente com o método.

Bisquerra (2000) distingue os principais métodos de investigação, agrupando-os, de acordo com critérios diversos.

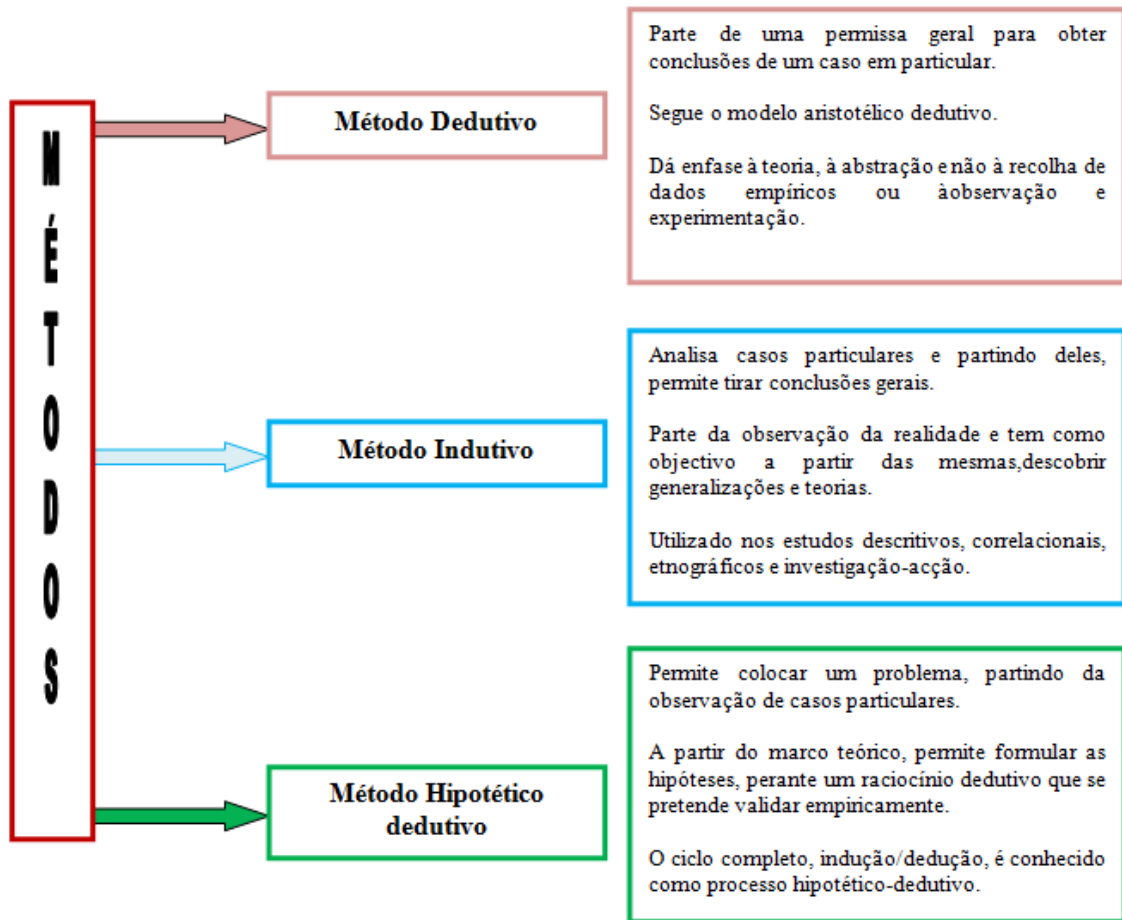


Figura 18 - Métodos de Investigação

Assim, tivemos em linha de conta alguns critérios que passaremos a apresentar e que nos conduziram a uma tomada de decisão.

De acordo com Fortin (2009), citado por Melo (2011:358) uma investigação poderá apresentar quatro funções essenciais:

- Descrição
- Explicação
- Predição
- Controlo

Podendo as mesmas, de acordo Melo (2011) estar associadas a níveis de conhecimento existentes, em relação a um tema de estudo.

A fim de iniciarmos o nosso desenho de caracterização da investigação, considerámos a classificação de desenhos apresentados por Sampieri, Collado e Lúcio (1997:20) “la literatura nos pode revelar que existe una o varias teorías que se aplican a nuestro problema de investigación” e por outro lado, “el enfoque que el investigador le de a su estudio determina como se iniciará este”.

Poderemos considerar o nosso desenho como uma combinação entre um “estudo exploratório”, atendendo a que “los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar um tema o problema da investigación poco estudiado o que no há sido abordado antes”, Sampieri, Collado y Lúcio (1997:13) um “estudo descritivo”, que segundo o mesmo autor (1997:14) “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a analisis. Midem y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar” e ainda combinação com “estudo explicativo” visto que de acordo com o autor referido, (1997:17) “los estudios explicativos van mas alla de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; estan dirigidos a responder a las causas de los eventos físicos o sociales” o nosso propósito era conhecer e compreender a forma como as expressões artísticas se desenvolvem no 1º ciclo e como foram implementadas as actividades de enriquecimento curricular neste nível de ensino, e ao mesmo tempo avaliar o impacto que a implementação destas actividades despertou na comunidade educativa. A nossa investigação desenrola-se num único momento de tempo, podendo designar-se de acordo com González Rio (1997, cit in Garcia 2004:484) de “sincrónica” ou “seccional” ou por estudo “transversal” ou “trans-seccional”, de acordo com a terminologia de Angera (1998 cit in Garcia 2004: 484). Utilizaremos no nosso estudo um enfoque quantitativo e qualitativo, como explicaremos no capítulo que se segue.

Depois deste primeiro esboço do nosso desenho de investigação, consideramos que se torna importante complementá-lo atendendo a conceitos defendidos por outros autores, a este respeito. Considerámos significativa a definição apresentada por Arnau (1990,1998 cit in Garcia (2002:483), que salienta:

“el diseño de investigación... puede definirse como un plan de acción que, en función de unos objetivos básicos, está orientado a la obtención de información o datos relevantes a los

problemas planteados. De acuerdo, pues com esta definición, el diseño de investigación se caracteriza por dos aspectos fundamentales:

- a) En primer lugar, por los objetivos o propósitos a que obedece todo lo plan de trabajo.
- b) En segundo lugar, por la classe de información o datos que dichas estratégias obtienen”.

Através desta concepção apresentada, verificamos que se cria uma ordenação em função dos objetivos e dos dados, que contraria uma outra que considera o desenho em função dos interrogantes e da finalidade dos mesmos.

Como referimos anteriormente, as nossas questões de investigação, serviram de ponto de partida para reflectir e delinear as hipóteses, operacionaliza-las e efectuar o respectivo tratamento e com base nos critérios apresentados definir o tipo de estudo a realizar.

Processo até ao Desenho da Investigação

Como salientam Pardal e Lopes (2011:20), são diversas as possibilidades em se recorrer a diferentes métodos numa investigação, de acordo com as fases pelas quais a mesma passa, o tratamento de dados e explicações. Defendem que “ a selecção de um método – ou métodos – para uma investigação, é sem dúvida, uma tarefa que requer acuidade, com base no conhecimento, da qual decorrerá, a maior ou menor validade dos resultados conseguidos, bem como o nível de fabilidade dos mesmos”.

Cada vez são mais os autores que defendem que uma investigação deve ser de carácter qualitativo e quantitativo, visto considerarem de maior interesse essa complexidade e de grande importância a existência de uma pluralidade metodológica, tal com sugere Bartolomé (1992).

Ou seja, realizada de maneira articulada, tal como é sugerido por Flick (2005:269) “os métodos qualitativos e quantitativos podem articular-se de um estudo de diferentes maneiras no plano de pesquisa de um estudo” sem que no entanto se possa dizer que uma fica reduzida em relação a outra.

De acordo com Reichardt e Cook (1986) o recurso às metodologias mistas é utilizado quando se pretende em simultâneo efectuar análises comparativas e por sua vez, permitir o desenvolvimento do estudo em termos comparativos e em profundidade. Defendem também que o facto de se recorrer aos métodos mistos, permite superar as limitações existentes nas metodologias quantitativas e qualitativas, permitindo por sua vez a existência de uma triangulação de dados de forma a permitir a obtenção de informações mais ricas, que não seriam possíveis de obter com a utilização isolada de cada um desses métodos.

Deste modo, perante a procura que realizámos sobre métodos e técnicas no campo da investigação educativa e que melhor se adequavam ao nosso objecto de estudo, decidimo-nos por integrar métodos qualitativos e quantitativos. Embora alguns autores considerem que os enfoques apresentados pelos métodos qualitativos e quantitativos se apresentem como contraditórios e incompatíveis, a investigação que pretendemos desenvolver será de carácter misto, visto que vamos utilizar o enfoque qualitativo e o enfoque quantitativo recorrendo também a fontes primárias e secundárias atendendo a que, segundo Santos, (2005:4):

“A metodologia de investigação depende, pois, dos propósitos e das características da investigação, devendo as suas estratégias e técnicas adequarem-se-lhes e nunca o contrário. Sempre que possível, procurar utilizar mais do que um método, ou técnica, de modo cruzado ou paralelo, para que se um falhar a investigação não fique irremediavelmente inviabilizada”.

Assim, nesta primeira etapa de desenho planificaremos as actuações, através de uma metodologia mista, na qual utilizaremos instrumentos de trabalho qualitativo e quantitativo (entrevistas, questionários e grupos de discussão).

Pretende-se deste modo responder aos objectivos da investigação e fazer a triangulação de dados, onde será observado o mesmo fenómeno com diferentes instrumentos, tendo como objectivo analisar os dados obtidos de diferentes origens a fim de os estudar e comparar entre si.

O termo “triangulação”, segundo Sousa (2005:172) “refere-se a uma metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos, diferentes observadores e com diferentes instrumentos”.

O conceito de “triangulação” não é recente, pois o mesmo reporta-nos para as décadas de cinquenta e sessenta, apresentado por Dexter, pretendendo através dele aumentar e reforçar de forma credível os resultados da investigação, fazendo o cruzamento dos mesmos através de diferentes abordagens, conforme os vários aspectos e perspectivas diferentes. Segundo a argumentação de Dexter (1970) uma investigação não deverá partir de dados recolhidos apenas de uma só fonte, defendendo o princípio da triangulação, utilizando variados métodos, a fim de diminuir o risco de limitações nas conclusões das técnicas que se utilizam. Para este autor triangulação é uma alternativa e combinação de métodos que permite estudar fenómenos de forma interligada.

“Triangulation is not a tool or a strategy of validation, but an alternative to validation. The combination of multiple methods, empirical materials, perspectives and observers in a single study is best understood, then, as a strategy that adds rigor, breadth, and depth to any investigation” (Denzin and Lincoln, 1998:4).

Denzin (1970) cit in Sousa (2005:173) define a triangulação como “a combinação de metodologias diferentes no estudo de um mesmo fenómeno”.

Segundo Fortin (1999), o Método de Triangulação, serve-se de várias fontes de informação ou de vários métodos de recolha de dados no mesmo estudo pois trata-se de um método de verificação de dados.

Vilelas (2009:345), afirma que para Denzin (1989), Polit e Hungler (1995) “a triangulação pode utilizar métodos múltiplos ou perspectivas para a recolha e análise dos dados de um fenómeno, para que haja convergência quanto a uma representação precisa da realidade”.

Para Denzin (1989) a triangulação apresenta quatro marcos essenciais:

- Triangulação de dados (que subdivide em três subtipos: tempo; espaço; pessoa)
- Triangulação de investigador (onde para o mesmo objecto existem vários investigadores)
- Triangulação teórica (onde existem variadas probabilidades para além das individuais em relação ao mesmo objecto).
- Triangulação metodológica (envolvendo a triangulação dentro e entre os métodos).

De acordo com os autores referidos, compreendemos o conceito triangulação numa perspectiva de abordagem múltipla na recolha e análise de dados que pode ser realizada por várias fontes que visam o estudo do mesmo fenómeno de formas diferenciadas.

Bisquerra (1989), considera quatro tipos básicos de triangulação de forma combinada entre eles, que se encontram na linha apresentada por Denzin.

Segundo Bisquerra (1989 cit in Sousa 2005) podemos considerar quatro tipos primários de triangulação e ainda uma combinação entre os mesmos.

Triangulação de dados – estes dados poderão ser recolhidos de diferentes fontes a fim de serem comparados entre si e poderão obedecer a três tipos de recolha:

- ✓ Dados temporais (que se recolhem em diferentes momentos com a finalidade de se verificar a sua firmeza)

- ✓ Dados espaciais (que se recolhem a partir de locais e espaços diferentes, com o intuito de se verificar as coincidências)
- ✓ Dados pessoais (que são recolhidos por diferentes investigadores com o objectivo de se poder estudar convergências e divergências)

Triangulação de investigadores – recurso a diferentes observadores com o objectivo de analisar as situações concordantes, discordantes e não referidas.

Triangulação teórica – utiliza-se quando se pretende obter uma compreensão mais condescendente do mesmo fenómeno, sobre vários pontos de vista mas através de teorias alternativas ou antagónicas.

Triangulação metodológica – quando se utilizam diferentes métodos e técnicas a fim de comparar entre si os resultados que se alcançam, buscando principalmente convergências e divergências.

Triangulação múltipla – quando se combinam distintos tipos de triangulação: dados, investigadores, teorias, metodologias e técnicas.

Destacamos o quarto tipo de triangulação, referido por este autor, por considerarmos que nos guiou e conduziu no percurso investigatório realizado:

Aplicam-se diferentes métodos e diferentes técnicas, para comparar entre si os resultados obtidos, procurando sobretudo convergências e divergências.

Apresentaremos em esquema o modelo utilizado na nossa triangulação de acordo com Vilelas:

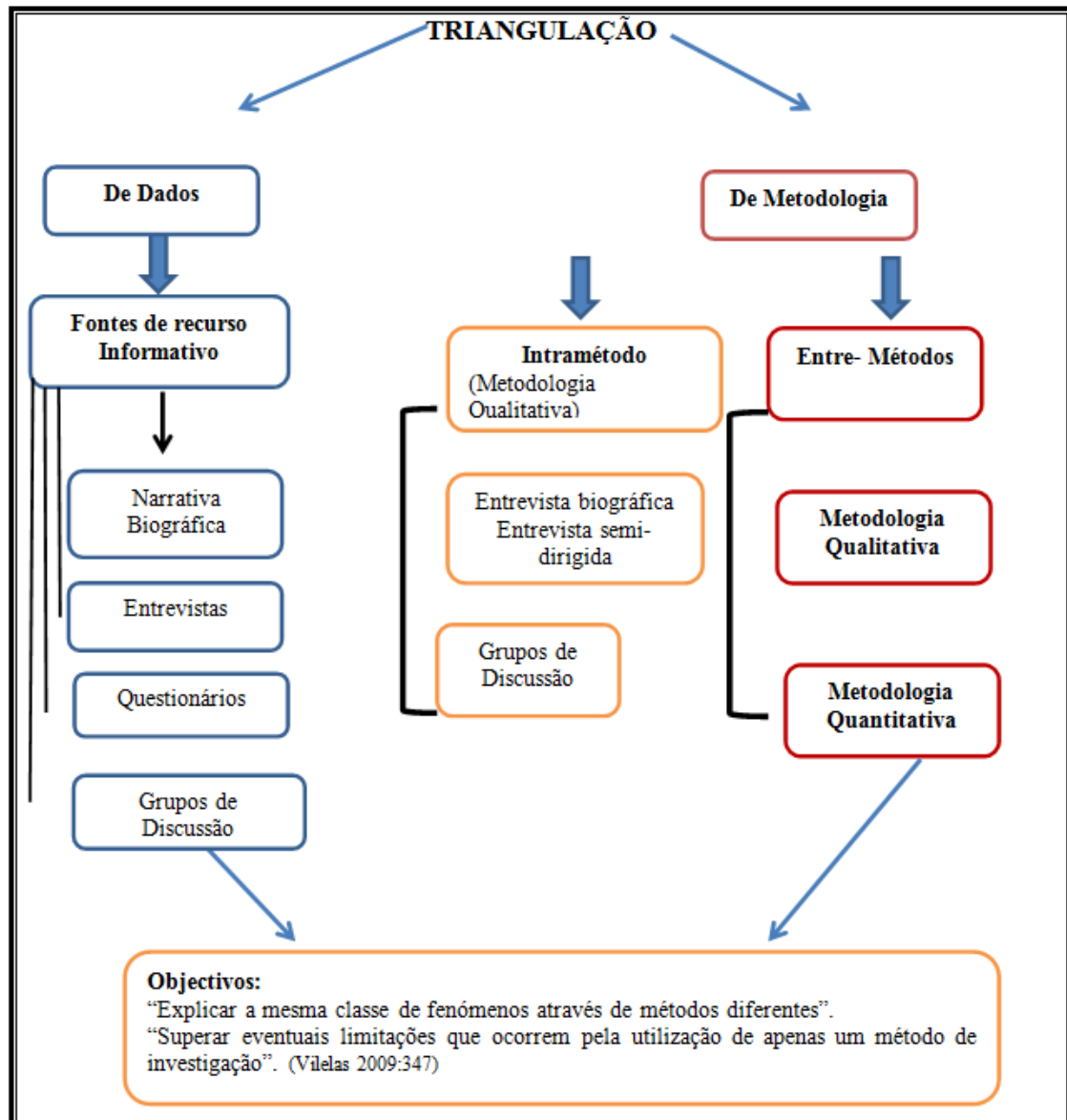


Figura 19 - Triangulação Utilizada

No nosso caso, em que a nossa investigação partiu de um estudo prévio de carácter qualitativo, tornou-se necessário para este estudo, de maior profundidade, utilizar outros métodos de recolha de dados (qualitativos e quantitativos), tornando-a numa investigação com métodos mistos, que nos permitissem fazer a triangulação sem levantar quaisquer reservas sobre a validade dos resultados obtidos, visto que, de acordo com Sousa (2005:173) “a triangulação possui o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo (...) o que é determinante numa triangulação é a correlação dos dados e a convergência das conclusões obtidas”.

De igual forma e, como refere Vilelas (2009:347) “a combinação de métodos permite superar as eventuais licitações que ocorrem pela utilização de apenas um método de investigação”.

Na nossa investigação, utilizámos métodos qualitativos e quantitativos, a fim de combinar as duas abordagens e imprimir uma maior consistência ao estudo, pois, tal como refere Flick (2005:272). “A combinação de duas abordagens é mais frequentemente estabelecida pela articulação dos resultados da investigação qualitativa e quantitativa no mesmo projecto ou em projectos diferentes, sequencialmente ou em simultâneo. Um exemplo pode ser a combinação de resultados de um inquérito e de um estudo por entrevista!”.

Assim no nosso estudo, utilizámos as entrevistas, (semi-dirigidas e biográfica) o inquérito e o grupo de discussão, prosseguindo desta forma os nossos objectivos e, os objectivos implícitos na combinação de métodos. De acordo com Flick (2005:272-273), esta combinação pode percorrer diferentes objectivos:

- ✓ “Obter sobre o assunto em estudo um conhecimento mais alargado do que o proporcionado por uma única abordagem;
- ✓ Validar mutuamente os resultados das duas abordagens.”

Foi nesta perspectiva que nos propusemos investigar e triangular os dados obtidos, a fim de verificar os resultados surgidos desta combinação metodológica. Segundo Kelle e Erzberger (2002). Poderão surgir desta combinação, três tipos de resultados:

- ✓ Resultados qualitativos, que convergem, confirmando-se mutuamente e que se apoiam nas mesmas conclusões;
- ✓ Resultados que patenteiam aspectos diferentes de um problema mas que se complementam e, são conducentes a um resultado mais completo;
- ✓ Os resultados qualitativos e os resultados quantitativos são divergentes ou contraditórios.

Pardal e Lopes (2011:28) afirmam que “os métodos quantitativos e qualitativos podem integrar-se de diferentes maneiras no plano da pesquisa: integrando investigação qualitativa e quantitativa, incluindo abordagens qualitativas e quantitativas em fases diferentes do processo de pesquisa e fazendo triangulação, ou seja, confronto de dados obtidos através de métodos quantitativos e qualitativos” podendo essa combinação ser articulada no sentido de validar mutuamente os resultados ou combinada, analisando a frequência das respostas de entrevistas e questionários.

No nosso caso, tornava-se necessário e de todo o interesse, fazer esta combinação metodológica na investigação a fim de possuímos um conhecimento mais vasto do problema e o mais completo possível, a fim de obtermos uma visão mais alargada e credível do mesmo. Tal como afirma Flick (2005:273):

“Se o interesse em combinar a investigação qualitativa e a quantitativa visar um conhecimento mais alargado, melhor, mais completo do problema, qualquer dos três resultados é útil. O que é necessário no terceiro caso (e talvez no segundo) é a interpretação ou a explicação teórica das divergências e contradições”.

Deste modo, apresentaremos em esquema, na figura que se segue, em forma de síntese e para a ideia que expressámos anteriormente.

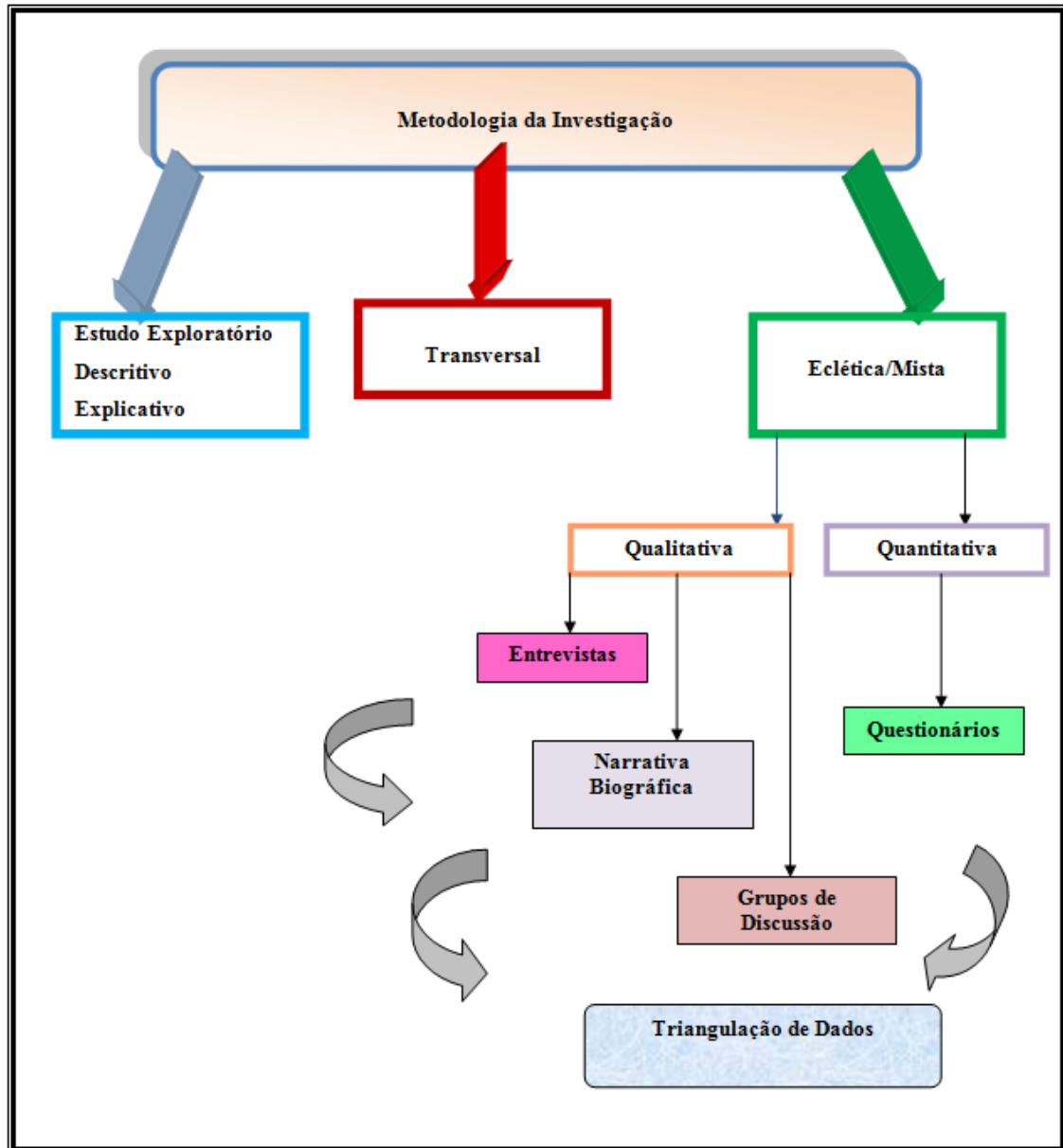


Figura 20 - Metodologia da Investigação

De acordo com Sousa (2005:12) uma investigação científica é um processo de desvendar novos caminhos na ciência, consistindo o processo de investigação no estudo de sinais “levantando várias formulações hipotéticas dos seus possíveis significados”, ultrapassando fronteiras e procurando respostas com o maior rigor. É desbravando o conhecimento, que se torna possível dar à luz um novo conhecimento.

Segundo Graziano e Raulin (1989) cit in Sousa (2005:12)

“A investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão”.

Sousa (2005) esquematiza em síntese, o que referimos:

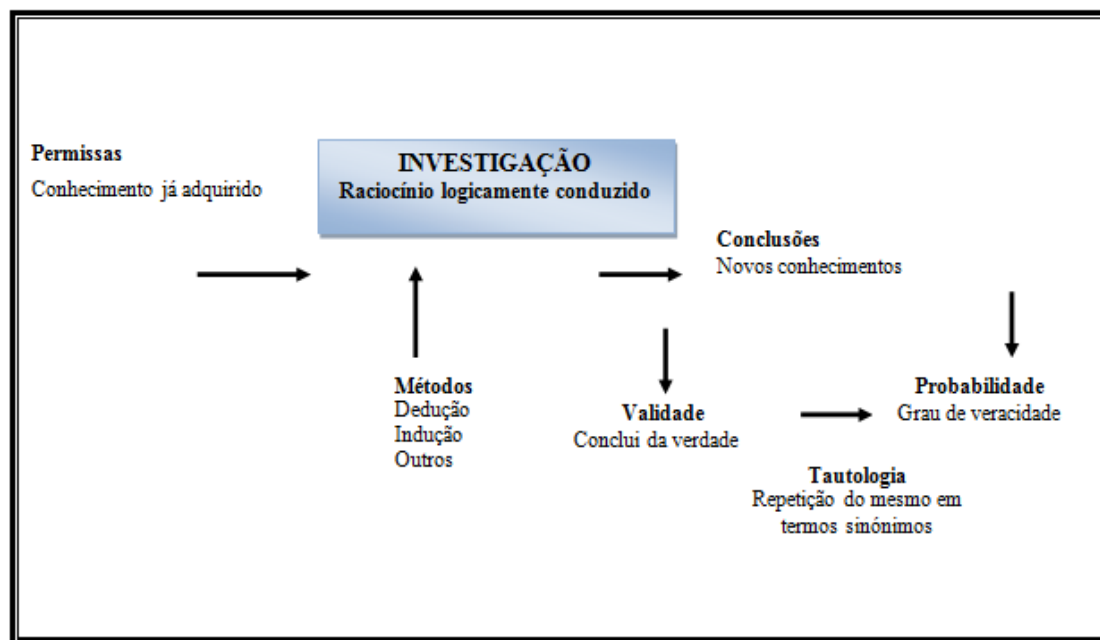


Figura 21 - Raciocínio Investigador (Figura adaptada de Sousa (2005:13))

Para Vilelas (2009), a investigação é considerada a actividade fundamental da ciência, a que procura questionar e analisar a realidade, sendo através da pesquisa que se prende o pensamento e a acção. Para este autor, a ciência não poderia existir, sem a existência da metodologia científica.

Bisquerra (2000:1) considera que “la investigación científica es una actividad, que combina experiencia y razonamiento”. Por sua vez, Kerlinger (1985:7) cit in Bisquerra (2000:1) explica que “la investigación científica es una investigación sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales”, sendo o método científico uma das principais características da investigação científica.

Segundo Pardal e Lopes (2011) numa investigação, de acordo com o seu objecto de estudo e, direccionando-a para os seus objectivos, o investigador tem ao seu dispor um “referencial de

métodos” de que pode servir-se a fim de investigar o problema. Para estes autores, os métodos poderão classificar-se de acordo com critérios de actuação científica, quanto à generalização, objecto de estudo, obtenção e tratamento de dados e quadros referenciais.

	Método	Descrições gerais do Método	
Quanto à Generalização	Nomotético	Estuda aspectos gerais e regulares do fenómeno. Preocupações generalizadoras.	
	Idiográfico	Estuda factos particulares. Sem preocupações generalizadoras.	
	Estudo de Caso	Analisa de modo intensivo, situações particulares. Sob participações limitadas, possibilita generalizações empíricas.	
	Comparativo	Detecta causas de diferenças ou semelhanças nos objectos de estudo, viabilizando sugestões de explicação.	
Quanto à Centração no Objecto de estudo	Experimental	Estudo em geral, por controlo e manipulação de Variáveis.	a) Por provocação: Modificação intencional de uma variável independente por outra do mesmo tipo; b) Em laboratório: fora do meio habitual; c) No campo: no meio habitual.
	Clínico	Estudo de casos individuais em profundidade.	a) Em situação; b) Em laboratório.
Quanto à obtenção e tratamento de dados	Quantitativo	Privilegia o recurso a instrumentos e a análise estatística.	
	Qualitativo	Privilegia na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida.	
Quanto aos Quadros de referência	Compreensivo	Enfatiza, a apreensão e explicitação da situação interna do fenómeno, na sua singularidade.	
	Funcional	Enfatiza, o estável na vida social, enquanto produto das instituições. A explicação dos fenómenos está associada aos papéis destes no sistema social.	
	Dialéctico	Enfatiza, na explicação da realidade social, a existência de contradições no seu interior.	
	Estrutural	Enfatiza, na explicação de um fenómeno social, o carácter sistemático e global do mesmo.	

Figura 22 - Quadro adaptado de Pardal e Lopes (2011:19)

De certo modo, continua a existir no campo das ciências humanas, defensores da metodologia qualitativa e da metodologia quantitativa, levando a que se defendam certos métodos e se considerem outros como opostos, no que se refere à produção do conhecimento científico, onde surgem como exemplos de oposição, o método experimental e a entrevista. Em termos de transformações paradigmáticas e epistemológicas, tanto Morin (1990,1996), como González Rey (1999) defendem uma proposta epistemológica dirigida para a compreensão da realidade na sua complexidade envolvendo as várias ciências, dedicando argumentos epistemológicos distintos do positivismo, ambos apontam para uma epistemologia qualitativa, no campo das ciências humanas. Embora continuem a existir divergências entre os investigadores qualitativos e quantitativos, e em simultâneo uma discussão metodológica quanto à essência dos métodos utilizados em investigação. No entanto, Rey (1997) refere que não são os métodos que se verifica se as diferenças deverão estar subjacentes mas sim nos seus propósitos epistemológicos.

Segundo Vilelas (2009:99) “Os estudos de investigação podem ter uma abordagem qualitativa e/ou quantitativa que orientam todo o processo de estudo, baseando-se em paradigmas”. Para este autor, o paradigma positivista está ligado ao clássico, definido como quantitativo, prevendo a existência de leis gerais que conduzem os factos. Por sua vez, a abordagem qualitativa, está ligada ao paradigma emergente, construtivista. Valles (1997) cit in Vilelas (2009) perfilha a versão de dois paradigmas que se contrariam:

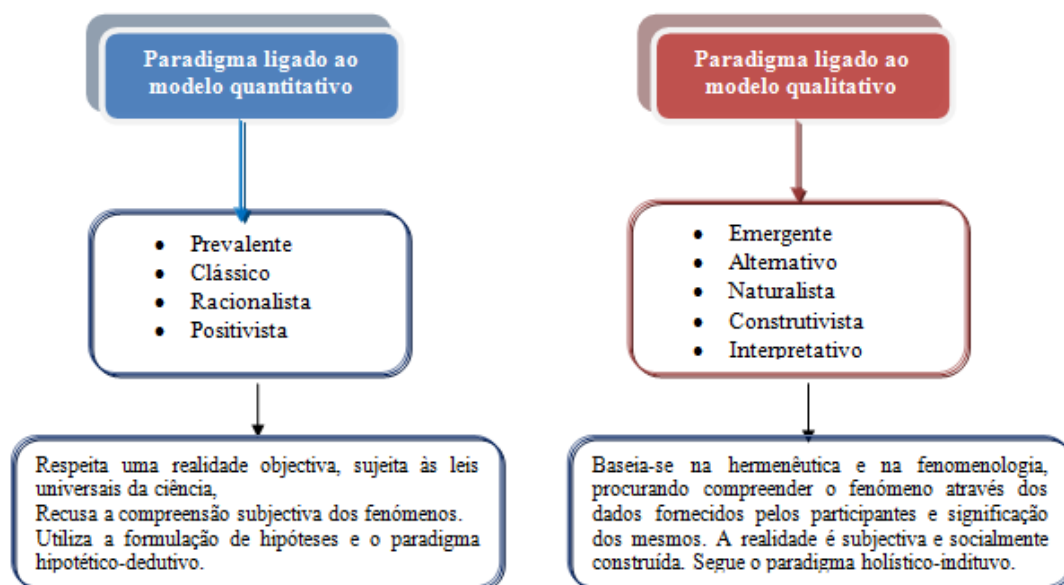


Figura 23 - Versão Paradigmática

De acordo com Pardal & Lopes (2011) existem diferenças significativas entre investigação quantitativa e investigação qualitativa, no entanto, referem que a diferença entre os dois paradigmas não é sinónimo de incompatibilidade. Na perspectiva destes autores, embora possam existir diferenças acentuadas entre os dois paradigmas por parte dos investigadores que se situam num campo ou noutro, e façam a sua opção clara por um ou por outro, a inclinação investigadora cresce no sentido de não fazer exclusão paradigmática mas no sentido de fazer uma “complementaridade investigativa entre ambos, ao mesmo tempo que se enfatiza uma ou outra das estratégias da investigação” (2011:26). Logo, referem que, cada vez mais no campo da investigação, perante as realidades sociais que se afiguram, as opções metodológicas apontam cada vez mais para a complementarização entre estes dois métodos, consoante os modelos de investigação e no sentido de otimizar as potencialidades de cada um, com consciência das limitações de ambos.

No quadro que se segue, apresentaremos algumas diferenças entre os dois modelos de investigação, de acordo com os autores referidos.

Investigação Quantitativa	Investigação Qualitativa
1.Referência ao Positivismo	1. Referências diversas: sociologia compreensiva, interaccionismo simbólico, fenomenologia.
2.Ênfase nas estruturas sociais na definição da acção social.	2. Ênfase na acção social dos indivíduos na criação das estruturas sociais.
3.Ênfase na regularidade e estabilidade dos fenómenos sociais.	3. Ênfase na complexidade do social.
4- Preocupação com a explicação causal dos fenómenos.	4.Preocupação com a compreensão dos acontecimentos. Valorização dos significados.
5.Preocupação nomotética: valorização da validade externa.	5. Generalizações naturalistas, generalizações analíticas: valorização da transferibilidade.
6.Ênfase nos modelos matemáticos na recolha e tratamento de dados.	6. Diversidade de modelos de recolha e tratamento de dados, incluindo quantificação.
7.Ênfase no produto da investigação.	7. Ênfase no processo de investigação.
8.Assunção de objectividade: distanciamento face ao objecto de estudo; ênfase na explicação do fenómeno a partir do exterior.	8. Assunção da subjectividade no processo de investigação: ênfase na compreensão do fenómeno a partir do interior.
9.Preocupação com neutralidade do Investigador.	9. Valorização da sensibilidade do investigador.

Figura 24 - Diferenças entre investigação quantitativa e investigação qualitativa (Quadro segundo Pardal &Lopes (2011:26))

De igual forma, Duarte (2009) compartilhando as ideias de Cupchik (2001), considera que “os defensores dos dois paradigmas partilham o facto de ambos tratarem de fenómenos reais, com processos sociais, e de ambos terem de atribuir sentido aos seus dados.”

Para Cupchik as duas abordagens encontram-se inter-relacionadas, colaborando a pesquisa quantitativa para a identificação precisa de processos relevantes, e facilitando a investigação qualitativa o suporte da sua descrição.

Segundo Johnson e Onwuegbuzie (2004) cit in Duarte (2009:8) “ambos os paradigmas possuem um conjunto de convergências entre os seus defensores. Entre elas, referem o facto de a observação não constituir uma janela perfeita e directa para a realidade na medida em que a observação é afectada por conhecimentos, teorias e experiências anteriores, do investigador”.

Embora seja reconhecida a contenda que vem sendo criada entre os dois paradigmas, reconhece-se o valor e autonomia de ambos tal como a importância que cada um representa nos domínios da investigação e cada vez mais os estudos nos mostram a possibilidade de articulação das duas metodologias e as vantagens das mesmas. Apesar da discussão que existe entre quantitativo /qualitativo, vários autores Reichard e Cook (1986); Patton (1990); Carmo e Ferreira (1998); Flick (2005); Pardal & Lopes (2011), defendem que articulando os dois métodos poderá haver uma maior contribuição para um melhor conhecimento no campo da investigação, através dessa mesma relação.

Segundo Flick (2005:267:275), existem vários níveis em que se pode estabelecer uma relação entre a investigação qualitativa e a investigação quantitativa, destacando os seguintes:

1. Articulação nos planos de pesquisa.
2. Articulação na combinação de dados qualitativos e quantitativos.
3. Articulação dos resultados qualitativos e quantitativos.

Articulação nos planos de pesquisa – onde as duas metodologias, qualitativa e quantitativa se podem articular no plano da pesquisa, de maneiras diferentes, incluindo as duas abordagens “em fases diferentes do processo de pesquisa” actuando com a triangulação de dados, através de um confronto de dados obtidos com métodos qualitativos e métodos quantitativos.

Articulação na combinação de dados qualitativos e quantitativos – a “combinação pode ser orientada para a transformação de dados qualitativos em dados quantitativos e vice-versa” tal como pode acontecer na “análise da frequência de certas respostas” em questionários por entrevistas e na explicação do motivo por que em certos padrões de resposta surgem com grande frequência nos questionários”.

Articulação dos resultados qualitativos e quantitativos – um dos exemplos mais comuns, de articulação metodológica, qualitativa e quantitativa, a nível dos resultados, encontra-se na combinação dos resultados de um questionário e de entrevistas. “Esta combinação pode ser prosseguida com diferentes objectivos: obter sobre o assunto em estudo um conhecimento mais alargado do que o proporcionado por uma única abordagem; validar mutuamente os resultados das duas abordagens”.

Durante muitos anos foi notória a divergência existente entre questões que se opunham aos estudos que faziam abordagens quantitativas ou qualitativas, parecendo existir uma certa conflituosidade entre elas, numa procura mais eficaz do conhecimento científico. O pensamento metodológico na investigação foi sofrendo alterações para as quais contribuiu a emergência de novos paradigmas na pesquisa do conhecimento. Na actualidade, parece ter sido superado esse antagonismo e como refere Sousa, (2005:33)

“Os investigadores mais recentes parecem ter ultrapassado essa dicotomia, colocando-se numa posição eclética para procurar retirar a maior informação possível do contexto da investigação, procedendo ao cruzamento de diferentes metodologias, independentemente dos seus pressupostos epistemológicos”.

Duma forma geral poderemos abordar os modelos paradigmáticos mais polémicos na investigação pedagógica, que segundo Bisquerra (2000) são os seguintes:

Paradigma Positivista: Baseando-se numa metodologia quantitativa, dando principal relevância ao processo – produto e sobre o qual se teceram críticas consideráveis, considerado numa visão hipotético-dedutiva, não significando no entanto, que não deva ser utilizado, mas que sobre o mesmo se realize uma crítica de construção, visto que em determinadas condições é considerado o único possível. A esta corrente Positivista, frequentemente se liga a metodologia quantitativa.

Paradigma Interpretativo: paradigma que se opõe ao positivismo, que embora seja considerado com algumas fragilidades em relação à sua consistência e afirmação não estando inteiramente consolidado, nele se integram várias correntes de carácter qualitativo, como a fenomenologia, que aceita a subjectividade e a intuição e a etnografia e a hermenêutica, que consta de interpretações realizadas a partir de análise de conteúdos diversificados, tal como textos, entrevistas, etc.

Paradigma Crítico: No qual se sustenta que se não existe neutralidade na educação também não poderá existir na investigação. Assim sendo, a investigação tem como ponto de partida uma crítica visando uma construção social mais justa. Nesta visão paradigmática se reconhece a investigação – acção, a investigação participativa e cooperativa, como possuidoras destas características.

Paradigma Emergente: Considerando que quaisquer dos paradigmas anteriores revelam limitações, de acordo com o autor referido, esta situação terá provocado a emergência de um outro, que se fundamenta num paradigma de mudança, caracterizando-se pela forma como em si faz uma envolvimento dos anteriores. Desta forma e no sentido de uma mudança de melhorar e compreender de forma mais lata o fenómeno educativo, poderemos dizer que o paradigma emergente pretende implementar-se como uma forma complementar entre métodos qualitativos e quantitativos, no sentido de construir uma nova realidade. Assim, tem como grande objectivo, valorizar o conhecimento num processo de construção.

Segundo Godoy (1995) a pesquisa quantitativa tem sido fortemente marcada na investigação social, utilizando métodos quantitativos com a finalidade de descrever e analisar fenómenos. Os estudos quantitativos baseiam-se num plano previamente elaborado, baseado em hipóteses e variáveis, o qual seguem com rigor.

Para Vilelas, (2009) as pesquisas são identificadas de acordo com as abordagens metodológicas de que se revestem, podendo ser classificadas em dois grupos diferenciados: o quantitativo e o qualitativo, sendo que o primeiro respeita as orientações do paradigma clássico – positivismo – e, o segundo segue o paradigma alternativo. Para este autor, o debate teórico entre estes paradigmas, articula-se ao redor de diferentes concepções da pesquisa científica em geral, considerando que “as questões metodológicas são secundárias em relação ao paradigma, que é, segundo nós, o sistema de crenças de base ou a visão que guia o investigador” (2009:117)

Na perspectiva deste autor não é possível falar-se de maior ou menor facilidade de uma investigação quantitativa ou uma investigação qualitativa, visto que ambas possuem alternativas diferentes mas ambas com exigências próprias, requerendo uma preparação adequada, e um trabalho cuidadoso na recolha análise e interpretação dos dados. Salienta que as ligações entre as abordagens quantitativas e qualitativas, podem mostrar que:

- Ambas as metodologias se poderão incluir num mesmo projecto, pois não são incompatíveis, podendo complementar-se;
- Uma investigação quantitativa pode levar o investigador a analisar um problema particular e toda a dificuldade passível de o envolver, através de procedimentos e práticas qualitativas e vice-versa;
- As abordagens quantitativas e qualitativas, contrariamente ao que se pode pensar, não se opõem do ponto de vista epistemológico mas poderão encontrar-se, quer nas teorias quer nas metodologias de análise e interpretação.

Neste encontro paradigmático e metodológico, se poderá fazer a junção que conduz aos métodos mistos, que se utilizam de forma complementar e de aprofundamento.

No nosso caso, enveredámos por uma investigação de carácter misto ou eclético, como mais à frente desenvolveremos.

Segundo Shafer & Serlin (2004), existem duas formas de inquérito: a quantitativa e a qualitativa, as quais tendem a identificar-se, como paradigmas divergentes e inconciliáveis no campo da investigação educacional. Apesar disso, considera-se que ambos os métodos são vantajosos visto que nos permitem direccionar para vários tipos de questões e verifica-se que, combinados entre si, numa perspectiva de análise quantitativa e qualitativa, poderão ser muito úteis à investigação.

Conforme a teoria expressa por (Moreira (2000), Reichardt. y Cook (1986), Goetz y LeCompte (1988), Forni, Gallart y Vasilachis de Gialdino (1992) o paradigma quantitativo realça e explica as causas dos fenómenos sociais de acordo com medições objectivas e análises quantitativas, atendendo a um desenho experimental onde as unidades de análise são elaboradas e onde o problema de investigação se determina em torno de variáveis de acordo com uma definição conceptual rigorosa. Também neste caso, as hipóteses são formuladas de acordo com as variáveis e a análise de informação é feita através de técnicas estatísticas, descritivas e inferenciais.

Por sua vez, segundo (Moreira (2000), Reichardt. y Cook (1986), Goetz y LeCompte (1988), Forni, Gallart y Vasilachis de Gialdino (1992) o paradigma qualitativo enquadra-se no contexto de descoberta, pretendendo descrever e interpretar os fenómenos baseando-se na perspectiva do investigador, que procura compreender o real atendendo ao contexto do mesmo e à cultura. Neste modelo, o problema da investigação é colocado numa ampla interrogação. Permite que as unidades de análise se construam no decurso da investigação e se gerem categorias que se poderão ir comparando e modificando, visto que neste paradigma se utiliza habitualmente uma amostra intencional. Dá-se a análise por concluída quando atinge uma saturação, não havendo mais informações novas. As técnicas de recolha de informação mais utilizadas nesta abordagem, são as entrevistas abertas, os grupos de discussão, histórias de vida, filmes, desenhos, etc. Perante os dois paradigmas e os enfoques que se apresentam, são vários os autores que defendem Sánchez Gamboa (1997) e Colombo Cudmani (2001) ser favorável trabalhar com as duas metodologias, conjuntamente, visto que se complementam e se tornam vantajosos no processo investigador.

Apresentaremos de seguida na figura, alguns desenhos aplicados a planos de investigação onde se integram métodos quantitativos e qualitativos:

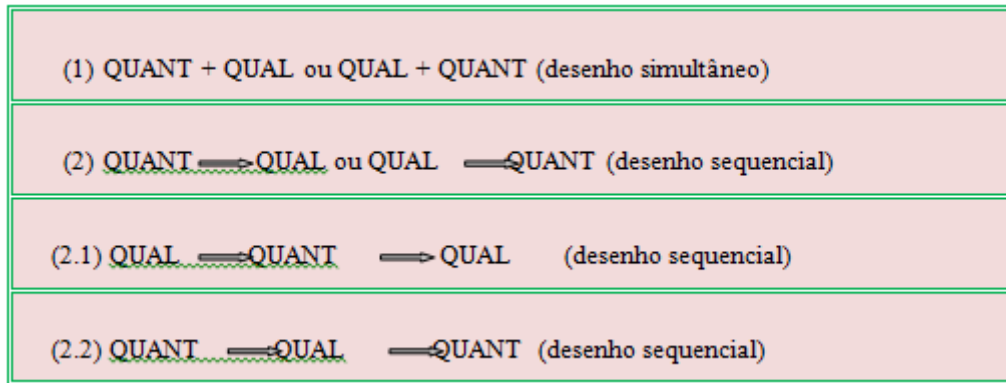


Figura 25 - Figura adaptada de Flick, (2005:270), com adaptação de Duarte (2009:16)

- (1) Neste desenho, as metodologias quantitativas e qualitativas, são utilizadas em simultâneo pelo investigador e este realiza a análise de dados de forma complementar.
- (2) No desenho de sequência, o investigador utiliza inicialmente um método e posteriormente outro método, em fases separadas.
- (2.1) No modelo 2.1 inicia-se a investigação com um método qualitativo, prosseguindo-se com um método quantitativo antes de se determinarem os resultados de ambos, que serão determinados e aprofundados numa fase qualitativa.
- (2.2) No modelo 2.2, inicia-se a pesquisa com um método quantitativo, recorre-se de seguida a um método qualitativo para aprofundar o que se pretende e realiza-se uma mediação experimental a fim de aferir os resultados anteriores.

No nosso caso, utilizámos o modelo (desenho sequencial) (2.1), começando com um método qualitativo, (entrevistas) seguindo-se um método quantitativo (questionário) e por fim para um maior aprofundamento, um método qualitativo, através dos grupos de discussão.

4.2.2. Fases da Investigação

Quando falamos em fases de investigação, lembramo-nos sem dúvida de todo o processo envolvente que, serviu de suporte ao desenvolvimento do trabalho de investigação e que permitiu de acordo com os objectivos apresentados o desenrolar da mesma. Consideramos que os eixos fundamentais de um trabalho de pesquisa para a consecução dos objectivos que se pretendem, têm por base a planificação e sistematização da pesquisa.

Apesar das várias propostas acerca das fases a seguir, desde que nos propusemos realizar a investigação, até ao momento da sua apresentação à comunidade científica, seguimos o exemplo apresentado por Sousa (2003:79) em que distingue três fases, as quais passaremos a apresentar em esquema:

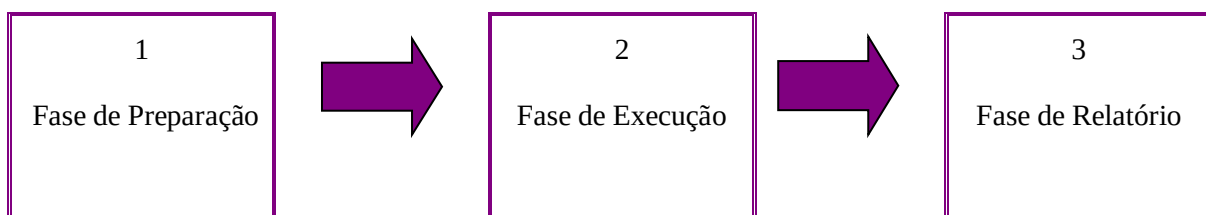


Figura 26 - Processo de Investigação em Educação (adaptado de Sousa, A. (2005:79)

Foi de acordo com o esquema apresentado que demos sequencialidade ao nosso trabalho e deste modo, consideramos que na fase de preparação fizemo-la corresponder à construção do marco conceptual, para o qual foi importante uma reflexão profunda que nos levou à revisão e pesquisa de literatura adequada, delimitando-a no espaço e no tempo, relacionando-a com o nosso estudo. Nesta fase fomos construindo e concretizando o nosso desenho da investigação, dando-lhe forma e em simultâneo questionando e edificando as nossas percepções. Digamos que foi o início do desafio de uma problemática do interesse e do conhecimento do investigador e que conduziu a uma nova pista do estudo que se pretendia realizar à posterior, no sentido de poder dar uma contribuição válida de carácter inovador.

Na fase de execução consideramos que foi posto em marcha o desenvolvimento das acções da investigação, reflectindo, construindo e aplicando os instrumentos que consideramos adequados, assim como a recolha, análise e tratamento dos dados. Digamos que esta fase, que corresponde

ao trabalho de campo, foi fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho pois como refere Sousa, (2005:79) “A fase de execução é a investigação em si (...) a experimentação, a observação, a aplicação dos instrumentos, a recolha e o tratamento dos dados”. Para nós foi uma fase determinante e essencial, onde nos surgiram bastantes dificuldades, sobretudo na obtenção de autorização para podermos utilizar um dos nossos instrumentos de trabalho e nos esforços empreendidos para que os respondentes se disponibilizassem para o fazer.

A par deste trabalho, paralelamente íamos desenvolvendo outras acções no sentido da formação e organização dos grupos de discussão, escolha dos moderadores para os respectivos grupos, espaços físicos para a sua realização, para na altura exacta colocarmos em actividade, a discussão dos grupos.

Como já referimos optámos por uma metodologia mista, devido às características da investigação, onde utilizámos as **entrevistas os questionários e os grupos de discussão**. Em paralelo e porque nos pareceu de grande relevância a fim de uma melhor compreensão, fizemos **alguma análise documental**, onde podemos aliar à compreensão uma explicação dos “porquês” que conduzem a determinadas acções práticas que parecem ser impostas por factores legislativos. Esta metodologia utilizada permitiu-nos fazer a triangulação metodológica.

Salientamos que os instrumentos por nós utilizados para a recolha de dados constaram de: **entrevistas** a professores de 1º ciclo e especialistas da Educação pela Arte, a fim de obter informações precisas sobre o desenvolvimento das expressões artísticas no 1º ciclo do Ensino Básico e recolher as suas opiniões sobre a importância das mesmas neste grau de ensino, sobre a implementação das actividades de enriquecimento curricular e desenvolvimento das mesmas de forma generalizada no sistema de ensino português.

Utilizamos também uma **entrevista biográfica** ao pioneiro da Educação pela Arte em Portugal, para a obtenção de informação que nos conduzisse ao início deste caminho de educação no país e nos possibilitasse um olhar atento sobre os passos implementados no desenvolvimento da Educação pela arte, cruzando esse olhar com a realidade actual.

A fim de termos uma perspectiva mais directa com os intervenientes da prática das expressões, quer no contexto sala de aula quer no desenvolvimento das próprias actividades de

enriquecimento curricular, construímos dois **questionários** com uma parte conjunta, para dois grupos distintos, com essa finalidade, e com os quais nos foi possível obter opiniões de um grupo de professores das escolas do concelho de Setúbal e profissionais que desenvolvem as AEC neste concelho.

Ainda numa outra perspectiva que na nossa opinião se revelou de extrema importância e muito enriquecedor para a nossa investigação, foi o emprego da técnica dos **grupos de discussão**. Deste modo, foi-nos possível complementar as informações recolhidas com os instrumentos já mencionados o que nos permitiu contrastar os dados obtidos e recolher ideias e sugestões que possibilitam fazer um aproveitamento para um plano de melhora.

Foi nesta fase que realizámos a triangulação dos dados, embora durante todo o trabalho de campo e sempre que os dados o permitiam, íamos triangulando dados obtidos e estabelecendo coincidências com a parte documental recolhida e analisada.

Por fim entrámos na fase de relatório, digamos que a fase de comunicação da investigação onde tentámos descrever todo o trabalho realizado, clarificando e justificando as opções e os caminhos seguidos, onde se pretende apresentar os resultados, divulgando-os com o intuito que venham a ser conhecidos pela comunidade educativa, a quem consideramos a verdadeira implicada, visto que um dos objectivos que perseguimos será a avaliação do processo que neste estudo presente tentamos perceber, interpretar e analisar de acordo com os olhares de especialistas e realidades actuais. Com esta fase no caminho da investigação, se concluirá o processo, cujo esquema apresentaremos de seguida.

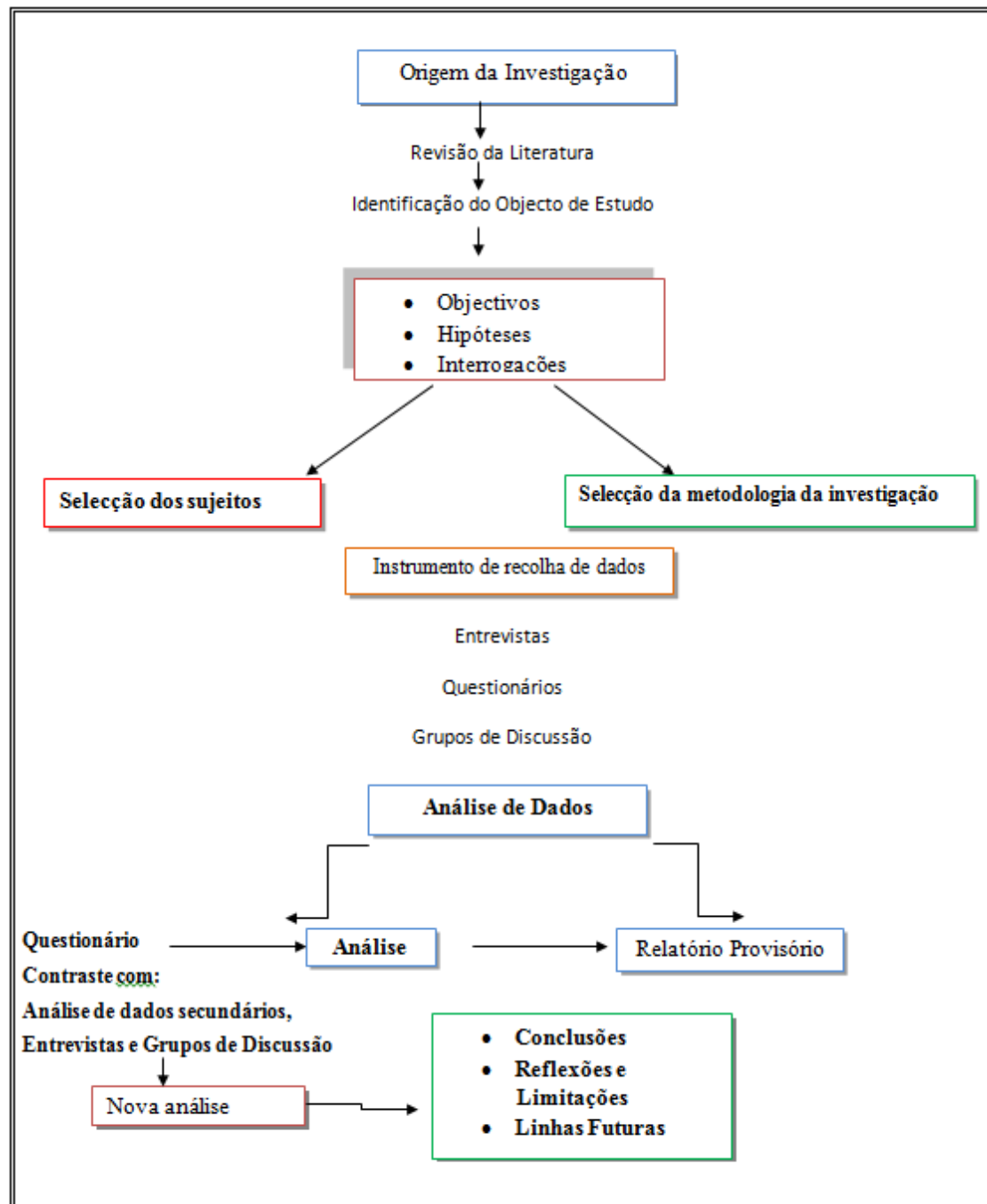


Figura 27 - Delineamento do Processo

4.2.3. População e Amostra:

Tal como referimos no capítulo primeiro, a população a que se destina esta investigação, é composta por professores do 1º ciclo do Ensino Básico e profissionais que realizam as AEC nas escolas do 1º ciclo do concelho de Setúbal, representantes das instituições e responsáveis pela administração e contratação dos mesmos, com os alunos desse nível de ensino e pais/ou encarregados de educação. Tendo como dados os referentes ao ano lectivo 2008/2009, facilitados pelos Agrupamentos de escolas, e entidade promotora das actividades de enriquecimento curricular (Câmara Municipal de Setúbal) o número de professores das 32 escolas de 1º ciclo do concelho de Setúbal, é constituída por cerca de 350 professores e 4833 alunos. Os professores e outros profissionais que desenvolvem as AEC são de 118. Estes professores e profissionais que desenvolvem as Actividades de enriquecimento curricular, estão distribuídos pelas 32 escolas do concelho de Setúbal, onde desenvolvem as suas actividades profissionais.

A Amostra será representativa da população, composta por grupos de profissionais destes sectores, que exercem a sua actividade na cidade de Setúbal. Deste modo, poderemos dizer que a nossa amostra se encontra dividida em dois conjuntos, sendo que no primeiro conjunto se encontram os professores de 1º ciclo das escolas da cidade e no segundo, em menor número os professores e outros profissionais de currículo relevante que desenvolvem a sua actividade nas mesmas escolas ou espaços parceiros nas Actividades de enriquecimento curricular.



Mapa 1 - Localização em Destaque do Concelho de Setúbal

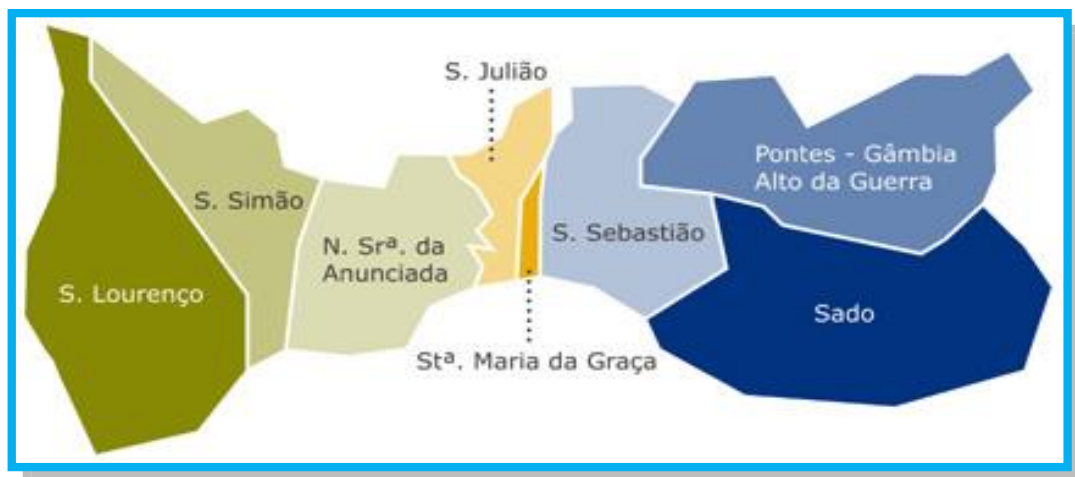
Esta investigação realizou-se na região da Estremadura de Portugal, onde se situa a cidade de Setúbal, e abrangeu neste estudo os agrupamentos de escolas do concelho de Setúbal e respectivas escolas de 1º ciclo que deles fazem parte.



Mapa 2 - Região de Setúbal

**Mapa 3 - Setúbal em destaque**

O concelho de Setúbal possui cerca de 170,57 km² de área e 121 175 habitantes (dados referentes a 2011) e uma densidade populacional de 710,47 habitantes por Km². A cidade de Setúbal, possui 8 freguesias, sendo o seu município limitado a Norte a Leste pelo município de Palmela, a Oeste por Sesimbra e a Sul, pelo estuário do rio Sado, que permite a ligação aos municípios de Alcácer do Sal e de Grândola. Em frente à cidade de Setúbal, no litoral do Oceano Atlântico, situa-se a península de Tróia. Seguidamente e para uma melhor compreensão da realidade geográfica, apresentaremos um mapa das freguesias da cidade de Setúbal.

**Mapa 4 - Freguesias da cidade de Setúbal**

O nosso estudo desenvolveu-se em todos os agrupamentos de escolas do concelho (excepto em dois que se recusaram colaborar como se refere nas limitações do estudo). Apresentaremos o quadro referente aos Agrupamentos de Escolas do concelho de Setúbal, Escolas Sede de Agrupamento e respectivas escolas que se integram nos Agrupamentos, num total de 37 sem que tenhamos incluído os Jardins de Infância.

AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS	ESCOLAS
Agrupamento Vertical de Escolas Ordem de Santiago	▪ EB 2,3 da Bela Vista- Sede de Agrupamento ▪ EB1/J.I. da Bela Vista ▪ EB1/J.I. do Faralhão ▪ EB1 Faralhão nº 1 ▪ EB1 Faralhão nº 2 ▪ EB1 das Manteigadas ▪ EB1 Setúbal, nº 5 Peixe Frito ▪ EB1 Setúbal, nº 7 Fonte lavra
Agrupamento Vertical de Escolas de Azeitão	▪ EB 2,3 Azeitão –Sede – ▪ EB1 Casal de Bolinhos ▪ EB de vendas de Azeitão ▪ EB 1 Vila Fresca de Azeitão ▪ EB 1 Vila Nogueira de azeitão ▪ EB da Brejoeira ▪ EB de Brejos de Clérigos
Agrupamento Vertical de Escolas de Cetóbriga	▪ EB 2,3 Aranguez- Sede – ▪ EB 1 de Setúbal, nº 1 (Areias) ▪ EB 1 de Setúbal, nº 8 (Bairro da Conceição) ▪ EB1/J.I. Azeda ▪ EB1/J.I. Montalvão ▪ EB1 Praias do Sado
Agrupamento Vertical de Escolas Barbosa Du Bocage	▪ EB 2,3 de Bocage – Sede – ▪ EB1 de Setúbal, nº 2 Santa Maria da Graça ▪ EB1 Setúbal, nº 3 Montalvão ▪ EB1 Setúbal, nº 12 Amoreiras ▪ EB1/J.I. dos Arcos ▪ EB1/J.I. de S. Gabriel
Agrupamento Vertical de Escolas Luísa Todi	▪ EB2,3 de Luísa Todi – Sede – ▪ EB1 Setúbal, nº 4 Pinheirinhos ▪ EB1 Setúbal, nº 6 Monte Belo ▪ EB Bairro Afonso Costa ▪ EB1 Setúbal, nº 11 – Bairro Humberto Delgado ▪ EB1 Alto da Guerra ▪ EB da Gâmbia
Agrupamento Vertical de Escolas Lima de Freitas	▪ ES+ 2,3 Lima de Freitas – Sede – ▪ EB1/J.I. do Viso ▪ EB1 nº 8 – Casal das Figueiras

Quadro 28 - Agrupamento de escolas do concelho de Setúbal

A nossa amostra foi subdividida por si mesma, visto que possuía um número de professores afectos às escolas, tutelados pelo Ministério da Educação, com vínculo contractual definitivo e outros provisório e um outro grupo, composto por professores e outros profissionais que desenvolvendo o seu trabalho nas escolas, nas AEC, está sob a dinâmica organizativa da entidade promotora, neste caso a Câmara Municipal de Setúbal.

Os questionários que enviámos ao 1º grupo, obedeceu a critérios bem definidos e de alguma forma impostos pelas entidades responsáveis: Ministério da Educação e Directores de Agrupamento, conforme explicitaremos no capítulo seguinte.

Após validação dos questionários pelo Ministério da Educação e respectiva autorização do mesmo para sua implementação, enviámos uma carta por correio electrónico aos directores de cada agrupamento a solicitar permissão para distribuir os questionários pelos professores, referindo a importância dos mesmos para o nosso estudo e agradecendo a disponibilidade. Dos seis directores de agrupamento, dois não nos deram permissão de fazer chegar os questionários às escolas, alegando um, que “os professores se encontravam muito ocupados com projectos” e outro, que “não era conveniente devido ao funcionamento do agrupamento” pedir aos professores mais trabalho com papéis”. Assim, perante a não-aceitação de dois directores de agrupamentos, os professores de 1º ciclo afectos a estas instituições, ficaram de fora do estudo, visto existir logo à partida um entrave decisivo pela autoridade máxima que regula o funcionamento geral dos agrupamentos de escolas. Numa tentativa de conseguirmos possível aceitação para os questionários nessas escolas, recorremos a telefonemas aos directores, explicando de viva voz a importância da participação dos docentes para este estudo e a nossa necessidade de recolher a informação por um maior número de respondentes mas a resposta foi idêntica, não nos sendo possível incluir no estudo os docentes desses dois agrupamentos do concelho de Setúbal.

De acordo com as regras de funcionamento interno dos agrupamentos, também não nos foi permitido reunir com os docentes e fazer a entrega dos questionários. Na impossibilidade de nos deixarem fazer a distribuição pessoalmente, os nossos questionários foram entregues em mão a cada director de agrupamento, que por sua vez os distribuiu pelos coordenadores de escola e estes os fizeram chegar a cada professor de cada estabelecimento de ensino. Não pudemos ser nós a entregar nas escolas, como desejaríamos, pois tivemos que atender aos critérios existentes.

A recolha dos mesmos, foi efectuada por nós, em datas definidas pelos directores, que se distanciaram de uns para os outros. Salientamos que não houve contacto prévio ou posterior da nossa parte que na entrega quer na recolha deste instrumento, com os professores envolvidos no estudo. Referimos que dos cerca de 350 questionários entregues nas escolas, apenas nos foram devolvidos preenchidos, 119 e que uma quantidade significativa entregou sem qualquer preenchimento.

Para o segundo grupo de questionário, o processo fez-se de maneira completamente diferente. Primeiramente, realizámos contacto por correio electrónico para os coordenadores das AEC pertencentes à entidade promotora – Câmara Municipal de Setúbal -, a coordenadora, responsável por este trabalho, sugeriu- nos a realização de uma reunião com todos os profissionais das AEC a fim de os convidar a participar no estudo e fazer desde logo a entrega dos questionários. Posteriormente os questionários foram entregues ao responsável e a recolha efectuada por nós. Dos 118 professores/profissionais das AEC, participaram neste estudo 60 inquiridos.

Consideramos ter havido um índice baixo de respondentes, sobretudo a nível do 1º grupo, o que não nos permite ter a certeza da representatividade da amostra, cujas razões nos parecem ter sido variadas e sobre as quais nos debruçaremos na parte das limitações do nosso estudo. Contudo evidenciamos o trabalho burocrático a que os professores são cada vez mais submetidos e as diversas solicitações que se fazem sentir, inibindo-os de participar por se sentirem demasiado ocupados. Como refere Sousa, (2005: 65, 66) “A amostra é, portanto, uma parte da população, possuidora de todas as características desta, representando-a na sua totalidade (...) para que uma amostra possa ser considerada como representativa da população, terá que possuir todas as características desta e nas mesmas proporções”. No nosso estudo, a mostra possui as mesmas características da população.

Salientamos também o facto de este nosso instrumento possuir respostas abertas, o que é frequente obter pouca atenção e até desinteresse nos respondentes, como se verificou no grande leque de respostas em branco. Parece-nos ter havido algumas suspeitas de retaliação e desconfiança por parte dos respondentes e por de alguma forma o tema do inquérito apresentar algum desconforto perante a população escolar. Como refere Manzano (1998) cit in Rodriguez, M.P. (2004:498):

“La gente no está y cuando está, está ocupada. No creen que el estudio tenga consecuencias positivas o sospechan que tenga consecuencias negativas o ambas cosas. Desconfian...”

De seguida, e após analisarmos os resultados do nosso questionário, seleccionámos os sujeitos que integrariam os grupos de discussão, de forma intencional, procurando envolver nos grupos, representantes da coordenação das escolas, que em simultâneo eram conhecedores dos processos que legislam as acções desenvolvidas pelos agrupamentos e pelas escolas; da entidade

promotora das actividades de enriquecimento curricular, visto serem estas pessoas que directamente coordenam os trabalhos com os profissionais, realizam as contratações e promovem as actividades junto das instituições, professores titulares de turma, profissionais das AEC que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular e representantes dos encarregados de educação.

4.3. Instrumentos e estratégias para a recolha de informação

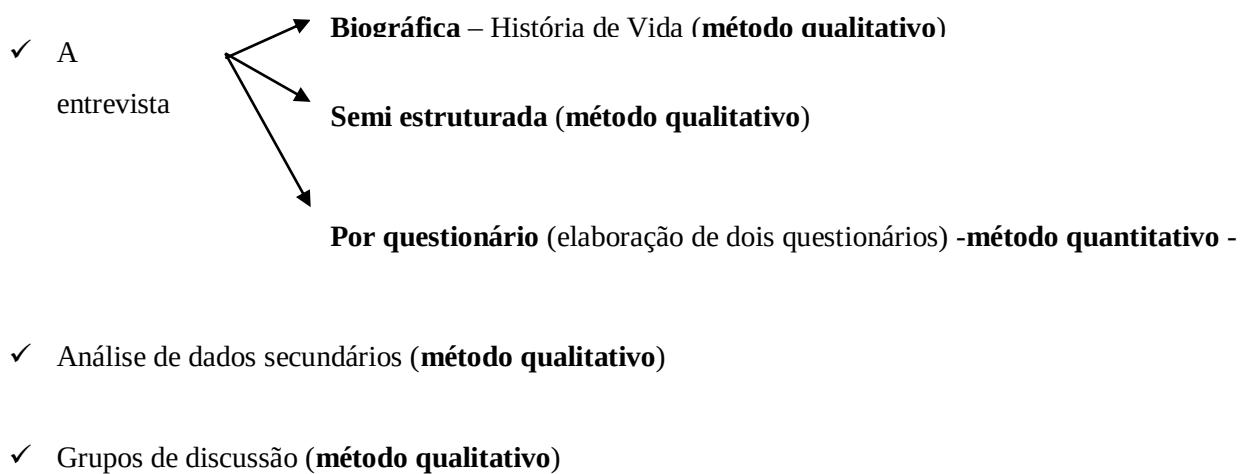
Após termos definido o nosso desenho de investigação, e determinado o que iríamos realizar, seleccionámos os nossos instrumentos de recolha de dados da forma que nos pareceu mais adequada, perante as interrogações levantadas, objecto de estudo e a amostra da população. Tal como referem Pardal e Lopes (2011:20) “a selecção de um método -ou de métodos- para uma investigação, é, sem dúvida, uma tarefa que requer acuidade, com base no conhecimento, da qual decorrerá entretanto, a maior ou menor validade dos resultados conseguidos, bem como o nível de fiabilidade dos mesmos”.

Para que uma investigação se revista de sucesso, importa ter em consideração a selecção dos instrumentos de recolha de dados, atendendo ao plano do procedimento investigativo, bem como a adequação da construção desses instrumentos. De acordo com Vilelas, (2009), após se ter cumprido todos os procedimentos teóricos e definido o problema, torna-se necessário actuar no sentido de escolher as técnicas de recolha de dados, a fim de que se possa construir os instrumentos que permitam a obtenção dos dados que se necessita para a realidade que se investiga. Este autor, defende que “o instrumento sintetiza em si todo o trabalho prévio da investigação, resume as aproximações do marco teórico ao fenómeno que se pretende estudar e portanto as variáveis ou conceitos utilizados”. Vilelas, (2009:265)

No nosso estudo, tivemos em conta estas aproximações, procurando que as concepções abordadas no marco teórico fossem expressivas corroborando na parte empírica do nosso objecto de estudo, permitindo através das técnicas de recolha e dos instrumentos utilizados a concretização do estudo.

Os instrumentos que utilizámos para a realização da nossa investigação, que especificaremos de seguida, actuaram entre si de forma a criarem uma corroboração dos factos, visto que tínhamos como objectivo na utilização dos mesmos, procurar um complemento no sentido de esbater possíveis dúvidas e conduzirem a conclusões que nos permitissem uma maior segurança.

Relembramos que foram por nós utilizados quatro instrumentos de recolha de dados, com o propósito de confluírem para a complementaridade de informação e posterior triangulação de dados. Consideramos que para a entrevista biográfica e para as entrevistas semi-estruturadas empregámos a mesma técnica, ainda que com objectivos diferentes. Utilizámos, como já referimos, três tipos de técnicas:



Após a aplicação dos vários instrumentos de recolha e analisados os dados, procedemos à triangulação dos mesmos, pois, como salienta Sousa (2005:173) “aplicam-se diferentes métodos e diferentes técnicas, para comparar entre si os resultados obtidos, procurando sobretudo convergências e divergências”. Segundo este autor, é a correlação de dados e a convergência das conclusões conquistadas o que se torna determinante numa triangulação.

Seguidamente, passaremos a referir-nos de forma mais específica aos nossos instrumentos utilizados e faremos conjuntamente a justificação das nossas escolhas, comentando as decisões.

4.3.1. A entrevista biográfica

Os estudos autobiográficos, de acordo com Pardal e Lopes (2011) são integrados nos métodos qualitativos e foi a partir da segunda metade do século XX, que conheceram uma maior valorização no âmbito da investigação das ciências sociais. Consideram que este interesse se deveu por um lado, à necessidade de atribuir maior valorização à tradição oral como medida de informação e por outro lado devido à difusão dos métodos qualitativos.

Parece existir residir alguma dificuldade em volta deste procedimento de investigação, sobretudo no que respeita à sua própria definição. Por vezes fala-se em “histórias de vida”, “estudos autobiográficos”, “estudos biográficos”, “método biográfico”, parecendo atribuir-se a todos o mesmo conceito. Na opinião de Pardal e Lopes (2011:40)

“Exige-se, portanto, e antes de mais, uma clarificação do conceito. A vida narrada pelo próprio parece constituir uma definição com potencialidade mínima de aceitação unânime.

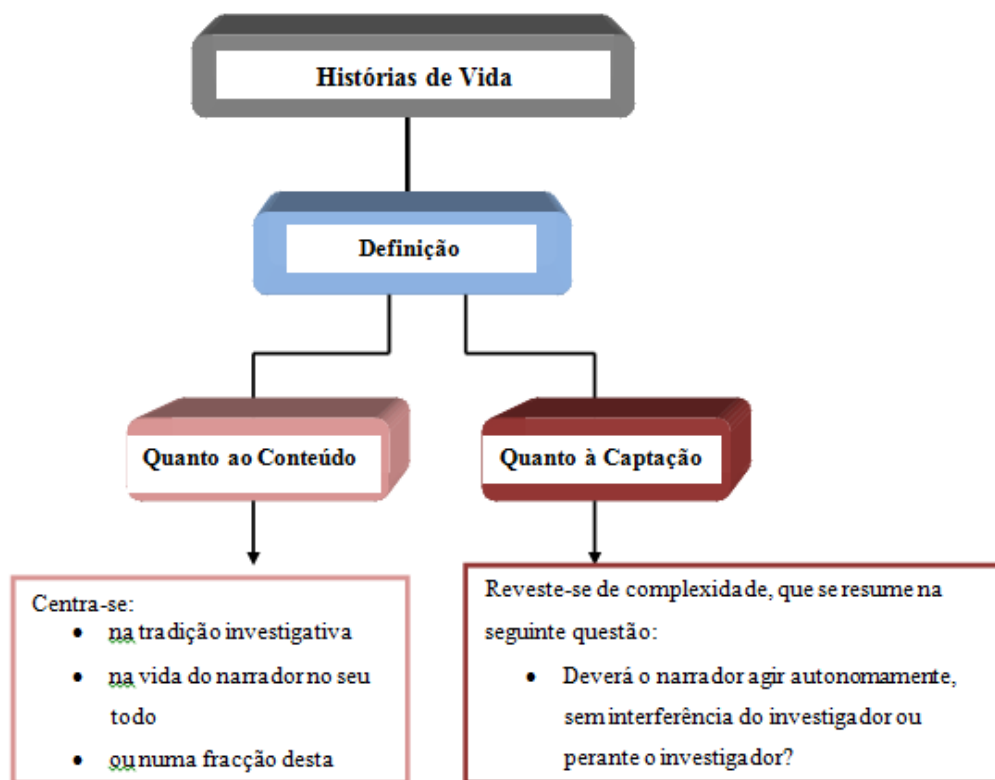
A diversidade de formas de actuação é grande, porém pode dizer-se que existem dois vectores que permitem uma razoável clarificação do conceito, um respeitante ao conteúdo, outro à forma da sua captação”.

Segundo estes autores, embora se afigurem várias de actuação, consideram que existem dois vectores que possibilitam um razoável esclarecimento do conceito, sendo que um diz respeito ao conteúdo e o outro à maneira como é feita a sua captação. Salientam que em relação ao conteúdo a história de vida se centraliza na prática investigativa, que poderá envolver a vida do narrador no seu todo ou apenas numa fracção da mesma, apresentando quaisquer destes procedimentos uma boa referência.

Quanto à forma de captação destes mesmos objectos, consideram os autores, apresentar vantagens e inconvenientes. A especificidade da captação de informação, consiste numa questão que passamos a citar:

“deve o narrador agir autonomamente, sem interferência alguma do investigador, escrevendo ou falando, ou, pelo contrário, é melhor para a investigação a narração da vida ou de um segmento da mesma perante o investigador”? (2011:40).

Para melhor sintetizarmos esta ideia, apresentamo-la resumidamente, através do esquema, que se segue:



Quadro 29 - História de vida: Conteúdo e Captação

No nosso caso, centrámos a nossa opção numa fracção da vida do narrador, especificamente no que se referia ao facto de ter sido o grande pioneiro da Educação pela Arte em Portugal, sem que no entanto excluíssemos toda a abrangência do seu percurso de vida e dos factos que o levaram a deixar a medicina para os caminhos da Educação.

A narrativa foi realizada perante a investigadora, de acordo com uma questão geradora de onde divergiram outras, e onde o narrador usou de completa liberdade para estruturar e conduzir a sua narrativa. Sendo o nosso entrevistado uma figura de renome nos caminhos da educação pela arte, foi sem dúvida enriquecedora toda a partilha e a forma como nos deixou entrar nas memórias do seu percurso de vida.

Assim sendo, uma das funções das entrevistas é permitir a reconstrução de factos através dos elementos recolhidos com as mesmas, a fim de poder enriquecer a investigação em curso. Dentro desta linha condutora, contamos com um conjunto de testemunhos que permitiram o desenvolvimento desta investigação, narrando aspectos considerados importantes.

Salientamos que a entrevista realizada com maior profundidade atendendo à construção de uma história de vida, teve uma estrutura diferenciada e seguiram-se passos específicos para a sua realização, os quais apresentaremos oportunamente.

Bolívar defende que:

“el relato narrativo es una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación (...) describe vidas, recoge y cuenta historias de ella, y escribe narrativas de experiencia”(1998:124).

Segundo este mesmo autor, as descrições de uma história de vida referenciam sempre as particularidades de uma vida e os impactos colectivos que a mesma espelha:

“El relato biográfico tiene una importancia teórica inmensa e inexplorada. Tiene una fecundidad heurística que ha sido durante mucho tiempo ignorada o silenciada” (Ferrarotti, 1983:54 cit in Bolívar, 1998:89).

Pretendeu-se, por isso, com a utilização do modelo biográfico e ainda de acordo com Bolívar, relatar e analisar uma vida, ou parte dela, atendendo fundamentalmente aos aspectos que consideramos de maior relevância, pois com este modelo é possível desenvolver “el trabajo de análisis, interpretación y síntesis sobre la vida enunciada (...) por una persona distinta de aquel que cuenta esa vida” (Bolívar, 1998:91).

Também Ghiglione e Matalon, (1985 *cit in* Sousa 2003:250) referem que:

“a preparação da entrevista é a sua etapa mais importante, requerendo algumas medidas:

1.Planeamento da entrevista, tendo em vista o objectivo a ser alcançado;

2. Conhecimento prévio com o entrevistado, procurando conhecer objectivamente o grau de familiaridade com o assunto em estudo;

3.Oportunidade da entrevista: marcação com antecedência do local, da data e da hora para a entrevista (...)

4.Confidencialidade: garantir ao entrevistado o segredo da sua identidade e das suas respostas”.

De acordo com os autores referenciados e no intuito de que estes instrumentos utilizados na investigação se revelassem coerentes, credíveis e que captassem ao máximo as informações necessárias à investigação, deram-se os seguintes passos para a sua realização e desenvolvimento, o que consideramos como a preparação das entrevistas que designamos por gerais, os quais passamos a descrever:

a) Definiram-se os objectivos das entrevistas de acordo com o objectivo geral da investigação.

b) Construiu-se o Guião da entrevista, atendendo aos objectivos da mesma.

c) Realizaram-se contactos formais com os possíveis entrevistados, através de telefone e correio electrónico, no sentido de dar a conhecer qual a investigação que se pretende realizar e a importância dos seus testemunhos para a concretização dos objectivos da mesma.

d) Estabeleceu-se com o possível entrevistado, o dia, a hora e local do encontro para o desenrolar da Entrevista, sempre sugeridos pelo entrevistado de acordo com a sua disponibilidade.

e) Foi garantido ao entrevistado a confidencialidade das suas respostas, bem como se estabeleceu o compromisso de lhe ser dado a conhecer num momento posterior, toda a transcrição da entrevista.

Para Schutze, (2007) a entrevista narrativa ou biográfica, assenta em alguns fundamentos teóricos e metodológicos. De acordo com este sociólogo, que nos anos 70 desenvolveu um método de análise de dados narrativos, mais conhecido como “Entrevista Narrativa”, a principal característica reside na exploração de relatos produzidos pelo entrevistado sem preparação e sem intermitência do entrevistador. Este solicita que a pessoa conte a sua história de vida (ou parte da mesma nos aspectos a considerar de relevo para o estudo) partindo de uma solicitação dilatada, não directiva, aguardando as questões específicas para o final.

Tratando-se pois, de aspectos fenomenológicos, o método de Schutze deseja mostrar numa abordagem social e pessoal, vários recursos como forma de mudança. Este autor considera que existe “profunda relação entre o desenvolvimento da identidade de um indivíduo e suas versões narrativas de experiências históricas de vida” (Schutze, 2007:8). Partindo deste pressuposto, encara-se a narração autobiográfica, como uma actividade fundamental da entrevista biográfica.

“Mediante a recordação do passado, na narração autobiográfica de certas fases e episódios da vida ou ao narrar a história de vida como um todo, o narrador exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até ao momento e que se expande em direcção ao futuro que está por vir. (...) e reconhecendo, através da narração autobiográfica, como alguém se sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento”.

Desta forma, na fase de iniciação da nossa entrevista, apresentámos a questão geradora sobre a qual recaia o nosso interesse para o estudo e deixámos o entrevistado produzir o seu relato, de forma espontânea, tentando interferir o menos possível, até à conclusão da narração.

No nosso caso, o grande objectivo desta entrevista, visava a recolha de informação sobre a trajectória pessoal e profissional do nosso entrevistado, no percurso e desenvolvimento da Educação pela Arte, de que foi pioneiro. No entanto e após as questões imanentes, registámos outros comentários de interesse e alusões à situação actual da educação pela Arte, que nos foram muito úteis e ajudaram a compreender de forma mais clara a ambiguidade da condição educativa da actualidade, que tentávamos esclarecer.

Segundo Schutze, o método de análise e interpretação da Entrevista narrativa, é reconstrutivo, visto que propõe uma reconstrução dos factos e dos procedimentos biográficos do relator.

Flick, (2004:214), afirma que para Schutze a finalidade não é “reconstruir as interpretações subjectivas que o narrador elabora da sua vida, mas sim, reconstruir a inter-relação de cursos factuais de processos”.

Foi neste sentido que tentámos conduzir a nossa análise narrativa, visto que o maior interesse provinha da necessidade de aprofundar a importância da Educação pela Arte no momento em que emergiu e verificar a sua importância na actualidade perante a implementação das actividades de enriquecimento curricular. Assim, procurámos deste modo a obtenção de informações alargadas, percorrendo de certo modo a trajectória pessoal e profissional de Arquimedes da Silva Santos, a fim de tentarmos ampliar a estrutura narrativa no âmbito da sua experiência humana, articulando a vida do Homem, do Médico e do Professor, numa sequência de temporalidade, onde as experiências nos conduziam a situações concretas sobre a educação pela arte e seus caminhos futuros para a pesquisa que pretendemos realizar, numa base epistemológica.

Torna-se importante referir que o tema da entrevista, foi de extrema relevância para o prosseguimento da mesma e para a participação do entrevistado, visto que se construía sobre duas realidades que embora cronologicamente separadas, se cruzam no tempo e articulam perante uma realidade emergente cuja base se alicerça em situações decorrentes do passado: A Educação pela Arte e seu percurso pioneiro e a Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular no momento actual.

Assim, salienta Sousa, (2003:257) que “a importância do tema da entrevista ou a relevância que socialmente lhe é dada no momento é outro facto a considerar. Um sujeito que se confronta com um tema que acha importante, ou que é falado nos meios de comunicação, empenha-se mais na entrevista (...)”. Concordamos com o autor no que respeita à pertinência do tema e ao seu carácter inovador.

De acordo com as alíneas anteriormente apresentadas, relembramos os objectivos das entrevistas:

- Perceber a importância e desenvolvimento da Educação pela Arte ao longo dos anos no sistema educativo português e sua repercussão na actualidade, na realidade do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tal como refere Quivy (1992:81) “é raro as entrevistas exploratórias não serem acompanhadas de observação ou de análise de documentos”. Desta forma e no sentido de complementar e enriquecer através da documentação existente sobre o nosso entrevistado, a nossa narrativa biográfica, tentámos recolher o maior número possível de dados, nas fontes que os continham.

Considerámos pertinente e fundamental, atendendo ao percurso de vida pessoal e profissional do nosso narrador, complementarmos esta narrativa com documentos do seu espólio, cedido ao museu neo-realismo em Vila Franca de Xira, fazer uma visita ao mesmo e um trabalho de observação e exploração, que enriquecesse todo o processo exploratório que foi feito.

Assim, tentámos de forma literária e visual (através de fotos e documentos de arquivo) reconstruir factos e situações numa linha de tempo vivenciada pelo narrador, que nos veio mostrar e comprovar toda a envolvimento da narrativa. Sobre esta envolvimento, Vilelas (2009:53) afirma, que:

“a estratégia fenomenológica, respeita plenamente a relação que se estabelece entre as pessoas e as suas próprias vivências, já que ao tratar-se de algo estritamente pessoal, não existe nenhuma razão externa para pensar que ela não a vivenciou, não sentiu ou não percebeu as coisas como disse que tinham ocorrido”.

Deste modo e a fim de darmos um maior contributo à narrativa biográfica, na tentativa de integrarmos a palavra e a documentação existente, verificámos a existência inequívoca da inter-relação entre as mesmas fontes. Foi para nós uma mais-valia, a visita ao museu onde se encontrava patente uma exposição sobre a vida e a obra de Arquimedes da Silva Santos e à Fundação Gulbenkian, local onde o nosso entrevistado foi investigador, que nos permitiu um aprofundamento e relação mais intensa, sobre o tema que nos interessava para o estudo. De acordo com as palavras de Santos, **“considero que a criação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte, em 1956 e 57, à semelhança da Associação de Educação pela Arte da UNESCO, foi fundamental como base de aceitação da investigação”.**

Apresentaremos neste capítulo, a Narrativa Biográfica de Arquimedes da Silva Santos, que ilustraremos com fotos de arquivo, que se obtiveram no museu neo-realismo, onde esteve patente uma exposição sobre a vida e a obra deste pedagogo.

4.3.1.1. Narrativa Biográfica

“PERCURSOS DE UM SONHADOR”

“Arquimedes Silva Santos”



Figura 28 - Fotografia obtida na exposição do Museu Neo-realismo

“Ensaia timidamente a tua Voz.
Pelo instante de um relâmpago, poeta.
Poesia permanente é para nós.
Hoje, quem passa com a pressa não escuta
Nem medita”.

Arquimedes da Silva Santos

In: Voz Velada, poemas (1958)

Arquimedes Silva Santos, o Homem, o poeta, o professor, o médico... a quem um regime autoritário e opressor “roubou” o direito de liberdade por algum tempo, mas não conseguiu aprisionar a vontade de sonhar. Essa vontade que perdura no brilho do olhar atento e se transmite nas palavras pausadas e sábias, que o tempo mantém vivas na memória de quem afirma: “sou um livre-pensador e um franco-atirador”.

Conversar com Arquimedes Santos, é sem dúvida um privilégio. É sentirmos que o tempo não passou e absorver sofregamente as memórias vivas de quem partilhou uma vida de emoções, de desafios, de inquietações, de conquistas sempre em função dos outros, na construção dos saberes, onde a ciência, a poesia, a pedagogia e a arte se cruzam e articulam numa interação de emoções e de saberes. É sentir que a calma e serenidade que transmite, num discurso impregnado de afecto e generosidade, de quem confia, nos engrandece com a coerência que se lhe conhece.

Na Póvoa de Santa Iria, onde o Tejo parece sussurrar viagens de barqueiros, pescadores, onde salinas e marinhas guardam segredos de outras épocas e recordam passeios de poetas e inquietações de outros tempos, encontramos com Arquimedes da Silva Santos. Na casa que sempre foi sua, onde cresceu e praticou clínica, nos recebeu, com toda a serenidade que sempre lhe conhecemos, a humildade que sempre o caracterizou e a sabedoria que sempre colocou ao dispor dos outros.

Duma conversa informal, onde se percorreu o tempo de saberes partilhados, de memórias conquistadas e transportadas para os dias numa actualidade recheada de mudanças e ambiguidades, nasceu esta entrevista onde as palavras proferidas quase emudeceram a entrevistadora. Mais que uma conversa foi o revisitar um percurso de vida, de quem viveu **“sonhando para os outros”**.

Era uma vez...

Assim começam quase todas as histórias de encantar, de fascínio, de sonho. Esta é uma história real, uma história de vida intensa, onde nem tudo foi fácil, dedicada aos outros, onde a solidariedade e o humanismo continuam presentes. É uma parte da história de vida de Arquimedes da Silva Santos, o poeta, o médico, o professor, o sonhador.

Seria muita pretensão nossa conseguir transportar para o papel, toda a dimensão da vida de Arquimedes Santos, mas foi grande a necessidade de percorrer de forma transversal a sua vida, através da entrevista, de leituras, de testemunhos, da visita ao Museu Neo-Realismo, para poder dar luz ao significado que teve a investigação que realizou, no sentido de poder estruturar uma psicopedagogia da expressão artística e a experiência pioneira da educação pela arte. Vamos por isso recuar no tempo e percorrer junto com as palavras, o percurso de um menino que nasceu no dia 18 de Junho do ano de 1921, na Póvoa de Santa Iria, na Rua da República.

Ali bem perto da cidade de Lisboa, onde o Tejo abraça o mar em gesto de despedida duma viagem que finda, Santa Iria embalava junto ao Tejo na sua caminhada, mais um filho que nascia.

A esta terra pacata de gentes do Rio, de marinhas e salinas, puderam José da Silva Santos e Iria da Conceição Ventura dar a conhecer seu filho, cujo nome o pai escolhera, “Arquimedes da Silva Santos”, nome de filósofo grego, com o qual teve **“de carregar até hoje, pois muita gente nem sabia como pronuncia-lo”**.

Aqui viveu em menino, até aos sete anos, uma infância que ele próprio considera de **“livre”** e de **“pagãozinho”**, tal era a liberdade com que percorria montes e vales saboreando a frescura das manhãs, desfrutando a dádiva duma natureza sem donos, que a todos pertencia. Passeou sonhos e sensações por várias localidades de Portugal, já que a profissão de seu pai, funcionário público da Junta Autónoma das Estradas, assim o proporcionava. Foi também com seu pai que **“entretanto tinha tirado o curso de Engenheiro Técnico/Arquitecto”** que descobriu a literatura, o desenho, a história da arte, com as quais começou a familiarizar-se, a partilhar, projectar e construir sonhos, tal como o pai projectava e construía casas.

Após ter concluído o 1º ano de Liceu, em Santarém, nova mudança acontecia. Dos 12 aos 15 anos, devido a deslocação de trabalho de seu pai, viveu em Vila Franca de Xira, na casa de uns amigos da família e estudou no Colégio Afonso de Albuquerque. “ **A família era praticante da Igreja Evangélica e eu comecei a frequentar o culto que era por baixo da casa onde vivi. Influenciou a minha vida**”. Confessa ter sido essa a única religião que praticou, apesar de se considerar mais cristão do que muitos católicos praticantes que desconhecem a vida de Cristo e afirma respeitar a ética cristã. “**Cristãos somos todos nós**”. É no seio desta família que desperta para a adolescência e, com ela, novas descobertas.

No seu percurso estudantil por Vila Franca de Xira começa a desenhar-se o gosto pelos Lusíadas de Camões e são eles a motivação da sua escrita, dos seus primeiros poemas com forte influência na rima e métrica. A poesia começa a revelar-se como energia necessária na sua vida, tal como os amigos de Vila Franca (donde se destaca Rodrigues Faria), que com ele se ligaram aos movimentos juvenis na Mocidade Portuguesa, obrigatória num Portugal distante dum Abril por conquistar, donde acabou por ser expulso por se ter recusado à integração nas milícias com armas.

Vila Franca era nessa época (nas décadas de 1930/40) uma terra importante, a nível social e agrícola, o mesmo acontecendo social e culturalmente. De vários pontos do país, Vila Franca via chegar trabalhadores do campo e das fábricas e a todos “aconchegava”, proporcionando-lhes emprego e alguma estabilidade económica.

Em simultâneo com a actividade desenvolvida pelos trabalhadores agrícolas, desenvolvia-se também a acção cultural nesta Vila Ribatejana, onde em 1936, nas lezírias já se ouviam rumores da Guerra Civil de Espanha. É então por esta época que desenvolve seus contactos com colegas de escola e com os quais vai enriquecendo o gosto pela actividades literárias.

Muito amigo de Alves Redol, a quem considerava quase da família e uma pessoa notável, partilhou com ele ideais políticos e literários que mais tarde o levou a integrar o grupo neo – realista de Vila Franca de Xira.

Bem cedo o gosto pela poesia e pelo teatro, começam a desenhar-se dentro de si, assim como outras manifestações culturais, em que participa conjuntamente com amigos da época,

colaborando em periódicos (dos quais destacamos “O Diabo” e o “Sol Nascente”), desenvolvendo ideais.

Como hoje diz, quando lhe falamos na sua passagem pelo teatro, onde participou encenando com um grupo, no “Ateneu Artístico Vila-franquense”, **“Tudo isso são enriquecimentos pessoais e sem a tal intenção profissional ser isto ou aquilo nessas áreas”**.

Os seus estudos liceais foram iniciados em 1932 em Ourém, depois em Vila Franca de Xira e concluídos em Lisboa, no Liceu Passos Manuel, facto esse que contribuiu para uma maior aproximação com outros poetas e escritores e conjuntamente se começaram a desenhar novos ideais políticos, sociais e culturais.

Mas como a vida não pára e por vezes basta um simples roçar de asas para permitir empreender novos voos, novas viragens, Arquimedes não deixa murmurando no Tejo os seus ideais sócio culturais e políticos quando parte para a cidade do Mondego. Assim, em 1942 é em Coimbra que passa a residir com a família, é lá que realiza o seu curso de Medicina e em paralelo dinamiza actividades culturais, desenvolvendo contactos com elementos do Grupo Neo-realismo de Coimbra.

Aqui conheceu entre outros, Egídio e Joaquim Namorado, João Cachofel, Carlos Oliveira e outros mais com os quais desenvolveu laços de amizade e também um relevante trabalho de ordem cultural, política e artística.

Foi em Coimbra que integrou o TEUC (Teatro dos Estudantes Universitários de Coimbra), onde a sua acção foi importante no trabalho desenvolvido. O interesse pelos problemas sociais, políticos e culturais estiveram sempre presentes, no sentido de proporcionar uma mudança na sociedade da época, procurando sempre a promoção de actividades culturais, quer a nível literário, quer do teatro e até da música, onde em parceria com Lopes Graça colaborou no hino do Movimento de Unidade Democrática (MUD).

Os seus ideais políticos e o envolvimento partidário, levaram-no a interromper abruptamente o último ano do curso de Medicina em 1949, na sequência de um discurso que realizou **“em**

representação da Academia dos Estudantes”, em que ousou opor-se, com as palavras proferidas, à candidatura de Norton de Matos à presidência da Republica.

Num Portugal cinzento, fortemente castrador de ideais, onde se aprisionavam sonhos, as palavras eram vigiadas e a liberdade era um eco interrompido por uma polícia opressora, Arquimedes foi preso pela PIDE, interrompendo assim a sua licenciatura da qual estava a terminar as últimas cadeiras. Levou com ele os sonhos, os ideais que assim tentaram silenciar durante o período de tempo em que esteve detido.

Como ele diz: **“Numa madrugada bateram-me à porta e levaram-me para a prisão da polícia onde me mantiveram como uma estátua. Depois vim para Lisboa para o Aljube, segui para Caxias e mais tarde fui julgado e condenado a ano e meio de prisão. Recorri e tive a mesma condenação. Foram três anos muito difíceis, que nem gosto de lembrar. Fui privado dos meus direitos pessoais e políticos e fui posto à margem até hoje”.**

Os períodos de tempo em que esteve detido, situam-se entre 21 de Julho de 1949 a 16 de Julho de 1950 e 19 de Julho a 22 de Dezembro de 1952.

Não obstante estar privado da sua liberdade e direitos de cidadão, no dia 4 de Fevereiro de 1950 realiza o seu casamento, por procuração, com D. Maria Luísa Duarte, com quem partilha até hoje a sua vida, na sua casa da Póvoa.

98

Registada no livro de emolumentos
sob o n.º 18546

REGISTO CIVIL DA REPUBLICA PORTUGUESA

Certidão de Casamento

Conservatória do Registo Civil de Lousã:

Narrativa

Certifico que dos livros de registo de casamentos arquivados nesta Conservatória referentes ao ano de 19 50, consta que às doz - horas e quatro minutos do dia quatro do mês de Junho de mil noventa e cinco, contraíu casamento na Conservatória do Registo Civil de Lousã, Arquimedes da Silva Santos, estudante de medicina, residente na freguesia de Paços de Arcos, concelho de Beiras, filho de Jose da Silva Santos e de Maria da Conceição Vitorino e Silva com Maria Luiza Duarte, empregada de escritório, residente na freguesia de Alameda, desta cidade, filha de Antonio Duarte e de Maria Joaquina Pinheiro.

Ficha n.º
Preso no Reduto Monte do Forte de Caxias

CONTA

Emol	8\$50
~~Art. 32~~	0
Selo	5'00
Reembolso	1'50
Total	14\$00

(Lousã)
esendo
M

E por ser verdade se passou esta certidão que conferi e assino.
Conservatória do Registo Civil de Lousã
aos 5 de Junho de 1956. Parurei: Santos
Arquimedes da Silva Santos
Adjunto do Conservador do Registo Civil,
Maria Luiza Duarte

Modelo 5 Papelaria dos Carvalhos

2\$50 2\$50
PORTUGAL PORTUGAL
DOIS ESC. E MEIO DOIS ESC. E MEIO

Figura 29 - Certidão de casamento de Arquimedes da Silva Santos (Foto retirada no museu Neo-realismo)

Já em liberdade, conclui o curso de Medicina, em 1951, mas como ele mesmo diz, não foi fácil ser médico neste país, onde foi “proibido de exercer em hospitais públicos”. Dedicou-se então a fazer clínica, tendo começado na Lousa.



Figura 30 - Diploma do Curso de medicina

“Fiz clínica geral durante noite e dia numa vasta área dos concelhos de Loures e Vila Franca de Xira e durante 50 anos. Comecei na Lousa e vim para a Póvoa em 1957”.

Arquimedes Santos, o médico ao qual um país imerso num regime ditatorial impediu de realizar um percurso profissional livre, foi traçando o seu percurso e tirou também o curso de Ciências Pedagógicas. **“Para já vou dizer que nunca pensei ser professor, que acho que para mim há duas actividades fundamentais: uma que está precisamente relacionada com a saúde e outra com a educação. Claro que há outras também, uma em que me empenhei na**

juventude foi sobretudo na cultura, mas como são essas diferenças, essas coisas, optei evidentemente pelos seus conceitos para a vida, pelos seus caminhos”.

Caminhos que trilhou como ninguém, numa busca constante do conhecimento, da inovação, do saber ao serviço dos outros, das crianças e dos jovens, do futuro...gostaria de ser médico de saúde escolar, “ **nunca pensei ser professor, francamente, o que não quer dizer que mesmo quando estava a tirar o meu curso médico, nos anos 40, não tivesse paralelamente, interesse em tirar a licenciatura nas Ciências pedagógicas e assim o fiz, na faculdade de letras de Coimbra. Mas fi-lo com a intenção de ser médico escolar”.**



Figura 31 - Batina de estudante e livro de curso (em exposição no museu Neo-Realismo)

Ser médico escolar, na altura, era talvez uma maneira de encontrar uma saída profissional, já que na época atribulada dum país que se encontrava aprisionado, empobrecido e vazio de sonhos ou expectativas, poucas oportunidades existiam para um médico, sendo que as opções se dividiam entre possuir um consultório particular em qualquer lugar do país, ou como recorda Arquimedes Santos, **” ou iria para médico ligado ao estado, que estava de certo modo a protegê-los, entre os quais havia os médicos escolares”**. Era essa a hipótese que equacionava no seu percurso, enveredar pela possibilidade de ser médico escolar, que era algo que o aproximava do ensino, do apoio às crianças. Bem cedo percebeu a dificuldade existente em Portugal e quando se especializou verificou o quão difícil era ser médico no país.

Frequentou vários hospitais do país, onde gratuitamente estagiou sete anos. A vontade de investigar, de descobrir e construir novas realidades, sempre esteve presente nos percursos deste sonhador, descobrindo talvez por acaso a revista francesa “ Enfance” em 1948, que era dirigida por Henri Wallon, médico e filósofo francês, grande vulto da psiquiatria Infantil, torna-se assinante da mesma e sabendo que João dos Santos, que tinha trabalhado em França com Wallon, se encontrava em Portugal, manifesta vontade em conhecê-lo e assim acontece através de seu amigo Alves Redol. Diz mesmo que foi Redol que o ajudou, após lhe ter contado as suas dificuldades, dizendo-lhe que **“ o único médico especialista em Portugal era João dos Santos que tinha estudado em França com Henri Wallon, mas que não tinha meio de chegar até ele”**. É então que Redol lhe diz ser amigo de João dos Santos e no dia seguinte reuniram os três na casa de Redol, onde recebe o convite de João dos Santos para trabalhar no Hospital Júlio de Matos, como Psiquiatra das crianças.

O gosto pela psiquiatria, já vinha de trás, pois já quando estudante de Medicina em Coimbra, pensava que gostaria de fazer Psiquiatria Infantil e como ele refere, **“um dia vi a revista francesa Enfance e comecei-me a interessar. Comprei dezenas de livros e fiz-me Psiquiatra Infantil como autodidacta. Mais tarde obtive o diploma de especialização na Faculdade de Medicina de Paris”**.

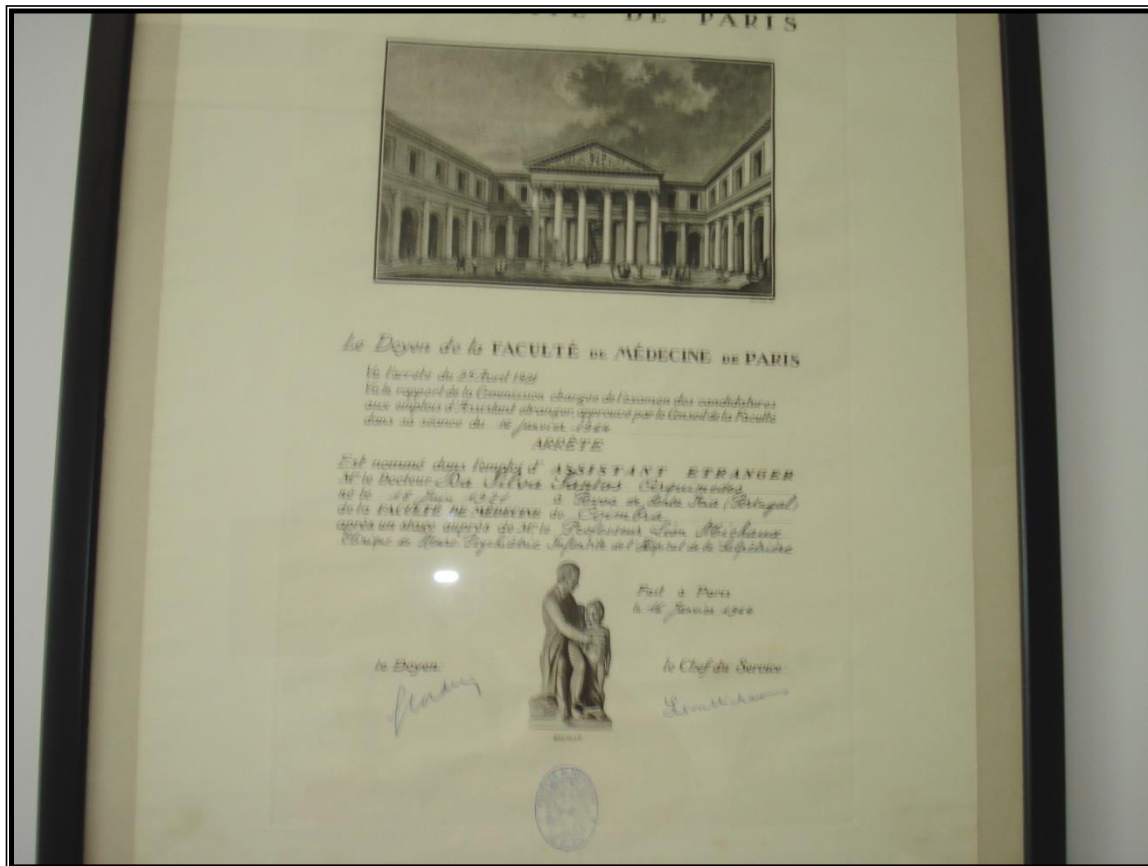


Figura 32 - Diploma da Faculdade de Medicina de Paris

Percorrer a vida de Arquimedes Santos, é sem dúvida, embrenharmo-nos num vasto campo de emoções onde as dificuldades sentidas nos largos espaços percorridos, se entrelaçam e misturam na esperança do novo, da vontade de conquistar, do não fechar os braços e partir sempre em busca dos valores e ideais em que acredita.

Parte para Paris em 1956 matriculando-se num curso no “Centre International de l’Enfance”, mas regressa três meses depois.

O ano de 1957 foi decisivo no seu regresso à Póvoa, terra que o viu nascer, onde ainda hoje vive e atenciosamente nos deixa envolver nas suas memórias.

Ligamos o nome de Arquimedes da Silva Santos ao IV Congresso Internacional de Psiquiatria Infantil realizado em Lisboa, visto que foi relevante **“para a história da psiquiatria em Portugal”**, com a sua participação e outras figuras de prestígio científico a nível nacional e

internacional. Esta efeméride possibilitou a criação da “especialidade médica de Neuropsiquiatria Infantil”, em 1959 e Arquimedes Santos foi reconhecido pela Ordem dos Médicos, Neuropsiquiatra da Infância.

Da Medicina à Educação pela Arte:

A vida não pára, por vezes parece rodopiar ou desviar-se da rota que se traça, mas continua sempre apesar das incertezas e no ano de 1962, Arquimedes vai para Paris, com uma Bolsa do Governo Francês aperfeiçoar os seus estudos de Pedopsiquiatria e Psicopedagogia e é ele que diz: **“Tive a sorte, entre as muitas poucas sortes, tive a sorte de ter obtido uma bolsa do governo francês”**. Frequentou os serviços de Neuropsiquiatria da Faculdade de Medicina, obtém o diploma daquela especialidade e realiza estágios no hospital Salpêtrière.

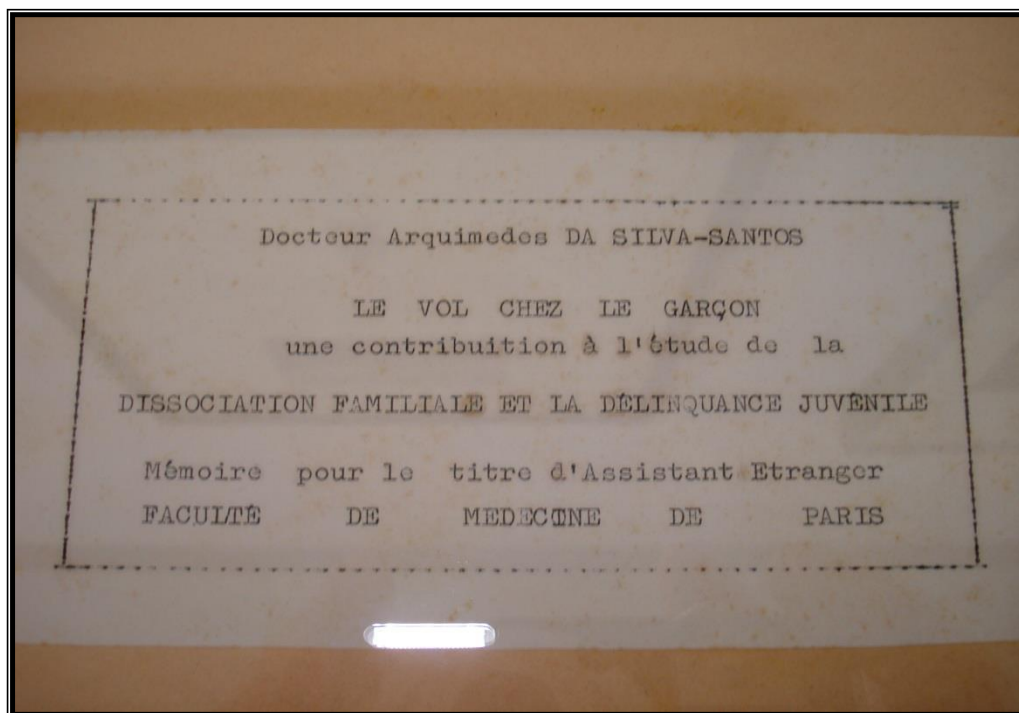


Figura 33 - Diploma da Faculdade de Medicina de Paris

Devido ao excelente trabalho desenvolvido e à qualidade do mesmo, a bolsa que seria apenas de um ano, foi renovada e em Paris viveu dois anos, distribuindo o seu tempo entre as actividades profissionais, a formação e os aspectos culturais, já que para Arquimedes, **“cultura, seria no geral o que diz respeito ao que o homem tem feito através do espírito e não só aqui,**

baseado também em mestres, uns presentes, outros não presentes, mas que me deram também a possibilidade de poder reflectir”.

É também na Sorbonne que continua a sua formação pessoal e descobre que o professor Debesse, de quem já conhecia o nome e sabia ser um grande professor ligado à área da pedagogia, dava nessa mesma universidade um curso de educação estética. Como nos diz: **“a educação estética interessou-me sempre, mas a nível de formação pessoal, mais nada”.**

Arquimedes durante um ano faz o curso de Educação Estética do professor Debesse, que considera ter sido uma revelação, tendo vindo ao encontro de algumas coisas que gostaria de ensinar à sua maneira e que lhe deu certas bases, tudo **“num ponto de vista autodidáctico”**. A vontade de investir nos saberes, na construção do conhecimento sempre esteve presente na sua vida e por isso, quando o professor Debesse indica um livro do passado, de Laskaris, que fez uma longa tese, procura-o pelas livrarias e consegue encontrá-lo, pois como hoje nos diz, **“sem intenção qualquer que fosse de ensinar, eu ia arranjando coisas para o meu crescimento”**.

Considera este livro fundamental, como também a tese de Irene Wojnar, também ela aluna do professor Debesse, que o prefaciou, onde relaciona precisamente estética e pedagogia. Tudo o que aparecia no sentido de um enriquecimento cultural, trouxe para Portugal e diz ser a sua cultura, como as ciências, a filosofia, a arte, tudo à sua maneira, ao jeito próprio que posteriormente lhe dão a possibilidade de articular muitas coisas. Foi também na Sorbonne que fez um curso com um assistente do Piaget, na psicologia da criança e hoje, ouvimo-lo dizer **“sempre que podia queria aproveitar em Paris, o máximo (cá à minha maneira, cá para mim), nem sempre com a intenção de ser professor ou o que quer que fosse, nem sequer escrever, na altura”**. Como faz questão de referir, sendo a cultura um campo tão vasto é algo que implica toda a gente, a todos os níveis.

Paris é por si uma cidade onde a cultura está viva, perdurando através de séculos, através dos homens que viveram outros sonhos e transportaram consigo a possibilidade de novas vivências, deixando marcas sinais. Necessariamente é importante atendermos aos sinais, porque na vida, como ele diz, **“acontecem coisas curiosas, uma delas foi esta: Eu andava na Sorbonne, na Salpêtrière um dia ia com a minha mulher, numa situação em Paris e ouvimos perto de uma estação de metropolitano, alguém chamar pelo meu nome. Coisa estranha, em Paris!**

Em Paris, aquela multidão, alguém conhecer-me? Ficamos espantados! Era um velho amigo meu de Coimbra, que ao ver-me ali ficou muito satisfeito”.

Percurso na Fundação Gulbenkian

Depois de forte abraço trocado entre ambos, Breda Simões, o amigo que o reconheceu por entre a multidão parisiense, confessou-lhe o motivo da sua estada em Paris, dizendo-lhe que estava ligado à Fundação Gulbenkian (que na altura tinha poucos anos) e que andava pelos países mais próximos (França, Holanda, Alemanha) a fim de verificar como se poderia formar um Centro de Investigação Pedagógica. Sabendo este amigo que Arquimedes Santos estava ligado à Psiquiatria, diz-lhe que era mesmo uma pessoa nessa área que precisava, manifestando a sua alegria por tê-lo encontrado, que está de volta a Lisboa e **“depois... Convidou-me”**.

Arquimedes começa a pensar, a ponderar a situação, a indecisão surge, a incerteza também se apresenta. Que fazer? **“Eu pensei... bem, estou aqui, não sei o que vai ser a minha vida se ficar aqui... ir para Portugal era a mesma coisa que nada, estava tudo fechado, nem sequer me deixavam dar nos hospitais de graça, como estagiário. Acontece que fiquei”**.

Mas não ficou por muito tempo, já que sua mulher engravidou, a menina, a sua filha mais velha, nasceu e embora tivesse ofertas para ficar em Paris, a vontade de voltar a Portugal, prevaleceu, considera ser muito ligado a este “rincão” e porque **“todos nós temos as nossas fraquezas e uma das minhas fraquezas, é esta de facto. Acho que isto é o meu país, é aqui que eu tinha que dar alguma coisa e acontece que vou de volta para Portugal”**.

A família já mais fortalecida com a filha Maria da Graça, regressa a Portugal, onde já Breda Simões tinha formado o Centro de Investigação Pedagógica. O amigo era um dos directores do Centro, na Fundação Gulbenkian e manteve o que lhe tinha prometido.

Entrou para o Centro de Investigação Pedagógica em 1965, **“mas como Pedopsiquiatra, para dar apoio a crianças sobretudo com algumas dificuldades, particularmente no campo das dificuldades específicas, das ortografias, das dislexias e desses problemas”**.



Figura 34 - Cartão de Identidade da Fundação Calouste Gulbenkian

Por essa altura e no mesmo Centro de Investigação Pedagógica, O professor e filósofo Delfim Santos, assumia as funções de director e professor do Curso de Ciências Pedagógicas em Lisboa. Eram também professores no Centro de Investigação, o professor Breda Simões, psicólogo e Rui Grácio, velho amigo de Arquimedes dos tempos da adolescência.” **Tinha ali dois amigos: um de Coimbra, que era o Breda Simões e o Rui Grácio já de um outro campo, aqui de Lisboa**” mas que agora se reencontraram. Cada um deles em seu departamento, Breda no departamento de psicologia e psicopedagogia e Grácio em Pedagogia e didáctica. As visões que ambos possuíam eram diferentes e Arquimedes, de uma certa forma equilibrava, como aliás tem sido a sua vida nesse aspecto.

Havia por isso portanto professores de psicologia, pedagogia, didáctica, gestão da Educação, filosofia da educação, **“entre os quais o Dr. Marinho que é um filósofo extraordinário”**. Estas cadeiras leccionadas, correspondiam de algum modo ao curso de Ciências Pedagógicas, quer de Lisboa quer de Coimbra.

Com a abertura deste curso, pretendia-se dar apoio às pessoas **“que nos serviços dos Museus estivessem ligadas à Educação e às Artes, concretamente ao serviço da música e ao serviço dos Museus, particularmente nos serviços de Música”**.

É impossível falar nos serviços de Música, sem falar de Madalena Azeredo Perdigão (directora desses serviços), visto ter sido ela a impulsionadora de novos cursos, ela que era música e matemática e possuía uma visão diferente para estas realidades, além do que era comum. Além disso, encontrava-se numa posição excelente, percebendo exactamente o que deveria ser feito, **“percebia que havia coisas que tinham que ser abertas e ela estava numa posição chave, podia mandar”**.

Madalena Perdigão já sua conhecida de Coimbra, é uma referência para Arquimedes Santos, de quem recebeu apoio e considera que ela teve a capacidade de abrir perspectivas no campo da educação musical, com cursos que pela 1ª vez em Portugal concediam abertura para uma nova educação.

Deste modo, este curso no Centro de Investigação Pedagógica, surgiu com o intuito de apoiar os professores que estavam a tirar educação musical ou artes plásticas.

Na maneira de ver do pedagogo Arquimedes Santos, **“as pessoas que têm uma acção nesse campo podem até ser muito boas nas áreas das musicas, etc., etc., mas se forem ensinar e não tiverem o mínimo de conhecimentos das áreas pedagógicas, psicopedagógicas, didácticas, relacionadas com a psicologia da criança, é com muito boa vontade que tenham (e às vezes têm), é muito difícil, com muitas crianças poder de certo modo encontrar, vá lá, um denominador comum que as facilite”**.

Assim, este curso da fundação Gulbenkian pretendia precisamente apoiar quem estava a tirar cursos de iniciação musical.

Arquimedes Santos desde sempre manifestou interesse pelas coisas das artes e Breda Simões, conhecedor dos seus interesses “pelas coisas das artes”, chama-o ao seu gabinete, e propõe-lhe a investigação para a criação de uma disciplina de Psicopedagogia da Educação Artística, no sentido de proporcionar uma melhor estruturação e aplicação sob o ponto de vista artístico das áreas musicais e plásticas.

Arquimedes agradeceu, mas não podia aceitar, pois como ele próprio diz **“nunca quis ser professor, não estava preparado, não tinha prática nesse aspecto, tinha sob o ponto de**

vista clínico”, visto que era médico, então propõe a Breda Simões, fazer uma investigação, no sentido de poder estruturar uma Psicopedagogia das Expressões Artísticas.

Na época em Portugal pouco existia de educação artística e então foi realizar a investigação para ver o que poderia fazer e recorda que quando tirou a pedopsiquiatria, tinha um passado que não o levava a ser professor, mas sim interessado por assuntos relacionados com a educação e com a arte. Para ele, **“a Educação é algo onde é a sociedade e o adulto que de certo modo se vão encarregar da criança”** e então como refere, colocou-se exactamente do lado das crianças. **“Deste modo, ao colocar-me do lado das crianças, fui buscar elementos para que os professores reflectissem que terão que estar sempre do lado das crianças”**. Foi esta a sua decisão, logo aceite por Breda Simões.

Posteriormente desenvolveu estudos a nível da psicopedagogia e das expressões artísticas e mais uma vez o seu espírito de pesquisador, de descobrir e aperfeiçoar numa aprendizagem que foi construindo, levou-o a fazer uma investigação. Tendo verificado que em alguns países “onde as onde as coisas já estavam mais apuradas” e que no Canadá já se praticavam realidades no encontro do que aqui se começava, mandou vir livros desse país foi tirando as suas notas, fazendo as coisas à sua maneira, investigando.

Reunia com um grupo de senhoras professoras que **“tinham uma experiência de vida e profissional que lhes deu a possibilidade de puderem ter a frescura de se reciclarem, tirando novos cursos”** e como ele diz de forma carinhosa, **“estavam dispostas a aturar quem estava a fazer uma coisa destas”**.

Considera que quando se juntavam, era uma outra maneira de comunicar, lia-lhes os assuntos que colhia e investigava, discutiam-nos e aos poucos foi-se enriquecendo e enriquecendo o próprio grupo numa partilha de conhecimentos, o grupo que sempre o acompanhou, até hoje.

Do grupo, sem pretender excluir ninguém, fala com carinho de Elisabete Oliveira, professora de Educação Estética na Faculdade de Psicologia de Lisboa, que considera **“uma pessoa aberta, uma pessoa com grandes possibilidades, conhece muito disto, tem acompanhado muito”** e recorda a já falecida Graziela Cintra, **“professora extraordinária”**, para dizer que teve uma série de senhoras, professoras, que tiveram a paciência de o “aturar”.

Então foi para o Curso de Ciências Pedagógicas, assumir uma posição onde transmitia o que ia colhendo e estruturando, que durou dois ou três anos **“e como tudo neste país em situações destas, o curso acabou”**.

Terminou o curso de Ciências Pedagógicas na Fundação, mas o Professor Arquimedes continuou **“com uma ligação às pessoas que estavam nas áreas da música, das artes”**.

Foi então que Madalena Perdigão lhe solicita que continue a dar a disciplina da Psicopedagogia da Expressão Artística, que não existia em lado nenhum, é ele quem nos diz: **“Se alguma coisa nós fizemos nessa altura, foi sem dúvida esta disciplina que não se encontrava em nenhuma parte. Encontrava livros e não se encontrava em nenhuma parte, nada feito”**.

Foi assim pioneiro dessa disciplina, deu-lhe a designação e perante a posição que assumiu com Breda Simões, fez a investigação da psicopedagogia da Educação Artística. Apercebeu-se que **“através da expressão gestual, da expressão manual, da expressão artística, da expressão desta ou daquela maneira, pudesse ajudar a criança a libertar-se de algum tipo de dificuldades que tivesse”**. Ainda esta área não estava estruturada, nem mesmo fora do país e o médico, professor poeta, tentava perceber como se podia actuar, levando por diante uma das suas intuições, fazia-o **“talvez um pouco intuitivamente”**.

Paralelamente à sua actividade pedagógica, desenvolvia também actividades no consultório Médico-Psicopedagógico, em Lisboa, direccionadas **“para dificuldades de aprendizagem escolar e “défices instrumentais específicos”, atendendo também a “reeducação expressiva”**.



Figura 35 - Fotografia do Consultório Médico Psicopedagógico

A psicopedagogia passa a envolver as professoras que “se estavam a iniciar em perspectivas diferentes na formação, no que diz respeito às artes”.

Algo de muito importante acontece em Portugal, diz-nos, no ano de 1971, Madalena Perdigão, promove na Gulbenkian “**um colóquio nacional de educação Artística com dezenas e dezenas de especialistas de todas as áreas artísticas**”.

Este acontecimento deu-se na altura em que Veiga Simão era Ministro da Educação. “**O ministro da Educação provavelmente não estaria muito alertado para estes assuntos prementes da educação Artística em Portugal, o que é facto é que sendo amigo da Madalena Perdigão, deve ter ficado de certo modo sensibilizado**”.

“**É o próprio ministro que convida a Madalena Perdigão para fazer a reforma do Conservatório Nacional, que era considerado o mais importante estabelecimento artístico do país, sobretudo no que diz respeito à música, à dança e ao teatro mas que se deparava com dificuldades vindas do passado, necessitando de uma reestruturação**”.

Arquimedes Santos, considera que um acontecimento, realizado pela 1ª vez em Portugal, um encontro sobre Educação Artística, realizado em 1971 por iniciativa de Madalena Perdigão, foi um marco importante para a Educação Artística em Portugal, começando as coisas relacionadas com a mesma **“a ter o sancionando do ministério, até ai o que se fazia era mais ou menos amador ou particular ou privado, a partir dai o ministério sanciona aquela questão e a educação artística vai ter outro aspecto”**. Começou então a existir um protocolo com o ministério da educação, que de alguma forma tinha sido sancionado pelo próprio ministro e uma possibilidade de reforma do conservatório e Madalena Perdigão **“ficou como presidente duma comissão que iria exactamente fazer a reforma do conservatório”**.

Segundo Arquimedes Santos, sendo Madalena a presidente dessa comissão, ela que era pianista, teve necessidade de se rodear de especialistas para a música, o teatro, a dança, o cinema e em todas as outras artes, uma equipa de confiança. Já tendo trabalhado com Arquimedes Santos, já lhe tendo pedido **“para na fundação dar apoio às alunas que estavam lá na psicopedagogia”**, convida-o para integrar essa comissão e assim integrou a comissão de reforma do Conservatório, tornando-se consultor psicopedagógico. Foi também nesse mesmo ano que se iniciou a experiência pedagógica da escola piloto de Educação pela Arte, no Conservatório, da qual se tornou responsável.

Nas respectivas áreas, cada um propunha as coisas que entendia e a proposta do médico psicopedagogo foi que **“no Conservatório Nacional teria que haver um sector de educação, exactamente porque achava que os célebres cursos de música e dança ou teatro que começavam, a maioria deles não iriam ser músicos, não iriam ser bailarinos e mesmo no teatro, ensinar teatro...”**, por considerar importante que ao saírem do Conservatório “ensinando a música, ensinando a dança, se possível ensinando coisas do teatro, se é possível”, mas questionando a formação pedagógica que não tinham e que considera importante: **“o professor tem que ter uma formação didáctica, pedagógica, psicopedagógica minimamente, que os alerte”**.

Propôs que fosse feita no Conservatório, uma secção de educação. Num passo seguinte era preciso ver qual a possibilidade de criar uma secção pedagógica no Conservatório e estudando com outras pessoas a melhor maneira, decidiu propor à presidente **“fazer cursos de Formação de professores em duas vias:**

Uma para os professores de artes propriamente, que eram os que tinham o curso de música, de dança, do teatro e um outro curso, (que era aquele que mais lhe interessava), que era o curso de monitores ou professores de Educação pela Arte.”

Os que possuíam o curso de música, de teatro e de dança, ofereceram resistência e não quiseram fazer esse curso, o que na opinião de Arquimedes lhe permitiu estruturar o curso à sua maneira, e para o qual lhe **“davam carta-branca”**.

Ao seu, jeito, à sua maneira, assim fez e criou a Escola de Educação pela Arte, que teve depois um trajecto específico. Nessa escola Superior de Educação pela Arte, formavam professores do 1º ciclo e educadores de infância, numa vertente de educação pela arte. Esta escola, era uma escola superior e apontava para o grau de licenciatura, o que não chegou a acontecer, como nos conta.

Ora o que acontece é isto: isto é uma escola nova para professores que tinham alguma experiência das artes uns e outros não, muitos tinham o curso liceal, mas como nós tínhamos exactamente que articular uma formação com outra, acontece que a maioria vinha exactamente das artes, mas não tinham academicamente aquilo que era exigido. E agora para ultrapassar burocraticamente isso? Era impossível, foi quase impossível!

Era a burocracia que impedia que a situação da escola se definisse. Arquimedes soube que tinha que “dar ali uma volta” e sabendo o poder que tinha Madalena Perdigão e a abertura que o Ministro da educação tinha, pensou na realidade em conseguir dar volta à situação.

Lembrou-se então, que estava no Brasil um professor do qual até fora seu representante **“em coisas pedagógicas aqui em Vila Franca, que é nem mais nem menos que o professor Agostinho da Silva”**, a quem deve muito da sua formação e **“que na altura lançou os célebres cadernos de iniciação cultural pedagógica”**e que teve no Brasil um trabalho muito importante, quando nesse país houve uma certa abertura democrática. Partindo deste exemplo interrogou-se: **“porque é que não hei-de fazer aquilo que ele fez, numa dimensão que não tem comparação possível”?**

Recuando à acção de Agostinho da Silva, que como refere Arquimedes, **“naquele imenso mundo que é o Brasil um país extraordinário”**, onde existiam pouquíssimas universidades, foi para vários estados e verificando que as pessoas não tinham formação académica necessária para fundar as universidades, mas possuíam uma formação autodidáctica **“para encarar exactamente o 1º passo para formar uma universidade”**, ajudou a desenvolver dezenas de universidades.

Aqui, consegui, “conseguimos”, (como ele sempre diz, numa atitude de humildade que só os grandes Homens possuem, partilhando sempre as suas conquistas com os que com ele as viveram), **“que através da Madalena Perdigão e do Ministro, dessem a possibilidade de realizar entrevistas e avaliar até onde as pessoas tinham ou não tinham de certo modo, possibilidades para puderem frequentar um curso daqueles”**.

Era ele o responsável, conjuntamente com alguns professores, pelas entrevistas, tendo admitindo pessoas com formações diversificadas e assim foi formado o 1º ano da escola.

Diz-nos também, que foi a forma livre, a seu jeito, como impulsionou e estruturou este curso que o estimulou para o seu desenvolvimento, **“sempre com a intenção de ser um livre-pensador e um franco-atirador. Se me impusessem as coisas, não fazia. Tive que aguentar, isso sim, ter tirado um curso de medicina onde não podia deixar de fazer os exames de biologia, de patologia clínica, tinha que decorar aquelas coisas todas e ir para exame “vomitar” aquilo conforme eles queriam. O resto é à minha maneira. Desde os filósofos gregos, até agora, mas à minha maneira, longe de mim se eu tivesse que ensinar arqueologia, não o fazia, claro. Esta é a minha postura, por isso isto foi possível”**.

Esta é pois a sua postura, que muito apreciamos e que na nossa modesta opinião não podemos deixar de engrandecer, para a visão da trilogia que sustenta em forma de triângulo, onde nos vértices se colocam: “A Arte, a Psicologia e a Pedagogia”, factores fundamentais na filosofia por si implementada e defendida na ESEA. Nessa escola onde brotaram ideias inovadoras, marcos fundamentais para uma nova visão pedagógica, onde também alguns alunos ali formados, vieram a ser convidados a ser professores. No sentido de nos proporcionar a visão inovadora da escola, fala-nos de **“uma professora italiana, de origem judia, actualmente professora de artes plásticas na Escola Superior de Educação de Lisboa e que na altura viajava imenso. Na altura em que a convidamos a ser professora da nossa escola, onde**

tinha sido aluna, andou em vários sítios do mundo para ver se havia escolas parecidas com a nossa e claro que não encontrou nenhuma. Foi uma coisa que saiu de nós em Portugal, à maneira exactamente do que aparece mundo além, melhor ou pior e depois matam as coisas, apagam as coisas. Foi o que aconteceu com essa escola.

O facto de ter sido professor na escola, como nos refere, em muito se deveu à acção e visão do Ministro Veiga Simão, cuja abertura propiciou a sua entrada como professor, já que, como nos diz, **“ eu não podia inclusivamente ser professor oficial pelo que tenho do meu passado, memória política. Tinha que haver de certo modo “uma limpeza” e eu considerava injusto, então pensei não mexer nisso. Foi na própria Fundação com alguns elementos, que arranjam um processo para que isso ficasse anulado”.**

De novo, as reminiscências políticas de um país na época, castrador de ideais, de sonhos, de possibilidades profissionais a quem não se curvasse a ideologias perversas, teimava em deixar marcas que estigmatizassem e impedissem desembaraçar novos voos, portadores de novas mensagens. E tudo tinha o seu tempo, num tempo onde se impunham mudanças!

“Ainda levou quase um ano, porque eu estava como professor da escola e ainda não estava considerado como professor do Estado, tanto que depois quando me reformaram, esses meses não foram contados. Estava lá há alguns meses quando veio exactamente “essa coisa” para eu pertencer oficialmente como professor do estado. As trapalhadas que a vida me preparou, para chegar onde cheguei, melhor, ou pior!”

Considera não ter-se importado muito, pois considerava o seu desempenho mais como “uma missão do que profissão”, no entanto, tudo se articulou na altura, com gente compreensiva, como Graziela Cintra, Elisabete Oliveira e Vanda Ribeiro da Silva, **“professoras da 1ª leva que estavam a tirar o curso no centro de Investigação Pedagógica, que preparei”.**

Refere também o nome de Domingos Morais, um dos primeiros alunos que veio a ser também professor na ESEA, que entre outros, formados pela escola, **“andavam a minar em vários sítios”**, disseminando as ideias e experiências que a sua formação lhes tinha proporcionado.

Salienta a importância da ESEA na formação dos profissionais por ela formados com o curso de Educação pela Arte, os quais numa 2ª leva foram para as Escolas de Magistério Primário, onde então se formavam os professores do ensino básico, leccionar as disciplinas de “Movimento, Música e Drama”, em 1976, que também pela 1ª vez foram introduzidas no plano de formação.

“Achei que esses já tinham apanhado mais holísticamente, se assim se pode dizer, não havia essa palavra na altura, a intenção desta escola. Portanto já estavam dentro da filosofia que nós tentávamos defender. Já podiam ter um posicionamento diferente”.

Foi pois essa filosofia, que Arquimedes Santos impulsionou, num caminho para a expressão artística, que esteve na origem dos programas do 1º ciclo do Ensino Básico, onde muitos foram “beber” a fim de fazer germinar uma nova postura educacional.

Com a sabedoria e humildade que sempre o caracterizaram, quando lhe perguntamos se esteve na origem desses programas, julgamos sentir o desejo de envolver nessa oportunidade que mudou uma estrutura educativa, outros que com ele sonharam a mudança e diz-nos:

“Como sabe, eu sou um professor nem primário, nem secundário. A minha posição é uma posição mais de investigador e conhecedor das pedagogias, das psicopedagogias, das didáticas e portanto junto das pessoas que agora iam trabalhar concretamente nos programas da Música, do Movimento, ou do Drama, falavam comigo, conversávamos, fizemos algumas reuniões e inclusivamente a abertura do programa foi feita por mim. Era para mostrar qual era a nossa intenção, a nossa, a minha, era eu que escrevia, qual era a nossa intenção. Depois especificamente, tecnicamente, não era eu que ia fazer o programa do 1º ciclo”.

Entendemos que na origem, de filosofia educacional isso estaria no programa. Assim, na história de vida deste pedagogo, poderemos considerar que deixou marcas importantes para o desenvolvimento e conhecimento da Educação pela Arte nas gerações vindouras, nas sementeiras que fez germinar, no impulso que deu para a construção de uma psicopedagogia das expressões artísticas, para o desenvolvimento integral da criança.

Publicações científicas

Dos livros que escreveu e que em muito contribuíram para uma visão diferente sobre Educação pela Arte, Expressões Artísticas, Pedagogia e Psicopedagogia, referimos alguns que nos acompanharam ao longo da profissão, como as “bíblias” dos nossos percursos: “Perspectivas Psicopedagógicas”; “Mediações Artísticas”; “Estudos de Psicologia e Arte”; “Da Família à Escola”. A última publicação de Arquimedes da Silva Santos de que tenhamos conhecimento: “Mediações Arteducacionais” é uma edição da Fundação Calouste Gulbenkian de 2008, mais um contributo do grande pedagogo para a Educação pela Arte cujo fundamento assenta numa “Psicopedagogia da expressão artística”.

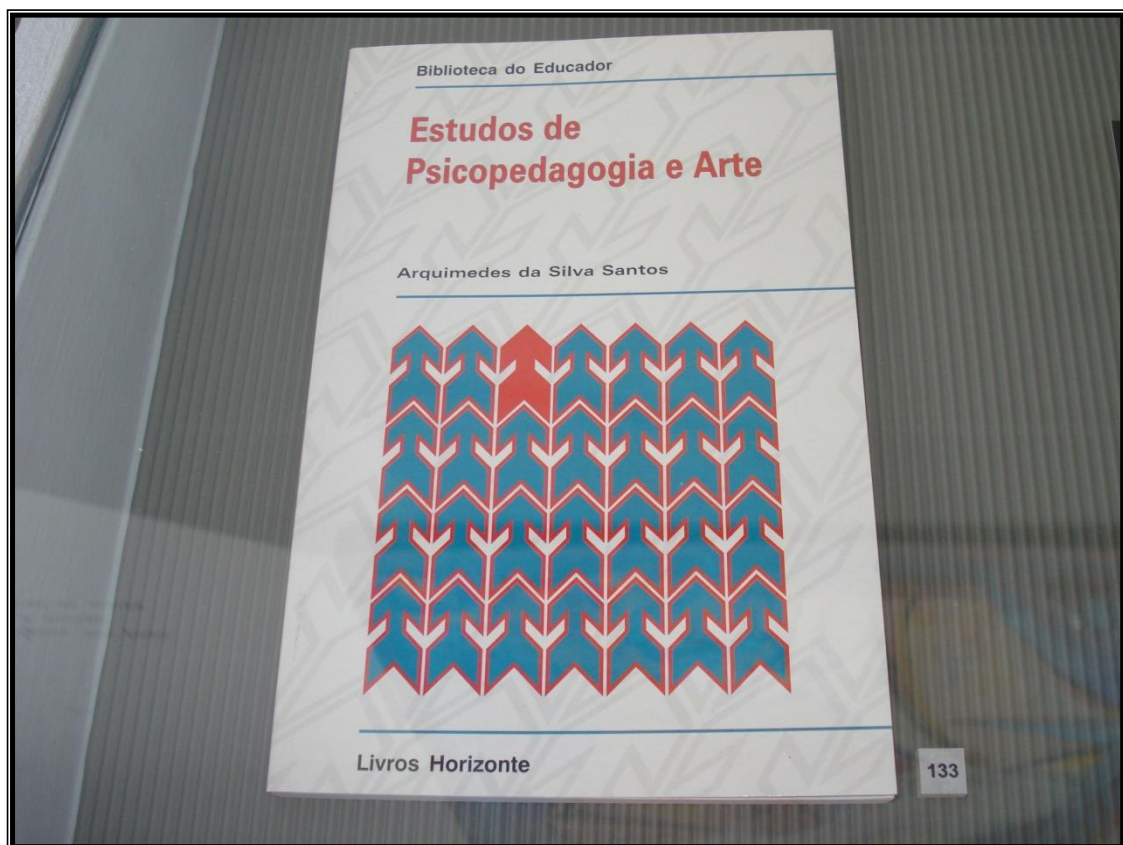


Figura 36 - “Estudos de Psicopedagogia e Arte”

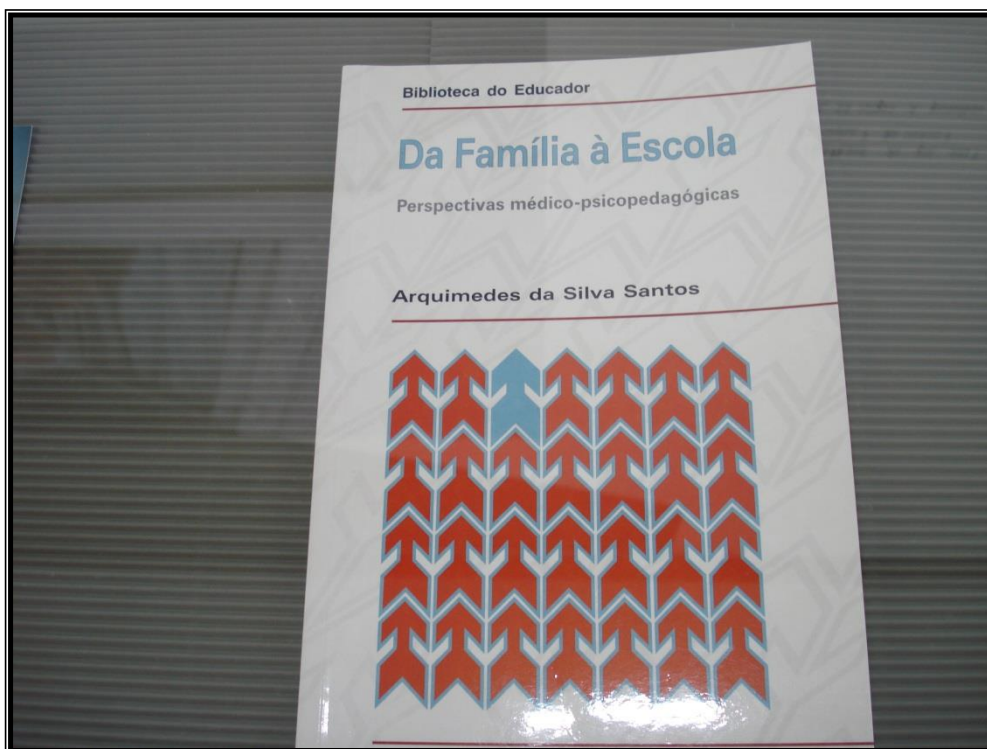


Figura 37 - “Da família à Escola – perspectivas médico-psicopedagógicas”

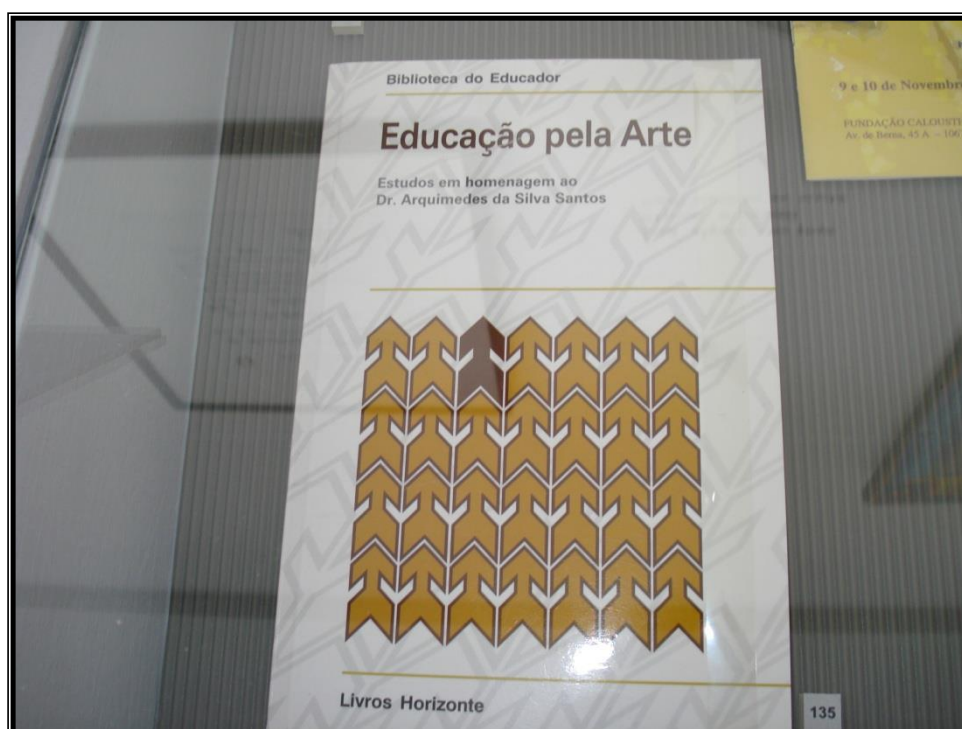


Figura 38 - “Educação pela Arte – Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes”

Hoje é frequente ouvirmos falar em Educação pela Arte, Educação Artística, Ensino Artístico, numa amálgama de conceitos que por vezes parecem perder-se nessa mesma fusão onde por desconhecimento se juntam mas onde há diferenças significativas.

Sobre isto, é o Dr. Arquimedes que nos diz, que essas diferenças existem logo exactamente na própria palavra **“ensino, instrução, o próprio adjectivo “artístico” é comprometedor, não se pretende formar artistas. Podemos pegar numa das nossas Bíblias, que é a Educação pela Arte do Read, que ele a certa altura diz: “por este caminho (que foi o nosso caminho) podemos então admitir que toda a gente é artista”. Todos nós, não sendo artistas, podemos ser artistas. Todos nós poderíamos e devíamos e é para aí que nós apontamos, que toda a gente tem em si apetências e gostos que nos permitam desenvolver formas de expressão, arte à nossa maneira”**.

Concordamos inteiramente e partilhamos dessa visão pedagógica que permitiu durante algumas décadas abrir portas e desbravar caminhos nas escolas portuguesas, na formação de professores, nas práticas pedagógicas, na construção de saberes, “pelas expressões dos afectos”. A sua última publicação: Mediações Arteducacionais – ensaios coligidos, de 2008, é mais um grande contributo deste pedagogo para a compreensão da Educação pela Arte ao longo dos anos em Portugal numa intenção educacional onde a psicopedagogia das expressões surge como via de uma educação activa promotora de uma educação onde o lúdico e os sentidos se conjugam para um desenvolvimento integral.

“O que mais importa é aprender, para além da designação “Educação pela Arte”, a autentica intenção educativa de fundo, aquela em que se consideram as actividades de feição expressiva, criativa, artística, estética, intimamente implícitas na formação integral e humanista da criança e do adolescente, e, como se apontou, prosseguindo “uma via contínua e ascendente ao longo da vida”.

Arquimedes Santos foi “presidente do conselho pedagógico da Escola Superior de Educação pela Arte, assim designada após o 25 de Abril de 1974, até à sua extinção em 1984”.

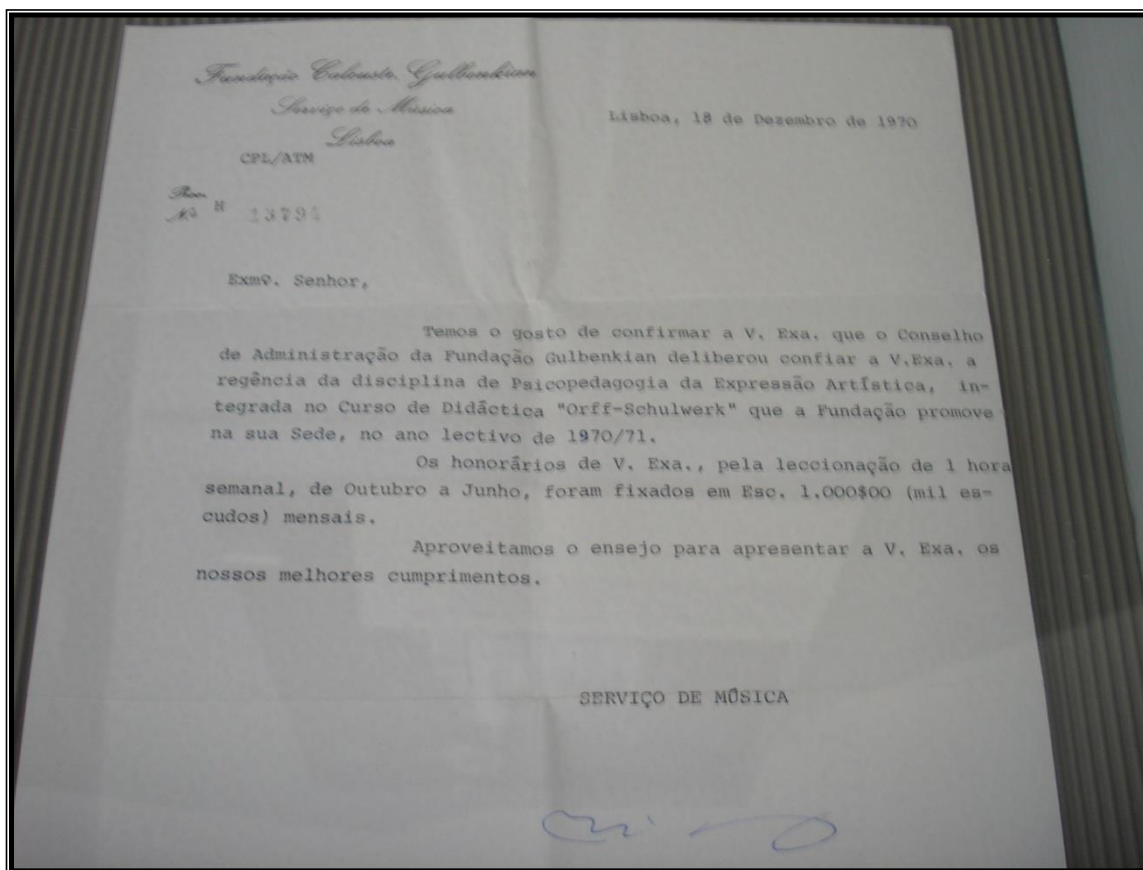


Figura 39 - Foto do doc. da regência da disciplina de Psicopedagogia da Expressão Artística

Quando o auscultamos sobre a extinção desta Escola portadora de uma experiência inovadora e de grande valor pedagógico, diz-nos que o Ministro Victor Crespo, foi responsável pela sua extinção, embora a avaliação por ele pedida e que foi realizada sobre a mesma, num período em que já **“corriam rumores sobre o seu possível encerramento, fosse de uma maneira geral positiva”**.



Figura 40 – Foto de artigo de jornal sobre a extinção da E.S.E.A.

Após o encerramento desta Escola, o professor Arquimedes Santos inicia funções na Escola Superior de Dança, em Lisboa, onde “cria o ramo de Educação para formação de professores de dança” onde leccionou até 1991, ano em que se aposentou.

Homem da Ciência, da Arte, da Cultura, com papel pioneiro em diversas actividades ligadas “à Intervenção Artística e à Arte – Educação, nomeadamente na Associação Portuguesa de Educação pela Arte e Movimento Português de Intervenção Artística, é considerado como personalidade destacada pelo seu valor humano, intelectual e pedagógico.

Numa homenagem justíssima, foi agraciado pelo Presidente da República, em 1999, com o grau de Comendador da Ordem do Infante, “pela relevante actividade pedagógica e docente, em particular pela sua acção no domínio da pedopsiquiatria e pela sua empenhada intervenção em prol do desenvolvimento da arte na educação e da educação pela arte”.

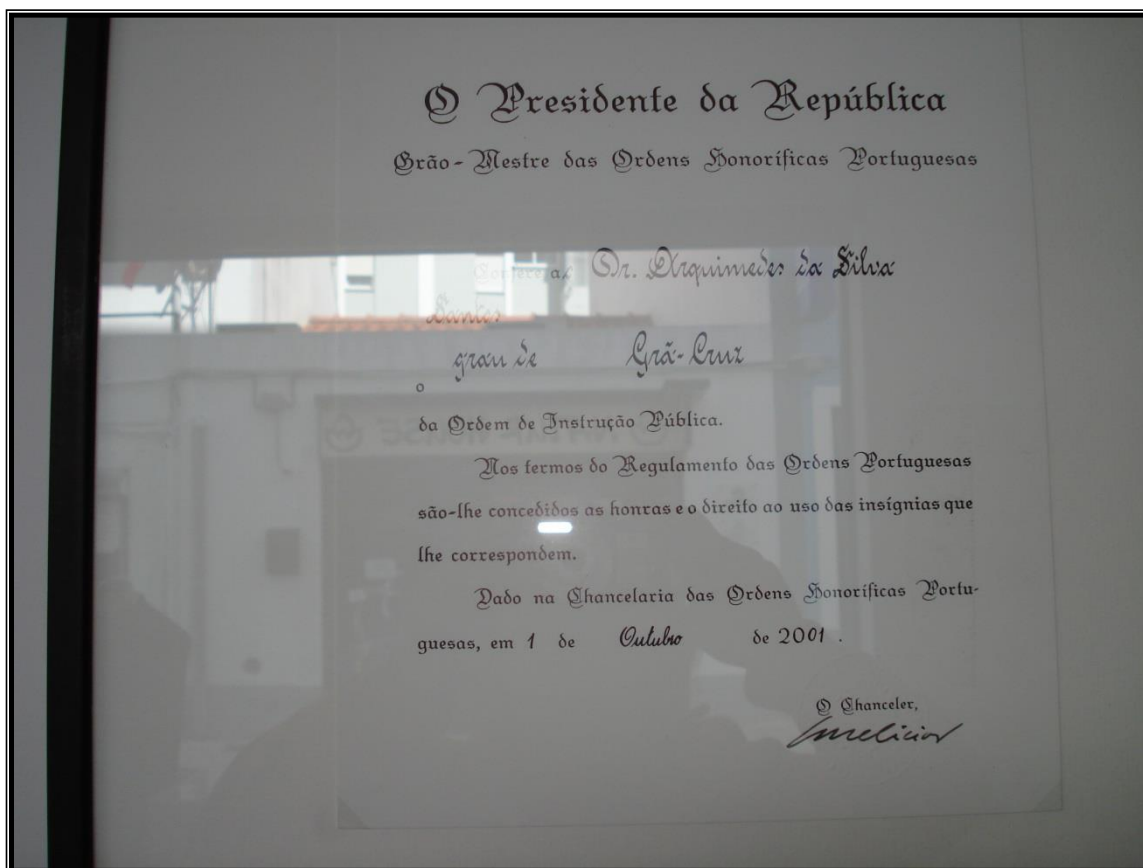


Figura 41 - Homenagem recebida pelo Presidente da Republica

Também em 2001, recebeu do Presidente da República, Jorge Sampaio, a Grã – Cruz da Ordem da Instrução Pública.

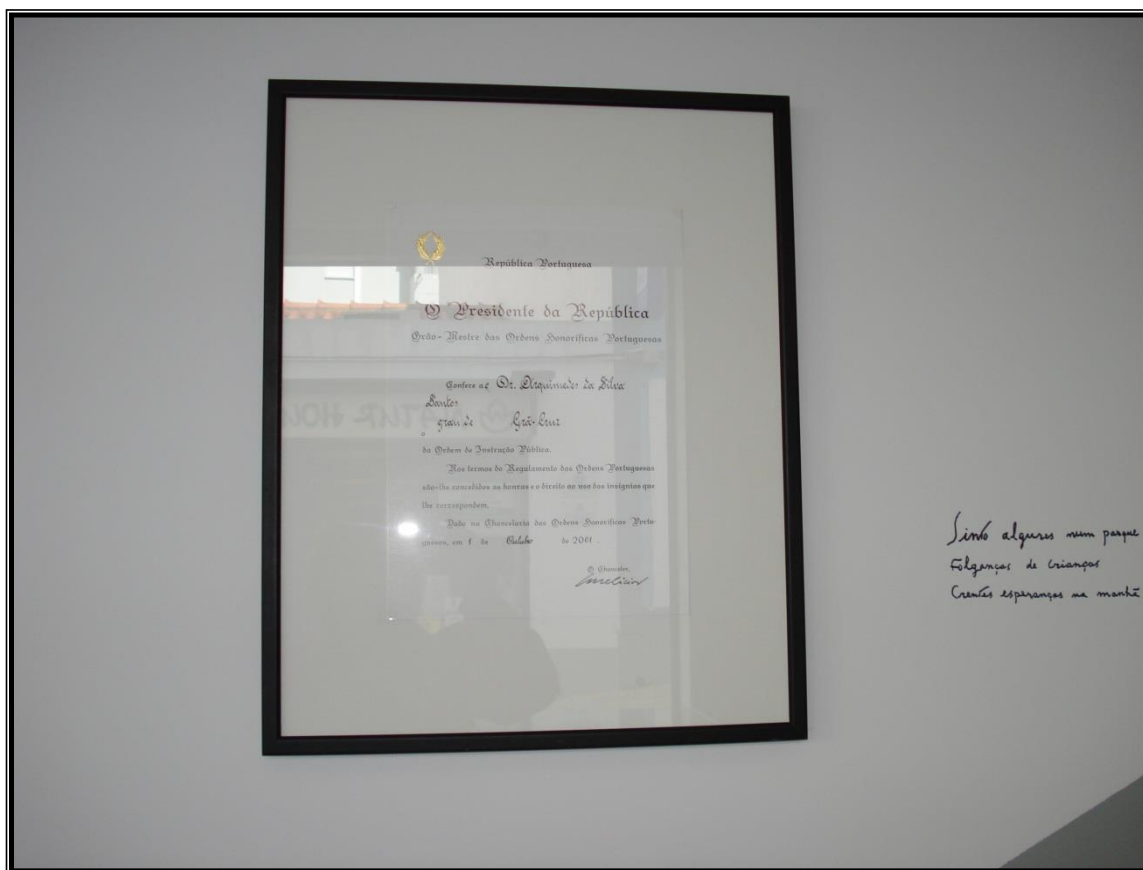


Figura 42 - Homenagem recebida pelo Presidente da Republica

Nos nossos dias o reflexo mais destacado, prende-se sobretudo com a Educação pela Arte, mas folheando o tempo, não poderemos esquecer as múltiplas funções, as actividades culturais variadíssimas em que ao longo da sua vida se envolveu, do teatro à poesia, da medicina à pedagogia; da colaboração em periódicos, da ousadia e coragem de romper barreiras políticas em defesa dos ideais, rompendo preconceitos.

Grande, foi por certo a caminhada, do menino que nasceu poeta, se fez médico em Coimbra e se tornou professor, rompendo ideias padronizadas de transmissores de conhecimentos, numa aposta pedagógica de uma metodologia activa.

Percorrendo de maneira por certo breve, mas atenta e cuidada as principais “estradas” sonhadas, caminhadas e partilhadas por Arquimedes da Silva Santos onde muito ainda ficou por dizer, do que como ele diz, **“sei dos caminhos que caminhei”**, quanto também gostaríamos de saber dos caminhos que a Educação pela Arte, que na actualidade parece ter ficado imersa pela terminologia de “Educação Artística”, ainda poderá percorrer. Como se perscrutam na

actualidade estas mudanças, estas transformações? Como vê hoje a preparação dos futuros professores para a educação artística no 1º ciclo? Como as vê e sente na actualidade o pioneiro da psicopedagogia das expressões artísticas? Se estaremos perante a emergência de um novo paradigma no sistema educativo português, onde parece que se começa a desvalorizar uma educação holística?

Com a calma e sabedoria que o distinguem, Arquimedes Santos, apenas nos diz que, **“está tudo muito diferente, há uma grande confusão nestas coisas todas, mas sabe, eu já não acompanho tanto, tão directamente, estas situações, vou ouvindo e seguindo pela televisão todas estas coisas que parecem estar muito desarrumadas. Sobre isso não gostaria muito de falar, como disse, estou um pouco retirado dessas coisas, já estou reformado e não seria correcto falar de uma coisa que não conheço bem. Mas sobre a emergência ou não de um paradigma, será muita benevolência sua chamar paradigma a esta “coisa” que está a acontecer. Um paradigma é algo de filosófico e isto assim, não é nada.**

Devia pensar-se mais na criança, nas suas necessidades para o seu desenvolvimento integral. Quando pensámos nas expressões artísticas, era como digo, uma maneira de agir onde tudo podia ser desenvolvido e integrado, para não haver compartimentos disto ou daquilo, mas agora fazem-se currículos a pensar noutras coisas, noutros interesses. Mas ainda há os que acreditam e vão fazendo...à sua maneira”.

Como ele fez! Como continua a fazer, sempre em prol dos outros, daquilo em que acredita, numa visão humanista, impregnada de generosidade e partilha.

De grandes poetas, só mesmo os grandes poetas podem falar. Assim o fez Alves Redol, sobre Arquimedes Santos, nas palavras que escreveu. Palavras, essas que lemos e relemos com emoção, que perduram no tempo, suspensas na mensagem de quem bem o conheceu, com ele conviveu e partilhou cumplicidades de juventude, de uma amizade que perdurou pela Vida, enquanto a Vida o permitiu.

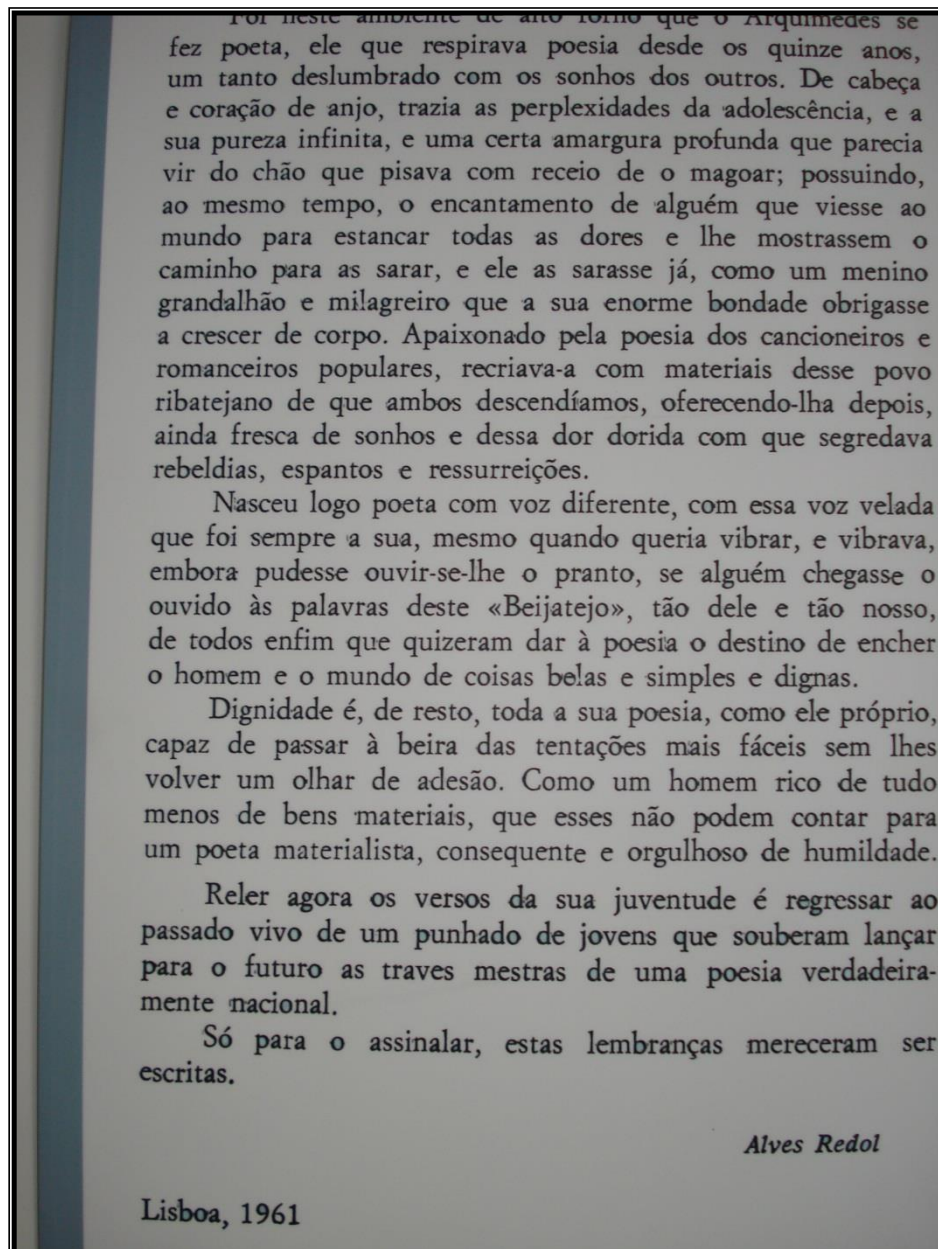


Figura 43 - Foto retirada do Museu Neo-Realismo a doc. escrito por Alves Redol

Foi amigo de Alves Redol, poeta neo-realista e foi essa amizade que proporcionou a criação do Museu Neo-realismo, do qual Arquimedes Santos foi o grande impulsionador.

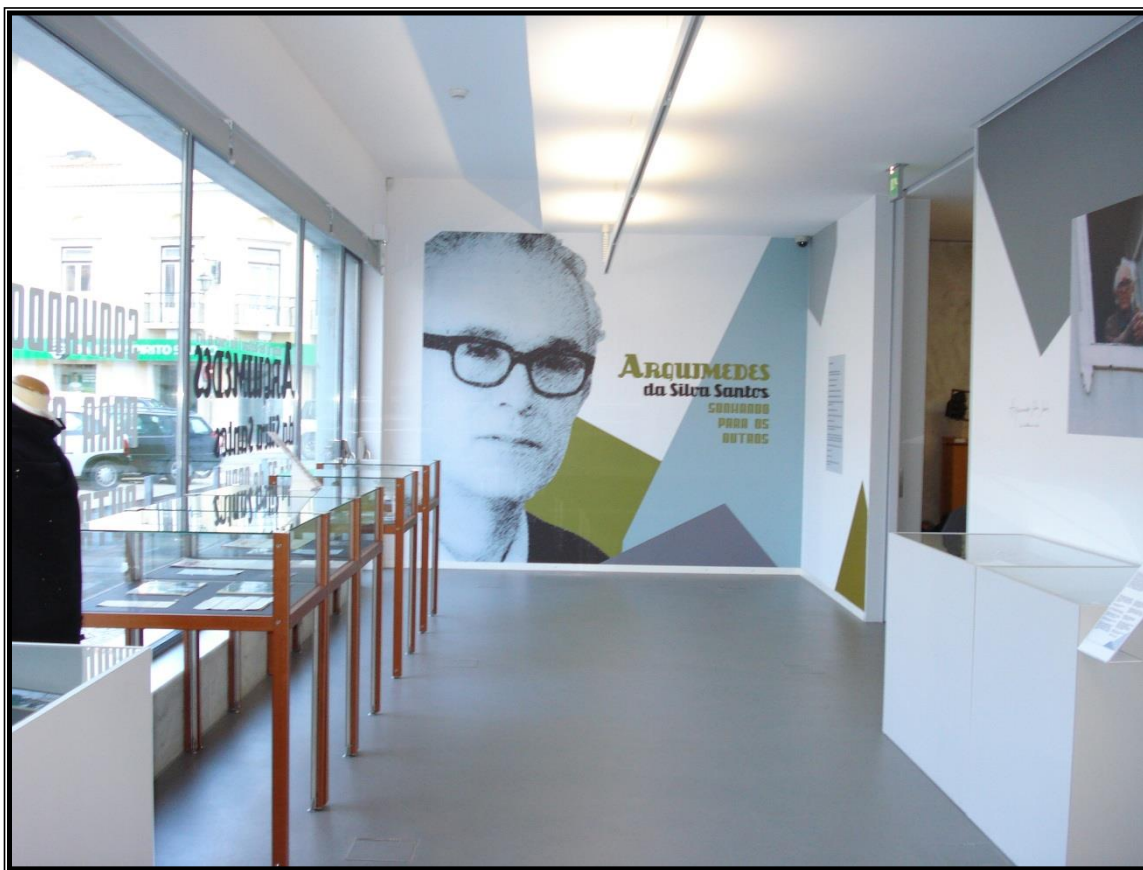


Figura 44 - Fotografia da sala de exposições do Museu Neo-Realismo

“Fui muito amigo do Redol e quando ele morreu eu pensei exactamente que se deveria criar uma casa museu ou uma biblioteca museu, o que quer que fosse do Alves Redol. Falei com o filho, mas como ele já tinha criado a cooperativa Alves Redol, portanto duas coisas com o mesmo nome, não. Então ele lembrou-se com a família e passa a ser Museu Neo-realismo e na casa Museu Alves Redol, que evoluiu durante estes anos todos. Foi uma luta tremenda, mas conseguimos!”



Figura 45 - Fotografia da sala de exposições do Museu Neo-Realismo

É neste Museu, que visitámos e onde na altura se encontrava patente ao público uma exposição sobre a vida e a obra de Arquimedes da Silva Santos, que nos envolvemos nesse encontro do passado e do presente, revisitando as imagens expostas de situações vivenciadas por este professor poeta, que foi médico e “nunca quis ser professor”, mas que desempenhou essas actividades com sabedoria e dignidade, mostrando que na vida os afectos e as emoções são um processo para a construção do ser.

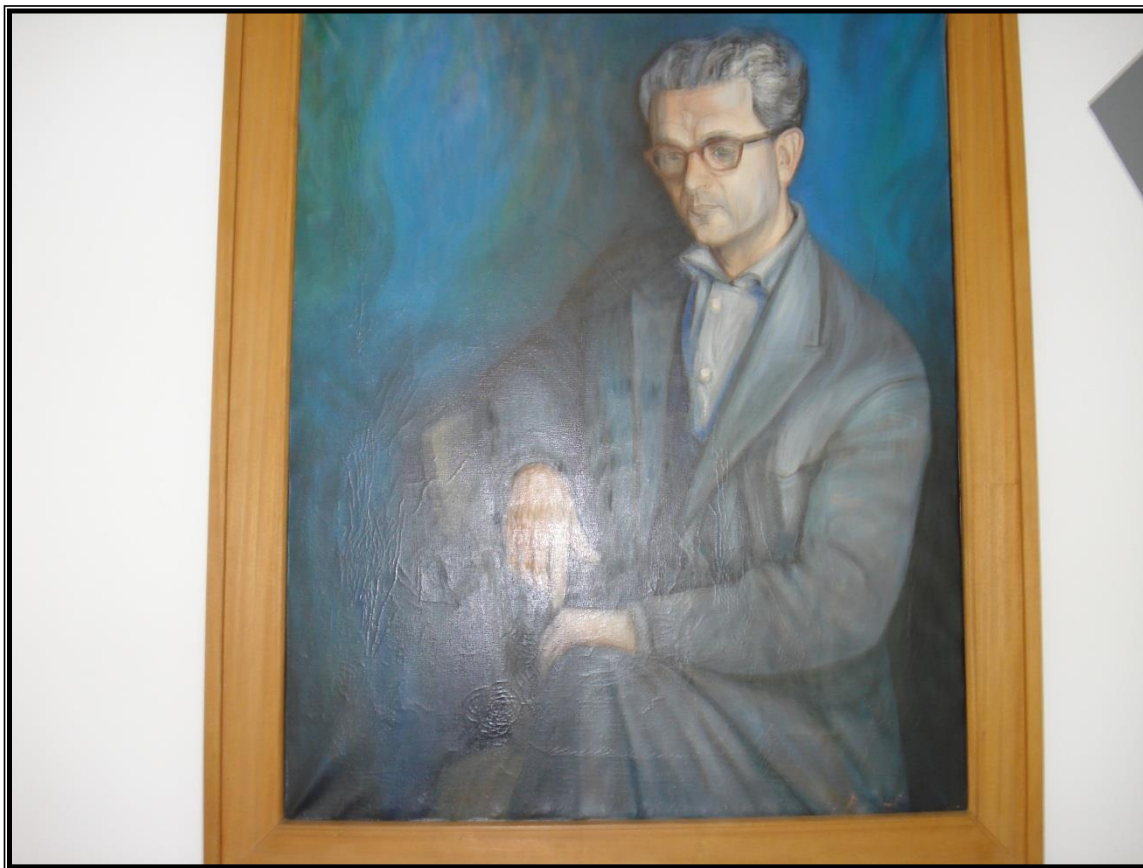


Figura 46 - Quadro de Arquimedes da Silva Santos, em exposição no Museu Neo-Realismo – Pintura de Lima de Freitas

São palavras suas, proferidas em tempos de esperança, quando ainda se sonhava com a possibilidade de uma Educação pela Arte difundida dos jardins-de-infância às Escolas de Formação de Professores, “baseada numa pedagogia da Arte a qual se fundamenta numa psicopedagogia da Expressão Artística”, que **“a Educação pela Arte, atende, sobretudo, à formação da personalidade. O ensino artístico almeja a formação de artistas.**

A Educação pela Arte processar-se-á como uma linha contínua e ascendente ao longo da vida e dela decorrendo, a certa altura, mais ou menos intensivamente, a do Ensino Artístico”.

Obrigada Dr. Arquimedes! Obrigada, por todo o contributo que deu a um País, onde é urgente que nos olhos das crianças floresçam malmequeres de Esperança, desenhados pelas mãos dos professores construtores que continuam a acreditar que o caminho para o conhecimento se constrói pela Mudança de Atitude e se alicerça numa pedagogia de afectos.

Permita que ao concluir este trabalho, esta pequena moldura do seu vasto percurso, que tentámos percorrer, ele se encerre, da mesma forma como se abriu, com um excerto de um poema ... de Arquimedes da Silva Santos.

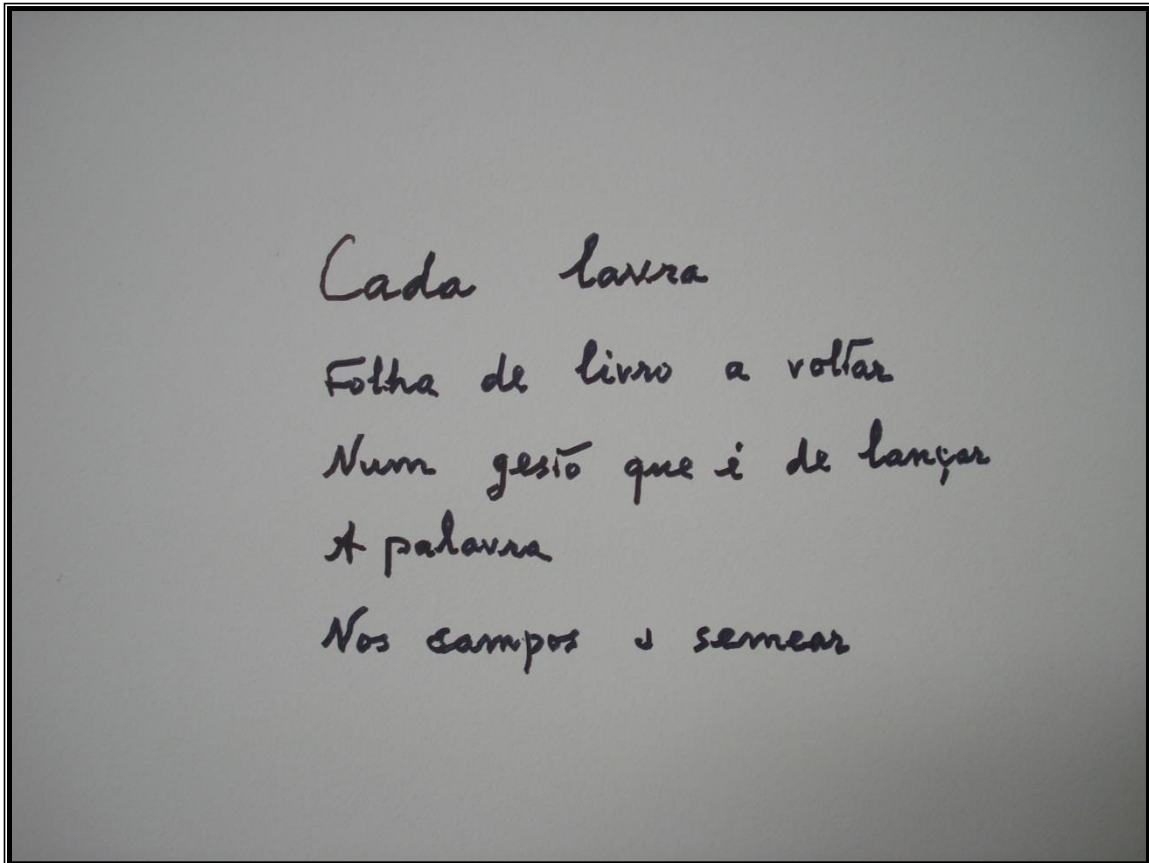


Figura 47 - Excerto de um poema de Arquimedes da Silva Santos

Conclusões gerais da Entrevista Narrativa, realizada a Arquimedes da Silva Santos:

Tratou-se de uma entrevista que partiu de uma questão gerativa, sobre a Educação pela Arte e a filosofia da mesma, implementada em Portugal por Arquimedes da Siva Santos, onde o nosso entrevistado contou a sua história, livremente, abordando várias questões pessoais, sociais, políticas, educativas e profissionais, visto que se encontram interligadas e foram essenciais para percebermos como (se) chegou aos caminhos da “Educação pela Arte”!

Tentámos sempre que o narrador se expressasse de forma espontânea, sem que o interrompêssemos durante a gravação, realizada com sua autorização prévia.

Após o nosso entrevistado ter concluído o seu relato, prosseguimos a nossa conversa de maneira informal, donde também extraímos aspectos riquíssimos de uma experiência pessoal e profissional tão vasta, que nos permitiram neste estudo perceber e reconstruir factos e situações de inter-relação pedagógica e governamental. Da nossa entrevista, destacamos:

- a investigação pedagógica realizada para o desenvolvimento da educação pela arte
- o seu pioneirismo na Educação pela Arte em Portugal e na reestruturação dos cursos no conservatório nacional,
- a filosofia que desenvolveu na ESEA na formação pessoal e profissional dos alunos,
- a inclusão das rúbricas de Expressões nos currículos das escolas de formação de futuros professores e também nos currículos de 1º ciclo do ensino básico,
- a promoção de valores e ideias na formação contínua dos docentes,
- a luta pelos direitos das crianças numa pedagogia da expressão e para o desenvolvimento harmonioso do ser,
- todo o trabalho desenvolvido como Presidente do Conselho Pedagógico da ESEA em benefício de uma educação pela arte, da formação dos professores e sobretudo dos interesses das crianças, atendendo sobretudo á formação da personalidade.

Assim, nesta linha cronológica, salientamos os aspectos mais importantes na vida e na acção de Arquimedes da Silva Santos:

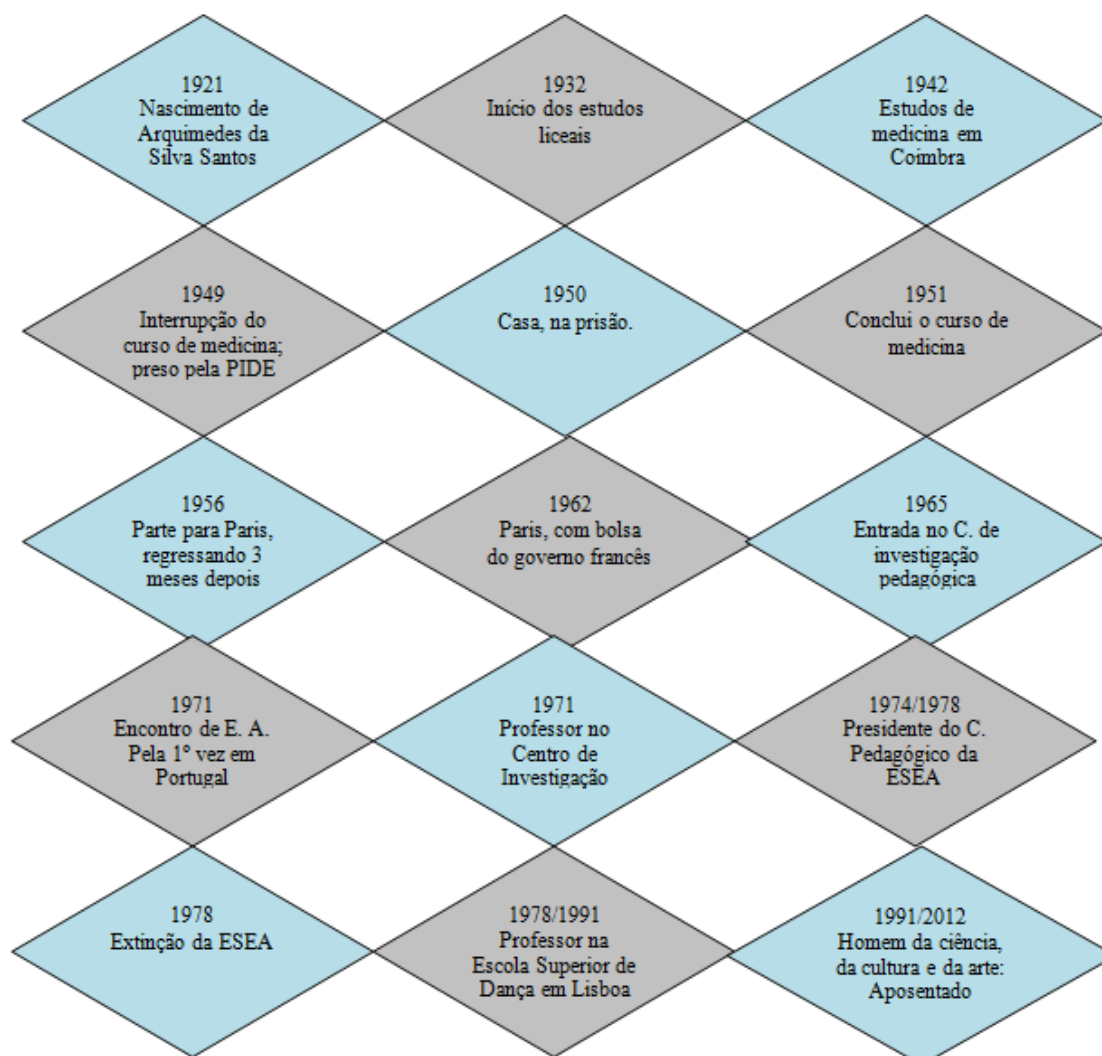


Figura 48 - Linha Cronológica da História de Vida de Arquimedes da Silva Santos

O Homem que toda a sua vida viveu para a arte e a cultura. Que sendo médico, nunca pensou ser professor mas que o foi de forma sábia, construindo uma filosofia de Educação pela Arte, sempre pensando no desenvolvimento integral das crianças, colocando-se sempre “do lado delas”.

Hoje, aposentado, não acompanhando tanto nem “tão directamente estas situações”, considerando que como está reformado “não seria muito correcto falar de uma coisa que não conheço bem”, sempre diz, sobre a questão formulada, se estaremos ou não perante a emergência de um novo paradigma no sistema educativo português:

“Sobre a emergência ou não de um paradigma, será muita benevolência sua chamar paradigma a esta “coisa” que está a acontecer. Um paradigma é algo filosófico e isto assim, não é nada”!

Logo, poderemos inferir, que os acontecimentos actuais na educação, que visam promover uma Educação pela Arte, na perspectiva do pioneiro dessa mesma “Educação pela Arte” não possuem estatuto de paradigma.

Para Arquimedes Santos, a Educação pela Arte nos jardins-de-infância e nas escolas de 1º ciclo, deverá fundamentar-se numa psicopedagogia das Expressões Artísticas, visto que na sua filosofia, entende que: “a educação pela arte, atende, sobretudo, à formação da personalidade”.

De facto, não é isto que acontece nos dias de hoje, onde esta forma de educação se desagrega do seu todo e se remete para horários extra-escolares, fazendo parte de um conjunto de actividades mais ou menos pensadas e planificadas que com a pretensão de enriquecer o currículo, permitem apenas na maioria dos casos, um entretenimento para algumas crianças, visto que nem todas as frequentam.

Depois desta entrevista narrativa, onde ficámos mais despertos para os percursos da Educação pela Arte, que não pode nem deverá ser considerado como ensino artístico, pois como refere Santos, “o ensino artístico almeja a formação de artistas” e não é isso que se pretende nas nossas escolas, tornou-se urgente, saber a opinião, o que pensam os professores, sobre os novos percursos educacionais que emergem na actualidade. Digamos, que esta narrativa biográfica, do pioneiro da educação pela Arte, abriu um novo caminho na pesquisa e uma necessidade mais intensa de perceber e analisar outros olhares perante a mesma realidade.

Segundo Fortin (2009:376) estas entrevistas servem muitas vezes como ponto de partida para a “concepção de um instrumento de medida”. No nosso caso, serviu-nos também de suporte para a construção do nosso questionário.

Serviu-nos de base e fio condutor para a pesquisa e também para nos permitir triangular as opiniões dos especialistas e professores que no quotidiano trabalham estas áreas numa

perspectiva global e no domínio do desenvolvimento da personalidade da criança, de forma holística, sem compartimentalizações.

4.3.2. As Entrevistas

Como já referimos, além da entrevista biográfica, utilizámos também a entrevista semi-dirigida, por ser considerada por vários autores como um dos métodos de recolha de dados mais utilizados no tipo de investigações qualitativas. Segundo Sousa (2005:247):

“A entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informação questionando directamente cada sujeito (...) permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural no decorrer da conversa, se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes”.

Para Vilelas (2009:279) “a entrevista, do ponto de vista do método, é uma forma específica de interacção social que tem como objectivo recolher dados para uma investigação”. Para este autor é através do diálogo que se estabelece entre as duas partes – entrevistado e entrevistador – se produz essa informação, sendo o primeiro a fonte da informação e o segundo, o que a procura recolher, podendo para isso utilizar diversas formas, de acordo com o modelo de entrevista que se adequa ao modelo de estudo

De acordo com Bisquerra (2000), por técnicas de recolha de dados entendemos tratar-se de meios que permitam ao investigador registar as observações recolhidas a fim de auxiliar os procedimentos empíricos. Considera o autor que em educação poderemos considerar os seguintes tipos de técnicas de recolha:

1. Testes
2. Questionários
3. Entrevistas
4. Observação

5. Outras técnicas

Assim, consideramos que nesta investigação, as técnicas de recolha de dados foram as **entrevistas**, o **questionário**, o **grupo de discussão** e a **análise documental**. A utilização da entrevista implicou uma relação interactiva entre o investigador e o estudo, permitindo uma envolvimento presencial, devendo-se também esta ao facto de existir um conhecimento prévio por parte do investigador quer de alguns dos entrevistados, quer do contexto da Escola nº 9 de Setúbal.

Poderemos considerar que os procedimentos para a recolha de dados se iniciaram em Dezembro, correspondendo ao ano lectivo de 2007/2008, onde previamente se fizeram contactos com alguns professores, se visitaram contextos escolares da cidade de Setúbal, e se conheceram realidades referentes ao desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente na EB1 nº 9 de Setúbal, contexto do qual partimos para um contacto prévio.

Função do Investigador no Estudo

“La investigación és una indagación, una busca de nuevo conocimiento y de nueva comprensión. Portanto se há de ser curioso, se há de desejar saber algo nuevo, se há de tener algo de espíritu de aventura” (Woods, 1998:21)

Foi neste sentido de busca e descoberta de novos conhecimentos que utilizamos a metodologia das entrevistas para esta investigação, primando pela confiança aliada à curiosidade, no sentido de manter uma relação natural e espontânea com os entrevistados a fim de percebermos as suas vivências, opiniões e perspectivas da temática a desenvolver e as diversas relações entre elas. Partindo também de entrevistas maior profundidade e de maior temporização, (entrevistas biográficas) se partiu para uma metodologia narrativa, com vista à construção de uma história de vida.

Na perspectiva de Woods, (1998) existem três atributos fundamentais que deverão estar presentes no investigador para a realização das entrevistas:

- Considera que o 1º atributo gira “em torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad” factores estes que deverão situar-se numa relação estreita.
- Como 2º atributo refere ser condição necessária “(...) *un deseo de saber: en este caso, de conocer las opiniones y las percepciones que las personas tien de los hechos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos*” (Woods, 1998:79), sendo que por vezes se torne muito difícil conseguir essa descoberta visto que nem sempre se apresentam claros na mente do entrevistado, sendo necessário muita sensatez e habilidade por parte do investigador.
- Por fim apresenta como 3º predicado, a espontaneidade, “*el objetivo es el de captar lo que se encuentra en el interior de los entrevistados (...) quanto más “natural” es el entrevistador, mayores son sus posibilidades de éxito*” (Woods, 1998:80)

Consideramos, por isso, que a entrevista é um instrumento de pesquisa fundamental para recolha de dados em educação, sobretudo devido à interacção que promove entre o entrevistador e o entrevistado.

Segundo Quivy (1992), uma das finalidades das entrevistas é poder revelar alguns aspectos do facto em estudo, no sentido de fornecer mais pistas para o trabalho a desenvolver pelo investigador. Por isso, estas deverão decorrer “*de uma forma muito aberta e flexível e que o investigador evite pôr perguntas demasiado numerosas e demasiado precisas*” (Quivy, 1992:67), tornando-se um meio precioso para a investigação, já que proporciona a possibilidade da descoberta e maior riqueza de ideias através dos contactos humanos.

Já Sousa (2005) considera ser a entrevista um instrumento de investigação onde através da conversa que se estabelece com o entrevistado se vão recolhendo as informações esperadas, de forma natural, proporcionadas por este, permitindo que “*se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha que lhes estão inerentes*” (Sousa, 2005:247).

Para Bisquerra (2000) a entrevista é um processo de comunicação determinada, na qual esse diálogo se dirige para os seus objectivos, podendo satisfazer várias finalidades: “*La entrevista*

puede cumplir diversas funciones: diagnostica, orientadora, terapéutica e investigadora” (Bisquerra, 2000:88).

Como já anteriormente referimos, a entrevista é um meio de recolha de informação e de acordo com Bisquerra (2000) permite obter informação valiosa e importante para a investigação, obedecendo porém a critérios específicos de elaboração, aplicabilidade, assim como princípios éticos considerados imprescindíveis na sua realização.

Assim, evitamos correr riscos que frequentemente poderão surgir e aos quais o investigador deverá rodear. Sobre este assunto Sousa (2003) evidencia alguns cuidados a ter, sem os quais poderia haver comprometimento na qualidade da mesma:

- A entrevista deverá decorrer num clima de conversa afável a fim de não ser considerada como um interrogatório para o entrevistado.

Na nossa situação, tentámos manter um clima calmo e ameno, apresentando as questões a abordar de forma explícita, mostrando sempre a importância que revestia para nós as opiniões dos entrevistados.

- O local da entrevista deverá revestir-se de tranquilidade, num ambiente adequado.

As nossas entrevistas decorreram nas residências dos entrevistados, no local de trabalho ou outro sugerido por estes que reuniam estas condições, assim como o horário para a realização das mesmas.

- As questões a apresentar não deverão ser demasiado extensas nem muito desordenados de modo a não criar saturação no entrevistado.

Tentámos que as entrevistas não ultrapassassem os noventa minutos, excepto no caso da entrevista biográfica, que pela sua natureza, obedeceu a critérios mais específicos.

As entrevistas que realizámos visavam a recolha de diferentes olhares sobre a fenomenologia da educação artística, em determinados momentos considerados marcantes e sobretudo a visão actual da realidade emergente, por isso foram realizadas individualmente a fim de que pudéssemos preservar as diferentes visões dos intervenientes sem quaisquer formas de influência e cruzar posteriormente os seus resultados com os resultados dos questionários. Tal como considera Fortin (2009) uma das funções que a entrevista desempenha, é poder complementar outros métodos de recolha de dados.

Na opinião defendida por Fortin (2009:375) cit in Melo (2011:448) as entrevistas podem desempenhar três funções distintas, que destacaremos nas figuras que se seguem:

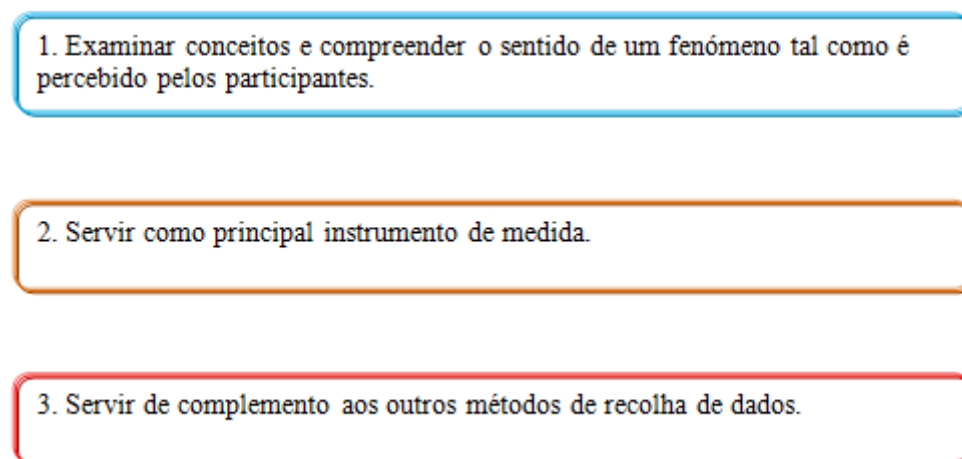
- 
1. Examinar conceitos e compreender o sentido de um fenómeno tal como é percebido pelos participantes.
 2. Servir como principal instrumento de medida.
 3. Servir de complemento aos outros métodos de recolha de dados.

Figura 49 - Funções das entrevistas segundo Fortin (2009)

No nosso caso, verificou-se o desempenho de duas destas funções, visto que a entrevista nos permitiu compreender o sentido do fenómeno na percepção dos seus participantes e complementar um outro método de recolha de dados.

Segundo Pardal e Lopes (2011:85) a entrevista como técnica de recolha de dados apresenta algumas vantagens sobre os questionários e sofre também em relação aos mesmos algumas limitações. “É vantajosa pois possibilita a obtenção de uma informação mais rica” e tem a desvantagem que leva à “fraca possibilidade de aplicação a grandes universos”. No entanto, a nível da aplicação, os autores consideram a complexidade da entrevista é maior do que em relação ao inquérito por questionário e tornam-se relevantes “a qualidade e os conhecimentos do

entrevistador e, mesmo, o seu aspecto e sensibilidade” Pardal e Lopes (2011:86). Salientam estes autores, que é necessária uma cuidadosa preparação dos entrevistadores face ao entrevistado, quer a nível de conhecimento como de comportamentos, dando principal destaque à utilização inadequada de atitudes que poderão interferir nas respostas do entrevistado, tais como gestos, sorrisos e outras particularidades de linguagem. No nosso caso, preparamo-nos previamente, sendo que de alguns entrevistados já conhecíamos parte dos seus percursos e procurámos manter uma atitude coerente, limitando-nos apenas a estabelecer a ligação entre as questões que considerávamos pertinentes, de acordo com o nosso estudo e a averiguar os factos de acordo com o objectivo do trabalho.

Conforme salienta Sousa (2005:247):

“A entrevista permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes”.

Foi neste sentido que deixamos conduzir a nossa actuação, tentando perceber e questionar os motivos implícitos nas respostas.

Na linha apresentada por Sousa (2005) existem quatro modos distintos de entrevistar, que passamos a expor:

- **Entrevista Dirigida**, também sendo designada por **directiva, fechada, padronizada** ou **estruturada**. Neste tipo de entrevista, o entrevistador segue um guião constituído com um conjunto de perguntas, que previamente estabeleceu, cuja resposta será curta e objectiva, à semelhança de um questionário verbal. Todas as perguntas obedecem à mesma ordem perante os entrevistados e a composição das mesmas não sofre alteração. Pretendem estudar as diferenças entre as respostas, visto que todos os entrevistados respondem às mesmas perguntas. Este modo de entrevista, permite a utilização de um tratamento de dados quantitativos e possuem a vantagem de serem obtidas com maior rapidez. Como as perguntas efectuadas se mantêm inalteráveis, não permitem uma análise qualitativa de dados com profundidade.

Na perspectiva Pardal e Lopes (2011:86), trata-se de uma entrevista “estandardizada a todos os níveis: no modo da formulação das perguntas, na sequência destas e na utilização do vocabulário”, em que entrevistado e entrevistador possuem uma liberdade de acção muito limitada, onde o primeiro se submete ao guião da entrevista e o segundo se limita a responder apenas ao que lhe é proposto. É um tipo de entrevista que “imprime rigor na informação, mas que, por outro lado a pode fragilizar, na medida em que o entrevistado vê de alguma forma, limitada a sua espontaneidade”.

- **Entrevistas Semi- Dirigidas:** neste modo de entrevistas, existe no início da mesma uma certa orientação inicial e de seguida permite-se que o entrevistado vai seguindo o seu pensamento. O entrevistador apenas intervém se verificar que o entrevistado de alguma forma se desvia do tema em questão. Embora o entrevistador tenha preparado as questões que pretende apresentar ao sujeito, não as coloca directamente, anotando as que o entrevistado vai responder no decurso da conversa. “Trata-se de uma forma de entrevista que se emprega em situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em situações precisas”. Sousa (2005:249). Este tipo de entrevista, segundo Pardal e Lopes (2011:86) “não é nem inteiramente livre nem aberta – comunicação, entrevistador e entrevistado, com carácter informal -, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*”.

Na concepção de Svoie- Zaje (2003:282) uma entrevista semi-dirigida é apresentada de forma flexível e entusiasmada pelo entrevistador, que se vai guiando pela mesma, através de uma conversa sobre um tema geral com o objectivo de “ouvir o respondente, podendo assim destacar uma compreensão rica do fenómeno em estudo”

Ainda na perspectiva deste autor, cit in Melo (2011:452-453) a organização das entrevistas podem realizar-se de acordo com três categorias:

- **Competências Afectivas:** onde encara a aptidão do investigador para a realização da entrevista e a competência do mesmo na sua relação com o entrevistado, destacando:

a empatia, autenticidade, simplicidade e capacidade de acolhimento.

- **Competências Profissionais:** referindo-se à aptidão investigativa do entrevistador para organizar a entrevista de acordo com a investigação em curso, provando a sua eficácia e

destreza na conduta, que lhe permita uma boa condução da entrevista perante o entrevistado, uma capacidade reflexiva e clarificadora que lhe permita efectuar ligações e transições no decurso da conversa.

- **Competências Técnicas:** nesta área entende-se os diferentes saberes na arte de comunicar que possibilitem uma interacção verbal entre investigador e entrevistado. Destaca-se a capacidade de saber ouvir; a atenção aos sinais de linguagem não-verbal; ou seja: expressões faciais, interjeições e outras; as formas de perscrutar e de reflectir.

Apresentaremos em esquema os pontos principais que considerámos de importância acrescida no nosso estudo, sobre as competências das entrevistas semi-estruturadas

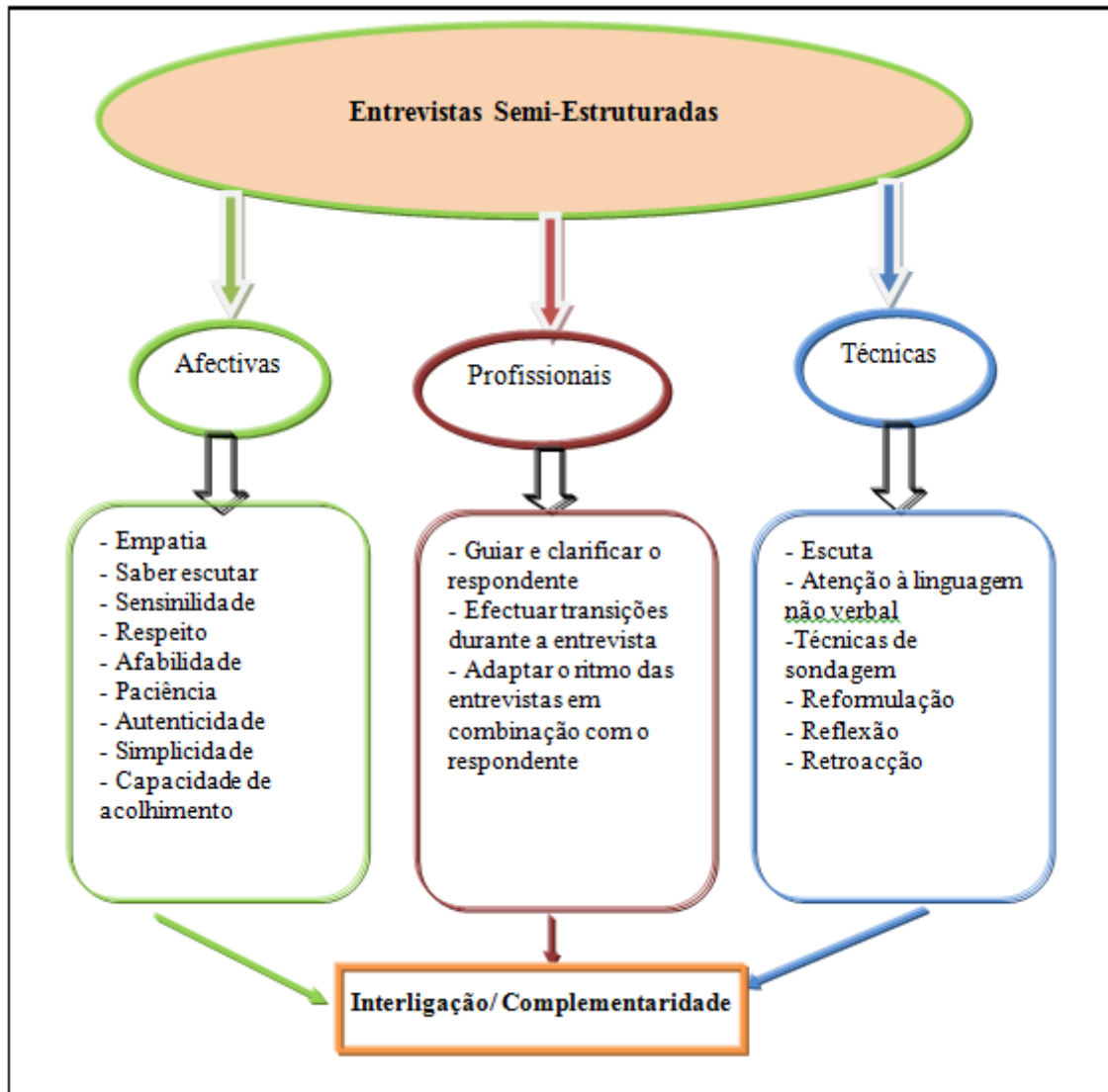


Figura 50 - Competências das entrevistas semi-estruturadas, adaptada de Melo (2011)

- **Entrevista Não Dirigida, ou Aberta:** Aquela em que o entrevistador apresenta as questões ao entrevistado no decorrer de uma conversa e em que o mesmo pode revelar as suas opiniões com total liberdade. Neste modelo de entrevista, o papel do entrevistador é de estimular e não forçar o entrevistado a responder. Utiliza-se esta entrevista quando se pretende obter “uma visão geral do problema em estudo ou o conhecimento de algumas características da personalidade do entrevistado. É também um estudo exploratório, iniciando a entrada em campos pouco conhecidos do investigador, para obter uma primeira visão geral do contexto e do problema” Sousa (2005:249). Permite liberdade e abertura ao entrevistado, mantendo-se para o entrevistador a mesma atitude ética e de rigor na conduta. É uma entrevista que permite maior liberdade de actuação entre entrevistado e entrevistador mas que impede ao entrevistador a sugestão de quaisquer respostas ao interlocutor. Como também refere Vilelas (2009) estas entrevistas

apresentam flexibilidade e permitem aos participantes uma maior liberdade de respostas, podendo o entrevistador adaptar as suas questões às diversas situações e características dos entrevistados, levando-os através da motivação e estímulo a expressar livremente o seu pensamento.

- **Entrevista em Painel ou entrevistas de Grupo:** Utiliza-se este tipo de entrevista quando existe um pequeno grupo de pessoas que são entrevistadas em simultâneo, com o objectivo de estudar a evolução de opiniões em curto período de tempo e na presença de pessoas de opiniões divergentes. Neste caso é de todo o interesse que o entrevistador mantenha o maior cuidado na formulação das perguntas, de maneira diversificada, a fim de que os entrevistados caiam em repetições ou possam distorcer as respostas.

Bogdan e Biklen (1994) consideram ser de grande importância este tipo de entrevistas, visto que se revestem de estímulo para os indivíduos que nela participam promovendo um processo de reflexão conjunta sobre o tema que lhes é proposto, surgindo opiniões diversificadas. Referem que nas entrevistas grupais, poderão emergir “novas ideias sobre temas a discutir em entrevistas individuais” (Bogdan e Biklen 1994:138)

Patton (1990:335-336) cit in Flick (2005:116) salienta que a entrevista de grupo focalizado “é uma técnica qualitativa de colecta de dados altamente eficiente, que exerce um certo controle de qualidade sobre os dados produzidos: os participantes tendem a controlar-se e equilibrar-se uns aos outros, excluindo os pontos de vista extremados... é fácil de controlar em que medida existe uma posição partilhada e relativamente consistente... entre os participantes”.

No nosso estudo, também utilizámos este modelo de entrevista, que comentaremos e analisaremos mais à frente quando nos debruçarmos sobre os grupos de discussão, no devido departamento.

Vários autores, (Bisquerra 2000; Sousa 2005; Vilelas 2009; Pardal e Lopes 2011) consideram que uma das fases mais importantes na realização das entrevistas diz respeito à sua preparação, devendo esta atender a alguns princípios:

- ❖ Planificar a entrevista de acordo com os objectivos que se pretende alcançar;

- ❖ Possuir um conhecimento preliminar do entrevistado a fim de que se possa compreender com objectividade o índice familiar que este possui com o tema em estudo;
- ❖ Possibilidade da entrevista, atendendo à marcação da mesma, do local onde se desenrola, data e hora, com respectiva antecedência, de acordo com a disponibilidade do entrevistado;
- ❖ Sigilo, acautelando a confidencialidade em relação à própria identidade do entrevistado e respostas obtidas;
- ❖ Tratando-se da realização das entrevistas em espaço escolar, garantir a autorização dos responsáveis da direcção de agrupamento e das escolas, professores e encarregados de educação para a efectuação das mesmas;
- ❖ Conhecimento antecipado do local, para uma melhor optimização de tempo;
- ❖ Organização preliminar e específica do guião da entrevista com a sucessão das perguntas a realizar.

Segundo Bisquerra (2000) deverá o investigador construir um “protocolo de entrevista” a fim de possuir um guia de acção, devendo para isso organizar uma série de perguntas que deseje formular a todos os entrevistados. Sugere que esse guia de acção “puede contener notas para el entrevistador, indicando la dirección a seguir en función de las respuestas” Bisquerra (2000:103)

No nosso caso e de acordo com os autores, preparámos a entrevista segundo os requisitos apresentados e construímos um protocolo que nos serviu de guia de acção, com as perguntas ordenadas e bem apresentadas visto que como salienta Bisquerra (2000:103) “el orden de las preguntas es muy importante. La forma de presentación también”.

No entanto, a ordem das questões não foi inalterável pois nem se manteve a mesma para todos os entrevistados, visto que íamos adaptando o modo de acção de acordo com as características dos nossos interlocutores e o rumo da conversação de acordo com os objectivos do estudo. Por outro lado, era por vezes o próprio entrevistado que promovia a alteração das questões, desencadeando numa pergunta e através de raciocínios complementares, entrando na área

temática de outra questão. Consideramos que este facto foi enriquecedor e uma mais-valia para o estudo pois como afirmam Bogdan e Bliklen, (2000) as entrevistas dependem muito da participação dos entrevistados, da predisposição dos mesmos e até da sua interacção.

Outra referência que nos parece pertinente mencionar é o facto da isenção que deve ser mantida pelo entrevistador, a fim de que a recolha de dados seja feita com rigor e veracidade, evitando influenciar o entrevistado mantendo uma postura neutral, a fim de que os dados obtidos incidam concretamente sobre o que os entrevistados responderam. Como salienta Sousa (2005:252)

“os entrevistadores são, acima de tudo, instrumentos que têm como finalidade a recolha de dados com o maior rigor e fidelidade(...)os dados colhidos deverão procurar reflectir objectivamente o que os entrevistados responderam e não o que o entrevistador esperava, interpretou ou deduziu”.

Perante os conceitos de entrevista e de acordo com o tipo de estudo que pretendíamos desenvolver, e a metodologia utilizada no mesmo, decidimo-nos pela utilização da entrevista semi-estruturada ou semi-dirigidas, realizada em locais diferentes, de acordo com a indicação dos participantes, todos eles professores e, ligados ao desenvolvimento da educação pela arte em diferentes contextos.

De acordo com Quivy (1992:69) “Há três categorias de pessoas que podem ser interlocutores válidos”, destacando:

- Docentes, investigadores especializados e peritos no domínio da investigação implicado pela pergunta de partida;
- Testemunhas privilegiadas, que pela posição que têm, possuem bom conhecimento do problema, podendo fazer parte do público sobre o qual incide o estudo ou de algum modo ter relação com esse público;
- Interlocutores úteis, os que constituem o público a que o estudo directamente se designa.

No nosso caso, as entrevistas foram realizadas a interlocutores enquadrados na primeira e segunda categoria por entendermos que possuíam um bom conhecimento do problema ajudando-nos a clarificá-lo, através dos seus conhecimentos e das suas experiências.

Para a realização da nossa entrevista tivemos em conta a experiência de ensino dos intervenientes, a sua ligação com a Educação com a Arte, quer na formação pessoal e profissional, quer a nível de avaliação da própria escola e organização de currículos para os futuros professores e ainda participantes activos nas áreas de expressões artísticas na sala de aula e interligação com as actividades de enriquecimento curricular.

Foi por nós elaborado um guião e antes de o apresentarmos aos nossos entrevistados, realizámos uma entrevista piloto a fim de evitar possíveis erros e verificar quaisquer tipos de incorrecções possíveis de existir e se o mesmo guião se adequava aos objectivos que pretendíamos com a utilização deste instrumento. Como salienta Bisquerra (2000:103) “es importante realizar una experiencia piloto antes de pasar a las entrevistas definitivas. Esto permite subsanar errores inevitables”.

Série	Objectivos	Questões
A	Escola Superior de Educação pela Arte (ESEA): Reconhecer a importância da ESEA na Educação e na formação dos professores	- Considera que a ESEA foi um marco histórico em Portugal? - Que repercussões existiram com os “frutos” desta escola na formação dos professores, nos currículos e na educação artística do 1º ciclo?
B	Formação dos professores: Perceber a formação actual dos professores na área das expressões artísticas	- No momento actual considera que os professores formados pelas ESE, possuem formação para o desenvolvimento da educação artística no 1º ciclo?
C	Interdisciplinaridade: Compreender o processo interdisciplinar	- Será possível a interdisciplinaridade no 1º ciclo, tendo os professores que cumprir um horário tipo?
D	Implementação das AEC: Saber a opinião dos professores sobre a implementação das AEC e critérios de organização.	- Implementaram-se actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo. Na sua opinião possuem critérios claros de organização, planificação e orientação pedagógica? - São uma mais-valia para a aprendizagem?
E	Fragmentação do processo educativo: -Perceber a opinião dos professores sobre a importância dada às expressões artísticas na sala de aula, após a entrada das AEC. -Compreender a perspectiva dos professores perante a compartimentação das áreas	- Considera que o processo educativo está a ser fragmentado quando reporta para os tempos extra-lectivos as expressões artísticas? - Para muitos responsáveis da Educação em Portugal, o importante são as ditas “áreas nobres”: A Língua Portuguesa e a Matemática”. Concorda? O que deveria mudar?
F	Crise nas expressões artísticas: - Perceber a atitude dos professores perante a forma como as expressões artísticas se desenvolvem	- Será que poderemos considerar no momento actual do sistema educativo português, existir uma crise ao nível das expressões artísticas, na instituição escolar?
G	Emergência de novo paradigma: - Auscultar a opinião dos participantes sobre a eventual emergência de um novo paradigma. - Entender se com a nova modalidade de desenvolvimento das expressões existe uma educação holística ou se conflui para uma educação globalizante no 1º ciclo.	- Será que nos deparamos com a emergência de um novo paradigma no sistema educativo? - Haverá desvalorização de uma educação globalizante e holística?

Quadro 30 - Guião da Entrevista

As entrevistas foram realizadas em locais distintos, de acordo com a escolha dos entrevistados, sendo algumas realizadas no local de trabalho, na sua própria casa e em bibliotecas públicas, de acordo com a escolha dos participantes e no horário sugerido pelos mesmos, de acordo com as suas disponibilidades, sem sobrecarregar o tempo previsto, a fim de evitar a credibilidade dos dados. Tal como refere Vilelas (2009:280) “a entrevista deverá realizar-se às horas mais adequadas para as pessoas que respondem, tendo em conta que a sua possível duração não afecta a fiabilidade dos dados”.

4.3.3. O Questionário

- O questionário:

A qualidade e rigor dos instrumentos utilizados numa investigação, torna-se fundamental para o sucesso da mesma. Sendo o questionário considerado no campo das ciências sociais como um procedimento clássico para a obtenção e registo de dados, devido à sua versatilidade pois poderá abranger aspectos quantitativos e qualitativos nos mesmos sujeitos, optámos pela sua utilização.

Segundo Pérez Juste, R. (1991) o questionário tem como finalidade proporcionar a obtenção da informação acerca da população a que se destina, de forma sistemática e ordenada sobre as variáveis objecto da investigação. Por sua vez, Fox (1981) considera que o investigador ao utilizar esta técnica, deverá considerar dois caminhos metodológicos gerais:

- Ter a convicção de que as perguntas são formuladas com clareza suficiente a fim de que exista funcionalidade na interacção pessoal que o questionário supõe e por outro lado,
- Realizar todos os procedimentos possíveis para maximizar a probabilidade que os sujeitos envolvidos, respondam e devolvam as perguntas.

Assim, enveredámos todos os esforços que estavam ao nosso alcance para que o questionário tivesse a abrangência que desejávamos e que o mesmo fosse respondido pelo maior número de inquiridos, considerando as vantagens e desvantagens que alguns autores apontam.

Vilelas (2009) salienta que a utilização do questionário está, como qualquer outra técnica de pesquisa, relacionado com a opção do método escolhido, sendo o seu apoio, no modelo de análise produzido. Refere também que existem vantagens e desvantagens na utilização do questionário, pertencendo ao investigador a ponderação entre elas e tomar as suas decisões de acordo com esses critérios, tendo presentes as vantagens e possíveis limitações, revestindo-se dos cuidados necessários para que exista rigor na recolha de informação.

De acordo com este autor, as principais vantagens da utilização do questionário, se as compararmos com outros instrumentos de recolha de dados, são as seguintes:

Vantagens na utilização do questionário:

- É passível de ser dirigido a uma amostra mais lata do universo indicado, reveste-se da particularidade de ser menos dispendioso, ainda que o seu envio seja efectuado por correio, assegurando o anonimato, podendo desta forma garantir a autenticidade das respostas.
- Não necessita ser respondido imediatamente, dando ao indivíduo a possibilidade de escolher o momento adequado.

Desvantagens na utilização do questionário:

- Não é aplicável a analfabetos e a indivíduos com dificuldades de compreensão das questões, apresenta algumas reservas, o que pode inviabilizar alguns estudos.
- Possibilita ao inquirido ler todas as questões antes de responder, o que se torna pouco conveniente.
- Permite a resposta em grupo, facto que pode perturbar a investigação.
- A sua utilização apenas se torna viável em universos que se revistam de certa homogeneidade.
- Poderão ter atrasos frequentes na sua devolução, sobretudo quando a mesma é efectuada pela via dos correios.

Figura 51 - Vantagens e Desvantagens na utilização do questionário

Atendemos a estas recomendações, e revestimo-nos de alguns cuidados na entrega dos questionários, explicando aos directores de agrupamento a importância que existia em que os mesmos fossem respondidos individualmente e de forma criteriosa. Por outro lado, o universo a que os questionários se destinavam, possuíam a homogeneidade necessária, visto tratar-se de professores do mesmo ciclo.

Após todo o trabalho prévio que realizámos com vista à construção do questionário, e que nos permitiu definir as questões com clareza, tentando correlacioná-las com o marco teórico de referência, debruçamo-nos sobre os preparativos necessários para a sua construção. De acordo com Vilelas (2009:75)

“Os preparativos de um questionário válido, isto é, capaz de recolher a informação necessária, pressupõem um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos, não necessariamente faseados, mas de preferência interactivos que vão desde a formulação do problema até à aplicação numa amostra reduzida similar à amostra-estudo”(…)

Vilelas, (2009), considera que para a construção de um questionário, deverá o investigador atender previamente aos seguintes procedimentos:

- **Formulação do problema:** a construção do questionário deverá estar ligada ao problema, cuja pergunta de partida seja clara, exequível, adequada aos recursos existentes e pertinente, no sentido de ser neutral e apontar a compreensão.
- **Definição dos objectivos:** Após se ter esboçado o marco teórico, onde se aclararam concepções, explicitar os objectivos que se pretendem na pesquisa.
- **Revisão bibliográfica:** Obter informação substancial no caso de o tema de estudo já ter sido desenvolvido por outros investigadores, assim como a procura nas teorias existentes para uma definição mais precisa do conteúdo do quadro de referência.
- **Formulação da Hipótese:** Pondo em interacção a parte teórica com a averiguação empírica, nortear a pesquisa e conduzindo a recolha de dados.
- **Definição da amostra:** Sendo que a amostra é consequência normal do modelo de investigação e dos objectivos da pesquisa, determinante das técnicas de recolha e envolvendo-se nas particularidades do questionário.

Figura 52 - Procedimentos prévios de construção de questionários (segundo Vilelas, 2009:75)

Vários são os autores, (Ibáñez 1985; Sousa, 2005) que sustentam a importância do trabalho e cuidados prévios para a construção de um questionário. Como se verificou, a construção de um questionário reveste-se de um trabalho cuidadoso e complexo pois dele dependerá em grande parte, o êxito da investigação. Deste modo, de acordo com Ibáñez (1985) norteamo-nos por etapas básicas que considerámos importantes:

- Determinar com precisão o tipo de informação que necessitávamos,
- Seleccionar os aspectos mais relevantes para a sua obtenção,
- Decidir qual a modalidade de questionário mais adequada,
- Realizar uma primeira construção
- Submetê-la a crítica por alguns “experts”,
- Realizar um pré teste com um grupo experimental
- Reelaborar e estabelecer procedimentos para a sua aplicação.

Tendo em conta todo este trabalho preliminar que antecedeu o questionário, prosseguimos para a realização das etapas seguintes que passaremos a referir:

4.3.3.1. Processo de Construção, Validação e Fiabilização do questionário

Sabemos que é de extrema importância, a fase que antecede a aplicação de um questionário e que é necessário que este passe por várias etapas a fim de que sejam testados os graus de eficácia e validade. Atendendo a que o questionário utilizado nesta investigação foi construído por nós, consideramos que estas etapas se envolvem de grande importância e como refere Santos (2005:182) “a criação de um instrumento de medida para investigação em educação requer um árduo e moroso trabalho de construção, para conseguir a sua garantia, para o validar, para o tornar fiável e para reduzir os seus erros de medida” por esse facto, ao longo de toda a construção deste instrumento, desde a sua fase inicial até ao momento em que se considerou termos obtido o questionário final, o mesmo foi submetido a testes de validação, sucedendo-se diferentes fases,

que passamos a mencionar no esquema seguinte e especificar o que foi por nós realizado em cada fase:

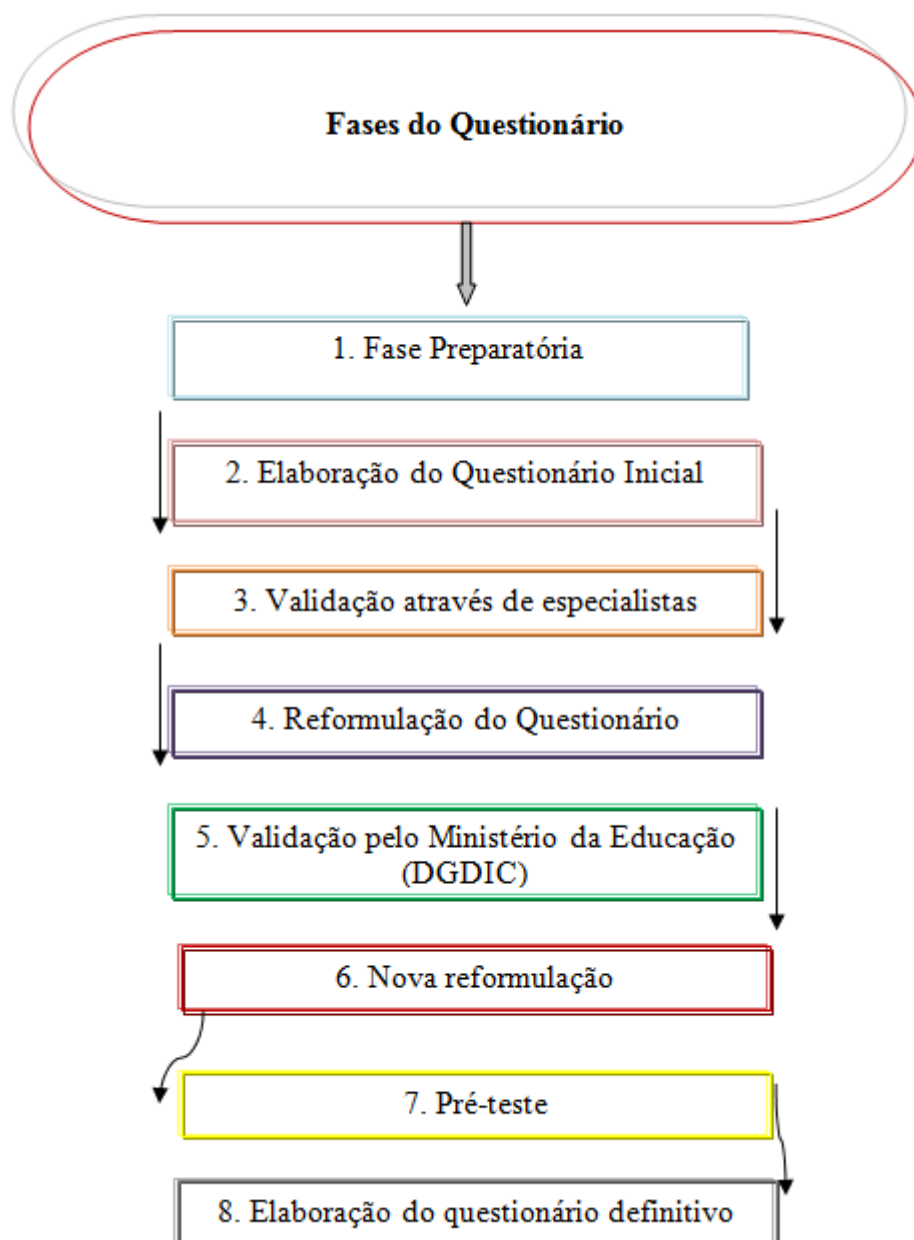


Figura 53 - Fases do questionário

1. Fase Preparatória

Ao longo desta fase, reolocámos as nossas questões de investigação, a fim de sabermos com exactidão o que desejávamos indagar, de modo a que se tornasse mais claro o modo de apresentar o problema à população respondente. Recorremos ainda a alguns estudos de áreas

similares e analisámos alguns instrumentos utilizados. No entanto, como a temática que investigamos é relativamente nova, optámos por construir um instrumento novo, que se adequasse à nossa problemática, questões e hipóteses definidas.

2. Elaboração do Questionário Inicial

Para a construção inicial do nosso questionário, tivemos como suporte a revisão bibliográfica efectuada sobre a educação Artística no 1º ciclo e a implementação das actividades de enriquecimento curricular e ainda tendo por base as conclusões das entrevistas sobre a temática apresentada que permitiram estruturar novos elementos para inquirição.

Assim, com apoio nestes dois elementos de suporte, foi-nos possível fazer uma selecção em termos de ideias que nos pareceram fundamentais para o desenvolvimento adequado da nossa situação de estudo e que possibilitaram a construção de afirmações que considerámos relevantes ao estudo e apropriadas à população destinatária. De igual modo foi importante esta articulação teórica com as ideias reflectidas pelas entrevistas, para a utilização de um discurso adequado às questões abertas que introduzimos no questionário.

3. Validação através de especialistas

Logo que concluímos o questionário inicial, empreendemos esforços no sentido de recolher a opinião dos especialistas e submete-lo à monitorização a efectuar pelo Ministério da Educação, condição básica e fundamental para que o instrumento tivesse viabilidade e aplicação.

Assim, o nosso questionário foi enviado a especialistas portugueses e espanhóis, professores universitários, designadamente da Universidade de Minho, Escola Superior de Educação de Leiria e Universidade de Huelva. Pretendíamos deste modo, com o auxílio de especialistas, saber se o nosso instrumento se encontrava:

- Adequado ao estudo a realizar.
- Com pertinência e adequação nas afirmações apresentadas, em relação ao tema da investigação.
- Organizado na sequência de questões e na forma de apresentação.
- Com uma extensão adequada.
- Com preenchimento fácil.

4. Reformulação do Questionário

Após termos considerado as alterações/sugestões, propostas pelos especialistas que analisaram o questionário, reformulámos o mesmo, procedendo às alterações de acordo com as indicações sugeridas.

5. Validação pelo Ministério da Educação (DGDIC)

De acordo com as normas da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, há procedimentos a cumprir e respectivos pedidos de autorização para aplicação dos inquéritos em meio escolar para todos os estudos de investigação que se realizem em meio escolar. Deste modo o instrumento será submetido a uma análise técnica pelos organismos responsáveis do Ministério da Educação e só após a sua validação o instrumento poderá ser aplicado na investigação.

Assim, para cumprimento da lei em vigor e também para garantir a validação e fiabilização do nosso questionário, submetemo-lo aos respectivos organismos para aprovação.

6. Nova Reformulação

Considerando as propostas de alteração efectuadas pela **DGDIC**, procedemos à reformulação do questionário, substituindo algumas questões, de acordo com as indicações exigidas e após nova reformulação, o nosso inquérito foi de novo submetido aos serviços do Ministério, que considerou estar adequado e o pedido de realização do mesmo autorizado, **“uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal”**. (DGIDC:2010)

7. Pré-teste

De acordo com Ghiglione e Matalon (2005), antes que se aplique o questionário final, deverá apresentar-se o questionário a um grupo reduzido de indivíduos, os quais nos poderão fornecer indicações preciosas no sentido de se proceder aos ajustes necessários para a aplicação do questionário definitivo. Para os autores mencionados, torna-se importante a realização de um Pré-teste, ainda que a mesma, por si, não possa ser garante de sucesso na sua aplicação: “Esta primeira fase do pré-teste do questionário indica-nos como as questões e as respostas são compreendidas, permite-nos evitar erros de vocabulário e de formulação e salientar recusas,

incompreensões e equívocos, mas não nos assegura a aceitabilidade do questionário na sua totalidade, nem a sua correcta adaptação às necessidades da investigação” (Ghiglione e Matalon 2005) cit in Melo. A (2009:247).

Deste modo aplicámos o nosso instrumento de recolha, junto a um grupo de docentes, pertencentes a um agrupamento de outro concelho, que apresentava características semelhantes à da amostra onde o questionário final seria aplicado.

Pretendemos desta forma, com a realização do pré-teste, obter uma ideia global das dificuldades sentidas na realização do mesmo e em simultâneo recolher informação sobre as questões colocadas e sobretudo verificar o grau de compreensão e exequibilidade proporcionada e necessidade ou não de alteração ou modificação do referido questionário.

Após termos rectificado as questões sugeridas pelos participantes do pré-teste, de acordo com as modificações que se acharam pertinentes, no intuito de melhorar o instrumento, produzimos em definitivo o questionário final que utilizámos na investigação.

A fim de obtermos a devida autorização dos Directores de Agrupamentos de escolas, para que este instrumento pudesse ser distribuído aos docentes, enviámos uma carta anexada, por correio electrónico, na qual se explicava o que se pretendia com a aplicação do questionário, que junto se apresenta:

Maria Dalila de Moura Mendes Baião
Rua Heróis do Ultramar, 22 Aires 2950-102 Palmela
Tel: 964089708
e-mail dalilabaião@iol.pt

Exm^o (ª) Sr (ª)
Director(a) do Conselho Executivo
Do Agrupamento Vertical de Escolas
(referir cada nome de agrupamento)

Maria Dalila de Moura Mendes Baião é doutoranda no programa de doutoramento em Ciências de Educação: “La Investigación Educativa en el Ambito Didáctico”, na Universidade de Huelva, onde se encontra a desenvolver um trabalho de investigação sobre “Avaliação do desenvolvimento e eficácia das Expressões Artísticas, no Contexto Sala de Aula e nas Actividades de Enriquecimento Curricular, no 1º Ciclo, e seu impacto na Comunidade Educativa”.

Trata-se de um estudo que procura averiguar a importância destas práticas no processo interdisciplinar e o impacto que as actividades de enriquecimento curricular (A.E.C.) produzem no desenvolvimento dos *currícula* e no processo educativo.

Neste âmbito, pretende aplicar um instrumento de recolha de dados juntos dos Professores de 1º ciclo e de outros profissionais ligados ao desenvolvimento das AEC no Concelho de Setúbal. Dada a importância de que este estudo se reveste no contexto actual, tendo em conta, por um lado, a dimensão educacional que a expressão artística deve representar no 1º ciclo e, por outro, as possíveis alterações produzidas pela introdução do novo modelo das AEC, considera-se pertinente a realização deste estudo que poderá contribuir para a clarificação das diversas posições sobre este assunto e para a melhoria da eficácia do processo educativo.

Assim, solicita-se a V.Exa autorização para a aplicação do instrumento referido junto dos profissionais que actuam nas escolas do 1º ciclo do Agrupamento a que preside, garantindo o anonimato e confidencialidade dos participantes. Mais se informa que o referido instrumento, após ter sido submetido a análise pela DGDIC, foi aprovado, de acordo com e-mail recebido em 08/02/10, enviado pela Directora de Serviços de Inovação Educativa, Dr.ª Isabel Oliveira. “O pedido de autorização do inquérito n.º 0072300001, com a designação: *A importância das Expressões Artísticas no 1º ciclo, no contexto sala de aula, nas actividades de Enriquecimento curricular e seu impacto na comunidade educativa* registado em 18-01-2010, foi aprovado”.

Grata pela vossa atenção,

Com os melhores cumprimentos:

Maria Dalila de Moura Mendes Baião

Figura 54 - Modelo de carta enviada aos Agrupamentos

4.3.3.2. Instrumento

Na construção de um questionário e quanto à modalidade das questões que se apresentam nesse instrumento, vários autores (Sousa, 2005; Vilelas, 2009; Pardal & Lopes 2011) sustentam que um questionário poderá apresentar apenas uma ou distintas modalidades de perguntas, que poderão ser:

- Perguntas Abertas - permitindo ao inquirido total liberdade de resposta;
- Perguntas Fechadas – limitando o inquirido a optar por uma resposta entre as várias que se apresentam, sendo a maior parte das perguntas fechadas tipicamente dicotómicas, recaindo a sua opção pelo *sim* ou pelo *não*.
- Pergunta de Escolha Múltipla – de formação diversificada mas que configuram uma modalidade fechada, embora possuam alternativas variadas, sendo a mais frequente a possível escolha de uma, entre várias apresentadas.

O nosso instrumento constituído por um conjunto de questões que nos permitiam conhecer as opiniões dos professores em relação à prática das expressões artísticas no contexto sala de aula e nas actividades de enriquecimento curricular, sua importância, práticas de avaliação, planificação conjunta e articulação, estava dividido em quatro partes e era composto por dois tipos de questões:

- Perguntas tipo Likert
- Perguntas abertas.

A primeira parte, organizada por questões que tinham como objectivo recolher dados de caracterização da amostra a fim de podermos operacionalizar variáveis no que respeita à idade, sexo, anos de docência e formação académica.

A segunda parte encaminha para questões de formação específica na área das expressões artísticas, funções desenvolvidas nessa área, contextos em que as mesmas se realizaram e

opiniões sobre os benefícios dessas funções, permitindo através dessas questões, destacar aspectos positivos e/ou aspectos a agregar ou modificar.

A terceira parte, constituída por uma escala tipo Likert, com 45 afirmações relativas à avaliação das expressões artísticas na sala de aula, no processo interdisciplinar, nas actividades de enriquecimento curricular, recursos existentes, parcerias, impacto das actividades e formação inicial e contínua dos docentes, onde se pretendia recolher a opinião dos inquiridos sobre estas situações.

Para cada afirmação, fizemos corresponder cinco opções de resposta, atribuindo-lhes números de um a cinco, respectivamente:

1-Discordo Totalmente	2-Discordo	3-Indiferente	4-Concordo	5- Concordo Totalmente

Figura 55 - Opções a responder

A opção das perguntas tipo Likert, deveu-se ao facto que, de acordo com, Baker, (2005) considerarmos que as atitudes correspondem à forma pela qual os indivíduos constroem os seus modelos, de acordo com o estado intelectual adquirido e que as mesmas, em confronto com um determinado estímulo actuam de uma determinada forma.

Segundo o mesmo autor, as Escalas de Likert, também chamadas de Escalas Somadas, pretendem que os entrevistados apontem o seu grau de concordância ou discordância com declarações à atitude que se pretende medir. Assim, nestas escalas atribuem-se valores numéricos às respostas apresentadas a fim de reflectir a força e a direcção de reacção do inquirido à declaração manifestada. Estas declarações recebem valores positivos ou negativos de acordo com a concordância ou discordância.

Na perspectiva de Mattar, (2001) as declarações apresentadas ao inquirido, devem permitir ao mesmo a oportunidade de expressar respostas claras em vez de respostas indistintas ou ambíguas.

De seguida apresentaremos as principais vantagens e desvantagens das escalas de Likert, em relação às outras, de acordo com Mattar (2001).

	Vantagens	Desvantagens
Escala de Likert	• Simplicidade de construção. • Utilização de afirmações que não estão expressamente ligadas à atitude estudada, possibilitando a inclusão de qualquer item que se afira empiricamente. • Apresentar coerência com o resultado final. • Amplitude de respostas permitidas, que possibilitam informação mais precisa do respondente em relação a cada afirmação.	• Ser uma escala essencialmente ordinal, facto que não permite saber quanto um inquirido é mais favorável a outro. • Não quantifica a mudança que ocorre na atitude.

Figura 56- Vantagens e desvantagens da escala tipo Likert

Na quarta parte apresentámos uma série de perguntas abertas onde os inquiridos poderiam clarificar as suas respostas de forma aberta e oportuna, usando a liberdade que o mesmo tipo de perguntas permite.

Destinavam-se estas questões a identificar dificuldades existentes, perceber com maior clareza a opinião dos participantes e as suas sugestões, tendo como objectivo a realização de um plano de melhoria de acordo com necessidades actuais e interesses pedagógicos.

De acordo com Muñoz (2003) existem vantagens e desvantagens nos vários tipos de questões que se apresentam num inquérito, quer sejam de resposta fechada ou de resposta aberta. Apresentamos de seguida, um quadro onde se pretende de forma sintética, apresentar algumas das condições descritas.

Tipos de questões	Vantagens	Desvantagens
Resposta Aberta	• Respeita o pensamento aberto e a singularidade; • Desperta réplicas diversas; • Respostas mais expressivas e fidedignas das convicções do respondente; • O inquirido preocupa-se mais sobre o assunto; • Útil para o investigador, pois possibilita-lhe uma recolha diversa de informação sobre o objecto em questão.	• Dificuldade na elaboração categorial das respostas; • Exige mais tempo para objectar às questões; • Em grande parte das vezes, a caligrafia é pouco legível, tomando-se confusa na sua leitura; • Em alguns dos casos, as respostas dos inquiridos podem não apresentar a convicção autêntica do próprio.
Resposta Fechada	• Maior celeridade e agilidade de resposta; • Maior coerência, rapidez e facilitação na análise das respostas; • Faculta a categorização das respostas para análise ulterior; • Possibilita uma melhor contextualização da questão.	• Maior obstáculo em organizar as respostas possíveis a uma determinada questão; • Não permite o estímulo, a originalidade e a diversidade de resposta; • Não exige um grau tão elevado de concentração por parte do respondente, sobre o conteúdo em questão; • O indagado pode decidir-se por uma resposta que mais se aproxima com a sua opinião ou realidade, sem ser esta a representação autêntica da mesma.

Figura 57 - Vantagens e desvantagens tipo de questões

Foi de encontro a estas recomendações, procurando ter em atenção as vantagens e desvantagens que estão subjacentes a estes dois tipos de questões, que elaborámos as perguntas que integram o nosso questionário.

Num quadro síntese, mostraremos as fases do questionário definitivo:

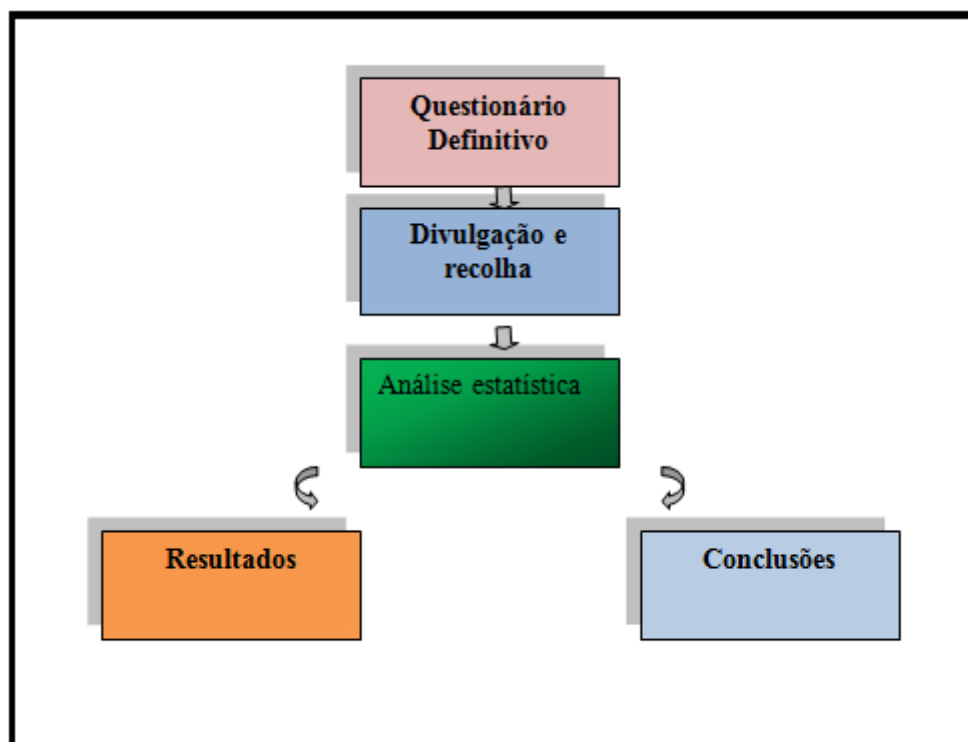


Figura 58 - Fases do questionário definitivo

De seguida apresentaremos os questionários iniciais utilizados na investigação, começando pela folha de rosto, onde expusemos o objectivo do mesmo e tecemos algumas considerações:

Caro(a) colega:

Começo por saudá-lo(a) e desejo convidá-lo(a) a responder ao presente questionário, cujas respostas serão confidenciais e anónimas. Este questionário tem como objectivo recolher a sua opinião sobre a importância da prática das Expressões Artísticas na sala de aula, para o processo interdisciplinar e impacto das actividades de enriquecimento curricular (A.E.C.) no conselho de Setúbal.

O seu testemunho é importante.

Não existem boas ou más respostas, apenas nos interessa a sua opinião espontânea e verdadeira sobre este assunto.

São apresentadas neste questionário, um conjunto de propostas. Deverá marcar X junto da resposta que lhe pareça conveniente.

Obrigada pelo seu tempo e colaboração.

Questionário.

A) Dimensão – Dados Pessoais:

Grupo I

1.1 Sexo: Feminino	☐	Masculino	☐
1.2. Idade: menos de 25		☐	
Entre 25 e 34		☐	
Entre 35 e 44		☐	
Entre 45 e 55		☐	
Mais de 55		☐	
1.3 Se for professor/a ou profissional das Actividades de Enriquecimento Curricular, indique sua categoria/área profissional			
.....			
Escola.....	Situação na sua escola: Q.A. ☐ QZP ☐ Contratado ☐		
Instituição promotora de serviço.....			
1.4. Anos de docência/ serviço: Menos de 5 anos		☐	
Entre 5 e 10 anos		☐	
Entre 11 e 20 anos		☐	
Entre 21 e 30 anos		☐	
Mais de 30 anos		☐	
1.5. Formação Académica: Bacharelato		☐	
Licenciatura		☐	
Complemento de formação		☐	
Especialização		☐	
Mestrado		☐	
Doutoramento		☐	
Outra		☐	
1.6. Possui formação específica para o desenvolvimento das expressões artísticas? Em que áreas?			
Expressão Dramática	☐	Expressão Musical	☐
Expressão Plástica	☐	Expressão Poética linguística	☐
Expressão Físico-motora	☐	Dança	☐
Outra	☐		
Indique qual:			

Grupo II

2. Já exerceu funções específicas na área de educação artística? Em caso afirmativo, indique quais e em que contexto se desenvolveram:

- 2.1. Quanto tempo? Menos de 5 anos ☐
- Entre 5 e 10 anos ☐
- Entre 11 e 20 anos ☐
- Mais de 21 anos ☐

2.2. Na sua opinião o desempenho dessas funções foi benéfico? Sim ☐ Não ☐

Em caso afirmativo, especifique de que modo se reflectiu esse desempenho na sua vida pessoal e profissional, se correspondeu aos interesses e necessidades da população a que se destinava e destaque 3 aspectos que considere bons e 3 que modificaria (especificando se a nível individual, de grupo, de organização, de formação recebida):

Destacaria	Modificaria
1.	1.
2.	2.
3.	3.

- 2.3 No momento actual é professor: a) com turma atribuída ☐
- b) especializado em educação artística ☐
- c) das actividades de enriquecimento curricular ☐
- d) de apoios sócio - educativos ☐
- e) com funções de coordenação de escola ☐
- f) da educação especial ☐

Com esta dimensão pretendemos fazer uma caracterização dos sujeitos que participam neste estudo

Escala de Likert

Coloque **um círculo em redor do número** que melhor se adequa à sua resposta, indicando deste modo a sua concordância ou discordância nas propostas apresentadas na escala.

1- Discordo Totalmente 2 – Discordo 3 – Indiferente 4 – Concordo 5 – Concordo Totalmente

B) Dimensão de Importância das Expressões Artísticas

Importância Expressões Artísticas					
1. As expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula, são importantes porque:					
a) permitem o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e outras competências necessárias à resolução de problemas técnicos e científicos.	1	2	3	4	5
b) promovem nas crianças uma relação emocional e racional tão importante no sucesso pessoal e educativo.	1	2	3	4	5
c) são uma forma de inclusão de todos os alunos da turma	1	2	3	4	5
d) criam estratégias diversificadas para novas aprendizagens	1	2	3	4	5
e) ajudam a criança a pensar, experimentar e potenciam dinâmicas para novas aprendizagens.	1	2	3	4	5
f) são promotoras de interdisciplinaridade.	1	2	3	4	5
g) permitem uma maior comunicação da criança consigo mesma e com os outros.	1	2	3	4	5
2. As expressões artísticas na sala de aula interligam-se com as diferentes áreas do saber proporcionando o desenvolvimento de capacidades afectivas e cognitivas.	1	2	3	4	5

C) Dimensão das Expressões no Processo Interdisciplinar

Coloque **um círculo em redor do número** que melhor se adequa à sua resposta, indicando deste modo a sua concordância ou discordância nas propostas apresentadas na escala.

1- Discordo Totalmente 2 – Discordo 3 – Indiferente 4 – Concordo 5 – Concordo Totalmente

As Expressões Artísticas no Processo Interdisciplinar					
3. Na prática pedagógica o processo interdisciplinar é importante, porque:					
a) é gerador de novas aprendizagens	1	2	3	4	5
b) permite o desenvolvimento da criatividade, do sentido crítico e do gosto pela pesquisa.	1	2	3	4	5
c) promove o encontro entre os diversos saberes.	1	2	3	4	5
d) permite a construção de uma prática pedagógica transformadora.	1	2	3	4	5
e) promove a unificação das várias áreas do saber sem criar as ditas “áreas nobres” como a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio.	1	2	3	4	5
4. O processo interdisciplinar é interactivo, promovendo a construção globalizante do conhecimento.	1	2	3	4	5

D) Dimensão das Expressões nas Actividades de Enriquecimento Curricular

Coloque **um círculo em redor do número** que melhor se adequa à sua resposta, indicando deste modo a sua concordância ou discordância nas propostas apresentadas na escala.

1- Discordo Totalmente 2 – Discordo 3 – Indiferente 4 – Concordo 5 – Concordo Totalmente

Expressões Artísticas nas Actividades de Enriquecimento Curricular					
5. A implementação das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular tornou mais enriquecedoras as aprendizagens complementares.	1	2	3	4	5
6. As Actividades de Enriquecimento Curricular promovem:					
a) a criação de situações novas de alicerce para as aprendizagens ulteriores.	1	2	3	4	5
b) um desafio à mudança e à partilha de novos saberes.	1	2	3	4	5
7. As expressões artísticas nas Actividades de Enriquecimento Curricular, permitem que os saberes artísticos se construam através de meios estimulantes.	1	2	3	4	5
8. As expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular	1	2	3	4	5

convergem para uma cultura de escola, de família e comunidade.					
9. O desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular é um ideal utópico.	1	2	3	4	5
10. As actividades de enriquecimento curricular criam oportunidades iguais para as crianças portadoras de necessidades educativas especiais.	1	2	3	4	5
11. O trabalho realizado pelos profissionais que desenvolvem as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, articula-se com o trabalho desenvolvido pelos professores na sala de aula.	1	2	3	4	5
12. O desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular tem interesse, porque é feito por profissionais com formação adequada, ainda que alguns, sem formação pedagógica.	1	2	3	4	5
13. Para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, não é relevante a formação pedagógica de quem as realiza, porque o importante é que as crianças ocupem esse tempo.	1	2	3	4	5
14. O desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, está a ser uma mais-valia para o ensino, porque assenta em critérios claros de organização, supervisão e orientação pedagógica.	1	2	3	4	5

15. O desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, é uma mais-valia para as famílias porque se ajusta às reais dificuldades das mesmas.	1	2	3	4	5
16. Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular, têm garantido o acompanhamento e a segurança necessária nos períodos de tempo entre o horário lectivo e o horário das actividades.	1	2	3	4	5
17. Todos os alunos da escola beneficiam das actividades de enriquecimento curricular, sendo-lhes proporcionadas as condições fundamentais para que as frequentem.	1	2	3	4	5
18. As entidades responsáveis pelo desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, promovem reuniões de esclarecimento junto das famílias no sentido do sucesso destas actividades.	1	2	3	4	5
19. Os parceiros envolvidos no desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, promovem sessões conjuntas no sentido de programar, desenvolver e avaliar essas actividades visando o sucesso educativo.	1	2	3	4	5
20. As actividades de enriquecimento curricular são efectivamente frequentadas por todos os alunos da escola.	1	2	3	4	5
21. Existem oscilações significativas entre o grupo de alunos que frequenta as actividades de enriquecimento curricular, sendo habitual ao	1	2	3	4	5

longo do período escolar verificarem-se desistências e pouca assiduidade.					
22. As linguagens artísticas mais abordadas e desenvolvidas nas actividades de enriquecimento curricular são as expressões: plástica e musical.	1	2	3	4	5
23. As expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são implementadas sem ligação a outras áreas curriculares.	1	2	3	4	5
24. As expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular desenvolvem-se inseridas em projectos.	1	2	3	4	5
25. As expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são:					
a) pensadas com as crianças, indo ao encontro das suas realidades culturais e cognitivas.	1	2	3	4	5
b) planificadas e desenvolvidas de acordo com os interesses dos alunos e as motivações dos mesmos.	1	2	3	4	5
c) actividades de carácter lúdico, propostas às crianças, onde podem escolher o que fazer de acordo com os seus interesses.	1	2	3	4	5

d) demasiado programadas e orientadas deixando pouco espaço para que as crianças desenvolvam as suas potencialidades.	1	2	3	4	5
26. O desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular é feito de improviso, sem obedecer a um trabalho continuado.	1	2	3	4	5
27. Os profissionais que desenvolvem as actividades de Enriquecimento curricular, não são sempre os mesmos ao longo do mesmo ano lectivo.	1	2	3	4	5

E) Dimensão Recursos e Parcerias

Coloque **um círculo em redor do número** que melhor se adequa à sua resposta, indicando deste modo a sua concordância ou discordância nas propostas apresentadas na escala.

1- Discordo Totalmente **2** – Discordo **3** – Indiferente **4** – Concordo **5** – Concordo Totalmente

Recursos						
28.	As escolas possuem recursos humanos necessários ao desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular.	1	2	3	4	5
29.	As escolas possuem recursos materiais necessários que lhes permite o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular de acordo com as necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5

30.	Os recursos existentes nas escolas, para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular permitem que todos os alunos adquiram competências em educação artística.	1	2	3	4	5
31.	.Os recursos existentes nas escolas permitem o intercâmbio de experiências entre todos os alunos envolvidos nas actividades de enriquecimento curricular.	1	2	3	4	5
Parcerias						
32.	É uma preocupação das escolas e parceiros envolvidos nas actividades de enriquecimento curricular proporcionar melhores condições para o sucesso das actividades.	1	2	3	4	5
33.	Os professores titulares de turma desenvolvem trabalho conjunto com os profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular.	1	2	3	4	5

F) Dimensão Impacto

Coloque **um círculo em redor do número** que melhor se adequa à sua resposta, indicando deste modo a sua concordância ou discordância nas propostas apresentadas na escala.

1- Discordo Totalmente **2** – Discordo **3** – Indiferente **4** – Concordo **5** – Concordo Totalmente

Impacto					
34. As actividades de enriquecimento curricular têm um impacto positivo junto da comunidade escolar.	1	2	3	4	5
35. A implementação das actividades de enriquecimento curricular proporcionou uma maior qualidade no sistema educativo.	1	2	3	4	5
36. A implementação das actividades de enriquecimento curricular foi uma medida social para manter as crianças ocupadas nos tempos extra-curriculares.	1	2	3	4	5
37. A implementação das actividades de enriquecimento curricular, apresenta sustentabilidade no seu desenvolvimento perante a comunidade escolar.	1	2	3	4	5
38. As deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem:					
a) melhores instalações e equipamentos para o desenvolvimento do trabalho	1	2	3	4	5
b) um ambiente de convívio social mais alargado	1	2	3	4	5
c) causam um impacto desagradável junto das famílias.	1	2	3	4	5

G) Dimensão Avaliação

Coloque **um círculo em redor do número** que melhor se adequa à sua resposta, indicando deste modo a sua concordância ou discordância nas propostas apresentadas na escala.

1- Discordo Totalmente 2 – Discordo 3 – Indiferente 4 – Concordo 5 – Concordo Totalmente

Avaliação					
39. Os mecanismos de avaliação que se realizam a nível dos organismos encarregues da formação dos profissionais das actividades de enriquecimento curricular, são os adequados.	1	2	3	4	5
40. A avaliação do desenvolvimento destas actividades é feita conjuntamente com os professores da turma e os profissionais que as desenvolvem.	1	2	3	4	5
41. Na realidade não se realizam avaliações sobre o desenvolvimento e prática das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular.	1	2	3	4	5

H) Dimensão Formação

Coloque **um círculo em redor do número** que melhor se adequa à sua resposta, indicando deste modo a sua concordância ou discordância nas propostas apresentadas na escala.

1- Discordo Totalmente 2 – Discordo 3 – Indiferente 4 – Concordo 5 – Concordo Totalmente

Formação Inicial e Contínua						
42.	Um requisito fundamental para desenvolver as expressões artísticas é ter recebido uma formação inicial adequada.	1	2	3	4	5
43.	A formação inicial dos professores é suficiente para que desenvolvam as expressões artísticas na sala de aula.	1	2	3	4	5
44.	A formação contínua é fundamental porque contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional.	1	2	3	4	5
45.	Realizam-se a nível institucional, modalidades de formação aos profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular, em função do carácter geral e específico destas actividades.	1	2	3	4	5

Por fim serão apresentadas uma série de perguntas abertas onde poderá clarificar as respostas que considere oportunas de acordo com o enunciado.

1- Assinale 3 aspectos que melhoraram com a implementação e realização das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico.

2- No seio do seu grupo de trabalho promovem-se e desenvolvem-se acções de formação nas áreas das expressões artísticas? Em caso afirmativo, indique quais e se segundo a sua opinião, correspondem aos interesses e necessidades dos membros do grupo.

3- Professores das escolas do 1º ciclo e professores/ profissionais das Actividades de Enriquecimento Curricular, planificam, gerem e elaboram conjuntamente aspectos de avaliação no sentido de melhoria nos processos estruturais dessas actividades? Em caso afirmativo, indique 3 aspectos a destacar e 3 que agregaria ou modificaria.

Destacaria

Modificaria

1
2
3

1
2
3

4- As abordagens das linguagens artísticas no contexto das actividades de enriquecimento curricular são feitas de forma separada ou integrada? Quais as linguagens mais abordadas? Resumidamente, dê exemplos.

5. Indique algumas dificuldades encontradas na prática das actividades de enriquecimento curricular.

Muito obrigada pela participação

Figura 59 - Apresentação do modelo do questionário

De seguida retomaremos o seguimento processual deste estudo, quanto à forma de apresentação que fomos seguindo e apresentaremos graficamente a fase imediata:

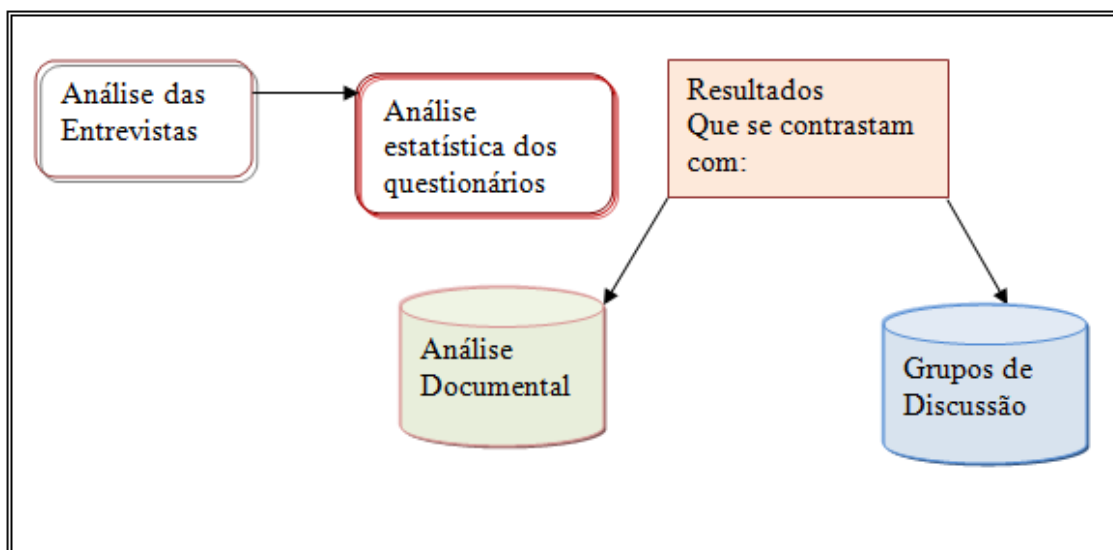


Figura 60 - Fases de apresentação dos procedimentos de análise de resultados

4.4. Análise dos dados secundários

A par da construção dos questionários, como forma de ampliar o conhecimento e ainda de servir de suporte para os grupos de discussão que tencionávamos organizar, íamos analisando os dados secundários, seleccionando entre os que nos pareciam constituir elementos de cariz necessário a esta investigação, tal como jornais periódicos, entrevistas de especialistas através dos meios de comunicação, decretos emitidos sobre os conteúdos envolventes do nosso estudo e trabalhos de pesquisa que se iam desenvolvendo e articulando nesta área.

Era de nosso interesse ir actualizando a informação que emergia do Ministério da Educação através de Decretos-Lei com orientações específicas para o currículo do 1º ciclo e as áreas de expressões, e através dos mesmos, tentámos compreender as mudanças e medidas emergentes, e ainda as repercussões que estas faziam sentir na comunidade educativa e nas articulações possíveis entre os vários parceiros da educação. De igual modo, atendemos a estudos efectuados sobre este assunto, pesquisando os mais recentes, que embora não tenham sido muitos nos possibilitaram recolha de informação, servindo-nos de referência a fim de pudermos estabelecer comparações com a nossa realidade. Atendendo a que todas as orientações de base provêm de

directrizes do Ministério da Educação, devendo as mesmas serem seguidas na essência, também há a considerar a autonomia de cada agrupamento, que se rege por estratégias diferenciadas, ainda que de acordo com os processos institucionais.

Embora as realidades possam ser diferenciadas, existe a referência principal emanada pelo M.E. que conjuntamente com as iniciativas das parcerias, entidade promotora e agrupamentos de escolas, apresentam orientações distintas no desenvolvimento e potencializam com base na sua autonomia, outras formas de elaborar actividades e actuações que nos permitam contrastar com o estudo presente.

A fim de podermos rentabilizar a análise da informação através de dados secundários, tivemos presente as sugestões de Vilelas (2009) que salienta ser necessário distinguir criteriosamente a pertinência dos materiais que se investigam, a fim de não enfrentarmos uma possível acumulação de dados que se tornem complexos.

Deste modo, com a informação recolhida, fizemos a análise da mesma e devido ao facto de não existir muita documentação a estudar, não foi necessário utilizarmos qualquer tipo de programa informático. Apresentaremos no capítulo seguinte, os resultados que obtivemos com estes dados.

4.4.1. Grupos de discussão

1. Questões gerais e Considerações:

O grupo de discussão, também denominado por Grupo Focal, é uma técnica de pesquisa qualitativa, que se apresenta como uma possibilidade para a compreensão de percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos em volta de um tema que manifesta singularidade. De acordo com Morgan (1988) Grupo Focal ou *Focus Group* teve origem na sociologia, sendo na actualidade largamente utilizado na área de marketing, estendendo-se também a outros campos de acção. Considera este autor, que no âmbito das ciências sociais, foi Robert Merton quem publicou o primeiro trabalho utilizando o *Focus Group* seguindo-se Paul Lazarsfeld e outros, mais tarde, que introduziram essa técnica na área de marketing.

Os grupos de discussão emergiram na década de quarenta e considera-se que foi fundamental para o desenvolvimento desta técnica, a influência de Bogardus, (1926) e Merton, (1990) que apoiaram as suas pesquisas nas entrevistas grupais. Tenho surgido inicialmente como ferramenta de pesquisa política e de marketing, foi na década de oitenta que se deu a eclosão desta técnica de grupo, de acordo com o crescimento do marketing político, e a difusão de abordagens metodológicas qualitativas que desta forma vieram complementar as abordagens quantitativas. A técnica dos grupos de discussão, esteve durante muito tempo aliada à pesquisa social, sobretudo à Antropologia e Sociologia, no entanto, nos últimos 30 anos começou a integrar-se em diferente áreas, como Psicologia, Educação e Administração de Empresas.

Segundo Parasuraman (1986) um entrevista de um grupo focos, compreende uma discussão objectiva, que pode ser conduzida por um moderador, que introduz um tema ao grupo de participantes, direcionando a discussão de forma natural e não estruturada, sendo que a interacção do grupo, considera-se o foco ou o objecto de análise. O estímulo vem dos próprios participantes, que através das suas ideias e exposição de comentários e questões sugeridas pelo moderador durante a discussão, se influenciam uns aos outros no sentido de uma maior abertura para o debate.

Callejo (2001), considera que um grupo de discussão, deverá ser considerado como prática de investigação, no entanto, refere que a indução de qualquer investigação social, deverá ser “uma prática e não uma acumulação de técnicas” Callejo (2001:10)

Morgan, (1988) considera ser uma técnica e que esta técnica, poderá ser utilizada em três perspectivas diferentes, no que se refere a fonte de dados, ou seja:

- Como fonte principal, apresentando os grupos como auto-referentes;
- Como fonte adicional, a fim de preparar instrumentos de pesquisa empírica e quantitativa
- Como fonte complementar, com o fim de ser associado às técnicas de entrevistas em profundidade e de observação participante.

Deste modo e de acordo com Holzkamp (1977) e Schultz (1978), os grupos de discussão inserem-se numa abordagem metacientífica mas alargada, que visa a compreensão e a hermenêutica, procurando desta forma que o investigador se torne mais próximo do contexto

social, cultural e psicológico dos intervenientes na pesquisa, buscando uma melhor interpretação da acção. Segundo os autores referidos, o objectivo final dos grupos de discussão, consiste na autonomia que se pretende alcançar através da conscientização dos participantes, a fim de que criem condições através de uma forma activa, de novos métodos de produção de conhecimento e transformação do mesmo.

Segundo Krueger (1994) existem seis características gerais nos grupos de discussão:

- ✚ Envolvimento dos participantes
- ✚ Reuniões em série
- ✚ Homogeneidade dos participantes em relação aos aspectos da investigação
- ✚ Produção de dados
- ✚ Essência qualitativa
- ✚ Tema da discussão estabelecido pelo intento da pesquisa

Sabemos que a técnica dos grupos de discussão, é bastante utilizada em investigações qualitativas, pois como qualquer outra técnica de investigação qualitativa, a do grupo de discussão, necessita ser fundamentada e segundo Serrat, (2001) verificada a sua eficácia que em muito está dependente da habilidade que o investigador possui.

É uma técnica de investigação social, que trabalha com a palavra, que apresenta particularidades próprias e que assenta num campo de produção de discursos e na análise de reflexões individuais e colectivas. Um grupo de discussão, permite recolher informação relevante e significativa para os objectivos da investigação, através de procedimentos apropriados e também de um moderador experiente e inventivo que estimule a conversação entre o grupo.

De acordo com a definição de IBÁÑEZ (1992) e GONZÁLEZ RIO (1997) cit in Garcia, M.P. (2004)

“El grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla, igual que sucede con la entrevista en profundidad, o con la historia de vida.

En el se desarrolla una conversación en la que, para el investigador, los interlocutores desaparecen detrás de las interlocuciones; todo lo contrario de lo que ocurre en los grupos naturales, en los que las distintas locuciones tienen nombre y apellidos”.

Pretendemos ao longo deste capítulo justificar a importância e vantagens na utilização metodológica através da triangulação de dados. Após termos efectuado um relatório intercalar

na nossa pesquisa, com os resultados obtidos através do questionário, procurando investigar sobre a mesma realidade, dedicamo-nos agora ao desenho, planificação e implementação dos grupos de discussão.

Geoffrion (2003), salienta que a utilização de grupos de discussão, pressupõe a existência de um plano reflectido, por parte do investigador, que lhe permita ponderar aspectos fundamentais, que passam pela planificação cuidada sobre, o número de grupos existentes, a composição dos mesmos, o local adequado para a sua realização e a utilização de um protocolo estabelecido entre investigador e participantes. De acordo com a literatura existente, e na tentativa de nos revestirmos da maior coerência para o funcionamento dos grupos, apresentamos o esquema que seguimos no desenho e realização dos grupos, que foi o seguinte:

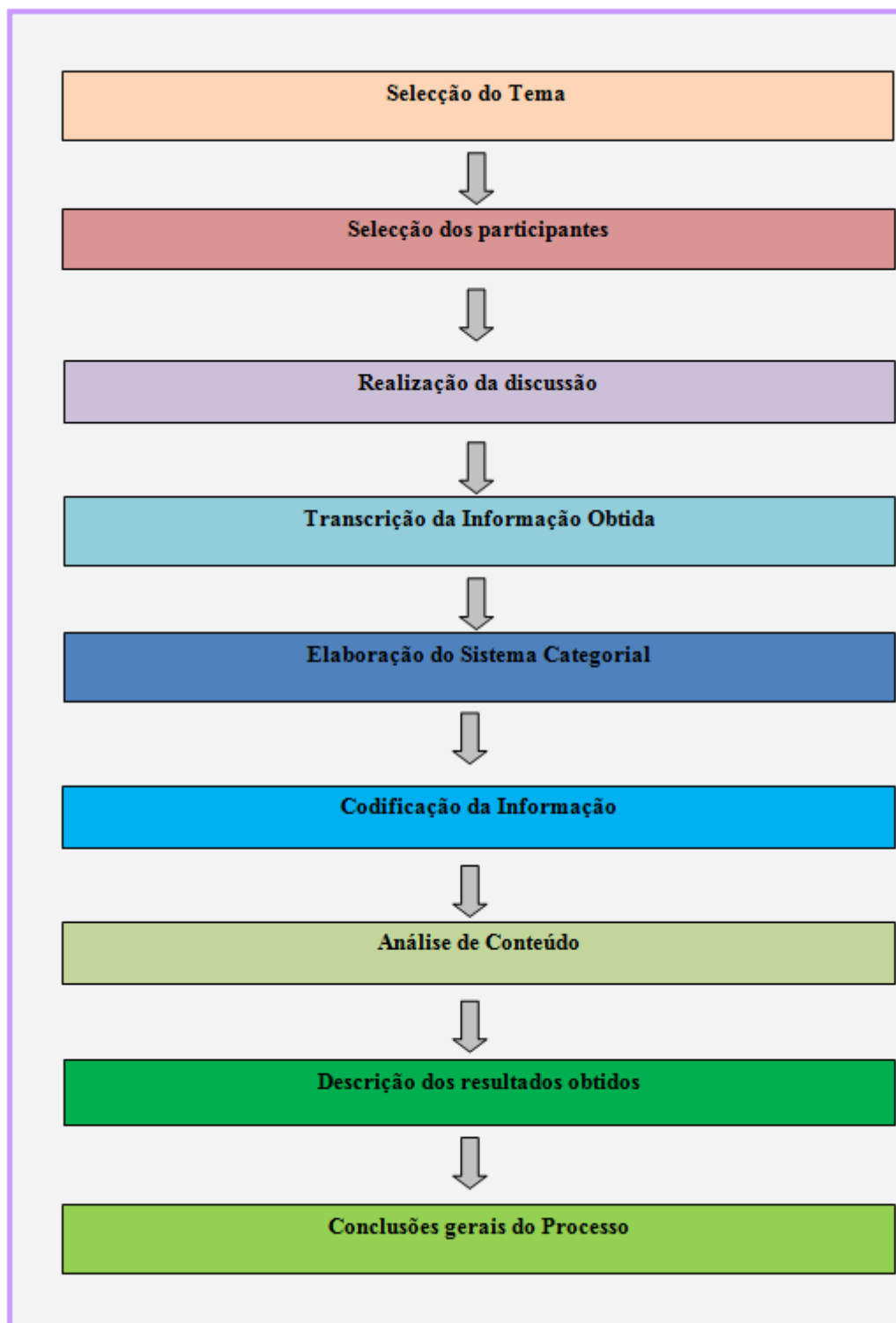


Figura 61 - Fases seguidas nos grupos de discussão

Assim, começaremos por referir que o grupo de discussão é uma técnica qualitativa de investigação social e tal como define **VALLES (2000)**

“son una técnica de conversación encuadrable en la familia de las entrevistas grupales, pero con entidad propia y un destacado papel tanto en la campo de la investigación de mercados como en la investigación social”.

Já Krueger, (1988) salienta que podemos definir um grupo de discussão como uma conversação cuidadosamente planeada e desenhada a fim de que nos permita fornecer informação de uma área determinada, que se revista de interesse.

Deste modo, torna-se possível através de um grupo de discussão bem orientado, recolher informação relevante para a concretização dos objectivos da investigação, visto que o mesmo autor salienta “la entrevista grupal se realiza para conseguir un objetivo específico mediante un proceso definido” (1988:31)

Segundo Álvarez Rojo (1990:202) cit in: Rodriguez (2004:562) um grupo de discussão: “Se basa en el análisis del discurso producido por un conjunto reducido de personas seleccionadas y organizadas de acuerdo a criterios sociopsicológicos, para discutir sobre un problema/situación indirectamente relacionado com el tema de la investigación”.

Já González Rio, cit in Rodrigez (2004: 559-560) define:

“El grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja com el habla, igual que sucede com la entrevista en profundidad, o com la historia de vida.

En él se desarrolla una conversación en la que, para el investigador, los interlocutores desaparecen detrás de las interlocuciones; todo lo contrario de lo que ocurre en los grupos naturales, en los que las distintas locuciones tien nombre y apellidos”.

Na óptica de Hung, L. (2005) é necessário que um grupo de discussão, contenha as seguintes características:

1. Possua um número reduzido de pessoas com as particularidades que a investigação aponta
2. Mantenha uma discussão de acordo com o tema sugerido pelo moderador,
3. Que permita a produção de um discurso grupal, resultante da discussão gerada.

Consideramos pois que um grupo de discussão é uma técnica de investigação que nos permite reunir um número definido de pessoas e promover nelas uma conversação de acordo com o tema que pretendemos investigar, dirigida por um moderador experiente que esteja atento a todos os detalhes relevantes para a investigação.

Apesar da importância que se verifica na aplicação da técnica dos grupos de discussão e de acordo com Mattar (1993) e Geoffrion (2003) possibilitar o entendimento de conduta e atitudes de um determinado grupo, apresenta também um conjunto de factores que poderão apresentar desvantagens na sua utilização, em relação a outros métodos de pesquisa, das quais destacamos:

Vantagens:
• Sinergia entre os diferentes participantes, proporcionando um resultado mais rico com a participação simultânea, dos entrevistados.
• Interacção entre os elementos do grupo, factor que amplia os resultados.
• Estimulação directa entre os vários participantes e o moderador.
• Espontaneidade e sinceridade nas colocações
• Flexibilidade por parte do moderador, a fim de poder conduzir a discussão para um novo tema de interesse que surja, sem ter sido previamente delineado, explorando várias ideias.
• Profundidade nos temas a desenvolver.
• Amplitude no conjunto de dados possíveis de alcançar.
• Rapidez na recolha de dados, possibilitando que a colheita dos mesmos seja efectuada em simultâneo abarcando vários elementos do grupo.

Figura 62 - Vantagens dos grupos de discussão segundo Mattar (1993) e Geoffrion (2003)

Desvantagens:
• Menor controle do investigador sobre os dados gerados, quando existam questões prédefinidas ou necessidade de comparação entre as entrevistas.
• Dificuldade em perceber-se a interacção grupal reflecte ou não o comportamento individual.
• Maior dificuldade na análise de dados, visto que a interacção do grupo se produz num ambiente onde se recia um meio social e, os comentários deverão ser interpretados nesse contexto.
• Exigência de entrevistadores hábeis, visto que a maneira como as questões são apresentadas pelo moderador, poderá influenciar, mesmo que involuntariamente, as respostas dadas pelos intervenientes.
• Dificuldade em reunir os elementos dos grupos, dado que os participantes provêm de locais diferentes, com horários diversificados e nem sempre é possível organizar a reunião grupal de forma consensual.

Figura 63 - Desvantagens dos grupos de discussão segundo Mattar (1993) e Geoffrion (2003)

A. Metodologia utilizada na técnica dos grupos de Discussão

Seguidamente passaremos a referir-nos às fases que se seguiram após a planificação dos grupos de discussão, utilizando a metodologia que temos vindo a seguir, de acordo com a literatura que caracteriza o método, quando se utiliza a técnica dos grupos de discussão.

Desta forma, iremos comentando cada um dos factos que nos conduziram, desde a selecção do tema até à análise dos dados produzidos e conclusões gerais do processo.

B. Selecção do tema

Ao empregarmos esta técnica qualitativa, era nossa intenção verificar se perante o discurso dos membros do grupo, existia ou não uma convergência com as informações anteriormente recolhidas (através de entrevistas e questionários) e simultaneamente recolher outras informações que pudessem surgir do debate, da conversação, outro elemento novo que pudesse enriquecer a investigação. De acordo com Krueger (1994) O Focus Group, realizado conjuntamente com outros métodos pode servir para preparar questões específicas de um grande projecto ou servir de pesquisa para esclarecer resultados de outros estudos. Segundo os autores referidos e na linha de Rodriguez, (2004) cada vez mais os investigadores reconhecem as vantagens de associar métodos qualitativos a métodos quantitativos, e no nosso caso, foi fundamental esta complementação.

Segundo Mattar, (1994), os grupos de discussão poderão ser utilizados em três situações e com finalidades distintas, visando sempre os objectivos definidos no desenho da investigação e os objectivos definidos na sua aplicação.

- ❖ **Antecedendo um método quantitativo** – com a função de auxiliar o investigador a descobrir o pensamento do público-alvo e proporcionar indicações para esclarecimento de dúvidas de possíveis problemas que possam ocorrer na etapa quantitativa.
- ❖ **Em simultaneidade com um método quantitativo** – quando se tem por objectivo realizar a triangulação, utilizando dois ou mais métodos diferentes, para a mesma questão da pesquisa, de forma complementar.
- ❖ **Após um método quantitativo** – quando o grupo de discussão pode proporcionar a exploração e esclarecimentos que tenham surgido na análise dos resultados do método quantitativo.

Assim, na linha defendida pelo autor, torna-se fundamental que antes da aplicação desta técnica, se reflecta e pondere sobre as expectativas da sua utilização, dos seus possíveis resultados e na função que representará na investigação.

Na perspectiva de Aaker, (2001) a planificação do trabalho e de toda a envolvência com os grupos de discussão, reveste-se de grande importância e essa planificação numa série de questões que permitam um acordo entre o investigador e os participantes, que serão determinados antes do início do estudo.

Na altura de seleccionar a temática a apresentar, possuímos claramente o tema definido a apresentar para discussão. A fim de desenvolver o nosso objectivo, construímos um protocolo, que nos permitiu:

- Esclarecer e aprofundar referências e percursos desenvolvidos no que respeita ao desenvolvimento e avaliação das expressões artísticas em sala de aula e no contexto das actividades de enriquecimento curricular, partindo das percepções e experiências dos membros dos grupos, ainda que pudessem surgir novas questões ou informações relacionadas, com as quais não contávamos mas que nos permitia alargar os domínios da investigação.
- Ser um condutor, que nos permita conduzir os referidos grupos de forma estruturada, e ordenada.
- Aprofundar as descrições, análises, explicações e possíveis sugestões de mudança a propósito da realização das actividades de enriquecimento curricular nas escolas do 1º ciclo, quer segundo as perspectivas dos membros dos grupos, quer também de acordo com os resultados provisórios dos questionários e também de outras situações e interrogações surgidas inesperadamente, que achámos oportuno ter em consideração.
- Por outro lado, a construção deste guia permitir-nos-á conduzir os grupos de discussão de forma estruturada e ordenada. Segundo Aaker (2001), o moderador do grupo deverá preparar um guia para a discussão, que contenha assuntos e temas específicos a tratar mas esse guião deverá servir apenas como linha de orientação global, não sendo aconselhável que perante o grupo, as perguntas sejam lidas de maneira formal. O moderador deverá estar atento à forma como conduz e gere a discussão, evitando emitir juízos ou ideias prévias sobre o assunto.

C -Estrutura do protocolo utilizado

Questões para Debate nos Grupos de Discussão:

A.

1-Considera a implementação das AEC ter sido uma mais-valia para o currículo do 1º ciclo, tendo em conta o processo interdisciplinar tão importante na prática pedagógica?

- Considera que as expressões artísticas (e outras expressões) desenvolvidas nas AEC permitem uma interligação com o trabalho do professor, e com as diferentes áreas do saber, proporcionando uma forma de trabalho conjunta, para o desenvolvimento das capacidades da criança?

1 Considera que a implementação das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, apresenta adequação no tempo que lhes é destinado, nos espaços e as condições de utilização dos mesmos; na comunicação/acção realizada entre professores das escolas e professores das AEC numa relação estreita e partilhada ou, visto que as AEC nem sempre se realizam na escola, será que as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades condicionam significativamente o trabalho a realizar?

- Será que provocam instabilidade nos alunos? Reduzem significativamente o tempo real para o desenvolvimento dessas actividades?
- Causam um impacto agradável perante as famílias ou permitem um trabalho de qualidade com melhores equipamentos e convívio social mais alargado?

B.

3. Os professores das escolas do 1º ciclo e os professores das AEC, planificam, gerem e elaboram conjuntamente aspectos de avaliação no sentido de melhoria nos processos estruturais dessas actividades?

4. As abordagens das linguagens artísticas no contexto das actividades de enriquecimento curricular são feitas de forma separada ou integrada? Quais as linguagens mais abordadas? Em sua opinião, quais as principais dificuldades/benefícios encontrados e que deveria ser modificado/melhorado para uma melhor prática pedagógica e promoção de saberes de forma transformadora?

C.

5. Serão as AEC promotoras de uma maior criatividade, sentido estético/crítico nas crianças, para um verdadeiro enriquecimento do currículo do 1º ciclo? Verificam-se sucessivas mudanças no sentido de alterar situações que permitam que um maior nº de alunos beneficie das AEC, nomeadamente um novo tipo de horário.

- Considera ser essa opção uma escolha enriquecedora, quer para a aprendizagem na turma, quer para as famílias, quer para o desenvolvimento das actividades, em articulação com o trabalho do professor?
- Será mais uma medida política no sentido de tornar a frequência das mesmas, uma obrigatoriedade?

Estas foram as questões que nortearam o desenvolvimento do grupo, e no qual procurámos seguir as orientações apresentadas por Geoffrion (2003), que considera que o grupo de discussão deverá estar organizado em três fases precisas, no decorrer da sua actividade conjunta:

Fase Introdutória – Nesta fase também considerada de preliminar, o moderador apresenta o conteúdo do trabalho que se pretende desenvolver e a maneira como o grupo será conduzido, podendo propor aos intervenientes que realizem a sua apresentação.

Fase de Discussão – Ao entrar nesta fase, poderá o moderador introduzir um tema mais genérico, como forma de desinibição, passando de seguida ao tema fulcral da discussão.

Fase Conclusiva - Nesta fase, sugere-se que o moderador dê oportunidade a todos os intervenientes de abordarem alguma questão que se enquadre no estudo, de acordo com a temática e que não tenha sido referida ou apresentada e, que possa contribuir para fortalecer a interacção do grupo. É também nesta fase, que o moderador realiza os agradecimentos aos participantes e encerra a sessão.

D. Proposta de Mudança.

Como anteriormente foi dito, para elaborar este protocolo, tivemos em linha de conta os resultados da análise dos questionários e partindo desse referencial, retirámos questões fundamentais que nos permitiram contrastar resultados curiosos e oportunos.

Por outro lado estivemos atentos a dados provenientes do grupo, de forma inesperada, os quais nos mostraram a visão que os participantes possuíam a respeito do assunto, de uma forma espontânea e numa visão de caminhos de melhoria.

Existiu um trabalho prévio entre o investigador e os moderadores dos grupos a fim de clarificar os objectivos pretendidos com o referido protocolo e que informação se pretendia receber para dar resposta às questões da investigação. Equacionaram-se as questões a debater, procurando dentro do possível que os moderadores não tivessem que intervir em demasia mas sim como reguladores das questões e dos tempos de intervenção. Assim, é de importância salientar o que consideramos relevante nas funções do moderador de grupo.

E -Funções do moderador:

De acordo com Serrat (2001´ver página)... *“No hay una única forma en que pueda actuar el moderador; su actuación va dirigida a:*

- *lograr la máxima productividad del grupo en forma de discurso)*
- *y mantener el funcionamiento del grupo en cuanto tal.*

Pero su actuación puede ir desde el extremo de no intervención total (plantea el tema y se inhibe) a intervención máxima, en la que va planteando preguntas y dirigiendo la discusión”.

No nosso caso, os moderadores dos grupos, começaram por explicar o que na realidade é um grupo de discussão, apresentando o tema e mantiveram-se atentos a segurar o grupo como tal, estimulando ou refreando os elementos, visando certificar-se que a informação que estava a ser produzida, era a que se procurava.

Apresentação dos Moderadores e Introdução ao trabalho

Grupo I

Boa tarde, estamos aqui reunidos para conversarmos sobre o tema das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, percursos nas actividades, modelos de implementação, articulação e avaliação, que se integra no trabalho da professora Dalila Baião e outros aspectos que sejam considerados por vós relevantes para este estudo. Desde já agradeço a vossa presença e disponibilidade manifestadas.

A reunião terá um período de duração entre uma hora e meia a duas horas.

A pedido da professora Dalila, compete-me ser moderador deste grupo de discussão e proponho que façamos a apresentação individual, antes de darmos início à sessão. De seguida introduzirei uma questão geral, e cada um de vós terá oportunidade de intervir individual e livremente a fim de que possamos expressar os nossos pontos de vista sem constrangimento. Peço também a vossa autorização para proceder à gravação desta sessão, que como sabem se reveste de extrema importância para a investigação da professora e em seu nome e no meu, garanto-vos toda a confidencialidade dos assuntos aqui apresentados e o vosso anonimato. Estes dados, como é óbvio, serão estritamente utilizados para a investigação. Obrigado.

Apresentação dos Moderadores e Introdução ao trabalho**Grupo II**

Boa tarde a todos, o meu nome é (X), encontramos-nos aqui reunidos por solicitação da professora Dalila Baião e é em seu nome que desde já agradeço a vossa presença e pedia que fizéssemos uma breve apresentação. O trabalho a desenvolver, é para a investigação de doutoramento da professora, que se centra no desenvolvimento e avaliação das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico. Começarei por introduzir uma questão geral e pedirei que todos se manifestem individualmente e sempre que considerarem oportuno. O nosso encontro vai ter uma duração de uma hora e meia a duas horas e como se torna difícil conduzir a reunião e em simultâneo registar por escrito as vossas palavras, pedirei a vossa autorização para gravar todo este processo. Posso garantir-vos confidencialidade sobre a discussão e o vosso anonimato. Todo o trabalho aqui produzido, terá apenas a finalidade de fornecer dados para a investigação da professora. Mais uma vez agradeço a vossa presença e disponibilidade. Obrigada a todos.

Os moderadores tiveram uma função condutora e moderante, sem interferir na discussão pois, tal como afirma Álvarez Rojo:

“Las funciones del investigador son las de presentar el tema, hacer posible la discusión (manteniendola en el tema propuesto y deshaciendo bloqueos) y registrar la producción del grupo (discurso y elementos no verbales) mediante métodos audio (y audiovisuales). El investigador no interviene en la discusión”.

Assim, todo o discurso produzido foi gravado em audio, com a devida autorização de todos os participantes, dirigindo a sua acção para uma maior produtividade dos grupos.

No entanto, embora não intervindo na discussão de forma acesa ou inibidora, consideramos que o papel dos moderadores dos grupos serviu também de motor pedagógico, provocando e guiando a discussão dos grupos. Como salientam Ibañez (1992) y Canales y Peinado (1995) cit in Rodrigéz, M.P. (2004:575) o moderador poderá intervir:

“... como motor del grupo (...) como testigo del encuadre (...), y en los nudos del discurso, bein buscando que se complete una información, bien señalando las contradicciones en el discurso o abrindo aspectos nuevos relacionados en el tema”.

F - Número de grupos

Sobre o número de grupos que deverão ser feitos numa investigação que utilize esta técnica, Gil (2002) citado por Rodrigez, M.P. (2004:567) refere que *“está em función del objetivo del estudio y depende de considreaciones acerca de la población estudiada”*. Ainda de acordo com Garcia, alguns autores apontam o número de grupos com um mínimo de três ou quatro e como máximo de dez ou doze.

Assim sendo, no nosso estudo propusemo-nos constituir três grupos de discussão, no entanto, devido a problemas logísticos, de convocatórias, e composição dos mesmos, desenvolvemos apenas dois, cuja composição mostraremos posteriormente.

G - Composição dos Grupos:

Consideramos ser de grande importância o número de pessoas que formam um grupo de discussão, visto que deste facto poderá advir a qualidade da recolha de informação. Como é salientado por Krueger (1988:33), *“El tamaño está condicionado por 2 factores: deve ser lo suficientemente pequeño como para que todos tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista lo suficientemente grande como para que exista diversidad en dichos puntos de vista”*.

Para este autor o mais importante é que o número de elementos que formam o respectivo grupo, permita que se organize o discurso para que todos possam manifestar o seu pensamento.

Por sua vez, Álvarez Rojo (1990:203) citado por Garcia Pilar (2002:567), refere que a composição dos grupos de discussão é pautada pelo facto de que *“estén representadas enellos las personas que puedan reproducir en su discurso relaciones relevantes de una comunidad o grupo social en torno al tema objeto de la investigación”*. De acordo com este autor, deverão estar representados elementos expressivos de uma determinada estrutura.

Nos nossos grupos tentámos integrar elementos representativos da comunidade educativa ligados ao currículo formal e informal e também representantes institucionais de relevância para o objecto de estudo, bem como representantes dos encarregados de educação dos alunos, como parte interessada e activa no processo educativo.

Ibañez, (1992) salienta que não se torna necessário que o número de grupos seja grande, visto que com poucos grupos se pode fazer uma boa investigação. Deste modo, ao optarmos pela constituição de dois grupos de discussão, pensámos que foi o necessário para que o discurso criado não se tornasse enfadonho e repetitivo tal como refere González Rio (1997:145) cit in Serrat (2001:326) “Una vez establecida la composición de los grupos que se considera pertinente, basta com uno o dos para cada composición”.

Por outro lado, pensámos que mais que dois grupos, poderia tornar-se num processo monótono e repetitivo para o tema da investigação, sem trazer ou proporcionar algo de novo.

Assim, decidimos a composição dos grupos que pretendíamos formar, atendendo às pessoas em que tínhamos pensado, de acordo com as características que nos pareciam importantes e fundamentais para o desenrolar da investigação. Apresentamos de seguida o esquema de selecção de participantes:

Seleção dos participantes

Grupo I	- Moderador - Coordenador das Actividades de Enriquecimento Curricular (1) - Professor Coordenador de Departamento (1) - Professor com Turma Atribuída 1º/2º anos e 3º/4º anos (2) - Professor das Actividades de Enriquecimento Curricular (1) - Professor Coordenador de Escola (1) - Pai/Mãe de aluno envolvido nas Actividades de Enriquecimento Curricular (1)
Grupo II	- Moderador - Coordenador das Actividades de Enriquecimento Curricular (1) - Professor Coordenador de Departamento (1) - Professor com Turma Atribuída 1º/2º anos e 3º/4º anos (2) - Professor das Actividades de Enriquecimento Curricular (1) - Professor Coordenador de Escola (1) - Pai/Mãe de aluno envolvido nas Actividades de Enriquecimento Curricular (1)

Figura 64 - Constituição dos Grupos de Discussão

A constituição dos grupos revestiu-se de uma dinâmica própria, intrínseca ao carácter da investigação, onde tentámos envolver nos dois grupos formados, pessoas com o mesmo tipo de funções nas escolas em termos de cargos ocupados ou de tarefas a desenvolver mas pertencentes a contextos diferentes, que por sua vez apontavam situações e desenvolvimentos de acções diferentes.

- Devido ao facto da investigadora pertencer ao quadro de professores de uma das escolas dum agrupamento que apresentava representatividade nos grupos, achámos que seria mais constrangedor ser a mesma a moderar a sessão, não querendo por isso, de alguma forma conduzir ao enviesamento de dados. Não obstante, a recepção inicial a todos os participantes, foi realizada pela investigadora, que conduziu os cooperantes aos respectivos locais de debate. No entanto, após o acolhimento a todos os participantes, a investigadora retirou-se do espaço do desenvolvimento da acção.

Assim, optámos por recorrer a moderadores exteriores aos agrupamentos de escolas representados nos grupos.

- A escolha dos moderadores de grupo, foi baseada no facto de que os profissionais seleccionados para esse efeito, estavam ligados à educação, com experiência e envolvimento em contextos educativos, podendo estimular a comunicação de todos os membros do grupo, conhecedores da realidade que procurávamos aprofundar e ainda por desconhecerem na sua maioria, os membros dos grupos de discussão. Por outro lado, considerámos também fundamental o facto de não existir entre os participantes nos grupos de discussão e os moderadores dos grupos, uma relação profissional intrínseca que promovesse de um lado ou de outro, alguma constrangimento ou possíveis inibições.
- Ao seleccionarmos os coordenadores das Actividades de Enriquecimento Curricular, que desempenham uma função ligada à entidade promotora das mesmas, pretendíamos obter uma visão alargada e ao mesmo tempo diferenciada dos vários contextos educativos. São estes coordenadores, que têm a seu cargo o recrutamento do pessoal docente para as actividades, a orgânica das mesmas e em parceria com o Ministério da Educação e Agrupamentos de escola, a dinamização e orientação das respectivas actividades de Enriquecimento Curricula, bem como adequação de espaços, tempos e recursos a nível de todo o concelho de Setúbal.
- Com a selecção dos coordenadores de departamento, pretendíamos recolher informação específica das várias escolas sob a sua coordenação e supervisão, visto que possuem dados concretos sobre várias escolas do seu agrupamento e por sua vez de realidades diferentes, com especificidades próprias.
- Na escolha dos professores titulares de turma, tivemos a preocupação de envolver nesta selecção profissionais que leccionam turmas de níveis diferenciados, quer em relação às idades, quer em relação à especificidade das próprias actividades, do meio onde se desenvolvem e dos recursos e problemáticas envolventes.
- Ao seleccionarmos os professores das AEC, fizemo-lo com o intuito de obter informação dos principais intervenientes deste processo e compreender as formas de actuação, as dificuldades encontradas, bem como as situações de partilha, interacção e

necessidades de mudança. Não foi fácil seleccionar estes elementos pois encontrámos alguma resistência na aceitação, por factores de vária ordem.

- A mesma preocupação mantivemos na selecção dos encarregados de educação, embora neste caso, nos tenhamos deparado com mais dificuldade na aceitação para estarem presentes na constituição do grupo. Foi mais difícil encontrar pessoas disponíveis a manifestar o seu contributo. Optámos por aceitar os que mostraram maior receptividade e disponibilidade em participar.

Após termos decidido a composição do grupo na nossa linha de pensamento, passámos ao passo seguinte, que foi convidar as pessoas que tínhamos em mente para a constituição do mesmo.

Os contactos foram realizados pessoalmente pela investigadora, dirigindo-se ao local de trabalho das pessoas e confirmados posteriormente por correio electrónico e contacto telefónico, em alguns dos casos, a fim de evitar desistências de última hora.

Não foi possível obedecer às recomendações propostas por alguns autores, visto que quando realizámos a entrega dos questionários e efectuámos reuniões para em algumas situações, proceder à entrega dos mesmos, existiu contacto prévio entre alguns participantes. Outro motivo também, deveu-se ao facto da investigadora exercer a sua actividade profissional neste concelho, há um par de anos considerável e por esse motivo, conhecer minimamente, parte do número de participantes dos grupos.

Com a composição destes dois grupos, pensamos ter conseguido o necessário para que o contributo inerente se tornasse benéfico em termos de comunicação e debate, com a seriedade que procurávamos.

H -Duração da sessão e espaço de realização:

Neste estudo, foi realizada apenas uma sessão por cada grupo, e a mesma teve a duração de cerca de duas horas. Antes da realização da sessão houve a preocupação e o cuidado de informar os participantes dos dois grupos, do tempo que se previa para a realização da mesma.

De acordo com Álvarez Rojo (1990:204) *“al inicio de la sesión se informa com claridad al grupo de cuál va a ser su duración: el tiempo óptimo es de hora y media a dos horas”*.

Outra preocupação que tivemos foi sobre o local onde se desenrolaria a discussão, visto que as condições onde o debate deve acontecer, deverão ser cuidadas de igual forma como todos os outros aspectos inerentes a este processo. Ibañez refere que “La elección del local es especialmente importante en esta técnica” De acordo com este autor deve-se ter em conta três aspectos fundamentais sobre o espaço:

- Eleição do local como estratégia fundamental, que chama “estrategia de asentamiento”.
- Carga simbólica do espaço físico como factor de influência no funcionamento do grupo.
- Efeito que um espaço pode produzir no desenvolvimento do grupo.

Atendendo as estas características que nos parecem pertinentes, os grupos constituídos para esta investigação reuniram num espaço que consideramos adequado, na Associação de Professores e Amigos das Crianças do Casal das Figueiras (APACCF), em duas salas distintas, mas com características idênticas, no 1º piso desta instituição de solidariedade social. O espaço apresentava boas condições de sonoridade, ventilação e harmonia na distribuição dos lugares a ocupar, como se pode considerar nos esquemas apresentados:

- **Sala de reunião Grupo 1**

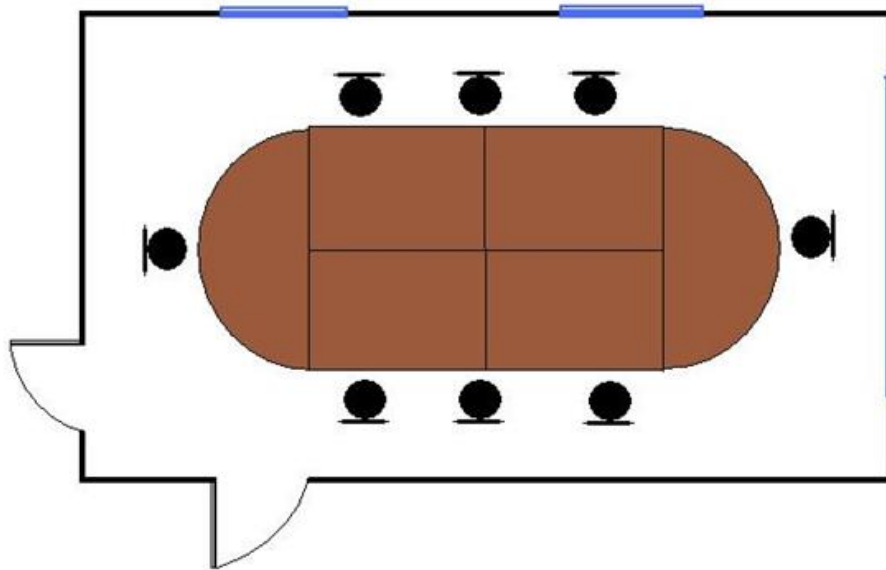


Figura 65 - Sala de reunião I

Este espaço dispunha de uma mesa oval, conforme representação na figura e oferecia a vantagem de permitir que todos os membros do grupo se pudessem ver e ouvir sem que se sentissem inibidos no espaço ou que o mesmo favorecesse uma proximidade excessiva e constrangedora.

- **Sala de reunião Grupo 2**

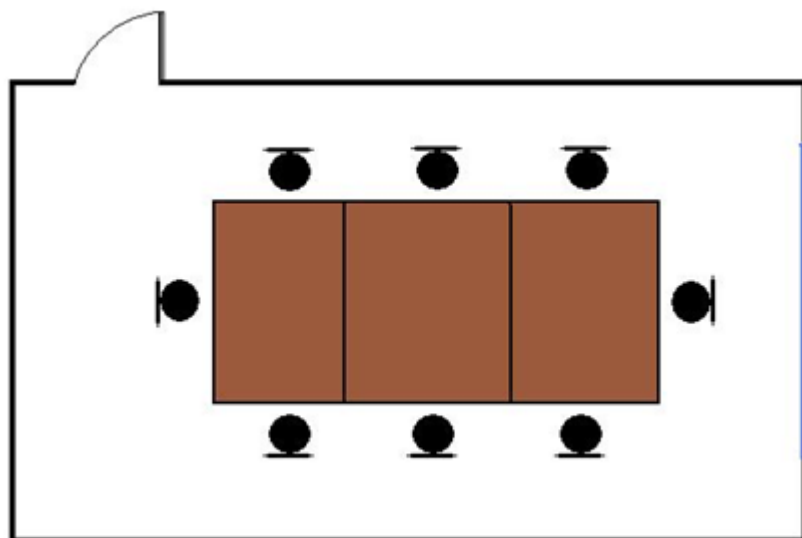


Figura 66 - Sala de reunião II

O segundo grupo que constitua esta investigação, reuniu numa sala idêntica, que apresentava as mesmas condições, já referidas anteriormente e que apenas diferia na mesa utilizada, que, embora fosse rectangular, permitia igualmente boas condições para que os elementos do grupo pudessem emitir as suas opiniões, sem constrangimentos.

I - Modelo de registo de dados:

O registo de dados, por nós efectuado, foi feito através de gravação áudio, em ambos os grupos. Utilizámos dois gravadores, um para cada grupo, com respectivos microfones, que foram colocados na parte mais central da mesa, a fim de que existisse uma melhor qualidade de som, e uma maior fidelidade na recolha dos dados para um melhor apuramento da transcrição e análise do conteúdo. Tal como refere Gil (1993) cit in Rodriguez, M.P. (2004:578):

“el grupo de discusión implica un processo lingüístico de producción de dato sen una situación de interacción verbal. Los datos producidos por el grupo de discusión consiste en un discurso oral que queda registrado mediante una grabadora y transcrito mecanográficamente, resultando un texto para analizar”.

A nossa opção pela gravação áudio em vez do vídeo, deveu-se ao facto de considerarmos haver uma maior predisposição dos intervenientes e uma maior abertura para esta situação, pois de acordo com Gil (1993), a gravação em áudio é menos intrusiva que o vídeo.

J - Instrumentos de análise nos Grupos de Discussão:

A fim de procedermos à análise dos discursos produzidos pelos grupos de discussão e com o propósito de alcançar um conhecimento objectivo dos mesmos, utilizámos a análise de conteúdo, que de acordo com Vilelas (2009:333) “abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, com a finalidade de se efectuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens”(…).

Segundo Sousa (2005) a análise de conteúdo trata de compreender, estudar e interpretar determinada realidade com o propósito de inferir o seu conteúdo inerente, tratando-se de um conjunto de procedimentos que inclui diferentes técnicas sistematizadas que permitem analisar documentos de várias formas e com diferentes objectivos. Refere que “analisar o conteúdo é procurar ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro”. Sousa (2005:265).

Para Bardin (1997:38) é necessário que a análise de uma comunicação não seja limitada apenas ao que contém mas que se penetre a fundo no contido, a fim de explorar a comunicação de forma a fortalecer a investigação. Segundo este autor, “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo de mensagens (...) o interesse não reside na descrição dos conteúdos mas sim no que estes poderão ensinar após serem tratados relativamente a “outras coisas”.

Pardal e Lopes (2011) consideram a existência de um grande leque de técnicas para a análise de conteúdo e relativos procedimentos em função da comunicação que se deseja analisar e seus propósitos, tendo sido a mesma aplicada com preferência à comunicação verbal.

De acordo com os autores referidos Bardim (1997); Vilelas (2009) e Pardal e Lopes (2011), verificamos que ambos defendem que:

“O seguimento de um percurso faseado, em que se aplique a dedução lógica conducente a indicadores e criteriosamente explicados, permite fundamentação cautelosa, e, em consequência, enriquece a investigação com resultados confiáveis” Pardal e Lopes (2011:99).

Deste modo, e como já tínhamos referido nas entrevistas no que respeita ao tratamento de dados, a análise de conteúdo apresenta vantagens e também desvantagens que deverão ser ponderadas quando nos decidimos pela sua aplicação.

Na perspectiva defendida por Pardal e Lopes (2011) que consideram a análise de conteúdo um caminho conducente a novos caminhos, que desta forma podem enriquecer um estudo e também na perspectiva de Serrano, cit in Rodriguez,M.P. (2004:579) a análise de conteúdo é “como un instrumento de respuesta a la curiosidade del hombre por descubrir la estrictura interna de la información, biene n su composición, su forma de organización o estructura, biem en su dinámica”.

Atendendo a que na nossa investigação pretendíamos desbravar novos caminhos e pistas, enveredámos por esta metodologia, seguindo o que tínhamos feito anteriormente na análise das entrevistas semi-estruturadas. No entanto, estivemos atentos ao desenho de trajecto a seguir desde a preparação da análise ao modo de concretização da mesma, que de acordo com Pardal e Lopes (2011:98) são os seguintes:

- ❖ Definição de objectivos de análise – referente ao tipo de informação que é importante captar.
- ❖ Definição do tipo de instrumentos e técnicas a aplicar – como captar a informação pretendida.
- ❖ Selecção/(re)estruturação dos instrumentos técnicos a aplicar – possibilidade de nova reformulação de instrumentos; possibilidade de novos procedimentos
- ❖ Aplicação de instrumentos na análise do conteúdo da comunicação – matriz conducente à categorização e classificação dos segmentos, que será sempre refinada até à versão final.

Deste modo, consideramos este desenho um modelo aberto, que nos permite avançar e recuar, reformulando e construindo novo conhecimento, criando a oportunidade de poder mudar visto tratar-se de um modelo flexível e de acordo com a seguinte sequência, defendida por estes autores, atrás referidos:

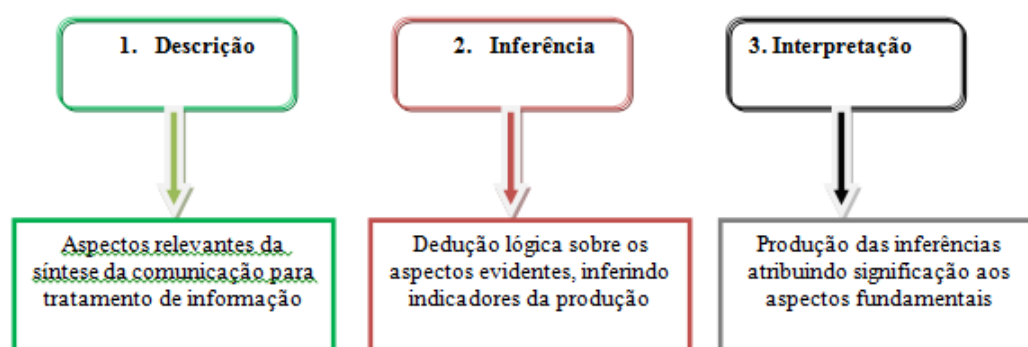


Figura 67 - Modelo de análise na informação

Nesta sequência e seguindo as etapas apresentadas, por esta ordem, foi-nos possível proceder à análise de dados, atendendo a que:

- Na primeira etapa, que consideramos como a fase de descoberta, identificámos os assuntos desenvolvidos e temas mais pertinentes;
- Na segunda etapa procedemos à codificação dos dados;
- Na terceira etapa, tratámos de compreender os dados de acordo com o tema de estudo e sua interpretação.

Deste modo para efectivarmos a análise de conteúdo referente aos dados obtidos com os dois grupos de discussão, obedecemos a dois critérios fundamentais de acordo com Bardin (1997:95):

- Pré – análise;
- Exploração do material;

Tratamento dos resultados.

Pré- Análise

De acordo com o argumento de Bardin, esta fase correspondeu a uma etapa organizativa, onde as ideias iniciais ganharam maior consistência de forma a serem operacionalizadas e sistematizadas, a fim de conduzirem com precisão a um plano de análise, de acordo com os objectivos visados. Assim, efectuámos a revisão de literatura sobre o tema e procedemos à selecção dos indivíduos para os grupos de discussão. Digamos que entrámos numa fase organizativa e de ligação estreita.

Tal como refere Bardin (1997) muitas vezes torna-se necessário estabelecer um “corpus” para procedimentos analíticos, sujeitos a regras, entre as quais o autor destaca como principais, a da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Estas regras, foram sempre tidas em linha de conta no nosso estudo, quer nas entrevistas, quer nos grupos de discussão.

Sistema Categorical

Ao entrarmos nesta fase foi necessário definir e efectuar um sistema categorial, considerando as indicações referidas por Bardin (1997), respeitando o princípio da exclusão mútua, homogeneidade, fiabilidade e pertinência.

Assim e de acordo com as recomendações de vários especialistas no que refere à construção de um sistema categorial (Bardin, 1997; Serrano, 1994), assegurámos:

A exclusão múltipla: procurando que cada elemento pertencesse apenas a uma categoria;

Homogeneidade, procurando seguir os mesmos princípios na organização que se estabeleceu;

Fiabilidade procedendo à codificação em vários períodos de tempo a fim de verificar se os codificadores se mantinham;

Pertinência verificando a adaptação ao texto e ao objectivo que se pretende.

A técnica de categorização de acordo com os especialistas, apresenta vantagens e inconvenientes que segundo Córdoba (2000) cit in Rodriguez, M.P. (2004) são os seguintes:

Sobre as vantagens:

- Facilidade na aplicação.
- Produção de dados que se podem quantificar.
- Aplicação de textos e acontecimentos produzidos em diversos momentos temporais.
- Podem ser utilizados para abordar uma grande quantidade de informação.

- Recebe como elemento de análise material não organizado.
- Pode aplicar-se directamente aos textos, considera-os fontes primárias de comunicação.
- Apropria-se a uma variedade de textos e outros materiais.
- A sua qualidade depende da qualidade do investigador que as promove.
- Comparando com outras técnicas e numa perspectiva económica, a sua utilização é moderadamente aceitável.
- É aplicável a uma grande quantidade de informação.

Quanto às desvantagens ou limitações:

- Antes da sua utilização e ao organizar o sistema categorial, o investigador pode enviesar a informação obtida conferindo através do mesmo, possíveis significações do conteúdo a encontrar.
- Devido à necessidade de estabelecer a fiabilidade dos codificadores antes da aplicação do instrumento, estabelecendo acordos entre codificadores.
- A qualidade do sistema categorial produzido é a responsável pela validade da técnica.
- A dificuldade em resumir um texto e sua compreensão a um sistema categorial pré definido com o perigo de perder progressão da informação, considerando também o facto de existir dificuldade em reduzir um texto mais complexo em unidades de análise qualitativa.

- A comprovação de que existe correcção nas intervenções realizadas sobre os textos reveste-se de maior complexidade.
- A definição de temas e categorias a analisar antes de começar o estudo torna-se por vezes, complicado.

Perante as limitações apresentadas, consideramos que parte delas poderão ser minimizadas e até resolvidas pelo próprio investigador, com a utilização de estratégias por ele definidas e concretizadas, de modo a conduzir o estudo com maior rigor. Assim, para contender as desvantagens deste modelo de análise, e antes de particularizarmos o sistema categorial, realizámos em profundidade uma revisão teórica do problema, através de outros estudos, documentos e fontes escritas que nos permitiram organizar o sistema categorial. Deste modo, desenvolvemos o nosso estudo dentro de várias etapas, visando a construção de um sistema categorial de acordo com Córdoba (2000) e Rodriguez, M.P. (2004), que expomos:

- ❖ Realização de várias leituras da transcrição dos grupos de discussão (e também das entrevistas realizadas anteriormente), detendo-nos com acuidade perante as informações anotadas pelos moderadores dos respectivos grupos e pelas notas recolhidas pela própria investigadora. Estes elementos, facultaram-nos um contacto inicial com a significação das acções e permitiu-nos a organização preliminar de códigos e categorias, que nos serviram de esboço para a acção posterior e definitiva.
- ❖ Verificação de sistemas categoriais já existentes.

Codificação de um grupo de discussão a fim de confirmar a relevância do sistema, verificando desta forma, se possuíamos o mesmo entendimento e se a codificação de cada análise de conteúdo por nós realizada estava de acordo com os especialistas.

De acordo com Bardin (1997:119) “a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objectivo fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”

- ❖ Elaboração de um sistema categorial definitivo, após novas leituras e concordância entre os codificadores. Nesta etapa, agrupámos os elementos em categorias com a respectiva classificação, onde agregámos todos os dados pertencentes a cada categoria, reconhecendo semelhanças e diferenças a fim de os podermos relacionar e organizar.

Segundo Bardin (1997) "classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles".

Deste modo, estabelecemos o nosso sistema categorial, empregando um dos processos referidos por Bardin (1997:118) onde "é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados", proceder esse que o autor designa por procedimento de "caixas". Assim, o sistema de categorias por nós produzido para análise de informação, foi constituído por seis categorias, as quais estruturámos de acordo com as necessidades, em diferentes subcategorias, assinaladas com um código específico, que oportunamente, desenvolveremos.

Códigos	Categoria: Implementação das actividades de enriquecimento curricular
ART	Modo como se desenvolvem e articulam as actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo. (Realidade actual, mudanças, funcionamento)
DIS	Formas de reflectir a disciplina e instabilidade nos alunos. (processos que influenciam)
FUN	Funcionamento das actividades, em relação a turnos escolares, horários

Figura 68 - Categoria e Códigos: Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular

Figura 69 - Categoria e códigos: Orientações específicas e Parcerias

Códigos	Categoria: Orientações específicas e Parcerias
PAR	Parcerias, entidade promotora, Ministério, agrupamentos, colectividades
PFM	Perspectivas das famílias perante o modelo actual das actividades de enriquecimento curricular.
APC	Articulação e planificação conjunta nas actividades de enriquecimento curricular. (Criatividade nas AEC; O sensível)

Códigos	Categoria: Perspectivas Futuras
FOR	Formação de Professores e estabilidade docente
AUT	O papel da autarquia nas AEC
FLE	Flexibilização de Horários

Figura 70 - Categoria e códigos: Perspectivas Futuras

Códigos	Categoria: Perfil dos Profissionais das AEC
PRO	Professores profissionalizados que desenvolvem actividades de enriquecimento curricular
OUT	Outros profissionais com currículo relevante para o desempenho das AEC

Figura 71 - Categoria e códigos: Perfil dos Profissionais das AEC

Códigos	Categoria: Medidas Políticas
ETI	Escola a Tempo Inteiro.
CPM	Colocação de professores e mobilidade. Instabilidade docente, mudanças de professor.
CRI	Condicionalismos relevantes a nível institucional (falta de espaços, recursos humanos, materiais, mudanças, críticas)

Figura 72 - Categoria e códigos: Medidas Políticas

“E portanto se os professores deambulam, vão deambulando de escola em escola obviamente que o horário não é cumprido, obviamente! Em vez dos 45 minutos, fica reduzido a menos tempo. Tem, tem grandes desvantagens, obviamente”. (Grupo 2: 19)

(...) é um bocado como despejo, despejo porque os meninos ficam ali, portanto ao cuidado da escola. Os pais deixam-nos de manhã até à tardinha (...) grupo 2:17

Códigos	Categoria: Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular
AGM	Avaliação global do Ministério
APP	Avaliação dos professores titulares de turma e professores das AEC
AEP	Avaliação da Entidade Promotora

Figura 73 - Categoria e códigos: Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular

PARTE III – ANÁLISE E RESULTADOS

Capítulo V – RESULTADOS – EXPOSIÇÃO E DISCUSSÃO

Capítulo V – RESULTADOS – EXPOSIÇÃO E DISCUSSÃO

5. Resultados – exposição e discussão

5.1. Exposição e discussão dos resultados da análise das entrevistas

5.1.1. Apresentação de resultados

5.2. O questionário: análise e discussão

5.2.1. Apresentação dos Resultados dos Questionários

5.2.2. Questionário II realizado aos professores e outros profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular nas Escolas de 1º ciclo:

5.3. Descrição dos resultados da análise dos dados secundários

5.4. Resultado da análise dos grupos de discussão

5.4.1. Sistema Categorical dos Grupos de Discussão

5.4.2. Exposição e discussão dos resultados da análise dos Grupos de Discussão

Resultados – exposição e discussão

5.1.Exposição e discussão dos resultados da análise das entrevistas

Pretendemos de seguida, neste ponto do trabalho, fazer uma exposição dos resultados que obtivemos com as entrevistas realizadas e em simultâneo à medida que efectuamos a sua descrição reflectiremos sobre os mesmos. Tentaremos seguir a ordem pela qual apresentámos as categorias e estabelecer os principais vectores a analisar.

5.1.1. Apresentação de resultados

Introdução

Neste capítulo pretendemos realizar a descrição dos resultados obtidos sobre o instrumento que utilizamos no nosso estudo: a entrevista. Utilizamos para a análise deste instrumento o programa informático de análise de dados qualitativos HYPER RESEARCH.

O nosso guião de entrevista era composto por 8 perguntas chave que pretendíamos ter como base de referência e marcos de desenvolvimento para novas questões que pudessem surgir durante o decurso das entrevistas visto estas, como já referimos, serem semi-estruturadas. Recordamos que a nossa amostra apresenta características peculiares dentro da sua envolvência na educação artística, existindo por isso questões que tiveram que ser abordadas na sua singularidade, tornando-se deste modo curioso e enriquecedor podermos fazer essa abrangência.

Neste estudo, a definição de categorias foi efectuada após leituras sucessivas das entrevistas realizadas, ou seja *a posteriori*, já que não foram definidas previamente. Tivemos presente o guião que norteou as entrevistas, como ferramenta auxiliar para a realização de um sistema categorial mais sólido. O sistema categorial que estabelecemos para o nosso estudo é constituído por 9 categorias, as quais foram organizadas em diferentes subcategorias, que posteriormente codificámos. Assim, relembramos as categorias e códigos nos quadros que se seguem:

- **Quadro Categorical**

1. Importância da Educação pela Arte – Pretende-se compreender que importância teve a escola de Educação pela Arte no sistema de ensino português e quais as características inovadoras na formação dos profissionais que gerou.

2. Repercussões da Filosofia da Educação pela Arte – Ecos e repercussões em Portugal através da filosofia de educação pela Arte desenvolvida na escola pioneira. Como se fizeram sentir os ecos e vivências dos profissionais que formou e que importância gerou para a educação artística nos currículos escolares.

3. Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular – Questões relacionadas com a maneira como foram implementadas estas actividades e que critérios apresentam. Como reagem os professores à sua implementação. Forma como reagem as crianças. Que benefícios se retiram e implicações que representam no sistema educativo.

4. Prática Pedagógica – De que forma se alteraram as práticas pedagógicas com a implementação das expressões artísticas no contexto não formal. Como se trabalham as expressões artísticas na sala de aula com um horário tipo. Quais as motivações dos professores para o desenvolvimento das mesmas? Como se processa a interdisciplinaridade no 1º ciclo com a “retirada” das expressões artísticas do contexto formal. Que motivações se reflectem, Como se articulam os saberes entre as várias áreas curriculares.

5. Mudança de paradigma – Estratégias curriculares, ou mudança de paradigma? Como se consideram estas mudanças? Paradigmáticas? Medidas de entretenimento pós curricular?

6. Implicação Políticas – Que benefícios políticos se podem retirar da implementação das novas práticas de educação artística? Mais condições de trabalho para os professores em início de carreira? Maior envolvimento de parceiros comunitários? Autonomização de outros sectores sócio educacional?

7. Implicação das famílias – Proporcionar às famílias uma “escola a tempo inteiro”? Possibilidade de “guardar” as crianças por um período de tempo mais alargado? Propiciar uma vertente artística nos alunos de forma gratuita?

8. Modelos Avaliativos nas parcerias – Que tipo de avaliação se realiza na educação artística no 1º ciclo? Existirá uma forma conjunta de avaliar as competências desenvolvidas nas AEC? Como se processa essa articulação?

9. Implicações futuras – Que desajustes se fazem sentir entre a educação artística no contexto formal e informal? Que vantagens ou desvantagens trazem no desenvolvimento das crianças, para a sua formação integral?

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO
1. Importância da Escola de Educação pela Arte (ESEA)	1. A filosofia desenvolvida na ESEA. 2. Influencia no desenvolvimento da educação artística no 1º ciclo.	1. Comentários relativos às concepções que nortearam as aprendizagens, conhecimentos, desenvolvimento e formação pessoal e global dos profissionais formados por esta escola. 2. Referência às competências adquiridas na escola e à forma como se processaram para o desenvolvimento da educação artística em Portugal.
2. Repercussões da filosofia da Educação pela Arte	1. Aprendizagem	Comentários relacionados com a repercussão da filosofia da ESEA a nível de currículo, na formação de professores e no desenvolvimento dos alunos.

3. Implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	1. Organização das actividades 2. Profissionais 3. Importância 4. Comportamentos/ Necessidades	1. Referência aos processos organizacionais das AEC pelas entidades que as tutelam. 2. Afirmações que expressam a situação profissional e pedagógica dos profissionais que desenvolvem as AEC e condições de trabalho. 3. Afirmações que remetem para a utilidade, o interesse e consequências das AEC nas escolas do 1º ciclo. 4. Afirmações que expressam a mudança comportamental das crianças durante o desenvolvimento das AEC, assim como necessidade de momentos dedicados ao brincar, ao lúdico.
4. Prática Pedagógica nas escolas do 1º ciclo	1. Interdisciplinaridade 2. Expressões Artísticas	1. Afirmações que remetem para dificuldades encontradas nas escolas em realizar uma prática interdisciplinar na sala de aula, conduzindo a uma aprendizagem desarticulada, assim como à compartimentação e fragmentação de saberes. 2. Referência aos processos de realização das expressões artísticas na sala de aula pelos professores da turma assim como à formação dos mesmos para essas áreas.
5. Mudança de paradigma no	1. Modelos Emergentes na	Engloba a forma como os professores reagem aos novos modelos legislativos e os

sistema educativo	actuação docente.	sentimentos que expressam em relação aos novos acontecimentos, assim como as reacções à mudança.
6. Implicações Políticas	1. Parcerias estabelecidas.	Referências relativas à permanência das crianças na escola a tempo integral, com envolvimento de parcerias no funcionamento de actividades de acordo com a visão política.
7. Implicação das famílias	1. Envolvência	Comentários relacionados com as necessidades das famílias no acompanhamento das crianças em período extra-lectivo.
8. Modelos Avaliativos nas parcerias	1. Avaliação	Afirmações que remetem para disparidade de modelos avaliativos, desarticulação entre os vários parceiros envolvidos nas AEC e também professores e profissionais das actividades.
9. Implicações futuras	1. Obstáculos	Expressões que reflectem perspectivas de constrangimento na prática pedagógica, no desenvolvimento integral dos alunos e no processo de ensino/aprendizagem, no futuro.

Quadro 31 - Quadro Categorical

Após termos definido o significado atribuído a cada subcategoria que criámos, apresentaremos um quadro categorial das nove categorias e subcategorias utilizadas e às quais atribuímos os

respectivos códigos, a fim de facilitar o nosso estudo. Apresentaremos também um exemplo referente a cada uma.

Códigos:	Categoria: Importância da Escola Superior de Educação pela Arte
ESEA	Filosofia desenvolvida na ESEA
IEA	Influência no desenvolvimento da educação artística no 1º ciclo

Quadro 32 - Categoria 1

1.Importância da Escola Superior de Educação pela Arte

1.1.Filosofia desenvolvida na ESEA (ESEA)

“Tudo o que aconteceu no curso foi realmente interessante e inovador”. (E: 1)

1.2. Influência no desenvolvimento da educação artística no 1º ciclo (IEA)

“O curso de educação pela arte já teria sido o reflexo e a importância nessas áreas para o desenvolvimento harmonioso da criança”. (E:3)

Código	Categoria: Repercussões da Filosofia da Educação pela Arte
APR	Aprendizagem

Quadro 33 - Categoria 2

2.Repercussões da Filosofia da Educação pela Arte

2.1. Aprendizagem

“ (...) constituíram-se as EIAS, as equipas de intervenção artística, nos anos de 80/81. Isto já foi reflexo da importância da Educação pela Arte no País”.

Código	Categoria: Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular
ORG	Organização das actividades
PROF	Profissionais que as desenvolvem
IMP	Importância
CPN	Comportamentos e necessidades

Quadro 34 - Categoria 3

3. Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular

3.1. Organização das actividades (ORG)

“ (...) em termos de metodologia, em termos de estratégia, em termos da organização pedagógica, do trabalho, não há orientação” (C:6)

3.2. Profissionais que as desenvolvem (PROF)

“Ainda existem muitos tabus entre a fusão das pessoas que estão habituadas a trabalhar de forma desfasada (E:6)

3.3. Importância (IMP)

“Eu acho que o currículo ficou mais pobre e nem sequer é grande enriquecimento, porque não há tempo, não há espaços, não há condições, para ser bem implementado” (B:5)

3.4. Comportamentos e necessidades (CPN)

“As crianças é que são vítimas da enorme confusão deste enriquecimento curricular que é mais do mesmo: as crianças metidas dentro de uma sala de aula horas demais, absolutamente estafadas”. (B:9)

Código	Categoria: Prática pedagógica nas escolas do 1º ciclo
INT	Interdisciplinaridade
EXA	Expressões Artísticas

Quadro 35 - Categoria 4

4. Prática pedagógica nas escolas do 1º ciclo

4.1. Interdisciplinaridade (INT)

“O próprio Português fica assim numa caixinha, a matemática noutra... fica tudo compartimentado”. (A:5)

4.2. Expressões Artísticas (EXA)

“Estamos a passar por uma fase em que há um risco das expressões artísticas serem expulsas. Pelo menos subalternizadas, isso são com certeza” (B:6)

Código	Categoria: Mudança de Paradigma
MDE	Modelos emergentes na actuação docente

Quadro 36 - Categoria 5

5.1. Mudança de Paradigma

5.2. Modelos emergentes na actuação docente (MIDE)

“Isto não tem estatuto de paradigma! (...) é uma coisa atamancada! (B:11)

Código	Categoria: Implicações Políticas
PAR	Parcerias estabelecidas

Quadro 37 - Categoria 6

6. Implicações Políticas

6.1. Parcerias estabelecidas (PAR)

“O M.E. consegue que as famílias achem que é bom, porque os meninos estão guardados, mas de facto nem está a tratar bem os professores, nem está a tratar bem as áreas curriculares envolvidas”. (B:4)

Código	Categoria: Implicação das Famílias
ENV	Envolvências

Quadro 38 - Categoria 7

7. Implicação das Famílias

7.1. Envolvências (ENV)

“As crianças às 17h30m são postas na rua e isso não se compatibiliza com a vida familiar. E mais uma vez se vê aqui a indiferença na compartimentação da vida familiar”.
(D:7)

Código	Categoria: Modelos Avaliativos nas parcerias
AVL	Avaliação

Quadro 39 - Categoria 8

8. Modelos Avaliativos nas Parcerias

8.1. Avaliação (AVL)

“Avaliação das AEC? Quer dizer, que se realiza em completa desarticulação (...) as coisas estão a funcionar um pouco formalmente, só. A avaliação é uma coisa que é burocraticamente cumprida com umas fichas que por vezes a gente olha e pergunta assim: mas são estas as mesmas crianças que eu conheço?” (B:11)

Código	Categoria: Implicações Futuras
OBS	Obstáculos

Quadro 40 - Categoria 9

9. Implicações Futuras

9.1. Obstáculos (OBS)

“Para já deveriam mudar mentalidades e depois não deveria haver um aproveitamento da classe política em termos economicistas em detrimento das coisas que são importantes, como por exemplo as artes”. (E:10)

Deste modo, no nosso estudo onde objectivamos recolher a opinião de especialistas em relação à educação artística em Portugal e à recente fenomenologia da implementação das actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico bem como a desarticulação verificada nas práticas pedagógicas em relação às áreas das expressões e à metodologia interdisciplinar numa educação holística, pretendemos reflectir sobre estas situações, que traduzimos nas seguintes interrogações:

- 1) A Escola Superior de Educação pela Arte foi um marco histórico em Portugal. Que repercussões existiram com os “frutos” da Escola Superior de Educação pela Arte na formação dos professores, nos currículos e na educação artística no 1º ciclo?
- 2) No momento actual os professores formados pelas ESE possuem uma melhor formação para a Educação Artística no 1º ciclo?
- 3) Será possível a interdisciplinaridade no 1º ciclo, tendo os professores que cumprir um horário tipo?
- 4) Estão a ser implementadas as actividades de enriquecimento curricular. Na sua opinião, possuem critérios claros de organização e orientação pedagógica?
- 5) O processo educativo está a ser fragmentado quando reporta para os tempos extra lectivos as expressões artísticas?
- 6) Para muitos responsáveis pela Educação em Portugal, o importante são as ditas “áreas nobres”: o Português, a Matemática, o Estudo do meio, parecendo a educação artística estar a ser fragmentada. Concorde? Que deveria mudar?
- 7) Será que poderemos considerar no momento actual do sistema educativo, existir uma crise ao nível da prática das expressões artísticas, na instituição escolar?
- 8) Será que nos deparamos com a emergência de um novo paradigma no sistema educativo português, onde parece que se começa a desvalorizar uma educação globalizante, uma educação holística.

Figura 74 – Interrogações

C1-Importância da Escola de Educação pela Arte (ESEA)

Esta foi a 1ª categoria que apresentámos e na qual englobamos duas subcategorias, que designamos de **Filosofia da ESEA**, onde procurámos perceber as concepções educativas desta escola e sua importância nas aprendizagens, na formação pessoal e global dos profissionais formados por esta escola e ainda a importância que teve o pioneiro desta escola na formação dos alunos. Na 2ª subcategoria que designámos por **Influência**, procurámos verificar as competências adquiridas na escola e como estas se tornaram importantes para o desenvolvimento da educação artística em Portugal.

Começamos então pela análise do que foi a ESEA para os profissionais que formou e também para aqueles que não tendo sido alunos da escola, estiveram ligados à sua filosofia. Os entrevistados que foram alunos desta escola, consideram que foi uma experiência interessantíssima, visto que o curso era novo, pioneiro em Portugal e proporcionava o desenvolvimento de situações novas, da descoberta, da emoção, onde se trabalhava de forma global envolvendo as sensações e os afectos.

“O curso para mim foi uma surpresa, agradável. Não fazia ideia que aquilo fosse realmente tão divertido. Divertido no sentido da descoberta, de nos fazer viver as experiências, as emoções, trabalhávamos muito a parte afectiva, a parte sensorial... trabalhávamos nós próprios connosco, era um bocado olhar para dentro de nós e a descoberta de cada um de nós e foi isso que fizemos essencialmente no 1º ano”. (entrevista C:2).

“a escola era interessantíssima, tinha professores excepcionais, os alunos de uma maneira geral, mas muito, muito geral faziam uma avaliação positiva da escola. Nós na avaliação não perguntamos só aos alunos que tinham acabado o curso, perguntamos a alunos que tinham desistido, a alunos que tinham chumbado, se é que se podia falar em chumbar, mas enfim, alguns que tinham tido insucesso na escola e apesar disso, apesar de termos ido à procura de alunos que seriam em princípio, mais críticos, de uma maneira geral a avaliação foi muito positiva” (entrevista A:3).

“era uma formação tão interessante, que elas tiveram ali um papel que eu chamei de sonda, de novas necessidades sociais, porque foi a partir daí, foi quase por gerações, por exemplo, os serviços educativos dos museus, foram buscar essas pessoas, os centros de tempos livres, foram buscar essas pessoas”(entrevista A:2)

“Eu vivi momentos, eu e penso que também as outras pessoas, tivemos ali momentos muito importantes e especiais, reportamo-nos para momentos da nossa vida da infância, que formam muito agradáveis. Eu penso que nada há como as pessoas passarem pelas experiências, para poderem transmiti-las aos alunos. Era isso que se pretendia num curso de educação pela arte, que as pessoas vivenciassem essas situações, essas experiências na prática, essas situações para depois mais facilmente poderem experimentar e transmiti-las aos alunos. E foi isso de facto que aquele curso nos deu, foi uma mais-valia quer na minha formação pessoal quer como profissional sobretudo quando as pessoas com mais um bocadinho de sensibilidade para as coisas mais facilmente as absorvem. Foi o meu caso. As pessoas quando experimentam as coisas mais facilmente as absorvem, foi o meu caso”. (entrevista E:1)

“Foi um curso que permitiu trabalhar as expressões num todo, ou seja permitiu-nos a globalização das expressões” (entrevista E:1)

Era uma filosofia diferente onde se apostava na dimensão do ser, na construção pessoal onde se impregnava a alegria e o conceito de felicidade, factores que consideravam interessantes e fundamentais para o sucesso de um educador atento à sua formação. A filosofia do curso, apresentada numa base divertida, pretendia romper barreiras de preconceito, apostando numa educação integral do indivíduo, desfazendo mitos e promovendo a formação interior como veículo realização pessoal para se tornar um educador de sucesso.

“É um curso tão divertido, tão divertido no sentido da pessoa se sentir tão bem, tão realizada e depois pelo programa do curso começamos a perceber que era efectivamente o objectivo do curso, que houvesse um encontro com o interior da pessoa, o entendimento de si próprio, o entendimento de que só a pessoa estando bem consigo e conhecendo-se a si própria, é que pode ser um bom formador, um bom educador, etc. Depois desmistificavam-se uma série de coisas, uma série de tabus e uma série de coisas.” (entrevista C:3)

“Foi de facto uma experiência muito interessante, embora numericamente abrangesse poucas pessoas e no fundo o grande problema da escola, penso eu, foi não estar inserida no programa educativo. Foi muito interessante! Já antes de ter feito a avaliação, dirigia uma página do “Diário de Notícias”, de Educação e foi aí que tive contacto com a escola e achei a escola uma coisa surpreendente!” (entrevista A:1)

“Como é que num país como Portugal (estamos sempre um bocadinho desfasados e a leste) apareceu uma experiência tão inovadora e interessante?!” (entrevista A:1)

“Ali a arte era trabalhada de uma forma muito real, muito lúdica e penso que isso é extremamente importante. Portanto se é importante para os adultos, as crianças na aprendizagem pelo menos nos 1ºs anos, no 1º ciclo deve ser feita de uma forma lúdica e a Educação pela arte dá um grande contributo para essa forma de estar com as crianças e é isso que tenho tentado fazer, embora no nosso sistema educativo tudo parece ser novidade” (entrevista E:1)

Estes dados onde se reconhece a importância e o interesse do curso que a ESEA promoveu e filosofia praticada pela mesma, pareceram-nos muito relevantes e foram reconhecidos por todos os entrevistados que fizeram a sua formação na escola ou que nela tiveram uma função específica. Poderemos também inferir que apesar da qualidade manifestada no programa da ESEA o grande entrave ao seu desenvolvimento foi a situação política que se repercutia no país e sobretudo em termos educativos, onde as burocracias administrativas impediam a validação profissional dos formandos, como poderemos verificar também em termos concretos na seguinte afirmação:

“Não havia nada na escola que estivesse errado... excepto o facto dos profissionais que ela produzia não terem um lugar institucional e não lhes darem um certificado. Davam-lhes um certificado com disciplinas, mas não lhes davam um diploma de bacharelato, um diploma legal. Só depois da avaliação é que deram, mas enquanto a escola esteve viva e activa, esse era o principal problema, que depois era camuflado por muitas outras coisas: problemas políticos, problemas de umas acusações de alunos e tal, mas tudo isso me parece que era um bocadinho “a espuma” e que a realidade era esta questão administrativa que não estava resolvida”. (entrevista A:1).

“Queriam acabar com a escola, porque a escola saía fora dos esquemas, fora da estrutura” (entrevista A:3)

“ (...) tudo o que aconteceu no curso foi realmente interessante e inovador. Até porque era um curso que para além de ser uma pós graduação na altura, porque depois veio a ser licenciatura, apesar se ser uma pós graduação para quem já tinha uma formação inicial, funcionaria como um bacharelato para as pessoas que naquela altura o frequentavam com o curso complementar dos liceus. Foi uma pena ter terminado. Só existiu mais um curso que terminou no ano a seguir ao meu. Nós fomos contemporâneos durante 2 anos e depois a escola foi extinta, o que foi uma pena”. (entrevista E:1)

“Eu daquilo que experimentei acho que aquele modelo, que a escola desenvolvia, era um modelo que nos tocava directamente. Foi realmente uma pena a escola ter sido encerrada.” (entrevista E:1)

“ (...)apesar de termos ido à procura de alunos que seriam em princípio mais críticos, de uma maneira geral a avaliação foi muito positiva. Claro que há sempre alguma crítica que aparece mas deve haver muito poucas escolas que possam gabar-se de ter uma apreciação tão positiva dos seus alunos”. (entrevista A:4)

Pelos motivos que nos foram permitidos analisar, poderemos inferir que a ESEA foi importante no seu trabalho pioneiro, abrindo caminhos para novas conquistas em termos da Educação pela Arte quer em termos de conteúdos quer em termos atitudinais e interpessoais. Esta escola piloto em que uma das vias era orientada para a educação e experiências artísticas, que encerrou por questões políticas, após ter sido alvo de uma avaliação, considerada bastante positiva, onde foram questionados professores, alunos que obtiveram sucesso e outros que não tiveram, que tinham desistido, assim como as instituições empregadoras e as opiniões foram todas muito positivas. Pelos testemunhos apresentados podemos concluir que era uma escola muito interessante com uma pedagogia inovadora, conducente a uma formação global e globalizadora, nas expressões artísticas.

No que respeita à Influência desta escola e à contribuição dada através dos profissionais que formou para um maior desenvolvimento da educação artística em Portugal e que segundo Santos (2008) proporcionaram uma nova maneira de sentir a expressão artística através de um olhar em que se defendia uma “paideia”, uma articulação nas escolas e currículos do 1º ciclo, as confirmações que obtivemos vão de encontro às ideias defendidas pelo autor, com o qual nos identificamos. O próprio autor aponta a necessidade de uma educação virada para a experimentação e construção dos saberes partindo da descoberta de cada ser de maneira integral. Passaremos a mostrá-las nas seguintes transcrições:

“Quando apareceram os chamados novos programas por volta de 90, 91 não estou certa, fomos nós que fomos chamados para fazer a formação aos professores com os novos programas, de acompanhamento, de formação, etc., etc. Portanto o Ministério teve esta bolsa de pessoas de educação pela arte”. (entrevista C:4)

Poderemos afirmar que foi fundamental quer a nível de currículos do ensino básico quer a nível de formação de professores, o papel pioneiro do grupo de professores formado pela ESEA que serviu de suporte e de apoio a projectos promovidos pelo Ministério da Educação para a formação de professores. Foram estes profissionais que com uma nova visão e uma prática educativa inovadora que fizeram repercutir a filosofia e os ideais da Escola Superior de Educação pela Arte.

“Claro que foi, basta observar que foi esse grupo que nos finais dos anos 70 e na década de 80 impulsionou e desenvolveu a Educação pela Arte quer nos currículos quer em contextos educativos. Aliás, não podemos hoje falar de educação artística sem recuarmos no tempo e destacar o papel do Dr. Arquimedes Santos, nessa função pioneira da educação pela arte e expressões artísticas e até na formação de professores, que infelizmente não teve uma continuidade como se desejaria” (entrevista B:3).

“Talvez tenha sido esse clique nos currículos que fez com que as áreas de expressão se tornassem importantes no 1º ciclo e fizessem parte integrante nesses mesmos currículos. Lembro-me nos meus primeiros anos de carreira já a dar expressão artística. O curso de educação pela arte já teria sido o reflexo e a importância nessas áreas para o desenvolvimento harmonioso da criança”. (entrevista E:3)

“O Dr. Arquimedes, o grande psicopedagogo que impulsionou aquele curso, ele era um professor excepcional, era um professor e um ser humano fantástico” (entrevista E:1)

C2- Repercussões da Filosofia da Educação pela Arte

O tema da repercussão da filosofia defendida e promovida por esta escola, delimitámo-lo numa vertente: **aprendizagem**, onde tentámos relacionar essa repercussão num trabalho direccionado para os currículos das escolas de formação de professores, escolas de 1º ciclo do ensino básico e no desenvolvimento pessoal dos alunos. Poderemos dizer que houve influência nesta filosofia que numa primeira instância se reflectiu na implementação de novas áreas curriculares nos cursos de formação de professores, nomeadamente nas disciplinas de Movimento, Música e Drama, até aí inexistentes na formação base dos professores e também nos novos programas do 1º ciclo do ensino básico que após reestruturação passaram a contar com estas disciplinas. Por sua vez, estes procedimentos inovadores conduziram à necessidade de formação dos docentes no terreno, que na sua formação de base não possuíam conhecimentos específicos a esse nível.

“O ME tinha-se apercebido que estava na onda aliás, tinha aparecido nos programas do 1º ciclo a rubrica de movimento música e drama e expressão plástica a partir do 25 de Abril, tinha aparecido essa área. Os professores não tinham formação para dar isso, então o Ministério normalmente fazia umas reciclagens. Logo no ano quando houve a implementação desse programa, e uma grande repercussão, houve uma grande reciclagem ao país em 75 e durante uma semana fizeram um programa intensivo, de plástica, movimento e drama e para perceberem qual era a perspectiva e a filosofia do que tinham que fazer com os meninos. A filosofia era muito dentro daquela linha do Arno Stern, da libertação, etc., deixar os meninos experimentar, fazer criar coisas...mas os anos foram passando e o Ministério sabia que havia uma parte do programa que não era dada, embora depois tentando implementar alguma formação.” (entrevista C:4)

“Entretanto apercebendo-se que estava este curso de educação pela arte a sair e que estas pessoas tinham efectivamente equiparação a bolseiro paga pelo Ministério, o Ministério acabou por fazer uma experiência chamada ludo – expressiva que começou em 82, não tenho a certeza, ou em 81 em que havia professores que iam às escolas, professores com alguma prática destas áreas e trabalhavam em conjunto com os colegas” (entrevista C:4-5)

“Este grupo foi um grupo a que aliás a X sempre esteve muito ligada e nós por exemplo, estivemos ligados no congresso da INSEA de 1994, com pessoas de outras áreas, gente relacionada com a Educação pela Arte” (entrevista B.2)

“Nessa altura o currículo que foi criado tinha aquilo a que se chamava “a área das expressões”, que abrangia justamente, o movimento, a música e o drama e as artes plásticas também. Ainda se falava de vez em quando, na Poesia, mas em princípio eram estas três áreas”. (entrevista A:3)

“Os frutos não foram só a nível da formação inicial de professores nas escolas de Magistério primário e nas escolas Superiores de Educação, mas foi também na formação contínua que o Ministério da Educação organizou, as EIA, Equipas de Intervenção Artística” (entrevista A:4)

“Entretanto constituíram-se as EIA, as equipas de intervenção artística, nos anos de 80/81. Isto já foi reflexo da importância da Educação pela arte no país. E no reconhecimento de que as expressões eram importantes no currículo em geral. Dai que se tivessem constituído as equipas, que na época foram importantes para a formação dos professores e para as crianças.” (entrevista E:2)

“Os serviços educativos dos Museus, aproveitaram muito dessa experiência, dessas pessoas formadas pela Escola Superior de Educação pela Arte” (entrevista A:4)

Pelos motivos apresentados, podemos inferir que estes especialistas consideram que existiram repercussões da filosofia desenvolvida na ESEA até mesmo a nível do Ministério da Educação que perante a emergência de novas áreas curriculares nas escolas de formação de professores e nas escolas do 1º ciclo, recorreu dos profissionais formados pela ESEA como suporte pedagógico especializado, na condução de aspectos formativos de docentes e no desenvolvimento de equipas de Intervenção artísticas. Eram estas equipas que no terreno promoviam a educação artística de forma libertadora, criativa onde a experimentação acontecia, numa forma de formação contínua aos professores que trabalhavam um currículo inovador e para o qual não tinham sido preparados. Realçam a importância e reflexo da ESEA na formação de profissionais que foram preferidos para trabalhar em áreas como a formação de professores, serviços educativos de museus e actividades de tempos livres. Salientam que o facto de a escola ter sido encerrada, foi uma medida política, visto que a avaliação da mesma foi muito positiva mas que a escola e a própria filosofia, saia fora das estruturas vigentes.

Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

O tema das actividades de enriquecimento curricular centrou-se especificamente em quatro pontos: **Organização** e orientação destas actividades; características dos **profissionais** que as desenvolvem; **importância** das AEC nas escolas e consequências das mesmas e por fim as **mudanças comportamentais** das crianças face ao desenvolvimento das actividades. Começaremos por referir que estas actividades se desenvolvem desde 2006, em período extra curricular, preferencialmente nas salas das escolas de 1º ciclo ou na impossibilidade de utilização desses espaços em locais diferenciados de acordo com as parcerias estabelecidas pelas entidades que as tutelam, maioritariamente as Câmaras Municipais. As actividades desenvolvidas também possuem carácter diverso, dependendo das condições existentes e dos profissionais que as desenvolvem, que possuem formação diversificada, uns com formação pedagógica, outros sem esse tipo de formação. Na perspectiva dos nossos entrevistados estas actividades apresentam condicionantes ao seu desenvolvimento, desde a falta de formação pedagógica de um grupo de profissionais que as desenvolvem, passando pela disparidade organizativa, falta de articulação com os professores titulares de turmas assim como inexistência de programação conjunta de actividades em articulação com o currículo do 1º ciclo e avaliação fragmentada ou descontextualizada, sendo que perante o mesmo grupo de alunos incidem registos de avaliação díspares em comparação com os dos professores nas mesmas áreas de expressões, sem orientação pedagógica. Através dos testemunhos em destaque, poderemos comprovar estes factos.

“Eu gostava de saber se está a falar de currículo ou desta “porcaria”, desta coisa que apareceu agora que são as actividades de enriquecimento curricular, as AEC.” (entrevista B:3)

“Não há em termos de metodologia, em termos da estratégia, em termos da organização pedagógica, do trabalho, não há orientação” (entrevista C:6).

“O Ministério usa isso como uma bandeira; por outro lado os professores do 1º ciclo acabaram por ficar de fora do “baralho” e está a ser leccionado por pessoas que por maior boa vontade que tenham, não têm condições para fazer essas coisas e não trabalham em articulação com o professor do 1º ciclo” (entrevista B:5).

“O professor do 1º ciclo, não tem tempo para dar aos professores do enriquecimento curricular e acaba por fazer uma coordenação mais formal do que outra coisa. Não há articulação! A experiência que eu tenho, é que não há articulação” (entrevista B:5).

“Não é sobretudo coordenação pedagógica, é articulação muito mais de tempos e deslocações e coisas desse tipo, mas coordenação pedagógica, não é possível. Não se pode exigir mais das pessoas. Não se pode exigir mais aos professores do 1º ciclo nem aos professores das AEC. Estão a dar tudo o que podem”. (entrevista B:10)

“Pois isso não há. Até porque os monitores das AEC não estão ainda muito ligados à escola e como são pagos à hora, a tendência também é para não articularem fora disso.” (entrevista A:7)

“Não há coordenação e não há preocupação”. (entrevista B:6)

“Na realidade quando se diz que se criam as actividades de enriquecimento curricular, não é bem isso que se está a fazer. Está-se a retirar do programa, porque se é enriquecimento devia estar a enriquecer aquilo que estava a ser dado no programa, no horário de funcionamento da escola, mas não é., porque são áreas que saíram completamente, foram despejadas completamente do normal funcionamento da escola, do horário normal para a parte extra curricular. Ainda que dadas por especialistas nem sempre estarão asseguradas por pessoas com formação pedagógica”. (entrevista D:5)

“ (...) aquilo veio mostrar que deixa muito para desejar. Estou muito por dentro do que se passa na minha zona e temos andado a atamancar como podemos, para minimizar os efeitos negativos da implementação da coisa” (entrevista B:3).

“Das AEC, tenho uma visão dessas áreas que não é mais nem menos que “encher chouriços”. Tentam ocupar as crianças de uma forma sórdida porque a maior parte das vezes aquilo que se faz não corresponde em nada aquilo que a população pensa que é feito. De facto para dar estas áreas descontextualizadas, não é trabalho” (entrevista E:4).

“Não existe, não pode haver, não há condições para que exista. Para isso tinha que haver outro tempo para as pessoas estarem juntas, outra paz para as deslocações dos que andam de escola em escola, mais respeito pelo professor de 1º ciclo. Como é que as pessoas conseguem? Estão a fazer de caixeiros-viajantes das expressões. Não têm capacidade nenhuma de se organizar” (entrevista B:9)

Poderemos comprovar que na perspectiva dos participantes, as AEC não possuem critérios claros de organização, articulação e avaliação adequados, visto segundo os mesmos, existir apenas uma coordenação formal, tendo sido implementadas de maneira pouco clara e despejadas no contexto extra-escolar de forma desajustada, não fazendo quaisquer jus ao nome enriquecimento, dado que na opinião dos especialistas não estão a enriquecer o currículo. De acordo com os relatos transcritos, poderemos inferir que a falta de organização e coordenação ultrapassa a vontade e a possibilidade inerentes quer aos professores do 1º ciclo quer aos profissionais das actividades de enriquecimento. De igual modo poderemos inferir que a formação pedagógica dos profissionais que as desenvolvem não é considerada a necessária em todos os elementos. Os mesmos denunciam que o facto que levou à criação destas actividades foi uma decisão ministerial, que com ela deixou de fora a possibilidade dos professores do 1º ciclo trabalharem estas áreas, empobrecendo o currículo existente e retirando um processo motivador que por sua vez também não se encontra nas actividades de enriquecimento curricular.

“Eu acho que o currículo ficou mais pobre e nem sequer é grande enriquecimento, porque não há tempo, não há espaços, não há condições, para ser bem implementado”. (entrevista B:5)

“Mas eu tenho algumas dúvidas se há algum processo motivador nas actividades de enriquecimento curricular, se houvesse também era bom” (entrevista C:10).

“...foi mau ter-se implementado sem se analisar bem as circunstâncias existentes, sem se trocar ideias com a comunidade sobre aquilo que ia ser implementado e a melhor forma de o fazer, sem se aproveitarem recursos, tudo foi feito de forma muito atabalhoada, de forma muito secreta e o resultado está aí, à vista. Crianças em actividades de enriquecimento curricular em instalações arranjadas à pressa sem o mínimo de condições, a terem que sair da sua escola por vezes sem acompanhamento de ninguém, a terem que ficar na rua quando o monitor falta e sem se conhecer ao certo qual a orientação que essas actividades têm, em que princípios é que se baseiam quem é que controla e orienta”. (entrevista D:6)

“Porque também não me parece que as pessoas que estejam à frente dessas actividades sejam pessoas conscientes com ... muitas delas estão no seu 1º ano de trabalho sem orientação nenhuma pedagógica, sem perceberem muito bem o que é que estão a fazer sem nenhuma ligação à escola, sem saberem muitas delas até o que é o 1º ciclo: muitas delas até têm formação em variantes e portanto está a ser muito complicado”. (entrevista C:10)

“Ou seja as actividades de enriquecimento curricular são apenas de mero capricho duma reforma que foi feita por gente que não sabe nada do sistema educativo ou sabe muito pouco”. (entrevista E:4)

Consideram pois, pelos motivos apresentados, que a implementação destas actividades, da forma como foi realizada, não foi uma boa medida, atendendo a que não foi precedida de estruturação adequada no que respeita a condições logísticas, espaços de desenvolvimento, acompanhamento das crianças nos percursos e itinerários a percorrer para a sua realização e sobretudo por carecerem de orientações específicas e modelos ajustados de funcionamento. No entanto, alguns dos participantes a respeito da medida tomada para a implementação destas actividades, consideram que as actividades por si, não serão uma má medida, embora a maneira como foram introduzidas e adoptadas é que as tornaram menos eficazes.

“E de todo a medida das AEC não é uma má medida, pelo menos o seu princípio, o seu objectivo, poderá não ser mau, é mau o processo que foi adoptado” (entrevista D:6).

“Se ao menos pudesse haver algum trabalho fundamentado rico em termos das expressões nas actividades de enriquecimento, já era bom, era bom pelo menos, mas eu acho que nem aí”. (entrevista C:10) ”.

“Ainda existem muitos tabus entre a fusão das pessoas, que estão habituadas a trabalhar de forma desfasada, separada. Esta é uma das razões. Em termos de planificação isso é muito complicado, até porque as pessoas têm pouco tempo para se juntar, para se organizar.” (entrevista E:6)

Reflectindo sobre esta situação parece-nos existir um desfasamento generalizado em relação à forma como foram implementadas estas actividades, assim como às orientações que as norteiam, à falta de articulação entre os parceiros envolvidos e à formação pedagógica dos profissionais que as desenvolvem, que em situações específicas são inexistentes e à inexistência das expressões artísticas nestas actividades.

Por fim reflectimos e analisamos sobre o facto que se repercute em desajustes comportamentais das crianças perante as solicitações e realizações destas actividades desenvolvidas de forma pouco sustentável, promovendo a instabilidade nos alunos. Ilustraremos estas reflexões com alguns excertos dos testemunhos recebidos.

“O ambiente nas escolas está caótico porque alguma ordem que havia quando era só o professor do 1º ciclo, agora quando depois vêm outros parceiros, quando depois os professores já não estão, perde-se um bocado a disciplina que se encontrava. As salas de aula são devassadas, por vezes há coisas que são vandalizadas, porque as crianças estão saturadas de estar no mesmo sítio”. (entrevista B:6)

“As crianças à hora do enriquecimento, a sensação que eu tenho, é que ficam ainda mais estáveis, estão cansadas, estão saturadas. Têm necessidade de correr, saltar e são metidas outra vez dentro da mesma sala, com as mesmas carteiras, não sei como é que os professores aguentam”. (entrevista B:11)

Reflectem ainda a saturação manifestada pelas crianças relacionando-a com o desajuste de tempos e de espaços e falta de ordem para que o trabalho desenvolvido possa reflectir empenho das crianças, motivação e felicidade na sua realização. Salientam também a importância, do lúdico, do brincar, como necessidade fundamental na formação da criança, que poderia também ser proporcionada nestas actividades de enriquecimento.

“As crianças, é que são vítimas da enorme confusão deste enriquecimento curricular que é mais do mesmo; as crianças metidas dentro da mesma sala de aula horas demais, absolutamente estafadas”. (entrevista B:9)

“As nossas crianças, de facto, não são muito felizes, deve faltar qualquer coisa, deve faltar o brincar”. (entrevista B:9)

Analisando de forma sintética esta subcategoria, é-nos possível destacar a decepção e preocupação manifestadas pelos participantes explicitada de forma crítica, onde deixam perceber um grau de insatisfação bastante significativo sobre os desajustes sentidos neste processo que segundo os seus testemunhos ultrapassam os desejos, vontade e empenho dos intervenientes mais directos na acção, ou seja: os professores. Por outro lado reflectem a ideia de que as crianças serão necessariamente as maiores prejudicadas por toda a ambiguidade e discrepância existentes no processo, facto esse que já se faz sentir nas atitudes comportamentais dos alunos, reflexo de saturação e limitação de espaços físicos, ou seja a inovação não é possível acontecer, escolarizando-se tempos e actividades que poderiam e deviam proporcionar os conhecimentos de forma lúdica, apelativa, onde também o brincar fosse possível.

Prática Pedagógica

Recordando que nesta categoria englobamos três subcategorias: **Interdisciplinaridade**, a possibilidade prática interdisciplinar na sala de aula do professor do 1º ciclo, a existência da compartimentação e fragmentação de saberes face aos novos modelos legislativos em relação ao horário tipo estipulado neste contexto e implicitamente as actividades de enriquecimento nas escolas. **Expressões artísticas** onde se abordaram questões relacionadas com os processos de realização das mesmas, pelo professor titular, a marginalização das expressões nas áreas curriculares, como reflexo da nova legislação e indefinição que sobre a mesma vários olhares se debatem, perpetuando-se uma ambivalência na sua necessidade, no seu desenvolvimento e posição ocupada em termos curriculares. **Formação de professores** onde reflectem as lacunas existentes que no âmbito da formação inicial de professores, quer na formação contínua dos docentes que estão em desenvolvimento da sua actividade. Recolhemos os depoimentos dos nossos participantes face às lacunas existentes, onde expressam a sua preocupação.

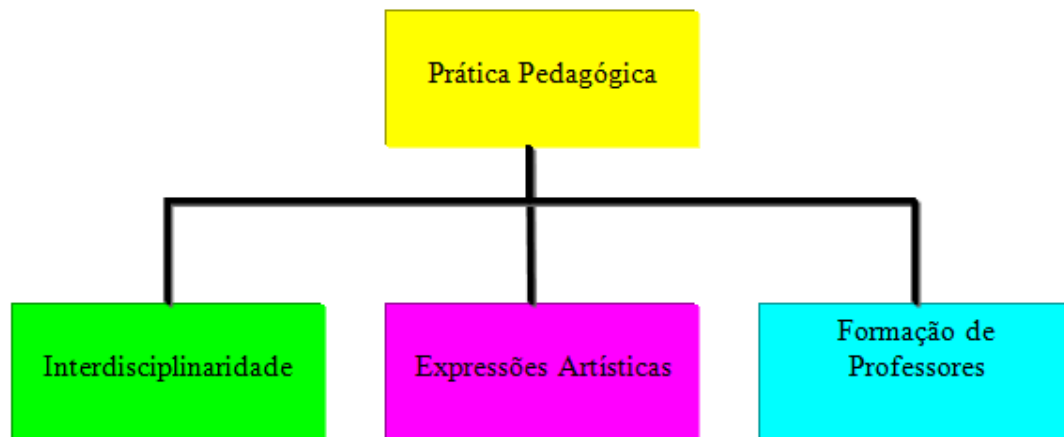


Figura 75 - Subcategorias da Prática Pedagógica

“Eu acho que estou muito preocupada e aliás, nós na Associação, nesse movimento, fizemos um texto, um documento, que entregámos ao Secretário de Estado da Educação, com a preocupação com as medidas tomadas relativamente à área das expressões, que no fundo, explicitamente não foram retiradas, mas na medida em que se estabeleceram determinadas horas para o Português, para a Matemática e para o ensino experimental das Ciências, quando se faz as contas, verifica-se que se fica com 5 horas que têm que ser distribuídas pelos recreios, que não estão contemplados, pela área das expressões, pela formação cívica e portanto isso não dá quase nada”. (entrevista A:5)

“O próprio Português fica assim numa caixinha, a Matemática noutra...fica tudo compartimentado”. (entrevista A:5)

“O 1º ciclo tem meia hora de intervalo por dia e se nós retirarmos o tempo da formação cívica, área das ciências, apoio ao estudo, fica muito pouco tempo para as expressões, não, não dá”. (entrevista C:8).

“Pois é assim isso foi sempre o que a escola privilegiou, os saberes em detrimento da criatividade. Houve aquela época em que se reconheceu que algo mais era preciso fazer para que o indivíduo não tivesse que ocupar a sua mente só com a leitura e a matemática mas que tivesse duma forma mais lúdica uma outra aprendizagem e que tivesse que passar por outras vivências mais lúdicas.” (entrevista E:10)

“Trabalhar as áreas de expressão pelo menos no 1º ciclo, é descabido fazê-lo de uma forma compartimentada. Porque por exemplo, nós ao trabalharmos com o português a Matemática, nós podemos através das artes trabalhar essas disciplinas, fazer a interdisciplinaridade. Não tem que haver

nada de estanque neste trabalho. Aliás deve ser tudo muito ligado muito oportuno. As coisas surgem no momento ou programam-se antecipadamente mas sempre com uma sequência que seja lógica.” (entrevista E:10)

“Porque de facto, quem está na prática é que sabe como vai trabalhar, como é que comanda o barco. Porque é assim: que me interessa a mim que à segunda-feira tenha uma hora e meia de Matemática logo que começo a trabalhar? E se entretanto num 1º ano de escolaridade ou num 2º ano de escolaridade houver uma, duas, três crianças, que vêm lá de fora com um entusiasmo de uma outra coisa e aquilo dá para desenvolver outra coisa completamente diferente? Aliás as aulas têm que ser planificadas. Têm sim senhora porque nós temos um currículo que temos que cumprir, mas não é cirúrgico, termos que fazer a intervenção naquele local exacto aquela hora. Nós estamos rodeadas por pessoas em crescimento, as crianças. Fazer o contrário, é perfeitamente absurdo.” (entrevista E:10)

Poderemos verificar a preocupação existente face à medida legislativa que condicionou a prática das actividades docentes no 1º ciclo, face à obrigatoriedade de um horário tipo ao qual os docentes têm que se reger, onde a maior carga horária foi destinada às “chamadas áreas nobres”, ou seja. O Português, a Matemática e as Ciências experimentais, secundarizando as áreas das expressões artísticas, que ficaram com um tempo mínimo. Este modelo normativo veio “empurrar” as áreas das expressões para as actividades de enriquecimento curricular, embora de forma não explícita, nem usando de uma rigidez obrigatória, mas condicionando a sua prática efectiva. Por outro lado também existe o facto dos conselhos executivos condicionarem a prática dos professores de acordo com as interpretações que fazem perante a legislação em vigor. Assim, vive-se uma prática das expressões, da interdisciplinaridade ou de globalização de saberes, condicionada a situações divergentes, compartimentadas de forma estanque, que por sua vez condicionam o processo educativo e a própria acção pedagógica do professor. Ilustramos com excertos de depoimentos dos participantes.

“Se há interdisciplinaridade? De maneira nenhuma. O professor da monodocência já tem uma vida complicadíssima e assim é impossível”! (entrevista C:4)

“Está empurrada, digamos, ou pelo menos essa foi a interpretação dada, foi empurrada para as actividades de enriquecimento curricular. Mas não há nada formalmente que diga que o currículo do 1º ciclo deixou de ter aquelas várias áreas, incluindo as áreas das expressões. Não há nada. Pode ser que venha a acontecer, mas por enquanto ainda não houve. Agora as outras medidas que foram sendo tomadas é que têm tendência para empurrar e a interpretação dos Conselhos executivos, reforça essa tendência”. (entrevista B:6)

“Estamos a passar por uma fase em que há um risco das expressões artísticas serem subalternizadas, serem expulsas. Pelo menos subalternizadas, isso são com certeza”! (entrevista B:6)

“A educação artística só poderá acontecer bem no 1º ciclo, se for francamente articulada com o currículo que tem”.(entrevista B:11)

“Agora que a escola voltou outra vez a privilegiar essas áreas ditas nobres, isso voltou. São muito importantes sem dúvida nenhuma porque são a base do resto. De facto o saber ler, saber escrever, ter um bom raciocínio lógico matemático, é importante sem dúvida nenhuma, porque hoje em dia toda a gente é obrigada a prosseguir os estudos e até necessariamente para se adquirir conhecimentos sobre o mundo. A leitura, a escrita é importante. Agora tudo é importante. Não desvalorizemos as outras áreas que também são muito importantes para privilegiar estas.” (entrevista E:10)

“Sim, há compartimentação de saberes. No 1º ciclo tudo deve funcionar de forma interligada e isto não está a acontecer. Quer queiramos quer não com essa legislação há uma quebra. Eu acho que vivemos num país de grandes burocracias e mais uma vez só demonstram que as pessoas têm que fingir. Pode-se uma coisa, mas depois na prática faz-se outra. É perfeitamente inconcebível!” (entrevista E:10)

É significativa a forma como os condicionamentos e incertezas educacionais que se vivem no país, apontam para uma insegurança na acção pedagógica dos professores e nas linhas orientadoras que por sua vez não se encontram bem definidas, remetendo para indeterminações pedagógicas que se revestem de perplexidade, fragmentando o processo educativo onde se minimizam algumas áreas do currículo, nomeadamente as expressões artísticas, a fim de serem privilegiadas outras áreas. Poderemos constatar-las nas seguintes afirmações:

“Fragmentado e encontra-se eu diria, problematizado, na medida em que estamos num caminho que ninguém sabe bem qual é. A grande questão que se coloca e um dos grandes impasse neste momento, da educação em Portugal, é exactamente este, é que se vivem tempos conturbados, vivem-se tempos de grande tensão nos agentes educativos e há uma ausência de orientação e pisa-se um terreno que ninguém sabe bem qual é”.(entrevista D:5)

“Tínhamos um currículo tão bom e estamos a dar cabo dele” (entrevista A:5)

“Estamos numa fase de enorme crise não é só das expressões artísticas. As nossas crianças, de facto, não são muito felizes, deve faltar qualquer coisa, deve faltar o brincar”. (entrevista B:9)

“Se calhar para o professor vai sobrar só a Matemática, as Ciências, o Português e portanto as coisas vão ficar se calhar para as actividades de enriquecimento curricular., acho eu, está tudo encaminhado para isso e é uma pena, é uma pena”.(entrevista C:12)

“Está, o processo educativo está a ser fragmentado e penso eu que não sei onde isto vai parar. Com tanta orientação, supostamente se fossem boas orientações as coisas poderiam funcionar bem, mas o que é que acontece, gera-se um clima de falta de vontade nas pessoas em geral e não sei como vai ser daqui para a frente acho que ninguém vai aguentar este processo”.(entrevista E:10)

“As áreas artísticas dão prazer e o que é espantoso é que as áreas artísticas não se limitam a contribuir para as crianças saberem mais uma coisa, é que trazem para a escola dimensões que são do ser e do estar, que têm a ver com uma vivência de felicidade, de plenitude, de prazer. Eu acho que quem manda na educação, ainda deve achar que a escola deve ser um dever e não um prazer.” (entrevista B:8)

“As crianças precisam de brincar” (entrevista B:9)

Mais uma vez poderemos inferir que no contexto formal do 1º ciclo a tendência será para a compartimentação dos saberes, dando apenas relevância às consideradas “áreas nobres”, reportando para o eventual enriquecimento curricular as áreas de expressões. Este facto é sentido pelos professores com sensação de tristeza e também de incerteza, pois não existem orientações específicas e claras neste sentido.

Quanto à formação de professores quer na formação inicial quer na própria formação contínua no decurso da profissão, são significativas as preocupações manifestadas pelos intervenientes neste estudo. Apontam como possível causa da subalternização das expressões no 1º ciclo a pouca preparação que alguns professores têm nestas áreas, nem sempre sendo suficiente a que alguns possuem para a prática das mesmas. Consideram também que não existe uma relação coerente e equitativa entre a formação dos professores e as orientações do poder político, existindo desfasamento entre as mesmas. Apontam também como vector fundamental a necessidade de existir logo nos currículos de formação das escolas destinadas à formação de

professores, as áreas expressivas por um maior suporte e consistência pedagógica futura, tal como poderemos verificar pelo que expõem:

“Quer dizer, no fundo, os professores sentiram-se sempre pouco preparados para dar estas áreas, sobretudo a música e portanto ou tinham apoios exteriores ou estava muito na vontade de cada um. Se havia algum que tivesse um bocadinho mais de formação, fazia mas em geral dá impressão que a formação que recebiam não era suficiente para se sentirem à vontade nessas áreas”. (entrevista A:5)

“A formação parece-me mais abrangente, o que não quer dizer que seja melhor. Neste momento face às grandes mudanças que se estão a operar no sistema educativo, a verdade é que essa formação ainda que abrangente, está completamente desfasada das orientações das políticas educativas e não deveria estar”. (entrevista D:7)

“Eu acho que faz muita falta na formação inicial as pessoas terem estas áreas no currículo.” (entrevista E:10)

“A questão é que a nível de formação, as ESE não estão vocacionadas para a formação contínua. Os centros de formação, penso que não são concorrentes à ESE, podiam investir mais na formação contínua. Uma associação de professores para uma área específica, é natural que trate muito bem esse aspecto. Penso que é de toda a conveniência que os centros de formação não asfixiem. Os centros de formação de professores estão com problemas de sobrevivência porque criaram máquinas burocráticas para manter o seu funcionamento. Tendencialmente presume-se que as pessoas vão pagar todas pela sua formação e que se acabou o tempo da formação gratuita. Mas as pessoas neste momento já estão tão penalizadas com tanta coisa, que com o congelamento da carreira, também congelaram a formação. Ficaram paradas!” (entrevista B:8)

“Eu penso que a prática no 1º ciclo está a ser muito mal trabalhada. As pessoas têm feito investigações e podem ser aproveitadas para orientar a prática do 1º ciclo. Penso que há aí uma confusão muito grande, as pessoas estão muito confusas e quando as pessoas estão confusas, para se sentirem seguras o que fazem? Voltam aquelas práticas antigas que às vezes não é aquilo que aprendeu na sua escola de formação, mas é a prática que vivenciou enquanto andou na escola enquanto aluno, portanto chega-se a ver professores novos até a fazerem coisas muito antigas”. (entrevista C:8)

“Com certeza que não aprenderam isto na sua formação inicial! Está a fazer coisas como lhe ensinaram a ele. Esta constatação só veio dar força a tudo aquilo que a gente passa, sente, que motiva,

passa pelo sensível, pela afectividade é aquilo efectivamente que prende. E aí sente-se seguro. Prática, na formação inicial tem pouca prática pedagógica, não é?” (entrevista C:8)

“Portanto tenho pena que não se invista mais na formação de professores nestas áreas de maneira a que eles se sintam à vontade”. (entrevista A:5)

Desta forma foi possível verificar que a formação realizada aos professores, tanto na sua formação inicial como contínua, continua a apresentar lacunas no que respeita às áreas de expressões. Essas lacunas têm a ver com factores políticos que por sua vez congestionam e condicionam os modelos de formação, dado que quer a nível da formação inicial não parece estar a existir uma preparação adequada para o desenvolvimento de competências para a educação artística e na formação contínua os centros de formação passam por momentos conturbados em que a formação dos professores tem que ser paga, pois a formação gratuita tem tendência a acabar e cada vez mais os professores têm condicionalismos na sua própria formação. Deste modo, partindo destes fragmentos onde foram expressos condicionalismos, verificamos que existe um fosso significativo entre a formação inicial e a prática docente, que nos parece fundamental realçar, pois é importante que se vivencie e se experimente, se trabalhe as emoções, os sentidos, a fim de que o professor possa trabalhar com os seus alunos e desenvolver a prática da educação artística de forma articulada e vivenciada para poder construir um trabalho de qualidade. Consideram as expressões artísticas uma forma de ser e de estar, que conduz para uma vivência de plenitude, onde poderão dar contributo a outras áreas mas que ainda são consideradas supérfluas por quem “comanda” a educação. Encaram as expressões artísticas no 1º ciclo, como uma enorme crise, onde falta o tempo e o espaço para “o brincar”. Podemos inferir pelos testemunhos apresentados que existe necessidade que surja investimento na área da formação dos professores, desde a formação inicial e como formação contínua ao longo de toda a prática docente.

Mudança de Paradigma

Nesta categoria onde tentamos perceber se as mudanças que se verificam podem se consideradas mudança de paradigma, estratégias curriculares, ou apenas mudanças resultantes de uma legislação que procura implementar medidas de entretenimento curricular, definimos duas subcategorias, sendo a primeira, **modelos emergentes**, onde englobamos a forma como os professores reagem à mudança e **sentimentos** onde mostramos os comentários dirigidos à forma

como os professores envolvidos expressam o que se sentem em relação à forma como o processo está a ser conduzido e as próprias reacções à mudança de uma maneira pessoal, nos aspectos mais inexplorados e a forma como os interpretam.

“ (...) há uma teoria que diz que há sempre um movimento pendular, ora para um lado, ora para o outro e eu acho que nesta questão do holístico e do compartimentado há com certeza esse movimento pendular. Agora estamos realmente numa fase em que é muito importante a Matemática, é muito importante o Português e as coisas assim muito compartimentadas”.(entrevista A:7)

“O que eu acho, para responder à sua pergunta, acho que neste momento estamos numa perspectiva muito mais compartimentada, muito mais centrada no “Back to Basic” ... mas significa que daqui a uns anos vamos estar outra vez à procura de uma perspectiva global da criança e talvez mais cedo do que se pensa. Portanto eu tenho esperança que isto não seja um retrocesso, seja só uma fase transitória em que era preciso também chamar a atenção: olhem que os alunos estão mal preparados na Matemática, no Português... mas que em breve, que a gente perceba que quando uma pessoa é má aluna em Matemática, se calhar não serve de nada dar mais 30 horas de matemática, que é muito melhor dar música, dar movimento ou outras oportunidades de desenvolvimento que lhe fará perceber melhor a Matemática”.(entrevista A:8)

“Isto não tem estatuto de paradigma! Isto é apenas uma situação de emergência, é uma coisa atamancada, onde não há filosofia nenhuma por trás disto. Não tenho essa ilusão. Ninguém que implementou isto leva uma filosofia sobre o enriquecimento curricular”. (entrevista B:11)

“Confirmo que efectivamente não há nenhuma mudança de paradigma”. (entrevista B:11)

“Não tem estatuto de paradigma. Agora o que isto precisava era de haver pessoas a pensar a sério e pôr a boca no trombone, porque a opinião pública está muito manipulada”. (entrevista B:11)

“A meu ver o paradigma só se for o paradigma da confusão na educação, não é? Estamos perante um paradigma de grandes tensões dentro da educação. Ora este modelo educacional é que é totalmente irresponsável. De facto isto irá ter consequências dependendo do tempo que levar a existência, mas terá necessariamente consequências para a sociedade presente e para a sociedade futura. Agora, o paradigma educacional, isto não é nada, porque de facto, não sei se estamos a tentar enfim, que apareça um, novo diferente, mas sem haver ainda nenhuma fundamentação, pelo menos que conheça, para se criar esta revolução”.(entrevista D:6)

“Sem dúvida. Parece-me que estamos num mundo cada vez mais virado para a especialização e a disciplinarização. Tudo o que seja o conjunto do valor humano, da pessoa em si, das coisas estarem todas ligadas e de ver que somos um só e o saber é um só e esta perspectiva da educação holística eu penso que se está a perder, efectivamente está-se a perder”. (entrevista C:11)

Pelos testemunhos apresentados, verificamos que os participantes, na sua maioria considera que a mudança que está a efectuar-se não apresenta características de paradigma, visto que não lhe reconhecem pressupostos filosóficos que lhe permitam esse estatuto. Consideram tratar-se de uma situação provisória, de transição, onde a confusão emerge, trazendo consigo tensões e inquietudes ao processo educativo e aos docentes, onde o modelo educacional que se instalou promove a desorientação devido à irresponsabilidade de quem legislou estas medidas. Por sua vez, consideram também implicitamente tratar-se de um acto político, tentando manipular a opinião pública.

Por outro lado, os que afirmam tratar-se de uma mudança paradigmática, de maneira implícita mostram que é um paradigma de retrocesso, que não apresenta sustentabilidade, visando anular os valores intrínsecos a uma educação holística, despromovendo os valores humanos que esta filosofia representa numa visão global do indivíduo, onde parece emergir na educação uma disciplinarização que pretende obstruir a globalização dos saberes. No que respeita aos sentimentos manifestados pelos participantes no estudo poderemos verificar que descrevem uma situação de grande desconforto, alguns de revolta e ao mesmo tempo acomodação com uma situação que se instalou e que na generalidade não é bem aceite pela comunidade educativa, mas que com ela vai pactuando numa atitude de desencanto.

“O que eu acho é que a Educação não se restringe, quer queira quer não. Não se consegue transmitir só saberes. Quando transmite saberes está a transmitir outras coisas, portanto, atitudes, valores, a maneira como as pessoas se relacionam umas com as outras e portanto mais vale que tenha consciência disso e que contribua para promover a atenção e o respeito pelos outros. Acho que a educação artística certamente que também ajuda a promover esses valores. Acho que sim”. (entrevista A:9)

“Isto é para os eleitores... e as crianças, não votam”. (entrevista B:11)

“Temos ferramentas. O documento das competências essenciais dá pistas, vai muito longe do que iam os programas. Agora isto, não é um programa, não tem objectivos, não tem sentido. Precisávamos

de caminhar para algum lado, estava-se a articular um caminho com os 3 ciclos do Ensino Básico, numa forma integrada. Era uma ideia inovadora, era a 1ª vez em 9 anos que se estava a ver o currículo como um todo. Estava-se a tentar ver os contributos especiais e as áreas transversais. Ali sim, havia uma filosofia. Ali sim, teria sido possível encontrar um paradigma. Era outro caminho. Tinha sido outro caminho”. (entrevista B:12)

Assim, com esta ideia se verifica a existência de possibilidades mais adequadas num enfoque educativo que apresenta um reconhecimento de contributos possíveis e viáveis na prática da educação artística e na globalização das expressões, reconhecendo-se contributos válidos, onde a mudança era possível de forma articulada favorecendo a integração dos conteúdos e o desenvolvimento global da criança. De acordo com os testemunhos referidos, poderemos dizer que o importante seria que se privilegiasse uma caminhada de integração da Educação Artística nos currículos, apontando para uma continuidade de acção, interpretando os verdadeiros contributos da Educação pela Arte como uma via de acesso ao conhecimento num caminho de mudança.

Implicações políticas

Nesta categoria reconhecemos os benefícios políticos que se podem retirar da implementação das medidas que facultaram a alteração da prática educativa e por sua vez sancionaram condições de trabalho para os professores principiantes, no início de carreira, mas sem colocação nas escolas de 1º ciclo. Pretende-se também ilustrar a forma como se procede na envolvência dos parceiros comunitários bem como se processou a autonomização de outros sectores sócio educativos. Estabelecemos a subcategoria **famílias** onde relacionamos factos inerentes às necessidades sentidas pelas famílias no acompanhamento das crianças em horário extra lectivo. A fim de não nos tornarmos retóricos na maneira como reflectimos sobre os comentários registados, tentaremos recolher as afirmações que expressam a situação de forma inter – relacionada, na tentativa de uma compreensão mais ajustada.

“O Ministério da Educação, de uma forma que lhe pareceu airosa, encontrou áreas onde poderia encontrar outros parceiros, como são as bandas, clubes recreativos e outras entidades ao nível nacional”. (Entrevista B:4)

“Eu penso que estas actividades de enriquecimento curricular, são uma forma barata de manter os meninos na escola e tentar responder às necessidades das famílias. Não tem nada a ver de facto, com muito critério em relação ao enriquecimento curricular.” (entrevista B:4)

“Ao nível nacional vai havendo uns ensinos de música e umas colectividades que têm umas dinâmicas desportivas, onde conseguem contratar pessoal que está a ser pago miseravelmente, ao preço de “mulher a dias”, a terem que se deslocar de escola em escola, sem condições, eles carregam material às costas para irem para dentro das salas, onde as crianças já estão saturadas de estar”. (entrevista B:4)

“O M.E. consegue que as famílias achem que é bom, porque os meninos estão guardados, mas de facto nem está a tratar bem os professores, nem está a tratar bem as áreas curriculares envolvidas, porque a música, a educação física e a expressão corporal deveriam ser dadas no currículo”. (entrevista B:4)

“Os meninos estão na escola é mais tempo, isso estão. As famílias, se calhar estão contentes. Estarão porque os meninos estão na escola mais tempo. As aprendizagens não estão a correr tão bem”. (entrevista B:5)

“Os pais, alguns sentem que as crianças andam estafadas. Os pais das crianças sentem isso, mas por outro lado, porque têm motivos profissionais, não podem estar com os filhos. Percebem que estão a ter gratuito, um serviço de guarda dos filhos, não se queixam e se calhar não têm termos de comparação, portanto não percebem que se calhar havia outras soluções”. (entrevista B:11)

“É evidente que em determinada medida e num caso ou outro, meramente accidental, se calhar até resolveu e deu jeito, enfim. Agora resolver verdadeiramente o problema familiar, isso não resolve, porque a criança às 17h 30 quando sai da escola, não tem ali os pais à espera. Os pais não saem às 17h e 30, não é? Alguns num caso ou outro num bairro enfim, mais ou menos sedentarizado, com avós e tal, talvez resolva, mas na generalidade, na grande generalidade, da sociedade portuguesa isso não vai resolver, porque os pais confrontam-se com os mesmos problemas com que se confrontavam antes. Ou melhor agora, se quiserem utilizar as AEC ficam com problemas piores do que aqueles que tinham antes.” (entrevista D:7)

“As crianças às 17h 30, são postas na rua e isso não se compatibiliza com a vida familiar. E mais uma vez se vê aqui a indiferença na compartimentação da vida familiar. Então o que é que acontece nas férias do Natal e nas férias da Páscoa e no Verão? Aí terminou a escola, terminou o tempo inteiro... a escola já nem a tempo inteiro, nem a tempo parcelar” (entrevista D:7)

“Os pais, não deixam os seus empregos durante essas férias, para tomar conta das crianças, não é verdade? E aí como é? Não há a mínima preocupação do Ministério da Educação”. (entrevista D:7)

Podemos verificar que pelos testemunhos até aqui apresentados, que o facto do Ministério da Educação fazer “bandeira” de uma escola a tempo inteiro favorecedora das famílias das crianças, não encontra o reflexo desejado por parte dos docentes e de certo modo por parte das famílias, visto que os processos como essas actividades estão a ser encaminhadas reflectem apenas uma situação de “guardar” crianças independentemente dos benefícios que poderão ou não ser obtidos com essa medida. Na opinião dos entrevistados as famílias vão colaborando de alguma forma porque encontram uma maneira de ter as crianças num espaço, guardadas, sem custos económicos, independentemente dos meios técnicos e pedagógicos envolvidos. Apesar de tudo, esta situação não vem colmatar os interesses e necessidades das famílias, já que não abrange uma carga horária capaz de responder às necessidades nem salvaguarda tempos de interrupções lectivas em que as crianças não possuem esse tipo de actividades e por sua vez as famílias não encontram respostas que solucionem os problemas que se fazem sentir nesses períodos de tempo. Esta situação embora frequente não pode ser generalizada pois existem situações pontuais, de algum modo atípicas, que poderiam servir de exemplo a grande maioria dos casos existentes.

“Eu estou a trabalhar num projecto articulado, mas é porque estou a trabalhar numa escola básica integrada, que tem um projecto de articulação entre ciclos, onde nós conseguimos um protocolo com a Câmara, de serem os nossos professores de enriquecimento curricular e funcionamos em conselho de turma, portanto aí é completamente diferente, mas isso é uma experiência tão pontual... Nem se pode generalizar, nem sei se poderia servir de exemplo, nem sei sequer se cabe no seu interesse perceber como é que estou a trabalhar, porque é tão atípico”. (entrevista B:5)

“Agora, eu tenho noção do que é que se está a passar e não concordo nada como as coisas estão a acontecer”. (entrevista B:5)

Mais uma vez se pode verificar que se existir articulação protocolar é viável uma maior qualidade em que todos os intervenientes possam usufruir de medidas geradoras de cooperação conducentes ao sucesso e a dinâmicas específicas que encontrarão maneira de se repercutir quer em termos de actuação didáctico pedagógica quer em termos de relações humanas e interpessoais, ingredientes necessários para uma educação autêntica, abrangente, motivadora e motivante, dentro de um currículo integrado, facto que não está a acontecer.

“No fundo, o Ministério com isto, conseguiu na prática fazer passar a mensagem ao professor do 1º ciclo que a expressão musical e a expressão corporal não têm nada a ver com ele. Quando não era nada disto que estava inicialmente pensado. Essas são componentes da formação do 1º ciclo e fazem parte do currículo. Acabaram por ser enxotadas, para fora”! (entrevista B:5)

“Não se pode exigir mais das pessoas. Não se pode exigir mais aos professores do 1º ciclo nem aos professores das AEC. Estão a dar tudo o que podem. Uns são mal pagos, outros mal considerados e quem os tutela, que acaba por ser a Câmara, não têm capacidade nem têm obrigação de ter. Não me parece nada que as coisas estejam a correr bem”. (entrevista B:10)

“No fim do 1º ano corrigiu-se o que se pode mas não se corrigiu praticamente nada. O que move o Ministério, não é nada o enriquecimento curricular, é ter os meninos guardados e pronto. Isso socialmente é uma necessidade, mas isso também os ATLs faziam e se calhar muito melhor do que está a fazer o enriquecimento curricular. Valia mais terem arranjado protocolos com os ATLs que existiam porque esses sim tinham condições, tinham espaços”. (entrevista B:10)

“A tendência agora vai ser para deixar de estar tudo centralizado e passar a estar mais distribuído pelos municípios, pelas autarquias e portanto a autarquia fará o seu entendimento. Penso que é necessário algumas normas nacionais gerais. Creio que em Agosto, o Ministério emitiu algumas indicações nesse sentido, que são apenas as indicativas. Por exemplo: as competências que os monitores deveriam ter; do ordenado que iriam receber... algumas indicações, mas não há nada de concreto. O que ele deve ganhar, é muito concreto, o que não é, é nada de legal. Não é uma ordem, não é uma imposição, não é uma lei, penso que nem sequer é um despacho, porque é só a título de indicação. E as autarquias farão como entenderem”. (entrevista A: 7)

“Aliás a tal experiência que está a ser feita na Amadora com o Domingos Morais e que também foi aluno e professor da ESEA, aponta para aí. Ele está a fazer formação de monitores das AEC para o 1º e 2º ano, portanto antecipou-se enquanto as AEC eram obrigatórias a partir do 3º ano. Ele antecipou-se, fez esse acordo com a Câmara e forma educadores pela arte e a Câmara contrata-os para as escolas”. (entrevista A:9)

“É que as coisas fazem-se sem sentido, fazem-se por obrigação, nem sequer por devoção. As pessoas andam contrariadas com tanta desorientação com tantas linhas desorientadoras.” (entrevista E:10)

“Primeiro têm que experimentar a fazer, a viver as coisas, isso é que é importante. As crianças têm que viver as coisas, têm que experimentar terem essas passagens no seu desenvolvimento, mexerem nos materiais, trabalhar os materiais saber o que é o barro a plasticina para que serve a cola, a diferença na utilização de uma cola de madeira para outro tipo de cola... As expressões desenvolvem a criatividade e esta parte do saber, as coisas mais simples também, isto faz tudo parte do conhecimento do mundo.” (entrevista E:11)

“ Devia haver mais respeito pelas boas práticas, porque quando nós mostramos o que é diferente...mas sabe é assim: quem nos governa não têm filhos na escola, por isso é que de ânimo leve as coisas acontecem e neste momento passam-se coisas terríveis na escola pública. É a realidade que temos!” (entrevista B:11)

Mais uma vez podemos inferir que as medidas governamentais, desenvolvidas e implementadas, não se adequam, na óptica dos intervenientes, e que os professores se sentem desrespeitados em relação aos padrões impostos nesta área, pelos governantes da Educação. Salienta-se a vantagem de uma formação adequada nestas áreas a fim de poder contrariar a desorientação que consideram existir, levando-nos a concluir que a experimentação aliada à formação, poderá conduzir a boas práticas e ao desenvolvimento criativo que se pretende na criança.

Implicações das famílias

“Os pais, alguns sentem que as crianças andam estafadas. Os pais das crianças sentem isso, mas por outro lado, porque têm motivos profissionais, não podem estar com os filhos. (entrevista B:11)

“Percebem que estão a ter gratuito, um serviço de guarda dos filhos, não se queixam e se calhar não têm termos de comparação, portanto não percebem que se calhar havia outras soluções”. (entrevista B:11)

De acordo com os relatos apresentados, inferimos que devido à gratuidade dos serviços apresentados nas AEC, as famílias que deles necessitam, possibilitam a utilização dos mesmos pelos seus educandos, por necessidade de um local onde “guardar” os filhos, independentemente das condições que o mesmo lhes proporciona e do cansaço que as crianças sentem. Depreendemos, que a situação apresentada para o enriquecimento do currículo, apresenta

limitações onde o modelo de educação artística não é o que se ambiciona nas escolas, para uma educação enriquecedora.

“Por muito boa vontade que haja, os parceiros não têm capacidade de se organizar. Portanto este modelo de educação artística não serve. Quando muito serve para a guarda de crianças e mesmo aí tenho as minhas dúvidas sobre as crianças ficarem mais felizes. As motivações não são de facto a Educação artística, nem as dos pais, nem de quem as implementa e os pobres dos animadores, professores ou o que quer que são, que nem sei que estatuto têm, vão sobrevivendo e não estão a fazer um trabalho de que se honrem muito. Não penso que se sintam muito gratificados, vão ganhando algum dinheiro”. (entrevista B:12)

“Eu penso que estas actividades de enriquecimento curricular, são uma forma barata de manter os meninos na escola e tentar responder às necessidades das famílias. Não tem nada a ver de facto, com muito critério em relação ao enriquecimento curricular”.

Consideram que este modelo de actividades de enriquecimento curricular, é apenas uma medida económica para manter as crianças na escola, que numa situação ou noutra poderá auxiliar mas que não se trata de um critério para enriquecer o currículo. Referem que esta situação se apresenta com dificuldade de organização, embora exista boa vontade entre os parceiros e que as crianças são as mais prejudicadas visto que além de parecer não existir enriquecimento de currículo, o desgaste dos alunos é maior, com mais horas no espaço escolar e não resolvendo as necessidades reais das famílias, ainda que pontualmente esse facto se possa verificar.

“É evidente que em determinada medida e num caso ou outro, meramente accidental, se calhar até resolveu e deu jeito, enfim. Agora resolver verdadeiramente o problema familiar, isso não resolve, porque a criança às 17h 30 quando sai da escola, não tem ali os pais à espera. Os pais não saem às 17h e 30, não é?” (entrevista D:7)

“Alguns num caso ou outro num bairro enfim, mais ou menos sedentarizado, com avós e tal, talvez resolva, mas na generalidade, na grande generalidade, da sociedade portuguesa isso não vai resolver, porque os pais confrontam-se com os mesmos problemas com que se confrontavam antes. Ou melhor agora, se quiserem utilizar as AEC ficam com problemas piores do que aqueles que tinham antes. As crianças às 17h 30, são postas na rua e isso não se compatibiliza com a vida familiar”. (entrevista D:7)

“E mais uma vez se vê aqui a indiferença na compartimentação da vida familiar. Então o que é que acontece nas férias do Natal e nas férias da Páscoa e no Verão? Aí terminou a escola, terminou o tempo inteiro... a escola já nem a tempo inteiro, nem a tempo parcelar. Os pais, não deixam os seus empregos durante essas férias, para tomar conta das crianças, não é verdade? E aí como é? Não há a mínima preocupação do Ministério da Educação”. (entrevista D:7)

“Os meninos estão na escola é mais tempo, isso estão. As famílias, se calhar estão contentes. Estarão porque os meninos estão na escola mais tempo. As aprendizagens não estão a correr tão bem”.

“O M.E. consegue que as famílias achem que é bom, porque os meninos estão guardados, mas de facto nem está a tratar bem os professores, nem está a tratar bem as áreas curriculares envolvidas, porque a música, a educação física e a expressão corporal deveriam ser dadas no currículo”.

“As crianças estão todo o dia no mesmo sítio, a almoçarem em situações precárias, anda a ser transportadas em situações precárias e a chegarem a casa completamente esgotadas” (entrevista B:4)

Pelos relatos analisados, poderemos deduzir que na opinião dos intervenientes, o enriquecimento curricular não existe, as áreas curriculares estão a ser menos valorizadas, os professores reflectem desconforto, as famílias não têm as suas situações salvaguardadas e muitas vêm nas AEC apenas uma forma de guardar os filhos, existindo sobretudo um grande desgaste nas crianças, devido ao tempo que passam no espaço escolar e à precariedade dos serviços desenvolvidos ou prestados.

Modelos Avaliativos nas Parcerias

Sobre esta categoria onde procuramos saber que tipo de avaliação se está a realizar no 1º ciclo no que respeita à educação artística e à avaliação realizada nas actividades de enriquecimento curricular, bem como às formas e modelos conjuntos que se efectuam sobre as mesmas e a possibilidade de articulação entre elas, estabelecemos uma subcategoria. Nesta subcategoria que denominamos **Avaliação**, procuramos através dos relatos obtidos analisar os modelos avaliativos existentes nesta área e a desarticulação existente entre os vários parceiros envolvidos nas AEC reflectindo sobre as mesmas.

“A avaliação das AEC? Quer dizer, eu acho que se realiza em completa desarticulação. O professor do enriquecimento curricular tem uma posição caricata. Isto é, os meninos estão inscritos mas podem não ir, quer dizer, umas vezes vão, vão uns dias, não vão outros. Os grupos não são os mesmos; continuidade é mentira. Não é possível sequer assegurar continuidade”. (entrevista B:11)

“Os do Enriquecimento curricular não podem sequer fazer uma avaliação criteriosa, porque nem sempre têm condições de trabalho. As coisas estão a funcionar um pouco formalmente só. E a avaliação é uma função que é burocraticamente cumprida com umas fichas que por vezes a gente olha e pergunta assim: mas são estas as mesmas crianças que eu conheço? Parece que não, porque o professor, em princípio, que é quem trabalha com elas no currículo, conhece-os melhor e fica apalermado com os resultados das AEC. Também não se pode exigir a quem os vê tão pouco, que tenha os mesmos critérios e conhecimentos das crianças”. (entrevista B:11)

Ao falarmos do processo de avaliação que se realiza no contexto formal e nas AEC assim como a possibilidade de uma articulação entre ambas, verifica-se pelos testemunhos, que não existe articulação no trabalho realizado, que permita fazer uma avaliação cuidada e responsável. São apontados vários factores para que este processo assim aconteça, realçando-se a falta de continuidade no trabalho desenvolvido, a inexistência de grupos fixos, sendo que variam de dia para dia o número de crianças envolvidas no processo, estar ou não presentes e referem a falta de condições de trabalho como outro dos factores relevantes para a falta de uma avaliação criteriosa. Poderemos inferir que a mesma existe através de “fichas” desarticuladas e que apenas pretendem cumprir uma função oficial, onde nas mesmas se põem em causa se o produto apresentado corresponde às crianças que em simultâneo frequentam o contexto formal. Este facto é sentido como uma formalidade que tem que ser feita, mas que não encontra bases de sustentabilidade, nem critérios articulados.

“Pois, isso não há. Até porque os monitores das AEC não estão ainda muito ligados à escola e como são pagos à hora, a tendência também é para não articularem fora disso. Penso que será uma situação transitória e que terá que ser revista com certeza, nesse aspecto”. (entrevista A:7)

“Ah, ah, ah (risos)! Quer dizer, as Câmaras contratam a preço da “uva mijona”, uma data de jovens que estão no desemprego ou que são formados. Os professores do 1º ciclo que além de já darem as 25 horas, são obrigados a pseudo coordenação... Claro que não há articulação nenhuma!” (entrevista B:8)

Mais uma vez se salienta que o facto de não existir uma avaliação e articulação de trabalhos que a permita fazer, se deve ao facto das condições deficitárias que estão subjacentes a este processo educativo, onde não existe muita ligação à escola, por motivos que se prendem com recursos económicos dos intervenientes das AEC. Salientam também o facto de a contratação ser feita a jovens desempregados a preços baixos, e que não existe coordenação nenhuma, a não ser uma pseudo coordenação.

“Eu sei que há sítios onde dizem que fazem isso, mas eu por experiência, na minha escola eu nunca conheci. Nunca falei, nunca conheci, nem me foram apresentados, nunca fiz reunião nenhuma, nunca me foi proporcionado. As pessoas que trabalhavam nas AEC, nunca me foram apresentadas. É que os alunos têm AEC na escola do agrupamento, então nem sequer nos cruzamos com estes professores.” (entrevista C:10)

Podemos inferir que as situações divergem de local para local, onde pontualmente a articulação possa acontecer. No entanto é de referir mais uma vez, que o facto dos intervenientes no processo não se conhecerem é indicativo de que não existe nem planificação de actividades, nem articulação de conteúdos ou avaliação. Os professores referem que não se encontram no espaço escolar, logo nem se conhecem, o que é esclarecedor da falta de inter - comunicação pessoal e profissional, que condiciona um trabalho de base e de continuidade.

“Claro que não é possível. Muitas vezes os professores nem conhecem os profissionais das AEC. Por sua vez estes em condições que a escola não possa fornecer espaços adequados, vão para os locais onde se estabeleceram as parcerias e aí desenvolvem o trabalho dentro desse tempo que também é reduzido. Na minha opinião, por aquilo que conheço, não existe programação nem avaliação conjunta”. (entrevista D:7)

“Existem as tais fichas de avaliação que o professor da turma manda aos encarregados de educação no final do período escolar e as outras fichas enviadas pelos profissionais das AEC. Isto não é articulação, nem sei se será avaliação, é sim mais uma vez, compartimentar”. (entrevista D:7-8)

Em síntese focaremos os aspectos que pareceram mais relevantes nesta categoria, onde distinguimos: falta de condições para a realização das actividades, quer a nível de espaços físicos, falta de conhecimento entre os professores das escolas e os profissionais das AEC, desarticulação de tempos, falta de articulação de conteúdos, planificação de actividades e avaliação. Aquilo que se faz é meramente formal, tentando cumprir algo oficial. É de referir que

as próprias condições de limitação de tempo e o facto de existirem crianças inscritas nessas actividades, possam estar presentes nas mesmas apenas quando querem, pode limitar o trabalho. Os aspectos financeiros que se prendem com os honorários destes profissionais, na sua maioria pagos à hora e de modo irrisório onde além disso terão os mesmos que investir nas suas deslocações, são apontados como desmotivação para um trabalho mais articulado e consistente.

Implicações Futuras

Para esta categoria onde pretendemos analisar situações que estabelecem desajustes na educação artística no contexto formal e informal, apontando vantagens ou desvantagens sentidas no desenvolvimento das crianças no que respeita à sua formação integral, estabelecemos uma subcategoria, que designamos **obstáculos**. Nela se pretende explorar e analisar as expressões que reflectem perspectivas de constrangimento na prática pedagógica e opiniões que apontam para novas possibilidades educativas pedagógicas e políticas, assim como possíveis linhas de orientação futura de carácter formativo e complexidade envolvente. Ilustramos com testemunhos:

“Não penso que as coisas sejam assim tão automáticas e mecânicas, mas em todo o caso, acho que com certeza, essa capacidade de empatia com os outros e desenvolvimento emocional que é mais o que a educação artística pode contribuir para promover”. (entrevista A:10)

“Para já para já deveriam mudar mentalidades e depois não deveria haver um aproveitamento da parte política em termos economicistas em detrimento das coisas que são importantes como por exemplo as artes que é a grande guerra que temos estado a verificar ultimamente até com as escolas de formação artística nomeadamente os conservatórios” (entrevista E:5)

“Tem que haver (falando de esperança). Não sei é quantas gerações vão ficar pelo caminho. As gerações que são sacrificadas, essas são irrecuperáveis. Devia haver mais respeito pelas boas práticas, porque quando nós mostramos o que é diferente... mas sabe é assim: quem nos governa não tem os filhos na escola, por isso é que de ânimo leve as coisas acontecem e neste momento passam-se coisas terríveis na escola pública. É a realidade que temos”! (entrevista B:12)

“Eu penso que infelizmente continuamos a ser governados por pessoas que têm complexos. Não tiveram na sua formação as áreas artísticas dadas como mereciam. Digamos... estamos a ser governados

por pessoas um bocadinho deficientes e como têm essa deficiência na sua formação, nem percebem a importância que isso tem”.(entrevista B:8)

“Temos uma data de adultos que ficaram castrados. Isso tem a ver com programas desajustados. Tem a ver com outros tempos. Tem a ver com a geração das pessoas que estão agora no governo e não foram alvo de uma formação artística correctamente orientada e dada por professores minimamente vocacionados e capazes. E essas pessoas, nem percebem que faz falta para a formação integral do indivíduo, as áreas artísticas”. (entrevista B:8)

“Digamos que as áreas artísticas na escola são terrivelmente “subversivas” porque convocam várias coisas que a escola às vezes gostava de dispensar, que é o corpo e o prazer”. (entrevista B:8)

“Eu acho que a maioria dos mandantes da educação gostavam que as crianças viessem para a escola só com o cérebro e não com os braços e as pernas, para integrar isso, sobretudo”. (entrevista B:8)

“ (...) o M.E. não gosta muito das áreas artísticas, porque no nosso país ainda se considera que uma pessoa é digna de respeito se for uma pessoa séria, como se rir deixasse de ser uma pessoa de respeito. É um país de poetas que continua a achar que a poesia é um supérfluo, não sei”. (entrevista B:8-9)

Pelos testemunhos apresentados poderemos inferir que a prática das expressões artísticas são consideradas importantes e imprescindíveis na educação, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento integral das crianças e que as mesmas atravessam momentos conturbados, indefinidos e descurados. Apontam como causa e motivo de preocupação a posição assumida e disseminada pelo poder político no que respeita a estas áreas pelas quais não parece demonstrar o respeito necessário e desconhecer a importância destas áreas para o desenvolvimento global das crianças.

Vão mais longe no sentido de remeter esse desconhecimento e falta de preocupação para o facto de os responsáveis pelo país e pelo sistema de ensino em Portugal continuarem a ter um olhar sobre estas áreas, voltado para o passado remetendo para as suas próprias insuficiências de formação básica a maneira como olham e encaram esta perspectiva necessária de mudança, onde cérebro e corpo, ou seja cognição e emoção devam coexistir num binómio fundamental

para o desenvolvimento pessoal, integral e harmonioso do indivíduo que as áreas artísticas promovem e impulsionam.

“Eu acho que isto é mais até uma filosofia. Uma filosofia de estar, uma filosofia de vida, é uma filosofia da própria prática, não é, é perceptível porque eu acho que o Mundo ainda não a entendeu, não sei”. (entrevista C:11)

“Quando vejo os miúdos a experimentar, a jogar, a pintar a fazer uma dramatização, quem vê a felicidade que eles sentem é que pode de alguma maneira pensar que isto é importante. Quem nunca passou por isso, acha que nós andamos aqui, quer dizer, que estamos a brincar todos, que nos estamos a divertir, estamos todos a brincar e então isto nunca foi levado muito a sério” (entrevista C:13).

É visível que a posição dos intervenientes neste estudo aponta para os princípios filosóficos inerentes á própria prática das expressões artísticas, que passando por um desenvolvimento pessoal e experimental, poderá transmitir além dos valores inerentes e das competências globais, um sentido de alegria e felicidade no ensino aprendizagem, como indicadores necessários para uma educação activa, vivida e de sucesso proporcionada de uma forma empenhada.

“A educação artística como as outras áreas, tem que ser generalista, não se procura criar artistas, procura-se é dar uma educação formal, geral, integrada, de forma que a criança ganhe capacidades para depois seguir o seu destino”. (entrevista D:4-5)

“Porque parece que se quer fazer um corte rapidamente naquilo que funcionava há vários anos e com o qual sempre funcionou que é a integração, toda a funcionalidade na escola do 1ºciclo, é integrada”. (entrevista B:4)

“Para já para já deveriam mudar mentalidades e depois não deveria haver um aproveitamento da parte política em termos economicistas em detrimento das coisas que são importantes como por exemplo as artes que é a grande guerra que temos estado a verificar ultimamente até com as escolas de formação artística nomeadamente os conservatórios (...)” (entrevista E:10)

Consideram como ponto fundamental, que a educação artística seja generalista e realizada de maneira integrada, visando primordialmente a construção do ser e o desenvolvimento do indivíduo, promovendo a eclosão de valores naturais que a criança possui, as potencialidades

que ajuda a desenvolver e não a formação de artistas. De igual modo poderemos inferir que a funcionalidade do 1º ciclo num modelo integrador é desejada que aconteça, pois só assim a relação pedagógica e afectiva é possível acontecer.

A educação artística, de acordo com os relatos que ilustramos, promove a relação afectiva, essencial e fundamental, que não poderá ser compartimentada, nem controlada pelo poder político, nem estar sujeita a horários e programações pré determinadas.

“Onde cabe a relação pedagógica, que é uma relação humana e a relação humana não tem horas, a relação humana entre um professor e o seu aluno vai muito mais para além da organização de um horário ou da implementação de um programa? O poder político quer controlar tudo, mas a relação pedagógica não se controla, por isso é que eles a querem retirar do ensino”. (entrevista D:8)

“Quando um professor sente que um aluno tem um bloqueio, a forma de o ultrapassar passa muitas vezes por uma relação onde a afectividade ganha importância, uma relação pessoal, pedagógica, afectiva, tudo está ligado, mas não pode ser controlado. Nem há horas no horário para compartimentar essa relação, porque seria impossível. Então retirem-na. Retirem-na da escola! Neste momento penso que esta é que é a grande crise e no fundo, a grande razão de toda a conflitualidade.” (entrevista D:8)

“Os professores querem recuperar a alegria perdida de ser professor. Os alunos estão a começar a caminhar nesse sentido também e as famílias estão a perceber que o encanto da sua escola se perdeu e é preciso recuperá-lo rapidamente”. (entrevista D:9)

Analisando a interrogação que foi feita e reflectindo sobre ela, poderemos inferir que na opinião dos participantes a relação pedagógica é o eixo fundamental no ensino/aprendizagem e funciona como motor da acção que se estabelece entre professor e aluno, numa relação privilegiada onde os saberes e os afectos terão que se encontrar numa parceria de sucesso onde todos os esforços se unam no sentido de proporcionar uma educação de qualidade.

Na perspectiva deste participante, poderemos inferir que o poder político não está atento a esta relação educativa e humana, tão essencial na aprendizagem. Poderemos deduzir pelos excertos apresentados, que existe uma crise no sistema educativo português, onde se aponta conflitualidade entre a classe docente e o poder político. Esta conflitualidade está subjacente à implementação de medidas legislativas que afluem e estabelecem uma prática educativa no 1º

ciclo, fragmentada, sujeita a horários tipo, que condicionam a atitude pedagógica dos docentes criando um desencanto na profissão que por sua vez se torna extensivo a alunos e famílias. Prevalece também a questão de que se estão a marginalizar as expressões artísticas em relação ao currículo donde fazem parte, para as colocarem de forma “subalterna” no projecto governamental das AEC, que visa a “Escola a Tempo Inteiro”, ainda que na concepção destes participantes não reúna as condições necessárias devido à inexistência de espaços ou precariedade dos mesmos, onde os critérios são diversificados.

“Oiça, estas AEC não são educação artística nenhuma! Isto é uma grande treta! Isto o que quer resolver são outros problemas que não os da Educação artística e a educação artística só poderá correr bem no 1º ciclo, se for francamente articulada com o currículo que tem”. (entrevista B:11)

Salientam que, da forma como as AEC estão a decorrer, não existe verdadeira educação artística, considerando-as uma artimanha e não um verdadeiro processo de enriquecimento. Realçam que, este processo só poderá funcionar de maneira onde a educação artística seja privilegiada, se for verdadeiramente articulada com o currículo que contém. Assim, o desejam numa perspectiva futura, num outro caminho. No quadro que se segue, apresentamos as nove categorias por nós definidas:

Categorias das Entrevistas
Importância da Escola de Educação pela Arte (ESEA)
Repercussões da Filosofia da Educação pela Arte
Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)
Prática Pedagógica nas Escolas do 1º Ciclo
Mudanças de paradigma no sistema educativo
Implicações Políticas
Implicações das Famílias
Modelos avaliativos nas parcerias
Implicações Futuras

Figura 76 - Representação agrupada das nove categorias utilizadas na análise

As Categorias	Total	
	f	%
C1 -Importância da Escola de Educação pela Arte (ESEA)	18	13,04
C2 -Repercussões da Filosofia da Educação pela Arte	8	5,79
C3 -Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	23	16,67
C4 -Prática Pedagógica nas Escolas do 1º Ciclo	26	18,84
C5 -Mudanças de paradigma no sistema educativo	10	7,25
C6 -Implicações Políticas	20	14,49
C7 -Implicações das Famílias	10	7,25
C8 -Modelos avaliativos nas parcerias	7	5,07
C9 -Implicações Futuras	16	11,60
		Total
		138 100,00

Tabela 1 - Frequências das Categorias

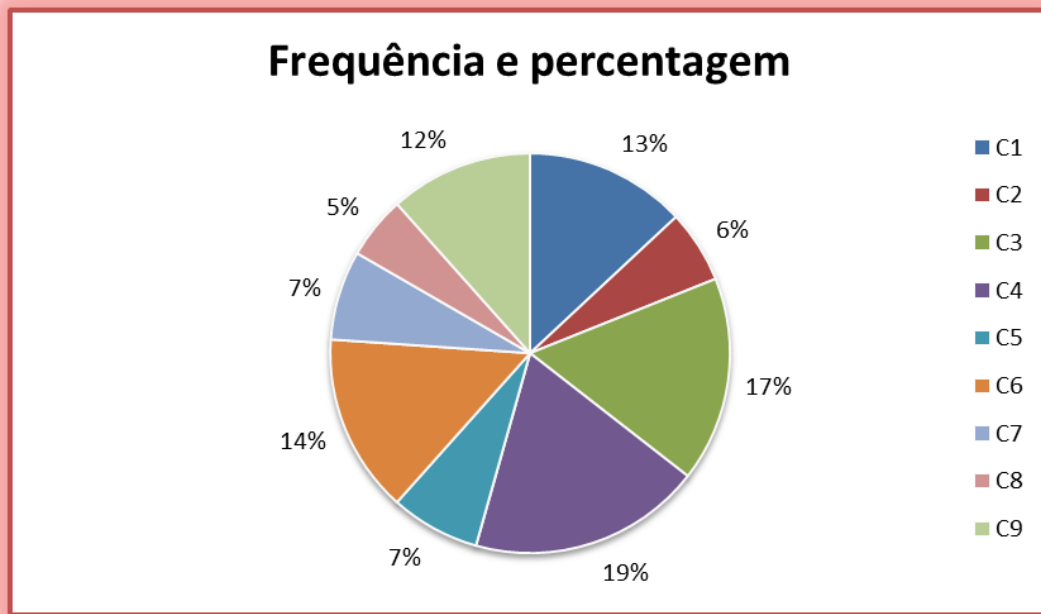


Gráfico 1 - Frequência e percentagem das categorias das entrevistas

De acordo com a análise de dados obtida, de acordo com a representação gráfica, verificou-se que as categorias que foram mais referenciadas ao longo das entrevistas, tal como revelam os comentários dos participantes, foram consequentemente as que obtiveram uma maior representatividade. Assim a categoria que obteve uma maior percentagem foram: “Prática Pedagógica nas Escolas do 1º Ciclo” (18,84), seguida da “Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular” (16,67) e da “Implicações Políticas” (14,49). Com valores acima dos 10% surge-nos “A Importância da Escola Superior de Educação pela Arte” (13,04) e “Implicações Futuras” (11,60). Com o mesmo índice percentual (7,25) surgem-nos duas categorias: “Implicação das famílias” e “Mudanças de Paradigma no sistema educativo”. As categorias referidas menos vezes, foram: “Repercussões da Filosofia da Educação pela Arte” (5,79) e “Modelos avaliativos nas parcerias” (5,07), destes últimos resultados, leva-nos a deduzir que na actualidade as repercussões da ESEA não se fazem sentir e que os modelos avaliativos entre os parceiros não se encontram definidos convenientemente, de modo a que possam ser mais largamente discutidos pelos intervenientes. Não nos parece, pela análise efectuada que exista despreocupação por estes factos mas sim que no momento actual não apresentam maior relevância para discussão e exista um desconhecimento em relação à funcionalidade e operacionalização. O índice percentual entre a categoria mais referida (18,84) e a menos abordada (5,07), situa-se em 13,77% o que consideramos um valor elevado.

Entrevista A

Entrevista A		
Categorias	Total	
	f	%
Importância da Escola de Educação pela Arte (ESEA)	7	5,07
Repercussões da Filosofia da Educação pela Arte	4	2,89
Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	1	0,72
Prática Pedagógica nas Escolas do 1º Ciclo	5	3,62
Mudanças de paradigma no sistema educativo	3	2,17
Implicações Políticas	2	1,44
Implicações das Famílias	0	0
Modelos avaliativos nas parcerias	1	0,72
Implicações Futuras	1	0,72

Tabela 2 - Frequência e percentagem categoriais da Entrevista A

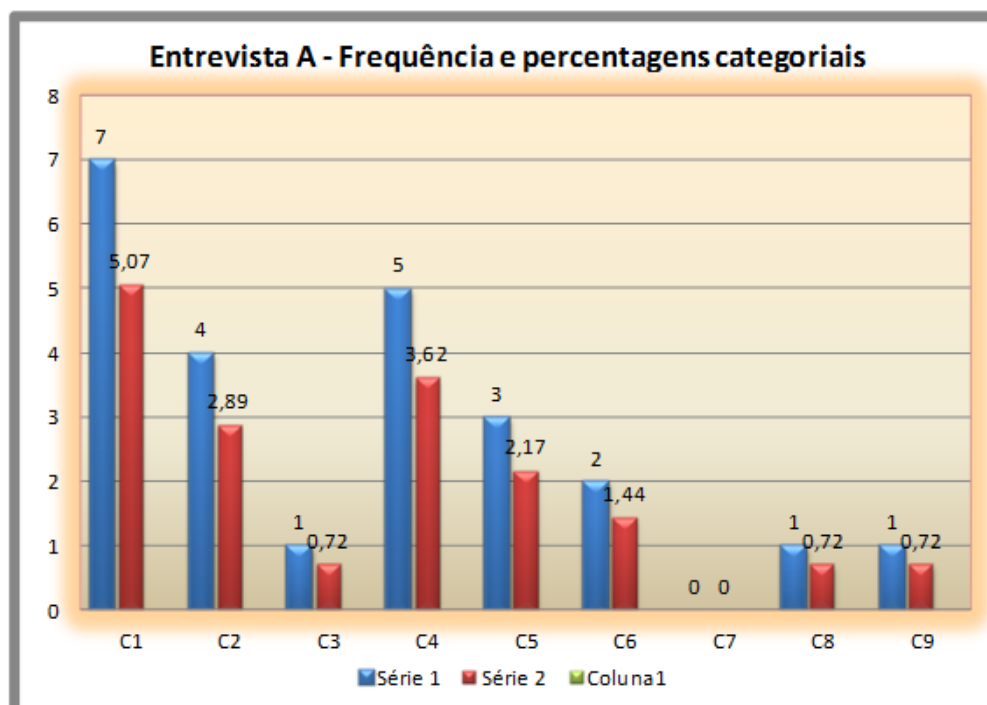


Gráfico 2 - Frequência e Percentagem relativas à Entrevista A

De acordo com a tabela nº 2 e o gráfico nº 2, verificamos que o interveniente da entrevista A expressou a sua informação com um índice percentual mais elevado na categoria: “Importância da Escola de Educação pela Arte “ (5,07%), seguindo-se a categoria “Prática Pedagógica nas Escolas do 1º Ciclo” (3,62%) e “Repercussões da Filosofia da Educação pela Arte” (2,89%) sensivelmente em valores aproximados com a categoria “Mudanças de paradigma no sistema educativo”. A categoria “Implicações Políticas” teve uma percentagem de (1,44%), sendo as categorias “Modelos avaliativos nas Parcerias” e “ Implicações Futuras” as menos referidas (0,72%) e sem qualquer referência a categoria “Implicações das famílias”.

Entrevista B

Entrevista B		
Categorias	Total	
	f	%
Importância da Escola de Educação pela Arte (ESEA)	1	0,72
Repercussões da Filosofia da Educação pela Arte	1	0,72
Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	12	8,69
Prática Pedagógica nas Escolas do 1º Ciclo	7	5,07
Mudanças de paradigma no sistema educativo	5	3,62
Implicações Políticas	13	9,42
Implicações das Famílias	7	5,07
Modelos avaliativos nas parcerias	3	2,17
Implicações Futuras	8	5,79

Tabela 3 - Frequência e percentagem categoriais da Entrevista B

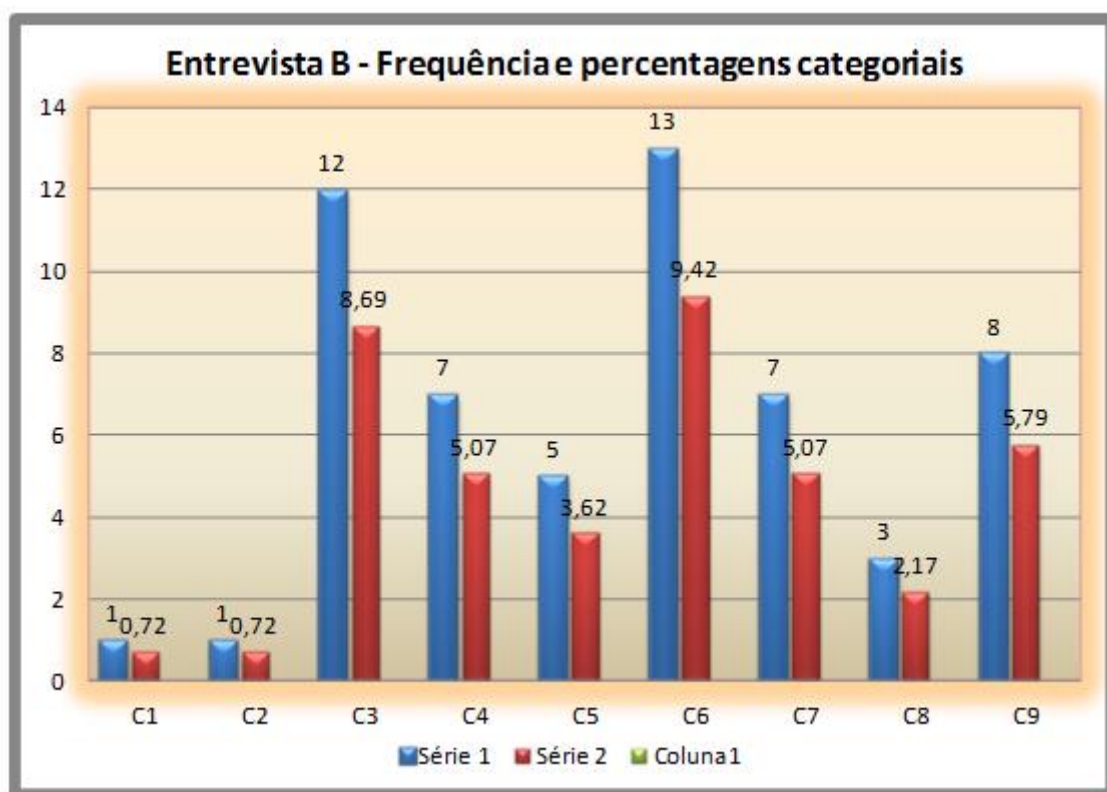


Gráfico 3 - Frequência e percentagem da Entrevista B

Segundo os dados apresentados na tabela nº 3 e no gráfico nº 3 podemos verificar que as principais apreensões do nosso interlocutor, se centralizam nas categorias “ Implicações Políticas” (9,42%) e “Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular” (8,69%).. curiosamente as duas categorias mais mencionadas e de percentagem mais elevada no geral das entrevistas, seguindo-se a categoria “Implicações Futuras” (5,79%), também uma das mais referenciadas. As categorias “Prática Pedagógica nas escolas do 1º Ciclo” e “Implicações das Famílias” , obtiveram a mesma percentagem (5,07%), logo seguidas das categorias “Mudanças de paradigma no sistema educativo”(3,62%) e “Modelos Avaliativos nas parcerias” (2,17%). Com igual valor percentual e de percentagem inferior, foram as categorias: “Importância da Escola Superior de Educação pela Arte” e “Repercussões da Filosofia da Educação pela Arte” (0,72%).

Entrevista C		
Categorias	Total	
	f	%
Importância da Escola de Educação pela Arte (ESEA)	3	2,17
Repercussões da Filosofia da Educação pela Arte	2	1,44
Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	4	2,89
Prática Pedagógica nas Escolas do 1º Ciclo	5	3,62
Mudanças de paradigma no sistema educativo	1	0,72
Implicações Políticas	0	
Implicações das Famílias	0	
Modelos avaliativos nas parcerias	1	0,72
Implicações Futuras	2	1,44

Tabela 4 - Frequência e percentagem categoriais da Entrevista C

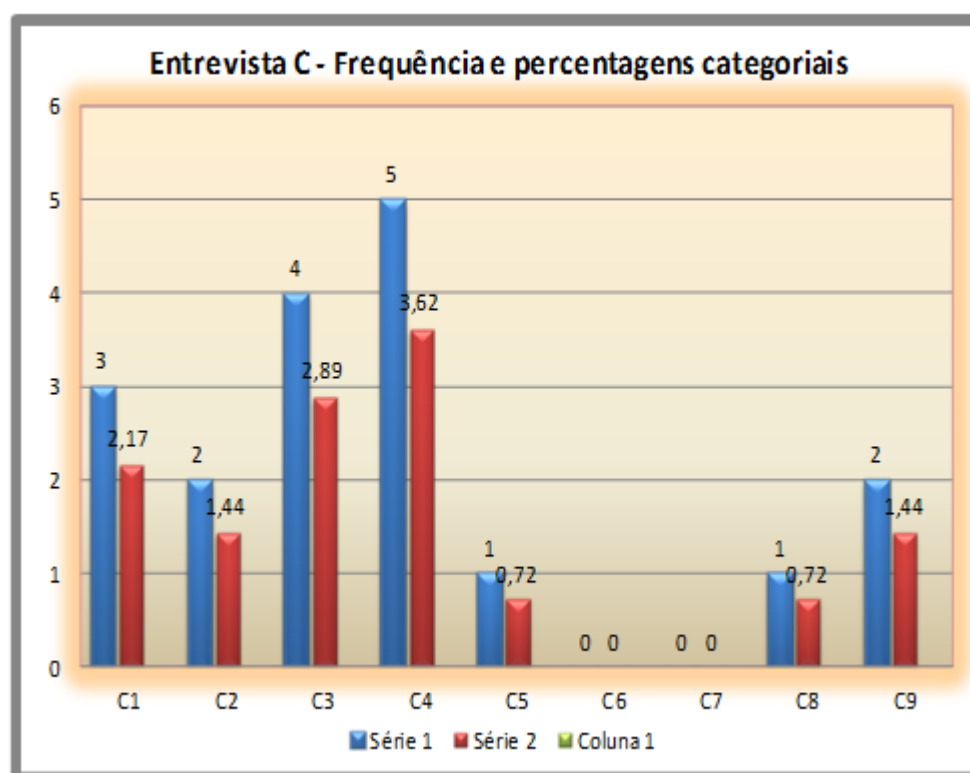


Gráfico 4 - Frequência e percentagem relativas à entrevista C

Perante os dados que se apresentam, verificamos que a categoria que obteve uma maior referência por parte do entrevistado, foi “Prática pedagógica nas escolas de 1º Ciclo” (3,62%), seguindo-se da categoria “Implementação das actividades de Enriquecimento Curricular” (2,89%) e logo “Importância da Escola Superior de Educação pela Arte” (2,17%) e “Repercussões da Filosofia da Educação pela Arte” (1,44%). As categorias menos mencionadas e com igual índice percentual, foram: “Mudanças de paradigma no sistema educativo” e “Modelos Avaliativos nas parcerias”, ambas obtiveram (0,72%). Sem quaisquer referências, encontram-se as categorias: “Implicações Políticas e “Implicações das Famílias”.

Entrevista D		
Categorias	Total	
	f	%
Importância da Escola de Educação pela Arte (ESEA)	0	
Repercussões da Filosofia da Educação pela Arte	0	
Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	3	2,17
Prática Pedagógica nas Escolas do 1º Ciclo	2	1,44
Mudanças de paradigma no sistema educativo	1	0,72
Implicações Políticas	3	2,17
Implicações das Famílias	3	2,17
Modelos avaliativos nas parcerias	2	1,44
Implicações Futuras	4	2,89

Tabela 5 - Frequência e percentagem categoriais da Entrevista D

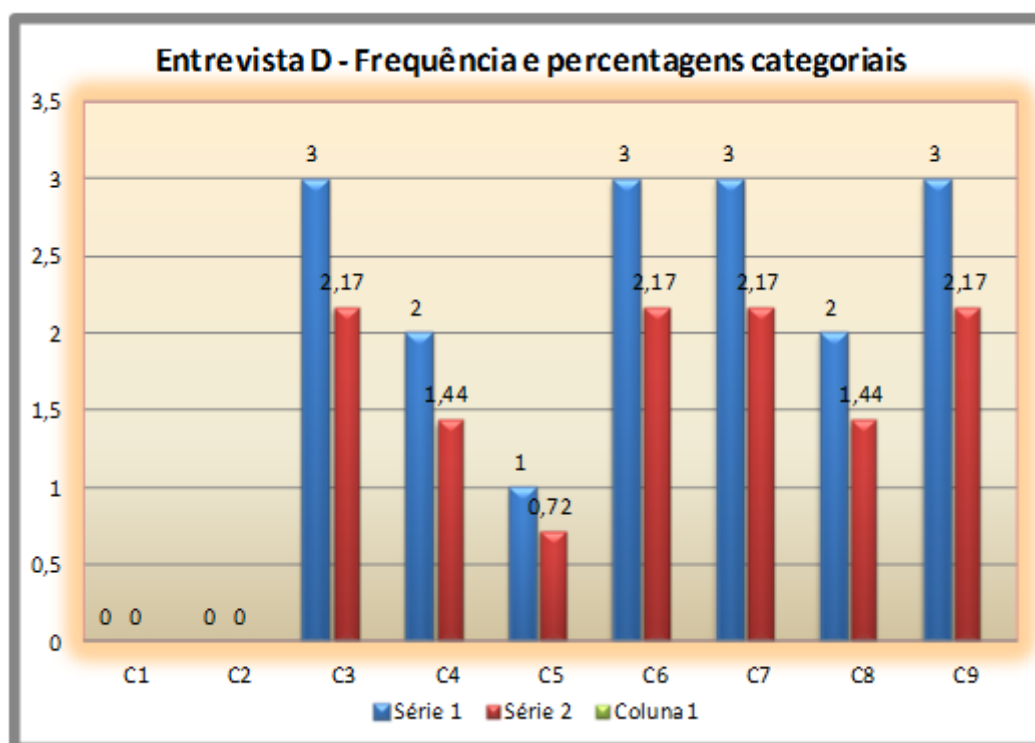


Gráfico 5 - Frequência e percentagem da Entrevista D

De acordo com os dados que podemos verificar na tabela nº e gráfico (colocar algarismo correspondente), as quatro categorias mais referenciadas por este entrevistado e com igual índice percentual, foram: “Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular”, “Implicações políticas”, “Implicações das Famílias” e “Implicações Futuras”, com igual valor (2,17%). Também em igualdade percentual, seguem-se as categorias “Prática pedagógica nas escolas do 1º Ciclo” e “Modelos Avaliativos nas Parcerias” (1,44%). Seguiu-se a categoria “Mudanças de Paradigma no Sistema Educativo” (0,72%) e sem quaisquer referências, as categorias “Importância da escola superior de educação pela Arte” e “Repercussões da Filosofia de Educação pela Arte”.

Entrevista <u>E</u>		
Categorias	Total	
	f	%
Importância da Escola de Educação pela Arte (ESEA)	7	5,07
Repercussões da Filosofia da Educação pela Arte	1	0,72
Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	3	2,17
Prática Pedagógica nas Escolas do 1º Ciclo	7	5,07
Mudanças de paradigma no sistema educativo	0	
Implicações Políticas	2	1,44
Implicações das Famílias	0	
Modelos avaliativos nas parcerias	0	
Implicações Futuras	1	0,72

Tabela 6 - Frequência e percentagem categoriais relativas à entrevista E

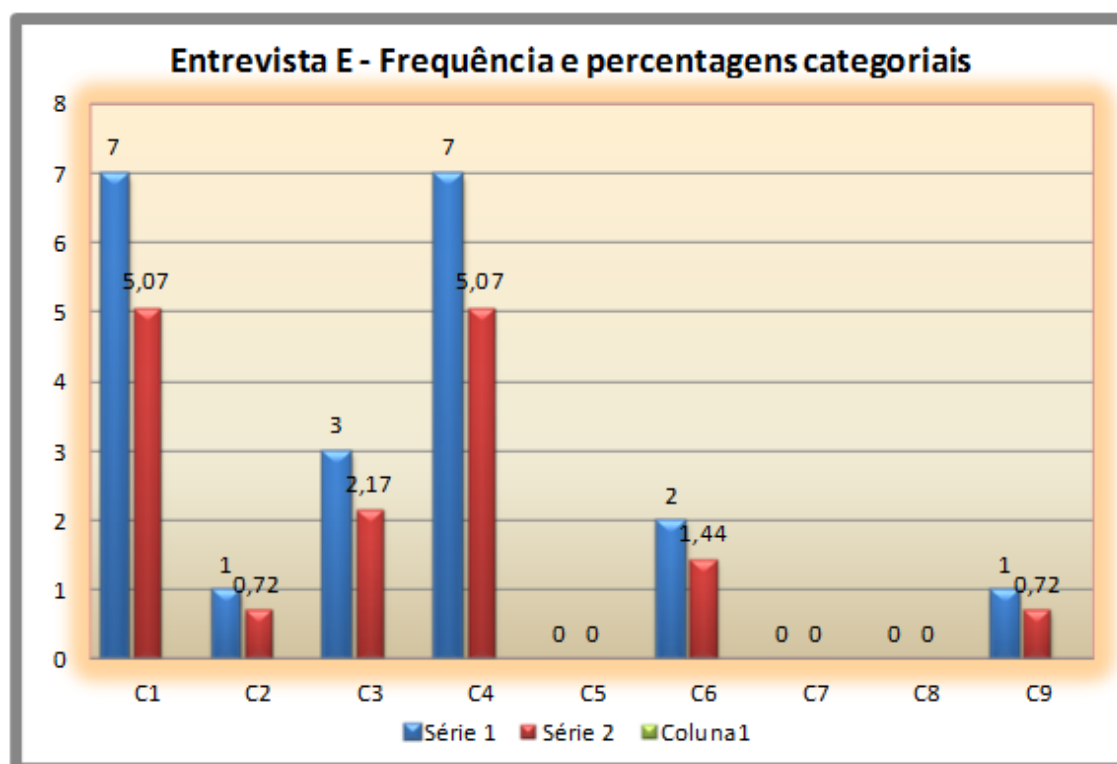


Gráfico 6 - Frequência e percentagem relativas à entrevista E

Tal como poderemos observar pelos dados apresentados na tabela nº 6 e gráfico nº 6 as categorias mais referidas por este entrevistado e com igual percentagem, foram “A Importância da Escola Superior de Educação pela Arte” e “Prática Pedagógica nas Escolas de 1º Ciclo” (5,07%), seguindo-se a categoria “Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular” (2,17%) e “Implicações Políticas” (1,44%). Em igualdade e menor referência, encontram-se as categorias “Repercussões da Filosofia da Educação pela Arte” e “Implicações Futuras”, ambas (0,72%). Sem apresentar quaisquer referências, encontram-se as categorias “Mudanças de paradigma no Sistema Educativo”, “Implicações das Famílias” e “Modelos Avaliativos nas Parcerias”.

Após termos realizado a exposição das categorias existentes em cada entrevista analisada, salientamos que o critério por nós utilizado, no sentido de relevo ou importância pelo entrevistado, não tem apenas em conta o número de vezes que cada categoria foi referenciada. Consideramos, que o facto de, alguns entrevistados possuírem uma visão mais alargada sobre alguns assuntos emergentes lhes possibilita um maior desenvolvimento discursivo sobre o tema. Na categoria “Modelos Avaliativos nas Parcerias”, consideramos que a circunstância de ser uma das categorias menos referenciadas, se deve ao facto da inexistência ou pouca constância dos mesmos modelos, entre os parceiros. Daí que resulte uma percentagem mais inferior.

5.2.O questionário: análise e discussão

De acordo com Hill, M. & Hill, A. (2008) num questionário podem existir perguntas abertas e perguntas fechadas e perante estas, poderão desenvolver-se três tipos de questionários:

- Questionário que apenas englobe questões abertas
- Questionário que apenas englobe questões fechadas
- Questionário que englobe questões abertas e questões fechadas

No nosso caso, optámos pelo questionário que corresponde ao terceiro tipo, definido pelos autores, visto que segundo os mesmos, “o terceiro tipo de questionário é útil quando o investigador quer obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis” Hill, M. & Hill, A. (2008:18).

Já explicámos no capítulo anterior a organização e constituição do nosso instrumento e de seguida, procederemos à análise do mesmo e discussão dos resultados.

Análise da Informação

Os dados recolhidos foram analisados através do programa informático SPSS (Statistical Package of Sciences Socials) e de seguida será apresentada a justificação dos cálculos efectuados. Embora este programa seja possibilitador de mais funções do que as que na realidade exploramos, pensamos que deu resposta ao que na realidade pretendíamos, visto que não ambicionávamos um trabalho pormenorizado na análise das variáveis intervenientes no questionário mas sim compreendermos a opinião dos intervenientes no estudo sobre a importância da prática das Expressões Artísticas na sala de aula, sua importância para o processo interdisciplinar e impacto das actividades de enriquecimento curricular (A.E.C.) no conselho de Setúbal. Pensamos também resultar alguma curiosidade o facto de a investigadora conhecer as experiências e a influência que as mesmas representam na prática das expressões.

Assim, após termos mostrado o modelo do questionário utilizado, passaremos aos resultados do mesmo no capítulo destinado à descrição e discussão dos resultados.

5.2.1. Apresentação dos Resultados dos Questionários

1. Caracterização Sócio-Profissional Da Amostra

A maioria dos inquiridos deste estudo é do sexo feminino (96; 86,5%), seguido de 15 professores do sexo masculino (13,5%), como se pode observar pelos dados da tabela 7. Evidenciamos, também, que 4 professores não responderam a esta questão.

Sexo	Frequência	Percentagem
Feminino	96	86,5
Masculino	15	13,5
Total	111	100,0

Tabela 7 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por sexo

Quanto ao grupo etário, uma grande parte dos inquiridos pertence ao grupo dos 35 aos 44 anos (36; 31,3%) e dos 45 aos 55 anos (43; 37,3%), seguido do grupo etário entre os 25 e os 34 anos com 29 inquiridos (25,2%). Estes resultados estão representados na tabela 8. A média de idades dos professores situa-se nos 36 anos, com um desvio padrão de 0,91 anos.

Idade	Frequência	Percentagem
Menos de 25 anos	1	0,9
Entre 25 e 34 anos	29	25,2
Entre 35 e 44 anos	36	31,3
Entre 45 e 55 anos	43	37,4
Mais de 55 anos	6	5,2
Total	115	100,0

Tabela 8 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por idade

A categoria profissional dos professores do estudo foi muito variada, como se pode observar na tabela 9. Contudo podemos afirmar que a maioria 16 (59,3%%) é professores do 1º ciclo. Salientamos que 88 professores não responderam a esta questão.

Categoria Profissional	Frequência	Percentagem
AFD	1	3,7
AEC	1	3,7
Professor do 1º ciclo	16	59,3
Professor de música	2	7,4
Docente de educação especial	1	3,7
Professor do 1º e 2º ciclo - Música	1	3,7
Educação pré-escolar	1	3,7
QA	1	3,7
Professor do ensino básico - EVT	1	3,7
Professor do ensino básico - Educ Física	1	3,7
Licenciatura em Educ Física e Desporto	1	3,7
Total	27	100,0

Tabela 9 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por categoria/área profissional, no caso de ser professor ou profissional das Actividades de Enriquecimento Curricular

Os professores do estudo demonstraram uma enorme renitência em responder a esta questão, 74 não o fizeram. Dos 41 professores que responderam, e como se pode comprovar pelos dados da tabela 10, a Escola EB1 nº 9 foi a mais mencionada (13; 31,7%), seguida da Escola EB1 do Viso e das Amoreiras ambas foram enumeradas por 4 (9,8%) professores e finalmente a Escola dos Arcos e a nº 4, cada uma com 3 professores (7,3%).

Escola	Frequência	Percentagem
Escola EB1 nº 9	13	31,7
Escola das Amoreiras	4	9,8
Escola 1	2	4,9
Escola Stª Maria	1	2,4
Escola nº 2 Setúbal	1	2,4
Escola EB1 Viso	4	9,8
Escola dos Arcos	3	7,3
Escola da Azeda	2	4,9
Escola EB1 Gâmbia	1	2,4
AVELT	1	2,4
Escola nº 5	1	2,4
Escola nº 4	3	7,3
Escola EB1 nº4	2	4,9
Escola Fonte Lavra	1	2,4
Escola Monte Belo	1	2,4
Escola EB 2/3 Sec	1	2,4
Total	41	100,0

Tabela 10 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por escola

Em relação à distribuição dos professores pela sua situação profissional na escola, os dados da tabela 11, permitem-nos afirmar que a maioria é Q.A. (60; 59,4%) seguido de QZP (22; 21,8%) e finalmente os professores em regime de contrato (19; 18,8%).

Situação na escola	Frequência	Percentagem
Q.A.	60	59,4
Q.Z.P.	22	21,8
Contratado	19	18,8
Total	101	100,0

Tabela 11 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por situação na escola

Tendo em conta a Instituição promotora de serviço a maioria dos professores afirmou que foi o Ministério da Educação (16; 72,7%), seguido da opção Escola Profissional de Setúbal (3; 13,6%) e 2 (9,1%) professores, a Câmara Municipal de Setúbal, como se pode verificar pela tabela 12. Salientamos o elevado número de não respondentes: 93.

Instituição	Frequência	Percentagem
Câmara Municipal de Setúbal	2	9,1
M.E.	16	72,7
Agrupamento vertical Luísa Todi	1	4,5
Escola Profissional de Setúbal	3	13,6
Total	22	100,0

Tabela 12 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por instituição promotora de serviço

Tendo em conta os anos de docência dos professores, a tabela 13 indica-nos que grande parte dos professores (39; 34,5%) possui entre 11 e 20 anos de docência, seguido de 21 a 30 anos e mais de 30 anos, ambos com 21 professores (18,6%). Com menos de 5 anos de docência encontram-se 19 (16,8%) professores. A média de anos de docência coincide com os 13 anos, com um desvio padrão de 1,31 anos.

Anos de docência	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Menos de 5 anos	19	16,8	16,8
Entre 5 e 10 anos	13	11,5	28,3
Entre 11 e 20 anos	39	34,5	62,8
Entre 21 e 30 anos	21	18,6	81,4
Mais de 30 anos	21	18,6	100,0
Total	113	100,0	

Tabela 13 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por anos de docência

Quanto à formação académica, tabela 14, a maioria dos professores detém a licenciatura (80; 72,1%), seguido de professores com o Complemento de formação (7; 6,3%), bacharelato (5; 4,5%) e finalmente com mestrado (4; 3,6%).

Formação académica	Frequência	Percentagem
Bacharelato	5	4,5
Licenciatura	80	72,1
Complemento de formação	15	13,5
Especialização	7	6,3
Mestrado	4	3,6
Total	111	100,0

Tabela 14 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por formação académica

2. Formação Profissional Específica para o Desenvolvimento das Expressões Artísticas

A formação específica para o desenvolvimento das expressões artísticas existe na maioria dos professores (30; 93,8%), tal como está demonstrado na tabela 15. Apenas, 2 (6,3%) professores afirmam não possuir essa formação específica.

Formação em expressões artísticas	Frequência	Percentagem
Não	2	6,3
Sim	30	93,8
Total	32	100,0

Tabela 15 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal pela detenção de formação específica para o desenvolvimento das expressões artísticas

Solicitava-se aos professores que indicassem a formação específica para o desenvolvimento das expressões artísticas. Os resultados estão representados na tabela 16. Assim, podemos realçar que 18 (15,7%) professores afirmaram a expressão plástica como a formação específica que detinham, seguida da expressão musical referida por 15 (13%) professores, da expressão dramática (13; 11,3%) e finalmente a expressão físico-motora com 11 (9,6%) professores.

Formação Académica	Sim		Não	
	Frequência	%	Frequência	%
Expressão Dramática	13	11,3	102	88,7
Expressão Musical	15	13,0	100	87,0
Expressão Plástica	18	15,7	97	84,3
Expressão Poética Linguística	3	2,6	112	97,4
Expressão Físico-motora	11	9,6	104	90,4
Dança	0	0	115	100
Outra	4	3,5	111	96,5

Tabela 16 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por formação específica para o desenvolvimento das expressões artísticas

Quanto ao exercício de funções específicas na área de educação artística, os dados da tabela 17, indicam-nos que a maioria (15; 83,3%) dos professores refere ter essas funções, enquanto que 3 (16,7%) professores negam tais funções.

Funções específicas na área da educação artística	Frequência	Percentagem
Não	3	16,7
Sim	15	83,3
Total	18	100,0

Tabela 17 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal por exercício de funções específicas na área da educação artística

Pergunta aberta

Formação na área da educação artística	Frequência	Porcentagem
ALL / Exp. Musical - AEC'S 1º ciclo	1	16,7
Exerci funções na área de actividades da animação do livro e da leitura promovidas pela Câmara Municipal de Setúbal	1	16,7
Inseridas nas turmas, de forma interdisciplinar	1	16,7
Nas turmas que leccionei ao longo dos anos, em interdisciplinaridade	1	16,7
Professora de Educação Visual-2º ciclo	1	16,7
Teatro amador	1	16,7
Total	6	100

Tabela 18 - Pergunta Aberta

Relativamente ao tempo de exercício de funções específicas na área de educação artística, os dados da tabela 19, a maioria dos professores (9; 56,3%) referem estar a exercer funções há menos de 5 anos, 3 (18,8%) professores entre 5 a 10 anos, 2 (12,5%) entre 11 e 20 anos e finalmente 2 (12,5%) professores há mais de 21 anos. O tempo médio de exercício situa-se nos 5 anos com um desvio padrão de 1,1 anos.

Tempo de exercício	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Menos de 5 anos	9	56,3	56,3
Entre 5 e 10 anos	3	18,8	75,0
Entre 11 e 20 anos	2	12,5	87,5
Mais de 21 anos	2	12,5	100,0
Total	16	100,0	

Tabela 19 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal pelo tempo de exercício das funções específicas na área de educação artística

O facto do desempenho das funções específicas na área de educação artística ser considerado benéfico, na tabela 20, a maioria dos professores (15; 88,2%) afirmaram ser benéfico, apenas 2 (11,8%) não concordaram com os benefícios do desempenho de tais funções. É de salientar que 98 professores não responderam.

Benefício das funções	Frequência	Percentagem
Não	2	11,8
Sim	15	88,2
Total	17	100,0

Tabela 20 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal pelo facto de considerarem benéfico o desempenho das funções específicas na área de educação artística

Relativamente à situação actual dos professores do estudo, os dados da tabela 21, permitem-nos dizer que a maioria dos inquiridos (92; 77,3%) é professores com turma atribuída, seguido de professor com função de coordenação de escola (10; 8,4%) e de professor de educação especial (7; 5,9%). Evidenciamos, também, que alguns professores possuem várias funções.

Situação actual dos professores	Frequência	Percentagem
Professor com turma atribuída	92	77,3
Professor especializado em educação artística	0	
Professor das actividades de enriquecimento curricular	5	4,2
Professor de apoios sócio – educativos	5	4,2
Professor com funções de coordenação de escola	10	8,4
Professor de educação especial	7	5,9
Total	119	100

Tabela 21 - Distribuição dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal pela sua situação actual como professores

Expressões Artísticas Nas Actividades De Enriquecimento Curricular

Para uma mais fácil interpretação dos resultados, iremos fazer o somatório dos resultados que sugerem grau de concordância e os resultados que demonstra discordância com as frases propostas no questionário. Ou seja, faremos a análise das respostas Discordo e Discordo Totalmente em conjunto e as respostas Concordo e Concordo Totalmente, também.

Os professores quando questionados sobre se as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula permitem o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e outras competências necessárias à resolução de problemas técnicos e científicos, as respostas representadas na tabela 22, demonstram que a grande maioria (111; 97,4%) dos professores concorda com a afirmação, enquanto 1 (0,9 %) professor discorda.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo	1	0,9	0,9
Indiferente	2	1,8	2,6
Concordo	53	46,5	49,1
Concordo totalmente	58	50,9	100,0
Total	114	100,0	

Tabela 22 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula permitem o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e outras competências necessárias à resolução de problemas técnicos e científicos

Quanto às expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula promoverem nas crianças uma relação emocional e racional tão importante no sucesso pessoal e educativo, as opiniões dos professores em estudo, representadas na tabela 23, revelam que a maioria (109; 96,5%) dos professores concordam, e 2 (1,8%) discordam da afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo	2	1,8	1,8
Indiferente	2	1,8	3,5
Concordo	53	46,9	50,4
Concordo totalmente	56	49,6	100,0
Total	113	100,0	

Tabela 23 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula promovem nas crianças uma relação emocional e racional tão importante no sucesso pessoal e educativo

A tabela 24, indica-nos que a maioria dos professores (103; 90,4%) concorda que as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula são uma forma de inclusão de todos os alunos da turma,

apenas um professor (0,9%) discorda. Salientamos que 10 (8,8%) professores são indiferentes a esta questão.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo	1	0,9	0,9
Indiferente	10	8,8	9,6
Concordo	45	39,5	49,1
Concordo totalmente	58	50,9	100,0
Total	114	100,0	

Tabela 24 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula são uma forma de inclusão de todos os alunos da turma

A maioria dos professores (103; 90,4%) concorda que as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula criam estratégias diversificadas para novas aprendizagens e apenas 1 (0,9%) professor discorda. A indiferença foi manifestada por 10 (8,8%) professores, tal como se pode verificar na tabela 25.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo	1	0,9	0,9
Indiferente	10	8,8	9,6
Concordo	40	35,1	44,7
Concordo totalmente	63	55,3	100,0
Total	114	100,0	

Tabela 25 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula criam estratégias diversificadas para novas aprendizagens

Quanto às expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula ajudarem a criança a pensar, experimentar e potencializarem dinâmicas para novas aprendizagens, os dados da tabela 26 demonstram que a grande maioria dos professores concorda com esta afirmação (109; 95,6%).

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Indiferente	5	4,4	4,4
Concordo	35	30,7	35,1
Concordo totalmente	74	64,9	100,0
Total	114	100,0	

Tabela 26 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula ajudam a criança a pensar, experimentar e potenciam dinâmicas para novas aprendizagens

A maioria dos professores (112; 97,4%) concorda que as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula são promotoras de interdisciplinaridade, tal como se pode observar pelos dados representados na tabela 27.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Indiferente	3	2,6	2,6
Concordo	41	35,7	38,3
Concordo totalmente	71	61,7	100,0
Total	115	100,0	

Tabela 27 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula são promotoras de interdisciplinaridade

A tabela 28 demonstra que a maioria dos professores (107; 94,6%) concorda que as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula permitem uma maior comunicação da criança com ela mesma e com os outros.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Indiferente	6	5,3	5,3
Concordo	57	50,4	55,8
Concordo totalmente	50	44,2	100,0
Total	113	100,0	

Tabela 28 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula permitem uma maior comunicação da criança com ela mesma e com os outros

Quanto às expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula se interligarem com as diferentes áreas do saber proporcionando o desenvolvimento de capacidades afectivas e cognitivas, os dados da tabela 29 indicam que a maioria dos professores (111; 96,5%) concorda e apenas 1 (0,9%) discorda.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo	1	0,9	0,9
Indiferente	3	2,6	3,5
Concordo	51	44,3	47,8
Concordo totalmente	60	52,2	100,0
Total	115	100,0	

Tabela 29 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula se interligam com as diferentes áreas do saber proporcionando o desenvolvimento de capacidades afectivas e cognitivas

As Expressões Artísticas No Processo Interdisciplinar

Relativamente ao facto de na prática pedagógica o processo interdisciplinar ser gerador de novas aprendizagens, podemos concluir pela análise da tabela 30, que 110 (96,5%) professores concordam com a afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Indiferente	4	3,5	3,5
Concordo	45	39,5	43,0
Concordo totalmente	65	57,0	100,0
Total	114	100,0	

Tabela 30 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se na prática pedagógica o processo interdisciplinar é gerador de novas aprendizagens

A maioria dos professores (108; 94,6%) concorda com o facto de na prática pedagógica o processo interdisciplinar permite o desenvolvimento da criatividade, do sentido crítico e do gosto pela pesquisa, tal como demonstra os dados da tabela 31.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Indiferente	6	5,3	5,3
Concordo	46	40,4	45,6
Concordo totalmente	62	54,4	100,0
Total	114	100,0	

Tabela 31 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se na prática pedagógica o processo interdisciplinar permite o desenvolvimento da criatividade, do sentido crítico e do gosto pela pesquisa

A tabela 32 permite-nos afirmar que a maioria dos professores (103; 98,3%) concorda que a prática pedagógica o processo interdisciplinar promove o encontro entre os diversos saberes.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Indiferente	2	1,7	1,7
Concordo	50	43,5	45,2
Concordo totalmente	63	54,8	100,0
Total	115	100,0	

Tabela 32 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se na prática pedagógica o processo interdisciplinar promove o encontro entre os diversos saberes

A tabela 33 permite-nos afirmar que a maioria dos professores (102; 89,5%) concorda que a prática pedagógica o processo interdisciplinar permite a construção de uma prática pedagógica transformadora, existe também 1 (0,9%) professor que discorda e 11 (9,6%) professores que são indiferentes a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo	1	0,9	0,9
Indiferente	11	9,6	10,5
Concordo	56	49,1	59,6
Concordo totalmente	46	40,4	100,0
Total	114	100,0	

Tabela 33 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se na prática pedagógica o processo interdisciplinar permite a construção de uma prática pedagógica transformadora

Quanto ao facto de na prática pedagógica o processo interdisciplinar promover a unificação das várias áreas do saber sem criar as ditas “áreas nobres” como a Língua Portuguesa, a Matemática

e o Estudo do Meio, a tabela 34 diz-nos que a maioria dos professores (105; 91,4%) concorda, 3 (2,6%) discorda e 7 (6,1%) professores são indiferentes.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo	3	2,6	2,6
Indiferente	7	6,1	8,7
Concordo	64	55,7	64,3
Concordo	64	55,7	64,3
Concordo totalmente	41	35,7	100,0
Total	115	100,0	

Tabela 34 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se na prática pedagógica o processo interdisciplinar promove a unificação das várias áreas do saber sem criar as ditas “áreas nobres” como a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio

A maioria dos professores (110; 95,6%) concorda que o processo interdisciplinar é interativo, promovendo a construção globalizante do conhecimento, tal como se pode observar na tabela 35.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Indiferente	5	4,3	4,3
Concordo	52	45,2	49,6
Concordo totalmente	58	50,4	100,0
Total	115	100,0	

Tabela 35 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se o processo interdisciplinar é interativo, promovendo a construção globalizante do conhecimento

Expressões Artísticas Nas Actividades De Enriquecimento Curricular

A tabela 36 indica-nos que a maioria dos professores (67; 61%) concorda e 18 (16,4%) discordam que a implementação das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, tornou mais enriquecedoras as aprendizagens complementares. É de realçar que um elevado número de professores (25; 22,7%) são indiferentes a esta questão.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	2	1,8	1,8
Discordo	16	14,5	16,4
Indiferente	25	22,7	39,1
Concordo	50	45,5	84,5
Concordo totalmente	17	15,5	100,0
Total	110	100,0	

Tabela 36 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se a implementação das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, tornou mais enriquecedoras as aprendizagens complementares

Quanto ao facto das actividades de enriquecimento curricular promoverem a criação de situações novas de alicerce para aprendizagens ulteriores, a maioria dos professores (65; 58,5%) concorda com esta afirmação, como podemos verificar na tabela 37. No entanto existem 17 (15,3%) professores que discordam e 29 (26,1%) professores são indiferentes a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	1	0,9	0,9
Discordo	16	14,4	15,3
Indiferente	29	26,1	41,4
Concordo	45	40,5	82,0
Concordo totalmente	20	18,0	100,0
Total	111	100,0	

Tabela 37 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as actividades de enriquecimento curricular promovem a criação de situações novas de alicerce para aprendizagens ulteriores

A maioria dos professores (72; 63,7%) concorda que as actividades de enriquecimento curricular promovem um desafio à mudança e à partilha de novos saberes, 8 (7,1%) professores discordam e 33 (29,2%) professores são indiferentes a esta afirmação, tal como se pode verificar na tabela 38.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	1	0,9	0,9
Discordo	7	6,2	7,1
Indiferente	33	29,2	36,3
Concordo	52	46,0	82,3
Concordo totalmente	20	17,7	100,0
Total	113	100,0	

Tabela 38 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as actividades de enriquecimento curricular promovem um desafio à mudança e à partilha de novos saberes

A maioria dos professores (70; 62,5%) concorda que as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, permitem que os saberes artísticos se construam através de meios estimulantes e activos, 16 (14,3%) professores discordam e 26 (23,2%) professores são indiferentes a esta afirmação, tal como se pode verificar na tabela 39.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	2	1,8	1,8
Discordo	14	12,5	14,3
Indiferente	26	23,2	37,5
Concordo	50	44,6	82,1
Concordo totalmente	20	17,9	100,0
Total	112	100,0	

Tabela 39 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, permitem que os saberes artísticos se construam através de meios estimulantes e activos

Quanto ao facto das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular convergirem para uma cultura de escola, de família, de comunidade, os dados da tabela 40 demonstram que 51 (45,6%) professores concordam, 21 (18,8%) discordam e 40 (35,7%) dos professores são indiferentes a esta questão.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	2	1,8	1,8
Discordo	19	17,0	18,8
Indiferente	40	35,7	54,5
Concordo	33	29,5	83,9
Concordo totalmente	18	16,1	100,0
Total	112	100,0	

Tabela 40 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular convergem para uma cultura de escola, de família, de comunidade

Relativamente ao facto do desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular ser um ideal utópico, a tabela 41 revela que existe quase um equilíbrio entre os professores que concordam (46; 41,4%) e os que discordam (42; 37,8%). Salienta-se, também, que 23 (20,7%) professores estão indiferentes.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	13	11,7	11,7
Discordo	29	26,1	37,8
Indiferente	23	20,7	58,6
Concordo	39	35,1	93,7
Concordo totalmente	7	6,3	100,0
Total	111	100,0	

Tabela 41 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular é um ideal utópico

Relativamente ao facto das actividades de enriquecimento curricular criarem oportunidades iguais para as crianças portadoras de necessidades educativas especiais, a tabela 42 revela que existe quase um equilíbrio entre os professores que concordam (48; 42,1%) e os que discordam (40; 35,1%). Salienta-se, também, que 26 (22,8%) professores estão indiferentes.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	14	12,3	12,3
Discordo	26	22,8	35,1
Indiferente	26	22,8	57,9
Concordo	38	33,3	91,2
Concordo totalmente	10	8,8	100,0
Total	114	100,0	

Tabela 42 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as actividades de enriquecimento curricular criam oportunidades iguais para as crianças portadoras de necessidades educativas especiais

A maioria dos professores (63; 55,7%) concorda que o trabalho realizado pelos profissionais que desenvolvem as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, se articula com o trabalho desenvolvido pelos professores na sala de aula, como se pode verificar na tabela 43. Em relação a esta afirmação 30 (26,5%) professores discordam e 20 (17,7%) são indiferentes.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	7	6,2	6,2
Discordo	23	20,4	26,5
Indiferente	20	17,7	44,2
Concordo	50	44,2	88,5
Concordo totalmente	13	11,5	100,0
Total	113	100,0	

Tabela 43 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se o trabalho realizado pelos profissionais que desenvolvem as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, se articula com o trabalho desenvolvido

A maioria dos professores (61; 54%) concorda que o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular tem interesse, porque é feito por profissionais com formação adequada, ainda que alguns, sem formação pedagógica, como se pode verificar na tabela 44. Em relação a esta afirmação 27 (23,9%) professores discordam e 25 (22,1%) são indiferentes.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	1	0,9	0,9
Discordo	26	23,0	23,9
Indiferente	25	22,1	46,0
Concordo	54	47,8	93,8
Concordo totalmente	7	6,2	100,0
Total	113	100,0	

Tabela 44 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular tem interesse, porque é feito por profissionais com formação adequada, ainda que alguns, sem formação pedagógica

A maioria dos professores (102; 89,5%) concorda que o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, não é relevante a formação pedagógica de quem as realiza, porque o importante é que as crianças ocupem esse tempo, tal como se pode observar na tabela 45. Apenas 6 (5,3%) professores concordam com esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	68	59,6	59,6
Discordo	34	29,8	89,5
Indiferente	6	5,3	94,7
Concordo	5	4,4	99,1
Concordo totalmente	1	0,9	100,0
Total	114	100,0	

Tabela 45 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se, para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, não é relevante a formação pedagógica de quem as realiza, porque o importante é que as crianças ocupem esse tempo

A maioria dos professores (60; 53,1%) discorda que o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, está a ser uma mais-valia para o ensino, porque assenta em critérios claros de organização, supervisão e orientação pedagógica, como se pode verificar na tabela 46, 29 (25,6%) professores concordam e 24 (21,2%) são indiferentes.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	19	16,8	16,8
Discordo	41	36,3	53,1
Indiferente	24	21,2	74,3
Concordo	25	22,1	96,5
Concordo totalmente	4	3,5	100,0
Total	113	100,0	

Tabela 46 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, está a ser uma mais-valia para o ensino, porque assenta em critérios claros de organização, supervisão e orientação pedagógica

Quanto ao desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, ser uma mais-valia para as famílias porque se ajusta às reais dificuldades das mesmas, os dados da tabela 47, indica-nos que 46 (41,1%) professores discordam, 38 (34%) professores concordam e 28 (25%) dos professores são indiferentes a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	14	12,5	12,5
Discordo	32	28,6	41,1
Indiferente	28	25,0	66,1
Concordo	31	27,7	93,8
Concordo totalmente	7	6,3	100,0
Total	112	100,0	

Tabela 47 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, é uma mais-valia para as famílias porque se ajusta às reais dificuldades das mesmas

Em relação aos alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular, terem garantido o acompanhamento e a segurança necessária nos períodos de tempo entre o horário lectivo e o horário das actividades, a tabela 48 diz-nos que 49 (43,8%) professores discordam, 42 (37,6%) professores concordam e 21 (18,8%) professores são indiferentes.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	18	16,1	16,1
Discordo	31	27,7	43,8
Indiferente	21	18,8	62,5
Concordo	35	31,3	93,8
Concordo totalmente	7	6,3	100,0
Total	112	100,0	

Tabela 48 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular, têm garantido o acompanhamento e a segurança necessária nos períodos de tempo entre o horário lectivo e o horário das actividades

A maioria dos professores (58; 51,3%) discorda, como mostra os dados da tabela 49, que todos os alunos da escola beneficiam das actividades de enriquecimento curricular, sendo-lhes proporcionadas as condições fundamentais para que as frequentem, 39 (34,5%) professores concordam e 16 (14,2%) professores são indiferentes.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	21	18,6	18,6
Discordo	37	32,7	51,3
Indiferente	16	14,2	65,5
Concordo	27	23,9	89,4
Concordo totalmente	12	10,6	100,0
Total	113	100,0	

Tabela 49 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se todos os alunos da escola beneficiam das actividades de enriquecimento curricular, sendo-lhes proporcionadas as condições fundamentais para que as frequentem

A maioria dos professores (69; 62,7%) concorda que as entidades responsáveis pelo desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, promovem reuniões de esclarecimento junto das famílias no sentido do sucesso destas actividades, tal como se pode observar na tabela 50. Salientamos, também, que 22 (20%) professores concordam e 19 (17,3%) professores são indiferentes à afirmação colocada.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	28	25,5	25,5
Discordo	41	37,3	62,7
Indiferente	19	17,3	80,0
Concordo	21	19,1	99,1
Concordo totalmente	1	0,9	100,0
Total	110	100,0	

Tabela 50 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as entidades responsáveis pelo desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, promovem reuniões de esclarecimento junto das famílias no sentido do sucesso destas actividades

Quanto à opinião dos professores sobre se os parceiros envolvidos no desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, visando o sucesso educativo, os dados da tabela 51, demonstram que 44 (39,3%) discordam e 41 (36,6%) concordam com a afirmação. Verificamos, ainda que 27 (24,1%) professores são indiferentes à afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	14	12,5	12,5
Discordo	30	26,8	39,3
Indiferente	27	24,1	63,4
Concordo	36	32,1	95,5
Concordo totalmente	5	4,5	100,0
Total	112	100,0	

Tabela 51 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se os parceiros envolvidos no desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, visando o sucesso educativo

Quanto à opinião dos professores sobre se as actividades de enriquecimento curricular são efectivamente frequentadas por todos os alunos da escola, os dados da tabela 52, demonstram que a maioria 81 (72,3%) discorda e 18 (16,1%) concordam com a afirmação. Verificamos, ainda que 13 (11,6%) professores são indiferentes à afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	38	33,9	33,9
Discordo	43	38,4	72,3
Indiferente	13	11,6	83,9
Concordo	12	10,7	94,6
Concordo totalmente	6	5,4	100,0
Total	112	100,0	

Tabela 52 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as actividades de enriquecimento curricular são efectivamente frequentadas por todos os alunos da escola

Quanto à opinião dos professores sobre se existem oscilações significativas entre o grupo de alunos que frequenta as actividades de enriquecimento curricular, sendo habitual ao longo do período escolar verificarem-se desistências e pouca assiduidade, os dados da tabela 53, demonstram que 49 (45 %) concorda e 35 (32,1%) discordam com a afirmação. Verificamos, ainda que 25 (22,9%) professores são indiferentes à afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	15	13,8	13,8
Discordo	20	18,3	32,1
Indiferente	25	22,9	55,0
Concordo	33	30,3	85,3
Concordo totalmente	16	14,7	100,0
Total	109	100,0	

Tabela 53 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se existem oscilações significativas entre o grupo de alunos que frequenta as actividades de enriquecimento curricular, sendo habitual ao longo do período escolar verificarem-se desistências e pouca assiduidade

Em relação ao facto das linguagens artísticas mais abordadas e desenvolvidas nas actividades de enriquecimento curricular serem as expressões: plástica e musical, a tabela 54 revela que 49 (43,3%) professores concordam, 42 (37,2%) professores discordam e 22 (19,5%) professores são indiferentes.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	3	2,7	2,7
Discordo	39	34,5	37,2
Indiferente	22	19,5	56,6
Concordo	38	33,6	90,3
Concordo totalmente	11	9,7	100,0
Total	113	100,0	

Tabela 54 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as linguagens artísticas mais abordadas e desenvolvidas nas actividades de enriquecimento curricular são as expressões: plástica e musical

A opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são implementadas sem ligação a outras áreas curriculares, que está representada na tabela 55, revela que 55 (49,5%) discorda, 36 (32,4%) concorda e 20 (18%) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	14	12,6	12,6
Discordo	41	36,9	49,5
Indiferente	20	18,0	67,6
Concordo	31	27,9	95,5
Concordo totalmente	5	4,5	100,0
Total	111	100,0	

Tabela 55 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são implementadas sem ligação a outras áreas curriculares

A opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular desenvolvem-se inseridas em projectos, que está representada na tabela 56, revela que 46 (41,4%) discorda, 31 (27,9%) concorda e 34 (30,6 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	6	5,4	5,4
Discordo	40	36,0	41,4
Indiferente	34	30,6	72,1
Concordo	24	21,6	93,7
Concordo totalmente	7	6,3	100,0
Total	111	100,0	

Tabela 56 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular desenvolvem-se inseridas em projectos

A opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são pensadas com as crianças, indo ao encontro das suas realidades culturais e

cognitivas, que está representada na tabela 57, revela que 51 (45,5%) discorda, 39 (34,8%) concorda e 22 (19,6 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	14	12,5	12,5
Discordo	37	33,0	45,5
Indiferente	22	19,6	65,2
Concordo	31	27,7	92,9
Concordo totalmente	8	7,1	100,0
Total	112	100,0	

Tabela 57 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são pensadas com as crianças, indo ao encontro das suas realidades culturais e cognitivas

A opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são planificadas e desenvolvidas de acordo com os interesses dos alunos e as motivações dos mesmos, que está representada na tabela 58, revela que 46 (41,1%) concorda, 42 (37,5%) discorda, e 24 (21,4 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	12	10,7	10,7
Discordo	30	26,8	37,5
Indiferente	24	21,4	58,9
Concordo	39	34,8	93,8
Concordo totalmente	7	6,3	100,0
Total	112	100,0	

Tabela 58 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são planificadas e desenvolvidas de acordo com os interesses dos alunos e as motivações dos mesmos

A opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são actividades de carácter lúdico, propostas às crianças, onde podem escolher o que fazer de acordo com os seus interesses, que está representada na tabela 59, revela que 55 (49,5%) discorda, 31 (27,9%) discorda, e 25 (22,5 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	13	11,7	11,7
Discordo	42	37,8	49,5
Indiferente	25	22,5	72,1
Concordo	28	25,2	97,3
Concordo totalmente	3	2,7	100,0
Total	111	100,0	

Tabela 59 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são actividades de carácter lúdico, propostas às crianças, onde podem escolher o que fazer de acordo com os seus interesses

A opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são demasiado programadas e orientadas deixando pouco espaço para que as crianças desenvolvam as suas potencialidades, que está representada na tabela 60, revela que 44 (39,6%) discorda, 41 (36,9%) discorda, e 26 (23,4 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	11	9,9	9,9
Discordo	33	29,7	39,6
Indiferente	26	23,4	63,1
Concordo	36	32,4	95,5
Concordo totalmente	5	4,5	100,0
Total	111	100,0	

Tabela 60 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são demasiado programadas e orientadas deixando pouco espaço para que as crianças desenvolvam as suas potencialidades

A opinião dos professores sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular é feito de improviso, sem obedecer a um trabalho continuado, que está representada na tabela 61, revela que a maioria 75 (67%) discorda, 18 (16,1%) discorda, e 19 (17 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	25	22,3	22,3
Discordo	50	44,6	67,0
Indiferente	19	17,0	83,9
Concordo	16	14,3	98,2
Concordo totalmente	2	1,8	100,0
Total	112	100,0	

Tabela 61 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular é feito de improviso, sem obedecer a um trabalho continuado

A opinião dos professores sobre se os profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular não são sempre os mesmos ao longo do mesmo ano lectivo, que está representada na tabela 62, revela que a maioria 56 (50,4 %) concorda, 32 (28,8 %) discorda, e 23 (20,7 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	9	8,1	8,1
Discordo	23	20,7	28,8
Indiferente	23	20,7	49,5
Concordo	38	34,2	83,8
Concordo totalmente	18	16,2	100,0
Total	111	100,0	

Tabela 62 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se os profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular não são sempre os mesmos ao longo do mesmo ano lectivo

Recursos

A opinião dos professores sobre se as escolas possuem recursos humanos necessários ao desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, que está representada na tabela 63, revela que a maioria 72 (66,1 %) discorda, 24 (22 %) concorda, e 13 (11,9 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	21	19,3	19,3
Discordo	51	46,8	66,1
Indiferente	13	11,9	78,0
Concordo	24	22,0	100,0
Total	109	100,0	

Tabela 63 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as escolas possuem recursos humanos necessários ao desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular

A opinião dos professores sobre se as escolas possuem recursos materiais necessários que lhes permitem o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular de acordo com as necessidades dos alunos, que está representada na tabela 64, revela que a maioria 85 (76,6 %) discorda, 17 (15,3 %) concorda, e 9 (8,1 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	25	22,5	22,5
Discordo	60	54,1	76,6
Indiferente	9	8,1	84,7
Concordo	17	15,3	100,0
Total	111	100,0	

Tabela 64 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as escolas possuem recursos materiais necessários que lhes permitem o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular de acordo com as necessidades dos alunos

A opinião dos professores sobre se os recursos existentes nas escolas, para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular permitem que todos os alunos adquiram competências em educação artística, que está representada na tabela 65, revela que a maioria 76 (67,9 %) discorda, 17 (15,2 %) concorda, e 19 (17 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	30	26,8	26,8
Discordo	46	41,1	67,9
Indiferente	19	17,0	84,8
Concordo	16	14,3	99,1
Concordo totalmente	1	0,9	100,0
Total	112	100,0	

Tabela 65 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se os recursos existentes nas escolas, para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular permitem que todos os alunos adquiram competências em educação artística

A opinião dos professores sobre se os recursos existentes nas escolas permitem o intercâmbio de experiências entre todos os alunos envolvidos nas actividades de enriquecimento curricular, que está representada na tabela 66, revela que a maioria 63 (56,8%) discorda, 18 (16,2 %) concorda, e 30 (27 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	22	19,8	19,8
Discordo	41	36,9	56,8
Indiferente	30	27,0	83,8
Concordo	16	14,4	98,2
Concordo totalmente	2	1,8	100,0
Total	111	100,0	

Tabela 66 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se os recursos existentes nas escolas permitem o intercâmbio de experiências entre todos os alunos envolvidos nas actividades de enriquecimento curricular

Parcerias

A opinião dos professores sobre se é uma preocupação das escolas e parceiros envolvidos nas actividades de enriquecimento curricular proporcionar melhores condições para o sucesso das actividades, que está representada na tabela 67, revela que a maioria 63 (55,7%) concorda, 21 (18,6 %) discorda, e 29 (25,7 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	7	6,2	6,2
Discordo	14	12,4	18,6
Indiferente	29	25,7	44,2
Concordo	57	50,4	94,7
Concordo totalmente	6	5,3	100,0
Total	113	100,0	

Tabela 67 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se é uma preocupação das escolas e parceiros envolvidos nas actividades de enriquecimento curricular proporcionar melhores condições para o sucesso das actividades

A opinião dos professores sobre se os professores titulares de turma desenvolvem trabalho conjunto com os profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular, que está representada na tabela 68, revela que a maioria 61 (53,9%) concorda, 27 (23,9 %) discorda, e 25 (22,1 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	6	5,3	5,3
Discordo	21	18,6	23,9
Indiferente	25	22,1	46,0
Concordo	50	44,2	90,3
Concordo totalmente	11	9,7	100,0
Total	113	100,0	

Tabela 68 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se os professores titulares de turma desenvolvem trabalho conjunto com os profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular

Impacto

A opinião dos professores sobre se as actividades de enriquecimento curricular têm um impacto positivo junto da comunidade escolar, que está representada na tabela 69, revela que 56 (49,2%) concorda, 25 (21,9 %) discorda, e 33 (28,9 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	1	0,9	0,9
Discordo	24	21,1	21,9
Indiferente	33	28,9	50,9
Concordo	46	40,4	91,2
Concordo totalmente	10	8,8	100,0
Total	114	100,0	

Tabela 69 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as actividades de enriquecimento curricular têm um impacto positivo junto da comunidade escolar

A opinião dos professores sobre se a implementação das actividades de enriquecimento curricular proporcionou uma maior qualidade no sistema educativo, que está representada na tabela 70, revela que 56 (49,6%) discorda, 29 (25,7 %) concorda, e 28 (24,8 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	23	20,4	20,4
Discordo	33	29,2	49,6
Indiferente	28	24,8	74,3
Concordo	23	20,4	94,7
Concordo totalmente	6	5,3	100,0
Total	113	100,0	

Tabela 70 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se a implementação das actividades de enriquecimento curricular proporcionou uma maior qualidade no sistema educativo

A opinião dos professores sobre se a implementação das actividades de enriquecimento curricular foi uma medida social para manter as crianças ocupadas nos tempos extra-curriculares, que está representada na tabela 71, revela que a maioria 92 (81,4%) concorda, 13 (11,5 %) discorda, e 8 (7,1 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	3	2,7	2,7
Discordo	10	8,8	11,5
Indiferente	8	7,1	18,6
Concordo	42	37,2	55,8
Concordo totalmente	50	44,2	100,0
Total	113	100,0	

Tabela 71 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se a implementação das actividades de enriquecimento curricular foi uma medida social para manter as crianças ocupadas nos tempos extra-curriculares

A opinião dos professores sobre se a implementação das actividades de enriquecimento curricular, apresenta sustentabilidade no seu desenvolvimento perante a comunidade escolar, que está representada na tabela 72, revela que 38 (34,2%) concorda, 30 (27 %) discorda, e 43 (38,7 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	3	2,7	2,7
Discordo	27	24,3	27,0
Indiferente	43	38,7	65,8
Concordo	34	30,6	96,4
Concordo totalmente	4	3,6	100,0
Total	111	100,0	

Tabela 72 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se a implementação das actividades de enriquecimento curricular, apresenta sustentabilidade no seu desenvolvimento perante a comunidade escolar

A opinião dos professores sobre se as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem melhores instalações para o desenvolvimento do trabalho, que está representada na tabela 73, revela que a maioria 69 (65,7%) concorda, 13 (12,4 %) discorda, e 23 (21,9 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	2	1,9	1,9
Discordo	11	10,5	12,4
Indiferente	23	21,9	34,3
Concordo	53	50,5	84,8
Concordo totalmente	16	15,2	100,0
Total	105	100,0	

Tabela 73 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem melhores instalações para o desenvolvimento do trabalho

A opinião dos professores sobre se as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem melhores equipamentos para a realização de actividades, que está representada na tabela 74, revela que a maioria 67 (63,8%) concorda, 17 (16,2 %) discorda, e 21 (20 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	4	3,8	3,8
Discordo	13	12,4	16,2
Indiferente	21	20,0	36,2
Concordo	51	48,6	84,8
Concordo totalmente	16	15,2	100,0
Total	105	100,0	

Tabela 74 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem melhores equipamentos para a realização de actividades

A opinião dos professores sobre se as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem um ambiente de convívio social mais alargado, que está representada na tabela 75, revela que 52 (49,5%) concorda, 30 (28,6 %) discorda, e 23 (21,9 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	6	5,7	5,7
Discordo	24	22,9	28,6
Indiferente	23	21,9	50,5
Concordo	35	33,3	83,8
Concordo totalmente	17	16,2	100,0
Total	105	100,0	

Tabela 75 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem um ambiente de convívio social mais alargado

Avaliação

A opinião dos professores sobre se a avaliação da realização das actividades de enriquecimento curricular é assegurada pelos professores titulares de turma, que está representada na tabela 76, revela que a maioria 62 (55,9%) discorda, 28 (25,2 %) concorda, e 21 (18,9 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	13	11,7	11,7
Discordo	49	44,1	55,9
Indiferente	21	18,9	74,8
Concordo	22	19,8	94,6
Concordo totalmente	6	5,4	100,0
Total	111	100,0	

Tabela 76 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se a avaliação da realização das actividades de enriquecimento curricular é assegurada pelos professores titulares de turma

A opinião dos professores sobre se a avaliação do desenvolvimento destas actividades é feita conjuntamente com os professores da turma e os profissionais que as desenvolvem, que está representada na tabela 77, revela que 56 (49,6%) concorda, 35 (31 %) discorda, e 22 (19,5%) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	13	11,5	11,5
Discordo	22	19,5	31,0
Indiferente	22	19,5	50,4
Concordo	40	35,4	85,8
Concordo totalmente	16	14,2	100,0
Total	113	100,0	

Tabela 77 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se a avaliação do desenvolvimento destas actividades é feita conjuntamente com os professores da turma e os profissionais que as desenvolvem

A opinião dos professores sobre se na realidade não se realizam avaliações sobre o desenvolvimento e prática das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, que está representada na tabela 78, revela que a maioria 62 (56,4%) discorda, 24 (21,9 %) discorda, e 24 (21,8 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	34	30,9	30,9
Discordo	28	25,5	56,4
Indiferente	24	21,8	78,2
Concordo	21	19,1	97,3
Concordo totalmente	3	2,7	100,0
Total	110	100,0	

Tabela 78 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se na realidade não se realizam avaliações sobre o desenvolvimento e prática das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular

Formação Inicial e Contínua

A opinião dos professores sobre se o facto de ter recebido uma formação inicial adequada é um requisito fundamental para desenvolver as expressões artísticas, que está representada na tabela 79, revela que a maioria 100 (87 %) concorda, 5 (4,3 %) discorda, e 10 (8,7 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	2	1,7	1,7
Discordo	3	2,6	4,3
Indiferente	10	8,7	13,0
Concordo	57	49,6	62,6
Concordo totalmente	43	37,4	100,0
Total	115	100,0	

Tabela 79 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se o facto de ter recebido uma formação inicial adequada é um requisito fundamental para desenvolver as expressões artísticas

A opinião dos professores sobre se a formação inicial dos professores é suficiente para que desenvolvam as expressões artísticas na sala de aula, que está representada na tabela 80, revela que a maioria 57 (50%) discorda, 39 (34,2 %) concorda, e 18 (15,8 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	7	6,1	6,1
Discordo	50	43,9	50,0
Indiferente	18	15,8	65,8
Concordo	34	29,8	95,6
Concordo totalmente	5	4,4	100,0
Total	114	100,0	

Tabela 80 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se a formação inicial dos professores é suficiente para que desenvolvam as expressões artísticas na sala de aula

A opinião dos professores sobre se a formação contínua é fundamental porque contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional, que está representada na tabela 81, revela que a maioria 106 (93%) concorda, 1 (0,9 %) discorda, e 7 (6,1 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo	1	0,9	0,9
Indiferente	7	6,1	7,0
Concordo	44	38,6	45,6
Concordo totalmente	62	54,4	100,0
Total	114	100,0	

Tabela 81 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se a formação contínua é fundamental porque contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional

A opinião dos professores sobre se se realizam a nível institucional, modalidades de formação aos profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular, em função do carácter geral e específico destas actividades, que está representada na tabela 82, revela que 46 (46%) discorda, 24 (24 %) concorda, e 30 (30 %) é indiferente a esta afirmação.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	11	11,0	11,0
Discordo	35	35,0	46,0
Indiferente	30	30,0	76,0
Concordo	20	20,0	96,0
Concordo totalmente	4	4,0	100,0
Total	100	100,0	

Tabela 82 - Distribuição da opinião dos professores do 1º ciclo do Concelho de Setúbal sobre se se realizam a nível institucional, modalidades de formação aos profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular, em função do carácter geral e específico destas actividades

5.2.2. Questionário II realizado aos professores e outros profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular nas Escolas de 1º ciclo:

Apresentação de Resultados

- **Caracterização Sócio-Profissional da Amostra**

A maioria dos professores deste estudo é do sexo feminino (44; 73,3%), seguido de 13 professores do sexo masculino (21,7%), como se pode observar pelos dados da tabela 83. Evidenciamos, também, que 3 professores não responderam a esta questão.

Sexo	Frequência	Percentagem
Feminino	44	77,2
Masculino	13	22,8
Total	57	100,0

Tabela 83 - Distribuição dos professores por sexo

Quanto ao grupo etário, a maioria dos professores (33; 55%) situa-se entre os 25 e os 34 anos, seguido do grupo de professores com menos de 25 anos (17; 28,3%) e finalmente o grupo de professores com idades entre os 35 e os 44 anos (10; 16,7%). Estes resultados estão representados na tabela 84. A média de idades dos professores situa-se nos 26,7 anos, com um desvio padrão de 0,66 anos.

Grupo etário	Frequência	Porcentagem
Menos de 25 anos	17	28,3
Entre 25 e 34 anos	33	55,0
Entre 35 e 44 anos	10	16,7
Total	60	100,0

Tabela 84 - Distribuição dos professores por grupo etário

A categoria profissional dos professores do estudo foi muito variada, como se pode observar na tabela 85. Assim, 10 (21,7%) são professores de Inglês, 7(15,2) são professores de ALL e com a mesma frequência temos os professores do 1º ciclo, seguido de 6(13%) professores de actividade física e desportiva e finalmente 4(8,7%) de Expressão artística e musical. Salientamos que 14 professores não responderam a esta questão.

Categoria/área profissional	Frequência	Percentagem
Professor de A.L.L.	7	15,2
Professor de 2º ciclo-variante de Educação Física	1	2,2
Professor Inglês	10	21,7
Professor de Expressão artística e musical	4	8,7
Professor do Ensino básico-variante EVT	2	4,3
Professor 1º ciclo - ensino básico	7	15,2
Professor de actividade física e desportiva	6	13,0
Fotógrafa	1	2,2
Professor do ensino básico-variante Educação Física	1	2,2
Professor música do 1º ciclo	1	2,2
Licenciatura Direcção Pedagógica e Administração Escolar	1	2,2
Instrumentista de sopro	1	2,2
Licenciada em Ciências Musicais	1	2,2
Professor do 2º e 3º ciclo - professor de Inglês	1	2,2
Professor AEC e Música	1	2,2
Licenciado em artes plásticas	1	2,2
Total	46	100,0

Tabela 85 - Distribuição dos professores por categoria profissional

Os professores do estudo demonstraram uma enorme renitência em responder a esta questão, 40 não o fizeram. Dos 20 professores que responderam, e como se pode comprovar pelos dados da tabela 86, a Escola dos Arcos foi a mais mencionada (4; 20%), seguida da Escola Básica nº 1 de Setúbal (3; 15%) e finalmente a Escola da Azeda (2; 10%).

Escola	Frequência	Percentagem
Peixe frito e EB1 - Bela Vista	1	5,0
EB1 Setúbal	3	15,0
Pinheirinhos e Gâmbia	1	5,0
Arcos	4	20,0
C. Figueiras	1	5,0
Câmara	1	5,0
Pedro Jacques Magalhães	1	5,0
Azeda	2	10,0
D.Pedro V	1	5,0
Azeitão	1	5,0
Viso	1	5,0
S.Gabriel	1	5,0
EB1 nº6 Monte Belo	1	5,0
EB1 Areias nº1	1	5,0
Total	20	100,0

Tabela 86 - Distribuição dos professores por Escola

Em relação à situação na Escola, apenas 9 professores (15%) afirmaram ser contratados, desconhecendo-se a situação profissional dos restantes docentes.

Tendo em conta a Instituição promotora de serviço a maioria dos professores afirmou que foi a Câmara Municipal de Setúbal (42; 89,4%) e 5 (10,6%) professores, a Escola Profissional de Setúbal, como se pode verificar pela tabela 87.

Instituição promotora de serviço	Frequência	Percentagem

Câmara Municipal de Setúbal	42	89,4
Escola Profissional de Setúbal	5	10,6
Total	47	100,0

Tabela 87 - Distribuição dos professores por Instituição promotora de serviço

A tabela 88 revela que a maioria dos professores (45; 80,4%) possui menos de 5 anos de docência, seguido de 5 a 10 anos, com 11 (19,6%) professores.

Anos de docência	Frequência	Porcentagem
Menos de 5 anos	45	80,4
Entre 5 e 10 anos	11	19,6
Total	56	100,0

Tabela 88 - Distribuição dos professores pelos anos de docência

Quanto à formação académica, tabela 89, a maioria dos professores detém a licenciatura (44; 74,6%). Existem, também, outras formações (5; 8,5%) que os professores possuem. O bacharelato e o complemento de formação apresentam a mesma frequência de resposta (3; 5,1%). Apenas, 2 (3,4%) professores referem possuir o mestrado e 1 (1,7%) o doutoramento.

Formação Acadêmica	Frequência	Porcentagem
Bacharelato	3	5,1
Licenciatura	44	74,6
Complemento de formação	3	5,1
Especialização	1	1,7
Mestrado	2	3,4
Doutoramento	1	1,7
Outra	5	8,5
Total	59	100,0

Tabela 89 - Distribuição dos professores pela formação acadêmica

- **Formação Profissional Específica Para O Desenvolvimento Das Expressões Artísticas**

A formação específica para o desenvolvimento das expressões artísticas existe na maioria dos professores (42; 71,2%), tal como está demonstrado na tabela 90. Todavia, 17 (28,8%) professores afirmam não possuir essa formação específica.

Formação em expressões artísticas	Frequência	Porcentagem
Não	17	28,8
Sim	42	71,2
Total	59	100,0

Tabela 90 - Distribuição dos professores pela detenção de formação específica para o desenvolvimento das expressões artísticas

Solicitava-se aos professores que indicassem a formação específica para o desenvolvimento das expressões artísticas. Os resultados estão representados na tabela 91. Assim, podemos realçar que 20 (33,3%) professores afirmaram a expressão musical como a formação específica que detinham, seguida da expressão plástica e Físico-motora, cada uma referida por 17 (28,3%) professores e da expressão dramática (14; 23,3%).

Formação Académica	Sim		Não	
	Frequência	%	Frequência	%
Expressão Dramática	14	23,3	46	76,7
Expressão Musical	20	33,3	40	66,7
Expressão Plástica	17	28,3	43	71,7
Expressão Poética Linguística	6	10	54	90,0
Expressão Físico-motora	17	28,3	43	71,7
Dança	5	8,3	55	91,7
Outra	2	3,3	58	96,7

Tabela 91 - Distribuição dos professores pela formação específica para o desenvolvimento das expressões artísticas

Quanto ao exercício de funções específicas na área de educação artística, os dados da tabela 92, indicam-nos que a maioria (31; 52,5%) dos professores refere ter essas funções, enquanto que 28 (47,5%) professores negam tais funções.

Funções específicas na área da educação artística	Frequência	Percentagem
Não	28	47,5
Sim	31	52,5
Total	59	100,0

Tabela 92 - Distribuição dos professores pelo facto de exercerem funções específicas na área de educação artística

Formação na área da educação artística	Frequência	Porcentagem
A EC'S	1	1,7
AEC/EVT/AP/ET	1	1,7
ALL direccionado para as artes plásticas	1	1,7
ALL, dança, dramatização...	1	1,7
Aulas de expressão plástica	1	1,7
Como docente em diversas instituições	1	1,7
Ensino especializado de música	1	1,7
Estágio 2º ciclo	1	1,7
Execução/planeamento aulas expressão artística/musical	1	1,7
Expressão físico-motora, dança, expressão musical e expressão plástica em aulas de substituição	1	1,7
Expressão plástica	1	1,7
Nas actividades de enriquecimento curricular	1	1,7
Nas AEC	1	1,7
Professora de actividade física e desportiva	1	1,7
Professora de expressão dramática/ensino música (AECS) e expressão dramática	1	1,7
Trabalha em clubes e jardins-de-infância na área de expressão físico motora	1	1,7
Workshops escrita criativa, como educadora de infância e como animadora	1	1,7
Total	60	100,0

Tabela 93 - Pergunta aberta

Relativamente ao tempo de exercício de funções específicas na área de educação artística, os dados da tabela 94, a maioria dos professores (25; 78,1%) referem estar a exercer funções há menos de 5 anos, 6 (18,8%) professores entre 5 a 10 anos e finalmente 1 (3,1%) professor há mais de 21 anos. O tempo médio de exercício situa-se nos 6,3 anos com um desvio padrão de 0,4 anos.

Período de tempo	Frequência	Percentagem
Menos de 5 anos	25	78,1
Entre 5 e 10 anos	6	18,8
Mais de 21 anos	1	3,1
Total	32	100,0

Tabela 94 - Distribuição dos professores pelo tempo de exercício das funções específicas na área de educação artística

O facto do desempenho das funções específicas na área de educação artística ser considerado benéfico, na tabela 95, a maioria dos professores (31; 96,9%) afirmou ser benéfico, apenas 1 (3,1%) não concordou com os benefícios do desempenho de tais funções. É de salientar que 28 professores não responderam.

Benefício das funções	Frequência	Percentagem
Não	1	3,1
Sim	31	96,9
Total	32	100,0

Tabela 95 - Distribuição dos professores pelo facto de considerarem benéfico o desempenho das funções específicas na área de educação artística

- **Expressões Artísticas Nas Actividades De Enriquecimento Curricular**

Para uma mais fácil interpretação dos resultados, iremos fazer o somatório dos resultados que sugerem grau de concordância e os resultados que demonstram discordância com as frases propostas no questionário. Ou seja, faremos a análise das respostas Discordo e Discordo Totalmente em conjunto e as respostas Concordo e Concordo Totalmente, também.

Os professores quando questionados sobre se a implementação das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, tornou mais enriquecedoras as aprendizagens complementares, as respostas representadas na tabela 96, demonstram que a grande maioria (51; 87,9%) dos professores concorda com a afirmação, enquanto 3 (5,2%) professores discordam.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	1	1,7	1,7
Discordo	2	3,4	5,2
Indiferente	4	6,9	12,1
Concordo	16	27,6	39,7
Concordo Totalmente	35	60,3	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 96 - Distribuição da opinião dos professores sobre se a implementação das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, tornou mais enriquecedoras as aprendizagens complementares

Os dados da tabela 97, revelam que relativamente à questão colocada aos professores sobre, o facto das actividades de enriquecimento curricular, promoverem a criação de situações novas de alicerce para aprendizagens ulteriores, a maioria dos professores concorda com esta afirmação (55; 94,8%). Apenas 1 (1,7%) professor está em desacordo com a questão colocada.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo	1	1,7	1,7
Indiferente	2	3,4	5,2
Concordo	22	37,9	43,1
Concordo Totalmente	33	56,9	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 97 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as actividades de enriquecimento curricular, promovem a criação de situações novas de alicerce para aprendizagens ulteriores

Quanto às actividades de enriquecimento curricular, promoverem um desafio à mudança e à partilha de saberes, a opinião dos professores está representada na tabela 98. Assim podemos dizer que a maioria dos inquiridos (50; 84,8%) concorda com a afirmação, enquanto que, apenas 2 (3,4%) professores discordam.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	1	1,7	1,7
Discordo	1	1,7	3,4
Indiferente	7	11,9	15,3
Concordo	21	35,6	50,8
Concordo Totalmente	29	49,2	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 98 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as actividades de enriquecimento curricular, promovem um desafio à mudança e à partilha de saberes

A opinião dos professores em relação às expressões artísticas nas Actividades de Enriquecimento Curricular, permitirem que os saberes artísticos se construam através de meios estimulantes e activos, os dados da tabela 99 demonstram que a maioria dos professores (55; 93,2%) concorda com a afirmação, e apenas 1 (1,7%) professor discorda.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo	1	1,7	1,7
Indiferente	3	5,1	6,8
Concordo	23	39,0	45,8
Concordo Totalmente	32	54,2	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 99 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas Actividades de Enriquecimento Curricular, permitem que os saberes artísticos se construam através de meios estimulantes e activos

Os dados da tabela 100, permitem-nos afirmar que a maioria dos professores (46; 78,0%) concorda com o facto das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular convergirem para uma cultura de escola, de família, de comunidade, apenas 3 (5,1%) professores discordam. Todavia, temos de realçar que existe um considerável número de professores (10; 16,9%) que têm uma opinião indiferente.

Opinião	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	1	1,7	1,7
Discordo	2	3,4	5,1
Indiferente	10	16,9	22,0
Concordo	28	47,5	69,5
Concordo Totalmente	18	30,5	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 100 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas Actividades de Enriquecimento Curricular convergem para uma cultura de escola, de família, de comunidade

Quando é solicitado aos professores que evidenciem a sua opinião em relação à seguinte afirmação” O desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular é um ideal utópico”, a maioria 36 (62,1%) discorda, e apenas 10 (17,2%) professores concordam. Realçamos que 12 (20,7%) possuem uma opinião indiferente sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular é um ideal utópico.

Opinião	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	23	39,7	39,7
Discordo	13	22,4	62,1
Indiferente	12	20,7	82,8
Concordo	9	15,5	98,3
Concordo Totalmente	1	1,7	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 101 - Distribuição da opinião dos professores sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular é um ideal utópico

Pela análise dos dados da tabela 102, podemos salientar que as respostas dos professores são sensivelmente homogêneas, ou seja a percentagem de professores que discordo é semelhante à percentagem de professores que concordam. Especificando, 27 (45,8%) professores discordam e 22 (37,3%) professores concordam que as actividades de enriquecimento curricular criam oportunidades iguais para as crianças portadoras de necessidades educativas especiais. No entanto verificamos que a percentagem de professores com uma opinião discordante é superior. Existe, também, 10 (16,9%) professores que são indiferentes, não possuindo uma opinião concreta sobre se as actividades de enriquecimento curricular criam oportunidades iguais para as crianças portadoras de necessidades educativas especiais

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	7	11,9	11,9
Discordo	20	33,9	45,8
Indiferente	10	16,9	62,7
Concordo	16	27,1	89,8
Concordo Totalmente	6	10,2	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 102 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as actividades de enriquecimento curricular criam oportunidades iguais para as crianças portadoras de necessidades educativas especiais

Através dos dados da tabela 103, grande parte dos professores (28; 47,5%) concordam que o trabalho realizado pelos profissionais que desenvolvem as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, articula-se com o trabalho desenvolvido pelos professores na sala de aula, no entanto existe, também, 14 (23,7%) professores que discordam com a afirmação. Os dados permitem ainda dizer que 17 (28,8%) professores são indiferentes ao facto do trabalho realizado pelos profissionais que desenvolvem as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, articular-se com o trabalho desenvolvido pelos professores na sala de aula.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem

			acumulada
Discordo Totalmente	4	6,8	6,8
Discordo	10	16,9	23,7
Indiferente	17	28,8	52,5
Concordo	19	32,2	84,7
Concordo Totalmente	9	15,3	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 103 - Distribuição da opinião dos professores sobre se o trabalho realizado pelos profissionais que desenvolvem as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, se articula com o trabalho desenvolvido pelos professores na sala de aula

Relativamente à questão sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular tinha interesse, porque era feito por profissionais com formação adequada, ainda que alguns, sem formação pedagógica, os dados da tabela 104, dizem-nos que a maioria dos professores (35; 59,3%) concorda com esta questão, apenas 10 (16,9%) professores discordam. É de referir, também, que 14 (23,7%) professores não possuem uma opinião definida sobre a questão do desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular ter interesse, porque ser feito por profissionais com formação adequada, ainda que alguns, sem formação pedagógica.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	2	3,4	3,4
Discordo	8	13,6	16,9
Indiferente	14	23,7	40,7
Concordo	24	40,7	81,4
Concordo Totalmente	11	18,6	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 104 - Distribuição da opinião dos professores sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular tem interesse, porque é feito por profissionais com formação adequada, ainda que alguns, sem formação pedagógica

A opinião dos professores sobre se para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, não é relevante a formação pedagógica de quem as realiza, porque o importante é que as crianças ocupem esse tempo, está representada na tabela 105. A maioria dos professores (47;79,7%) discordam e apenas 7 (11,9%) professores concordam com a afirmação colocada.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	35	59,3	59,3
Discordo	12	20,3	79,7
Indiferente	5	8,5	88,1
Concordo	4	6,8	94,9
Concordo Totalmente	3	5,1	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 105 - Distribuição da opinião dos professores sobre se para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, não é relevante a formação pedagógica de quem as realiza, porque o importante é que as crianças ocupem esse tempo

O desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, está a ser uma mais valia para o ensino, porque assenta em critérios claros de organização, supervisão e orientação pedagógica, esta afirmação é defendida por 32 (55,2%) professores, enquanto que 14 (24,1%) discorda com esta afirmação. Existe, também, 12 (20,7%) professores que são indiferentes ao facto do desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, ser uma mais-valia para o ensino, porque assenta em critérios claros de organização, supervisão e orientação pedagógica. Estas conclusões podem ser confrontadas na tabela 106.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	5	8,6	8,6
Discordo	9	15,5	24,1
Indiferente	12	20,7	44,8
Concordo	21	36,2	81,0
Concordo Totalmente	11	19,0	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 106 - Distribuição da opinião dos professores sobre se para o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, está a ser uma mais-valia para o ensino, porque assenta em critérios claros de organização, supervisão e orientação pedagógica

Através dos dados da tabela 107, podemos afirmar que a maior parte dos professores (25; 42,3%) concorda que o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, é uma mais-valia para as famílias porque se ajusta às reais dificuldades das mesmas, todavia 17 (28,8%) discordam com esta afirmação. É, ainda de referir que 17 (28,8%) dos professores têm uma opinião indiferente sobre o assunto.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	3	5,1	5,1
Discordo	14	23,7	28,8
Indiferente	17	28,8	57,6
Concordo	15	25,4	83,1
Concordo Totalmente	10	16,9	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 107 - Distribuição da opinião dos professores sobre se para o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, é uma mais-valia para as famílias porque se ajusta às reais dificuldades das mesmas

Em relação aos tempos destinados à realização das actividades de enriquecimento curricular permitirem um bom desenvolvimento das mesmas, os dados da tabela 108, permitem-nos afirmar que a grande parte dos professores (25; 43,1%) concordam com a afirmação mas 22 (37,9%) professores, também, disseram que discordavam, havendo desta forma uma percentagem muito equivalente. É de realçar, também, que 11 (19%) professores mostraram-se indiferentes a esta questão.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	5	8,6	8,6
Discordo	17	29,3	37,9
Indiferente	11	19,0	56,9
Concordo	20	34,5	91,4
Concordo Totalmente	5	8,6	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 108 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os tempos destinados à realização das actividades de enriquecimento curricular permitem um bom desenvolvimento das mesmas

A maioria dos professores (35; 59,4%) concorda que os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular, têm garantido o acompanhamento e a segurança necessária nos períodos de tempo entre o horário lectivo e o horário das actividades, tal como se pode observar nos dados da tabela 109. No entanto, também 13 (22%) professores discordam desta afirmação. Ainda, podemos referir que 11 (18,6%) professores são indiferentes ao facto de os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular, terem garantido o acompanhamento e a segurança necessária nos períodos de tempo entre o horário lectivo e o horário das actividades.

Opinião	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	2	3,4	3,4
Discordo	11	18,6	22,0
Indiferente	11	18,6	40,7
Concordo	26	44,1	84,7
Concordo Totalmente	9	15,3	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 109 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular, têm garantido o acompanhamento e a segurança necessária nos períodos de tempo entre o horário lectivo e o horário das actividades

Os dados da tabela 110 revelam que a maioria dos professores (43; 72,9%) discorda que as actividades de enriquecimento curricular são efectivamente frequentadas por todos os alunos da escola e 12 (20,4%) professores concordam com a afirmação.

Opinião	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	19	32,2	32,2
Discordo	24	40,7	72,9
Indiferente	4	6,8	79,7
Concordo	7	11,9	91,5
Concordo Totalmente	5	8,5	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 110 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as actividades de enriquecimento curricular são efectivamente frequentadas por todos os alunos da escola

Existem oscilações significativas entre o grupo de alunos que frequenta as actividades de enriquecimento curricular, sendo habitual ao longo do período escolar verificarem-se desistências e pouca assiduidade, 24 (40,7%) professores concordam com esta afirmação, enquanto 20 (33,9%) discordam. Ainda, para 15 (25,4%) professores a opinião que possuem sobre esta questão é indiferente, como se pode verificar na tabela 111.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	7	11,9	11,9
Discordo	13	22,0	33,9
Indiferente	15	25,4	59,3
Concordo	16	27,1	86,4
Concordo Totalmente	8	13,6	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 111 - Distribuição da opinião dos professores sobre se existem oscilações significativas entre o grupo de alunos que frequenta as actividades de enriquecimento curricular, sendo habitual ao longo do período escolar verificarem-se desistências e pouca assiduidade

Os dados da tabela 112, demonstram que as entidades responsáveis pelo desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, promovem reuniões de esclarecimento junto das famílias no sentido do sucesso destas actividades para 20 (33,9%), todavia 29 (49,2%) professores discordam da afirmação, existindo igualmente 10 (16,9%) professores que são indiferentes.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	12	20,3	20,3
Discordo	17	28,8	49,2
Indiferente	10	16,9	66,1
Concordo	16	27,1	93,2
Concordo Totalmente	4	6,8	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 112 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as entidades responsáveis pelo desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, promovem reuniões de esclarecimento junto das famílias no sentido do sucesso destas actividades

A grande parte dos professores (29; 49,1%) concorda que os parceiros envolvidos no desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, promovem sessões conjuntas no sentido de programar, desenvolver e avaliar essas actividades visando o sucesso educativo, mas existem 19 (32,2) professores que discordam. Ainda, 11 (18,6%) professores são indiferentes a esta situação, tal como se pode observar nos dados da tabela 113.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	4	6,8	6,8
Discordo	15	25,4	32,2
Indiferente	11	18,6	50,8
Concordo	17	28,8	79,7
Concordo Totalmente	12	20,3	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 113 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os parceiros envolvidos no desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, promovem sessões conjuntas no sentido de programar, desenvolver e avaliar essas actividades visando o sucesso educativo

Em relação à afirmação “As linguagens artísticas mais abordadas e desenvolvidas nas actividades de enriquecimento curricular são as expressões: plástica e musical”, a maioria dos professores (32; 54,2%) concorda, enquanto 15 (25,4%) discordam. É de salientar que 12 professores são indiferentes ao facto de as linguagens artísticas mais abordadas e desenvolvidas nas actividades de enriquecimento curricular serem as expressões: plástica e musica, tal como está representado na tabela 114.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	5	8,5	8,5
Discordo	10	16,9	25,4
Indiferente	12	20,3	45,8
Concordo	17	28,8	74,6
Concordo Totalmente	15	25,4	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 114 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as linguagens artísticas mais abordadas e desenvolvidas nas actividades de enriquecimento curricular são as expressões: plástica e musical

A maioria dos professores (30; 50,8%) discorda que as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são implementadas sem ligação a outras áreas curriculares, enquanto, apenas 11 (18,7%) professores concordam. Referimos, ainda, que 18 (30,5%) professores são indiferentes a esta questão, como se pode constatar na tabela 115.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	12	20,3	20,3
Discordo	18	30,5	50,8
Indiferente	18	30,5	81,4
Concordo	8	13,6	94,9
Concordo Totalmente	3	5,1	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 115 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são implementadas sem ligação a outras áreas curriculares

Quanto à opinião sobre as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular desenvolverem-se inseridas em projectos, 28 (48,3%) professores concordam, 16 (27,6%) discordam e 14 (24,1%) estão indiferentes a esta afirmação – tabela 116.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	4	6,9	6,9
Discordo	12	20,7	27,6
Indiferente	14	24,1	51,7
Concordo	19	32,8	84,5
Concordo Totalmente	9	15,5	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 116 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular desenvolvem-se inseridas em projectos

A maioria dos professores (36; 61%) concorda que as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, são pensadas com as crianças, indo ao encontro das suas realidades culturais e cognitivas, no entanto 14 (23,7%) professores discordam, tal como se verifica na tabela 117.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	3	5,1	5,1
Discordo	11	18,6	23,7
Indiferente	9	15,3	39,0
Concordo	23	39,0	78,0
Concordo Totalmente	13	22,0	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 117 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, são pensadas com as crianças, indo ao encontro das suas realidades culturais e cognitivas

Em relação à opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são planificadas e desenvolvidas de acordo com os interesses dos alunos e as motivações dos mesmos, a maioria destes concordam (39; 67,3%), apenas 7 (12,1%) professores discordam. Salientamos que 12 (20,7%) professores têm uma opinião indiferente, como demonstra os dados da tabela 118.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	1	1,7	1,7
Discordo	6	10,3	12,1
Indiferente	12	20,7	32,8
Concordo	27	46,6	79,3
Concordo Totalmente	12	20,7	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 118 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são planificadas e desenvolvidas de acordo com os interesses dos alunos e as motivações dos mesmos

Em relação à opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são actividades de carácter lúdico, propostas às crianças, onde podem escolher o que fazer de acordo com os seus interesses, a maioria dos professores (34; 58,6%) concorda, 16 (25,9%) professores discordam e 9 (15,5%) professores possuem uma opinião indiferente em relação a esta opinião – tabela 119.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	4	6,9	6,9
Discordo	11	19,0	25,9
Indiferente	9	15,5	41,4
Concordo	25	43,1	84,5
Concordo Totalmente	9	15,5	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 119 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são actividades de carácter lúdico, propostas às crianças, onde podem escolher o que fazer de acordo com os seus interesses

A maioria dos professores (36; 62,1%) discorda que as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são demasiado programadas e orientadas deixando pouco espaço para que as crianças descubram as suas potencialidades e 12 (20,6%) professores concordam. Os dados da tabela 120, também indicam que 10 (17,2%) professores possuem uma opinião indiferente.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	15	25,9	25,9
Discordo	21	36,2	62,1
Indiferente	10	17,2	79,3
Concordo	10	17,2	96,6
Concordo Totalmente	2	3,4	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 120 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular são demasiado programadas e orientadas deixando pouco espaço para que as crianças descubram as suas potencialidades

Os dados da tabela 121 sobre o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular é feito de improviso, sem obedecer a um trabalho continuado, demonstram que a maioria dos professores (41; 69,5%) discorda, e apenas 8 (13,6%) professores concordam. Realçamos, que 10 (16,7%) professores possuem uma opinião indiferente.

Opinião	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	29	49,2	49,2
Discordo	12	20,3	69,5
Indiferente	10	16,9	86,4
Concordo	7	11,9	98,3
Concordo Totalmente	1	1,7	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 121 - Distribuição da opinião dos professores sobre se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular é feito de improviso, sem obedecer a um trabalho continuado

Em relação aos profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular não serem sempre os mesmos ao longo do mesmo ano lectivo, 26 (44,1%) professores concordam e 17 (28,8%) professores discordam. Os dados da tabela 122, ainda nos dizem que 16 (27,1%) professores têm uma opinião indiferente.

Opinião	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	6	10,2	10,2
Discordo	11	18,6	28,8
Indiferente	16	27,1	55,9
Concordo	17	28,8	84,7
Concordo Totalmente	9	15,3	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 122 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular não são sempre os mesmos ao longo do mesmo ano lectivo

- **Recursos**

Relativamente ao facto das escolas possuírem recursos humanos necessários ao desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, os dados da tabela 39, revelam que grande parte dos professores (29; 49,2%) discordam com esta afirmação, e 19 (32,2%) professores discordam. Uma opinião indiferente é referida por 11 (18,6%) professores, como está representado na tabela 123.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	12	20,3	20,3
Discordo	17	28,8	49,2
Indiferente	11	18,6	67,8
Concordo	10	16,9	84,7
Concordo Totalmente	9	15,3	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 123 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as escolas possuem recursos humanos necessários ao desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular

A maioria dos professores discorda (33; 55,9%) sobre as escolas possuírem recursos materiais necessários que lhes permitem o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular de acordo com as necessidades dos alunos e 19 (32,2%) professores concordam com a afirmação – tabela 124.

Opinião	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	11	18,6	18,6
Discordo	22	37,3	55,9
Indiferente	7	11,9	67,8
Concordo	10	16,9	84,7
Concordo Totalmente	9	15,3	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 124 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as escolas possuem recursos materiais necessários que lhes permitem o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular de acordo com as necessidades dos alunos

Através dos dados da tabela 125, podemos afirmar que 26 (44,1%) professores discordam que os recursos existentes nas escolas, para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular permitem que todos os alunos adquiram competências em educação artística e que 21 (35,6%) professores concordam com esta afirmação. É de referir que 12 (20,3%) professores demonstram indiferença sobre este assunto.

Opinião	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	9	15,3	15,3
Discordo	17	28,8	44,1
Indiferente	12	20,3	64,4
Concordo	12	20,3	84,7
Concordo Totalmente	9	15,3	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 125 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os recursos existentes nas escolas, para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular permitem que todos os alunos adquiram competências em educação artística

Dos professores em estudo 23 (39%) concordam que os recursos existentes nas escolas permitem o intercâmbio de experiências entre todos os alunos envolvidos nas actividades de enriquecimento curricular, enquanto 19 (32,2%) professores discordam. Salientamos, também, que existe uma grande frequência de professores (17; 28,8%) que demonstram indiferença – tabela 126.

Opinião	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	6	10,2	10,2
Discordo	13	22,0	32,2
Indiferente	17	28,8	61,0
Concordo	15	25,4	86,4
Concordo Totalmente	8	13,6	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 126 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os recursos existentes nas escolas permitem o intercâmbio de experiências entre todos os alunos envolvidos nas actividades de enriquecimento curricular

- **Parcerias**

É uma preocupação das escolas e parceiros envolvidos nas actividades de enriquecimento curricular proporcionar melhores condições para o sucesso das actividades, face a esta afirmação, a maioria dos professores (41; 69,5%) concorda, e 7 (11,9%) professores discordam. A tabela 127, também, nos indica que 11 (18,6%) professores são indiferentes em relação à situação acima descrita.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	5	8,5	8,5
Discordo	2	3,4	11,9
Indiferente	11	18,6	30,5
Concordo	25	42,4	72,9
Concordo Totalmente	16	27,1	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 127 - Distribuição da opinião dos professores sobre se é uma preocupação das escolas e parceiros envolvidos nas actividades de enriquecimento curricular proporcionar melhores condições para o sucesso das actividades

Os dados da tabela 128, relativamente ao facto dos professores titulares de turma desenvolverem trabalho conjunto com os profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular, podemos afirmar que 26 (44,1%) professores concordam, e 15 (25,4%) professores discordam. Existe, no entanto, uma percentagem considerável de professores (18; 30,5%) que possuem uma opinião de indiferença face à situação exposta.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	2	3,4	3,4
Discordo	13	22,0	25,4
Indiferente	18	30,5	55,9
Concordo	17	28,8	84,7
Concordo Totalmente	9	15,3	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 128 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os professores titulares de turma desenvolvem trabalho conjunto com os profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular

A maioria dos professores (37; 62,7%) concorda que o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular permite que todos os alunos adquiram competências em educação artística e 9 (15,3%) professores discordam. Ainda, 13 (22%) professores consideram que face à questão possuem indiferença, como se pode ver nos dados da tabela 129.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	4	6,8	6,8
Discordo	5	8,5	15,3
Indiferente	13	22,0	37,3
Concordo	21	35,6	72,9
Concordo Totalmente	16	27,1	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 129 - Distribuição da opinião dos professores sobre se o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular permite que todos os alunos adquiram competências em educação artística

- **Impacto**

A maioria dos professores (43; 72,9%) referem que as actividades de enriquecimento curricular têm um impacto positivo junto da comunidade escolar e apenas 5 (8,5%) professores discordam desta afirmação. A tabela 130, também, diz-nos que 11 (18,6%) professores são indiferentes.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo	5	8,5	8,5
Indiferente	11	18,6	27,1
Concordo	26	44,1	71,2
Concordo Totalmente	17	28,8	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 130 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as actividades de enriquecimento curricular têm um impacto positivo junto da comunidade escolar

Através dos dados da tabela 131, podemos afirmar que relativamente à implementação das actividades de enriquecimento curricular proporcionar uma maior qualidade no sistema educativo, esta foi a opinião da maioria dos professores (47; 79,7%), apenas 5 (8,5%) professores discordaram desta opinião.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo	5	8,5	8,5
Indiferente	7	11,9	20,3
Concordo	23	39,0	59,3
Concordo Totalmente	24	40,7	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 131 - Distribuição da opinião dos professores sobre se a implementação das actividades de enriquecimento curricular proporcionou uma maior qualidade no sistema educativo

A maioria dos professores (31; 52,5%) concorda que a implementação das actividades de enriquecimento curricular foi uma medida social para manter as crianças ocupadas nos tempos

extracurriculares, 15 (25,4%) professores discordam e 13 (22%) são indiferentes a esta situação - tabela 132.

Opinião	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	10	16,9	16,9
Discordo	5	8,5	25,4
Indiferente	13	22,0	47,5
Concordo	15	25,4	72,9
Concordo Totalmente	16	27,1	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 132 - Distribuição da opinião dos professores sobre se a implementação das actividades de enriquecimento curricular foi uma medida social para manter as crianças ocupadas nos tempos extracurriculares

A maioria dos professores (41; 69,5%) concorda que a implementação das actividades de enriquecimento curricular, apresenta sustentabilidade no seu desenvolvimento perante a comunidade escolar, apenas 4 (6,8%) professores discordam e 14 (23,7%) demonstram indiferença, tal como podemos observar na tabela 133.

Opinião	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo	4	6,8	6,8
Indiferente	14	23,7	30,5
Concordo	29	49,2	79,7
Concordo Totalmente	12	20,3	100,0
Total	59	100,0	

Tabela 133 - Distribuição da opinião dos professores sobre se a implementação das actividades de enriquecimento curricular, apresenta sustentabilidade no seu desenvolvimento perante a comunidade escolar

A maioria dos professores (30; 51%) concorda que as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem melhores instalações para o desenvolvimento do trabalho, 10 (17,2%) professores discordam e 18 (31%) têm uma opinião indiferente sobre a questão – tabela 134.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	2	3,4	3,4
Discordo	8	13,8	17,2
Indiferente	18	31,0	48,3
Concordo	19	32,8	81,0
Concordo Totalmente	11	19,0	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 134 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem melhores instalações para o desenvolvimento do trabalho

Relativamente às deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitirem melhores equipamentos para a realização de actividades, a maioria dos professores (34; 58,6%) concordam e, apenas, 8 (13,7%) professores discordam, tal como se pode observar a tabela 135. É de referir, também, que 16 (27,6%) professores são indiferentes a esta questão.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	2	3,4	3,4
Discordo	6	10,3	13,8
Indiferente	16	27,6	41,4
Concordo	24	41,4	82,8
Concordo Totalmente	10	17,2	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 135 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem melhores equipamentos para a realização de actividades

Quando colocamos esta afirmação aos inquiridos para estes demonstrarem o grau de concordância “As deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem um ambiente de convívio social mais alargado”, a maioria dos professores (30; 51,7%) concordaram com a afirmação, e apenas 9 (15,5%) professores discordam. Não podemos deixar de salientar o elevado nº de professores que não quiseram reafirmar a sua opinião, afirmando-se indiferentes (19; 32,8%), tal como podemos ver na tabela 136.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	2	3,4	3,4
Discordo	7	12,1	15,5
Indiferente	19	32,8	48,3
Concordo	20	34,5	82,8
Concordo Totalmente	10	17,2	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 136 - Distribuição da opinião dos professores sobre se as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitem um ambiente de convívio social mais alargado

- **Avaliação**

Quanto aos mecanismos de avaliação que se realizam a nível dos organismos encarregues da formação dos profissionais das actividades de enriquecimento curricular, serem os adequados, a opinião dos professores é muito homogénea, ou seja 20 (34,5%) professores concordam e em igual número com os professores que discordam. A indiferença na opinião dos professores também foi mencionada por um elevado nº de professores (18; 31%), tal como podemos verificar na tabela 137.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	5	8,6	8,6
Discordo	15	25,9	34,5
Indiferente	18	31,0	65,5
Concordo	13	22,4	87,9
Concordo Totalmente	7	12,1	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 137 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os mecanismos de avaliação que se realizam a nível dos organismos encarregues da formação dos profissionais das actividades de enriquecimento curricular, são os adequados

Uma grande parte dos professores (25; 43,1%) concorda que a avaliação do desenvolvimento destas actividades é feita conjuntamente com os professores da turma e os profissionais que as desenvolvem, mas 22 (37,9%) professores discordam. Ainda podemos dizer, que 11 (19%) professores têm uma opinião de indiferença face à afirmação, como demonstra os dados da tabela 138.

Opinião	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	4	6,9	6,9
Discordo	18	31,0	37,9
Indiferente	11	19,0	56,9
Concordo	17	29,3	86,2
Concordo Totalmente	8	13,8	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 138 - Distribuição da opinião dos professores sobre se a avaliação do desenvolvimento destas actividades é feita conjuntamente com os professores da turma e os profissionais que as desenvolvem

Quanto à afirmação “Na realidade não se realizam avaliações sobre o desenvolvimento e prática das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular”, a tabela 54 revela que 24 (41,4%) professores discordam com a afirmação, enquanto 16 (27,5%) professores concordam. Não podemos deixar de referir que 18 (31%) professores são indiferentes a esta questão, como nos dizem os dados da tabela 139.

Opinião	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	10	17,2	17,2
Discordo	14	24,1	41,4
Indiferente	18	31,0	72,4
Concordo	10	17,2	89,7
Concordo Totalmente	6	10,3	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 139 - Distribuição da opinião dos professores sobre se na realidade não se realizam avaliações sobre o desenvolvimento e prática das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular

Uma grande parte dos professores (24; 42,9%) concorda que o tempo destinado à realização das expressões artísticas considera-se inadequado para que se faça uma educação artística de qualidade e 15 (26,8%) professores discordam. Realçamos que 17 (30,4%) professores mencionaram que tinham uma opinião indiferente sobre o assunto estudo, como se pode verificar na tabela 140.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	6	10,7	10,7
Discordo	9	16,1	26,8
Indiferente	17	30,4	57,1
Concordo	14	25,0	82,1
Concordo Totalmente	10	17,9	100,0
Total	56	100,0	

Tabela 140 - Distribuição da opinião dos professores sobre se o tempo destinado à realização das expressões artísticas considera-se inadequado para que se faça uma educação artística de qualidade

- **Formação Inicial e Contínua**

A maioria dos professores (43; 74,1%) concorda que um requisito fundamental para desenvolver as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular é ter recebido uma formação inicial adequada, e, apenas, 6 (10,3%) discordam com a afirmação, como se observa na tabela 141.

Opinião	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	3	5,2	5,2
Discordo	3	5,2	10,3
Indiferente	9	15,5	25,9
Concordo	26	44,8	70,7
Concordo Totalmente	17	29,3	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 141 - Distribuição da opinião dos professores sobre se um requisito fundamental para desenvolver as expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular é ter recebido uma formação inicial adequada

A maioria dos professores (53; 81,4%) concorda que a formação contínua é fundamental porque contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional, e apenas 2 (3,4%) professores discordam, tal como se verifica pelos dados da tabela 142.

Opinião	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo	2	3,4	3,4
Indiferente	3	5,2	8,6
Concordo	26	44,8	53,4
Concordo Totalmente	27	46,6	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 142 - Distribuição da opinião dos professores sobre se a formação contínua é fundamental porque contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional

Realizam-se a nível institucional, modalidades de formação aos profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular, em função do carácter geral e específico destas actividades, face a esta frase 24 (41,3%) professores dizem concordar, 14 (24,1%) professores discordam e 20 (34,5%) possuem uma opinião que demonstra indiferença – tabela 143.

Opinião	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	2	3,4	3,4
Discordo	12	20,7	24,1
Indiferente	20	34,5	58,6
Concordo	14	24,1	82,8
Concordo Totalmente	10	17,2	100,0
Total	58	100,0	

Tabela 143 - Distribuição da opinião dos professores sobre se, se realizam a nível institucional, modalidades de formação aos profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular, em função do carácter geral e específico destas actividades

- **Avaliar O Impacto Das Actividades De Enriquecimento Curricular**

Aos inquiridos perguntámos se os professores avaliavam o impacto que as actividades de enriquecimento curricular apresentavam junto da comunidade educativa, a maioria de professores (33; 70,2%) referiu que não avaliava e 14 professores que avaliava o impacto das actividades de enriquecimento curricular. Estes resultados podem ser confirmados na tabela 144.

Avaliação do impacto	Frequência	Porcentagem
Não	33	70,2
Sim	14	29,8
Total	47	100,0

Tabela 144 - Distribuição da opinião dos professores sobre se os professores avaliavam o impacto que as actividades de enriquecimento curricular apresentam junto da comunidade educativa

- **Correlação entre os dois questionários:**

A correlação de Pearson tem que ser superior a 40.

Tem que ser significativa e o valor tem que ser igual ou inferior a 0.50

Por conseguinte, esta hipótese não é verificada.

Hipótese 1 Validação dos instrumentos – confirma-se parcialmente:

- Professores do 1º ciclo

Análise factorial da escala de Expressões Artísticas de enriquecimento Curricular dos Professores do 1º Ciclo

ITENS	Exp. Artísticas	Impacto	Recursos	Parcerias/recursos	Impacto da Implementação
Item 03 ^a	.82				
Item 03d	.81				
Item 03c	.79				
Item 01d	.79				
Item 03b	.78				
Item 01e	.77				
Item 04	.76				
Item 02	.73				
Item 01b	.65				
Item 01c	.65				
Item 01g	.64				
Item 01 ^a	.64				
Item 03e	.61				
Item 01f	.50				
Item 07		.80			
Item 06 ^a		.80			
Item 05		.73			
Item 10		.72			
Item 06b		.67			
Item 08		.64			
Item 27		.61			
Item 12		.57			
Item 35		.56			
Item 21		.56			
Item 34		.50			

ITENS	Exp. Artísticas	Impacto	Recursos	Parcerias/recursos	Impacto da Implementação
Item 37		.50			
Item 25b			.73		
Item 33			.71		
Item 24			.71		
Item 25c			.71		
Item 40			.70		
Item 25 ^a			.70		
Item 26			.66		
Item 11			.65		
Item 25d			.63		
Item 23			.58		
Item 41			.56		
Item 19			.54		
Item 16			.45		
Item 28				.73	
Item 29				.71	
Item 18				.69	
Item 30				.66	
Item 31				.65	
Item 14				.62	
Item 13				.58	
Item 15				.50	
Item 45				.42	
Item 17				.34	

ITENS	Exp. Artísticas	Impacto	Recursos	Parcerias/recursos	Impacto da Implementação
Item 38 ^a					.90
Item 38b					.88
Item 38c					.60
Raiz Própria	7.94	7.10	6.94	5.78	2.72
% Variância explicada	15.27	13.66	13.35	11.11	5.23

Tabela 145 - Análise factorial da escala de professores do 1º ciclo

Através da análise da tabela nº 145, verificamos a existência de cinco dimensões, cujo total da variância explicada é de 58.62%, sendo que o 1º factor é responsável por 15.27%.

Análise factorial da FDSQ

Foi efectuada a análise factorial exploratória à escala, pelo método de análise de componentes principais, com rotação varimax; aplicado o método de Kaiser, foi identificada uma estrutura factorial com 5 dimensões (valores próprios ≥ 1.00 e saturação do item no factor $\geq .40$).

Na primeira solução factorial encontrada, verificou-se que esta estrutura factorial era pouco clara, uma vez que existiam vários itens que saturava com valores inferiores como era o caso dos itens 9, 20, 22, 32, 36, 39, 42, 43 e 44. Perante esta estrutura factorial, retirámos os itens, uma vez que a sua formulação teórica alterava as qualidades psicométricas do instrumento.

Escala	Alfa de Cronbach
Exp. Artísticas	0.92
Impacto	0.91
Recursos	0.91
Parcerias/recursos	0.80
Impacto da	0.88
Implementação	

Tabela 146 - Análise da consistência interna da escala de professores do 1º ciclo

De acordo com a análise da tabela nº xx, verificamos que o α .Cronbach varia entre 92 (dimensão 2) e 80 (dimensão 4), valores que de acordo com os critérios de Nunnally & Bernstein (1994) são superiores a 70, logo podemos considerar que as sub-escalas em estudo são aceitáveis e apresentam consistência interna.

Médias Globais

Variáveis	Máx.	min	Média	Desvio-padrão
Exp. Artísticas	5,00	3,43	4,47	,42
Impacto	5,00	1,33	3,27	,74
Recursos	4,77	1,15	3,13	,77
Parcerias/recursos	4,33	1,11	2,37	,65
Impacto da	5,00	1,00	3,54	,91
Implementação				

Tabela 147 - Análise da medida de tendência central e dispersão das escalas em estudo

Na análise da tabela 147, verifica-se que os valores médios da escala de professores variam entre 4.47 (dimensão 1) e 2.37 (dimensão 4), por sua vez os valores de dispersão (desvio-

padrão) variam entre.42 (dimensão 1) e.91 (dimensão 5). Assim, verificamos que a apresenta baixa dispersão de valores das suas médias; daqui podemos inferir que as variáveis seguem uma distribuição normal.

Teste de Hipóteses

Variável	sexo		t	p
	Feminino	masculino		
	Média (dp)	Média (dp)		
Exp. Artísticas	4.48 (.43)	4.40 (.41)	.66	Ns
Impacto	3.26 (.73)	3.35 (.88)	-.37	Ns
Recursos	3.14 (.80)	3.03 (.75)	.40	Ns
Parcerias/recursos	2.35 (.63)	2.57 (.77)	1.03	Ns
Impacto da Implementação	3.53 (.95)	3.39 (.59)	.47	Ns

Tabela 148 - Teste da diferença de médias do género segundo as dimensões das escalas em estudo

Ns – não significativo

Na análise da tabela nº 148, verificamos o teste de diferença de médias não apresenta valores de diferenças estatisticamente significativas. Verificamos que quanto ao género podemos inferir que a hipótese não se verifica.

Hipótese 2 As professoras têm melhor percepção das actividades do que os professores:

Não se verifica

ITENS	Exp. Artísticas	Recursos/Parcerias	Implementação Exp Artísticas	Avaliação	Desenvolvimento das Exp Artísticas
Item 16	.72				
Item 11	.69				
Item 20	.69				
Item 25	.66				
Item 21 ^a	.63				
Item 6	.63				
Item 24	.62				
Item 14	.61				
Item 17	.55				
Item 10	.55				
Item 26	.55				
Item 07	.54				
Item 12	.53				
Item 09	.51				
Item 35b	.40				
Item 31		.66			
Item 34		.65			
Item 35c		.65			
Item 36		.64			
Item 42		.61			
Item 27		.58			
Item 29		.52			
Item 37		.52			
Item 30		.50			

ITENS	Exp. Artísticas	Recursos/Parcerias	Implementação Exp Artísticas	Avaliação	Desenvolvimento das Exp Artísticas
Item 35 ^a		.49			
Item 28		.49			
Item 40		.44			
Item 33		.43			
Item 41		.39			
Item 03			.80		
Item 01			.75		
Item 02b			.71		
Item 02 ^a			.64		
Item 32			.52		
Item 04			.51		
Item 13			.43		
Item 38				.70	
Item 22				.67	
Item 39				.59	
Item 23				.57	
Item 19				.57	
Item 21d				.43	
Item 21c					.80
Item 15					.74
Item 21b					.60
Item 18					.53
Raiz	7.02	5.78	3.90	3.69	3.24
Própria					
%	14.94	12.31	8.29	7.84	6.89
Variância					

ITENS	Exp. Artísticas	Recursos/Parcerias	Implementação Exp Artísticas	Avaliação	Desenvolvimento das Exp Artísticas
explicada					

Tabela 149 - Análise factorial da escala de professores das AEC

Através da análise da tabela nº 149, verificamos a existência de cinco dimensões, cujo total da variância explicada é de 50.27%, sendo que o 1º factor é responsável por 14.94%.

Análise factorial

Foi efectuada a análise factorial exploratória à escala, pelo método de análise de componentes principais, com rotação varimax; aplicado o método de Kaiser, foi identificada uma estrutura factorial com 5 dimensões (valores próprios ≥ 1.00 e saturação do item no factor $\geq .40$).

Na primeira solução factorial encontrada, verificou-se que esta estrutura factorial era pouco clara, uma vez que existiam 2 itens que saturava com valores inferiores como era o caso do item8 e item5. Perante esta estrutura factorial, retirámos os itens, uma vez que a sua formulação teórica alterava as qualidades psicométricas do instrumento.

Escala	Alfa de Cronbach
Exp. Artísticas	0.90
Recursos/Parcerias	0.84
Implementação Exp Artísticas	0.79
Avaliação	0.70
Desenvolvimento das Exp Artísticas	0.66

Tabela 150 - Análise da consistência interna da escala

De acordo com a análise da tabela nº 150, verificamos que o α .Cronbach varia entre .90 (dimensão 1) e .66 (dimensão 5), valores que de acordo com os critérios de Nunnally & Bernstein (1994) são superiores a .70, logo podemos considerar que as sub-escalas em estudo são aceitáveis e apresentam consistência interna.

Médias Globais

Variáveis	Máx.	min	Média	Desvio-padrão
Exp. Artísticas	5,00	1,20	3,00	,78
Recursos/Parcerias	5,00	2,07	3,55	,62
Implementação Exp Artísticas	5,00	2,71	4,23	,54
Avaliação	5,00	1,00	2,65	,74
Desenvolvimento das Exp Artísticas	5,00	1,00	3,35	,85

Tabela 151 - Análise da medida de tendência central e dispersão das escalas em estudo

Na análise da tabela 151, verifica-se que os valores médios da escala de professores variam entre 4.23 (dimensão 3) e 2.65 (dimensão 4), por sua vez os valores de dispersão (desvio-padrão) variam entre .54 (dimensão 3) e .85 (dimensão 5). Assim, verificamos que a apresenta baixa dispersão de valores das suas médias.

Teste de Hipóteses

Variável	sexo		t	p
	Feminino	masculino		
	Média (dp)	Média (dp)		
Exp. Artísticas	3,07 (.74)	2.88 (.99)	.71	Ns
Recursos/Parcerias	3.60 (.63)	3.57 (.57)	.17	Ns
Implementação Exp	4.30 (.51)	4.08 (.63)	1.24	Ns
Artísticas				
Avaliação	2.65 (.67)	2.63 (1.08)	.07	Ns
Desenvolvimento das Exp	3.43 (.86)	3.13 (.93)	1.07	Ns
Artísticas				

Tabela 152 - Teste da diferença de médias do género segundo as dimensões das escalas em estudo

Ns – não significativo

Na análise da tabela nº 152, verificamos o teste de diferença de médias não apresenta valores de diferenças estatisticamente significativas. Verificamos que quanto ao género podemos inferir que a hipótese não se verifica.

Variável	Avaliação do impacto		t	p
	Sim	Não		
	Média (dp)	Média (dp)		
Exp. Artísticas	3,14 (.77)	2.96 (.73)	.76	Ns
Recursos/Parcerias	3.78 (.54)	3.46 (.58)	1.75	Ns
Implementação Exp Artísticas	4.31 (.47)	4.10 (.57)	1.24	Ns
Avaliação	2.19 (.57)	2.75 (.71)	-2.06	*
Desenvolvimento das Exp Artísticas	3.80 (.75)	3.22 (.83)	2.27	*

Tabela 153 - Teste da diferença de médias da avaliação do impacto segundo as dimensões das escalas em estudo

Ns – não significativo; * $p \leq .05$

Na análise da tabela nº 153, verificamos o teste de diferença de médias não apresenta valores de diferenças estatisticamente significativas, em relação às dimensões 1 a 3. No que respeita às dimensões 4 e 5 apresentam diferenças, estatisticamente significativas caracterizadas por:

- Na dimensão 4 a média é superior nos sujeitos que responderam não na avaliação comparativamente aos que responderam sim;
- Na dimensão 5 o fenómeno é inverso, a média é superior aos que responderam sim na avaliação de impacto, comparativamente com o outro grupo

Assim, a hipótese só é parcialmente verificada.

Prof do 1º ciclo	Professores das AEC				
	Exp. Artísticas	Recursos/Parcerias	Implementação Exp Artísticas	Avaliação	Desenvolvimento das Exp Artísticas
Exp. Artísticas	-.08	.13	.09	.20	-.18
Impacto	.02	.22	.01	.09	-.03
Recursos	.08	.14	.24	.22	.36*
Parcerias/recursos	.32*	.14	-.02	-.04	-.14
Impacto da Implementação	.28*	.11	.08	.05	.09

Tabela 154 - Tabela de correlações de Pearson entre as dimensões estudadas dos professores do 1º ciclo e professores das actividades de enriquecimento curricular

Nota: * $p \leq .05$

Relativamente à tabela 154, constatamos a ausência de correlações estatisticamente, significativas na sua generalidade. Efectivamente, existem correlações significativas entre as expressões artísticas dos professores das AEC e as dimensões parcerias/recursos e impacto da implementação dos professores do 1º ciclo; contudo o valor da correlação r de Pearson é inferior a 0.40 pelo que consideramos que se tratam de correlações fracas. O mesmo fenómeno se repete entre o desenvolvimento das expressões artísticas e os recursos. Logo não podemos afirmar que há uma associação entre as dimensões dos professores do 1º ciclo e os professores das AEC.

Hipótese 3, idêntica à Hipótese 2

Hipótese 4: os professores das AEC têm uma percepção positiva da Avaliação do Impacto das actividades de enriquecimento curricular.

Hipótese 5: Há uma associação inversa entre as percepções dos professores do 1º ciclo e dos professores das actividades de enriquecimento curricular

- **Perguntas Abertas**

Antes de passarmos aos comentários sobre os dados que se obtiveram através dos outros instrumentos de recolha, indicaremos alguns aspectos obtidos através das questões abertas que constaram dos questionários.

Destacamos primeiramente o facto de que juntando os respondentes dos dois questionários, para os quais as perguntas abertas foram as mesmas, apenas 115 pessoas responderam a estas questões. Salientamos que neste grupo, nem todos responderam às questões propostas e que a diversidade de respostas é significativa. Apesar disso, acentuamos que deverá ser considerado, visto que o questionário de recolha de dados, era extenso e, de certa forma, algo novo para os inquiridos, sobre uma área que apresenta alguma ambiguidade no seu desenvolvimento e implementação.

Atendendo à diversidade de respostas, na nossa opinião consideramos dever-se ao facto de existirem realidades completamente distintas sobre a mesma problemática, diferindo os critérios do desenvolvimento destas actividades, consoante os locais onde se realizam, profissionais que as desenvolvem e a formação que possuem para a concretização das mesmas. Por outro lado, são significativas as diferentes atitudes e expectativas manifestadas pelos professores, factores que convergem para uma desigualdade de opiniões.

Notámos também diferenças entre os respondentes professores titulares de turma e os respondentes professores das AEC. Assim sendo iremos analisar as respostas de forma separada a fim de podermos cruzar os dados obtidos com uma maior consistência. De seguida, veremos as respostas em cada questão, começando pelos professores das AEC.

2.2. Na sua opinião o desempenho dessas funções foi benéfico? Em caso afirmativo, especifique de que modo se reflectiu esse desempenho na sua vida pessoal e profissional, se correspondeu aos interesses e necessidades da população a que se destinava e destaque 3 aspectos que considere bons e 3 que agregaria/modificaria (especificando se a nível individual, de grupo, de organização, de recursos, de formação recebida).

Nesta questão, verificámos que foram em minoria os respondentes que assinalaram esta resposta mas que proporcionaram uma variedade de aspectos a considerar, que consideraram bons, os quais destacamos:

- Contactos com alunos do 1º ciclo
- Experiência com uma faixa etária mais baixa
- Relações afectivas com os alunos
- Disciplina e regras dentro dos grupos
- Capacidade de avaliar interesses e capacidades das crianças

Na série de perguntas abertas, em número de seis, constatamos que dos inquiridos das AEC, apenas 52 responderam a estas questões. Por considerarmos importante as suas opiniões, passamos à observação das mesmas.

1. Assinale 3 aspectos que devam melhorar na implementação e realização das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico.

A maioria dos respondentes, considerou que deveria haver “uma estabilização do corpo docente, a existência de melhores instalações para o desenvolvimento destas actividades e melhores materiais que possibilitem um trabalho de qualidade”.

Consideraram também ser prioritário “a existência de maior flexibilização de horários e uma maior articulação com os professores titulares de turma e com a comunidade educativa, com um esclarecimento do que se faz e para que serve o que se faz e acima de tudo que possa existir uma articulação entre as AEC e o plano curricular”.

Pensam ser necessária “uma melhor interdisciplinaridade entre as AEC e as outras áreas disciplinares e ainda a existência de materiais necessários ao desenvolvimento das actividades”.

Acham fundamental que “tanto o período de tempo dedicado a cada actividade como as condições do local onde se desenvolvem sejam repensados pois deixam bastante a desejar”.

Sugeriram que “para uma qualidade das actividades seria fundamental que as mesmas estivessem inseridas no horário escolar, onde envolvessem todos os alunos e que existisse uma melhor organização do tempo destinado às mesmas”.

Referem ainda que deveriam existir “melhoramento de espaços físicos de modo a potenciar a actividade e maior intercâmbio entre os professores da mesma área”.

Devido à diversidade de respostas, consideramos que as mesmas são indicadores de que existem expectativas diferentes entre estes profissionais que desenvolvem a mesma actividade, onde se apresentam interesses específicos mas que na sua generalidade todos apontam para a existência de uma unificação de critérios que permita no seio do grupo, propiciar um melhor desempenho.

Passemos às respostas seguintes, analisando cada uma delas.

2. *No seio do seu grupo de trabalho promovem-se e desenvolvem-se acções de formação nas áreas das expressões artísticas? Em caso afirmativo, indique quais e se segundo a sua opinião correspondem aos interesses e necessidades dos membros do grupo.*

A esta questão, apenas 9 respondentes consideram ter feito alguma formação na área das expressões e sentem que “deveriam ser mais frequentes específicas, de modo a potenciar as dinâmicas”.

Devido ao facto de apenas uma escassa minoria ter referido alguma formação apresentada, este indicador leva-nos a concluir que foram realizadas poucas acções de formação e que existe grande necessidade perante os inquiridos de que se realizem mais e com uma maior frequência a fim de que as suas prestações possam ser de maior qualidade.

Ainda no que respeita a acções de formação, estes respondentes, referem que nem todas foram de encontro às suas necessidades, embora em algumas tenham “assistido à apresentação de dois manuais e respectivos materiais na sua área de trabalho”.

Nas formações que apontam ter recebido, destacam: “ouvir histórias de olhos fechados”, “apresentação de manuais” e “formação de “rugby”. Fazem referência, que as mesmas foram de

alguma utilidade para os conteúdos que desenvolvem. No entanto, as opiniões não reúnem unanimidade, pois de entre estes 9 respondentes, alguns referem as formações só se fazem “muito raramente e não são as que necessitam”.

Apresentam como necessidade de melhora, mais formação pessoal nas áreas específicas que desenvolvem e com uma maior assiduidade. Identificam problemas de ordem económica e pessoais, assim como das entidades promotoras.

3- Professores das escolas do 1º ciclo e professores/ profissionais das Actividades de Enriquecimento Curricular, planificam, gerem e elaboram conjuntamente aspectos de avaliação no sentido de melhoria nos processos estruturais dessas actividades? Em caso afirmativo, indique 3 aspectos a destacar e 3 que agregaria ou modificaria.

Com esta questão pretendia-se que as respostas, no caso de serem afirmativas, se distribuíssem por duas modalidades. Na primeira modalidade, os respondentes deveriam destacar 3 aspectos que permitissem a melhora nos processos estruturais dessas actividades. Na segunda, deveriam identificar 3 aspectos que deveriam agregar ou modificar.

Sobre esta questão 44 professores consideram que os professores titulares de turma e os professores das AEC não planificam, não gerem nem elaboram conjuntamente aspectos de avaliação no sentido de melhoria nos processos estruturais das actividades. Alguns deles, embora não fosse solicitado, manifestaram por escrito esse facto, registando que “não planificam nem elaboram nada nesse sentido”

Neste caso, foram apenas 16 inquiridos que deram resposta afirmativa a esta questão, estruturada em duas modalidades e ainda assim, verificámos heterogeneidade nas respostas.

Destacam que “alguns professores interagem com os professores das AEC e alteram o plano de acordo com o que as actividades sugerem”. Destacam também que é feita uma “avaliação sem valor para os alunos” e existir “falta de ética profissional dos professores titulares de turma e pouca intervenção dos professores titulares” e ainda “reuniões mensais de articulação”.

A propósito do que agregariam ou modificariam, verifica-se que dos 16 inquiridos que responderam “sim”, apenas 7 apresentaram as suas sugestões, dentro desta linha:

- Modificação de Horários e duração das actividades
- Regime de frequência das actividades; deixando de ser facultativo
- Impedir desistência de alunos em qualquer momento do ano
- Avaliação dos alunos com relevância para o ano lectivo
- Observação por parte dos professores titulares de turma
- Maior interacção entre as planificações elaboradas
- Uma maior articulação com os professores de 1º e 2º ciclo
- Existência de contactos com os encarregados de educação

4- As abordagens das linguagens artísticas no contexto das actividades de enriquecimento curricular são feitas de forma separada ou integrada? Quais as linguagens mais abordadas? Resumidamente, dê exemplos.

A esta pergunta, responderam 22 inquiridos e de forma bastante heterogénea. Destes respondentes, 12 consideram que as linguagens artísticas se trabalham de forma separada e que as mais abordadas são as áreas de música e físico-motora.

Foi de 10 o número dos inquiridos que considerou que as linguagens artísticas se processam de forma integrada, mas no entanto referem que “tenta-se fazer a integração possível no papel mas na prática nem sempre as coisas acontecem”.

Relatam ainda que a integração apenas é feita “em festas escolares onde se junta o grupo de trabalho em projecto conjunto e desenvolve-se o trabalho”.

Quatro dos respondentes, consideram que as linguagens são realizadas “sempre de forma integrada com o currículo, os professores titulares e com as necessidades dos alunos”

5- Ocorrem formas específicas de avaliar o impacto que as actividades de enriquecimento curricular apresentam junto da comunidade educativa?

Sim ☐ Não ☐

Em caso afirmativo, indique quais os instrumentos de análise e avaliação.

A esta questão responderam 45 inquiridos, sendo que 15 não manifestaram opinião.

Afirmativamente, reponderam 14 existindo grande heterogeneidade nas respostas, sobre os instrumentos de análise e avaliação, das quais destacamos as que consideramos pertinentes:

- “Todos os espectáculos que são apresentados quer aos outros colegas como forma de motivação quer aos próprios pais e colegas titulares”.
- “Troca de informação com os professores titulares e encarregados de educação nas reuniões”
- “Preenchimento de uma ficha de avaliação no final de cada período”

- “Questionários aos encarregados de educação”
- “Um simples questionário aos pais e alunos”
- “Todos os espectáculos que são apresentados quer aos outros colegas como forma de motivação quer aos próprios pais e colegas titulares”.
- “Troca de informação com os professores titulares e encarregados de educação nas reuniões”
- “Preenchimento de uma ficha de avaliação no final de cada período”
- “Questionários aos encarregados de educação”
- “Um simples questionário aos pais e alunos”
- “Inquérito realizado aos pais e alunos sobre o grau de insatisfação das AEC cedido pela Câmara de Setúbal”.

Negativamente responderam 31 inquiridos, considerando que não ocorre qualquer forma específica de avaliar o impacto destas actividades junto da comunidade educativa.

6- Indique algumas dificuldades encontradas na implementação e prática das actividades de enriquecimento curricular:

Do número total de inquiridos, 44 responderam a esta questão. Os respondentes apresentaram uma série de dificuldades encontradas na implementação e prática destas actividades, das quais salientamos:

- Poucos recursos materiais e fraca variedade.
- Falta de condições para a realização de algumas actividades, nomeadamente instalações
- Falta de autoridade dos professores das AEC
- Inexistência de colaboração entre muitas escolas e direcções com os professores das AEC
- Dificuldade em reunir com os professores de turma
- Disparidade nos critérios de avaliação dos alunos
- Escassez de tempo para o desenvolvimento das actividades
- Falta de interesse por parte dos pais sobre o que acontece nas actividades de enriquecimento curricular.
- Instabilidade na colocação dos docentes
- Instabilidade no grupo/turma devido a alterações ao longo do ano lectivo, prejudicando a continuidade do trabalho
- Incumprimento do programa
- Pouca preocupação por parte dos professores titulares de turma em ver os colegas como professores.

- Os professores das AEC não têm a mesma credibilidade junto dos encarregados de Educação que o professor titular de turma.
- Pais e alunos encaram estas actividades como entretenimento e não enriquecimento do currículo.
- Necessidade de maior esclarecimento junto dos encarregados de educação.
- Pouco contacto entre os professores e os encarregados de educação.
- Pouco sentido de responsabilidade das famílias face às AEC.

“Mau comportamento por parte dos alunos e pouca autoridade dos professores”.

“As dificuldades sentidas, são apenas ao nível dos alunos que pensam que as actividades são um prolongamento do recreio. Deveria haver uma maior seriedade relativamente às actividades de enriquecimento curricular”.

Passaremos de seguida aos comentários dos dados referentes aos professores titulares de turma, sobre as questões abertas.

Na sua opinião o desempenho dessas funções foi benéfico? Em caso afirmativo, especifique de que modo se reflectiu esse desempenho na sua vida pessoal e profissional, se correspondeu aos interesses e necessidades da população a que se destinava e destaque 3 aspectos que agregaria/modificaria (especificando se a nível individual, de grupo, de organização, de recursos, de formação recebida).

A esta questão não obtivemos respostas significativas, sendo que os professores titulares de turma desempenham as funções na área de expressões artísticas de forma integrada nas suas aulas, em regime de monodocência.

1. *Assinale 3 aspectos que melhoraram na implementação e realização das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico.*

2. A esta questão 58 respondentes, traçaram a sua resposta, o que nos leva a induzir que consideram não existir aspectos que melhoraram com a implementação das Actividades de enriquecimento curricular. Nove inquiridos, manifestaram por escrito a sua opinião de desagrado, no que se pretendia recolher informação de melhoria, que citaremos:

“Não encontro aspectos que tenham melhorado com a implementação das AEC”

“Nada melhorou”

“Não trouxeram qualquer alteração”

“Nenhum aspecto”

“Não tenho nada a apontar”

“Nada”

“Para mim pioraram: agressividade, indisciplina, falta de recursos físicos e humanos, falta de professores das AEC, sem terem sido substituídos pela Câmara”.

“Não me parece ter existido melhoria significativa com a implementação destas actividades. Pelo contrário, existe maior instabilidade comportamental e desorganização”.

Deste modo, poderemos concluir que 67 respondentes, consideram não terem existido aspectos de melhoria na implementação e realização das actividades de enriquecimento curricular.

Dos restantes respondentes, 48 apontam alguns aspectos que consideram ter melhorado com estas actividades e destacamos as principais respostas:

- Ocupação dos tempos livres das crianças
- Maior sociabilização entre as crianças
- Favorecem as relações sociais das crianças, melhorando a comunicação com os outros
- Desenvolver capacidades ao nível das expressões
- Ocupação dos alunos que se encontravam em casa
- Ambiente de convívio mais alargado
- Contratação de professores das AEC
- Aperfeiçoamento de competências que são trabalhadas pelo professor titular
- Mais postos de trabalho para os desempregados ou seja para os professores que não foram ou não são colocados.
- Dar apoio às famílias na medida que permite que os seus educandos fiquem mais tempo na escola.
- Receber mais docentes no meio escolar, o que permite uma troca de experiências.
- Se melhorou alguma coisa foi em termos de apoio às famílias, que têm onde deixar os filhos sem pagar, independentemente da qualidade dos serviços.
- Implementação de novas oportunidades de aprendizagem para os alunos.
- Desenvolvimento da criatividade e expressão corporal.
- Especificidade perante algumas temáticas (inglês e Música)
- Contacto com mais que um docente
- Aprendizagens dos alunos
- Contribuição nas festas da escola
- O facto de as famílias terem onde deixar as crianças ocupadas algum tempo, ainda que sem condições.

2. No seio do seu grupo de trabalho promovem-se e desenvolvem-se acções de formação nas áreas das expressões artísticas? Em caso afirmativo, indique quais e se segundo a sua opinião correspondem aos interesses e necessidades dos membros do grupo.

A esta questão 110 respondentes consideram que no seu grupo de trabalho não se promovem nem se desenvolvem acções de formação nas áreas de expressões artísticas, tendo alguns destes manifestado por escrito a falta das mesmas, conforme destacamos algumas respostas:

“Não foram desenvolvidas acções de formação nesse âmbito”.

“Não se promovem acções de formação nas áreas de expressões artísticas”.

“Não e se, se promovem são muito poucas, não correspondem aos interesses e necessidades dos membros do grupo”.

“Não há formação contínua”.

“Não tenho conhecimento”.

“Não mas seria muito agradável se fossem promovidas acções de formação nesta área”.

“Não se desenvolvem mas foram pedidas ao Centro de Formação para os professores deste agrupamento”.

“Ultimamente as áreas de expressões não têm sido contempladas nas acções de formação”.

Positivamente, responderam a esta questão 5 inquiridos, cujas respostas destacaremos:

“Sim, promovem-se e desenvolvem-se acções de formação embora não correspondam muito aos meus interesses”.

“Sim, formações nas áreas de expressão musical e artística”.

“Ao nível dos professores das AEC, penso que sim”.

“Poucas”.

Deste modo poderemos considerar que os professores na grande maioria das escolas não se promovem nem se desenvolvem acções de formação na área das expressões artísticas, embora os professores sintam necessidade de as ter e considerem ter pedido aos agrupamentos de escolas, formação nessa área.

Apenas um número reduzido de professores, 5 manifestou ter tido formação em expressões artísticas, nem sempre correspondentes aos seus interesses e serem poucas.

Destacam as áreas de expressão musical e artística.

3. Professores das escolas do 1º ciclo e professores/ profissionais das Actividades de Enriquecimento Curricular, planificam, gerem e elaboram conjuntamente aspectos de avaliação no sentido de melhoria nos processos estruturais dessas actividades? Em caso afirmativo, indique 3 aspectos a destacar e 3 que agregaria ou modificaria.

Sobre esta questão, 90 professores consideram que não planificam, gerem ou elaboram conjuntamente com os professores das AEC, aspectos de avaliação no sentido de melhoria dessas actividades.

Ainda sobre a mesma questão, 25 dos respondentes, consideram que planificam, gerem elaboram conjuntamente com os professores das AEC, aspectos de avaliação no sentido de melhoria dessas actividades. Devido à heterogeneidade de respostas, passamos a destacar as que consideramos de maior pertinência:

Destacam:

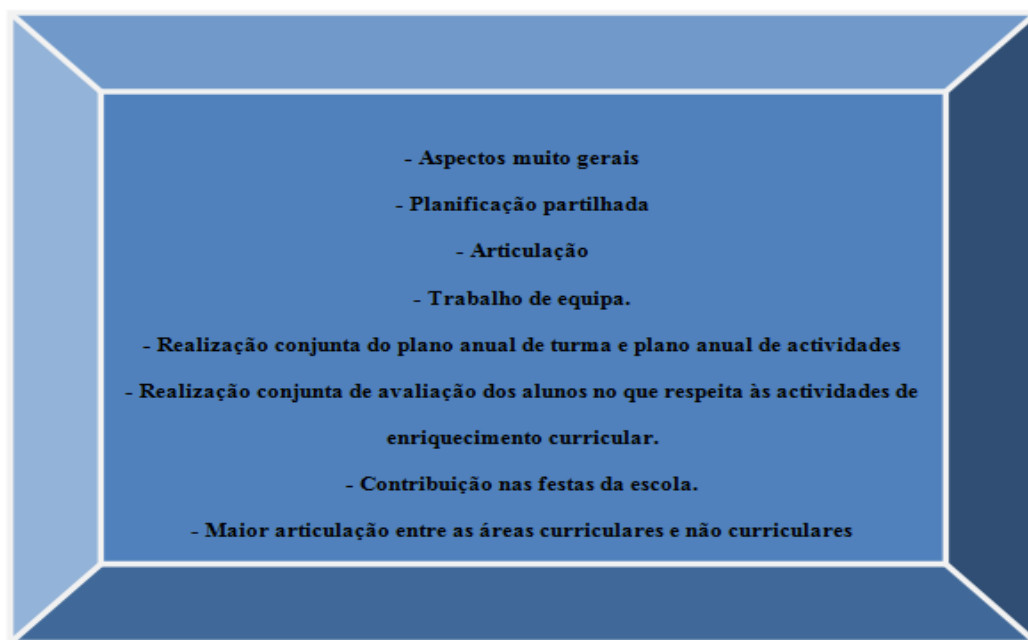


Figura 77 - Destaque das questões de avaliação

Modificariam:

	- Espaço em que ocorrem, - Número de horas por parte dos alunos no mesmo edifício - Flexibilidade de horário. “Penso que seria importante que os professores das AEC fizessem parte do corpo docente da escola, permitindo a flexibilidade de horário”.	

Figura 78 – Modificações

Sobre esta questão, leva-nos a concluir que uma maioria dos professores considera não existir planificação conjunta e que não gerem nem planificam aspectos de avaliação no sentido de melhoria nos processos estruturais dessas actividades.

4. As abordagens das linguagens artísticas no contexto das actividades de enriquecimento curricular são feitas de forma separada ou integrada? Quais as linguagens mais abordadas? Resumidamente, dê exemplos.

Nesta questão, 79 respondentes não manifestaram a sua opinião.

Em número de 16 consideram que as linguagens artísticas são feitas de forma **integrada** e 18 respondentes, consideram que se processam de forma **separada**.

Sobre as linguagens mais abordadas, os inquiridos que consideraram ser de forma **integrada**, responderam que as linguagens mais abordadas são: **Música, Actividade Física desportiva e expressão plástica**. Poucos exemplificaram o procedimento, no entanto ainda surgiram alguns exemplos que citaremos:

“Há a participação dos alunos nas festas e eventos escolares – apresentação do trabalho realizado”.

“A partir de um tema, por exemplo, “Animais” trabalha-se todas as áreas”

Os professores que consideram que as linguagens artísticas se fazem de forma **separada**, indicam que as linguagens mais abordadas são: **a expressão físico motora e a música**.

“São feitas separadamente, sem tempo suficiente para um trabalho de qualidade. Fazem-se uns desenhos... a nível da expressão plástica. Deveria ser um trabalho articulado na sala, com o professor, de forma globalizada”.

5- Ocorrem formas específicas de avaliar o impacto que as actividades de enriquecimento curricular apresentam junto da comunidade educativa?

Sim ☐ Não ☐

Em caso afirmativo, indique quais os instrumentos de análise e avaliação.

Referentemente a esta questão dos 115 respondentes, 80 responderam que não.

Quinze não responderam e 20 dos inquiridos, responderam sim.

Logo, podemos induzir que a maioria dos respondentes, considera que não existem formas específicas para avaliar o impacto das actividades de enriquecimento curricular na comunidade educativa.

Os que responderam pela afirmativa, referem que os instrumentos de análise e avaliação apresentados junto da comunidade educativa para avaliar o impacto das actividades de enriquecimento curricular são:

- Reuniões conjuntas com os professores titulares e professores das AEC
- Reuniões promovidas pela entidade promotora para elucidar as famílias.

Verificamos que na sua maioria os professores consideram não existir formas específicas de avaliar o impacto das actividades de enriquecimento curricular junto da comunidade educativa.

6- Indique algumas dificuldades encontradas na implementação e prática das actividades de enriquecimento curricular:

A esta questão, sobre as dificuldades encontradas na implementação e prática das actividades de enriquecimento curricular, responderam 55 professores, existindo grande variedade nas respostas embora também se tenha verificado alguns pontos semelhantes. Assim destacaremos as mais indicadas pelos professores:

- A forma como as actividades são estruturadas não se ajustam às realidades nem às necessidades de uma verdadeira prática das expressões
- Planificação ineficiente pela entidade promotora
- Oscilação de número de alunos por turma ao longo do ano
- Instabilidade do corpo docente das AEC e falta de assiduidade dos professores
- Falta de articulação nos conteúdos que deveriam ser planificados em conjunto com os professores titulares de turma
- Demasiado tempo que as crianças passam no espaço escolar
- Maior instabilidade nas atitudes e comportamentos dos alunos
- Actividades só para entreter alunos, provocar agressões e muita indisciplina
- Inexistência de condições necessárias para a prática das actividades.
- Falta de espaços, de materiais e recursos humanos
- Falta de um currículo específico a ser seguido na linha das expressões artísticas
- Desmotivação dos alunos e desinteresse dos encarregados de educação
- Escola a tempo inteiro, com muita carga horária
- Falta de respeito e cumprimento de regras por parte da maioria dos alunos
- Horários insuficientes e desajustados, com tempo insuficiente para um trabalho articulado
- Não existe interacção entre os professores das AEC e professores titulares de turma e a maior parte deles nem se conhecem

- Impossibilidade de ser feito um trabalho verdadeiramente interdisciplinar porque nem todos os alunos frequentam as AEC, visto serem facultativas
- Muitos professores utilizam este trabalho como recurso, enquanto não obtêm outras colocações mais remuneradas
- Os pais não encaram estas actividades como aprendizagens, continuando a ser o mais importante o prolongamento de horário, onde podem deixar as crianças de forma gratuita.

As respostas a estas questões abertas, vêm complementar significativamente o conjunto de respostas às perguntas fechadas e também se pode considerar que estão na mesma linha das entrevistas realizadas assim como nos grupos de discussão que mais tarde salientaremos.

Desta forma concluímos a apresentação e discussão dos resultados que obtivemos com o segundo instrumento de recolha de dados. Seguidamente passaremos a descrever os resultados alcançados analisando os dados secundários.

De seguida, apresentaremos graficamente a etapa do processo seguido:

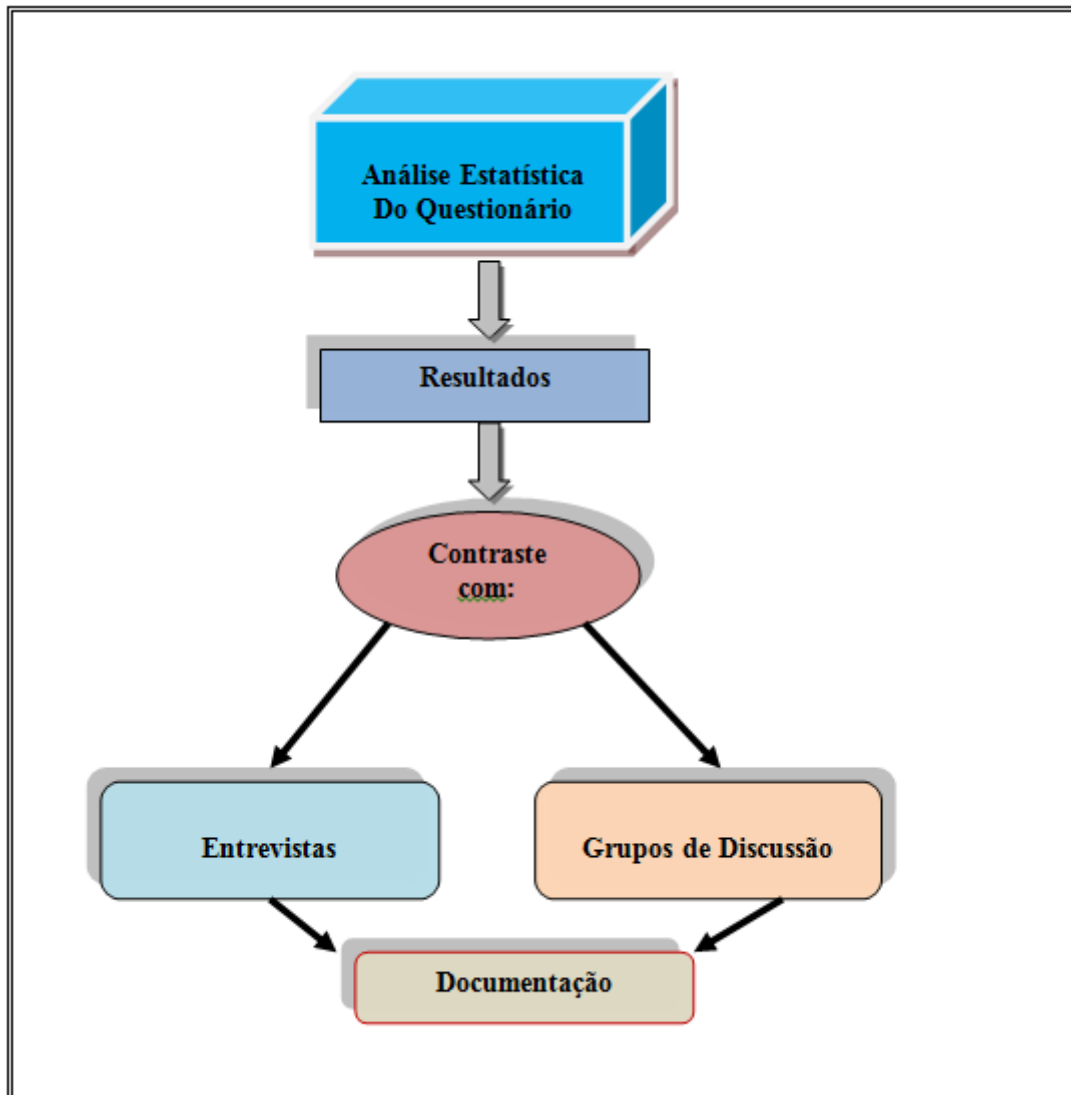


Figura 79 - Fases do processo de análise dos resultados

5.3.Descrição dos resultados da análise dos dados secundários

Como poderemos verificar no Capítulo IV, indicámos em que se baseava a análise de dados secundários, a consistência dos mesmos e o processo em que a desenvolveríamos.

Aos documentos por nós seleccionados, respectivamente à avaliação das AEC pelo Ministério da Educação, colocámos duas interrogações, que considerámos pertinentes.

- Procuramos saber quais os instrumentos utilizados na avaliação das AEC, pelo Ministério da educação e pela Entidade Promotora e de que modo são partilhados pelos professores titulares de turma e professores das actividades de enriquecimento curricular.

- Como se recolhem os dados dos boletins informativos de avaliação dos alunos, nas escolas e ainda que alterações se vislumbram para a melhoria dos mesmos.

Consideramos que são estas questões de conteúdo alargado, que nos poderão indicar de alguma forma, como se avaliam as actividades de enriquecimento curricular, o desenvolvimento das mesmas e repercussões que possibilitam.

Sousa (2005:262) salienta que a análise documental “tem por objectivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com maior pertinência”.

Tal como referem Carmo & Ferreira (1998), a análise documental é um procedimento que abarca três formas distintas (selecção, tratamento e interpretação), tendo por objectivo extrair algum conhecimento, que possa valorizar a investigação, tanto no que se refere à recolha de informação de estudos anteriores, como processo que permita acrescentar valor à pesquisa e à comunidade científica. Deste modo, permite estudar e reflectir sobre as produções existentes sobre áreas específicas a fim de “introduzir algum valor acrescido à produção científica sem correr o risco de estudar o que já está estudado tomando como original o que já outros descobriram.” (Carmo & Ferreira, 1998:59).

Assim, procurámos dados sobre este tema em diversos meios de informação (documentos oficiais, decretos-Lei, relatórios do Ministério da Educação e de outras entidades que pesquisaram sobre o tema) de modo a podermos recolher essa informação, averiguar com que instrumentos foi realizada e que sugestões e propostas de melhora as mesmas consideram e apontam.

Por sua vez, Quivy & Campenhoudt (1992: 201) empregam o término “recolha de dados preexistentes”, envolvendo neles a Análise Documental. Estes autores, apontam que o investigador poderá realizar a recolha de dados com o objectivo de os estudar só por si ou com a

finalidade de obter informações úteis para outras pesquisas. Considera que esses documentos, podem ser: “manuscritos, impressos ou audiovisuais, oficiais ou públicos, privados ou de algum organismo, contendo texto ou números”.

No nosso caso, pesquisámos recolhemos e analisámos para além dos documentos oficiais, documentos precisos sobre a Educação pela Arte, monografias e manuscritos, assim como fotografias que nos permitiram uma maior elucidação do objecto de estudo.

A informação recolhida servirá de ponto de referência para estudar de forma análoga, a realidade existente no concelho de Setúbal e outras realidades no país. Temos informação de alguns relatórios específicos sobre o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, sendo que alguns dos mesmo foram realizados sob a tutela institucional, por iniciativa e orientação do poder que regula as decisões educativas, sendo que se torna conveniente, cruzar também se possível, com outras informações autónomas elaboradas por investigadores externos.

Lakatos e Maconi (1995 cit in Sousa, 2005:262), considera que a forma de analisar um texto depende essencialmente do objectivo a que a análise se destina e refere os seguintes:

- Escolher o mais importante do texto;
- Reconhecer a sua organização e estrutura;
- Interpretar ideias e conceitos,
- Procurar chegar a níveis mais profundos de compreensão;
- Separar os conceitos importantes dos secundários ou acessórios;
- Distinguir os factos das hipóteses e dos problemas,
- Encontrar as ideias principais e as direcções secundárias;
- Perceber as ideias que se relacionam;
- Identificar as conclusões e as bases que as sustentam.

Para que possamos tornar mais precisa e exequível a informação recolhida com os dados secundários, seguimos as sugestões de González Rio, (1998:66 cit in Rodrigues, M.P. 2001):

“El principio básico para el uso de los dados secundários consiste en ser flexibles a la hora de plantearse las preguntas en una investigación. Lo ideal es que una ideia o hipóteses pueda ser plantiada de forma tal que el material disponible ya recopilado contenga la respuesta a esa pregunta”.

Com efeito, perante os documentos que analisámos, centrámo-nos nos mais específicos que nos elucidaram sobre o funcionamento das expressões artísticas quer no contexto formal, quer no informal, nas mudanças efectuadas e nos estudos recentes que se realizaram sobre esta realidade.

Toda esta informação foi para nós um referencial, com a qual pudemos orientar, no que respeita a documentos institucionais, que possibilitaram a construção e reconstrução do nosso instrumento quantitativo, que teve que seguir a perspectiva institucional e as orientações vigentes.

Sobre os estudos realizados por outros investigadores, as informações recolhidas foram por nós consideradas como marco de referência de situações análogas a ter em conta, a fim de complementar inferências e estabelecer comparativamente modelos de melhoria.

Destacamos sobre um estudo recente de Estríbio (2010) sobre as actividades de enriquecimento curricular no currículo do 1º ciclo do ensino básico, onde promove a participação dos alunos na vida da escola e a opinião dos mesmos na preparação das AEC. Este estudo vem reforçar a ideia que desenvolvemos, na existência de estratégias conjuntas e articuladas entre os vários parceiros.

Pontos fortes nos dados secundários:

As constantes tentativas de adequação de tempos, espaços e cultura de escolas e parcerias.

Pontos frágeis nos dados secundários:

- Falta de adaptação das leis e normas vigentes, às realidades existentes nas escolas do 1º ciclo.
- Alterações consecutivas ao processo antes que o mesmo apresente consistência.
- Indefinições sobre os profissionais a nível pedagógico e formativo.

Proposta de Melhoria:

- Apostar na inclusão dos professores das AEC numa cultura de escola que vise aspectos organizacionais e curriculares.
- Criar ou adaptar instalações que possuam espaços para um desenvolvimento de qualidade das AEC.
- Proporcionar meios de intensificar a relação entre os professores titulares de turma e os professores das AEC no sentido de promover uma articulação conjunta de actividades e processos avaliativos que permitam um melhor acompanhamento e gestão curricular.
- Aperfeiçoar as práticas dos profissionais destas áreas, através de um modelo de formação adequada que permita criar oportunidades a todos os alunos, incluindo as crianças com necessidades educativas especiais.
- Criar condições materiais que permitam a experimentação e a construção de forma clara e ampla e respostas humanas apropriadas.

5.4. Resultado da análise dos grupos de discussão

Neste ponto do capítulo quinto, pretendemos apresentar os resultados que obtivemos com o processo de análise dos grupos de discussão, após termos realizado a codificação e termos utilizado o programa informático MAXQDA para o tratamento de dados, obtidos através dos textos dos grupos de discussão.

Sabemos da existência de uma vasta gama de programas específicos para a realização de análise de dados qualitativos, entre os quais referimos: Aquad, Atlas, Ethno, Nudist, HiperResearch, entre outros. No nosso caso seguimos a orientação e experiência de outros autores, que o utilizaram na Universidade de Huelva, tais como Trivino, A. (2009), entre outros.

A sua experiência e dedicação, foi uma ajuda preciosa. O programa facilitou-nos a possibilidade de agrupar os textos, de acordo com os códigos e categorias correspondentes, tornando-se facilitador na análise de dados quantitativos, no que respeita a frequências e percentagens.

De seguida, passaremos a descrever o sistema categorial e resultados.

5.4.1. Sistema Categorial dos Grupos de Discussão

Sistema de Categorias

Como anteriormente referimos, no capítulo precedente, o sistema categorial que constituímos para o nosso estudo, foi definido por 6 categorias, as quais estruturámos de acordo com as necessidades, em diferentes subcategorias, assinaladas com um código específico, que oportunamente desenvolveremos.

Quadro Categorical:

Códigos	Categoria: Implementação das actividades de enriquecimento curricular
ART	Modo como se desenvolvem e articulam as actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo. (Realidade actual, mudanças, funcionamento)
DIS	Formas de reflectir a disciplina e instabilidade nos alunos. (processos e factores que influenciam)
FUN	Funcionamento das actividades, em relação a turnos escolares, horários

Figura 80 - Categoria e Códigos: Implementação das actividades de Enriquecimento Curricular

Figura 81 - Categoria e códigos: Orientações específicas e parcerias

Códigos	Categoria: Orientações específicas e Parcerias
PAR	Parcerias, entidade promotora, Ministério, agrupamentos, colectividades
PFM	Perspectivas das famílias perante o modelo actual das actividades de enriquecimento curricular.
CRI	Criatividade nas AEC; O sensível, a ludicidade

Códigos	Categoria: Perspectivas Futuras
FOR	Formação de Professores e estabilidade docente
AUT	O papel da autarquia nas AEC
FLE	Flexibilização de Horários

Figura 82 - Categoria e códigos: Perspectivas Futuras

Códigos	Categoria: Perfil dos Profissionais das AEC
PRO	Professores profissionalizados que desenvolvem actividades de enriquecimento curricular
OUT	Outros profissionais com currículo relevante para o desempenho das AEC

Figura 83 - Categoria e códigos: Perfil dos Profissionais das AEC

Códigos	Categoria: Medidas Política
ETI	Escola a Tempo Inteiro
CPM	Colocação de professores e mobilidade. Instabilidade docente, mudanças de professor.
CON	Condicionalismos relevantes a nível institucional (falta de espaços, recursos humanos, materiais, mudanças, críticas)

Figura 84 - Categoria e códigos: Medidas Políticas

“E portanto se os professores deambulam, vão deambulando de escola em escola obviamente que o horário não é cumprido, obviamente! Em vez dos 45 minutos, fica reduzido a menos tempo. Tem, tem grandes desvantagens, obviamente”. Grupo 2: 19

(...) é um bocado como despejo, despejo porque os meninos ficam ali, portanto ao cuidado da escola. Os pais deixam-nos de manhã até à tardinha (...) grupo 2:17

Códigos	Categoria: Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular
AGM	Avaliação global do Ministério
APP	Avaliação dos professores titulares de turma e professores das AEC
AEP	Avaliação da Entidade Promotora

Figura 85 - Categoria e códigos: Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular

Após apresentarmos estas categorias como referência, tentaremos explicitar o significado de cada uma das subcategorias, às quais atribuímos um código, que exemplificaremos com excertos do texto, cada um deles.

ART: Modo como estão a ser implementadas, como se desenvolvem e articulam as actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo. Planificações. (realidade actual, mudanças, funcionamento)

“Não quer dizer que não seja importante haver estas actividades mas não tem sido uma mais-valia, não tem sido uma mais-valia, pelo menos no meu agrupamento”. (grupo 1: 1)

“...as coisas não correm bem e correm pessimamente! Em todos os aspectos! Em todos os aspectos! Tem havido coisas abismais na sala de aula”. (grupo 2: 3)

DIS: Formas de reflectir a disciplina e instabilidade nos alunos, atitudes comportamentais. (processos que influenciam)

“...ao sair da sala de aula muitas vezes para irem para as actividades, o comportamento da turma muda bastante”. (grupo1:2)

“...Porque o resultado que eu vou tendo, não é nada abonatório para aquilo que é desenvolver. Os relatos são relatos desta ordem: os miúdos andam em cima das mesas, espreitam nas janelas, não sei muito bem como, grita-se muito, uma das coisas é: andam com a cadeira para trás e para a frente...pergunto, quem é que regula isto?” (grupo 2: 29)

FUN: Funcionamento das actividades, em relação a turnos escolares, horários.

“ ...há turmas que têm pouquíssimos alunos que os pais não vão lá levá-los a meio da manhã e depois buscá-los ao fim de uma hora e meia para os irem levar depois de volta à uma e um quarto, portanto é muito complicado...” (grupo 1: 4)

“...eu duvido e não falo só enquanto professora, falo enquanto mãe, que uma criança que entra na escola às 9 da manhã, às 4 da tarde tenha predisposição para aprender aquilo que seja...” (grupo 2: 26)

PAR: Parcerias, entidade promotora, Ministério, agrupamentos, colectividades.

“Todos os professores que nós contratamos o currículo deles vai para aprovação na DGIDC, que pertence ao Ministério e a DREL é um organismo um bocadinho mais alto e há professores que não são aprovados cujo currículo relevante não é aprovado”... (grupo 1:18)

(...) há algumas questões que estão aí a ser colocadas e que tem mesmo a ver com a imposição que a DREL faz à entidade promotora quando cria os horários com certas características tem a ver com isto(...) grupo 2: 18

PFM: Perspectivas das famílias perante o modelo actual das actividades de enriquecimento curricular.

(...) eu retirei o meu filho das AEC porque ele todos os dias chegava a casa e chorava porque não queria ir. E então, eu também sentia que não havia um feedback da escola ou do agrupamento, em relação aos pais. Eu só recebia a informação, por acaso esta folha de avaliação (...) (Grupo 1: 10)

(...) isto são crianças do 1º ciclo! Chegam ao final do dia, estouradas! E a minha filha tem uma estrutura que a suporta! Isto não tem que ser assim. Não tem, não tem, nem tem que ser assim! E trabalho diariamente com uma apatia! Portanto não é por aí”. (Grupo 2: 33)

CRI:. Criatividade nas AEC; A importância do sensível e do lúdico.

“Mas eu acho que a criatividade foi cortada por completo”! (grupo1:31)

“Eu, na minha opinião não falo destas coisas com carácter lúdico que está subjacente à implementação das AEC” (grupo 2:16)

FOR: Formação de Professores e estabilidade docente.

“Nas expressões artísticas, um professor, com uma licenciatura em 1º ciclo, que não consegue ser colocado e que então concorre para as actividades de enriquecimento curricular não vem acrescentar grande coisa a maior parte das vezes”. (grupo 1: 9)

... ”nem toda a gente é colocada pelo ministério nem toda a gente tem trabalho e foi mais uma forma de arranjar trabalho para, mais professores mais pessoas.” (grupo 2: 7)

AUT: O papel da autarquia nas AEC

“É só para dizer a autarquia tem um papel ingrato ou não assumia as actividades de enriquecimento curricular e cada agrupamento iria se organizar, pronto como conseguisse, não é? Ou então? (...)” (grupo 1: 11)

...”solicitámos uma reunião na DREL, foram os directores de agrupamento, a Câmara expos a situação, explicamos que estávamos com muita dificuldade em dar resposta, nestes moldes e definiu-se um plano de “recuperação” entre aspas, para o próximo ano. Estamos a trabalhar já nisso.” (grupo 2: 6)

FLE: Flexibilização de horários

“Eu não tenho muito conhecimento de causa não tenho nenhum conhecimento efectivo de como é a flexibilização de horário”. (grupo 2: 23)

PROF: Professores profissionalizados que desenvolvem actividades de enriquecimento curricular

“Estamos a falar de pessoas que têm, que têm horários muito pequenos, que ganham pouco, que estão a recibos verdes uma situação por sinal precária, a maior parte deles tem outros trabalhos para além deste, portanto são pessoas que investem neste trabalho o que podem investir”... (grupo 1: 8)

“foi bom para os professores porque nem toda a gente é colocada pelo ministério nem toda a gente tem trabalho e foi mais uma forma de arranjar trabalho para, mais professores mais pessoas”. (grupo 2: 7)

OUT: Outros profissionais com currículo relevante para o desempenho das AEC

“Um professor que nós colocamos, um professor que é artista plástico e temos alguns nesse sentido, têm a abordagem artística e falta-lhes a componente pedagógica, que é o que acontece nalguns casos, não é?” (grupo 1: 9)

“Alguns professores das actividades de enriquecimento curricular, não são professores, são pessoas com currículo relevante que se adaptam mas nem sempre conseguem dar a melhor resposta, principalmente no 1º ciclo”. (grupo 2: 5)

ETI: A Escola a Tempo Inteiro

“As actividades de enriquecimento curricular procuraram primeiro que nada ou a ideia das actividades foi na minha opinião, primeiro que nada uma tentativa do governo de dar resposta às famílias...” (grupo 1: 6)

“estas actividades de enriquecimento curricular, foi uma medida do Ministério da Educação com base numa ideia de pressão oriunda das associações de pais, que se chamaram em tempo ido”. (grupo 2: 12)

CPM: Colocação de professores e mobilidade. Instabilidade docente (mudanças de professores ao longo do ano lectivo)

“houve muitas substituições, muitos professores novos e sinceramente até à data não tive possibilidade de entrar em contacto com a colega ou os colegas que entretanto vieram leccionar”... (grupo 1: 4)

“Isto já vem de outros anos, não é novidade este ano que quando algum professor faltar, para nós comunicarmos, que o substituiriam, nunca tem acontecido. O que tem acontecido é os miúdos ficarem na rua, ao Deus dará, acontecendo isto e aquilo”... (grupo 2: 3)

CON: Condicionalismos relevantes a nível institucional (falta de recursos, humanos, materiais, mudanças, críticas).

“Nós a entidade promotora, os agrupamentos de escola, os professores, preocupados em resolver questões, ... práticas. Onde é que se realizam, não é? Que materiais é que têm para que elas se realizem? Que espaços é que temos para que elas se possam realizar?” (grupo 1: 7)

“As actividades quando foram pensadas, foram pensadas para regimes normais. Não foram pensadas para as turmas de regime duplo. E para escolas que não têm espaços”. (grupo 2: 6)

AGM: Avaliação global, realizada pelo Ministério

“Mas eu por acaso também já fui monitorizado uma vez e acho bem, não quer dizer que seja sempre mas de vez em quando alguém a ver como é que corre”. (grupo 2:22)

APP: Avaliação realizada pelos professores titulares de turma e pelos professores das AEC

“Eu só recebia a informação, por acaso esta folha de avaliação, retirei daqui o nome do menino (...), mas eu só recebia isto ao fim do 1º trimestre. Para mim, isto não é nada!” (grupo 1: 10)

*“O único contacto que temos com os professores é nas reuniões de avaliação trimestrais”
(grupo 2: 1)*

AEP: Avaliação da Entidade Promotora: como avalia, que formas de avaliar, quando avalia.

”ao fim destes 4 anos nós andamos ainda a resolver problemas de implementação, não é? E ainda não conseguimos passar à parte pedagógica... e a conseguir avaliar o impacto que as actividades têm nos alunos e realmente o interesse que elas têm para as crianças e no que é que elas estão a ser ou não uma mais-valia”. (grupo 1:14)

“Estamos a falar de alunos, estamos a falar de planificações, estamos a falar da avaliação dum trabalho conjunto, que se quer conjunto desde o início até ao final do ano”. (grupo 2:19)

Após termos exemplificado cada um dos códigos, faremos uma síntese dos mesmos, em cada texto, realizando também a comparação das frequências que surgem nas categorias em ambos os grupos. Apresentaremos nas tabelas que se seguem, as frequências e percentagens que obtivemos em cada grupo, assim como os códigos.

Grupo 1			Grupo 2		
Códigos	Frequência	%	Códigos	Frequência	%
ART	17	12.50	ART	27	22.50
DIS	16	11.76	DIS	13	10.83
FUN	4	2.94	FUN	16	13.33
PAR	6	4.42	PAR	6	5.00
PFM	14	10.30	PFM	5	4.17
CRI	13	9.56	CRI	2	1.67
FOR	4	2.94	FOR	4	3.33
AUT	3	2.20	AUT	1	0.83
FLE	2	1.48	FLE	18	15.00
PRO	3	2.20	PRO	2	1.67
OUT	12	8.82	OUT	1	0.83
ETI	20	14.71	ETI	5	4.17
CPM	6	4.41	CPM	2	1.67
CON	11	8.08	CON	3	2.50
AGM	1	0.74	AGM	1	0.83
APP	3	2.20	APP	10	8.34
AEP	1	0.74	AEP	4	3.33
Total	136	100	Total	120	100

Figura 86 - Percentagens e frequências dos códigos existentes nos grupos de discussão

Ao realizarmos uma análise em termos comparativos entre os grupos, de acordo com as categorias, verificamos que existiu uma linearidade entre os mesmos, embora com algumas diferenças nos aspectos mais específicos à natureza dos locais de trabalho. Os grupos foram guiados por dois moderadores diferentes, que praticamente não intervieram nos aspectos discursivos do grupo. Por isso, também é de salientar terem sido as categorias apresentadas de forma quase análoga.

CATEGORIA	CÓDIGOS	Grupo 1, %	Grupo 2, %
Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular	ART, DIS, FUN	27.2	46.66
Orientações Específicas e Parcerias	PAR, PFM, CRI	24.28	10.84
Perspectivas Futuras	FOR, AUT, FLE	6.62	19.16
Perfil dos Profissionais das AEC	PRO, OUT	11.02	2.50
Medidas Políticas	ETI, CPM, CON	27.2	8.34
Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular	AGM, APP, AEP	3.68	12.50

Figura 87- Percentagens das categorias existentes nos grupos de discussão

Embora o tema principal da discussão, fosse a avaliação das expressões artísticas no 1º ciclo e seu desenvolvimento na sala de aula e nas AEC, achámos ser relevante iniciar a discussão sobre a importância das actividades de enriquecimento curricular, desenvolvimento das mesmas, funcionamento em relação a horários, turnos e articulação, visto que esta problemática está directamente ligada com o tema central. Apurámos que ambos os grupos apresentaram maiores valores nesta categoria (27.2% no grupo um e 46.66% no grupo dois) o que nos leva a crer na vantagem de iniciar o debate pelas questões de raiz e condicionamentos das mesmas.

De igual modo se reunirmos estas percentagens às de orientações específicas e medidas políticas, aferimos que nos dois casos a discussão foi ocupada por mais de metade (51.48% no grupo um e 76.66% no grupo dois) por estes temas.

O tema da avaliação, que era um dos aspectos que mais desejávamos compreender e de que forma a mesma se estava a realizar a nível dos professores titulares de turma, profissionais das AEC, entidade promotora e Ministério da Educação e porventura de outros intervenientes no processo, como as famílias e organismos que formam parcerias, a nível das AEC, tanto colectividades, como IPSS e outros similares, obteve uma percentagem mais baixa, sobretudo no grupo um. Verificou-se que os intervenientes não falaram muito sobre o assunto em questão, sendo que a nível percentual o grupo um teve em intervenções 3.68% e o grupo dois, 12.50%.

Em certa medida, estes dados percentuais vêm mostrar-nos que o tema Avaliação não é muito abordado, nem apresenta uma das principais necessidades, visto que nesta altura ainda se encontram outros problemas por resolver e solucionar que, segundo os intervenientes estão na base de muita desarticulação e urgem ser resolvidos a fim de que o projecto obtenha mais credibilidade e resulte uma maior eficácia entre a população envolvida. Consideramos, pelos testemunhos obtidos, que a avaliação não apresenta grande consistência, na forma peculiar e ténue como se realiza, embora seja necessário um olhar mais atento e profundo neste âmbito.

Em termos percentuais, o grupo um obteve um valor de 3.68% e o grupo dois, um valor de 12.50%. Estes dados de certa forma, resultam inquietantes e curiosos, atendendo a que em ambos os grupos existia o mesmo número de representantes do Ministério da Educação, da Entidade promotora e de representantes dos pais. De seguida passaremos à análise dos conteúdos e simultaneamente iremos observando e reflectindo sobre os dados das categorias.

5.4.2. Exposição e discussão dos resultados da análise dos Grupos de Discussão

Neste capítulo procederemos também à descrição e reflexão sobre os dados que obtivemos nos grupos de discussão e como anteriormente referimos, para os quais utilizámos o programa MAZQDA.

Procurámos seguir a ordem das categorias de acordo com o desenho estrutural, assim como os códigos correspondentes às mesmas. No entanto, e por uma questão de proximidade, combinámos códigos de categorias diferentes.

Implementação das actividades de enriquecimento curricular

Nesta categoria, que foi a primeira, agregámos três códigos **(ART)** Modo como se implementaram, desenvolvem e articulam as actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo. (Realidade actual, mudanças, funcionamento); **(DIS)** Formas de reflectir a disciplina e instabilidade nos alunos. (processos que influenciam); **(FUN)** Funcionamento das actividades, em relação a turnos escolares, horários.

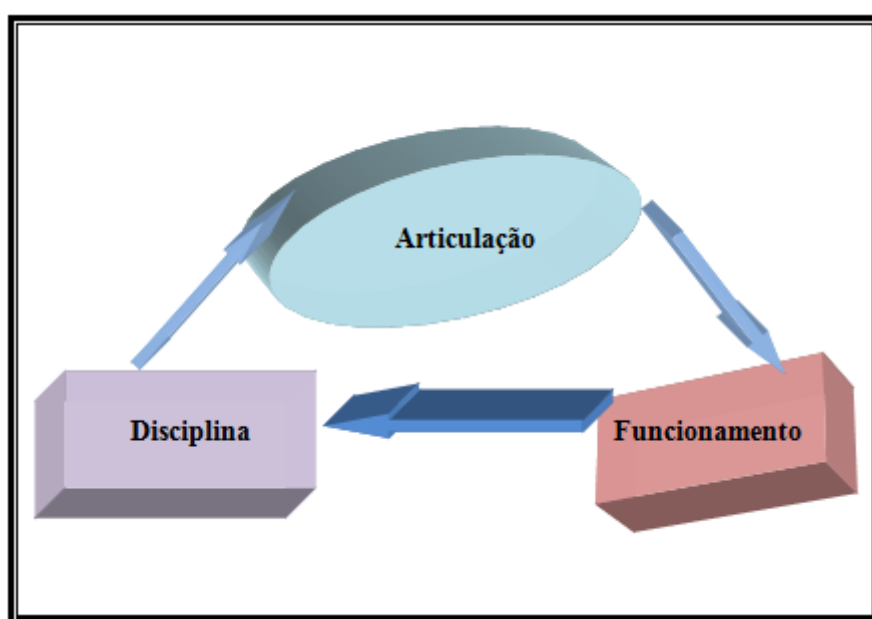


Figura 88 - Códigos referentes à categoria respeitante à Implementação das actividades de enriquecimento curricular

Nesta categoria, que era uma das nossas prioridades, visto que avaliar significa também compreender, começámos por analisar o modo como estão a ser implementadas as actividades de enriquecimento curricular no contexto educativo, se estão a ser uma mais-valia para o currículo e a maneira como se articulam com as actividades curriculares, relacionando também com os processos que se originam nas mesmas a nível de disciplina e desenvolvimento de conteúdos. Iniciaremos a nossa análise sobre o que foi dito quanto à **implementação e**

articulação das actividades de enriquecimento curricular (ART). Os participantes dos grupos começaram por reflectir sobre a implementação das mesmas, desde o modelo inicial em que foram desenhadas, até ao momento presente do seu desenvolvimento e progresso desejado, expressando as suas ideias sobre a importância das mesmas, se foram ou não uma mais-valia para o currículo de acordo com os objectivos previstos, passando também pelo processo de como são promovidas e orientadas e respectivas consequências da sua implementação no seio escolar. Neste contexto, foi dito:

“Eu, é assim por aquilo que me é dado ver, aquilo que eu vejo, eu acho que os objectivos com que se defendeu a iniciativa não estão a ser atingidos. Penso que não está a ser uma mais-valia nem a nível de resultados de alunos, nem a nível de atitude, nem a nível de aprendizagens. Não tem sido uma mais-valia”. (grupo1:1)

“Não tem sido. Não quer dizer que não seja importante haver estas actividades mas não tem sido uma mais-valia, respondendo à questão que colocou, não tem sido uma mais-valia, pelo menos no meu agrupamento.” (grupo1:1)

“No nosso caso, aqui na escola pelo menos na minha turma eu não tenho encontrado diferença. Até porque não tenho notado interacção com os professores das AEC. Não conheço a professora de música, com o único professor que falo é com a professora de inglês, os professores não vão às reuniões, nem sabem que existem (...) Uma vez que eu saio à 1h e 5 m da escola, os professores nessa hora não estão. Portanto à tarde eu não estou cá, de manhã quando eles estão a ter actividades com os meninos eu estou nas aulas, portanto não há contacto, não há planificações em conjunto, no meu caso, eu falo por mim, não é? Não há nada! Se realmente as coisas fossem bem articuladas, poderia ser uma mais-valia para os miúdos, não é? Neste caso, não vejo, não noto grande diferença ” (grupo 2: 1).

“Concordo inteiramente com a opinião da colega. Partilho da mesma opinião ” (grupo 2: 2)

De acordo com a opinião de vários intervenientes dos grupos, podemos inferir que não consideram que as actividades de enriquecimento curricular estejam a ser uma mais-valia para o ensino, não se notando qualquer diferença, salientando não existir interacção com os professores

das AEC, visto que os mesmos não participam nas reuniões que se realizam, a não ser nas reuniões trimestrais. Salientam ainda, que as referidas actividades, de acordo com o nome que possuem, deveriam ser para enriquecer o currículo mas que esse objectivo não está a ser atingido.

“É assim, como o nome diz, deviam ser realmente actividades que enriquecessem o currículo. Acho que os miúdos gostam nesse aspecto, acho que dá um jeitão aos pais, agora se realmente enriquecem o currículo na sua totalidade, ponho muito em dúvida, tenho algumas dúvidas”. (grupo 1: 2)

“Os professores titulares não conhecem os professores das actividades. Os professores titulares não vão à colectividade ver como é que estão a decorrer as actividades (...) Quem é que faz a articulação?” (grupo 1: 13)

“E uma das coisas que não funciona bem, é efectivamente a articulação pedagógica com os professores titulares de turma e não só. A articulação pedagógica por si só, é difícil de fazer, por circunstâncias várias”. (grupo 2: 13)

Os professores referem que é necessária a articulação entre os professores e outros profissionais que desenvolvem as AEC, que desejam que a mesma aconteça, embora considerem difícil mas que a mesma não existe, alegando até que alguns professores das actividades não estão receptivos às ideias apresentadas pelos professores titulares, no sentido de realizarem um trabalho articulado. Admitem de forma inflamada que desejam uma articulação mas são peremptórios em dizer que não existe! *“Nós queremos articulação, é isso é que nós queremos. Isso não há, é uma pena”.* (grupo 1:5)

“Mas nós tentamos, nós, professores titulares, tentamos e é o que queremos (levantou a voz) mas da parte dos professores das actividades, alguns não, não, pronto não há essa articulação. Não são receptivos às nossas ideias...para eles trabalharem essa actividade” (grupo 1: 5).

“Em relação ao que a colega disse, eu acho que a articulação também está a passar muito só por reuniões. Eu acho que a articulação tem sido um bocado reuniões. Pronto, é na reunião de escola e falamos, é na reunião de Câmara, pronto eu acho que deveria haver, nalgumas turmas,

este ano não, este ano a experiência e a x sabe, nas escolas onde eu estou, é extremamente negativa” (grupo 1:5)

“Também penso que isto está muito mal feito porque está atomizado. Estão atomizadas, é tipo gavetas, a música está ali, a ginástica está ali, o inglês está do outro lado...quer dizer, falta a tal articulação como vocês estavam a falar e eu penso que o meu filho não estava a aprender nada. Não saiu nada dali.” (grupo 1:10).

“Toda a gente deseja articulação, seja vertical ou horizontal mas toda a gente exige essa articulação, não é? As actividades de enriquecimento curricular seriam uma mais-valia para a criança para e para a escola que deveria ser, não consegue funcionar dessa forma porque está.... O agrupamento também, porque vê-se cada vez mais avaliado) pela articulação, se é vertical se não é, como é que se chega aos miúdos. Cada vez se exige mais qualidade nas actividades mas não se conseguiu ainda resolver as questões preliminares.” (grupo1:13)

Verificamos que existe um grande desconforto sobre a forma como estão a decorrer estas actividades, onde manifestamente os professores ostentam o seu desagrado na inexistência de articulação e até, muitas vezes desconhecimento dos professores que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular. De acordo com o testemunho manifestado por um encarregado de educação, considera-se que a falta de articulação conduz a compartimentos atomizados e considera que as aprendizagens não são significativas, daí que não considerando a existência das mesmas, retirou o seu educando da frequência das AEC.

Quanto à grande questão, de as mesmas serem uma mais-valia para o desenvolvimento do currículo, a opinião expressa demonstra que não está a ser uma mais-valia, não se notando diferença entre a sua existência ou não. Podemos também inferir que o desencontro de horários por parte dos professores titulares de turma e dos professores das AEC são propícios a uma desarticulação quer a nível de conhecimento dos próprios intervenientes nas acções, quer a nível das competências a desenvolver nos alunos e que a falta de articulação, promove uma insegurança no processo educativo. Mais uma vez podemos concluir que sob o ponto de vista organizacional e de dinâmicas educativas, a concepção destas actividades de enriquecimento ficam aquém da sua finalidade e do que os vários parceiros desejariam.

Formas de reflectir a disciplina e instabilidade nos alunos, desmotivação e processos que influenciam (DIS)

Este tema, considerado por nós de grande importância e influência para que resulte um bom funcionamento, foi abordado com alguma acuidade pelos vários intervenientes pois segundo os relatos, consideram que o processo do desenvolvimento das AEC provoca instabilidade nos alunos e desmotivação, que poderão ter por base um conjunto de medidas que a tal possibilitam. Passamos a citar:

“Quando se dá conta já estão ali muitos conceitos a ser trabalhados e os meninos desmotivam-se um bocadinho e comportam-se mal, estou na dúvida se realmente é uma mais-valia” (...) (grupo1:1)

“Ao sair da sala de aula muitas vezes para irem para as actividades o comportamento da turma muda bastante. A maneira de estar na sala. O comportamento e isso muitas vezes não deixa que façam as aquisições que deviam fazer ou que ganhem. A nível de comportamento muitas vezes até perdem”. (grupo1:2)

Surgiram algumas críticas a respeito da mudança comportamental dos alunos quando se deslocam para as actividades de enriquecimento curricular, o que na opinião dos participantes se torna prejudicial para que se realizem outras aprendizagens e que por vezes se perdem algumas já adquiridas. Consideram que um dos factos que motiva esta instabilidade consiste na forma diferenciada que os alunos têm em relação ao professor das AEC, não o respeitando de igual modo como ao professor titular de turma, sendo que as suas atitudes e comportamentos se modificam inteiramente no contexto em que este trabalho é desenvolvido. Salientam também que a visão dos pais e/ou encarregados de educação, apresenta uma perspectiva diferente em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor titular de turma e suas competências e em relação ao professor das AEC, sendo que essa visão, condiciona a disciplina/indisciplina por parte dos alunos. Por outro lado, consideram que a “indisciplina” que se faz sentir, se deve ao cansaço acumulado nas crianças pela carga horária a que estão submetidas na escola o que permite que exista uma maior dificuldade em controlar as atitudes e comportamentos. Exemplificaremos com os excertos que se seguem.

“Porque eles não respeitam tanto o professor da actividade como respeitam o professor da sala, não sei porquê? (perplexidade). Apesar de ser trabalhado e acredito que todos os colegas o façam, que é um professor igual aos outros, os miúdos naquele contexto mudam completamente. Eu sou chamada vezes sem conta para ir às actividades”. (grupo1.2)

“Os meninos têm que respeitar o professor das actividades de enriquecimento curricular como o professor titular, não é? Têm que ter o mesmo respeito”. (grupo 1:17)

“Tanto é professor o titular, como é professor o das actividades de enriquecimento curricular. E acho que deveria haver de facto uma conversa, não sei, qualquer situação para que todos percebam que tanto é um professor, como é outro e a disciplina tem que haver nos dois lados. A gente sabe que há professores mais rígidos, outros professores menos rígidos mas nós notamos que, os pais, parte maioritariamente dos pais, não vê os professores como tais, como licenciados”. (grupo 2:8)

“Em relação à indisciplina às vezes também se nota um bocadinho essa indisciplina mas eu penso que tem a ver também muito já com o cansaço que eles trazem porque estão na escola desde as nove da manhã portanto é natural que às 4 da tarde e eu noto isso quando também tenho apoio ao estudo, já não há, já ninguém tem cabeça para coisa nenhuma, as coisas vão, as coisas não são assim tão lineares daí às vezes é difícil já controlá-los”. (grupo 1:3)

Além dos motivos anteriormente apresentados, de acordo com os testemunhos, consideram os intervenientes que também contribui para a indisciplina, o facto de existirem muitas substituições de professores ao longo do ano lectivo e que a descontinuidade de acções é também elemento gerador de instabilidade quer para os alunos, quer para os professores titulares que não têm possibilidade de reunir com os profissionais das AEC e conjugar formas de trabalho.

“As únicas actividades que não têm decorrido bem e que tem havido muita indisciplina por parte dos alunos é na actividade de música, tem havido muitas substituições, aliás a 1ª professora que foi colocada cá em Setembro, que era a professora X, as actividades tinham uma continuidade e eu sabia de antemão o que é que eles estavam a trabalhar, a a partir do momento que a professora X se retirou houve muitas substituições, muitos professores novos e

sinceramente até à data não tive possibilidade de entrar em contacto com a colega ou os colegas que entretanto vieram leccionar a actividade de música e não sei que tipo de actividade ela neste momento está a fazer com os alunos” (...) (grupo1:4)

Para além das situações já mencionadas, é de realçar que surgem situações relatadas que demonstram algumas situações de indisciplina no seio das AEC, que comprometem o funcionamento das mesmas e até a segurança das crianças, que na opinião dos intervenientes, revelam preocupação, falta de regulamentação e vigilância das situações e, consideram que as crianças não beneficiam destas actividades. Surgiram críticas a situações de desconforto que parecem revelar alguma permissividade por parte dos responsáveis, demonstrando ainda desconhecimento sobre quem possui a capacidade de gerir e combater estas situações que se apresentam problemáticas à disciplina e ao desenvolvimento de formas de enriquecer o currículo.

“Os relatos são relatos desta ordem: os miúdos andam em cima das mesas, espreitam nas janelas, não sei muito bem como, grita-se muito, uma das coisas é: andam com a cadeira para trás e para a frente...pergunto, quem é que regula isto”? (grupo2:28-29)

“Quem é que controla aquilo que os meninos estão a fazer? Se um miúdo cair da janela, quem é que se responsabiliza? São crianças de 6 anos e não beneficiam disto”! (grupo2:29)

“Já estão muito cansados, já são muitas horas.

.eu, enquanto mãe, eu enquanto mãe, pergunto o que é que tenho que ver com isso, o que é que está mal, sou eu? Mãe de uma criança?” (grupo2:31)

“mas eu tenho essa percepção e posso perguntar, o que é que eu enquanto mãe e a minha filha e as crianças que estão com ela e os colegas todos e os miúdos todos, têm que ver com isso? O que é que está mal, são os miúdos? São os pais que não têm a percepção? Se calhar deviam estar a fazer assim como o burro, que a gente olha assim, e Vê assim, estou a exagerar, Zumm e vemos aqui a escola e vemos este problema depois fazemos o E vamos ver onde é que está o problema. Porque a questão que aqui está é esta”.(grupo2:31)

Mais uma vez nos foi permitido induzir que as críticas surgidas estão direccionadas para os organismos superiores, nomeadamente entidades que transcendem os poderes das escolas, professores e promotores mas que se dirigem para o próprio Ministério que projectou estas actividades. Daqui extraímos que existe um descontentamento em relação à importância destas actividades que se desejam na verdade de enriquecimento do currículo mas que na opinião dos participantes e de acordo com os relatos apresentados, não são consideradas como tal. A desmotivação, instabilidade dos alunos e os processos narrados que assim o propiciam, foram motivo de reflexão que permitiu compreender situações de desgaste e desconforto.

“Eu não estou a falar nem dos professores, nem da entidade reguladora, nem da escola... eu estou acima de tudo, acima de tudo e olhando para trás, para baixo, digo assim calma, para enriquecer, vamos verdadeiramente enriquecer. Então vamos tentar perceber o que é que se considera enriquecimento. Eu não consigo...” (grupo2:30)

Para sintetizarmos a análise deste código, destacamos a preocupação manifestada pelos professores, promotores e encarregados de educação, a respeito do modo como vários factores se tornam inadequados ao processo que se pretende de enriquecimento. Considera-se que o cansaço dos alunos por muitas horas no mesmo espaço escolar, um acompanhamento indefinido, as substituições sucessivas dos professores e um olhar diferente perante os professores das AEC se repercutem de forma menos adequada para cumprir os objectivos do projecto.

Funcionamento das Actividades em relação a turnos e horários (FUN)

Recordando os horários de funcionamento das actividades lectivas, curriculares, praticados nas escolas de 1º ciclo do Ensino Básico, os mesmos efectuam-se em modelos variados de acordo com as características e condições dos espaços escolares, sendo que há escolas a funcionar em regime de desdobramento de turnos, onde se faz o aproveitamento do mesmo espaço físico de sala de aula, com turmas diferentes. Por sua vez, há escolas que praticam o horário considerado “regime normal” onde apenas uma turma, durante o dia lectivo, ocupa a sala de aula. A terceira modalidade horária ainda existente, consiste em escolas que praticam horários mistos, isto é algumas turmas encontram-se em regime normal, outras em desdobramento. Estas diferenças de funcionamento estão directamente relacionadas com as condições de cada escola, espaços

escolares existentes e número de crianças que as frequentam. Toda esta situação, em que continuam a existir situações diferentes para cada escola, embora o Ministério da Educação tenha vindo a alterar os horários e tentar que todos os estabelecimentos de ensino pratiquem o regime normal, tal não acontece e com a implementação das AEC, muitas indefinições se fizeram sentir, que se repercutem no funcionamento das mesmas e na preocupação dos professores, promotores e famílias.

“As actividades quando foram pensadas, foram pensadas para regimes normais. Não foram pensadas para as turmas de regime duplo. E para escolas que não têm espaços mas daí é que surge o problema e foi criando os problemas que traz, não é”? (grupo2:6)

“em relação à duração das actividades. As actividades têm a duração que têm, ou seja dois tempos de 45 minutos ou ...porque essa duração é imposta, imposta entre aspas pelas orientações que a DREL dá para a implementação das actividades há algumas regras que não se podem, a, ... tem que se cumprir, nomeadamente a gestão para a educação física, para o horário da educação física, para a actividade física e desportiva, a...não podem ter 90 minutos seguidos têm que ter sempre tempos separados, duas vezes 45 minutos ou 3 vezes 45. Pronto há algumas questões que estão aí a ser colocadas e que tem mesmo a ver com a imposição que a DREL faz à entidade promotora quando cria os horários com certas características tem a ver com isto”.(grupo2:17-18)

“se calhar é verdade. Eu acho é que, é de salientar que os 45 minutos muitas vezes são transformados em 30”. (grupo2:18)

“depois, já não são 30, são 25”.(grupo2:18)

“a questão do cumprimento dos horários que foi, que foi agora aqui colocada, a, é uma questão muito importante. As actividades curriculares como as actividades de enriquecimento, têm um horário específico, têm horas têm um horário de início e um horário de fim. Ele tem que ser cumprido! E para ser cumprido tem que ter, temos que ter um corpo estável de professores que estão na escola mas também um corpo estável de professores das AEC para estarem dentro da escola, se a actividade começa às quatro menos um quarto, é para começar às quatro menos um quarto. E para acabar na hora adequada. E portanto se os professores deambulam, vão

deambulando de escola em escola obviamente que o horário não é cumprido, obviamente! Em vez dos 45 minutos, fica reduzido a menos tempo. Tem, tem grandes desvantagens, obviamente.” (grupo2: 18-19)

Verificamos pelos relatos apresentados, que a questão dos horários praticados nas escolas é um problema que influencia o desenvolvimento das AEC, visto que o projecto de implementação das mesmas foi criado pensando em turmas de regime normal, onde as actividades se pudessem desenvolver sem prejuízo das restantes actividades educativas. Consideram que todos os problemas surgidos resultam desse facto, grande parte das escolas não possui espaços necessários, o que conduz a problemas simultâneos e também à dificuldade de cumprimento de horários. O facto de não existir um “corpo estável de professores” para as AEC numa escola, não permite que os horários sejam cumpridos, sendo estes reduzidos a menos tempo, o que se torna prejudicial, com todas as desvantagens inerentes. A duração das actividades apresenta horários estipulados segundo orientações da DREL, as quais a entidade promotora terá que satisfazer. Consideram que o facto de os professores andarem de escola em escola, com horários aproximados, é mais uma limitação, visto que terão que se deslocar e nem sempre conseguem cumprir horários, e que além disso são reduzidos em tempo. Apontam como possíveis soluções deste problema, ser a colocação dos professores feita através do Ministério da Educação e a existência de um corpo docente fixo.

“Colegas que estão nas várias escolas acabam uma aula ao mesmo tempo que a outra já está a começar, eles não podem! Não podem estar em dois sítios ao mesmo tempo, não é? É impossível. Eles têm que se deslocar. Nesse sentido, é mais proveitoso ser num sítio só, não é? E o que é que isto vai de encontro? À colocação dos professores a tempo inteiro numa determinada escola, num determinado agrupamento. Colocados pelo ministério da educação! Não contratados pela Câmara! “ (grupo2:18)

Outro aspecto que nos pareceu de interesse perceber, deve-se ao facto de os intervenientes considerarem que é desvantajoso trabalharem a “recibo verde”, deslocarem-se com frequência, já que trabalham em várias escolas em tempos horários muito próximos e em espaços físicos de maior distância e que deste facto resulta ainda a falta de articulação de trabalho com o professor titular de turma. Novamente a situação da articulação se apresenta, envolvida na problemática de horários e deslocações de docentes, que não se encontram agregados a uma só escola mas a várias.

“E por vezes é difícil e como a X referiu nós desde o princípio quando estamos a recibo verde, temos logo uma desvantagem, porque não trabalhamos directamente com a escola ou seja não nos podemos fixar naquela escola e sim temos que ver o horário deste ou daquele professor e está lá a estas horas, está lá àquelas...não podemos, temos que arranjar outro tipo de trabalho, muitos trabalhos e tentar dentro do nosso horário que nos é dado pela Câmara Municipal tentar cumprir, tentar fazer o máximo das articulações com os professores titulares mas também não podemos só ver essa área porque lá está, o recibo verde além de ser... ter muitas desvantagens, nós ainda temos de andar de um lado para o outro como estava a dizer há pouco. Por isso eu percebo a situação dos professores titulares que às vezes querem-se encontrar com os professores das actividades de enriquecimento curricular e não conseguem.”
(grupo 2:7)

Partindo dos fragmentos que se seguem, identificámos mais dois problemas que nos parecem pertinentes quer a nível de funcionamento e de horários, quer sobretudo a nível de desigualdade que parece ver-se reflectida nas AEC e no desgaste que pode trazer para as crianças. Mais uma vez a questão de diversidade de horários praticados nos estabelecimentos de ensino, não permite que as actividades envolvam um número significativo de alunos. Os professores consideram que, a serem actividades de enriquecimento do currículo, deveriam permitir esse enriquecimento ao maior número de alunos de cada turma, criando-se com isso, desigualdades, por não serem acessíveis a todos os alunos. Inferimos, que nesta perspectiva, o currículo em termos de expressões artísticas, não fica mais enriquecido para os alunos nem dentro da sala de aula (como já foi referido) nem nas actividades que o deveriam enriquecer. Na opinião destes intervenientes, o tempo de permanência das crianças no mesmo espaço e durante tantas horas, é considerado excessivo.

“Se são actividades de enriquecimento curricular eu penso que devem ser acessíveis a todos os alunos e não só uma parte da turma que é o que tem acontecido e sei que há outros alunos que estão em regime duplo, por exemplo, para esses ainda é mais difícil e que há turmas que têm pouquíssimos alunos que os pais não vão lá levá-los a meio da manhã e depois buscá-los ao fim de uma hora e meia para os irem levar depois de volta à uma e um quarto portanto é muito complicado e nesse aspecto acho que há aí muita coisa que falhou e nesse aspecto acho que há aí uma grande desigualdade também.” (grupo 1:4)

“É um tempo exagerado! Estar desde as 9h da manhã até às 5h e meia da tarde no mesmo espaço, é porventura um tempo demasiado”. (grupo2:15)

Destacam também que, o facto de ter que existir deslocações para outros espaços exteriores à instituição escolar, nomeadamente nos espaços com quem a entidade promotora mantém parcerias, é outro factor que reduz a frequência dos alunos às actividades de enriquecimento. Esta situação tem por inerência a disponibilidade das famílias para acompanharem os educandos aos locais destinados, o que muitas vezes não é possível ou se torna complicado, devido a ser no horário de trabalho dos encarregados de educação. Logo, de acordo com os relatos apresentados, esta condição diminui também, a assiduidade dos alunos que, embora inscritos, vão desistindo ao longo do ano lectivo. Embora na perspectiva dos participantes, as deslocações permitam maior facilidade ao professor, consideram que para as crianças e as famílias, esta alternativa de espaço se torna condicionante e pouco benéfica em termos de trabalho a desenvolver.

“a deslocação da actividade de enriquecimento num espaço exterior à escola reduz a frequência dos alunos. Porquê? Porque os pais sinceramente não estão para já, para levar as crianças de um lado para o outro e depois por sua vez também poderão não conseguir fazê-lo, as pessoas têm horários a cumprir em termos de trabalhos e poderão até por mais às vezes que alguns queiram poderão não ter possibilidade de levar as crianças para o tal espaço exterior à escola.” (grupo2:16)

“E vimos o ano passado quando as crianças tinham as actividades na academia que reduziram completamente o número até porque muitos que se inscreveram no início mas ao longo foram desistindo, se calhar também por esse mesmo facto que eu já disse as pessoas não, não têm se calhar tempo disponível para depois levarem as crianças, não é? Já estão a trabalhar e não podem sair”. (grupo2:16)

“Reduzem a frequência dos alunos”. (grupo2:16)

“Em termos dos professores, se calhar é mais fácil porque o professor não se desloca, o professor mantém-se, quem se desloca são as crianças, não é? Em termos da criança e da família isso não é nada benéfico em termos de trabalho a desenvolver. Agora em relação ao

professor, o professor tem o trabalho um bocado mais facilitado porque ele está ali, não sei... as crianças é que vão lá ter. (grupo2:17)

Outro dos problemas apresentado, prende-se com a situação de acompanhamento das crianças, nos tempos em que ficam ao cuidado da instituição escolar, durante muitas horas, em que não existe a preocupação dos familiares sobre o acompanhamento dos alunos. Consideram mesmo que em algumas situações a escola funciona “como despejo” o que nos leva a induzir que por parte dos responsáveis a nível familiar existe uma certa despreocupação com os horários e até com o que se passa na vida das crianças neste espaço de tempo, considerado imenso, “de manhã até à tardinha”, o que também não é saudável.

“Neste momento e nesta escola, e nesta escola, vai de encontro ao que o colega X já disse ali, exactamente é um bocado como despejo, despejo porque os meninos ficam ali, portanto ao cuidado da escola. Os pais deixam-nos de manhã até à tardinha, sabem que eles estão por ali e já não precisam de se estar a preocupar a ir buscar as crianças, não é? Nesse aspecto também não, não acho que seja benéfico”. (grupo2:17)

No entanto, de acordo com representantes de pais, neste grupo, encaram estes tempos em que as crianças estão na escola com alguma preocupação. Consideram ser demasiado tempo, o que provoca nas crianças um grande cansaço, visto tratar-se de alunos de 1º ciclo de níveis etários entre os seis e os dez anos de idade.

“Isto são crianças do 1º ciclo! Chegam ao final do dia, estouradas! E a minha filha tem uma estrutura que a suporta! Isto não tem que ser assim. Não tem, não tem, nem tem que ser assim! E trabalho diariamente com uma apatia! Portanto não é por aí.” (grupo2:33)

Resumiremos este aspecto de forma sucinta, de acordo com os factos narrados.

Através dos depoimentos apresentados sobre a questão apresentada referente ao Funcionamento das Actividades em relação a turnos e horários, poderemos concluir e também com base nos fragmentos apresentados, que existe um descontentamento sobre esta política apresentada para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, onde se sentem vulnerabilidades de implementação e de continuidade imediata, visto que o grande objectivo de Escola a Tempo

Inteiro, parece trazer inquietações às famílias e aos parceiros envolvidos. Concluímos que existem impactos negativos, nomeadamente na prática de horários, que são considerados reduzidos para o desenvolvimento das AEC e por sua vez, os horários de frequência no espaço escolar, considerado demasiado por não existirem estruturas adequadas que permitam sociabilização e dinâmicas de planificação entre família, escola e parceiros. Esta medida poderia ser benéfica para os alunos e comunidade educativa em geral, se de acordo com os intervenientes, se fosse possível articular horários, espaços e recursos humanos, no sentido de apostar no desenvolvimento criativo e de verdadeiro enriquecimento de um currículo.

- **Orientações Específicas e Parcerias**

Parcerias (PAR)

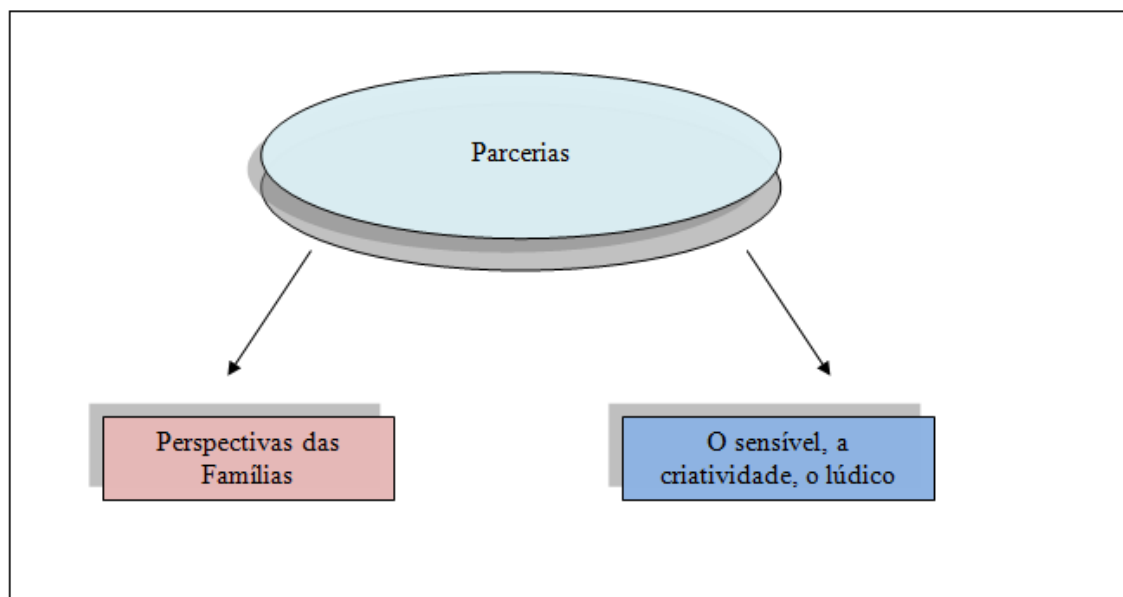


Figura 89 - Categoria Orientações Específicas e Parcerias e subcategorias

Esta categoria na qual inserimos três subcategorias, **(PAR)** as várias parcerias existentes e reflexos, **(PFM)**, perspectivas das famílias perante o modelo actual das actividades, **(CRI)** a criatividade, o sensível e a ludicidade no processo das AEC. Esta categoria apresenta-se na linha da categoria anterior, não podendo ser completamente desarticulada da mesma, embora com características que consideramos apresentar algumas distinções. Deste modo, podemos dizer que a implementação das actividades de enriquecimento curricular, obedece a orientações

específicas traçadas e definidas pelo Ministério da Educação, nomeadamente no que se refere ao conjunto de medidas a ser tomadas pelos parceiros envolvidos e também na orientação que é dada sobre o perfil pretendido para os professores e outros profissionais que desenvolvem estas actividades. O facto das mesmas atenderem a indicações muito concretas, leva a que esta avaliação seja aferida por processos que o Ministério da Educação dispõe de acordo com as suas directrizes e com alguma padronização dos mesmos nas várias escolas e agrupamentos.

Este tema emergiu nos dois grupos de discussão e praticamente com o mesmo índice de frequência, salientando-se em ambos o facto dos procedimentos a serem seguidos no desenvolvimento das actividades, de acordo com as linhas orientadoras do Ministério da Educação e dos seus organismos. As parcerias que foram referidas e que se encontram definidas, são como poderemos concluir, o Ministério da Educação, entidade promotora, colectividades e outras instituições que formaram parcerias no sentido de proporcionar espaços e outros recursos necessários.

“Há orientações programáticas. Há orientações que vêm da DGIDC sobre o que é que deve ser dado em cada disciplina”.(grupo 1:)

“mas são gerais, depois cada escola deve pegar nessas orientações e fazer a sua planificação tendo em conta o projecto educativo de cada escola(...)”(grupo1:21)

Consideram que as orientações recebidas pelos organismos superiores que as decretam, são de carácter muito geral, definindo apenas os conteúdos a serem abordados em cada “disciplina” e perante as mesmas, cada escola (conjunto de professores) realiza a sua planificação, atendendo ao projecto específico de cada uma. Logo, deduzimos, que ao existir disciplinarização com conteúdos definidos, torna-se difícil fazer uma junção dos mesmos e de igual modo, uma articulação entre os vários intervenientes nas acções.

Sobre as funções e competências da entidade promotora, que no nosso estudo é a Câmara Municipal de Setúbal, os participantes do grupo consideram que as mesmas se referem na sua especificidade à implementação das actividades, recursos físicos e contratações de professores.

“A Câmara é a entidade promotora mas as suas competências são nestas questões de implementação, a contratação dos professores, os espaços e os materiais”. (grupo1:16)

Em concreto e através do excerto que transcrevemos, podemos inferir, que após todo este tempo de acção em que as actividades de enriquecimento curricular emergiram e se estabeleceram a nível de desenvolvimento e parcerias, continuam as tentativas de resolução de problemas a nível de implementação. Esta situação é referida como factor de insatisfação por parte de todos os intervenientes, sobretudo no que se refere aos professores de turma e professores das AEC. É de referir também o grau de insatisfação que se reflecte nos profissionais das AEC, devido à aceitação que parece ser de descontentamento e ainda à ambivalência da situação profissional.

“Nós neste momento estamos nesta fase ainda que é perceber como é que vamos implementar isto e resolver estes problemas todos e esta gente toda insatisfeita. Porque estão insatisfeitos os professores das actividades porque não se sentem aceites e não têm uma boa situação profissional. Estão insatisfeitos os professores titulares porque têm mais esta sobrecarga”. (grupo1:13)

Na sequência do que temos vindo a analisar, concluímos pelos relatos que o facto da condição ambígua em termos de vínculo profissional e circunstâncias de contratação em que os professores das AEC são envolvidos, origina uma instabilidade em termos de continuação de trabalho e também no sentido da manutenção de um corpo docente com estabilidade, que permita um trabalho continuado e com qualidade.

“O maior problema este ano tem a ver como sabem nós contratámos este ano os 120 professores que temos contratado para as actividades, em Agosto, para que iniciem, para iniciarem a sua actividade no dia 1 de Setembro e poderem estar nas escolas a trabalhar com os professores titulares para preparar o ano lectivo. O que é que aconteceu, isto foi a 1 de Setembro e nós a 30 de Setembro já tínhamos perdido 30% dos professores. Porquê? Porque este ano houve muitos professores que se reformaram, não é? E então foram, sendo colocados novos professores constantemente. Isso fez com que este ano não conseguíssemos ter um corpo docente estável nas actividades de enriquecimento curricular”. (grupo1:15-16)

“Eu a passei o ano inteiro sem saber o que é que havia de dizer aos professores. Eu não tinha respostas. Eu já tinha vergonha. (risos) Obviamente tinha vergonha, não é? Porque não havia volta a dar. O que é que eu vou dizer a um professor quando ele telefona e diz: “olhe hoje tenho 3 professores a faltar. E eu digo, olhe eu tenho três nessa escola a faltar e tenho mais três em cada uma das outras todas, não é? “ (grupo1:27:28)

“Tudo o que são questões pedagógicas, articulação com as famílias, tem tudo a ver são, são os agrupamentos de escola e os professores coordenadores de escola, professores titulares, pronto até o professor titular funciona como um director de turma”. (grupo1:16)

Pelos testemunhos apresentados, podemos inferir que existe um problema de grande pendor no que respeita à contratação de professores, facto que condiciona o funcionamento das actividades e a organização e planificação de trabalhos dos professores de turma. Podemos depreender que para a entidade promotora, é uma dificuldade acrescida pois não consegue manter um corpo docente estável, nem assegurar de forma célere a substituição de docentes em caso de faltas e mobilidade, existindo períodos de rupturas a este nível não se conseguindo ajustar meios técnicos e recursos humanos às actividades.

Por outro lado, e por algumas intervenções, induzimos que o pacote de actividades que são proporcionadas pela entidade promotora, no que se refere às expressões artísticas, a que mais se aproxima das orientações programáticas, é a música, descorando-se outras actividades de importância fundamental para o desenvolvimento dos alunos. Conclui-se pelos relatos que parece não ser dada a mesma importância às actividades expressivas, havendo uma tendência para que se adaptem actividades de acordo com o financiamento que é proporcionado pelos serviços centrais, o que se revela crítico e não torna o projecto sustentável, não se conseguindo trabalhar as áreas expressivas que fazem parte do currículo mas adaptar outras actividades.

“Penso que as expressões artísticas deviam ser trabalhadas nas actividades de enriquecimento curricular, expressões artísticas de um modo geral ou seja especificamente cada expressão. Penso que o pacote das actividades a que está mais próxima é a música, porque a educação física, apesar de ter no programa ou nas orientações programáticas a parte da dança e da expressão rítmica e expressiva, normalmente também é descorada porque a própria formação dos professores de educação física também não aborda muito a parte da dança, penso que muito importante porque é um período crítico do desenvolvimento dos miúdos muitas vezes perde-se o timing e já não o podem recuperar mas tenho pena que a nível de

despacho para as actividades de enriquecimento curricular principalmente ao nível do financiamento não é dada a mesma importância, ou seja há uma tendência para as entidades promotoras adoptarem um pacote de actividades porque esse pacote de actividades tem um certo financiamento e se optarmos por outras tem muito menos. O que muitas vezes torna o projecto... não o torna sustentável sequer, não se consegue” (grupo2:22)

“Este ano iniciámos com uma professora de música, foi identificado um problema, substituímos por outra professora, neste caso uma professora de 1º ciclo, substituímos a actividade por “expressão artística e musical”, que é o que fazemos sempre que acontece esta situação, substituímos por uma professora de 1º ciclo, que tem formação para trabalhar com crianças deste ciclo de ensino e tem alguma formação de base de expressão artística, de expressão musical, educação musical. Pronto. No entanto essa professora passado pouco tempo foi colocada pelo ministério e então preferiu e veio, veio outra professora ela ainda conseguiu garantir uma parte do horário mas teve que ir outra pessoa substituir, fazer a substituição. Isto é uma situação que tem acontecido o ano todo, no concelho todo e se tem-se começado a esgotar as possibilidades.” (grupo2:4)

“Tivemos que começar a recorrer a currículos relevantes. Alguns professores das actividades de enriquecimento curricular, não são professores, são pessoas com currículo relevante que se adaptam mas nem sempre conseguem dar a melhor resposta, principalmente no 1º ciclo. Sabemos, temos consciência que é uma realidade muito especial, que é preciso saber lidar com as crianças, principalmente nos 1ºs anos, isto é uma situação que já temos sentido também noutras escolas, principalmente nos 1ºs anos, com os professores de música, alguns mesmo de música têm dificuldade em, em trabalhar com as turmas de 1º ano, principalmente.” (grupo2:4)

“No nosso caso nós substituímos a parte da música por expressões artísticas às vezes com professores mesmo de artes plásticas, de, de escultura mas numa situação de substituição. E devidamente autorizado pela DREL. Ou seja, numa segunda escolha, nunca numa primeira escolha. Mas situações que vêm de cima e também não são facilmente contornáveis. O ideal era que estivessem as actividades todas em pé de igualdade, não ponho em causa o inglês porque é o inglês e é diferente, não é uma expressão, não é um complemento do currículo é uma actividade independente, não é?” (grupo2:22-23)

Ao que tudo indica pelas descrições, as actividades não estão todas no mesmo pé de igualdade, sendo frequentemente substituídas por outras de acordo com os recursos económicos disponibilizados para esse fim e também de acordo com o perfil de docentes e a formação dos mesmos para o desempenho das actividades. Havendo necessidade de substituir um docente por outro e caso não exista essa possibilidade, substitui-se a área de expressão por outra. Desta forma conclui-se que nem sempre se enriquece o currículo mas que se atamanca a situação no sentido de evitar uma maior ruptura e instabilidade.

“em relação à duração das actividades. As actividades têm a duração que têm, ou seja dois tempos de 45 minutos ou ...porque essa duração é imposta, imposta entre aspas pelas orientações que a DREL dá para a implementação das actividades há algumas regras que não se podem, a, ... tem que se cumprir, nomeadamente a gestão para a educação física, para o horário da educação física, para a actividade física e desportiva, a...não podem ter 90 minutos seguidos têm que ter sempre tempos separados, duas vezes 45 minutos ou 3 vezes 45. Pronto há algumas questões que estão aí a ser colocadas e que tem mesmo a ver com a imposição que a DREL faz à entidade promotora quando cria os horários com certas características tem a ver com isto.” (grupo 2:18)

A questão dos tempos destinados às actividades, parece ser um factor de desagrado para os professores, que consideram não ser os mais adequados e até reduzidos, embora sejam os que estão estipulados pela Direcção Regional de Educação de Lisboa, neste caso em concreto. Deduzimos que os vários intervenientes possuem a consciência de que nestes moldes é difícil o funcionamento das actividades, considerando que muitas vezes se andam a remendar situações mas que existem impedimentos superiores que são difíceis de contornar.

“Mas se estivessem ao mesmo nível, seria mais fácil até para a entidade promotora criar de raiz um pacote de actividades específico para cada escola, se calhar funcionava melhor tinha professores ou técnicos específicos para aquela actividade e começava logo do princípio porque começar de uma forma e depois andar a remendar... nunca funciona. Nós também temos consciência disso mas... temos os impedimentos que não nos permitem (sorriso)” (grupo2:23)

- **Perspectivas das Famílias perante o modelo actual das Actividades de Enriquecimento Curricular (PFM)**

Considerando que as famílias são parte fundamental neste projecto e parceiros de grande relevância para o desenvolvimento e continuidade de acções, pareceu-nos fundamental analisar os testemunhos dos representantes das famílias, nos grupos e as opiniões dos mesmos sobre a envolvência das crianças no processo e no enriquecimento do mesmo. Pelo que nos foi dado observar através dos testemunhos, verifica-se que existe um desagrado em relação ao modelo como decorrem as AEC, onde ao que tudo indica parece não existir uma ligação estreita em termos de informação aos encarregados de educação. Pelas declarações dos presentes, podemos considerar que existe um desconhecimento sobre o que os seus educandos realizam nas actividades de enriquecimento, onde não são proporcionadas informações sobre os conteúdos que estão a ser trabalhados, não parece existir a parceria desejada entre os vários intervenientes, nem a nível de escola, nem a nível de professores das AEC. Inferimos, que os pais desconhecem o que os seus educandos realizam nas actividades de enriquecimento curricular e que alguns deles, retiram das mesmas os seus educandos, devido à ausência de articulação entre os parceiros.

“Não sabemos o que é que eles estão a dar nas actividades de enriquecimento curricular!”
(grupo1:11)

“por exemplo falo do meu filho... eu retirei o meu filho das AEC porque ele todos os dias chegava a casa e chorava porque não queria ir. E então, eu também sentia que não havia um feedback da escola ou do agrupamento, em relação aos pais” (grupo 1:10).

“Para mim, isto não é nada! Eu como mãe não sei o que é que ele está a dar nas actividades de enriquecimento curricular, não há uma informação, não há uma parceria, só há parceria entre professor e escola ou agrupamento e onde é que estão os pais? Gostaria muito de saber o que é que o meu filho está a dar em Inglês ou em expressão musical ou motora.” (grupo 1:10).

Outro aspecto que nos pareceu marcante e, a ser considerado neste processo, pelo que deduzimos através do testemunho apresentado, refere-se à necessidade da criança ser ouvida no sentido de se lhe proporcionar uma maior qualidade. Consideram que no processo das AEC, a criança não é ouvida, e que a sua opinião não se reveste de importância. Concluimos que os motivos que levam alguns encarregados de educação a retirar os seus educandos deste projecto, se deve à insatisfação sobre o funcionamento, desarticulação entre parceiros, desconhecimento do que se realiza nas actividades e por serem demasiadas horas no mesmo espaço.

“como mãe e cidadã, penso que nós família e a escola, enquanto agentes educativos, devemos também escutar a opinião da criança e aqui não há a opinião da criança. Aqui é dado, a criança tem que fazer e acabou e eu não concordo com isso. A...depois de... se calhar se nós ouvíssemos a criança que vai ser muito difícil, só daqui a muitos anos só daqui a 100 anos poderíamos ficar surpreendidos com os resultados com o que nós ouviríamos deles. A... enquanto mãe tento proporcionar o melhor ao meu filho, retirei-o e acho que fiz bem.”
(grupo1:10)

“Não sabemos o que é que eles estão a dar nas actividades de enriquecimento curricular!”
(grupo1:11)

“ E temos os pais insatisfeitos, como fala esta mãe. Eu não sei como é que isto funciona, não é? Eu não, não tenho feedback de, nada disto”. (grupo1:13)

Parece existir também uma outra posição apresentada, que é indicadora de um outro olhar sobre as actividades. Considera-se o modo como as actividades são transmitidas às crianças, quer pelas famílias ou pela escola. Parece coexistir a ideia de que actividades de enriquecimento curricular e ATL (actividades de tempos livres) confluem na mesma forma. No entanto, também foi apresentada outra situação, que deduzimos pelos relatos, que os pais fizeram das actividades apresentadas e de carácter gratuito, um modo de substituição do ATL, onde tinham que despende valores monetários. Inferimos pelos testemunhos, que alguns encarregados de educação não revelam interesse ou desconhecem o que se passa no contexto destas actividades, precisamente porque a maior vantagem que nelas experimentam é o facto de terem um local onde deixar os filhos, e de forma gratuita. Podemos também inferir que a maneira como os pais actuam perante os professores titulares de turma e perante os professores e profissionais das

AEC, são divergentes, notando-se que esse facto acarreta algum desconforto perante os implicados e pode tornar-se motivo de instabilidade para os parceiros e consequentemente para os alunos envolvidos. Conclui-se que os encarregados de educação deveriam ter uma parte mais interventiva neste processo, procurando que as informações a que de direito fossem proporcionadas e interagindo no sentido de promover uma articulação mais intensa, no sentido da obtenção de maior qualidade no desenvolvimento educativo dos seus educandos.

“ isto também passa pela aceitação, pela forma como as actividades são passadas para as crianças... seja pela escola ou seja pela própria família, não é? A... os pais têm que perceber que as actividades de enriquecimento curricular não é a mesma coisa que um ATL. É diferente”! (grupo1:16-17)

“nós vemos que os pais têm uma maneira diferente de lidar com os dois tipos de professores.”(grupo2:7)

“eu falo da minha opinião pessoal. Os pais pensam realmente que para a maioria deles, as actividades é como se fosse um ATL. Por isso é que nem questionaram os professores, que competências é que os seus filhos estavam a adquirir. Lamento mas realmente é a minha opinião”.(grupo1:19)

“os pais também vêm as actividades como um ATL como um sítio onde deixar os filhos”.(grupo2:8)

“Exactamente. Eu acho que os pais infelizmente vêm, como não têm se calhar, poder monetário para colocar os filhos no ATL, olha, fica ali na escola, tem as actividades”.
(grupo2:10)

“os pais deviam ter uma acção, uma intervenção mais activa. (grupo1:21)

“é que antes das actividades, já existiam respostas. Os pais já eram muito ansiosos com os filhos. Como dizia há pouco (dirigindo-se à mãe) os pais querem o melhor, obviamente”.
(grupo1.22)

Um aspecto que nos pareceu de grande relevância e aponta para uma outra problemática, a que todos os parceiros estão atentos, tem a ver com a carga horária a que os alunos estão submetidos durante o dia, sobretudo quando as mesmas são ocupadas no mesmo espaço, com uma grande sobrecarga do tempo diário dos alunos.

“Outra coisa, eu também não retirei o meu filho, só por ele não absorver nada daquilo. Também são muitas horas, muitas horas”. (grupo1:19-20)

“Porque é tudo no mesmo espaço. Correm! Então eu também retirei, achei pertinente retirar aqui... saiu no jornal o público em 21/06/2007 citado por um autor que é o Salgado, “Se a oferta de mais de 2 horas diárias de actividades educativas às crianças do 1º ciclo do ensino básico parece trazer potencialidades de enriquecimento educativo, não podemos esquecer que a criança para se desenvolver precisa de descansar e de brincar não se devendo sobrecarregar o seu tempo diário. Tem 25h de aula por semana mais 10h de aulas de enriquecimento de actividades mais 49 de curriculares mais trabalhos de casa é um horário superior a um trabalhador da construção civil”. (grupo1:20)

“É um desespero! (risos nervosos) porque é tudo no mesmo espaço. Porque eles estão sempre fechados. “. (grupo1:20)

Outra situação que nos parece ser de salientar, é a angústia que se sente nos relatos, onde poderemos verificar duas situações distintas. Uma primeira que nos remete para a necessidade de um olhar atento para as crianças, que são os protagonistas neste projecto, atendendo aos seus gostos, escolhas e necessidades, partindo dos interesses manifestados pelas mesmas. Na opinião dos participantes, as actividades não deverão partir do que o professor pretende realizar mas dos interesses do aluno, ouvindo-o e estando atento às suas propostas.

“é assim, a perspectiva que eu tenho disto é que temos que ter cuidado, não sei onde é que isto vai dar. Não sei o que é que as crianças amanhã vão ser”. (grupo1:20)

“Perguntou-me isso, o que é deveria ser feito? Partir do interesse das crianças. Porque não parte! É dado, é aquilo que o professor quer dar. Quer dar músicas tradicionais, então vamos lá dar. A criança não tem palavra aqui. Ele escuta. (grupo1:21)”

No sentido de perceber a posição de encarregados de educação que reconhecem desconhecimento das vantagens que possam advir da permanência dos filhos nas AEC, exemplificaremos:

“É retirar-se um bocadinho de tempo uns aos outros e às vezes um bocadinho pobre, Primeiro. Segundo, considero que por aquilo que eu vejo, tenho duas filhas, uma já esteve nas actividades de enriquecimento curricular e outra é mais pequenina, tem agora 6 anos, está nas actividades de enriquecimento curricular, não sei bem a fazer o quê mas também não quer sair porque os amigos vão. E quando eu digo, não sei bem a fazer o quê, é mesmo literalmente, não sei bem a fazer o quê.” (grupo2:28)”

De forma breve, poderemos resumir este ponto, referindo-nos a três situações fundamentais, de acordo com as opiniões e relatos manifestados. As famílias, encaram as actividades de enriquecimento curricular como um meio substituto de um ATL mas que funciona de forma gratuita. Não encaram as actividades como enriquecimento de currículo, nem conferem ao professor que as desenvolve a mesma importância que ao professor titular de turma. Os encarregados de educação que se preocupam na realidade com as formas de enriquecer currículo e estão atentos aos modelos de implementação das AEC, manifestam preocupação pela forma divergente como o processo está a decorrer, não verificando qualidade nestas acções e reconhecendo que o tempo de permanência dos alunos no mesmo espaço, limitando-se a ser espectador sem que as acções desenvolvidas partam dos seus interesses, se torna cansativo e prejudicial.

- **Criatividade nas AEC: o sensível, a ludicidade (CRI)**

Na sequência da abordagem e análise realizada na subcategoria anterior, considerámos ser pertinente a dimensão apontada como veículo gerador de potencialidades e mudança, no sentido de um maior enriquecimento, atendendo ao nível etário dos alunos e a todas as considerações manifestadas, sobre o cansaço proveniente do desgaste de tempo no mesmo espaço, mudanças

de docentes, pouca articulação e substituição involuntária de conteúdos, que na visão de algumas famílias continuam a ser prolongamento de ATL. Numa outra perspectiva, que na nossa opinião se reveste de sentido, o lúdico e o sensível são encarados como uma necessidade e um factor privilegiado para a aprendizagem, o que, na opinião dos participantes, embora fundamental, não existe. Considera-se a importância do papel do professor na monodocência, como facilitador de uma relação pedagógica mais estreita e de fortes vínculos afectivos, onde o lúdico e o sensível representam para a criança uma aproximação e um conjunto de valores que engrandecem os saberes e a atitude pedagógica, sobretudo no 1º ciclo do ensino básico.

“Educação é sensibilidade”. (grupo1:31)

“Acho que devia ser uma parte mais lúdica”. (grupo1:1)

“A sim, a parte lúdica acho que falta muito da parte lúdica acho que primeiro que tudo as crianças aprendem através da ludicidade, não é? E não existe”. (grupo1:10)

“E esta dimensão do sensível, esta dimensão faz falta, faz falta na aprendizagem porque senão, claro temos professores que estão cansados, com os alunos que estão também eles ansiosos e fartos de estar na escola no mesmo contexto”. (grupo1:25)

“Esta questão do sensível é de facto uma questão importantíssima, no meu entender até fundamental porque estamos a falar de crianças do 1º ciclo e porque estamos a falar numa fase em que todo o mundo, todos os entendidos, os sábios defendem a monodocência e por conseguinte defendem uma relação, uma relação pedagógica assente num conjunto, num conjunto de valores mas ligado a alguém que a criança reconhece, representa, etc.” (grupo1:25-26)

Um dos problemas que nesta temática emergiu, e que dentro da análise deve ser assinalado, interliga-se com a própria formação de base dos professores, que é considerada muito formal e teórica, sem que existam disciplinas sobre a criatividade ou que proporcionem o desenvolvimento da mesma. Pelos testemunhos, induzimos que se os professores não possuem

na sua formação inicial alicerces que permitam desenvolver a criatividade e se esses mesmos docentes vão desenvolver actividades que se querem e desejam criativas, dificilmente esse objectivo será concretizado.

“Agora já não existe o curso de educação básica, eles não tem criatividade. Mas que disciplinas é que têm para a criatividade do próprio professor”? (grupo 1)

“Lá está, voltamos a ter tudo muito formal, tudo muito teórico e cada vez vai ser mais, porque cada vez vão ter menos práticas e mais teoria. Então o professor quando sai, esses novos, não têm essas bases, não têm, não sabem. Os horizontes não estão abertos nesse sentido, não é”?” (grupo 1)

“pois isso também depende da formação de base que têm”.(grupo1.30)

“isto é a minha perspectiva. Não há, não é dada ao professor formação para trabalhar a criatividade. Não existe essa disciplina. “. (grupo1.30)

Um outro aspecto a realçar, centrou-se na formação de base que possa ser dada aos futuros professores, que de acordo com a perspectiva dos participantes, não existem disciplinas na formação de base que lhes permita desenvolver os aspectos criativos que consideram necessários para estas actividades com as crianças. Por outro lado, existem outros profissionais que não sendo professores mas profissionais de teatro e artistas plásticos, conseguem trabalhar estas áreas de forma satisfatória. Logo, poderemos inferir que na diversidade de formação e de experiência em áreas distintas e não só no fórum pedagógico, poderão trazer diferentes resultados, canalizados de forma distinta.

“há uma componente, na minha opinião, que está cada vez mais esquecida na educação e que é se calhar das componentes mais importantes. Que é realmente a do sensível, não é”? (grupo1:25)

Quando na abordagem feita se tentou perceber na opinião dos participantes dos grupos, se as actividades de enriquecimento curricular promoviam o desenvolvimento da criatividade nos alunos, os registos foram desta ordem:

“ Não por este caminho”. (grupo1:29)

“Porque é assim, são os mesmos espaços, mas são regras, acabam por ter outro tipo de regras, orientações e também não é por aí que ela vai aumentar a criatividade”. (grupo1:29)

“Mas eu acho que a criatividade foi cortada por completo”! (grupo1:31)

“Mas mais facilmente um professor de currículo relevante entende isto e entende o lado lúdico das actividades de enriquecimento curricular do que um professor de 1º ciclo que vai dar as actividades de enriquecimento”. (grupo1:29)

Salientamos ainda nesta temática, que apesar do que foi anteriormente exposto, existe uma outra visão sobre a ludicidade nas actividades de enriquecimento curricular. Destaca-se o lúdico e a importância do mesmo neste projecto, pelo facto de se tornar demasiado o tempo de permanência dos alunos na instituição escolar, nos mesmos espaços e em horários excessivos. Encarando as AEC sob esta perspectiva, deduzimos que a ludicidade se torna importante e necessária, de outro modo, com as devidas articulações das parcerias, entre o pedagógico, os recursos essenciais, as mesmas deverão apresentar-se para um verdadeiro enriquecimento de currículo, facto esse que segundo os testemunhos, não tem acontecido.

“já terão havido vários, várias, várias pessoas com responsabilidades nestas questões a, dizer que qual é o sentido específico das AEC, qual é o trabalho específico das AEC e oiço dizer com alguma insistência, que as AEC têm que ter um carácter mais lúdico eu na minha opinião não partilho muito desta opinião. Partilho dela só num sentido: só no sentido de pelo facto de considerar que os alunos permanecem na escola mas na organização de escola no espaço escola, espaço físico da escola durante o tempo que eu acho demasiado exagerado. É um tempo exagerado”! (grupo2: 15)

“Estar desde as 9h da manhã até às 5h e meia da tarde no mesmo espaço, é porventura um tempo demasiado. Neste, com base neste princípio eu poderei entender as AEC como uma actividade mais lúdica do que outra coisa. Se assim não for, se assim não for eu não considero as AEC como uma actividade lúdica”. (grupo2: 15)

- **Perspectivas Futuras**

Nesta categoria, abrangemos três códigos, onde os conteúdos perspectivam mudanças futuras a considerar perante a situação actual. Referem-se à própria formação dos docentes que desenvolvem as AEC e estabilidade dos mesmos (**FOR**) as funções da autarquia, como entidade promotora em situações que se antecipam (**AUT**) e a flexibilização de horários, uma medida nova que se prevê ser implementada em breve de acordo com normas já estabelecidas (**FLE**).

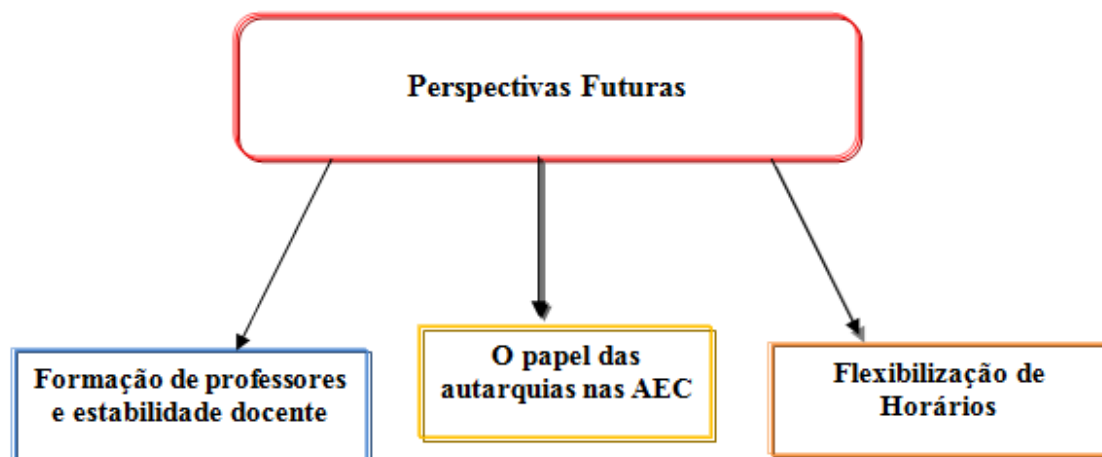


Figura 90 - Categoria Perspectivas Futuras e subcategorias

Nesta linha de relatos, onde se vão perspectivando aspectos de melhoria para o futuro, os participantes referem a necessidade da existência de um trabalho continuado, onde se aponta para um perfil de professor que consiga fazer uma abordagem das actividades de enriquecimento curricular de forma diferente, com formação que não seja a de 1º ciclo. Pretende-se também que o trabalho realizado pelos docentes apresente uma linha de continuidade, com uma relação estreita com a escola, a fim de que exista um maior entendimento entre as partes envolvidas.

“Tem a ver com a formação dos professores e se calhar para fomentar a criatividade nas actividades de enriquecimento curricular não tem que ser um professor com formação de 1º ciclo em específico, tem que ser um professor com outra formação que realmente faça uma abordagem diferente”. (grupo1:33)

“Só que os trabalhos têm que ser continuados, um professor deve ter, um professor das actividades tem que ter uma ligação com a escola. Tem que ter, tem que ter, senão ninguém se entende.” (grupo1:33)

No seguimento do desejo de um trabalho continuado, os participantes referem a necessidade de um maior empenho de ambas as partes ou seja, quer a nível dos docentes titulares de turma, quer a nível dos docentes das AEC, com um maior esforço conjunto no sentido de alterar situações existentes e proporcionar um melhor funcionamento das actividades, num outro formato. Referem que seria muito mais enriquecedor em termos pedagógicos, se existisse para as actividades uma contratação de professores nos moldes efectuados para os outros docentes. Deduzimos que para o bom funcionamento das AEC, têm que haver mudanças.

“Eu acho que tem que haver um trabalho e um esforço, nosso, um maior empenho nosso e um maior empenho do lado deles. Passa por mais hora, não sei onde é que a gente as vai buscar mas para as AEC funcionarem não pode ser desta maneira”. (grupo1:6)

“Ainda neste formato de actividades que nós temos, se os nossos professores fossem contratados como são os outros professores, eles passariam muito mais tempo na escola, dariam muito mais tempo ao estabelecimento e ganhariam em termos pedagógicos”. (grupo1:9)

Surgiram algumas críticas ao modelo como estão a ser realizadas as colocações nas escolas pelos profissionais das AEC, que pela diferenciação e carga horária a que estão submetidos em diversos estabelecimentos de ensino, quase em simultâneo, geram impossibilidades no cumprimento de horários e na própria rentabilidade de trabalho a efectuar. Consideram que nesta forma existem limitações devido a deslocações imediatas. Apontam como meta desejável, que a colocação destes professores seja feita pelo Ministério da Educação, a tempo inteiro, num

determinado agrupamento, a fim de existir um maior proveito para as equipas de trabalho e consequentemente melhores resultados pedagógicos e de articulação com todos os parceiros.

“Colegas que estão nas várias escolas acabam uma aula ao mesmo tempo que a outra já está a começar, eles não podem! Não podem estar em dois sítios ao mesmo tempo, não é? É impossível. Eles têm que se deslocar. Nesse sentido, é mais proveitoso ser num sítio só, não é? E o que é que isto vai de encontro? À colocação dos professores a tempo inteiro numa determinada escola, num determinado agrupamento. Colocados pelo ministério da educação! Não contratados pela Câmara! (grupo2:18) FOR

“Penso também que a Câmara tem que ter o cuidado de ver, quem põe, quem coloca, ou quem contrata, à frente das turmas. Porque as pessoas não são todas iguais, até às vezes não por mal mas por falta de experiência todos nós começamos mas se calhar neste aspecto, tem que haver um bocadinho de amparo. E por outro lado também tem que haver um bocadinho de empenhamento por parte da pessoa que lá está.” (grupo2:3)

“Isto já vem de outros anos, não é novidade este ano que quando algum professor faltar, para nós comunicarmos, que o substituiriam, nunca tem acontecido. O que tem acontecido é os miúdos ficarem na rua, ao Deus dará, acontecendo isto e aquilo...” (grupo2:3)

“Temos tido sempre muita dificuldade em encontrar professores com a habilitação exigida no despacho, não é? Para o ensino da música, tentamos sempre com grande esforço iniciar o ano e garantir o maior número de turmas de AEC com actividade de música, achamos que é importante, como sendo uma expressão artística muito específica, não é do domínio do professor titular de turma, não é? No entanto temos tido sempre muita dificuldade em arranjar professores suficientes. Pronto.

As dificuldades na contratação de profissionais que correspondam às necessidades exigidas foi um aspecto que a entidade promotora salientou, que ao que tudo indica também se torna motivo condicionante no funcionamento das actividades, sobretudo atendendo ao perfil que se deseja e habilitações que o despacho prevê.

Outro aspecto apontado, que nos pareceu pertinente e a considerar no futuro, deve-se à necessidade de manter no terreno as mesmas equipas de trabalho que desenvolveram o mesmo com um desempenho positivo, a fim de que possa existir uma continuidade de acção, de ano para ano.

“As equipas de trabalho que dão sinais positivos no trabalho efectivo, devem ser mantidas. Da mesma forma que mantêm as equipas de trabalho ao nível dos professores das escolas para que haja um certo número de manutenção do trabalho que é feito de uns anos para os outros também a esse nível se deve fazer. Portanto, a câmara municipal também deve ter esse sentido no futuro”. (grupo2:15)

Um dos factores referidos como propiciador de não cumprimento de horários, tal como estão definidos, é na opinião dos participantes a ausência de um corpo docente estável.

“As actividades curriculares como as actividades de enriquecimento, têm um horário específico, têm horas têm um horário de início e um horário de fim. Ele tem que ser cumprido! E para ser cumprido tem que ter, temos que ter um corpo estável de professores que estão na escola mas também um corpo estável de professores das AEC para estarem dentro da escola, se a actividade começa às quatro menos um quarto, é para começar às quatro menos um quarto. E para acabar na hora adequada”. (grupo2:18-19)

- **O Papel da autarquia nas AEC (AUT)**

A fim de contextualizarmos este código, recordamos que de acordo com a legislação vigente e de forma a assegurar o funcionamento das AEC, foram estabelecidas parcerias com entidades promotoras, que poderiam ser Instituições de Solidariedade Social, associações de pais e /ou autarquias, sob orientações definidas pelo Ministério da Educação. Vejamos os relatos da entidade promotora no concelho de Setúbal:

Verificamos que no caso de Setúbal, embora não existisse essa obrigatoriedade, a autarquia assumiu o compromisso de parceria para o funcionamento e desenvolvimento do plano de

actividades de enriquecimento curricular. Destaca-se que numa perspectiva futura, parece ser o caminho desejado pelo governo, neste sentido.

“No caso de Setúbal, a Câmara assumiu mas não, podia não ter assumido, não era obrigatório para já embora a título informativo com o tempo o governo pretende, e a pressão é para que as Câmaras todas assumam. (grupo1:7)

Inferimos pelos discursos dos participantes e relatos apresentados, que embora a autarquia tenha assumido de livre vontade a parceria, têm existido sempre muitas dificuldades a vários níveis, sendo que uma das principais tem sido a de encontrar docentes para o desempenho das expressões artísticas nas AEC, que possuam a formação exigida pelo despacho regulamentar, e que possam garantir o desenvolvimento das mesmas no início e ao longo do ano.

“Temos tido sempre muita dificuldade em encontrar professores com a habilitação exigida no despacho, não é? Para o ensino da música, tentamos sempre com grande esforço iniciar o ano e garantir o maior número de turmas de AEC com actividade de música, achamos que é importante, como sendo uma expressão artística muito específica, não é do domínio do professor titular de turma, não é? No entanto temos tido sempre muita dificuldade em arranjar professores suficientes”. (grupo2:4)

O facto de que em termos de desenvolvimento de expressões artísticas exista dificuldades em articular com o que está legislado e encontrar profissionais que poderão desenvolver essas expressões com perfil adequado, a entidade considera que é preferível contratar profissionais de currículo relevante em vez de profissionais de 1º ciclo.

“É a minha opinião daquilo que eu tenho, que eu tenho verificado com... eu sinceramente até prefiro, prefiro, enquanto entidade contratante, prefiro, preferia que nós contratássemos currículos relevantes que tivessem um bom acompanhamento do professor titular de turma, do que professores de 1º ciclo. É a minha opinião”. (grupo1:30)

Mais uma vez constatamos que a diferença de habilitações profissionais e diversificação de professores com cursos e currículos diferentes para o desempenho das mesmas funções, pode

trazer desvantagens e rupturas consideráveis. Parece existir uma instabilidade considerável, que deverá ter a atenção do Ministério, a fim de que se evite um “desmoronamento” pedagógico.

“E agora vamos ver o que é que o ministério diz, isto depois de ter visto, não é? Que isto afinal pode dar aqui uma grande “barracada”. Não é? Então agora, professores do 2º ciclo venham cá ver, falar com os professores das actividades e venham cá ver o que é que eles andam a fazer. Que é para nós termos a certeza (risos) que quando chegarem ao 5º ano... Não porque nós no 1º ano das actividades os currículos todos com as indicações foram todos feitos em conjunto”. (grupo1:32)

É notória a vontade expressa pelos grupos de que exista uma intenção clara por parte das entidades responsáveis, em que subsista um trabalho de continuidade, a nível da colocação de professores para estas actividades e de uma ligação com a escola onde as desenvolve, a fim de que possa rentabilizar tempos, espaços e fazer a desejada articulação.

Em termos de perspectivas futuras, concluímos que existe uma grande necessidade de mudança, um desejo de articular pareceres e conjugar esforços no sentido de um equilíbrio quer em recursos humanos quer na parte pedagógica e construção de saberes. Consideramos que por parte da entidade promotora, há receptividade e linhas de abertura de acordo com as escolhas dos agrupamentos de escolas.

“Nós deixamos tudo em aberto. O agrupamento de escola, que escolha”. Mais não digo. Não.” (grupo2:27-28)

- **Flexibilização de horários (FLE)**

Uma das medidas a ser implementadas no próximo ano lectivo, em relação ao funcionamento das actividades de enriquecimento curricular, tem a ver com a flexibilização de horários. Esta situação que ao que tudo indica irá iniciar-se no próximo ano lectivo, parece não ser do agrado dos professores, que reagem com inquietação à nova proposta. Vejamos as preocupações e relatos manifestados pelos intervenientes nos grupos:

“Nós vamos enveredar no próximo ano lectivo pela flexibilização de horário. É uma situação que já ocorre há alguns anos noutros locais do país e tal como eu já referi noutros locais, noutro local, noutros locais... também é bom dizer aqui. Eu não tenho muito conhecimento de causa não tenho nenhum conhecimento efectivo de como é que a flexibilização de horário. Vai ser um resultado que daí advém aquilo que eu vou dizer, tem a ver apenas com aquilo que me foi transmitido por colegas meus que me oferecem garantias de verdade sobre aquilo que dizem, sobre outros locais do país. Em que as actividades de enriquecimento curricular são incluídas num horário, são incluídas também na actividade lectiva dos docentes titulares de turma.” (grupo2:23)

“Não é agora também com esta história da flexibilização de horários, que a mim me assusta também um bocado. (grupo1:6)

“Porque me assusta, é uma coisa, o que me assusta neste país é que tudo é verdade! Vamos praticar um horário assim e há pessoas que tecem considerações e argumentos que justificam que pratiquemos assim. Mas se praticarmos um horário ao contrário, também é verdade porque há pessoas que vêm com argumentos válidos para que seja ao contrário... E que também é verdade!” (grupo2:25)

A flexibilização de horários para o desenvolvimento das AEC, que passarão a ser incluídas nas actividades curriculares dos docentes de turma, é uma medida que segundo as narrativas, irá entrar em vigor. Os participantes reflectem sobre essa tomada de posição, que consideram assustadora e prejudicial para o bem-estar das crianças e a aprendizagem dos alunos.

“Temos que pensar nas crianças. Pelo menos pressupõe-se! Que é o que está à frente é o bem-estar das crianças mas quem quis isso foram mais quem? As associações de pais, os pais, os pais que se calhar querem “despejo” mas é de reparar que crianças de 6 anos que entram aqui às 9 da manhã e que têm actividades de enriquecimento curricular pelo meio do tempo lectivo e às 5 da tarde, já nem falo mais ou 4 da tarde depois de uma vinda já de três intervalos porque assim, eram 4, dependendo das actividades que tiverem nesse dia, vai dar matéria nova. As crianças apreendem?” (grupo2:25-26)

“só não queria avançar na questão da flexibilização de horários porque não há dúvida que a entidade promotora reuniu com o agrupamento, reuniu, o agrupamento vimos algumas propostas e agora cabe à direcção do agrupamento reunir ou com o conselho pedagógico ou com todos os professores, não sei como é que vai fazer...” (grupo2:26)

“Fizeram. Já fizeram”. (grupo2:26)

“A entrada às 9 da manhã até às 10 e meia para retomar às duas da tarde, como é que não quebra? Quebra”! (grupo2:26)

“nós o que está acordado é que os titulares entram às 9 até às 10 e meia e depois retomamos às duas até às cinco e meia”.(grupo2:28)

Salientamos que na opinião dos intervenientes, desde os professores às várias entidades responsáveis aqui representadas, o horário já discutido, definido e aprovado em reunião pedagógica, é motivo de desagrado, visto considerarem a possível existência de quebra nos alunos e nos ritmos de aprendizagem, atendendo a que haverá um período lectivo de hora e meia, com interrupção para actividades de enriquecimento, retomando-se os conteúdos curriculares no período da tarde. Consideram também que o facto de este horário ser uma forma de possibilitar a envolvimento de um maior número de alunos, pode impedir que se realize um trabalho de qualidade atendendo a que as salas onde decorrem as actividades não apresentam materiais e outros recursos necessários a esse fim.

“Em relação às actividades, penso que há muitas escolas, haverá muitas que têm razão de queixa, nós neste momento, eu falo da minha experiência, só tenho também lá 10 alunos, não sei para o ano como é que vai ser, cada turma com 20 ou 24, até que ponto é que os professores poderão fazer um bom trabalho com os materiais que têm e com as condições que têm porque irão ter que trabalhar na sala de aula e não na sala das AEC, porque se tiverem envolvidas todas as turmas e todos os alunos será muito difícil. Portanto aí não sei como é que vai ser penso que já haverá mais fracassos mas isso também não vou fazer futurologia

“Por exemplo, começa o inglês às nove, até às 10 menos um quarto, depois vem o professor titular de turma, começa às 10 e termina às 11.depois volta a actividade física ou desportiva,

depois começa... vai tudo almoçar, depois volta o professor titular de turma das 3 até às cinco. Coisas deste género, posso estar a exagerar... mas talvez não. E eu o que me foi referido, é que de facto estas situações ocorrem, há grandes perdas e estou a falar sobre o ponto de vista do professor titular de turma de carácter pedagógico, nas actividades meramente curriculares, nas actividades lectivas não nas actividades extra curriculares ou de enriquecimento, estou a falar nas actividades lectivas que dizem respeito ao professor titular de turma. Portanto não tenham dúvida que há algumas perdas de carácter pedagógico e se isto vier a acontecer, isto é preocupante". (grupo2:23)

"não conseguimos sequer dar resposta aos horários que estão sem professor e temos consciência que é muito complicado. Em Novembro solicitámos uma reunião na DREL, foram os directores de agrupamento, a Câmara expos a situação, explicamos que estávamos com muita dificuldade em dar resposta, nestes moldes e definiu-se um plano de "recuperação" entre aspas, para o próximo ano. Estamos a trabalhar já nisso. Tem a ver com a contratação dos professores, ter um contrato de trabalho em vez de ser por recibos verdes e teve a ver também com alteração de horários de forma a melhorar os horários dos professores e evitar que saiam tão facilmente. Nós tínhamos muitos horários de 8 horas, 10h, facilmente as pessoas saem ou porque são colocadas pelo ministério da educação ou até para ir trabalhar noutros sítios que não tem nada a ver com ensino porque é impossível sobreviver. Principalmente pessoas que já tenham família, que tenham contas para pagar com um horário de 8 horas ou 10 por semana, a recibos verdes, a fazer descontos". (grupo2:5-6)

A grande preocupação manifestada é sem dúvida o sentido de que existirão "perdas pedagógicas", com a implementação deste novo horário, sobretudo nas actividades lectivas.

"Porque vejamos, é sabido também que durante as cinco horas lectivas que nós temos se não houver flexibilização, durante as 5 horas lectivas, nós sabemos perfeitamente se tivermos o horário da manhã, do meio-dia e um quarto até à uma...aquilo é mesmo para arrumar, já não há hipótese. A gente já não lhes tem mão. Falando do horário da parte da tarde das 5 e meia em diante, aquilo é mesmo para começar a fazer as últimas considerações, arrumar os materiais, tudo mesas no lugar e pronto damos por encerrada a "loja". Porque já acabou o tempo." (grupo2:23-24)

“No horário normal que é efectivamente aquele que é efectivamente legal porque continua a ser aquele que deve ser praticado, durante o turno da manhã e o horário da turno da tarde só será praticado se houver condições físicas porque se não houver condições físicas porque (não se percebe) são sofridas, a legislação obriga A utilizar o horário normal porque se entendeu há não sei quantos anos, isto já é uma história antiga, que é em termos pedagógicos aquele que deve ser, vigorar nas escolas e hoje... em tempos idos eu já tenho a idade que tenho e já andei em escolas com regime normal e hoje passados muitos anos tenho algumas dúvidas de que em termos pedagógicos ainda seja assim eu também já trabalhei em horário normal e essas dúvidas colocaram-se-me até porque a hora de almoço, a hora de almoço e é verdade que o que eu disse anteriormente em relação ao horário da manhã e da tarde, também é verdade na minha opinião que a hora de almoço se gasta profundamente ali a relação de trabalho entre um outro professor e os alunos. Não se pode, não se deve considerar que os miúdos vêm inócuos depois de almoço, não é bem assim. Isto é a minha opinião, não é bem assim.” (grupo2:24)

Os intervenientes destacaram que o problema que se levanta com a flexibilização de horário, não é reflexo da indisponibilidade dos docentes ou má vontade no acolhimento deste horário mas que se deve exclusivamente a questões de carácter pedagógico. Embora ainda seja prematuro apresentar uma opinião definitiva, antevêem-se perdas pedagógicas, que a serem confirmadas deverão ser motivo de recuo e mudança na nova alteração que se prevê.

“ Mas estava eu a falar... ah da flexibilidade! Isto se de facto essa flexibilidade de horário que vai ser implementada aqui, tiver essas perdas pedagógicas, e só estou a falar disso embora haja gente que pense que os professores do 1º ciclo, não vão, não gostam muito de ir por esse caminho porque lhes mexem no horário. Não é bem isso, não é bem isso! Que ninguém acredite nisso! O que está aqui em causa, são questões de carácter pedagógico e se houver perdas é complicado. É preciso estarmos muito atentos a estas situações daí que correndo o risco de eu não conhecer por dentro esta flexibilidade e não ter conhecimento de causa, correndo o risco de eu estar aqui a no plano das hipóteses, é efectivamente estar preocupado porque a existirem é necessário voltar a recuar”. (grupo2:25)

Dos relatos expressos podemos extrair algumas conclusões sobre as implicações que este procedimento apresenta. As orientações que estão na origem da flexibilização de horários resultam de vários constrangimentos que existiram ao longo do ano lectivo em curso e que se

previam continuar no próximo. Os nossos interlocutores referem como principais limitações a falta de professores para o desenvolvimento das AEC e a dificuldade de articulação entre todos os docentes envolvidos neste processo. De salientar que das dificuldades surgidas e numa tentativa de minorar a problemática, foi apresentada esta proposta aos agrupamentos, que por sua vez e no uso da sua soberania podia apresentar uma contraproposta para tentativa de resolução de problemas.

“é assim, no ano passado quando terminamos o ano lectivo anterior, tivemos a, a previsão deste ano, calculamos alguns constrangimentos, previmos alguns constrangimentos que se poderiam verificar. O que é certo, é que muitos verificaram-se. Nomeadamente a falta de professores, a falta de professores, a dificuldade de articulação em escolas que têm muitos professores ao mesmo tempo, chegam a ter 12 professores das actividades. É muito difícil articular com tanta gente! Nós temos noção disso, não é? Propusemos uma resolução, também aceitávamos resoluções, dos agrupamentos. Nós estamos a fazer o nosso papel, estamos a tentar resolver um problema, percebemos também que a escola enfrente outros problemas”.
(grupo2:27)

“o que, as orientações da DREL dizem é que não se deve interromper ou que deve ser ou no início do período da manhã ou no final do período da manhã, no início do período da tarde ou no final do período da tarde. Havia duas propostas na mesa. Uma era no início da manhã depois começava com o professor titular até ao fim. E não é todos os dias, atenção, é só dois dias”.(grupo2:26)

Uma situação que nos mereceu destaque, na análise deste código, é a referência feita à obrigatoriedade das actividades, na documentação apresentada aos docentes, facto que contradiz o carácter facultativo da frequência às mesmas actividades. Frente a esta situação, os intervenientes comentaram que continua a existir autonomia nas famílias em inscrever ou não os seus educandos nas AEC, embora tenha ressaltado através dos testemunhos que esta flexibilização de horário, já definida para entrar em vigor no próximo ano, seja uma forma de “obrigar” os alunos a frequentar as actividades, visto que sendo estas intercaladas com as actividades lectiva, curriculares parecem forçar a assiduidade de todos os alunos. As declarações obtidas permitem deduzir uma certa crítica a este processo, considerado redutor para as aprendizagens formais e de algum modo, impulsionador para famílias e alunos, à frequência das actividades. Outra crítica assumida, refere-se a considerarem que para a aprendizagem não é

benéfica a existência desta compartimentação horária, funcionando o espaço escolar como “despejo”, podendo existir perdas significativas em termos de concentração e estabilidade nos alunos, não criando predisposição para novas aprendizagens. Verificamos estas críticas nos excertos que de seguida se transcrevem.

“Eu só digo aqui a última coisa, nos documentos que nos foram entregues na tal reunião para escolhermos o tal horário, vinha lá a dizer que é de carácter obrigatório. Atenção que não é! (grupo2:27)

“Ninguém pode obrigar as crianças, nem os pais à frequência das actividades, portanto, os pais são autónomos de levar ou não, ou inscrever ou não, a palavra que queiram, as crianças às actividades. Agora pergunto eu, se o horário que entramos às 11 com o professor titular, se não seria mais proveitoso no sentido até daqueles pais que não querem que os meninos frequentem, não é? Seria mais proveitoso. Ou isso será um bocado para dar a volta... agora entra toda a gente às 9 da manhã, os meninos já lá estão, agora “papa lá” as AEC.” (grupo2:27)

De acordo com as manifestações proferidas pelos participantes, inferimos que no que respeita à posição da entidade promotora das AEC, esta apenas se limita a cumprir o que vem regulamentado superiormente. O horário a vigorar no ano lectivo que se segue, ao que tudo indica, já se encontra seleccionado, após reuniões de carácter elucidativo aos professores directamente implicados. Referem os mesmos, que continua a não existir obrigatoriedade para a frequência dos alunos nas AEC, embora os documentos apresentados, afirmem ser de carácter obrigatório, competindo sempre aos encarregados de educação, a escolha e a autonomia de inscreverem ou não os seus educandos, neste conjunto de actividades. Inferimos que, de acordo com as palavras dos intervenientes, esta medida de horário intercalado para actividades de enriquecimento curricular no horário da componente lectiva, é mais uma estratégia de pressionar os pais a aderirem às AEC pois encontrando-se já as crianças na escola, seria mais desconfortável para os encarregados de educação virem buscá-las nesse espaço de tempo e tornar a trazê-las algum tempo depois. Poderemos verificar esta situação, no excerto que se refere a seguir.

“As associações de pais, os pais, os pais que se calhar querem “despejo” mas é de reparar que crianças de 6 anos que entram aqui às 9 da manhã e que têm actividades de

enriquecimento curricular pelo meio do tempo lectivo e às 5 da tarde, já nem falo mais ou 4 da tarde depois de uma vinda já de três intervalos porque assim, eram 4, dependendo das actividades que tiverem nesse dia, vai dar matéria nova. As crianças apreendem? Se calhar aqueles que têm mais poder de concentração, ou calma, ou estabilidade, há que pesar todos os factores... eu duvido e não falo só enquanto professora, falo enquanto mãe. Que uma criança que entra na escola às 9 da manhã, às 4 da tarde tenha predisposição para aprender aquilo que seja... e como o colega já disse, tomara que não hajam perdas! Tomara, estamos cá para ver”! (grupo2:25:26)

- **Perfil dos Profissionais das AEC**

Nesta categoria englobámos duas subcategorias referentes a perfis profissionais dos docentes que desenvolvem as AEC, sendo que uns são professores com formação em 1º ciclo e outros profissionais apresentam formações diversas, tal como representamos no esquema que se segue:

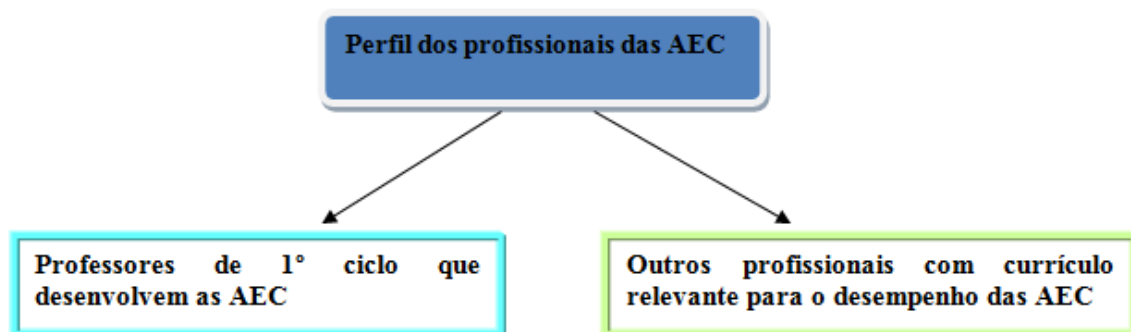


Figura 91 - Categoria Perfil dos Profissionais das AEC e subcategorias

Dado que existe um despacho emitido pelo Ministério de Educação em relação às habilitações exigidas para os profissionais que desenvolvem as AEC, é de acordo com o mesmo que a entidade promotora efectua a contratação dos respectivos professores. Segundo os relatos dos grupos, existem profissionais com licenciatura em 1º ciclo e profissionais considerados de currículo relevante, que não sendo professores, possuem um currículo que lhes permite desenvolver as expressões artísticas, incluindo a expressão musical. Depois deste breve enquadramento, iniciaremos a nossa análise pelo primeiro código apresentado (**PRO**).

“Nós temos contratados professores de 1º ciclo e professores de 1º ciclo que têm a mesma formação que o professor de 1º ciclo. Portanto a minha questão isto tendo em conta o que a x quer que nós pensemos, são professores de 1º ciclo que têm a mesma formação que os professores titulares, não é?” (grupo 1:8)

“Também me questiono sobre isso. Se é um professor de 1º ciclo que tem a mesma formação que um professor titular podemos entrar aqui outra vez na mesma questão que é: esse professor de 1º ciclo pode ter uma tendência para a música, pode dar música. Pode ter uma tendência para ...porque aqui só o professor de educação física é que tem uma formação específica e o professor de educação musical tem uma formação específica. O de inglês, ok, há formações já mais específicas no inglês em que os professores conseguem dar o 1º ciclo e sabem como é que hão-de dar o 1º ciclo, não é? Os restantes, o professor do 1º ciclo dará as expressões artísticas se realmente tiver essa sua tendência para expressões artísticas, não é?” (grupo 1:8)

Com os fragmentos apresentados, podemos salientar que esta situação se reveste de uma certa polémica entre os vários parceiros, no que respeita à formação profissional dos vários intervenientes. Há profissionais que poderão possuir uma formação específica para algumas áreas, no entanto, a grande maioria são professores de 1º ciclo, com a mesma formação que os professores de turma e, as respectivas áreas artísticas por eles desenvolvidas, só assim o serão se os próprios possuírem “tendência” para as mesmas. Logo, e deduzindo pelo que foi exposto, esse enriquecimento só poderá ser feito de forma completa, se o docente tiver predisposição para essas áreas.

Na área das actividades físico desportivas, que estão a ser desenvolvidas por professores com formação nesse âmbito, parece ser um complemento válido para o enriquecimento do currículo.

“Eu acho que a implementação das AEC, das actividades de enriquecimento curricular, acho que foi muito boa em relação aos professores em certas áreas. Eu por exemplo dou actividade física e desportiva, eu acho que é um complemento porque alguns professores dão sim essa actividade mas não tão específica. Ou tão em concreto em relação a nós que somos técnicos ou somos professores dessa área” (grupo2:6-7)

Uma outra situação que foi relatada com alguma insatisfação e crítica, como se pode verificar através dos comentários do grupo, é que muitas vezes as actividades são um veículo para empregar as pessoas que se encontram sem trabalho, independentemente dos aspectos relevantes para o desempenho das funções. Salientam mesmo, ser uma forma de emprego ou de

complementar um emprego precário e introduzir nestas funções os professores de 1º ciclo que não conseguem colocação nas escolas.

“Nas expressões artísticas, um professor, com uma licenciatura em 1º ciclo, que não consegue ser colocado e que então concorre para as actividades de enriquecimento curricular não vem acrescentar grande coisa a maior parte das vezes”. (grupo 1:9)

“e não têm que ter. Mas mais facilmente um professor de currículo relevante entende isto e entende o lado lúdico das actividades de enriquecimento curricular do que um professor de 1º ciclo que vai dar as actividades de enriquecimento. Porquê? Porque é uma pessoa que queria estar a trabalhar no currículo, queria estar a trabalhar... queria ser professor de 1º ciclo, queria exercer a sua profissão e não consegue, não é? E que tem, e que está formatado para um determinado tipo de aula que não se coaduna com esta, este meio-termo, que nem é carne nem é peixe, que são as actividades de enriquecimento curricular”. (grupo1:29-30)

“Este ano iniciámos com uma professora de música, foi identificado um problema, substituímos por outra professora, neste caso uma professora de 1º ciclo, substituímos a actividade por “expressão artística e musical”, que é o que fazemos sempre que acontece esta situação, substituímos por uma professora de 1º ciclo, que tem formação para trabalhar com crianças deste ciclo de ensino e tem alguma formação de base de expressão artística, de expressão musical, educação musical. Pronto. No entanto essa professora passado pouco tempo foi colocada pelo ministério e então preferiu e veio, veio outra professora ela ainda conseguiu garantir uma parte do horário mas teve que ir outra pessoa substituir, fazer a substituição. Isto é uma situação que tem acontecido o ano todo, no concelho todo e se tem-se começado a esgotar as possibilidades. Tivemos que começar a recorrer a currículos relevantes”. (grupo2:4)

“a turma que mais me traz problemas a Inglês é uma professora de 2º ciclo! A professora está habituada com certeza a dar aulas de Inglês, ao 5º ou ao 6º ano e deve agir da mesma forma com aqueles pequeninos que aquilo, eu nunca vi na minha vida! Vou lá todos os dias”. (grupo1:30)

“Não culpabilizar o professor porque também tem a ver com as bases que lhe são oferecidas na própria formação”.

Uma das ideias que foram reforçadas, foi a de que existe necessidade de oferecer ao professor condições básicas na sua formação, nomeadamente a formação pedagógica e os aspectos da criatividade, aliando a teoria à prática, que segundo a opinião dos participantes, a prática é cada vez menor e carece de bases sólidas na sua formação.

Um aspecto que nos foi dado observar, e ó grau de insatisfação manifestado por alguns participantes, nomeadamente representantes da entidade promotora, é que existem imensas substituições de docentes ao longo do ano, nas AEC, precisamente porque estes se encontram neste trabalho até que tenham hipótese de garantia profissional na sua área de formação base. Logo, quando são colocados pelo M.E. ou conseguem um tipo de trabalho que lhes oferece maior segurança, desistem do desempenho profissional nas actividades, sendo que a entidade promotora vai colocando até esgotar possibilidades e muitas vezes, partir para o compromisso de profissionais de currículo relevante.

- **Outros profissionais com currículo relevante, para o desempenho das AEC (OUT)**

Como anteriormente se referiu, no contexto do projecto AEC e para seu desenvolvimento, existem profissionais que não são professores e na actualidade, exercem essas funções. Todos reconhecem que existe a necessidade de se fazerem adaptações pedagógicas. Um dos intervenientes, representante da entidade promotora, afirmou:

“Alguns professores das actividades de enriquecimento curricular, não são professores, são pessoas com currículo relevante que se adaptam mas nem sempre conseguem dar a melhor resposta, principalmente no 1º ciclo”. (grupo2:4)

Por sua vez, foi salientado outro aspecto que está a causar alguma controvérsia, e que foi um ponto aceso neste debate. Ao que parece, há professores de 1º ciclo que possuem a vertente pedagógica mas têm dificuldade em enriquecer o currículo nas áreas de expressões e, outros profissionais que conseguem enriquecer o currículo mas que em termos pedagógicos nem

sempre dão a melhor resposta. Através dos testemunhos que se seguem, podemos concluir que existe algum desfasamento entre a componente pedagógica e a componente de formação para as áreas artísticas, sendo que os perfis profissionais dos intervenientes nesta acção educativa se encontram em divergência.

“Mas também é uma questão pedagógica porque o que nós temos também temos verificado, nós enquanto entidade promotora é que muitos professores de currículo relevante conseguem enriquecer mais facilmente as actividades de enriquecimento curricular que os professores de 1º ciclo, isto nas áreas das expressões porque na expressão físico-motora são professores de educação física, ponto final, está assegurado, não é?” (grupo 1:9)

“Um professor que nós colocamos, um professor que é artista plástico e temos alguns nesse sentido, têm a abordagem artística e falta-lhes a componente pedagógica, que é o que acontece nalguns casos, não é?” (grupo 1:9)

Os grupos fizeram referência ao facto de existirem divergências nos próprios agrupamentos de escola, quanto ao perfil pretendido para os professores que desenvolvem as expressões artísticas, existindo quanto a este facto posições distintas, visto que para estas actividades, o que se pretende é que no verdadeiro sentido, sejam exactamente de enriquecimento do currículo.

“Nas expressões artísticas, um professor, com uma licenciatura em 1º ciclo, que não consegue ser colocado e que então concorre para as actividades de enriquecimento curricular não vem acrescentar grande coisa a maior parte das vezes”. (grupo 1:9)

Pelos motivos expostos, podemos considerar que torna-se difícil para a entidade promotora contratar professores para o desempenho das expressões artísticas que possuam em simultâneo a componente de formação necessária para estas áreas e a formação pedagógica indispensável para a relação com as crianças desta fase etária. De salientar também, que todos os professores de currículo relevante que são contratados pela autarquia, passam pela aprovação dos organismos competentes para esse efeito, do Ministério da Educação.

“a informação que nos foi dada na DREL, foi que então se o currículo, porque nós, isto é outra coisa que é importante explicar: Os currículos dos professores, não é? Todos os professores que nós contratamos o currículo deles vai para aprovação na DGIDC, que pertence ao Ministério e a DREL é um organismo um bocadinho mais alto e há professores que não são aprovados cujo currículo relevante não é aprovado”. (grupo 1:18)

Mais uma vez surgiram críticas face à aprovação de professores que possuindo formação específica para determinadas funções, parecem não obter os requisitos necessários para o desempenho das actividades com as crianças do 1º ciclo.

“a turma que mais me traz problemas a Inglês é uma professora de 2º ciclo! A professora está habituada com certeza a dar aulas de Inglês, ao 5º ou ao 6º ano e deve agir da mesma forma com aqueles pequeninos que aquilo, eu nunca vi na minha vida! Vou lá todos os dias”. (grupo1:30)

“Este ano iniciámos com uma professora de música, foi identificado um problema, substituímos por outra professora, neste caso uma professora de 1º ciclo, substituímos a actividade por “expressão artística e musical”, que é o que fazemos sempre que acontece esta situação, substituímos por uma professora de 1º ciclo, que tem formação para trabalhar com crianças deste ciclo de ensino e tem alguma formação de base de expressão artística, de expressão musical, educação musical. Pronto. No entanto essa professora passado pouco tempo foi colocada pelo ministério e então preferiu e veio, veio outra professora ela ainda conseguiu garantir uma parte do horário mas teve que ir outra pessoa substituir, fazer a substituição. Isto é uma situação que tem acontecido o ano todo, no concelho todo e se tem-se começado a esgotar as possibilidades. Tivemos que começar a recorrer a currículos relevantes”. (grupo2:4)

Podemos inferir, que existe grande dificuldade por parte da entidade promotora das actividades de enriquecimento curricular em conseguir o número necessário de docentes ou profissionais de currículo relevante para o desempenho destas funções, sobretudo na área das expressões musicais e artísticas, visto que é frequente surgirem problemas que implicam a substituição dos profissionais e ao longo do ano as possibilidades vão-se esgotando, dando lugar ao recurso de profissionais com currículo relevante para determinadas áreas, embora com algum desajuste quanto à formação necessária para trabalhar com crianças deste nível etário e neste ciclo de

ensino. Embora estas situações apresentadas tenham sido condicionantes ao longo do tempo para que as actividades apresentassem uma estrutura sólida no seu desenvolvimento, quer a nível dos docentes e profissionais envolvidos, quer no que respeita a horários e articulação pedagógica dos mesmos e respectivas actividades, considera-se que existe da parte dos envolvidos uma necessidade de reajustamento de situações e critérios, que passam por uma melhor articulação a nível de horários, docentes e formação pedagógica.

“qual foi a solução que nos deram na DREL porque a DGIDC preocupa-se com a qualidade, não é? A DREL preocupa-se com documentação, então, anda uma a fugir da outra. Então o que a DREL nos disse foi, eu vim de lá ainda mais frustrada, do que já tinha entrado, então disseram assim: Não tem qualquer problema se aquela professora não tem currículo para dar inglês, inglês é uma daquelas disciplinas obrigatórias, então essa professora vai começar a dar outra coisa, inglês (muitas vozes em simultâneo) em vez de inglês, vai chamar Introdução à Língua estrangeira, à língua Inglesa. (risos) Então já não faz mal” .(grupo1:18)

Através destas respostas, verificamos que há divergência nos critérios a serem seguidos, por organismos diferentes que pertencem à mesma entidade que implementou as AEC, sendo que um se preocupa com documentação e outro com qualidade havendo divergência de opiniões e selecções nos profissionais e seus currículos para que se obtenha um trabalho de qualidade. Além deste facto, existem as orientações específicas, gerais, quanto à programação do que deve ser introduzido nestas actividades, que poderão ser planificadas de acordo com o projecto educativo das escolas e que muitas vezes inviabiliza a articulação das mesmas com o trabalho de sala de aula.

Na perspectiva dos grupos, quanto à panorâmica que se observa pelas tomadas de posição das entidades afectas ao Ministério da Educação, existe uma grande frustração que se generaliza em função das directrizes apontadas. Existem visões distintas entre organismos que possuem a seu cargo questões de qualidade e questões de documentação. Ao que parece as situações que se apresentam em termos de currículo de professores, algo indefinidas ou com alguma complexidade, são resolvidas superiormente de forma inconsequente frente à realidade, alterando apenas o nome das actividades a desenvolver em vez de procurar uma resolução que abranja a qualidade. É visível a preocupação da entidade promotora e dos vários intervenientes nos grupos de discussão, perante esta situação que consideram abusiva e reconhecem que não operam mudança em termos qualitativos mas apenas uma forma de manutenção de situações

que se vão tentando adequar de acordo com os recursos humanos que existem. Destes comentários deduzimos que a preocupação dos professores e promotores, se prende com a necessidade pedagógica embora as entidades superiores tenham uma outra posição perante esta realidade.

“Não é, sei lá, eu estou a ler: “Uma viagem ao tempo dos castelo” e faz aí qualquer coisa com as crianças, também não pode passar por aí. Eu não posso dizer que leio e trabalho. Também tem que haver, se mais horas nós gastamos, não é? Mas também tem que haver ali uma planificação, quase passo a passo, porque também acredito que os colegas das AEC tenham realmente a nível científico, eles tenham capacidades e tenham conhecimentos mas faltam-lhe também a parte pedagógica, principalmente para trabalhar com esta faixa etária que são os nossos alunos”. (grupo1:5)

De novo se fez referência à necessidade e importância de uma componente pedagógica por parte dos professores de “currículo relevante”, para produzirem trabalho com os alunos desta faixa etária, que segundo a opinião recolhida, embora possam ter conhecimentos a nível científico, de formação, carecem da parte integrante e fundamental, que é a formação pedagógica.

“nós temos alguns casos de professores que são, que trabalham em teatro ou que são artistas plásticos, que conseguem fazer as coisas muito mais satisfatórias”. (grupo 1:31)

“É muito mais fácil para nós contratarmos um professor de currículo relevante para uma disciplina que não é uma das obrigatórias, do que para uma disciplina das obrigatórias, que é o inglês e a Educação Física a música e que são muito rígidos no currículo do professor, é muito mais complicado porque, é mais complicado porque tem que ter um currículo “XPTO”, depois há um de professor de 1º ciclo”. (grupo1:32)

Os grupos fizeram referência ao facto de existirem divergências nos próprios agrupamentos de escola, quanto ao perfil pretendido para os professores que desenvolvem as expressões artísticas, existindo quanto a este facto posições distintas, visto que para estas actividades, o que se pretende é que no verdadeiro sentido, sejam exactamente de enriquecimento do currículo. Estas situações tornam-se mais complexas na área de expressão musical.

“Por exemplo, no caso da música, nós temos agrupamentos, os agrupamentos dividem-se no concelho, há agrupamentos que dizem que não querem professores de Educação Musical nos seus agrupamentos! E há outros professores que só querem um professor de educação musical do conservatório de Setúbal. Isto porquê? (risos) porque um professor do conservatório, é a mesma conversa do professor de 1º ciclo, porque um professor do conservatório, vai ensinar música aos seus alunos e faz questão de ensinar música aos seus alunos. A gente está a falar do enriquecimento do currículo, não é?” (grupo1:32)

É notória a vontade expressa pelos grupos que deverá existir uma intenção clara por parte das entidades responsáveis, nomeadamente o Ministério da Educação, em que subsista um trabalho de continuidade, a nível da colocação de professores para estas actividades e de uma ligação com a escola onde as desenvolve, a fim de que possa rentabilizar tempos, espaços e fazer a desejada articulação. Verifica-se através dos comentários do grupo, que muitas vezes as actividades são um veículo para empregar as pessoas que se encontram sem trabalho, independentemente dos aspectos relevantes para o desempenho das funções. É de salientar o facto a que os intervenientes nos grupos fazem referência, que a existirem estas divergências entre professores de 1º ciclo que trabalham nas actividades por falta de emprego e profissionais de currículo relevante, que entendem o lado lúdico como fundamental, traz algum desconforto, até para a entidade promotora. Pelo que foi relatado, poderemos induzir, que desta forma tão diversificada, quanto à formação dos profissionais que desenvolvem as AEC, sem haver um perfil definido, as actividades continuam a ser algo indeterminado ou seja, “um meio-termo”.

- **Medidas Políticas**

Nesta categoria, “Medidas Políticas”, englobámos três subcategorias: Escola a Tempo Inteiro (**ETI**), onde se pretende analisar a não obrigatoriedade das AEC, e a medida de resposta às famílias de forma gratuita e ainda aspectos referentes à monodocência e/ou monodocência coadjuvada. Na subcategoria Colocação de Professores e Mobilidade (**CPM**), procurámos perceber as causas da instabilidade docente e as causas das várias mudanças de docentes na mesma escola. Por fim na subcategoria Condicionismos Relevantes (**CON**), procura-se compreender de que a falta de recursos humanos e materiais e as sucessivas mudanças legislativas e governamentais alteram e condicionam o desenvolvimento das AEC.

Apresentamos as subcategorias no esquema, as quais passaremos a analisar de acordo com os relatos e comentários que consideramos pertinentes.

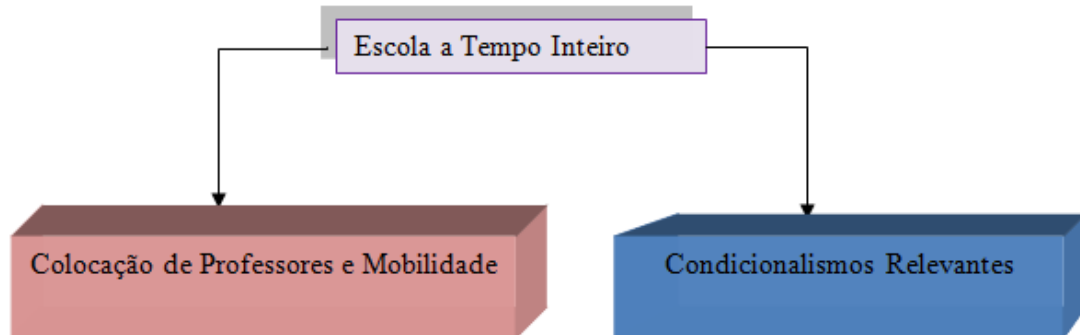


Figura 92 - Categoria Medidas Políticas e subcategorias

- **Escola a Tempo Inteiro (ETI)**

Este tema, recaiu sobre uma das medidas políticas efectuadas, no sentido de proporcionar às famílias uma escola a tempo inteiro foi propício a uma discussão interessante na perspectiva dos grupos, frente a uma realidade que continua a possuir condicionantes e desejos de mudança por parte dos envolvidos.

“As actividades de enriquecimento curricular, procuraram primeiro que nada ou a ideia das actividades foi na minha opinião primeiro que nada uma tentativa do governo de dar resposta às famílias, não é eu acho que mesmo as próprias famílias neste momento já se sentem...sentem-se enganadas por este grande projecto, este grande programa, porque efectivamente não há, há muitos poucos, se calhar, concelhos no país onde funcionem as actividades bem” (grupo1:6).

“eu acho que quando elas foram pensadas foi precisamente assim. Foi para ser a escola a tempo inteiro e os meninos permanecerem... e a ajuda à família, dando respostas à família”. (grupo1:23)

(...) a nível dos regimes normais, as crianças estão dentro da sala de aula e têm as actividades dentro da sala de aula, porque nós ali no visio, este ano a Câmara fez-nos uma sala própria para as actividades e os regimes duplos têm aí essas actividades mas as 3 turmas de regime normal continuam a ter as aulas dentro da própria sala e isso o facto de estarem sempre ali na sala desmotiva um bocadinho as crianças e o facto principalmente dos pais também não se responsabilizarem, ser mais aquele facto, é um complemento à escola, é um ATL. E isso faz com que realmente também haja alguma desmotivação da parte dos miúdos nesse sentido.
(grupo2:8-9)

Mais uma vez, foram focados os horários e os espaços como factos inibidores para uma boa prática destas actividades, sendo que muitas vezes as acções são realizadas no mesmo espaço, que a actividade lectiva, causando nos alunos desmotivação e desinteresse. Embora tenham sido construídas algumas salas, em algumas escolas, os problemas subsistem na maioria das mesmas que não possui condições de espaço para a realização das actividades.

“Existem também outras situações que não correm tão bem e recordo-me disso que nós tentamos até fazer horários, eu com elas no sentido de alertar os pais nesse sentido, porque depois há um “bum” de inscrições mas a frequência não é, aquilo que estava escrito. A frequência... aparece um de vez em quando, depois outro... numa turma por exemplo, têm dois alunos, isso dificulta às vezes as actividades que estão programadas nas actividades de enriquecimento curricular”.

(grupo2:10)

Reconhece-se por alguns que embora as inscrições iniciais apontem para uma grupo significativo de alunos como possível frequentadores das AEC, a frequência vai diminuindo ao longo do ano, com alguma intensidade, o que vem dificultar a a programação e desenvolvimento das acções. Esta situação, leva-nos a induzir que na possibilidade de existir enriquecimento curricular com as actividades designadas para esse fim, o mesmo não se realiza visto que nem todos os alunos das escolas nelas se inscrevem e os que se inscrevem, vão desistindo ao longo do ano lectivo. Logo, o currículo do 1º ciclo, não nos parece ser grandemente enriquecido em parte também pela desistência das crianças.

Pelos testemunhos apresentados, podemos considerar que as actividades de enriquecimento curricular tiveram como objectivo principal responder às necessidades das famílias, no sentido

de proporcionar uma “escola a tempo inteiro”. Embora o fundamento deste projecto de apoio às famílias, tenha como base uma resposta social, sobretudo para atender às necessidades das crianças de meios mais desfavorecidos, ao que tudo indica pelos relatos, este projecto não tem proporcionado a melhor forma de funcionamento, tendo já como consequência algum desencanto das famílias perante o mesmo. Um outro aspecto que nos pareceu de grande interesse nesta abordagem, deve-se ao problema da monodocência coadjuvada que tem sido desejada pelos professores e não assumida pelo governo. Os participantes referem a importância da integração destas actividades na componente lectiva e não fora dela, com profissionais com bases adequadas e capacidade de orientação, considerando que só desta forma poderia haver um verdadeiro enriquecimento de currículo. Passamos a expor:

“Acho que, de facto também acho que as AEC foram uma forma também não assumida do governo de, de não assumir uma monodocência coadjuvada, portanto eu acho que com tantos professores desempregados no nosso país, não é? Acho que era uma série de pessoas que poderiam trabalhar nas escolas, não é?” (grupo1:7)

“eu penso que as actividades podiam ser integradas na componente lectiva. E não fora da componente lectiva” (grupo1:23)

“Ai era o ideal! A monodocência coadjuvada. Eu acho que era”. (grupo1:23)

“mas com pessoas que as saibam, que as saibam orientar”(grupo1:23)

“e aí teríamos um currículo muito mais enriquecido”. (grupo1:23)

“E havia rigor, porque estas coisas também tem que haver rigor, eu não...quer dizer eu posso dar música aos meus alunos, ensino-lhes uma cançãozinha batem umas palminhas...eu também não sei para mim, vou ensinar aos meus alunos o quê? Se eu não tenho as bases? Portanto alguém com bases tem que ensinar”. (grupo1:23)

“Agora estas horas, estas actividades deviam fazer parte do currículo. Deviam estar integradas no currículo!” (grupo1:23)

É notória a vontade que emerge dos participantes dos grupos, em que estas actividades sejam incluídas no currículo dos alunos, no sentido de que possa existir um maior enriquecimento para todos, proporcionado por quem possui bases essenciais para o seu desenvolvimento efectivo. Expressam claramente a opinião e o desejo de que o ideal seria a inclusão destas actividades na componente lectiva, coadjuvadas por profissionais atentos e com competências neste âmbito, onde se desenvolvesse um trabalho orientado. Consideram também que da forma em que as AEC estão a ser realizadas apenas uma parte das crianças estarão envolvidas nesse “enriquecimento”, visto que nem todos os alunos as frequentam. Destes registos de opinião, podemos concluir que a medida social que o governo implementou nas escolas, numa tentativa de promover experiências educativas que valorizassem o currículo e permitissem beneficiar os alunos mais carenciados, não parece estar a ter a dimensão necessária para um enriquecimento de currículo, não abrange todos os alunos e apresenta vulnerabilidades que na opinião dos participantes, poderiam ser evitadas se existisse uma monodocência coadjuvada.

“Neste momento e nesta escola, e nesta escola, vai de encontro ao que o colega X já disse ali, exactamente é um bocado como despejo, despejo porque os meninos ficam ali, portanto ao cuidado da escola. Os pais deixam-nos de manhã até à tardinha, sabem que eles estão por ali e já não precisam de se estar a preocupar a ir buscar as crianças, não é? Nesse aspecto também não, não acho que seja benéfico” (grupo 2:17).

Uma outra ideia que emergiu desta discussão, foi o facto de as actividades proporcionarem aos pais um local onde deixar os filhos e uma forma de arranjar trabalho para mais professores, logo podemos inferir que se tratou de uma medida política que surgiu numa tentativa de colmatar necessidades sociais e que segundo a opinião dos intervenientes, foram pensadas para estas situações em primeiro lugar, daí que surjam rupturas a outros níveis de implementação e desempenho. No entanto, embora o facto da implementação destas actividades, tentar proporcionar uma escola a tempo inteiro, verificam-se pelos comentários, que tal ainda não acontece e também por aí, os objectivos não estão a ser cumpridos, visto que as crianças no tempo considerado neutro, não têm um acompanhamento necessário e muitas delas, ficam sozinhas.

“A partir das quatro horas são trinta e tal alunos. Alguns trinta e tal alunos com a funcionária e a coordenadora da escola, com o coordenador de agrupamento...” (grupo 1:28)

“Alguns ficam sozinhos...” (grupo1:28)

Atendemos a mais um aspecto de instabilidade, apresentada pelos intervenientes, que se prende especificamente com as condições existentes ou inexistentes para as necessidades dos alunos, após os tempos de acompanhamento nas actividades e até ao momento que as famílias os possam acolher. É de salientar, que foi referido pelos intervenientes, que algumas crianças ficam sozinhas, sem acompanhamento no período entre o cessar das actividades até à vinda das famílias para o regresso a casa.

Outra questão que sobressaiu desta reflexão tem a ver com o tempo que as crianças permanecem no mesmo espaço, sem existirem as condições consideradas necessárias e que, por assim ser, conduzem a um funcionamento menos adequado e que não é desejável. A carga horária do tempo passado na instituição escolar, é considerada muito grande, reduzindo os tempos de brincar e de lazer.

“Portanto as actividades não são para todos mas são sim para uma parte dos alunos que têm disponibilidade para isso para as frequentar”. (grupo1:23)

“se eu acho que as crianças devam ficar o dia inteiro no mesmo espaço escolar? Não, não acho, de todo, não é. Na minha opinião, com experiência e formação na área de educação, não acho que seja a melhor opção, não é? Para mais tendo em conta as condições que as nossas escolas têm, não é? Não foi pensado para as condições que as nossas escolas têm daí ser um ponto que faz com que elas não funcionem tão bem”. (grupo1:6)

“eu acho que a ideia aqui também foi que todas as crianças pudessem ter o mesmo tipo de acesso às mesmas coisas, não é? Não só os pais que pudessem pagar no ATL o Inglês, a Música, a Ginástica, a natação, que não fossem só esses meninos a ter acesso, Não é? Portanto por isso é que não são obrigatórias se não passava a ser obrigatório” (grupo1.12)

“depois se havia actividades extra, se calhar estava à vontade de cada um. Se calhar há pais que até gostam que os meninos fiquem com o avô e com a avó o resto da tarde que aprendem se calhar muita coisa importante para a vida”. (grupo1:23-24)

“uma criança que tenha uma tendência para a música, o resto não tem que estar a trabalhar aquele dom”. (grupo1:23)

“Exactamente! Pode trabalhar aquela área ou pode trabalhar a aptidão física, aquilo que eles sentem ou as artes plásticas, porque não”? (grupo 1:23)

A situação deste projecto de “Escola a Tempo Inteiro”, parece levantar alguma divergência entre a entidade governamental que decidiu a implementação e os intervenientes no projecto, tanto promotores, como professores e algumas famílias. As actividades vistas na perspectiva dos horários a que estão submetidas, provocam desejos de mudança, atendendo à formação das crianças, à educação que se deseja real e equilibrada. Os intervenientes nesta reflexão consideram que desta forma as crianças são tratadas como “números” e que não está a ser realizado um caminho educativo conducente à formação do ser, interrogando-se do seu papel como professores perante esta situação. Foi fortemente debatido nos grupos, a questão da permanência das crianças na escola durante muitas horas, que consideram ser demasiado tempo e até prejudicial para a concentração e a falta de espaço/tempo para o lúdico e o brincar, que realçam ser importante e necessário neste nível etário.

“os meninos, lá está, passam 7 horas na escola que é o que passa, quer dizer são as horas normais de um trabalhador não é?” (grupo1:23)

“nós estamos a falar de uma escola a tempo inteiro que se pretende que seja organizada nas pontas, não é? Portanto antes das 9 e depois das 5 e meia pelos pais. Quer dizer, com o tempo, o que se pretende é que uma criança possa chegar à escola às 7 da manhã e possa sair depois das 6 da tarde”. (grupo1:23)

“quem é que nós estamos a formar!? Quem é que nós estamos a formar? O que é que nós estamos a educar?” (grupo1:23)

“São números! São números!” (grupo1:23)

Mais uma vez consideram que as medidas criadas pelo Ministério da Educação, com o alargamento de horário, foi uma tentativa de manter a ocupação das crianças nas escolas, tentando responder às necessidades dos encarregados de educação, por influência das associações de pais. Consideram também que a forma como o Ministério respondeu, não foi a mais adequada, tendo delegado funções às entidades promotoras, mediante a transferência de verbas, deixando na autarquia a responsabilidade de impulsionar este trabalho.

“estas actividades de enriquecimento curricular, foi uma medida do Ministério da Educação com base numa ideia de pressão oriunda das associações de pais, que se chamaram em tempo ido. O ministério da educação no sentido de manter as crianças nas escolas com um horário mais alargado, isto tem a ver com os horários laborais dos encarregados de educação as pessoas saem cada vez mais cedo de casa, as pessoas chegam cada vez mais tarde a casa e portanto nos meios urbanos havia que dar resposta a esta situação e as associações de pais puseram este problema ao ministério da educação e o ministério da educação respondeu desta forma. E imediatamente passou a batata quente, se é assim que se pode dizer, para as Câmaras Municipais, para as autarquias locais no sentido de serem eles os promotores destas actividades de enriquecimento curricular, transferindo verbas mais ou menos justas, não interessa aqui discutir isso, transferindo verbas para o efeito e portanto as autarquias locais ficaram com esse trabalho em mãos.” (grupo2:12)

Uma das consequências que parece ter resultado desta medida, e no aspecto dos alunos ficarem todo o dia ao cuidado da escola, é na opinião dos elementos dos grupos, a utilização da escola “como despejo”, onde as crianças são deixadas pelas famílias de manhã até à tarde, que não consideram trazer benefícios para as crianças. Por este caminho, consideram estar a promover-se a hiperescolarização para as crianças que são deixadas na escola durante todo este tempo.

“Neste momento e nesta escola, e nesta escola, vai de encontro ao que o colega X já disse ali, exactamente é um bocado como despejo, despejo porque os meninos ficam ali, portanto ao cuidado da escola. Os pais deixam-nos de manhã até à tardinha, sabem que eles estão por ali e já não precisam de se estar a preocupar a ir buscar as crianças, não é? Nesse aspecto também não, não acho que seja benéfico” (grupo 2:17).

Pelos motivos já apresentados e ainda por reconhecerem que as crianças não possuem um acompanhamento necessário e cuidado, aliado ao facto de parecer existir uma

desresponsabilização dos pais e encarregados de educação, constata-se que existe uma grande desmotivação dos alunos, conforme expressam nos comentários:

“A partir das quatro horas são trinta e tal alunos. Alguns trinta e tal alunos com a funcionária e a coordenadora da escola, com o coordenador de agrupamento...” (grupo 1:28)

(...) a nível dos regimes normais, as crianças estão dentro da sala de aula e têm as actividades dentro da sala de aula, porque nós ali no visor, este ano a Câmara fez-nos uma sala própria para as actividades e os regimes duplos têm aí essas actividades mas as 3 turmas de regime normal continuam a ter as aulas dentro da própria sala e isso o facto de estarem sempre ali na sala desmotiva um bocadinho as crianças e o facto principalmente dos pais também não se responsabilizarem, ser mais aquele facto, é um complemento à escola, é um ATL. E isso faz com que realmente também haja alguma desmotivação da parte dos miúdos nesse sentido. (grupo2:8-9)

Reflectindo sobre este aspecto, podemos deduzir que este projecto governamental de Escola a Tempo Inteiro, embora criado com o intuito de trazer benefícios às famílias, com um prolongamento de horários onde se desenvolveriam actividades de enriquecimento de currículo, reveste-se de limitações consideráveis e a vários níveis. Consideram não existir as estruturas fundamentais para que seja um verdadeiro enriquecimento, tanto a nível de espaços, como de recursos humanos e sobretudo de estruturas que permitam um acompanhamento dos alunos a fim de que não exista desmotivação dos mesmos e que se possam realizar as actividades com responsabilização. Referem ser demasiado tempo no espaço escolar para crianças deste nível etário. Um outro aspecto a realçar, considerado pelos participantes, é afirmarem que para este efeito que se pretende de verdadeiro enriquecimento de currículo, o mais adequado e que parece oferecer maior qualidade educativa, seria uma monodocência coadjuvada por profissionais competentes.

- **Colocação de professores e mobilidade: instabilidade docente e mudanças de professor (CPM)**

Dentro dos mecanismos existentes que se relacionam com a colocação de professores para o desempenho destas actividades, verificamos que existem várias situações que levam os mesmos ao exercício destas tarefas. O facto de existir uma crise que se generaliza à educação e seus agentes educativos, em termos de empregabilidade, permite que estas actividades, sejam vistas também como uma forma de gerar emprego ou de complemento de outro já existente. Vejamos os excertos:

“Nós estamos a falar aqui de uma fase, no nosso país, não é? Em que estamos numa crise, numa crise enorme. As pessoas não têm trabalho, imensas pessoas desempregadas. As actividades de enriquecimento curricular tornaram-se também uma forma de encontrar emprego...” (grupo1:33)

Outro aspecto que se discutiu, com alguma acuidade, foi o facto da implementação das AEC estar a actuar como um factor para de certa forma combater a crise que se instala no país, de modo a possibilitar emprego a vários profissionais ou servir de complemento a situações de emprego precário. Verificam-se com mais incidência estas situações no que respeita aos professores de 1º ciclo que não conseguem colocação nas escolas através dos concursos realizados pelo Ministério da Educação e que por este motivo, se candidatam a uma possível vaga existente para o desempenho das Actividades de Enriquecimento Curricular. Na opinião dos participantes deste grupo, o seu desempenho nas AEC deve-se apenas a puderem usufruir de um emprego. Consideram também que estas situações, de alguma precaridade, e até a própria formação vêm de certa forma influenciar a qualidade das actividades, tornando-se difícil gerir todas estas condicionantes.

“Uma forma de emprego” (grupo1:33)

“ou de complementar um emprego precário onde um professor de 1º ciclo que não é colocado, conseguia dar aulas. Porque são professores de 1º ciclo e que não são colocados, não é?” (grupo1.33)

“E por vezes é difícil e como a (X) referiu, nós desde o princípio quando estamos a recibo verde, temos logo uma desvantagem, porque não trabalhamos directamente com a escola ou seja não nos podemos fixar naquela escola e sim temos que ver o horário deste ou daquele

professor e está lá a estas horas, está lá àquelas... não podemos, temos que arranjar outro tipo de trabalho, muitos trabalhos e tentar dentro do nosso horário que nos é dado pela Câmara Municipal tentar cumprir, tentar fazer o máximo das articulações com os professores titulares mas também não podemos só ver essa área porque lá está, o recibo verde além de ser... ter muitas desvantagens, nós ainda temos de andar de um lado para o outro como estava a dizer há pouco. Por isso eu percebo a situação dos professores titulares que às vezes querem-se encontrar com os professores das actividades de enriquecimento curricular e não conseguem". (grupo2:7)

Outra condicionante que o grupo realçou, foi o facto de os profissionais das AEC não estarem fixos por contrato a uma determinada escola, terem que efectuar várias deslocações para locais diferentes e existir uma maior dificuldade em poder ser realizado um trabalho conjunto, que possa ser articulado com o dos professores titulares de turma. Atendendo a que os factores do desemprego, precariedade de empregos, trabalhos na modalidade de “recibos verdes” e instabilidade na colocação de professores, são motivos que parecem direccionar os professores para o desempenho das AEC, torna-se difícil para a entidade promotora gerir todas as colocações e necessidades que vão surgindo ao longo de cada ano. Estes factores existentes, por sua vez condicionam a qualidade das actividades, que como já vimos sofrem mudanças constantes por parte dos profissionais que as desenvolvem. Uma das alternativas aqui expressas, no sentido de uma maior qualidade quer em termos pedagógicos quer de funcionalidade, seria na opinião dos envolvidos, que existisse uma contratação de professores dentro dos moldes existentes para os que estão vinculados ao Ministério da Educação. Reconhecem que este modelo poderia ser uma forma efectiva de proporcionar medidas mais ajustadas no que respeita a uma maior estabilidade docente, uma articulação que é urgente e desejável entre os parceiros e uma maior qualidade pedagógica.

“Portanto é difícil, esta gestão toda, não é? E isto vai influenciar, cá está, a qualidade das actividades de enriquecimento curricular e depois as questões estatísticas, a conclusão se calhar tem a ver com isto. (grupo1:33)

“Claro e se calhar neste momento é um professor que tem pouca experiência, que tem pouca pedagogia mas que com o tempo poderá ganhar mais e claro isto faz parte. Ainda neste formato de actividades que nós temos, se os nossos professores fossem contratados como são os outros professores, eles passariam muito mais tempo na escola, dariam muito mais tempo ao

estabelecimento e ganhariam em termos pedagógicos, já articulariam muito mais com os professores, não é?” (grupo 1:9)

“se o professor passasse mais algum tempo na sala de aula, na escola, articularia com o professor titular, em conjunto, não é? Se calhar o professor das actividades de enriquecimento curricular, também... monodocência coadjuvada! Estaria na sala de aula, em contexto com o professor titular e aí faria mais sentido, porque aquilo que falta ao professor titular nas expressões artísticas, ou na música “ (grupo1:9)

Salienta-se que têm sido efectuados esforços por parte da entidade promotora, no sentido de alterar a situação de contratação dos professores, proporcionando um novo estatuto de trabalho a fim de evitar a mobilidade constante, conforme foi narrado por um elemento da entidade promotora.

“Em Novembro solicitámos uma reunião na DREL, foram os directores de agrupamento, a Câmara expôs a situação, explicamos que estávamos com muita dificuldade em dar resposta, nestes moldes e definiu-se um plano de “recuperação” entre aspas, para o próximo ano. Estamos a trabalhar já nisso. Tem a ver com a contratação dos professores, ter um contrato de trabalho em vez de ser por recibos verdes e teve a ver também com alteração de horários de forma a melhorar os horários dos professores e evitar que saiam tão facilmente”. (grupo2:6)

Em síntese poderemos dizer que se reconhecem condicionantes existentes na colocação de professores para o desempenho das AEC, que por sua vez estão na base da instabilidade que existe ao longo do ano. Enfatizam a necessidade de emprego, a falta de alternativas até que subsista um trabalho de menor precariedade e a ausência de vínculo a uma determinada escola, por parte dos profissionais das actividades. No entanto, existem outros condicionalismos para estas acções, que analisaremos na secção que se segue.

- **Condicionalismos (CON)**

Com esta subcategoria pretendíamos verificar e analisar de acordo com a opinião e relatos dos intervenientes, os condicionalismos mais relevantes em termos institucionais, tanto no que se

refere a recursos humanos e físicos instáveis, como outros aspectos condicionantes ao bom desenvolvimento das actividades e desempenho, tal como horários e possíveis desajustes, mudanças a considerar e críticas existentes.

De forma implícita, salientam o desconforto que existe nestas actividades e no modelo das mesmas, onde todos os parceiros envolvidos parecem fazer esforços superiores, para ultrapassar situações que emergem da forma como o programa está a ser desenvolvido e que dificulta quer a instituição, quer os vários profissionais. Afirmam que apesar destas condições, há que destacar o esforço desenvolvido por todos, no sentido de minorar as situações mais desgastantes e os constrangimentos que surgem. Podemos verificar através dos comentários evidenciados:

“A verdade é que estas são as actividades que temos, é o programa que nós temos, não é, nas condições que temos, não é? Que andamos todos aqui a fazer das tripas coração para que elas, para que elas funcionem”. (grupo 1:7)

“Os pais vão lá pôr os meninos, depois terminam às 11 e meia e ninguém os vai lá buscar. Depois almoçam, depois começam...os professores da tarde, acham que eles já estão cansados. Portanto, é difícil, traz imensos constrangimentos a todos, à organização da escola e a si (virando-se para a representante da autarquia) mas depois há um grande esforço dos professores titulares de turma e do grupo que trabalha lá”. (grupo 1:14)

Outro factor exposto que que parece carecer de melhoria, são os recursos físicos. Continuam a persistir dificuldades a nível de espaços para o desenvolvimento das AEC e de materiais necessários ao seu desenvolvimento. Como relatam: *“o espaço físico não existe, não se torna fácil. Não é fácil!” (grupo 1:28)*

Aliam-se a estas dificuldades, a falta de recursos humanos que permitam formar um corpo estável. Os promotores admitem que esta situação de profissionais para as AEC, seria mais fácil de solucionar, resolvendo vários problemas se em termos de contratação profissional, existisse igualdade no processo de acordo com as regras do M.E. Seria também mais benéfico pois permitiria um maior investimento de trabalho por parte dos professores, que de acordo com os relatos, ganham pouco e têm uma situação precária em termos de trabalho.

“Nós a entidade promotora, os agrupamentos de escola, os professores, preocupados em resolver questões, a... práticas. Onde é que se realizam, não é (risos)? Que materiais é que têm para que elas se realizem, que espaços é que temos para que elas se possam realizar e este ano tivemos um problema acrescido que foi: que professores é que nós temos para por nas actividades? Porque é que acontece? Isto também seria tão simples e resolvia uma série de problemas que todas vós, têm estado a dizer. Seria tão simples como os professores serem contratados tal como os outros professores”. (grupo 1: 7-8)

“Estamos a falar de pessoas que têm, que têm horários muito pequenos, que ganham pouco, que estão a recibos verdes uma situação por sinal precária, a maior parte deles tem outros trabalhos para além deste, portanto são pessoas que investem neste trabalho o que podem investir, não é?” (grupo 1:8)

“É certo que este ano temos tido muitas, muita alteração de professores, muitos professores a sair, temos tido muita dificuldade em fazer as substituições porque estamos praticamente todos os dias, todas as semanas com professores em falta, já nem se consegue garantir as faltas pontuais da pessoa, porque também não conseguimos sequer dar resposta aos horários que estão sem professor e temos consciência que é muito complicado”. (grupo2:5-6)

O facto das turmas envolvidas nas actividades de enriquecimento curricular, funcionarem com horários diferenciados, é referenciado como dificuldade acrescida neste processo, visto que se torna complicado substituir os professores que quase diariamente estão em falta, não se conseguindo garantir as substituições pontuais e as prolongadas, acrescido ao facto de existir maior obstáculo quando essas substituições são realizadas por outros profissionais que não estão adaptados ao nível de ensino em causa. Daqui inferimos, que é desajustado, existir substituições de professores ainda que com formação para certas áreas mas sem formação específica para o 1º ciclo de ensino básico. Considerando-se que estes critérios ainda não estão clarificados e necessitam de uma melhor definição e execução.

Embora as indicações dos organismos de implementação sejam para que as actividades decorram dentro da escola, existem situações em que se torna impossível fazê-lo, visto que algumas escolas não têm respostas necessárias. Nessas situações são utilizados espaços exteriores com quem se mantêm parcerias, segundo as directrizes da DREL. Esta problemática

que se tem verificado no decurso dos anos de implementação das AEC, são também de acordo com os relatos, factores de instabilidade e que por sua vez impedem a qualidade das actividades.

“As indicações que nós temos até posso deixar aqui, se quiserem, para, para lerem. As indicações que nós temos é que as actividades ocorrem, as actividades devem preferencialmente ocorrer dentro da escola, só no caso de a escola não ter resposta, é o que acontece aqui, acontece em Azeitão, é que se deve, devem ser utilizados espaços exteriores. É a única, são as únicas directrizes que nós temos, da DREL são essas”. (grupo1:12)

“mas esta conclusão até é interessante, não é? Porque no fundo aquilo tudo que nós estamos a falar, a avaliar, sobre as questões que impedem a qualidade das actividades de enriquecimento curricular noutras condições e a haver aqui outra experiência, são os professores com continuidade, com proximidade com os professores titulares, espaço específico, não é? Que as coisas conseguem funcionar melhor” (grupo1:28)

Azeitão se calhar é das freguesias com menos condições em termos de escolas do concelho, não é? Nós sabemos neste momento que ainda temos em Azeitão todas as escolas em regime duplo, só que para o ano. Vai abrir em Setembro, só fica uma escola em regime duplo, o resto fica tudo em normal. Isto faz com que em nenhuma escola de Azeitão as AEC ocorrem na escola. Em Azeitão todas as actividades decorrem nas colectividades. (grupo1:12-13)

Uma das críticas que também surgiu ao longo do discurso, e dentro deste âmbito de actividades no exterior da escola, deriva da dificuldade existente entre os grupos de docentes de turma e das actividades, que não se conhecem, visto seus funcionamentos pedagógicos serem em locais distintos, embora com os mesmos alunos, e existir uma maior dificuldade para articulação.

“Os professores titulares não conhecem os professores das actividades. Os professores titulares não vão à colectividade ver como é que estão a decorrer as actividades”. (grupo1:12-13)

“Claro que é muito mais fácil para um professor titular articular com um professor das AEC que esteja dentro da escola do que no exterior”. (grupo1:12)

“Até porque foram, as actividades de enriquecimento curricular foram implementadas a, em diferentes, em diferentes tempos a nível nacional, no concelho de Setúbal, por acaso foi dos últimos onde elas foram implementadas por reservas da própria autarquia mas o que é um facto, que dentro das escolas, os professores nos conselhos de docentes, tiveram algumas reservas relativamente a isto”. (grupo 2:12)

Partindo do anteriormente exposto e numa outra perspectiva, surge uma outra situação difícil que tem a ver com a frequente substituição de professores e a complexidade que se cria para poder garantir horários e respostas adequadas às escolas. Devido a este facto, os professores revelam que não se conhecem, que se operam constantes mudanças e consideram esta situação preocupante a nível deste ciclo de aprendizagem. Mais uma vez reafirmam a necessidade de reestruturação horária e de vinculação ao mesmo espaço pedagógico.

“É certo que este ano temos tido muitas, muita alteração de professores, muitos professores a sair, temos tido muita dificuldade em fazer as substituições porque estamos praticamente todos os dias, todas as semanas com professores em falta, já nem se consegue garantir as faltas pontuais da pessoa, porque também não conseguimos sequer dar resposta aos horários que estão sem professor e temos consciência que é muito complicado”. (grupo2:5-6)

“E mais não sei quem são as caras! Não sei quem são! Há um, ou uma que muda a cada tarde. Não sei quem são e isto é preocupante! Eu não sei, se vocês não consideram preocupante, eu considero preocupante. Nomeadamente ao nível do 1º ciclo”. (grupo2:30)

Deste desajuste que ninguém deseja mas que vem acontecendo com frequência, os intervenientes admitem a existir necessidade de reuniões prévias entre os vários envolvidos, passando também pela presença dos encarregados de educação a fim de compreenderem toda a envolvência. Afirmam que existe um olhar diferente das famílias para com os professores de turma e para com os profissionais das AEC, situação essa que convém aclarar e colocar em pé de igualdade.

“Desde logo, e isso foi feito, penso eu, é necessário que essas pessoas das actividades de enriquecimento estejam presentes na 1ª reunião que é feita com os encarregados de educação e

que o professor titular de turma assuma uma postura muito clara, juntamente com os professores das actividades no sentido de fazer ver aos encarregados de educação que são professores, a gente sabe que pode haver aqui um olhar, uma tentativa de olhar diferente. Não é uma tentativa, há mesmo um olhar diferente! Uma coisa é o professor titular de turma e os encarregados de educação vêem-no de uma maneira. E eventualmente, eventualmente não, vêem mesmo os professores das actividades de outra maneira. Mas calam-se”! (grupo2:13)

Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular

Ainda que anteriormente já tivéssemos feito referência a esta categoria, de Avaliação, que propositadamente destinamos para este espaço final, é através dela que pretendemos compreender que processos de avaliação se realizam ou se pretendem realizar assim como os factores que condicionam os mesmos, de acordo com a opinião dos intervenientes no estudo. Pensamos que esta função, esteve sempre presente no desenrolar de todos os procedimentos já focados e analisados, visto que a mesma está intrínseca em todo o desenvolvimento das acções e vertentes que conduzem a implementação destas actividades. No entanto, optámos por apresentar um esquema, onde de forma que consideramos de leitura mais fácil, se partirá para a análise mais detalhada. Nesta categoria englobamos três códigos, que de algum modo se relacionam e interagem, visto estarem intimamente ligados neste procedimento. Avaliação Global do Ministério (**AGM**); Avaliação dos Professores titulares de turma e Professores das AEC (**APP**); Avaliação da Entidade Promotora (**AEP**).

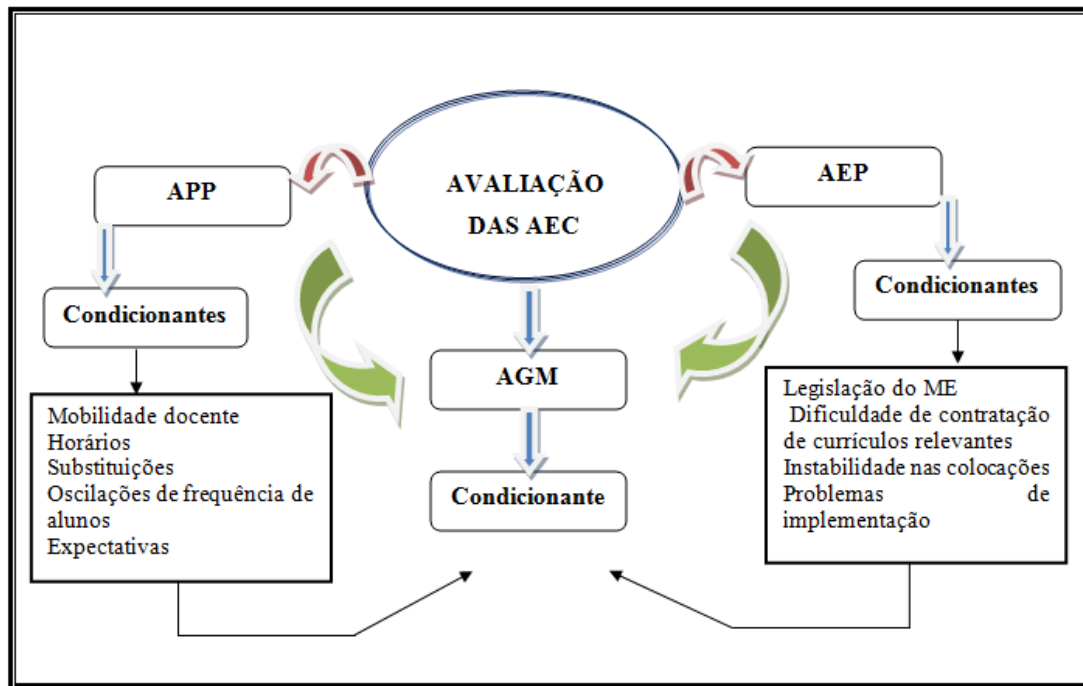


Figura 93 - Categoria - Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular e subcategorias

- **Avaliação Global do Ministério (AGM)**

Na abordagem da avaliação realizada os participantes referiram a que tem sido feita pelos organismos do Ministério da Educação nos últimos três anos. Pelos testemunhos, pudemos concluir que têm sido efectuadas em algumas escolas monitorização das actividades de enriquecimento curricular, onde são ouvidos os vários intervenientes no processo, desde directores de agrupamento de escolas, professores e professores das AEC, a fim de apreciar e avaliar a implementação destas actividades.

“Também já se falam nessas, nesses patamares da avaliação é evidente que o Ministério da educação através da área educativa, tem feito nomeadamente nos 3 anos transactos, se não estou enganado, a monitorização, tem feito a monitorização das actividades de enriquecimento curricular. Ouve, ouve os agrupamentos, ouve os professores titulares de turma, todos, como é evidente, ouve pais, ouve vários responsáveis, ouve vários responsáveis a estes níveis, para aferir, para avaliar como é que as actividades de enriquecimento estão a ser implementadas no terreno”. (grupo2:20-21)

“Mas isto para explicar para acrescentar que este ano em termos de qualidade das actividades de enriquecimento curricular e qualidade também nesta questão das expressões, a

qualidade diminuiu tenho a certeza que as actividades este ano diminuíram radicalmente e isso deve-se principalmente à constante colocação de professores”.(grupo1:17)

“a informação que nos foi dada na DREL, foi que então se o currículo, porque nós, isto é outra coisa que é importante explicar: Os currículos dos professores, não é? Todos os professores que nós contratamos o currículo deles vai para aprovação na DGIDC, que pertence ao Ministério e a DREL é um organismo um bocadinho mais alto e há professores que não são aprovados cujo currículo relevante não é aprovado” (grupo1:18)

“na escola tem havido muito, muito trabalho, portanto tivemos monitorização das AEC, que correram bem, não é fácil, há ali meninos por tudo quanto é canto e escola, porque é uma escola com um espaço físico enorme e têm que ter musica numa salinha em péssimas condições mas o professor até fica contente com aquela salinha que é horrível. Mas é um espaço onde tem lá umas pandeiretas e tem lá umas coisas e que bom (palmas) trocou isto por aquilo e consegue transmitir isso ao grupo que lá entra. Montaram um monobloco onde funciona só o Inglês. No ginásio funciona a actividade física, há um professor que não gosta de dar no ginásio quando o tempo está bom vem sempre para a rua. Tem havido um grande esforço da parte de todos para que as coisas tenham chegado ao fim.” (grupo1:15)

Destacamos a opinião de alguns intervenientes que ainda não foi possível passar à parte pedagógica e à fase de avaliação das AEC, visto que passados quatro anos da sua implementação ainda se continua a tentar solucionar problemas de implementação, sem se conseguir fazer uma avaliação precisa sobre o impacto causado pelas actividades de enriquecimento curricular. Consideram ter existido uma monitorização efectuada por parte do Ministério da Educação mas que as principais medidas realizadas pelos professores e parceiros das actividades, se têm direccionado para a resolução de problemas imediatos, como a questão de espaços, colocação de professores e organização interna. Podemos inferir através destes testemunhos que a qualidade das AEC diminuiu, devendo-se sobretudo ao modelo de colocação de professores

- **Avaliação dos Professores de turma e professores das AEC (APP)**

Ao abordarmos a situação da avaliação que se realiza, tanto por parte dos professores titulares de turma, como por parte dos professores das AEC, verificámos que existem divergências significativas e pouca clarificação perante os encarregados de educação. Desta forma, partiu-se do testemunho de uma mãe:

“O feedback, a única coisa que eu sei é que chega às reuniões e é só este papel que nos dão. A assiduidade, o conhecimento de regras e sua aplicação... eu se calhar até consigo ler mais ou menos o que é isto mas alguns pais, muitos pais não conseguem. Não sei o que é isto! Não sei, vou pôr de lado”. (grupo1:11)

“E para já, mais esta mãe que me facultou isto, o filho tem música, tem música desde Outubro mas o professor não avaliou, esqueceu-se. Só apareceu duas avaliações”. (grupo1:10)

Através dos excertos apresentados, podemos inferir que existe uma certa ambiguidade no modo como se processa a avaliação e na forma como a mesma se apresenta perante os encarregados de educação, que segundo os testemunhos, revelam a inexistência de uma avaliação precisa que indique com clareza uma apreciação efectiva das actividades. Os participantes dos grupos, consideram como necessidade prioritária, a existência e obrigatoriedade de comunicação e articulação entre os diversos profissionais envolvidos, para que se realize uma avaliação cuidada e atenta.

“Eu acho que a, a entidade promotora na altura em que eu entrei fez essa folhinha, houve um entendimento com os agrupamentos mas acho que em relação a essa avaliação, tem tudo a ver com os professores titulares, ou seja há muitas escolas e eu sei algumas, não interessa para o caso, que a avaliação que os professores das actividades fazem, de enriquecimento curricular, essa folha não é comunicada, não é dada aos pais, ou seja irá haver uma folha dos professores titulares, que eles observam o que está nessa folha e passam o que o professor da actividade de enriquecimento curricular comunicou”. (grupo2:21)

“o que eu vejo em algumas escolas nós fazemos a avaliação, sim senhor mas o professor titular depois mete na folha que entrega aos pais, que o professor titular tem essa avaliação todos os períodos como é óbvio mas se não estiver de acordo pode não ter tudo do que o colega das actividades de enriquecimento curricular colocou”.(grupo2:21-22)

Verificamos que para o acto avaliativo, existe “uma folha” modelo, elaborada pela entidade promotora, para registo dos professores que trabalham nas AEC, que por sua vez a entregam aos professores de turma a fim de que a mesma seja devolvida aos encarregados de educação. Existe uma outra folha/boletim de avaliação utilizado pelos professores de turma, para os mesmos alunos, alunos comuns, onde se regista os factos anteriormente averbados pelos professores das AEC. Deste modo, podemos concluir que não se realiza uma avaliação conjunta entre os intervenientes no processo educativo dos alunos comuns, no que respeita às expressões artísticas. As informações registadas pelos professores de um pólo e de outros, apresentam divergência sem existir uma concepção articulada do conhecimento dos alunos.

Concretamente, os participantes referem a dificuldade em poder ser feita uma avaliação conjunta, salientando os poucos contactos existentes entre os vários intervenientes, atendendo a que, em grande parte das situações os mesmos só se encontram nas reuniões trimestrais e nem sempre na sua totalidade. Consideram que as avaliações realizadas são curtas e quase inexistentes.

“Como é que o professor titular ou como é que alguém pode avaliar as actividades de enriquecimento curricular se não está presente? Eu não quero dizer que seja em todos os casos, como é óbvio, há excepções. ”. (grupo2:22)

“O único contacto que temos com os professores é nas reuniões de avaliação trimestrais, no meu caso”. (grupo2:2)

“Este ano nas reuniões de avaliação com os pais, só tive presença de dois colegas, do colega de Inglês e da colega de animação do livro e da leitura, uma avaliação muito, muito curta “. (grupo 2:2)

Pelos comentários expressos, concluímos que não é factível a presença dos vários intervenientes das AEC nas reuniões que se pretendem alargadas, onde mensalmente se discutem assuntos pedagógicos. Deste modo, torna-se redutor o conhecimento sobre a prática e os trabalhos desenvolvidos, a forma de adequação de saberes que se deseja interdisciplinares, com a devida programação de actividades conjuntas e avaliação das mesmas.

“deveriam estar presentes nas reuniões de conselho de ano que são convocadas mais ou menos com a periodicidade de uma por cada mês. Para quê? Para, para saber todos o que é que cada um anda a fazer o que é que cada um vai fazer dali para a frente em termos de programação das actividades. Claro que também só assim é que se consegue a tal interdisciplinaridade que se justifica e que é possível. Claro que isto é muito difícil de conseguir”! (grupo2:14)

Um outro factor a destacar, que parece ser condicionante nas avaliações a realizar de forma conjunta e que impossibilita muitas vezes a presença dos profissionais das AEC nas reuniões, é o facto dos professores destas áreas desenvolverem o seu trabalho em diferentes escolas. Mais uma vez retiramos a conclusão de que todo o processo se encontra multifacetado em condicionalismos que têm por base causas de implementação e estruturação indefinida dos procedimentos que todos desejam presentes e exequíveis.

“Se forem professores em diferentes escolas, é difícil cumprir todos estes horários e todas essas reuniões que são marcadas e que são agendadas para a avaliação com encarregados de educação ao fim de cada trimestre”. (grupo2:14)

Em concreto, os participantes sugerem e afirmam a necessidade de aperfeiçoamento nos procedimentos a realizar sobre a avaliação, envolvendo no seu todo as várias entidades responsáveis e todos os docentes envolvidos, que ao que parece e de acordo com os testemunhos, não acontece, embora todos o desejem. Induzimos, pelo excerto que não existindo procedimentos específicos que se alarguem a cada agrupamento, respeitando as devidas autonomias e especificidades, não é possível realizar-se uma avaliação consistente. Salientamos o facto de ser necessário e importante para os fins avaliativos, existir uma articulação entre os representantes dos agrupamentos e a entidade promotora, que ao que inferimos não existe.

“Que toda a gente, quer os professores titulares de turma quer os professores das AEC tenham um conhecimento claro de quais são os processos, quais são os procedimentos, quais são os instrumentos de avaliação que têm que ser cumpridos em cada momento desde o início até ao final do ano lectivo. Também aqui a articulação é necessária fazer-se, neste caso entre o agrupamento e a entidade promotora”. (grupo2:19-20)

Pareceu-nos muito interessante a forma de se aliar à avaliação das expressões artísticas e das próprias actividades de enriquecimento curricular no seu global, a qualidade. Apurámos que não tendo existido a qualidade necessária nas actividades de enriquecimento, tudo se reduz. Mais uma vez se infere que existem fortes condicionalismos, entre os quais se destacam a colocação de docentes para o desempenho destas funções.

“Mas isto para explicar para acrescentar que este ano em termos de qualidade das actividades de enriquecimento curricular e qualidade também nesta questão das expressões, a qualidade diminuiu tenho a certeza que as actividades este ano diminuiram radicalmente e isso deve-se principalmente à constante colocação de professores”.(grupo1:17)

“o que eu sinto é que muitos professores e pelo que vou ouvindo em vários agrupamentos e com vários professores também, é que os professores de 1º ciclo que estão a leccionar as actividades de enriquecimento curricular e muito por isso, também o mal do Inglês, sentem-se professores e querem ser tratados como professores e querem dar as suas aulas como professor e as actividades de enriquecimento são esta coisa, mal... mal definida. (grupo1:29)

Os participantes dos grupos, consideram que as actividades de enriquecimento curricular são “uma coisa mal definida” em que professor de 1º ciclo e outros profissionais com currículo relevante para estas áreas, não se sentem considerados como professores, ao mesmo nível dos titulares de turma.

“Estamos a falar de alunos, estamos a falar de planificações, estamos a falar da avaliação dum trabalho conjunto, que se quer conjunto desde o início até ao final do ano. No entanto, a, como é evidente não podemos deixar de falar na entidade que tornou a seu cargo as actividades. Não é isto, não é isto que se pretende. O que se pretende é que também a esse nível a articulação seja efectiva, ou seja que de ambas as partes haja um conhecimento efectivo de como é que fazemos as coisas. Qual é que é o entendimento que as duas partes têm sobre essa questão para que se faça também uma avaliação integral também de todo o trabalho que foi feito, como é óbvio. A, e que se afinem procedimentos e que se afinem a nível de cada agrupamento, a, evidentemente que os agrupamentos têm autonomia e são autónomos também a esse nível e que se esse entendimento for feito com a entidade promotora, que se afinem procedimentos específicos para todo o agrupamento no sentido de se fazer uma avaliação

concreta e, e específica dos alunos das actividades que frequentaram igual para todos os professores” (grupo2:19)

O posicionamento dos intervenientes do grupo, em todo este contexto avaliativo das actividades e da forma como as mesmas se processam nas várias escolas de que fazem parte, aponta para a necessidade de uma planificação e avaliação conjuntas, desde o início ao final do ano lectivo. Considera de extrema importância que exista uma articulação profunda entre as partes envolvidas, nomeadamente agrupamento de escolas e entidade promotora, a fim de que o trabalho efectivo possa ser mais producente. Para que isto aconteça, vêm ser necessário existir um conhecimento e um procedimento comum e claro. Logo, inferimos que só desta forma, planificando, articulando e avaliando conjuntamente, o processo poderá apresentar sustentabilidade. Concluimos que, através dos testemunhos, não existem até ao momento, instrumentos de avaliação, que envolva todas as partes implicadas neste processo de desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular. Consideram os participantes, que para além da articulação que se pretende e ambiciona entre os professores de turma e os professores das AEC, se realize também uma articulação estreita e concisa entre os parceiros envolvidos, nomeadamente os representantes do Ministério da Educação, através dos agrupamentos de escolas e os representantes da entidade promotora, a fim de possibilitar uma maior envolvimento e produtividade neste nível.

- **Avaliação da Entidade Promotora (AEP)**

De acordo com os relatos efectuados pelos representantes da entidade promotora, pudemos concluir que nesta altura ainda continuam a ser debatidos problemas de implementação e organizacionais, não tendo sido possível a esta entidade avaliar o impacto das actividades de enriquecimento e verificar o interesse e benefício das mesmas para os alunos.

“E ainda não conseguimos passar ... à parte pedagógica e a conseguir avaliar o impacto que as actividades têm nos alunos e realmente o interesse que elas têm para as crianças e no que é que elas estão a ser ou não uma mais-valia. Também acho que há casos e casos.” (grupo 1:14)

A forma de avaliar os procedimentos da implementação, é feita a nível de reuniões, no final de cada período e no final do ano, com os conselhos executivos, que por sua vez dão o seu parecer sobre os professores envolvidos e do modo como decorreram as actividades no que respeita a problemas de implementação. Ilustraremos com excertos.

“A nível da organização do processo da implementação das actividades quer com a escola e com o agrupamento, quer com os professores das actividades, nós fazemos sempre essa avaliação ou seja, no final do ano e fazemos reuniões periódicas com o conselho executivo, a, no final do ano pedimos às escolas através do agrupamento a avaliação dos professores e das actividades em si, não é? De Implementação”.

“No caso dos professores das actividades também fazemos reuniões periódicas e pedimos relatórios de avaliação, com itens bem definidos do que é que pretendemos que eles comentem e avaliem”.

“No caso da avaliação dos alunos no 1º ano de implementação das actividades, nós criámos uma folhinha base muito simples, porque a pedido dos agrupamentos logo no 1º ano houve um agrupamento que tomou a iniciativa de criar a sua folha de avaliação, fez objectivos, foi a conselho pedagógico e utilizam essa folha desde o 1º ano. A partir daí, no 2º ano, vários agrupamentos começaram a trabalhar nesse sentido neste momento penso que estão praticamente...nós achamos que também não podíamos impor. Se for pedido, nós podemos colaborar mas se não, achamos que é uma situação de carácter pedagógico e que não devemos interferir, ou seja se nos pedirem colaboração nós colaboramos, se não, não vamos impor. Achamos que não é da nossa competência”. (grupo2: 20)

De acordo com o testemunho apresentado por elementos da entidade promotora, concluímos que , existem reuniões periódicas com o conselho executivo e com os professores das AEC contratados pela autarquia, onde deverão apresentar um relatório com itens definidos sobre o que desejam que seja avaliado. A estes, é-lhes fornecida uma folha base, simples, para a avaliação dos alunos. Salientam também que existem escolas no conselho, que utilizam a sua própria folha de registo de avaliação. Este facto, na óptica da entidade promotora, deverá ser da responsabilidade do agrupamento, por se tratar de uma questão pedagógica. Destes testemunhos, induzimos que existe um desfasamento significativo em termos de avaliação, onde apesar da boa vontade, se colocam os princípios das competências inerentes a cada organismo, onde a parte pedagógica e a parte que executa, ainda não estão bem articuladas, sendo a

avaliação uma função burocraticamente cumprida, através de fichas, que nem sempre correspondem no seu teor à junção de opiniões dos professores envolvidos no mesmo processo.

Concluímos, portanto, que os responsáveis pela implementação das actividades, empenham-se em que os instrumentos de avaliação para as mesmas, fiquem ao cuidado das estruturas competentes, nomeadamente o conselho pedagógico, embora considerem importante a existência de um mútuo entendimento sobre este assunto.

“Eu acho que a Câmara Municipal enquanto promotora das actividades, não tem essa incumbência de impor instrumentos de avaliação, quais são os procedimentos, quais são os processos para, para avaliar. Existem, existem estruturas, nomeadamente o conselho pedagógico que pode e deve debruçar-se sobre isso. Se houver um entendimento mútuo, tanto melhor”. (grupo2:20)

“ E agora vamos ver o que é que o ministério diz, isto depois de ter visto, não é? Que isto afinal pode dar aqui uma grande barracada. Não é?” (grupo 1:32)

É de salientar o facto a que os intervenientes nos grupos fazem referência, que a existirem estas divergências entre professores de 1º ciclo que trabalham nas actividades por falta de emprego numa escola e profissionais de currículo relevante, que entendem o lado lúdico como fundamental, traz algum desconforto, até para a entidade promotora. Pelo que foi relatado, poderemos induzir, que desta forma tão diversificada quanto à formação dos profissionais que desenvolvem as AEC, sem haver um perfil definido, as actividades continuam a ser algo indeterminado ou seja, “um meio-termo”. Interessante é o facto de os intervenientes colocarem as interrogações sobre o desfecho que as actividades parecem vir a ter, ao Ministério da Educação, como entidade responsável pela implementação deste projecto, que continua a mostrar-se fortemente fragilizado e as actividades mal definidas.

“Mal definida em todos os sentidos e este é mais um deles, que é: não tem de ser uma coisa planificada rigorosa, não é?” (grupo1:29)

“Alguns professores das actividades de enriquecimento curricular, não são professores, são pessoas com currículo relevante que se adaptam mas nem sempre conseguem dar a melhor

resposta, principalmente no 1º ciclo. Sabemos, temos consciência que é uma realidade muito especial, que é preciso saber lidar com as crianças, principalmente nos 1ºs anos, isto é uma situação que já temos sentido também noutras escolas, principalmente nos 1ºs anos, com os professores de música, alguns mesmo de música têm dificuldade em, em trabalhar com as turmas de 1º ano, principalmente”. (grupo 2:4)

Pelo que nos foi dado analisar, os intervenientes consideram que as actividades de enriquecimento curricular são ainda, algo mal definido, onde falta uma planificação rigorosa, onde se enquadram profissionais com formação a vários níveis, que não sendo propriamente para as funções que as AEC pretendem, se vão adequando às mesmas. Encontram-se a leccionar ou a desenvolver estas actividades profissionais de 1º ciclo, que não conseguiram obter colocação nas escolas, dentro da sua formação de base e outros profissionais que apresentam currículos relevantes para estas funções, ainda que não possuam formação pedagógica a nível da docência. De salientar que o facto de os profissionais muitas vezes trabalharem no desenvolvimento destas actividades, enquanto aguardam que surja uma melhor oportunidade de colocação, dentro da sua formação, origina que muitas vezes tenham que ser substituídos ao longo do ano e que nem sempre se encontrem respostas adequadas a essas ausências e naturais substituições, levando a entidade promotora a uma maior dificuldade em gerir horários e poder dar respostas ajustadas a todas as escolas. O facto de os profissionais trabalharem na modalidade de “recibos verdes” e não com uma contratação por parte das entidades responsáveis, vem agravar esta situação e promover a oscilação de profissionais ao longo do ano, a falta de respostas nas colocações e a instabilidade a vários níveis, no seio escolar.

De acordo com os testemunhos apresentados por elementos da entidade promotora, concluímos que, existem reuniões periódicas com o conselho executivo e com os professores das AEC contratados pela autarquia, onde deverão apresentar um relatório com itens definidos sobre o que desejam que seja avaliado. A estes, é-lhes fornecida uma folha base, simples, para a avaliação dos alunos. Salientam também que existem escolas no conselho, que utilizam a sua própria folha de registo de avaliação. Este facto, na óptica da entidade promotora, deverá ser da responsabilidade do agrupamento, por se tratar de uma questão pedagógica. Destes testemunhos, induzimos que existe um desfasamento significativo em termos de avaliação, onde apesar da boa vontade, se colocam os princípios das competências inerentes a cada organismo, onde a parte pedagógica e a parte que executa, ainda não estão bem articuladas, sendo a avaliação uma função burocraticamente cumprida, através de fichas, que nem sempre correspondem no seu teor à junção de opiniões dos professores envolvidos no mesmo processo.

Falando ainda da sua finalidade, que seria uma forma de enriquecer o currículo, verificamos vulnerabilidades que afectam esse mesmo enriquecimento, vindo mais uma vez comprovar-se que na realidade o objectivo primordial seria o de possibilitar uma “Escola a Tempo Inteiro”, com uma implementação apressada e pouco estruturada e sem atender aos interesses, necessidades e exigências inerentes a um enriquecimento efectivo, de um currículo.

Uma outra ideia que nos permite inferir que as actividades não parecem estar a ser de enriquecimento curricular, como o nome indica e se pretende pelos intervenientes educativos, deve-se ao facto de apenas uma parte dos alunos de determinada escola ou turma, frequentarem essas actividades, devido à desarticulação de horários e indisponibilidade dos pais para os horários propostos.

Consideramos que para além dos desajustes de horários apresentados pelos professores e das inconveniências que os mesmos parecem ter trazido para alunos, docentes e encarregados de educação, novos constrangimentos estão a fazer-se sentir, com a proposta de adequação à colocação de professores e a novos horários. As orientações da Direcção Regional de Educação de Lisboa, apontam num determinado sentido, quanto a horários, que os professores e entidade promotora consideram tratar-se de mais um problema de implementação, que pode acarretar desajustes pedagógicos.

“o que, as orientações da DREL dizem é que não se deve interromper ou que deve ser ou no início do período da manhã ou no final do período da manhã, no início do período da tarde ou no final do período da tarde. Havia duas propostas na mesa. Uma era no início da manhã depois começava com o professor titular até ao fim. E não é todos os dias, atenção, é só dois dias”. (grupo2:26)

“é assim, no ano passado quando terminamos o ano lectivo anterior, tivemos a, a previsão deste ano, calculamos alguns constrangimentos, previmos alguns constrangimentos que se poderiam verificar. O que é certo, é que muitos verificaram-se. Nomeadamente a falta de professores, a falta de professores, a dificuldade de articulação em escolas que têm muitos professores ao mesmo tempo, chegam a ter 12 professores das actividades. É muito difícil articular com tanta gente! Nós temos noção disso, não é? Propusemos uma resolução, também aceitávamos resoluções, dos agrupamentos. Nós estamos a fazer o nosso papel, estamos a

tentar resolver um problema, percebemos também que a escola enfrente outros problemas”.
(grupo2:27)

De acordo com as manifestações proferidas pelos participantes, inferimos que no que respeita à posição da entidade promotora das AEC, esta apenas se limita a cumprir o que vem regulamentado superiormente. O horário a vigorar no ano lectivo que se segue, ao que tudo indica, já se encontra seleccionado, após reuniões de carácter elucidativo aos professores directamente implicados. Referem os mesmos, que continua a não existir obrigatoriedade para a frequência dos alunos nas AEC, embora os documentos apresentados, afirmem ser de carácter obrigatório, competindo sempre aos encarregados de educação, a escolha e a autonomia de inscreverem ou não os seus educandos, neste conjunto de actividades. Inferimos que, de acordo com as palavras dos intervenientes, esta medida de horário intercalado para actividades de enriquecimento curricular no horário da componente lectiva, é mais uma estratégia de pressionar os pais a aderirem às AEC pois encontrando-se já as crianças na escola, seria mais desconfortável para os encarregados de educação virem buscá-las nesse espaço de tempo e tornar a trazê-las algum tempo depois. Poderemos verificar esta situação, no excerto que se refere a seguir.

“eu só digo aqui a última coisa, nos documentos que nos foram entregues na tal reunião para escolhermos o tal horário, vinha lá a dizer que é de carácter obrigatório. Atenção que não é! (grupo2:27)

“Ninguém pode obrigar as crianças, nem os pais à frequências das actividades, portanto, os pais são autónomos de levar ou não, ou inscrever ou não, a palavra que queiram, as crianças às actividades. Agora pergunto eu, se o horário que entramos às 11 com o professor titular, se não seria mais proveitoso no sentido até daqueles pais que não querem que os meninos frequentem, não é? Seria mais proveitoso. Ou isso será um bocado para dar a volta... agora entra toda a gente às 9 da manhã, os meninos já lá estão, agora “papa lá” as AEC.” (grupo2:27)

Mais uma vez podemos verificar que existem divergências significativas entre as várias partes envolvidas neste processo de implementação, organização e desenvolvimento destas actividades, provocando algum desconforto quer a nível de horários, tempos, benefícios e articulação pedagógica. Não parece existir uma linha condutora única e exacta, visto que

constantemente surgem alterações a nível de instâncias superiores e a nível de quem pretende que as AEC sejam desenvolvidas com a melhor garantia e consistência para o enriquecimento curricular que se pretende. Não sendo as respectivas actividades de carácter obrigatório, nem que existindo uma legislação que obtenha essa obrigatoriedade junto das famílias, alguns professores questionam se há ou não benefício das mesmas para as crianças, com todas as oscilações e problematização que apresentam a vários níveis. Destacam os mesmos, como factores negativos, a constante mudança de professores ao longo do ano lectivo, a falta de espaços adequados, os horários em que se realizam e a desarticulação e falta de planificação conjunta entre os vários intervenientes no processo. Ao que parece, as decisões fundamentais são tomadas pelos agrupamentos de escolas.

“nós deixamos tudo em aberto. O agrupamento de escola, que escolha”.

Mais não digo. Não.” (grupo2:27-28)

Poderemos inferir, que em todo este processo de implementação, promoção, desenvolvimento e avaliação das actividades de enriquecimento curricular, existe ainda alguma relutância em agir autonomamente, parecendo-nos que apesar de vários esforços desenvolvidos pela entidade promotora, o que torna as decisões viáveis, são as ordens e linhas de orientação que o Ministério da Educação define e que o agrupamento de escolas faz cumprir de acordo com a autonomia que possui. Aos outros intervenientes, apenas cabe a tomada de posição de cumprir as ordens.

Maioritariamente, consideram que as peças fundamentais para que as actividades se desenvolvam, são da responsabilidade da instituição que as implementou e que os profissionais envolvidos, lutando com maiores ou menores problemas, de espaço, horários, pedagogias e recursos humanos, terão que cumprir o que está legislado e constantemente a ser alterado. O facto de os intervenientes nesta discussão, referirem que remetem a escolha para o agrupamento de escolas, deixando tudo em aberto, leva-nos a concluir que, as decisões são na realidade tomadas pelo agrupamento, decidindo-as de acordo com as legislações de âmbito superior, que por sua vez são apresentadas aos parceiros, entidade promotora, que se limita a actuar de acordo com as indicações e critérios já definidos. Dentro da hierarquização de acções e de tomadas de posição, apresenta-se o Ministério de Educação, representado pelos órgãos da direcção do agrupamento de escolas, seguindo-se a entidade promotora, que em conjuntamente, apresentam e as propostas as professores e profissionais das AEC, que as farão cumprir de acordo com a

autonomia e decisão de escolha dos encarregados de educação na frequência dos seus educandos nas actividades de enriquecimento curricular.

Apresentaremos na figura nº a pirâmide onde está representada a hierarquia decisória no que respeita à implementação das AEC e sua gradação, passos prosecutores para as decisões e, desenvolvimento das mesmas.

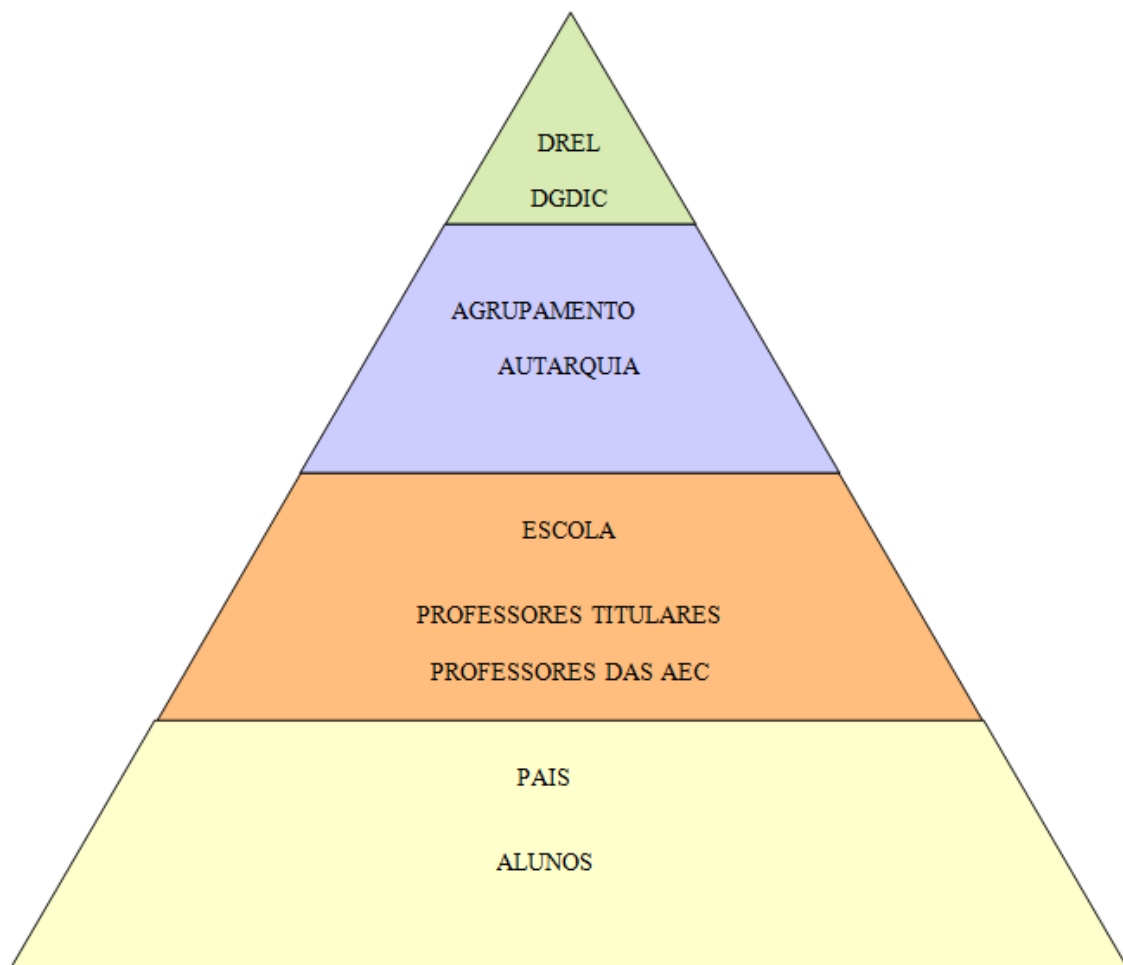


Figura 94 - Hierarquia decisória no que respeita à implementação das AEC

Verificamos, face aos comentários apresentados que são muitas as dificuldades apresentadas no desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, que se reflectem a vários níveis e com várias envolvências, das quais destacamos os representantes das escolas e das entidades promotoras, que através de esforços conjuntos tentam minimizar situações que dia a dia vão surgindo. Ambos os grupos fizeram referência às limitações que encontram na implementação

deste projecto governamental, que foi criado no sentido de promover uma “Escola a Tempo Inteiro”, sem que no entanto, de acordo com os testemunhos apresentados, existissem as estruturas físicas e humanas necessárias a esta implementação. Através dos testemunhos apresentados, podemos inferir que para este projecto funcionar de forma determinada e criteriosa, num processo conjunto e de verdadeiro enriquecimento de currículo, muito haverá que mudar e a ser construído.

Damos por concluído este capítulo, no qual descrevemos e discutimos os resultados que se alcançaram através dos vários instrumentos utilizados para a recolha de dados. Verificámos através dos mesmos, da existência de vários problemas e situações de desajuste que foram também identificadas, as quais apresentaremos no último capítulo deste trabalho. Pretendemos também ao longo do capítulo, reunir e associar todas as informações obtidas, a fim de que possamos efectuar a triangulação metodológica.

Capítulo VI - Conclusões da Investigação

Capítulo VI - Conclusões da Investigação

6. Conclusões da Investigação

6.1. Introdução

6.2. Conclusão da Análise dos questionários: A

6.3. Conclusões da Análise dos questionários aos professores e outros profissionais das Actividades de enriquecimento curricular: B

6.4. Conclusão da análise dos grupos de Discussão

6.5. Conclusões da Investigação

6.5.1. Introdução

6.5.2. Conclusões

6.6. Reflexões e Limitações da Investigação

6.7. Linhas Futuras

Conclusões da Investigação

6.1. Introdução

Chegados à fase final do estudo após termos percorrido as etapas necessárias que nos permitiram apresentar anteriormente o marco conceptual e o desenho do nosso estudo assim como os resultados correspondentes, centraremos as nossas conclusões nos pensamentos mais relevantes que ressaltaram da análise realizada e nos permitiram redescobrir novos olhares de avaliação e novos desafios na Educação pela Arte. Procederemos às conclusões, tentando focalizar-nos nas ideias mais relevantes que obtivemos no conjunto de informações através dos vários instrumentos utilizados.

Fizemo-lo através dos vários percursos da Educação pela Arte no ensino aprendizagem, das suas emergências e imergências no processo educativo, onde esteve patente a formação de professores e a atitude dos mesmos face às mudanças que se verificam no sistema de ensino português com a implementação das actividades de enriquecimento curricular e toda a problemática envolvente em termos de professores, alunos, famílias, parecerias, articulações e avaliação das mesmas. De uma outra forma pretendemos também expor as complexidades encontradas que se reflectem nesta vertente educativa e apontar possíveis caminhos a desbravar no sentido de proporcionar outras maneiras de gerar acontecimentos novos, sem compartimentação de saberes, onde o ler o escrever e o contar não constituam fórmula única e essencial no ensino aprendizagem, mas que possam interagir de forma multidimensional, criando uma maior autonomia e um pensamento novo.

Procederemos às conclusões, tentando focalizar-nos nas ideias mais relevantes que obtivemos no que respeita à envolvência e problemáticas inerentes à implementação e prática das expressões artísticas na sala de aula e nas actividades de enriquecimento curricular, com um olhar mais atento sobre a avaliação de todo o processo que as envolve. Faremos também referência às conclusões obtidas através dos instrumentos de recolha de dados que utilizámos e

que passamos a relembrar: entrevistas semi-dirigidas, narrativa biográfica, questionários e grupos de discussão.

Com a utilização dos diferentes instrumentos metodológicos utilizados, pretendemos conjugar todos os resultados obtidos, a fim de que com a triangulação de dados, se possa elaborar o relatório. Torna-se fundamental a triangulação de métodos diferentes e de várias perspectivas pois como salienta Vilelas (2011) é importante analisar o mesmo fenómeno de diferentes formas para que exista uma representação precisa da realidade.

A presente investigação teve como objecto de estudo a avaliação do desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, na concepção dos seus intervenientes mais directos e a descrição dos professores sobre a sua implementação, aperfeiçoamento e repercussões a nível da aprendizagem e enriquecimento do currículo nos alunos do 1º ciclo do ensino básico. Pretendeu-se também de uma maneira geral, saber as opiniões dos representantes envolvidos na implementação das AEC, desde as estruturas cimeiras às concepções dos profissionais que no terreno, participam neste processo.

Da população, fazem parte 462 professores de 1º ciclo e 118 profissionais (professores e outros) que leccionam as actividades de enriquecimento curricular.

Partindo das características da população e concentrando-nos nos resultados obtidos através dos instrumentos metodológicos, apresentamos em esquema o processo que iremos seguir ao longo deste capítulo.

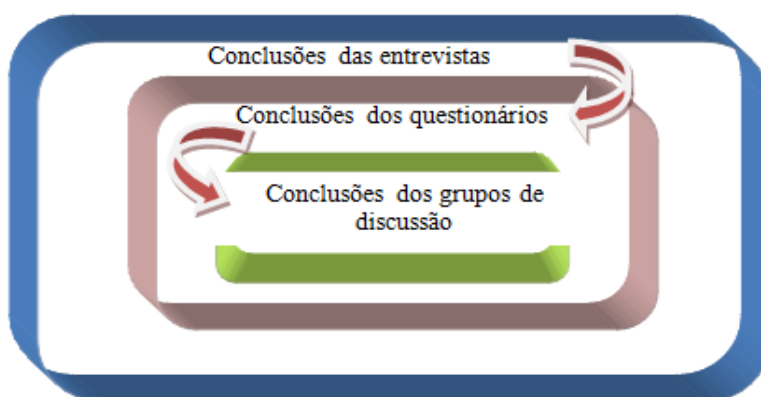


Figura 95 - Esquema dos resultados

Começaremos por apresentar as conclusões das entrevistas, lembrando que foram efectuadas sete entrevistas semi-estruturadas a professores ligados à Educação pela Arte e uma entrevista biográfica ao pioneiro da Educação pela Arte, em Portugal.

A entrevista biográfica, realizada a Arquimedes da Siva Santos, foi um marco importante neste estudo, pois permitiu-nos aprofundar o conhecimento à luz do tempo e perceber como a Educação pela Arte se foi disseminando no sistema de ensino Português, a sua inclusão nas escolas que formavam os professores e nos novos programas e currículos do 1º ciclo. Foi importante compreender o nascimento da Escola Superior de Educação pela Arte, a filosofia praticada nesta escola, os objectivos e especificidades que a mesma desenvolvia e as repercussões que tiveram na educação.

Não poderemos deixar de referir que, através da história de vida de Arquimedes da Silva Santos, o grande pioneiro da Educação pela Arte em Portugal, que contribuiu activamente para o desenvolvimento de uma filosofia baseada nas emoções, nos sentimentos, na criatividade como processo fundamental para a construção da psicopedagogia das expressões artísticas e globalização das expressões. Com esta história de vida pretendemos analisar alguns aspectos da vida de Arquimedes Santos, de forma transversal, com principal relevância pelo seu percurso de educador, abordando de forma mais intensa o seu papel de destaque na escola Superior de Educação pela Arte onde desenvolveu uma relação activa entre a arte a psicologia e a pedagogia, permitindo o desenvolvimento das expressões artísticas na formação de educadores, no desenvolvimento e reestruturação curricular quer nas escolas de formação de professores, quer nas escolas de 1º ciclo do ensino básico, abrindo novas perspectivas educativas às gerações futuras.

Aliado a este instrumento metodológico que foi a entrevista biográfica, associamos a entrevista semi-estruturada que utilizamos com os intervenientes neste estudo, procedemos à realização deste relatório, que teve como referência duas visões fundamentais, uma referente à importância da Educação pela arte desde a sua criação em Portugal até aos nossos dias (Arquimedes Santos, 2008) e a outra, relançando o olhar para a compreensão da implementação das actividades de enriquecimento curricular à luz da legislação e realidade no seu desenvolvimento prático na comunidade educativa.

A presente investigação teve como objecto de estudo a compreensão, descrição e interpretação da prática da educação artística face à situação emergente das actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico do sistema de ensino português. Pretendeu conhecer e descrever os pareceres e concepções dos professores envolvidos neste estudo, a fim de tratar a informação recolhida e estabelecer conclusões. Debruçando-nos sobre os resultados do nosso estudo que obtivemos, tentaremos retirar as nossas conclusões com coerência, atendendo à procura que desejamos fazer de acordo com as interrogações que colocamos a fim de desbravar caminhos de forma estruturada e lógica, seguindo a metodologia utilizada e de acordo com os instrumentos utilizados para a recolha de informação. Deste modo tentaremos de forma esquemática apresentar em traços gerais o que iremos desenvolver nas conclusões.



Figura 96 - Linhas Conclusivas

A Educação pela Arte:

Atendendo ao primeiro ponto em que tentamos compreender sobre a influência da educação pela arte e sua repercussão na actualidade, podemos concluir que foi grande a sua importância para o desenvolvimento da educação artística no sistema educativo português, nomeadamente

no 1º ciclo do ensino básico. Apresentava uma filosofia diferenciada, atenta ao desenvolvimento integral do indivíduo, no seu todo, como ser global e holístico, onde se promovia o conhecimento do ser pelo desenvolvimento das emoções e dos sentidos. Através da educação pela arte foram desenvolvidas as expressões artísticas que assentavam numa psicopedagogia das expressões, encarando-se como um todo, onde os conteúdos se desenvolviam de forma interligada, promovendo a interdisciplinaridade e não os compartimentos estanques.

Este movimento pioneiro teve repercussões a nível dos currículos do ensino básico, que foram estruturados com base nos seus conceitos, a nível da formação dos professores tanto na sua formação inicial, com a participação destes especialistas nas antigas escolas do magistério para a implementação das áreas de movimento, música e drama, que surgiram de forma inovadora, como na formação contínua realizada por professores formados com o curso de educação pela arte, que o Ministério da Educação se recorreu para fundar equipas de intervenção artística, que no terreno, nas escolas do 1º ciclo, contribuía para a formação dos professores nestas áreas e desenvolvia em simultâneo trabalho prático com os alunos. Esta situação decorreu em determinado tempo, não mantendo posteriormente uma sequencialidade facto que se verificou ter sido importante a sua continuidade.

A Educação Artística no 1º ciclo

Relativamente ao desenvolvimento da educação artística no 1º ciclo do ensino básico, no contexto sala de aula no momento actual, segundo as opiniões recolhidas pelos participantes, poderemos concluir que não está a ser desenvolvida de forma activa e de maneira integral, devido às situações que passaremos a apresentar:

- **Horário tipo definido pela legislação.**

Com a entrada em vigor deste horário tipo, as áreas de expressão complexarizaram-se em termos do seu desenvolvimento visto que o processo interdisciplinar deixou de se realizar como um modelo pedagógico e os saberes ficaram mais compartimentados, passando-se a uma disciplinarização dos conteúdos onde os tempos incidem fundamentalmente nas consideradas

áreas nobres, a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio, que ficaram privilegiados, restando para as áreas de expressões tempos mínimos, desarticulados, onde se trabalha pontualmente a vertente de educação artística. Deste modo embora explicitamente as expressões artísticas não tenham sido retiradas do currículo, na prática foram subalternizadas e reportadas para um segundo plano nas aprendizagens. Conclui-se que as áreas escolares ficaram mais compartimentadas, dificultando o processo interdisciplinar, onde se desvaloriza as expressões artísticas que neste momento se encontram marginalizadas em relação ao mesmo currículo que as inclui.

Considera-se também que os professores que possuem uma formação específica na área das expressões artísticas, desenvolvem mecanismos e estratégias que lhes permite ainda que dentro do horário tipo estabelecido e obrigatório, contornar a situação, de modo a englobar conjuntamente as actividades.

Considera-se que em situações atípicas onde o professor titular de turma é assessorado por um professor especialista dentro da sala de aula, as áreas expressivas são trabalhadas em articulação, obedecendo a uma planificação conjunta, onde os conteúdos são desenvolvidos de forma mais coerente.

Crê-se também, de acordo com as exposições manifestadas pelos entrevistados que, os professores que não possuem outra formação mais intensa nas áreas expressivas, nutrem alguma dificuldade em trabalhar com os alunos estas actividades, devido aos condicionalismos de horários e toda a parte burocrática que por obrigação superior têm que cumprir.

- **Formação de professores**

Apontam-se como argumentos para a falta de desenvolvimento das expressões artísticas no contexto escolar a necessidade de formação nesta área para os professores do 1º ciclo quer na sua formação inicial, quer ao longo da carreira na sua formação contínua. Outro dos motivos evocados é a grande indeterminação que se instalou no sistema educativo onde as medidas legislativas que constantemente entram em vigor, não permitem que se estabeleçam modelos ou que exista um entendimento geral, estabelecendo-se divergências significativas.

Na nossa perspectiva torna-se fundamental que o professor invista na sua formação de forma contínua visando uma actualização permanente e incidindo nas áreas onde sente mais fragilizada a sua prática. Consideramos também que os vários modelos normativos que se instalam em catadupa numa tentativa de reforma, não permitem que o docente invista numa melhora e qualidade na sua actuação pedagógica visto que as indeterminações se sobrepõem às necessidades.

Actividades de enriquecimento curricular

Dado que é relativamente recente no país a implementação e desenvolvimento destas actividades, procuraremos destacar os aspectos que surgem com mais pertinência neste campo e as problemáticas que o mesmo envolve, assim como destacar as críticas referidas no sentido de uma melhor percepção visando um caminho de mudança e melhoria. Este tema levantou alguma polémica e foi considerado como um modelo educativo que não encontra sustentabilidade em termos de enriquecimento curricular como o nome sugere, mas uma forma que o poder político organizou no sentido de procurar agradar às famílias, visando proporcionar uma escola “a tempo inteiro”. De acordo com a opinião dos intervenientes neste estudo, estas actividades não reúnem um consenso na comunidade educativa sobre a sua exequibilidade, provocando desajustes e fragmentando o processo educativo. Devido ao facto de na maior parte das escolas não existirem espaços físicos necessários para que estas actividades aí se desenvolvam, de acordo com as parcerias existentes, as condições físicas possuem maior ou menor qualidade, sendo que as crianças passam parte do tempo a este fim destinado, em transportes e organização das salas.

É de ressaltar o facto que pelos relatos pudemos concluir, que esta fenomenologia se reflecte para as crianças em instabilidade comportamental, gerando maior agressividade e pouca produtividade, já que as mesmas demonstram cansaço e saturação sobretudo quando o desenvolvimento da actividade é realizado na sala de onde saiu do seu horário formal, para nela entrar novamente. Encaram estas actividades como brincadeira, existindo situações de indisciplina geradas pela falta de organização existente.

Os profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular, de acordo com as opiniões recolhidas, não têm possibilidade de fazer um trabalho articulado com os professores da turma, devido às más condições de trabalho que passam por situações de

precariedade em termos remuneratórios, de materiais a utilizar e insuficiente desempenho pedagógico que daí advêm. Embora as autarquias tutelem estas actividades, é o Ministério da Educação a entidade responsável pelo seu desenvolvimento. Os professores consideram ser importante e necessário que estas actividades venham a enriquecer o currículo, dadas dentro do currículo e não de forma alternativa, desarticulada, desorganizada, sem estruturas apropriadas, nem condições aceitáveis para os profissionais que as desenvolvem, sem avaliação adequada, em completa desarticulação com os conteúdos e competências a desenvolver no currículo do 1º ciclo. Estas actividades são vistas como uma forma barata de manter as crianças na escola e não como uma mais-valia no ensino aprendizagem nem como suporte educativo às actividades artísticas visto que se encontram descontextualizadas e não apresentam interligação com o trabalho realizado pelos docentes das turmas. Pelos relatos, concluímos que estas medidas foram tomadas a fim de retirar benefícios políticos independentemente do desenvolvimento de boas práticas pedagógicas.

No nosso estudo levantámos algumas interrogações sobre a crise existente nas expressões artísticas no 1º ciclo, a compartimentação de saberes a possibilidade da emergência de um novo paradigma que parecia surgir com o modelo das actividades de enriquecimento curricular e a entrada em vigor do horário tipo na prática pedagógica dos professores da monodocência, que pareciam condicionar todo o modelo de uma educação holística. Perante os relatos apresentados, poderemos concluir que existe uma crise a nível da prática das expressões, que as mesmas ficaram mais fragilizadas com o horário que estabelece tempos mínimos de leccionação, parecendo estar a ser empurradas para as actividades de enriquecimento curricular. No entanto, e sempre de acordo com os relatos, nem aí encontram estabilidade ou processos activos para o seu desenvolvimento. Conclui-se também que os acontecimentos que estão a emergir a nível da educação artística não poderão apresentar o estatuto de paradigma pois não apresentam um suporte filosófico ou uma linha estrutural que os defina como tal, mas constituem um veículo de instabilidade e insegurança na classe docente. Por outro lado, considera-se que a entender o que se está a passar como uma mudança paradigmática, será um paradigma que restringe, desconforta ou cria confusão, visando anular os valores de uma educação globalizante.

6.2. Conclusão da Análise dos questionários: A

Relembramos que neste estudo foram aplicados dois questionários, com uma parte comum e outra distinta, por existirem situações específicas e peculiares em ambos os grupos de inquiridos, respectivamente a professores do 1º ciclo dos Agrupamentos de Escolas do concelho de Setúbal e profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular neste mesmo concelho.

Nem todos os professores corresponderam à nossa solicitação, não tendo por isso respondido aos questionários distribuídos, sendo que a nossa amostra foi composta por 115 professores do 1º ciclo e 60, profissionais (professores e outros) que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular. Rememorando, as dimensões pessoais e profissionais dos respondentes de 1º ciclo, salientamos que foram maioritariamente do sexo feminino (86,5%), com a média de idades que se situa nos 36 anos. Em relação à distribuição dos professores pela sua situação profissional, os dados recolhidos permitem-nos concluir que a maioria dos professores pertence ao Quadro de Agrupamento (59,4%) seguindo-se os professores do Quadro de zona Pedagógica (21,8%) e por fim os professores em regime de Contrato (18,8%).

Nesta fase de apresentação de conclusões obtidas, relembramos as diferentes dimensões analisadas com a utilização dos questionários por nós realizados.

Formação profissional específica para o desenvolvimento das expressões artísticas

Pretendíamos com esta dimensão, compreender e analisar a importância de uma formação específica para o desenvolvimento das áreas de expressões e perceber se é suficiente a formação inicial dos professores ou se, pelo contrário, consideram relevante a existência de uma formação específica e complementar nesta área.

Dimensão da Importância das Expressões Artísticas

Através desta dimensão desejamos analisar o modo como os professores consideram as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula, a importância das mesmas para o desenvolvimento da imaginação e criatividade na criança, se o desenvolvimento das expressões permite o crescimento de outras competências e em simultâneo promove a relação emoção/razão, numa forma intrínseca entre o pensamento e os sentidos, desenvolvendo outras competências, num processo inclusivo. Acima de tudo, analisar de que maneira as práticas das expressões, criam estratégias diversificadas e potenciam dinâmicas para novas aprendizagens, interligando-se nas várias áreas do saber.

Com base nos dados recolhidos e na análise feita, constatamos que a maioria dos inquiridos (97,4%) concorda com as afirmações referentes ao facto de que as expressões artísticas permitem o desenvolvimento da imaginação, criatividade e outras competências necessárias à resolução de problemas técnicos e científicos. De igual modo as opiniões dos professores respondentes, revelam por maioria que, as expressões promovem nas crianças uma importante relação emocional e racional tão importante para o sucesso educativo, assim como são uma forma de inclusão de todos os alunos da turma.

Salientamos que 90,4% dos professores considera que as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula criam estratégias diversificadas para novas aprendizagens.

Da mesma forma, com grande expressividade (95,6%) os professores consideram que as expressões artísticas desenvolvidas na sala de aula ajudam a criança a pensar, experimentar e potenciar dinâmicas para novas aprendizagens. Por maioria também (97,4%) os professores consideram que as expressões artísticas, na sala de aula, são promotoras de interdisciplinaridade e que permitem uma maior comunicação da criança com ela mesma e com os outros. A grande maioria dos docentes respondentes, realça que as expressões artísticas desenvolvidas no contexto sala de aula se interligam com as diferentes áreas do saber, proporcionando deste modo, o desenvolvimento de capacidades afectivas e cognitivas.

Dimensão das Expressões no Processo Interdisciplinar

Com esta categoria queríamos apurar a importância do processo interdisciplinar na prática pedagógica, se a utilização da interdisciplinaridade é geradora de novas aprendizagens e se o processo interdisciplinar permite o desenvolvimento da criatividade, do sentido crítico e do gosto pela pesquisa. Pretendíamos também verificar qual a concordância dos professores sobre o facto da prática interdisciplinar ser promotora do encontro de diversos saberes e da construção de uma prática pedagógica transformadora que unifica as áreas, sem permitir a criação de compartimentos de “áreas nobres”. De igual modo, nesta dimensão pretendíamos analisar a forma como os docentes consideram o processo interdisciplinar quanto à sua interacção e construção do conhecimento de forma globalizada.

Com a recolha de dados obtidos e analisados, verificamos que 96,6% dos professores respondentes concorda que o processo interdisciplinar desenvolvido na prática pedagógica permite o desenvolvimento da criatividade, sentido crítico e pesquisa por parte dos alunos, tal como o encontro entre os vários saberes. Quanto à questão referente ao facto de que o processo interdisciplinar permite a construção de uma prática transformadora, 89,5% dos professores concorda com esta afirmação e 9,6% manifesta a sua indiferença. Também por concordância de maioria significativa (91,4%) dos professores afirmam que o processo interdisciplinar, promove na prática pedagógica a unificação das várias áreas do saber, concordando também (95,6%) que há interacção no processo interdisciplinar, sendo o mesmo promotor de uma construção globalizante do conhecimento.

Dimensão das Expressões nas Actividades de Enriquecimento Curricular

Nesta dimensão, que foi comum aos dois questionários, tentámos de forma abrangente explorar várias vertentes no domínio das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, pretendendo investigar se as expressões artísticas desenvolvidas nas actividades de enriquecimento curricular, tornaram mais enriquecedoras as aprendizagens complementares, se as mesmas serviam de alicerce para aprendizagens ulteriores, bem como promotoras de um desafio à mudança e partilha de novos saberes. Era nosso desejo perceber se as expressões

artísticas desenvolvidas nas actividades de enriquecimento curricular permitiam a construção de saberes artísticos através de meios estimulantes e activos e se convergiam para uma cultura de escola, de família e comunidade ou por outro lado, não passavam de um ideal utópico. Nesta dimensão ainda pretendíamos averiguar se as mesmas actividades permitem a criação de oportunidades iguais para as crianças portadoras de necessidades educativas especiais, se existe um trabalho articulado com os professores da sala de aula e os restantes profissionais que desenvolvem as AEC, perceber se as actividades estão a ser trabalhadas por profissionais com formação adequada, ainda que sem formação pedagógica, e se esta formação é relevante ou não. Pretendíamos também perceber e analisar se as AEC estão a ser uma mais-valia para o ensino aprendizagem, se as mesmas assentam em critérios claros de organização, supervisão e orientação pedagógica, se as entidades responsáveis promovem reuniões de esclarecimento junto das famílias, no sentido do sucesso das actividades, onde todos os parceiros envolvidos visem o sucesso educativo. Para tal, pretendíamos também verificar através dos respondentes se, efectivamente estas actividades eram frequentadas por todos os alunos das turmas ou se existiam oscilações significativas entre o grupo de crianças que as frequenta, verificando-se desistências e pouca assiduidade. Procurámos também saber qual o modo em que as expressões se desenvolvem, se inseridas em projectos ou implementadas sem ligação a outras áreas curriculares, se as mesmas são pensadas com as crianças de encontro às suas realidades culturais e cognitivas, planificadas e desenvolvidas de acordo com os interesses e motivações dos alunos ou demasiado programadas e orientadas, deixando pouco espaço para o desenvolvimento das potencialidades das crianças. Tornava-se também fundamental, perceber se o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular era feito de improviso ou, se o mesmo obedecia a um trabalho continuado e se os profissionais que as desenvolvem são sempre os mesmos ao longo do ano lectivo.

Deste modo, verificámos que, através dos dados recolhidos e analisados, a maioria dos professores (614%) concorda que as expressões artísticas desenvolvidas nas actividades de enriquecimento curricular, tornaram mais ricas as aprendizagens complementares e (16,4%) discorda, perante um elevado número de professores que são indiferentes a esta questão (22,7%). O segundo grupo dos inquiridos, visto a questão ser comum aos dois grupos, foi maioritariamente concordante com esta afirmação verificando-se que a percentagem de discordância foi de (5,2%).

Por uma maioria de (58,5%) os professores concordam que estas actividades promovem a criação de situações novas de alicerce para aprendizagens ulteriores, no entanto (15,3%) são

discordantes e (26,1%) são indiferentes. Também o 2º grupo de inquiridos manifestou maioritariamente a sua concordância sobre esta questão.

Há uma concordância de (62,5%) sobre a afirmação de que as actividades de enriquecimento curricular permitem que os saberes artísticos se constroem através de meios estimulantes e activos, enquanto (14,3%) estão em discordância e (23,2%) são indiferentes à questão. O grupo de profissionais das AEC, concordou por maioria, apenas se tendo verificado uma discordância de (3,4%).

Quanto à opinião dos professores se o desenvolvimento das expressões artísticas nas AEC converge para uma cultura de escola, de família e de comunidade, existe quase um equilíbrio entre os concordantes (41,4%) e os discordantes (37,8%), perante a indiferença de (20,7%) dos inquiridos. A opinião dos inquiridos do 2º grupo, de acordo com os dados analisados, permite-nos afirmar que a maioria concorda com esta questão, no entanto, temos que realçar a existência de um considerável número de professores, numa percentagem de (16,9%) que possui uma opinião diferente.

Sobre a questão de as actividades criarem oportunidades iguais para as crianças portadoras de necessidades educativas especiais, verifica-se quase um equilíbrio entre os professores que concordam (42,1%) e os que discordam (35,1%). A esta pergunta, o 2º grupo inquirido embora as respostas tenham sido sensivelmente homogéneas, apresentou uma percentagem superior de discordantes (45,8%) e uma percentagem de (37,3%) de concordantes. Salienta-se também que a percentagem de indiferentes a esta questão, é de (22,8%) no 1º grupo e de (16,9%) no 2º grupo. Outra conclusão que se retirou, é de que a maioria dos professores discorda de que o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular está a ser uma mais-valia para o ensino por assentar em critérios claros de organização, supervisão e orientação pedagógica (53,1%) o que nos leva a concluir que esses critérios não se encontram claramente definidos. De igual modo por maioria de (41,1%) os professores discordam que sejam uma mais-valia para as famílias.

Verifica-se também que os professores discordam da afirmação que todos os alunos beneficiam das actividades de enriquecimento curricular, sendo-lhes proporcionadas as condições fundamentais para que as frequentem, embora concordem que as entidades responsáveis promovem reuniões de esclarecimento no sentido de sucesso destas actividades. A opinião dos

professores sobre o facto de as AEC serem efectivamente frequentadas por todos os alunos da escola, é discordante por maioria significativa (72,3%). Também maioritariamente os inquiridos consideram que existem oscilações significativas entre os alunos que frequentam estas actividades, sendo habitual ao longo do ano verificarem-se desistências e falta de assiduidade, resposta esta que é coincidente por maioria de opinião nos dois grupos profissionais.

Há uma concordância maioritária expressa pelos professores do 1º grupo inquirido, de que as linguagens mais abordadas nas actividades são a expressão plástica e musical e também que as expressões artísticas não se desenvolvem inseridas em projectos e que as mesmas não são pensadas com as crianças indo de encontro às suas realidades culturais e cognitivas. Já o 2º grupo considera serem estas as linguagens mais abordadas e manifestam opinião contrária em relação ao seu desenvolvimento inserido em projectos, que consideram maioritariamente que o é. Por sua vez, ambos os grupos consideram por maioria de opinião, que são planificadas e desenvolvidas de acordo com os interesses e motivações dos alunos. A grande maioria considera que as AEC são implementadas com ligação a outras áreas curriculares, concordando que são de carácter lúdico, onde as crianças podem escolher o que fazer de acordo com os seus interesses. Sobre a questão de serem demasiado programadas e orientadas, deixando pouco espaço para que as crianças desenvolvam as suas potencialidades, verifica-se um equilíbrio entre os concordantes e os discordantes, perante uma indiferença em termos percentuais de (23,4%) no 1º grupo de inquiridos. No segundo grupo, há uma discordância maioritária de (62,1%). Quanto ao facto de os profissionais que desenvolvem as actividades não serem sempre os mesmos ao longo do mesmo ano lectivo a opinião dos professores dos dois grupos, revela-se maioritariamente concordante com esta afirmação.

Dimensão Recursos

Com esta categoria pretendíamos saber a opinião dos professores sobre os recursos existentes nas escolas necessários ao desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, quer a nível de recursos humanos, quer a nível de recursos materiais, de acordo com as necessidades dos alunos, que permitam o desenvolvimento das mesmas com qualidade e permitam que todos os alunos adquiram competências em educação artística. Pretendia-se também verificar se os recursos existentes nas escolas permitiam um intercâmbio de experiências entre todos os alunos que estão envolvidos nestas actividades.

Consideramos ser de extrema importância a recolha de dados sobre os recursos existentes nas instituições escolares, visto que, para a prática e funcionalidade destas actividades, se tornam fundamentais. Nas nossas escolas, onde estão integrados alunos com necessidades educativas especiais, é essencial que estejam criadas as condições necessárias a todos, sem quaisquer discriminações. Verificámos, através dos dados recolhidos, que nesta dimensão a opinião dos professores inquiridos nos dois grupos distintos, sobre a existência de recursos humanos e materiais necessários nas escolas para as AEC, é por maioria percentual de que as escolas não possuem estes recursos. Também em relação à afirmação de que os recursos existentes nas escolas possibilitam o intercâmbio de experiências entre todos os alunos, a opinião dos professores do 1º grupo é discordante, enquanto que, a opinião dos professores do 2º grupo inquirido é maioritariamente concordante, embora exista uma grande frequência de professores que demonstram indiferença. Deste modo, segundo a opinião dos inquiridos, concluímos que nas escolas não existem recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento das AEC, de modo a permitirem aos alunos competências em educação artística e intercâmbio de experiências.

Dimensão Parcerias

Através desta dimensão procurámos saber a opinião dos professores sobre a preocupação dos responsáveis das escolas e parceiros envolvidos nas actividades de enriquecimento curricular, no sentido de proporcionar melhores condições para o sucesso das actividades, nomeadamente se os professores titulares de turma desenvolvem trabalho conjunto com os profissionais que trabalham as AEC.

De acordo com os dados que obtivemos, constata-se que maioritariamente a opinião dos professores dos dois grupos de inquiridos é que existe uma preocupação entre os parceiros envolvidos para proporcionar melhores condições ao desenvolvimento das AEC, a fim de que estas actividades possam ter sucesso. Consideram também os professores dos dois grupos, que existe um trabalho conjunto entre os professores de turma e os profissionais que desenvolvem estas actividades.

Dimensão Impacto

Através desta dimensão desejamos saber a opinião dos professores sobre o impacto que as actividades curriculares têm junto da comunidade escolar, se a implementação das mesmas proporcionou uma maior qualidade no sistema de ensino português e se as mesmas foram uma medida social para manter as crianças ocupadas nos tempos extracurriculares. Procuramos também, verificar se a sua implementação apresenta sustentabilidade perante a comunidade escolar e a opinião dos professores sobre as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para a realização das actividades a fim de permitir melhores instalações ao desenvolvimento do trabalho. De igual modo perceber se essas deslocações permitem melhores equipamentos e um ambiente de convívio social mais alargado.

Segundo os dados recolhidos, a opinião dos professores sobre se as actividades de enriquecimento curricular têm um impacto positivo junto da comunidade escolar, revela por maioria, nos dois grupos, que é concordante com esta afirmação. Quanto à afirmação de que estas actividades proporcionaram uma maior qualidade no sistema de ensino, os respondentes do 1º grupo, manifestam a sua discordância, de forma maioritária, enquanto que os respondentes do 2º grupo – profissionais das AEC – manifestaram por maioria, a sua concordância. Concordam por maioria, os dois grupos, que a implementação das AEC foi uma medida social para manter as crianças ocupadas nos tempos extracurriculares e que apresenta sustentabilidade no seu desenvolvimento perante a comunidade escolar. Constatamos também que a opinião dos dois grupos de profissionais inquiridos, quanto ao facto de as deslocações efectuadas para locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades permitirem melhores instalações para o trabalho, é concordante, assim como manifestam essa concordância no sentido das deslocações para outros locais exteriores permitirem melhores equipamentos para a realização das actividades e um ambiente de convívio social mais alargado. No entanto, salientamos que no 2º grupo o elevado número de professores que não quiseram reafirmar a sua opinião, afirmando-se indiferentes, cuja percentagem foi (32,8%).

Dimensão Avaliação

Com esta dimensão pretendemos perceber e analisar três situações distintas mas que de algum modo se encontram interligadas. É nosso desejo verificar se a avaliação das AEC é assegurada pelos professores titulares de turma, se a mesma se realiza de forma conjunta com os professores de turma e profissionais das actividades de enriquecimento curricular ou, se na realidade não se realizam quaisquer avaliações sobre o desenvolvimento e prática das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular. Esta opinião é referente aos dois grupos de entrevistados. Para o 2º grupo, pretendíamos ainda saber se consideravam inadequado o tempo destinado à realização das expressões artísticas, a fim de ser feita uma educação de qualidade.

Perante os dados recolhidos e analisados, verificamos que a maioria dos professores do 1º grupo discorda em que a avaliação da realização das AEC é assegurada pelos professores titulares de turma e são concordantes em que a avaliação do desenvolvimento dessas actividades é feita conjuntamente com os professores titulares de turma e profissionais das AEC. Já no segundo grupo de inquiridos, poderemos verificar uma grande parte (43,1%) concorda mas (37,9%) discordam de que a avaliação seja feita conjuntamente com os professores de turma e profissionais que desenvolvem as AEC. Quanto à afirmação de que não se realizam avaliações sobre o desenvolvimento e a prática das AEC, os respondentes dos dois grupos, discordam, por maioria, embora não possamos deixar de referir que, segundo os dados analisados, uma percentagem de (31%) é indiferente a esta questão. Logo concluímos que a forma de avaliar o desenvolvimento e a prática das expressões artísticas, é feito em conjunto pelo professor titular e profissional das Actividades, sem que a mesma seja assegurada pelo professor da turma.

Sobre a opinião da adequação dos tempos destinados à realização das expressões artísticas, os profissionais das AEC manifestaram a sua opinião por maioria concordando que os tempos são inadequados.

Dimensão Formação Inicial e Contínua

Nesta dimensão pretendíamos analisar três situações distintas no que se refere à formação e à prática/desenvolvimento das expressões artísticas. Desejávamos perscrutar a opinião dos professores sobre o facto de ter recebido uma formação inicial adequada ser um requisito fundamental para desenvolver as expressões artísticas; se a formação inicial dos professores é suficiente para que desenvolvam as expressões artísticas na sala de aula; se a formação contínua é fundamental, visto contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional e por fim, se são realizadas a nível institucional modalidades de formação aos profissionais que desenvolvem as actividades de enriquecimento curricular, em função do carácter geral e especificidade destas actividades.

Em função dos dados recolhidos e perante a análise dos mesmos podemos constatar que a maioria dos professores deste estudo, nos dois grupos ser fundamental ter recebido uma formação inicial adequada para desenvolver as expressões artísticas, considera que a formação inicial recebida não é suficiente para que desenvolvam as expressões artísticas na sala de aula, considera também que a formação contínua é fundamental porque contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional. Por último, o 1º grupo considera que não se realizam modalidades de formação a nível institucional aos profissionais que desenvolvem as actividades em função do carácter geral e específico das mesmas e o 2º grupo manifesta uma opinião contrária, concordando por maioria que se realizam modalidades de formação a nível institucional aos profissionais das AEC.

6.3. Conclusões da Análise dos questionários aos professores e outros profissionais das Actividades de enriquecimento curricular: B

Caracterização sócio- Profissional da Amostra

Relembramos que a maioria de professores deste estudo pertence ao sexo feminino (73,3%), e (21,7%) do sexo masculino. A maioria dos professores, quanto ao grupo etário situa-se entre os 25 e os 34 anos, (33,55%), seguido de um grupo de professores com menos de 25 anos (28,3%) e por fim um grupo de professores com idades compreendidas entre os 35 e 45 anos, em dados percentuais (16,7%). Quanto à categoria profissional, foi muito variada, sendo que de acordo com os dados estatísticos (21,7%) são professores de inglês; (15,2%) são professores de 1º ciclo e simultaneamente de Animação do livro e da leitura; seguindo-se uma percentagem de (13%) de professores de actividade física e desportiva e finalmente (8,7%) de expressão artística e musical. Referimos que 14 professores não responderam a esta questão.

Em relação à distribuição dos professores por Escola, os professores do estudo demonstraram uma enorme resistência em responder a esta questão, em que 40 não o fizeram. Dos restantes professores respondentes, e segundo os dados, a Escola mais mencionada foi a “Escola dos Arcos”, seguida da EB1 de Setúbal e Escola da Azeda.

Tendo em conta a instituição promotora dos serviços, a maioria dos professores afirma ser a Câmara Municipal de Setúbal e Escola Profissional de Setúbal. Em relação aos anos de serviço, a maioria dos inquiridos (80,4%) possui menos de 5 anos de docência, seguido de 5 a 10 anos com (19,6%) professores. Quanto à formação académica, a maioria dos professores possui licenciatura (74,6%), sendo que (8,5%) possuem outras formações, seguindo-se o bacharelato e complemento de formação com a mesma frequência (5,1%) e (1,7%) mestrado e doutoramento.

Formação profissional específica para o desenvolvimento das expressões artísticas

Com esta dimensão procurava-se solicitar aos professores que indicassem a sua formação específica para o desenvolvimento das expressões artísticas a fim de verificarmos se a mesma estava de encontro aos objectivos necessários que se prevêem na legislação da implementação das actividades de enriquecimento curricular. Deste modo, através dos resultados obtidos, podemos destacar que (33,3%) dos professores, referiram a expressão musical como formação específica, seguida da expressão plástica e físico- motora (28,3%) e em expressão dramática (23,3%). Quanto à distribuição dos professores pelo facto de exercerem funções específicas na área de educação artística, verifica-se que 52% dos professores afirma possuir essas funções e que 47,5%, nega tais funções.

Com a pergunta aberta que visava perceber quais os tipos de funções específicas na área das expressões artísticas, verificámos que a maioria dos professores exerce essas funções há menos de cinco anos (71,1%), que entre 5 a 10 anos existe uma percentagem de (18,8%) e com mais de 21 anos, (3,1%). Assim, o tempo médio de exercício, situa-se nos 6,3 anos. Sobre o facto de considerarem benéficas as funções específicas na área de expressões artísticas, a maioria dos inquiridos considerou que sim. Salientamos o facto se 28 professores não responderem a esta questão.

Avaliação do Impacto das AEC

Com esta categoria, pretendíamos verificar se os professores/profissionais das AEC avaliavam o impacto das actividades de enriquecimento curricular junto da comunidade educativa.

A esta pergunta a maioria dos inquiridos respondeu que não avaliava (70,2%).

Concluimos que o impacto que as AEC apresentam junto da comunidade educativa, não é avaliado por estes profissionais.

6.4. Conclusão da análise dos grupos de Discussão

A avaliação das expressões artísticas nas AEC e no contexto sala de aula:

As conclusões que obtivemos através dos argumentos expostos nos grupos de discussão, visam sobretudo sobre a implementação, desenvolvimento e repercussão das Actividades de Enriquecimento de Curricular no concelho de Setúbal. Ao longo da análise fomos sintetizando os pontos que nos pareceram mais pertinentes, avaliando através dos relatos processos e recursos para a qualidade do desenvolvimento das expressões artísticas no ensino/aprendizagem das crianças do 1º ciclo do ensino Básico.

❖ A implementação e desenvolvimento das AEC como determinantes de qualidade

A grande questão, largamente discutida nos grupos, que nos permite tirar uma das primeiras conclusões, foi o modelo de implementação das AEC, que concluímos ter sido realizado sem possuir bases sólidas para a sua sustentabilidade, não respondendo a tempos para a estruturação do projecto nem a calendarizações que permitissem promover actividades de qualidade. Tudo indica que não existiam espaços adequados, nem outros recursos físicos e materiais que permitissem uma boa prática para a gestão destas actividades. Estes aspectos foram amplamente discutidos, notando-se o desencanto existente por parte dos professores, famílias, coordenadores de escola e de departamentos e representantes da entidade promotora. É visível que sobressai a preocupação pela funcionalidade destas actividades, as quais apresentam vulnerabilidades que transcendem as iniciativas políticas e as razões educacionais e sociais que delas procediam. Como reacção a esta implementação considerada apressada e carecendo de estruturas básicas ao seu desenvolvimento, os intervenientes manifestaram que desta forma, não estão a ser uma mais-valia, nem a estão a conseguir que se realize uma articulação desejada, entre os vários parceiros, a fim de que as expressões artísticas possam eclodir de forma a satisfazer os objectivos pretendidos.

Conclui-se que este projecto foi instituído como uma medida governamental que pretendia corresponder às necessidades das famílias no sentido de garantir uma “Escola a tempo Inteiro”,

onde se pretendia um modelo de enriquecimento curricular, que em grande parte das escolas parece não existir e trazer à comunidade educativa constrangimentos e preocupações acrescidas que se reflectem em vários aspectos educativos, tanto a nível de aprendizagens, como de atitudes e resultados nos alunos. Ainda neste âmbito sobressaiu um outro considerando que merece que se faça alusão e uma outra conclusão:

- ❖ Modos como se desenvolvem e articulam as actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo identificados como factores negativos.

Foi argumentado pelos participantes que o modelo de funcionamento deste projecto, torna pouco exequível a articulação e planificação das actividades entre os docentes de turma e os docentes das AEC, que embora desenvolvam o seu trabalho com os mesmos alunos, têm muita dificuldade em conseguir encontrar-se nos espaços de funcionamento a fim de promoverem uma dinâmica de enriquecimento. Realçam a necessidade de existir uma interacção que proporcione um envolvimento conjunto, que de facto não está a ser possível devido em grande parte aos horários, que não permitem esse encontro pedagógico. Todos os intervenientes coincidem nas opiniões de que esta situação envolve grandes desajustes, quer a nível de competências a desenvolver, quer a nível de trabalho colaborativo de preparação, planificação e sequencialidade. Esta conclusão, remete para aspectos que se verificam posteriormente em termos de avaliações conjuntas e reuniões participadas com docentes e encarregados de Educação. Verificamos as mesmas conclusões nas entrevistas, em que são relatadas situações que nos indicam os mesmos processos e as mesmas dificuldades de articulação e funcionamento. Nos questionários, não foi significativo este aspecto, o que no nosso ponto de vista se deve a que os inquiridos que aceitaram participar, ponderaram no que era socialmente mais aceitável e que mais correspondia ao desejável pelo Ministério da Educação.

- ❖ Os processos existentes reflectem-se na disciplina, instabilidade e desmotivação dos alunos.

Nesta perspectiva destacamos que foram feitas críticas sobre aspectos de indisciplina que surge por parte dos alunos e que revelam preocupação por parte de todos os intervenientes. Os encarregados de educação manifestam a sua preocupação sobre relatos de comportamentos existentes, reflectindo que, as actividades que deveriam ser de enriquecimento, não estão de facto a sê-lo, nem a desenvolver competências que se crêem necessárias. Considera-se que na base de certos comportamentos que são olhados como desajustados, está o cansaço das crianças,

devido às muitas horas que passam na escola, nos mesmos espaços, que nem sempre são atractivos. Outro aspecto mencionado, que nos permite concluir que existem factores que condicionam o comportamento dos alunos, instalando-se a instabilidade e desmotivação, deve-se ao facto da constante substituição de professores nas actividades e à diferente forma de encarar as funções dos profissionais das AEC. Tudo indica que se tende a banalizar este trabalho e não existir o mesmo respeito por parte dos alunos em relação a estes professores e aos professores titulares de turma. Os resultados que obtivemos através das entrevistas, grupos de discussão, e de recentes investigações, permite-nos falar em convergência nestas conclusões.

❖ Funcionamento das actividades em relação a turnos escolares e horários.

No que respeita a esta situação, obtivemos uma apreciável quantidade de informação, que nos permitiu reconhecer vários aspectos e factores que nos possibilitaram aprofundar este conteúdo.

- As actividades terem sido pensadas para turmas com horários de regime normal e não duplo, trazendo problemas acrescidos para as escolas que não possuem espaços.
- Dificuldades acrescidas para os professores das AEC que se deslocam de escola para escola, não permitindo que os horários das actividades sejam cumpridos dentro das orientações destinadas.
- A funcionalidade da escola como “despejo” por parte das famílias, que consideram as actividades como substituição de um ATL.
- Desigualdade de enriquecimento curricular atendendo a que só uma parte dos alunos está inscrita nas actividades designadas.

Existiu convergência nas opiniões dos entrevistados e nos participantes dos grupos de discussão e ainda nas questões abertas que sobressaíram nos questionários. As situações em destaque apresentam-se como aspectos que limitam o bom desenvolvimento destas actividades, sendo propícias a um desfasamento de acções e de tempos que se desejam articulados e potenciadores de enriquecimento. O sentimento de que os agentes educativos muitas vezes são impotentes para redimensionar questões de base que vêm sendo orientadas pelos organismos ministeriais, foi frequentemente expresso. Por outro lado, é evidente o desejo dos participantes em que se alterem estas situações e se criem infra-estruturas que possam ir de encontro às necessidades que limitam as acções. De acordo com os mesmos torna-se necessário que exista um corpo estável de docentes para a realização das actividades, em cada escola, a fim de que possa existir um cumprimento de horários, uma maior disponibilidade para realizar a articulação e

planificação de trabalhos de forma conjunta e que exista um conhecimento entre os intervenientes dos processos que estão a desenvolver e que são construídos nas actividades dos alunos. Quanto á forma como as actividades estão a ser olhadas por algumas famílias, como “depósito de crianças”, onde são deixadas de manhã até ao final da tarde, consideram a necessidade de existir um suporte pedagógico, que terá que passar por um olhar igual para os profissionais das AEC e os professores de turma. Outro aspecto que destacaram como fundamental, é a existência de espaços que não sejam exteriores à escola, a fim de que as deslocações inevitáveis não reduzam a frequência dos alunos e possa existir um enriquecimento mais abrangente.

Na concepção da entidade promotora, continuarão a ser realizados os esforços no sentido de permitir uma maior qualidade, nos aspectos que estão sobre a sua autonomia, nomeadamente a criação de novos espaços e alargamento de outros, que permitam que tudo se processe no seio da área escolar. Outros aspectos considerados limitadores, como a contratação de professores, têm a ver com orientações precisas que evidenciam critérios específicos da parte dos serviços de Educação, em termos do que está legislado.

Os professores das AEC consideram que o facto de serem contratados a “recibo verde”, é uma grande desvantagem, pois desenvolvem o seu trabalho em várias escolas, sem se fixarem apenas numa, facto que traz as suas inconveniências, nomeadamente nas articulações e possibilidade de encontro em reuniões conjuntas a fim de definirem planificações e realizarem reflexões de trabalho com os vários intervenientes.

Na nossa opinião, consideramos que todos estes pontos expressos se unem entre si, de forma a possibilitarem uma acção global de melhoria.

❖ Orientações específicas e parcerias

Ao concentrarmo-nos no conjunto de orientações específicas que são dadas aos parceiros envolvidos neste projecto, que no nosso estudo em concreto, se refere à entidade promotora, que é a Câmara, verificamos que esta assumiu nas suas competências nas questões de implementação, o que se refere a contratação de professores, espaços e materiais. Estas funções que tem a seu cargo, foram encaradas como um desafio, enfrentando vários problemas que

constantemente vão surgindo, encontrando-se ainda nesta data a resolver problemas de implementação, que ao que tudo indica deixam quase toda a comunidade educativa insatisfeita.

Concluimos que o maior problema que continua a subsistir, tem a ver com a colocação de professores para o desempenho das AEC, visto que as sucessivas substituições que estão a ser feitas logo desde o início do ano lectivo, não permitem uma estabilidade. Como os professores não possuem uma situação vinculativa ao Ministério da Educação, logo que lhes surja uma melhor oportunidade de trabalho, uma outra colocação, deixam o lugar em aberto. Estas situações repetem-se e esgotam as possibilidades, levando a entidade promotora a ter que recorrer a currículos relevantes para estas funções. Conclui-se também que o recurso a currículos relevantes, permite que no desempenho das actividades de enriquecimento curricular se encontrem alguns profissionais que não são professores mas que se adaptam a estas funções, embora de acordo com os relatos, nem sempre se adaptem, não conseguindo por isso, dar a melhor resposta, principalmente aos alunos do 1º ano de escolaridade. Por vezes as actividades são substituídas durante o ano, devidamente autorizadas pela DREL, tentando contornar a adaptação dos profissionais de currículo relevante, para que as possam desenvolver. Verifica-se que as actividades de expressões artísticas não estão todas em pé de igualdade no que respeita a enriquecimento de currículo. Também em relação à duração das actividades, os tempos destinados às mesmas seguem as orientações dos organismos do Ministério da Educação, nomeadamente da DREL, e segundo as imposições que são feitas à entidade promotora, a quando da criação dos horários. Uma das conclusões que também podemos retirar é que para a entidade promotora seria mais fácil que fosse por ela criado um leque de actividades específico para cada escola, no início de cada ano lectivo, de acordo com as necessidades e especificidades de cada uma, com técnicos específicos a fim de permitir uma maior funcionalidade.

- ❖ Perspectivas das famílias perante o modelo actual das actividades de enriquecimento curricular.

Ao investigarmos o modo como as famílias reagem perante a forma como as actividades estão a ser desenvolvidas e as perspectivas que têm em relação às mesmas, quanto ao seu funcionamento e enriquecimento curricular, podemos concluir que existe algum desconforto perante o modelo actual. Consideram existir desconhecimento sobre os conteúdos que possam estar a ser desenvolvidos nessas actividades, que não existe uma informação precisa sobre o que se passa na AEC e que as parcerias necessárias a nível de funcionamento não existem causando insatisfação quer nas famílias, quer em algumas crianças que vão desistindo da frequência. Avaliam o resultado das actividades como um processo pouco abonatório para o que deverá ser

o enriquecimento de currículo e que são demasiadas horas que as crianças passam no mesmo espaço, onde não existe um verdadeiro enriquecimento mas uma forma pobre de retirar tempo a uns parceiros e a outros ou seja, à parte curricular e à parte de enriquecimento de currículo. Outra conclusão que retirámos foi de que muitas vezes estas actividades são encaradas pelos encarregados de educação como um ATL, um local onde possam deixar os seus educandos e não como uma forma de complemento de currículo. Os dados das entrevistas e dos questionários no que se refere às questões abertas, revelam que as opiniões são convergentes, notando-se algum desânimo sobre a forma como são olhadas estas actividades, em que as mesmas são refúgio para que as famílias deixem os seus filhos no espaço escolar mas que persiste a necessidade urgente de serem encaradas numa outra perspectiva por todos os intervenientes.

❖ Criatividade, ludicidade e o sensível no processo das AEC.

Na nossa investigação colocámos a perspectiva do lúdico e da criatividade como vectores que se integrem na componente de enriquecimento do currículo, através das actividades para esse objectivo. Neste sentido as conclusões que se obtiveram perante os vários instrumentos de recolha de dados, apontam para que a parte lúdica é uma componente de extrema importância, que faz muita falta ao desenvolvimento dos alunos e que cada vez está mais esquecida na educação. Considera-se que a dimensão do sensível é importantíssima e fundamental, sobretudo no grupo etário dos alunos do 1º ciclo, onde se defende uma relação pedagógica privilegiada, que assente num conjunto de valores essenciais para a criança. Realça-se que não existindo esta constituinte quer na formação dos professores, quer nas actividades de enriquecimento, visto que tudo se passa nos mesmos espaços, com um grande carga horária, se corta completamente a criatividade e que por este caminho, com estas orientações não se chega a esse desenvolvimento criativo e lúdico, que atenda ao sensível.

Perspectivas Futuras

Neste campo e antes de extrairmos as respectivas conclusões, salientamos que no caso dos professores e outros profissionais que desenvolvem as AEC, a sua colocação nas escolas é feita pela autarquia, ao invés do que acontece com os professores titulares de turma, que são colocados por concurso, através do Ministério da Educação. Numa perspectiva futura e no

sentido de alterar situações, pudemos extrair através das entrevistas, questionários e grupos de discussão que neste âmbito coincidem, as seguintes conclusões:

- ❖ Formação de professores e estabilidade docente.
- ❖ O papel da autarquia nas AEC.
- ❖ Flexibilização de horários.

Em relação à formação dos professores que trabalham nas AEC e estabilidade docente, os intervenientes consideram que se torna importante e necessário que exista um professor com uma formação que não a de 1º ciclo, que possa fazer uma abordagem diferente a fim de que possa desenvolver a criatividade nestas actividades. Considera-se que tem existido sempre muita dificuldade em arranjar professores com habilitações que correspondam às que são exigidas pelo despacho ministerial, para a especificidade das expressões artísticas, particularmente na música. Num outro aspecto, relativo à estabilidade docente, conclui-se que os trabalhos devam ser continuados, mantendo nas escolas as equipas que dão sinais positivos no trabalho desenvolvido, possibilitando deste modo um corpo estável de professores para as AEC. Este facto permitiria solucionar no futuro, situações constrangedoras, nomeadamente no que se refere ao cumprimento de horários e a uma maior ligação com a escola, no sentido de articulação e desenvolvimento de esforços conjuntos. Logo, professores com formação adequada, colocados a tempo inteiro numa escola de um determinado agrupamento, através do Ministério da Educação, possibilitariam futuramente condições mais seguras e mais ricas em termos pedagógicos e de funcionalidade.

No que respeita ao papel da autarquia, como entidade promotora das AEC, através dos grupos de discussão conclui-se que no caso de Setúbal, a autarquia assumiu o compromisso de promover as actividades, preferindo até como entidade contratante adoptar profissionais de currículo relevante para o desempenho das AEC. Conclui-se pelos resultados dos vários instrumentos que foram analisados, que este procedimento não tem permitido a obtenção de uma boa funcionalidade.

Ainda no âmbito das perspectivas futuras e no que respeita à flexibilização de horários, em que os professores vão enveredar no próximo ano lectivo, onde as actividades de enriquecimento

curricular serão incluídas na actividade lectiva dos docentes de turma, conclui-se que a maioria dos professores revela preocupações e considera poder existir um maior fracasso. De acordo com orientações recebidas, este horário irá vigorar e antecipando o que esta decisão implica, os professores prevêem a existência de perdas pedagógicas, argumentando que o bem-estar das crianças não está assegurado e que as mesmas não possuirão as mesmas capacidades de concentração e receptividade às aprendizagens, com este horário repartido. Outra conclusão que se obteve, através dos argumentos apresentados, foi que esta flexibilização, se transforma num processo de estratégia governamental para tornar as AEC num plano de maior frequência para os alunos, visto que já se encontram na escola.

Medidas Políticas:

As conclusões a que chegámos sobre este ponto, referem-se a três modalidades distintas englobando nas medidas políticas, alguns processos que ao que tudo indica poderão condicionar o desenvolvimento das actividades no projecto que as fez eclodir e que temos vindo a observar na análise realizada. Referem-se ao confinamento da Escola a tempo Inteiro, colocação de professores e instabilidade docente e condicionalismos relevantes a nível de recursos humanos e materiais.

❖ A Escola a Tempo Inteiro; a monodocência coadjuvada.

Concluímos, através das entrevistas, questionários (questões abertas) e grupos de discussão, que as actividades de enriquecimento curricular emergiram como forma e tentativa do governo em responder às necessidades das famílias, no sentido de permitir que com o alargamento de horário as crianças se mantivessem na escola por mais tempo. No entanto, ao que tudo indica, essa tentativa de resposta não apresenta os resultados esperados, visto que as actividades se revestem de condicionalismos diversos e este projecto não está a permitir os efeitos desejáveis. As próprias famílias sentem-se desencantadas por um lado e, ao que conseguimos apurar pelos testemunhos, existe por outro lado uma desresponsabilização por parte de alguns encarregados de educação, no acto de uma articulação entre escola e família. Outra conclusão a que chegámos foi de que esta medida foi uma forma por parte do governo, em não assumir a monodocência coadjuvada, facto este que os docentes consideram que seria o ideal, a integração das actividades na componente lectiva e não fora dela, através da coadjuvação realizada por

profissionais competentes, para as desenvolver e orientar nas turmas. Esta conclusão, leva-nos a retirar outras que, consideramos estarem implícitas e as quais passamos a referir:

- A importância das AEC serem realizadas na turma com todos os alunos, inseridas nas actividades lectivas, por profissionais habilitados para as funções. Desta forma, as actividades seriam abrangentes e não apenas em termos de propiciarem um local de ajuda às famílias para terem os seus educandos ocupados enquanto trabalham.
- A existência de um perfil profissional que se reflecta em todas as instituições.
- Uma forma de ser um verdadeiro enriquecimento de currículo, que se conclui não estar a ser, mais motivador para os alunos com maior rigor sem tantas horas de permanência nos mesmos espaços.

Ao centrarmo-nos nestas conclusões verificamos que os professores e a entidade promotora tentam corresponder às orientações emanadas pelo Ministério, de acordo com o que está legislado mas reconhecem, tal como verificámos nas entrevistas, questões abertas dos questionários e grupos de discussão, que as medidas implementadas carecem de meios técnicos e materiais que lhes permita um bom desenvolvimento. Reconhece-se que não estão a ser uma mais-valia, nem a proporcionar um enriquecimento de currículo, visto que apenas uma parte dos alunos das escolas as frequenta e que existe um desconforto por parte dos vários intervenientes. Outra conclusão que se retira que é generalizada pelas entrevistas, questões abertas dos questionários e grupos de discussão, é que as actividades de enriquecimento curricular tentaram responder a uma necessidade social das famílias em não aos interesses e necessidades das crianças, salientando-se nos testemunhos, que as áreas contempladas deveriam ser integradas nas horas lectivas dos alunos e não deveriam representar um acréscimo de horas escolares para os alunos, que chegam a passar por vezes, dez horas na escola.

❖ Colocação de professores, mobilidade e instabilidade docente nas AEC.

Concluimos que os professores contratados para o desenvolvimento das actividades são profissionais colocados pela entidade promotora, que não possuem uma vinculação ao Ministério, que na sua maioria se encontram desempregados e candidatam-se a estas funções para a obtenção de um emprego ou para complementar outro. Existe precariedade no trabalho,

sendo trabalhadores a “recibo verde” e sujeitos a mobilidade visto que se obtiverem uma colocação dentro das suas especificidades, deixam o lugar em aberto. São profissionais com pouca experiência a nível pedagógico e que devido ao facto de não estarem fixos numa só escola, tendo que se deslocar para várias, acarreta desvantagens. Esta situação provoca instabilidade quer para os docentes titulares de turma, quer para estes professores a contrato pois diminui a possibilidade de uma articulação e planificação de trabalhos e ainda para os alunos que com frequência mudam de professor e aguardam novas colocações. Assim conclui-se:

- As actividades tornam-se na actualidade uma forma de empregabilidade para professores que não estão a leccionar.
- Provocam instabilidade pois durante cada ano lectivo existem substituições dos professores, esgotando-se muitas vezes o leque de opções por parte da autarquia.
- O facto de não existir um vínculo a uma só escola, não permite a desejada articulação e planificação de trabalhos de forma conjunta.
- A pouca experiência pedagógica que grande parte dos profissionais revela, e o facto de não pertencerem ao quadro de docentes, são também motivos de instabilidade na evolução dos trabalhos, nas atitudes dos alunos e na forma como os encarregados de educação actuam em relação aos professores e às actividades em si.

❖ Condicionismos Relevantes (recursos humanos, materiais, mudanças, críticas).

No momento de perceber os condicionismos existentes na implementação e desenvolvimento das AEC, interessava-nos sobretudo compreender as preocupações dos docentes e promotores, quais as situações que criavam maiores rupturas, se existiam responsáveis por estas condições e de que maneira as mesmas poderiam ser alteradas num sentido de melhoria e valorização colectiva.

As respostas obtidas nas entrevistas, questionários e grupos de discussão, são diversificadas embora apontem para uma opinião comum: que existe um grande esforço por parte dos professores de turma e do grupo de professores das AEC, conjuntamente com a autarquia para que as actividades funcionem. Concluimos que, no momento actual, existem muitos

constrangimentos ao funcionamento das AEC e ainda se continuam a discutir e resolver questões práticas. As situações mais condicionantes, que foram mencionadas, são:

- Dificuldades na substituição de professores, não se conseguindo dar respostas atempadamente aos horários que estão sem professores.
- Quando o desenvolvimento das AEC ocorre fora do espaço escolar, em colectividades ou outros espaços existe uma maior dificuldade de articulação entre os professores, sendo que alguns nem se conhecem. A falta de espaços nas próprias escolas para a realização das actividades, condiciona comportamentos e permite desarticulações pedagógicas.
- Falta de recursos materiais para um verdadeiro enriquecimento.
- Falta de recursos humanos em grande parte das escolas de regime duplo onde não existe pessoal auxiliar suficiente para a entrada/saída do horário curricular e entrada/saída nas actividades de enriquecimento curricular.
- O facto dos professores das AEC manterem um horário muito pequeno, o valor monetário desse trabalho ser reduzido, terem uma situação laboral precária e, por tais motivos, necessitarem de desenvolver outras tarefas, não lhes permite um investimento maior nas AEC, em tempo e articulação.
- A existência de um olhar diferente por parte dos alunos e até dos encarregados de educação para estes profissionais, que não é a mesma em relação aos docentes titulares de turma, permite constrangimentos a nível de trabalho e comportamentos.

Se nos centrarmos nas opiniões manifestadas, através dos questionários, nas entrevistas e nos grupos de discussão, sobre os condicionalismos e dificuldades encontradas na prática das actividades de enriquecimento curricular, concluímos que de forma global se afirma ser a falta de espaços, falta de materiais adequados, a pouca assiduidade dos alunos pois embora se inscrevam vão desistindo ao longo do ano, sem que exista uma frequência sistemática e a desarticulação de horários com tempos insuficientes para um trabalho de qualidade. Conclui-se também que esta desarticulação de horários, não permite que se realize um trabalho conjunto

entre os vários agentes educativos, como seria desejável. Uma outra conclusão que retirámos foi que existe um cansaço considerável nos alunos, devido às muitas horas que passam na escola, o que de acordo com as opiniões recolhidas só é benéfico para as famílias. Ao que tudo indica, o projecto de implementação das AEC não tem em conta as necessidades das crianças desta faixa etária a que se destina.

Avaliação das actividades

Ao longo de toda a análise temos vindo a reflectir sobre as opiniões que em simultâneo se revestem de forma avaliativa sobre os processos de implementação e desenvolvimento destas actividades, onde se integram as expressões artísticas. Identificámos, no entanto duas formas distintas de apreciação:

- Uma que integra o processo no seu todo, com olhares específicos sobre o projecto desenvolvido desde a sua implementação, crescimento e parcerias que o integram.
- Outra, que reflecte modalidades actuais de avaliação, conjunta ou separada, através de registos, em boletins para esse efeito.

Na primeira situação, destacamos que as opiniões dos intervenientes neste estudo, de acordo com a análise feita através dos instrumentos de recolha de dados, apresentam desagrado quanto à forma que as AEC se estão a desenvolver nos contextos educativos. Podemos concluir que são detectadas algumas dificuldades que estão na base de todo o encadeamento do processo e funcionamento do mesmo. Destacamos, a insuficiência de colocação de professores para o desempenho das expressões artísticas específicas, mais concretamente na música; a mobilidade constante a que estão sujeitos, devido à precariedade de funções; e a dificuldade no cumprimento de horários e articulação de trabalhos. Ao analisarmos os procedimentos existentes de acordo com os elementos e opiniões recolhidas, poderemos concluir que subsiste uma grande necessidade se ajustarem acções e atitudes que se desejam conjuntas, envolvendo agrupamentos de escolas, entidades promotora, professores, famílias e alunos. Verifica-se que há pouco contacto entre os diversos intervenientes neste processo de enriquecimento, o que conduz a uma débil forma de articular e planificar trabalhos. Continuam a sobressair preocupações em torno de processo de implementação, o que limita o seguimento de outros procedimentos pedagógicos. Encontramos sobre esta posição, alguns dados contraditórios, tal

como expressámos na exposição dos resultados, em relação à parte do questionário apresentado em escala e à parte de questões abertas. A carga horária a que as crianças são submetidas, em espaços que consideram inapropriados, indica ser contraproducente para um trabalho de qualidade, criando desmotivação, cansaço e atitudes comportamentais pouco adequadas. Concluímos, que na exposição aberta de opiniões e clarificação de respostas, foram colocados problemas existentes e propostas de melhoria, onde se verificou reflexão global e sugestões de aperfeiçoamento.

Na segunda situação, onde se pretende traduzir a avaliação do processo por instrumentos que o verifiquem, concluímos que:

- O Ministério da Educação, através da área educativa, tem efectuado nos últimos três anos, monitorização das actividades de enriquecimento curricular, ouvindo representantes dos vários intervenientes, para aferir a implementação no terreno.
- Existe um boletim de registo de avaliação onde os docentes de turma e professores das AEC inscrevem a sua opinião sobre os alunos, sobre assiduidade, conhecimento de regras e sua aplicação.
- Reuniões e trimestrais programadas mas que nem sempre são possíveis com a participação de todos os envolvidos.

Por fim, com estas últimas conclusões, poderemos retirar algumas ideias que os intervenientes no estudo consideraram positivas e outras, que devido às fragilidades sentidas, apresentaram como proposta de melhoria:

- Em geral, consideram que é importante a existência de actividades de enriquecimento curricular para benefício de algumas famílias.

Melhorariam: os horários, os espaços de utilização e formato de implementação, recursos materiais e humanos, formação dos professores envolvidos, articulações pedagógicas e trabalhos conjuntos, ampliando a sua duração e pretendendo que as actividades sejam desenvolvidas na sala de aula, em monodocência coadjuvada. Integrariam estas actividades no horário lectivo dos

alunos, pois consideram que as áreas contempladas nas AEC (com exceção do inglês) fazem parte do currículo nacional. Desta forma, ampliariam a frequência, atendendo a que seria proporcionado a todos os alunos da turma, um verdadeiro enriquecimento de currículo e possibilidade de adquirirem a mesma formação nas várias áreas artísticas, com docentes especializados, tornando-se as AEC, na realidade, uma mais-valia e não mais um acréscimo de horas.

6.5. Conclusões da Investigação

6.5.1. Introdução

Após termos realizado a apresentação do marco conceptual, do desenho da investigação e das conclusões obtidas pelos resultados expressos nos quatro instrumentos de recolha de dados, por nós utilizados, cumpre-nos chegar às conclusões finais desta investigação. Desta forma, pretendemos destacar as ideias que nos parecem essenciais e que se revestem de maior relevo neste estudo, de acordo com os resultados triangulados pelos vários instrumentos, sobre a situação emergente das expressões artísticas na sala de aula e nas actividades de enriquecimento curricular. Por outro lado, pretendemos também aclarar toda a problemática que decorre da implementação das AEC junto da comunidade educativa e comunidade escolar, a fim de que se possa propor alguns percursos de melhoria nesta problemática e em simultâneo sugerir trajectórias que possam contribuir para a superação das dificuldades existentes.

É nosso desejo, ao expormos as conclusões desta investigação, onde tentaremos conjugar os resultados que obtivemos com os diversos instrumentos metodológicos utilizados, apresentar um relatório de acordo com a triangulação de dados obtida. Salientamos que este estudo foi realizado nos Agrupamentos de Escolas do concelho de Setúbal, envolvendo todas as escolas que se mostraram disponíveis (das 32 que possui) para colaborar no mesmo e respectivos professores que nele cooperaram, não pretende retirar inferências alargadas ao nível nacional mas sim a nível de concelho.

Relembramos, que a presente investigação teve como objecto de estudo o conhecimento, a descrição e avaliação do desenvolvimento das expressões artísticas no 1º ciclo do ensino básico no contexto sala de aula e nas AEC, de acordo com as concepções dos vários intervenientes no seu desenvolvimento. A investigação partiu de um estudo prévio, onde se pretendeu descrever, interpretar e analisar, partindo dos relatos e vivências, pareceres e experiências dos professores ligados à educação artística, a situação emergente das actividades de enriquecimento curricular

no 1º ciclo do ensino básico, na perspectiva de vários profissionais ligados a esta área. Toda a presente investigação partiu da base deste estudo piloto feito pela investigadora, para se fortalecer com as evidências da própria fenomenologia e proporcionar uma sequência de acções numa envolvência de interacções e posicionamentos entre os vários intervenientes do processo educativo.

A nossa população é formada por 468 professores e outros profissionais que na actualidade desempenham as suas funções nas escolas do concelho de Setúbal, sendo que 350 são docentes com vínculo nas escolas e 118, contratados pela autarquia para o desempenho das Actividades de enriquecimento curricular nas escolas do concelho. A população a que nos referimos, é composta por elementos do sexo feminino e do sexo masculino, sendo que neste género se apresente menos numerosa; são professores e professoras que segundo a sua situação profissional se distribuem entre vínculos de quadro de agrupamento, quadro de zona pedagógica e contratação. Quanto às suas habilitações, variam entre bacharelato, licenciatura, complemento de formação, mestrado e doutoramento e ainda profissionais de currículos relevantes em expressões artísticas e outras. Nas funções que desempenham, existem professores titulares de turma, professores de apoios educativos, professores de NEE, professores das Bibliotecas escolares e TIC, de educação física, Inglês, Música e áreas de expressões artísticas, e ainda coordenadores de escola e de departamentos.

Os profissionais da nossa amostra são profissionais do 1º ciclo do ensino básico e profissionais com formação vária (professores de 1º ciclo e outras) que desempenham funções nos mesmos espaços educativos, com os mesmos alunos mas em contexto não formal, nas actividades de enriquecimento do mesmo currículo. Pretendíamos por isso, verificar a hipótese elaborada, visto que pretendíamos saber se existia correlação significativa e positiva entre os resultados do questionário aplicado aos professores e o questionário aplicado aos profissionais das actividades de enriquecimento curricular, a fim de poderemos inferir se ambos possuíam a mesma opinião e convergiam nas mesmas sugestões sobre a melhor forma de realizar as expressões artísticas no 1º ciclo, sua orientação e supervisão.

Da nossa população, chegamos a um nível mais reduzido na participação dos questionários, quer no que se refere ao grupo de docentes com vínculo aos agrupamentos, quer ainda ao grupo de profissionais contratados para as AEC. Embora tenhamos obtido esta representação, é importante referir que as características da nossa amostra são idênticas às da população.

Salientamos um dado que nos parece relevante e de interesse na amostra, o facto de nos grupos de discussão estiveram representados professores de várias escolas do concelho de Setúbal, profissionais das AEC, coordenadores de escolas e de departamentos, representantes da autarquia e representantes dos encarregados de educação, existindo nos grupos um equilíbrio e uma certa peculiaridade que permitiu um olhar aprofundado das situações vivenciadas e emergentes. Atendendo a que nos questionários, se tenha verificado pouca expressividade nas respostas abertas e em questões “não respondidas”, era nosso desejo que através dos grupos de discussão, pudessem ser debatidas questões procedentes desses resultados e outras que surgissem de forma inesperada com a finalidade de trazer mais conteúdo válido para esta investigação. O facto de nos grupos de discussão existirem elementos que estão no terreno e elementos que fazem a coordenação e gestão nos contextos educativos formais e não formais, foi uma mais-valia para a investigação.

Deste modo, e atendendo às características dos envolvidos e participantes nesta investigação, pensamos existir representatividade na amostra e que a mesma não foi tendenciosa. Assim, faremos generalizações da população, com a prudência necessária.

Perante os resultados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados por nós utilizados (entrevistas – biográfica e entrevistas semi-dirigidas-, questionários e grupos de discussão), podemos dar resposta às questões iniciais da nossa investigação, concretizar os objectivos propostos que permitiram conduzir o estudo e verificar que a hipótese elaborada, não se confirma.

Antes de nos centrarmos nos resultados obtidos que nos permitiram chegar às conclusões gerais, relembremos os objectivos e a Hipóteses por nós definidos.

Objectivos Gerais:

- Avaliar o desenvolvimento das expressões artísticas no contexto sala de aula e actividades de enriquecimento curricular, nas escolas de 1º ciclo da cidade de Setúbal e seu impacto na comunidade educativa.

Objectivos Específicos:

- Perceber e avaliar como estão a ser trabalhadas as expressões artísticas no 1º ciclo, no contexto sala de aula.
- Determinar o impacto que as actividades de enriquecimento curricular estão a fazer sentir na comunidade educativa.
- Analisar criticamente o grau de literacia artística, proporcionado através das actividades de enriquecimento curricular.

Hipóteses:

Hipótese 1 - Se houver correlação significativa e positiva entre os resultados do questionário aplicado aos professores e o questionário aplicado aos profissionais das actividades de enriquecimento curricular, poderemos inferir que, em princípio, ambos possuem a mesma opinião e convergem nas mesmas sugestões sobre a melhor forma de realizar as expressões artísticas no 1º ciclo, sua orientação e supervisão.

Hipótese 2 - As professoras têm melhor percepção das actividades do que os professores:

Hipótese 3 – os professores do género masculino têm médias superiores aos professores do sexo feminino

Hipótese 4 - os professores das AEC têm uma percepção positiva da Avaliação do Impacto das actividades de enriquecimento curricular.

Hipótese 5 - Há uma associação inversa entre as percepções dos professores do 1º ciclo e dos professores das actividades de enriquecimento curricular

Em relação ao objectivo geral desta investigação, pretendíamos avaliar o desenvolvimento das expressões artísticas no contexto sala de aula e actividades de enriquecimento curricular, nas escolas de 1º ciclo da cidade de Setúbal e seu impacto na comunidade educativa, tentando concretizá-lo ao perceber e verificar a atitude dos docentes perante a situação, o mesmo foi conseguido. Através da recolha dos dados obtidos pelos vários instrumentos foi-nos permitido aclarar as atitudes que os docentes demonstraram face ao desenvolvimento das expressões artísticas no contexto sala de aula e actividades de enriquecimento curricular, nas escolas de 1º ciclo da cidade de Setúbal e seu impacto na comunidade educativa.

Quanto à hipótese 1 por nós apresentada, após a recolha de dados e análise dos mesmos, verificamos que a mesma não se comprova, visto que não existe correlação significativa e positiva entre os resultados do questionário aplicado aos professores e o questionário aplicado aos profissionais das actividades de enriquecimento curricular, o que nos leva a inferir que, não possuem a mesma opinião nem convergem nas mesmas sugestões sobre a melhor forma de realizar as expressões artísticas no 1º ciclo, sua orientação e supervisão.

Sobre a hipótese 2 verificamos que, o teste de diferença de médias não apresenta valores de diferenças estatisticamente significativas. Afirmamos que quanto ao género podemos inferir que a hipótese não se confirma.

O mesmo poderemos concluir em relação à hipótese 3 onde constatamos a ausência de correlações estatisticamente, significativas na sua generalidade.

As hipóteses 4 e 5, apenas são verificadas parcialmente, no entanto podemos inferir pelos resultados obtidos através do teste correlacional, que quanto à hipótese 4 os professores das AEC têm uma perspectiva positiva da avaliação do impacto destas actividades.

Quanto à hipótese 5, pelos resultados alcançados verifica-se que existe uma associação inversa entre as percepções dos professores do 1º ciclo e dos professores das actividades de enriquecimento curricular, tal como se apresentaram nos gráficos correspondentes.

Após esta abordagem, iremos centrar-nos nos resultados conseguidos com todos os instrumentos utilizados nesta investigação e com dados analisados em investigações anteriormente realizadas, a fim de obtermos um conjunto de conclusões que se revistam de coerência. As mesmas serão apresentadas de acordo com os conteúdos e categorias que estabelecemos ao longo da recolha de dados, e ainda com os objectivos específicos que estabelecemos, conforme esquematizamos no diagrama que se apresenta.

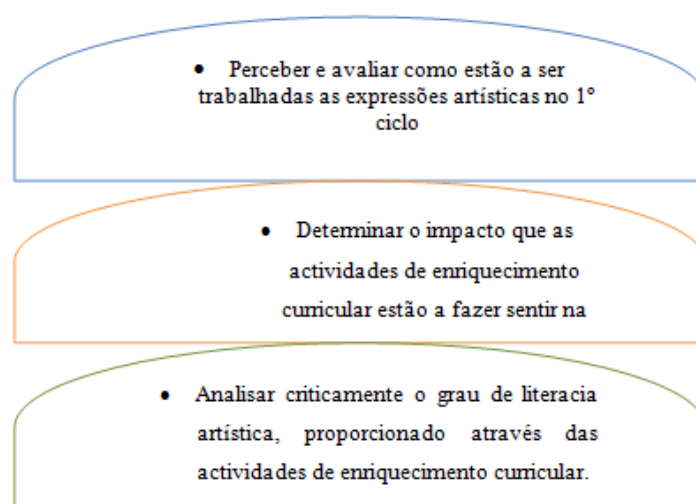


Figura 97 - Conteúdos das Conclusões Gerais

6.5.2. Conclusões

As expressões artísticas no 1º ciclo do Ensino Básico

As conclusões a que chegámos em relação ao desenvolvimento das expressões artísticas no 1º ciclo do Ensino Básico no contexto formal e contexto não-formal nas Actividades de Enriquecimento Curricular, sua implementação e desenvolvimento, vão ser retiradas das informações recolhidas dos grupos de discussão, das entrevistas e ainda das questões abertas dos questionários que nos permitiram triangular com as questões dos outros instrumentos mencionados.

❖ O desenvolvimento das expressões artísticas encontra-se condicionado.

Esta conclusão que retirámos, deve-se aos fundamentos apresentados nas entrevistas e debatidos e clarificados nos grupos de discussão. Na actualidade, os currículos do 1º ciclo do ensino básico e de acordo com a autonomia escolar, pretendem abranger várias realidades nos diversos contextos a fim de propiciarem maior sucesso no seio de cada escola, de acordo com as necessidades das mesmas. Atendendo a que se pretende um processo dinâmico por parte de todos os intervenientes no currículo, na organização curricular e na forma como a mesma se realiza, estes aspectos poderão ser determinantes para um maior sucesso nos alunos. Desta forma, as actividades de enriquecimento curricular foram integradas no currículo do ensino básico, como um recurso e tentativa de favorecer a aprendizagem, de acordo com as necessidades e diversidade dos alunos, num projecto articulado e planificado conjuntamente com os vários intervenientes no processo educativo.

As expressões artísticas que se encontram incluídas no currículo formal do 1º ciclo do ensino básico, com a directiva emanada pelo Ministério da Educação através do Despacho nº19 575/2006, que vigorou a partir do ano lectivo de 2006/2007, são remetidas para segundo plano, visto que este despacho vem determinar tempos mínimos semanais, considerando que o tempo de trabalho lectivo deverá ser direccionado para reforçar “saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e

estudo do Meio”. Assim, dando maior destaque a estas áreas consideradas “áreas nobres”, o Ministério da Educação tenta valorizá-las em relação às outras áreas do currículo, sugerindo aos docentes que se invista mais nestas áreas do saber e nestas aprendizagens. Deste modo, as expressões artísticas embora fazendo parte de um currículo que as inclui, encontram-se marginalizadas em relação ao mesmo, consideradas áreas menores e com tempos inferiores de leccionação, visto que se sobrevalorizam as restantes áreas do saber em detrimento das outras.

O processo interdisciplinar fica comprometido, as áreas mais compartimentadas e as expressões artísticas relegadas para segundo plano ou como uma actividade pontual quando existe algum tempo disponível para a sua realização. Com a implementação das Actividades de enriquecimento curricular, onde se pretende uma influência conjunta da comunidade escolar, as expressões artísticas e outras áreas, como Inglês e a expressão físico-motora, ficam de certa forma incluídas neste projecto e a serem desenvolvidas pelos professores e outros profissionais de currículo relevante em horários dissociados das actividades lectivas.

De acordo com os testemunhos recolhidos nas entrevistas, grupos de discussão e ainda através da análise das questões abertas nos questionários, podemos concluir que existe uma ruptura nestas actividades, que se encontram condicionadas por motivos que se prendem com a implementação das mesmas. Os motivos mais evidentes e frequentemente apontados, devem-se nomeadamente ao desfasamento de espaços e horários, substituições diversas dos professores ao longo do mesmo ano lectivo, oscilação do número de alunos que as frequentam (visto não terem carácter obrigatório) e sobretudo dificuldade dos professores titulares de turma e dos professores das AEC em fazerem um trabalho articulado, planificado e avaliado conjuntamente, sendo que muitos dos professores nem se conhecem e devido aos horários e ao facto de não pertencerem a uma só escola, não existe a possibilidade de se encontrarem para a realização destas funções.

Conclui-se através dos depoimentos que devido à diversidade de horários existentes, a articulação pedagógica é muito difícil de ser feita, na maioria dos casos não existe, o contacto que existente com os professores é feito nas reuniões trimestrais, o que se considera insuficiente e não permite uma planificação, articulação e avaliação conjunta das actividades.

Um outro argumento apresentado neste âmbito, permite-nos retirar outra conclusão:

- ❖ **As expressões artísticas revestem-se de importância mas na prática o seu desenvolvimento é secundarizado.**

Surgem medidas que se sucedem no sentido de proporcionar uma maior estabilidade nas acções, no entanto continuam a prevalecer situações de instabilidade que não permitem um bom funcionamento.

A entidade promotora segue as imposições e orientações específicas da DREL, nomeadamente na criação de horários e contratação de professores para estas funções. As actividades seguem as directivas nacionais embora a oferta das mesmas seja variável de escola para escola. Como não são de carácter obrigatório mas sim de frequência facultativa, apenas um grupo de alunos poderá beneficiar dessas actividades. Considera-se que estas actividades vieram substituir as actividades de tempos livres nas escolas, embora este projecto possua objectos diferentes, sendo que aquele que mais se deseja entre os parceiros educativos, efectivamente seja o enriquecimento do currículo, isto é uma complementaridade dos conteúdos que são abordados e trabalhados na componente lectiva.

Existem diferentes perspectivas quanto ao alargamento de horário que se estabeleceu nas escolas do 1º ciclo com a implementação das actividades de enriquecimento curricular:

Na perspectiva do **Ministério da Educação**, a criação e implementação deste projecto e este alargamento de horário a que se chama “escola a tempo inteiro”, foi uma forma de proporcionar às famílias um apoio numa oferta gratuita de recursos e uma tentativa de enriquecer o currículo com actividades mais lúdicas.

Na perspectiva dos **professores titulares de turma**, a oferta destas actividades e organização das mesmas reveste-se de uma função de complemento de currículo e enriquecimento do mesmo, sobretudo nas áreas de expressões e que na prática não se verifica. Apontam como motivos de inadequação e desarticulação, o facto de existirem horários muito reduzidos para essas actividades, que não permitem um contacto de maior aproximação com os professores que desenvolvem estas actividades, a falta de espaços onde as mesmas se possam desenvolver, instabilidade na colocação dos profissionais para o desempenho destas funções e instabilidade nos alunos, proporcionando em alguns casos, situações de indisciplina ou comportamentos mais desajustados. Os professores, salientam que os alunos encaram estas actividades como um trabalho de tempos livres, onde podem estar presentes ou não, conforme o desejarem e /ou os encarregados de educação assim decidam. As oscilações entre o grupo de alunos que se inscreve

nestas actividades e o grupo que efectivamente as frequenta, são consideráveis ao longo do ano, verificando-se desistências e menor assiduidade. Consideram que os alunos passam demasiado tempo na instituição escolar e que o benefício que estas actividades deveriam proporcionar em termos de saberes e de enriquecimento curricular, não se faz sentir. Salientam que as actividades deveriam ter um carácter mais lúdico e que o seu desenvolvimento fosse inserido em projectos, de acordo com os interesses da criança.

Mencionam como factor que conduz a este tipo de situações, o facto de todos os anos surgirem medidas que se intercalam com modelos diferentes perante a mesma realidade, sendo difícil um entendimento conjunto. Referem que nestes modelo não existe uma educação artística, e que se trata apenas de “guarda de crianças” onde embora se vá corrigindo formas de agir, não é possível assegurar continuidade nos trabalhos desenvolvidos, onde existe a noção de que não está a ser realizado um trabalho de qualidade, onde a coordenação é apenas formal e a verdadeira coordenação pedagógica não existe.

Destacam que as actividades são uma forma de recurso e que, como tal deveriam proporcionar no interior da escola uma verdadeira articulação de currículo para o enriquecimento de uma aprendizagem partilhada.

Nos testemunhos apresentados, concluímos que a atitude dos docentes titulares de turma perante o desenvolvimento das expressões artísticas nas AEC é de apreensão e desencanto, devido ao “caos” que dizem existir na implementação das mesmas, considerando que deste modo não estão a ser uma mais-valia, não se revestem de criatividade nem se ajustam às necessidades de cooperação entre os docentes titulares e os profissionais das actividades, no intuito de gerar maior abertura e complementaridade no currículo dos alunos. Consideram que a educação artística embora faça parte de um currículo, se encontra institucionalmente a ser marginalizada, visto existir um desfasamento. Referem que o currículo ficou mais pobre, atendendo a que as expressões artísticas estavam lá consignadas e que com as AEC não há grande enriquecimento devido a falta de espaços, tempo, condições humanas e aprendizagens. As crianças passam mais tempo na escola, o que poderá ser bom para algumas famílias.

Na perspectiva da **entidade promotora**, ainda se debatem graves problemas de implementação com condicionalismos inerentes, existindo notórias diferenças entre os espaços educativos e as oportunidades e recursos que os mesmos podem oferecer, no sentido de incorporar estas

actividades de forma determinada e exequível. Debate-se com problemas de contratação de profissionais que apresentem ou reúnam os requisitos necessários ao desempenho das expressões e, com problemas de instabilidade dos mesmos, no que se refere à garantia de continuidade de trabalho ao longo de cada ano lectivo. Consideram que o facto de a contratação destes profissionais ser feita em termos de processamento de trabalho, por recibo verde, promove a instabilidade no seio onde se encontram, visto que cessam as actividades perante uma melhor situação de emprego profissional. Referem que o facto de existirem escolas que não possuem recursos materiais e humanos vem dificultar o desenvolvimento das actividades que é uma preocupação dos parceiros envolvidos que conjugam esforços no sentido de proporcionar melhores condições para o sucesso.

Na perspectiva dos **professores e profissionais de currículo relevante** para o desempenho destas actividades, as mesmas são numa mais-valia para os alunos, sobretudo para as crianças mais carenciadas, embora a falta de espaços e a sobreposição de horários em escolas distintas, sejam factores que originam a falta de planificação, articulação e avaliação com os docentes titulares de turma e condicionem o funcionamento e redução dos tempos já de si considerados mínimos.

Consideram que o facto de deambularem de escola em escola não se torna benéfico nem para os profissionais envolvidos, nem para os alunos. Apontam o factor de instabilidade e indisciplina nos alunos, como motivo que determina para o funcionamento mais delicado nestas actividades, visto considerarem que os alunos não revelam o mesmo respeito e a mesma forma de estar, com estes professores e com os professores titulares de turma.

Na perspectiva das **famílias**, as actividades são uma forma de manter as crianças ocupadas fora do horário escolar, numa tentativa gratuita de possibilitar às famílias um espaço para os seus educandos, embora considerem que ficam de fora deste âmbito períodos de tempo consideráveis que não se ajustam às necessidades. Por outro lado, consideram que não existe a comunicação necessária entre os profissionais e os encarregados de educação, que as sucessivas faltas e substituições dos professores são conducentes a uma ausência de contactos e diminuição da frequência dos alunos, referindo desconhecimento pelo que se realiza nas actividades. Consideram que as mesmas são veículo de alterações comportamentais e que em termos de aprendizagens e saberes, nada de novo trouxeram, nem vieram enriquecer o currículo mas apenas ocupar tempos extra-lectivos.

No nosso ponto de vista, consideramos que o facto da existência de um horário que define tempos mínimos de leccionação, onde para as actividades de expressões e outras, apenas são consideradas 5 horas semanais, e havendo uma certa imposição do M.E. em valorizar certas áreas do saber em relação às áreas da criatividade, promoveu uma forma de excluir as expressões artísticas do contexto formal. Por outro lado, as mudanças produzidas, no sentido de incluir nas AEC actividades de expressão para serem trabalhadas num prolongamento de horário, com o atributo de enriquecimento curricular, criaram expectativas nos docentes e nas famílias, que de acordo com os testemunhos, verificamos apresentarem pouca adesão e muita contestação por parte dos envolvidos.

❖ **Importância das Expressões Artísticas no Currículo do 1º Ciclo do ensino Básico**

Neste boco de conclusões sintetizaremos as opiniões dos vários intervenientes do estudo em todos os instrumentos utilizados e factores motivacionais que conduzem à prática e desenvolvimento das expressões, no contexto sala de aula e nas actividades de enriquecimento curricular, bem como o perfil considerado para o desenvolvimento das mesmas com as crianças deste nível etário.

○ **Relevância das expressões artísticas**

Os professores que fizeram parte da nossa amostra, consideram fundamental o desenvolvimento das expressões artísticas no contexto sala de aula visto serem promotoras do processo interdisciplinar, que julgam ser importantíssimo neste nível de ensino onde as várias áreas do saber poderão ser desenvolvidas de forma mais lúdica proporcionando novas aprendizagens. Destacam a importância das expressões como processo construtor de uma prática pedagógica geradora de novas aprendizagens, num processo transformador, a fim de tornar a construção do conhecimento, de forma globalizante. Acreditam que com a prática das expressões na sala de aula, se desenvolve e estimula a criatividade nos alunos, o sentido crítico e o gosto pela pesquisa, permitindo por sua vez o desenvolvimento de capacidades afectivas e cognitivas.

Concordam em que as expressões artísticas permitem o desenvolvimento da imaginação, fundamental para que outras competências se desenvolvam e eclodam, podendo as expressões

serem suporte para novas dinâmicas e potenciadoras do pensamento. Nestas considerações, as opiniões entre os entrevistados, o conjunto de professores que participou nos questionários e nos grupos de discussão, são coincidentes.

Quanto à relevância das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, não houve convergência nas opiniões recolhidas com os vários instrumentos, sendo que entre os dois questionários realizados aos dois grupos, não se verificou correlação. Quanto às entrevistas e opiniões obtidas através dos grupos de discussão, houve coincidência. A este respeito, consideram que a implementação das AEC foi uma medida governamental que procurou favorecer as famílias, criando um projecto de “Escola a Tempo Inteiro”, onde entre outras actividades se incluem as expressões artísticas, no entanto referem que as mesmas não apresentam consistência na prática e desenvolvimento. Salientam que continuam a persistir problemas básicos de implementação, ainda que não possam ser generalizados a todos os agrupamentos, facto que limita a acção e os objectivos que seriam desejados. Estas áreas deveriam convergir para uma cultura de escola, de família, de comunidade e para um verdadeiro enriquecimento de currículo, o que na opinião dos entrevistados não acontece visto que o trabalho realizado não se articula com o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula. Destacam a necessidade de existirem critérios claros de organização, supervisão e orientação pedagógica e ainda requererem programação, e avaliação entre os vários intervenientes, para o sucesso educativo.

- Perfil dos profissionais para o desenvolvimento das expressões artísticas.

Sintetizando a informação recolhida quer nas entrevistas, quer nos grupos de discussão, onde obtivemos vários pareceres que se conjugaram no sentido de estabelecer o perfil que consideram necessário para desenvolver as expressões artísticas, podemos salientar:

Entre os professores de 1º ciclo que desenvolvem o seu trabalho em monodocência e considerando que a formação de base inicial é praticamente a mesma, existem profissionais que revelam apetência para as áreas artísticas, e que consideram possuir os requisitos necessários para o desenvolvimento das expressões, interligando-as aos vários conteúdos programáticos. Há professores que complementaram a sua formação nas áreas das expressões, considerando possuírem uma mais-valia para o seu desenvolvimento na sala de aula e outros que não se sentem tão preparados para o fazer e bastante condicionados com a carga horária distribuída

para outros conteúdos curriculares. Sustentam que a formação inicial e contínua é fundamental para que possam desempenhar estas actividades de forma globalizada, embora destaquem que estas actividades poderiam ser potenciadas por profissionais especializados nas diferentes áreas, numa monodocência coadjuvada.

Atendendo a que a grande maioria dos profissionais que desenvolvem as expressões artísticas nas AEC, são professores com formação de 1º ciclo, ainda que dentro do grupo existam outros com currículo considerado relevante, mas sem componente pedagógica e atendendo ainda que por força da mobilidade que se reflecte neste sector, se tem que recorrer a profissionais que ao que tudo indica não possuem formação específica nestas áreas, conclui-se que não existe um perfil estabelecido para o desempenho das expressões. A este respeito, consideramos existir uma ampla informação que permite identificar vários factos:

- Um requisito fundamental para o desenvolvimento das expressões artísticas é existir uma formação inicial adequada, e um maior enriquecimento através da formação contínua.
- A formação inicial não é suficiente, existindo a necessidade de formação contínua, que é fundamental
- É essencial que se realizem modalidades de formação nesta área, a nível institucional, facto que nem sempre acontece.
- A formação profissional nestas áreas e a formação pedagógica interligadas, é essencial para o bom funcionamento com os alunos deste nível etário.
- Os centros de formação não possuem respostas necessárias para inserir todos os professores que desejam frequentar formações nesta área.
- Reconhece-se que existem perspectivas diferentes entre os olhares institucionais e dos docentes, verificando-se indefinições que confluem para a desarticulação pedagógica e dinâmicas de parcerias entre os docentes da instituição escolar e os docentes contratados pela entidade promotora das AEC.

Impacto das expressões Artísticas nas AEC

Consideramos existirem dados interessantes que explicam o impacto destas actividades na comunidade educativa, embora se revistam de alguma problemática no seu desenvolvimento. Podemos dizer que através das entrevistas e dos grupos de discussão, obtivemos resultados coincidentes que vêm demonstrar que a implementação das AEC foi uma medida social, governamental para manter as crianças ocupadas nos tempos extracurriculares. De acordo com a informação recolhida, destacamos:

- As expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular revestem-se de alguma problemática perante a comunidade educativa.
- Os recursos existentes nas escolas, não são os necessários para que se realize um verdadeiro enriquecimento e que todos os alunos adquiram competências em educação artística.
- As expressões artísticas nas AEC, são implementadas sem grande ligação a outras áreas curriculares, visto muitos parceiros nem se conhecerem, e mudarem com frequência.
- As deslocações efectuadas para outros locais exteriores à escola para o desenvolvimento das actividades, proporciona melhores instalações para o desenvolvimento do trabalho, melhores equipamentos mas por sua vez, promove a instabilidade nos alunos e nas famílias, reduz os tempos efectivos de realização de tarefas e diminui a frequência nestas actividades.
- Os tempos destinados às actividades são considerados demasiado curtos, não possibilitando como desejável, as abordagens das linguagens artísticas de forma integrada e continuada.
- As famílias não valorizam da mesma forma o trabalho desenvolvido nestes tempos de enriquecimento, como nos tempos formais de aprendizagens. Apresentam diferentes formas de relacionamento, entre os profissionais de ambos os contextos. O facto de não haver obrigatoriedade nestas actividades, facilita a não frequência, a falta de

assiduidade e o grau de importância que deve ser considerado. Mais uma vez se comprova que para as famílias, o que se torna importante, é a existência de um espaço onde as crianças possam estar inseridas após as aprendizagens formais, independentemente dos conhecimentos e saberes que possam adquirir. Como revelam os testemunhos, concretamente não sabem o que se realiza nesse tempo, como se realiza e que objectivos se pretendem alcançar, no sentido de proporcionar literacia artística e/ou expressiva.

As opiniões que obtivemos através dos questionários, são na sua maioria contraditórias às que se apresentam nas entrevistas e nos Grupos de Discussão, o que no nosso ponto de vista se deve a respostas politicamente correctas e desejáveis perante a conjuntura actual. Salientamos que os resultados dos questionários em relação à questão de existir articulação no trabalho realizado pelos profissionais das AEC e o trabalho desenvolvido pelos professores na sala de aula, obteve uma percentagem de concordância de 55,7% facto que é refutado quer pelas entrevistas realizadas, quer pelos testemunhos dos grupos de discussão. No entanto, apresentam algumas respostas coincidentes às que se obtiveram com os outros instrumentos de recolha de dados, salientando-se que em todos eles, se verificou sincronismo no que se refere ao processo interdisciplinar na prática pedagógica como promoção das várias áreas do saber (91,4% dos inquiridos); havendo também uma concordância, favorável (95,6) sobre a interacção produzida pelo processo interdisciplinar na construção globalizante do conhecimento. Considera-se também que existiu simultaneidade de opiniões entre o questionário (53,1%) e os restantes instrumentos, o facto de os respondentes considerarem que o desenvolvimento das expressões artísticas nas actividades de enriquecimento curricular não está a ser uma mais-valia, porque não assenta em critérios claros de organização, supervisão e orientação pedagógica.

Em relação à opinião nos grupos de discussão, notou-se uma vontade forte em salientar vontades e necessidades, e sobretudo demonstrar o desencanto pela situação vigente que, na opinião dos entrevistados se reveste de incongruências, apelando para a necessidade de mudanças estruturais e sobretudo maior estabilidade na envolvimento das parcerias a fim de puder ser realizado um trabalho adequado e válido.

Os intervenientes, opinaram de forma assertiva e consensual, realçando que se trabalha com base na boa vontade, tentando “atamancar” situações, onde as expressões, embora consignadas num currículo não estão a ser desenvolvidas nem num lado nem no outro, e que o currículo

ficou mais pobre e que os objectivos com que se defendeu a iniciativa, não estão a ser atingidos, nem a nível de resultados nos alunos, nem a nível de atitude, nem a nível de aprendizagens, por isso não são uma mais-valia. Ainda que em algumas escolas as realidades se apresentem com alguma melhoria, pela existência de melhores espaços e maior conjugação de objectivos partilhados, os testemunhos continuam a apontar para um tempo reduzido, onde os pais devido aos horários não têm disponibilidade para ir levar as crianças. Nas expressões artísticas e em outras actividades, a haver algum enriquecimento neste modelo, como não são frequentadas por todos os alunos, falham nesta característica que se deseja abrangente, havendo consequentemente desigualdade.

Se conjugarmos estes dados com investigações recentes nomeadamente num estudo efectuado por Campos, R. e Ribeiro, A. com a coordenação de Abrantes, P. (2009:12), salienta-se que “por sua vez, a participação activa dos pais e das mães na acção educativa, tanto ao nível da actividade da escola, curricular e/ou extracurricular é um ponto essencial para o sucesso educativo dos seus educandos, de modo a melhorar a qualidade de toda a acção educativa no espaço da escola e fora dela”. Logo, consideramos que as opiniões que obtivemos nas entrevistas e nos grupos de discussão, apontam que é urgente a participação activa dos pais e acima de tudo a informação adequada à realização e construção de actividades, facto que é desejável mas que não se tem verificado.

Como proposta de melhora, os nossos participantes deste estudo, apontam como de grande necessidade e no sentido de aperfeiçoar práticas e desenvolvimento de actividades, bem como na construção de saberes nos contextos formais e informais, as seguintes medidas:

Em relação à prática e desenvolvimento das expressões artísticas na sala de aula, consideram que o ideal, seria a existência de monodocência coadjuvada, por um docente ou especialista que possuísse a também a componente pedagógica necessária, como elo de ligação na turma, em trabalho de equipa, onde fosse possível articular estas áreas expressivas com as restantes áreas do saber, no sentido de permitir a existência de um trabalho interdisciplinar. Apontam este caminho como o que melhor permite estabelecer ligações sem divergências de horários e de espaços e sobretudo, uma aprendizagem que permite ser construída num modelo integrador e exequível a todos os alunos, visto estar integrado num contexto formal.

Apresentam, como alternativa e, na impossibilidade da proposta de monodocência coadjuvada, várias medidas de cooperação entre as parcerias que no modelo vigente estão estabelecidas, e as quais passamos a destacar:

- Formação contínua para os docentes nas áreas de expressões artísticas.
- Uma formação específica nas áreas de expressões para os professores que as desenvolvem no contexto das AEC, e formação pedagógica adequada para os profissionais que possuindo as competências artísticas de formação, necessitam da vertente pedagógica necessária para o trabalho com crianças deste nível etário.
- Estabilidade na contratação de professores nestas áreas, que possam ser integrados no quadro de escolas, afectos a uma escola, a fim de evitar deslocações e incumprimento de horários.
- Reuniões conjuntas entre os vários intervenientes, a fim de que exista uma maior responsabilização por parte das famílias e um olhar diferente perante estas actividades e os profissionais que as desenvolvem.
- Criação de infra estruturas nos espaços escolares, que possibilitem que as várias modalidades de expressões e outras actividades, sejam desenvolvidas no espaço escolar sem haver necessidade de deslocações de alunos e professores para outras instituições.
- Mais apetrechamento das escolas com materiais necessários às expressões artísticas e mais recursos humanos que assegurem uma maior estabilidade no processo e na supervisão dos alunos nos tempos intra- actividades.
- Horários adequados mais alargados e adequados de modo a permitirem uma literacia das artes e uma forma conjunta de articular expressões dentro dum objectivo comum, a valorização dos saberes artísticos de forma integradora e enriquecedora das várias aprendizagens.
- Propõem um horário mais alargado por considerarem que o tempo é insuficiente, sobretudo onde os espaços são limitados e se torna necessário adaptá-los, a fim de que

se possam rentabilizar recursos no sentido de gerir actividades, materiais e na gestão conflitos que possam surgir no grupo e na sala.

- Modelos de avaliação formativa no sentido da construção do conhecimento e da melhoria.

Queremos salientar um caso de sucesso, nas AEC, onde o factor formação resultou em maior qualidade. No nosso ponto de vista e no que se refere à formação, salientamos que a mesma pode colmatar várias inseguranças e pouca experiência e relembramos os benefícios obtidos numa no concelho da Amadora, que foi realizada formação a todos os profissionais que desenvolvem as AEC, onde existiu um protocolo de cooperação entre várias instituições. Esse protocolo, (cujo relatório referente ao ano lectivo de 2008/2009) foi realizado entre a Câmara Municipal da Amadora e a Escola Superior de Teatro e Cinema e o Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte (MEIAEA).

As áreas mais privilegiadas nas escolas deste concelho, foram sem dúvida as áreas das expressões, nomeadamente: Expressão Dramática, expressão plástica, expressão corporal e música. Destacamos, que segundo o relatório, os professores deste concelho, construíam o seu plano individual de trabalho articulando-o com o plano anual de actividades das equipas envolvidas, de acordo com as características individuais de cada escola e cada turma, no sentido de superar dificuldades e desafios. Na nossa opinião, o facto da envolvimento de parceiros onde a formação específica vem da fonte que esteve na base da educação Artística em Portugal, como é o caso do MEIAEA, que integra professores com raízes da filosofia emergente da Escola Superior de Educação pela Arte, e dos princípios desenvolvidos por Arquimedes da Silva Santos, é sem dúvida um alicerce que produz uma outra forma de vivenciar, construir e desenvolver estas actividades. Este facto, cruzando a informação com os dados da narrativa biográfica e das entrevistas leva-nos a concluir mais uma vez, o grande impacto desta filosofia sobre a formação e as repercussões que se fazem sentir da trilogia defendida por Santos, onde a pedagogia, a psicologia e a psicopedagogia, se tornam fundamentais quanto à prática e desenvolvimento de técnica expressivas e outros métodos que possibilitam uma articulação pedagógica e o progresso das várias áreas artísticas. Arquimedes Santos, (2008) defende que na acção criadora não se pode descurar as motivações e os processos por parte dos educadores, atendendo sempre à evolução da criança individualmente e atendendo também aos meios e aos modos expressivos numa envolvimento artística e estética, lembrando sempre que a acção pedagógica é um todo, que permite uma visão global e diferenciada.

Como salienta Santos, (2008:124) "assim, por múltiplas e diversificadas maneiras de actividades, numa pedagogia de situações vividas, promover-se-á o desenvolvimento da criança, considerando a globalidade do seu ser, a globalização do seu fazer". De acordo com este pedagogo, consideramos, sem quaisquer dúvidas, que são as expressões e a forma como as mesmas são proporcionadas e desenvolvidas, através da actividade lúdica, que permitem que os grandes objectivos da Educação, sejam alcançados, no sentido de possibilitar outras formas de conhecimento e uma responsabilização consciente do adulto para a promoção do mesmo.

Conscientes das imensas fragilidades que existem no desenvolvimento das expressões artísticas no 1º ciclo, em contexto de sala de aula, onde de acordo com este estudo, os professores consideram o espaço mais adequado para o desenvolvimento das mesmas, concluímos as limitações e desarticulações sucessivas que se verificam nas AEC, necessitam de reformulação. Destacamos que através desta investigação, que se efectuou nas escolas do concelho de Setúbal, foi possível termos uma consciência alargada das incongruências do sistema educativo, onde apesar dos esforços que se realizam de forma conjunta, existe uma grande necessidade de reavaliar todo o processo. Salientamos que não podemos generalizar, sendo que de escola para escola as situações são diferentes, de acordo com os horários praticados, espaços utilizados e recursos existentes embora a maioria da população representada neste estudo, considere que as expressões artísticas, embora de importância e necessidade numa educação global, apresentam falta de robustez no seu desenvolvimento.

Como conclusão geral queremos salientar que neste estudo e perante as opiniões recolhidas, encontrámos algumas ideias contraditórias, nomeadamente no que se refere às questões fechadas e respostas abertas nos questionários, embora estas últimas tenham semelhanças ao que apurámos nas entrevistas e grupos de discussão. Encontrámos algumas críticas que nos levam a considerar que a implementação das AEC neste momento não está a ser uma mais-valia para a aprendizagem e enriquecimento curricular, pois ao que tudo indica os critérios de organização, supervisão e orientação pedagógica, não apresentam clareza suficiente, embora as entidades responsáveis efectuem esforços no sentido de minimizar os obstáculos que surgem e as próprias limitações, das quais salientamos, conforme os resultados obtidos:

- As AEC são desenvolvidas por profissionais de formação vária, sendo que alguns possuem formação pedagógica adequada para o desempenho de funções mas formação

exígua nas áreas de expressões e outros, possuindo a vertente de formação nestas áreas, não possuem a parte pedagógica necessária para assumir e desenvolver um trabalho de qualidade com crianças deste grupo etário.

- Existe uma grande oscilação entre os alunos que se inscrevem nestas actividades e os que na realidade as frequentam, havendo ao longo do ano muitas desistências, logo as AEC não são efectivamente frequentadas por todos os alunos de uma escola.
- Verifica-se que o acompanhamento e a segurança necessária nos períodos de tempo entre o horário lectivo e o horário das AEC, nem sempre existem, levando a situações de desagrado para as famílias, professores e alunos.
- Os recursos materiais e humanos que as escolas possuem para o desenvolvimento das actividades, continuam a ser insuficientes, causando constrangimentos e preocupação aos vários parceiros envolvidos, que se debatem com problemas de implementação, colocação de professores, estruturação e adequação de horários, que possam permitir um trabalho conjunto entre professores titulares e profissionais das AEC para que apresente sustentabilidade. As instalações para o desenvolvimento do trabalho não são suficientes e os equipamentos que possuem também se mostram insuficientes.
- Defendem que uma formação inicial adequada para desenvolver as expressões artísticas, é fundamental, o mesmo se aplicando à formação contínua, através de modalidades de formação a nível institucional, para os profissionais que desenvolvem as AEC, em função do carácter geral e específico das expressões artísticas.
- Outro aspecto que sobressai nas conclusões, é a necessidade de existir efectivamente uma planificação e articulação de trabalhos a desenvolver, que através das actividades planificadas de acordo com os interesses dos alunos, e propostas de forma lúdica, permitam ser uma forma de enriquecimento para todos e possibilitem o desenvolvimento das potencialidades de cada criança através da abordagem das linguagens artísticas.

Conclui-se, através de várias constatações que retirámos deste estudo, onde tentámos fazer uma avaliação de qualidade sobre os procedimentos existentes da implementação e desenvolvimento

das AEC no concelho de Setúbal que, persistem expectativas em relação a este projecto das AEC, e vários obstáculos ao seu desenvolvimento que necessitam ser modificados a fim de que possa corresponder aos interesses e necessidades de toda a população escolar, que clarificamos:

- Os indicadores mais representativos da vontade dos participantes a fim de existir uma melhoria, apontam para a coadjuvação das áreas de expressões artísticas, na sala de aula, como desafio e oportunidade de criar situações novas, em circunstâncias iguais para todos os alunos.
- Defendem a colocação de professores no quadro da escola para o desempenho destas actividades.
- Consideram desta forma, a possibilidade de uma maior estabilidade a nível do corpo docente, proporcionando um trabalho planificado e articulado nas turmas.
- Estimam que nesta base, haverá um enriquecimento de currículo dando lugar a situações novas, partilha de saberes, atendendo à criatividade, ao lúdico e ao sensível, de forma cuidada e com maior envolvimento.

Assim, com estas ideias que expusemos, conscientes da grande dificuldade existente no projecto das AEC, implementado em tempos diferentes nas várias zonas do país, e com características muito peculiares de local para local e de escola para escola, encerramos este sector. Tanto a nível institucional, como das parcerias e dos vários intervenientes no processo, encontrámos o desejo da mudança e o sentido de melhoria para aprofundar as situações mais desajustadas e um verdadeiro compromisso em contribuir para que as expressões artísticas e o desenvolvimento das mesmas sejam conduzidos numa perspectiva global, alicerçada, que permita um maior conforto de actuação pedagógica e estrutural da parte de todos. A avaliação das expressões artísticas nas AEC e no contexto sala de aula, poderão ter um caminho de qualidade se existir a mudança necessária e urgente que nos foi apresentada e apontada como futuro para uma cumplicidade educativa, onde as artes e as expressões possam ser uma realidade e um enriquecimento que todos desejam para o currículo.

Concluímos, confirmando que a avaliação das expressões artísticas realizadas nas AEC e/ou no contexto sala de aula, necessita de um olhar profundo e uma investigação alargada, numa visão

macro que permita compreender as várias envolvências e os condicionalismos inerentes, numa perspectiva de aperfeiçoamento e construção. Trata-se de um acto complexo, numa forma actuante de mecanismos intrincados, onde para além duma vertente política se ligam outros fenómenos educativos que requerem uma pesquisa adjuvante.

6.6. Reflexões e Limitações da Investigação

Ao caminharmos para a conclusão deste estudo, gostaríamos de fazer uma retrospecção que nos permita relançar olhares sobre o trabalho desenvolvido e nos possibilite em simultâneo verificar as várias limitações que foram surgindo ao longo do seu desenvolvimento. Deste modo, a nossa reflexão centrar-se-á em torno do marco teórico, problema de estudo e metodologia seguida.

Tentámos percorrer de forma ampla as várias posições que a educação artística tem ocupado neste país, nomeadamente desde a criação da Escola Superior de Educação pela Arte, que foi um marco relevante no desenvolvimento e prossecução das expressões artísticas e na psicopedagogia das expressões, portadora de uma visão global e interdisciplinar no processo educativo, até aos dias de hoje onde as mudanças efectuadas revelam novos olhares. Conscientes das várias temáticas encontradas, das várias alterações que foram surgindo, deparámo-nos com um tema bastante alargado, ao qual tivemos que delimitar questões, tal era a intensidade das mesmas. A maior dificuldade foi realmente seleccionar os âmbitos de maior pertinência e aproximarmo-nos da situação mais actual e recente, onde quer tenhamos conhecimento, nenhum estudo ainda terá sido realizado.

O facto de termos enveredado numa primeira fase, por um estudo exploratório que nos permitiu descrição e interpretação das práticas emergentes da educação artística na complexidade que as envolve e dos contextos em que se desenvolvem, aceitámos um desafio e um risco. Um desafio, na medida que permitiu reconstruir práticas e compreendê-las e ao mesmo tempo desbravar situações novas que envolvem uma certa complexidade para as quais muitas vezes não é fácil encontrar adequação; um risco pois torna-se complicado distinguir situações desajustadas com

situações de mudança ou atitudes de mudança, podendo o investigador fazer juízos de valor sobre as mesmas, ainda que involuntariamente, de acordo com as suas perspectivas.

Ao decidirmos realizar uma investigação sobre a avaliação das expressões artísticas no contexto sala de aula e nas actividades de enriquecimento curricular, não pretendemos de modo algum actuar com a intencionalidade julgadora ou punitiva de quem acredita que existem verdades certas e imutáveis, mas apresentar perante a envolvência do problema uma atitude de gerar conhecimento novo através de uma compreensão da realidade que permita agir no sentido da transformação que permita a qualidade e eficácia nos caminhos a delinear. Como um dos nossos objectivos visava conhecer melhor a realidade emergente das transformações que se sucedem em torno da educação artística, de acordo como as mesmas se apresentam e o facto de profissionalmente possuímos conhecimento nas áreas e possuímos a nossa própria visão sobre as coisas, leva-nos de alguma forma a estabelecer as nossas convicções do que consideramos mais atractivo nesta área. Pensamos que não poderemos dissociar estas duas realidades mas que não serão necessariamente prejudiciais visto que em educação e pedagogia é no encontro de visões diversificadas que se poderá encontrar o caminho da Mudança e o caminho da construção.

Assim sendo, esta atitude atenta que mantivemos fez-se sentir também na definição do problema e na metodologia utilizada para a recolha e análise de dados onde apostamos na coerência a fim de interpretarmos os resultados à luz do que os mesmos pretendiam reflectir, sem que os tornássemos à partida como incitadores do que pretendíamos mostrar.

Na parte de recolha de dados deparamo-nos com alguns problemas nos vários instrumentos utilizados. No que se refere às entrevistas, tivemos problemas técnicos na gravação, que em parte se deveram ao material utilizado e outra parte à pouca experiência da investigadora neste campo. Tentámos ultrapassar os pequenos incidentes com uma preparação mais atenta e cuidada dos materiais a utilizar e esta limitação ajudou-nos a perceber a importância de uma acuidade sempre em estado de alerta nas situações futuras.

Fundamentámos as nossas opiniões com base numa postura ética que nos permitisse interpretar sem condicionar essa interpretação por quaisquer gostos ou preferências pessoais, atendendo às realidades concretas que emergiam dos relatos.

Uma grande limitação com que nos deparámos, na implementação de um dos instrumentos de recolha de dados - o questionário – foi sem dúvida todos os passos que previamente tiveram que ser dados até que o pudéssemos submeter aos participantes. O nosso questionário depois de construído, apreciado pelos especialistas de universidades portuguesas e universidade de Huelva e, reformulado de acordo com as indicações sugeridas, foi submetido à aprovação do Ministério da Educação, de acordo com as normas vigentes. Este processo de monitorização, levou algum tempo a ser executado, tanto que, teve que seguir algumas orientações dos próprios serviços, de acordo com a linha estrutural e política vigorante, passando por nova reformulação e nova monitorização, que posteriormente concedeu aprovação à introdução do instrumento no meio escolar.

Ainda antes de ser difundido pelos professores, houve necessidade de requerer autorização por parte das Direcções dos vários Agrupamentos de Escolas, para que o instrumento fosse distribuído no meio escolar. No nosso caso, dois directores de agrupamento, recusaram o pedido de distribuição dos questionários alegando muito trabalho por parte dos professores nas escolas e falta de tempo para colaboração no estudo. Esta situação veio reduzir a nossa amostra.

Outro impedimento que consideramos ter limitado de alguma forma a percentagem de envolvidos no estudo, deveu-se ao facto de não termos obtido permissão para uma breve exposição do instrumento pelos destinatários, visto que os mesmos foram entregues na sede de agrupamento, aos directores, que por sua vez, fizeram o encaminhamento para as escolas de 1º ciclo. Consideramos que esta situação de rigor, foi excessiva, e conducente a uma baixa participação dos inquiridos.

A linha temporal existente entre a entrega dos questionários aos Directores de agrupamento e a fase de recolha, foi demasiado longa, apesar dos vários esforços realizados pela investigadora, no sentido de alertar para a importância da participação dos intervenientes e das várias solicitações aos directores de agrupamento. Na nossa opinião, este facto está intimamente ligado à grande pressão burocrática com que os docentes se debatem no seio educativo que os leva a enveredar por uma recusa às solicitações ou neste caso, numa demora mais pronunciada aos apelos de que são alvos.

Outra limitação, com que nos deparámos foi determinada pelos sujeitos do estudo. Consideramos que o índice de respostas aos questionários foi baixo, sobretudo no campo das

perguntas abertas onde se notou alguma indiferença e contradições em relação às perguntas fechadas. Sentiu-se da parte dos participantes algum desânimo em colaborar e reagir por escrito às questões abertas. Esta limitação que se fez sentir, tentámos resolvê-la com os grupos de discussão, onde os intervenientes revelaram coerência nos discursos, vontade de participar e aclarar as suas ideias e opiniões que nos permitiram complementar as lacunas sentidas no questionário.

Nos grupos de discussão, e sendo que estes foram moderados por outras pessoas que não a investigadora, não nos é possível dizer com toda a segurança o que na realidade ocorreu e como decorreu, no entanto, a informação que se recolheu foi ampla e muito estimulante pois permitiu-nos analisar situações análogas ao estudo, que lhe auferiram maior entendimento e percepção. Deparámo-nos com alguma limitação, que sempre acontece nas gravações, no sentido da perceptibilidade de alguns discursos no acto de transcrever, facto que se resolveu ao fim de sucessivas audições.

Poderemos também dizer que encontrámos algumas limitações determinadas pelo facto de a nossa amostra ser reduzida e não nos possibilitar uma visão mais alargada, no entanto pensamos que as informações que obtivemos foram significativas e esclarecedoras, não esquecendo que também elas estão sujeitas à subjectividade dos sujeitos do estudo. Deste modo partimos do conjunto de relatos apresentados para a compreensão da realidade que nos propusemos compreender no nosso estudo, acreditando que a visão dos especialistas teria um forte impacto na condução do que necessitávamos perceber e na maneira como esta fenomenologia emergiu e se instalou. Prosseguimos com os inquéritos aos professores e profissionais das AEC no sentido de comparar as opiniões e obter em termos percentuais uma visão das mesmas, concluindo com os grupos de discussão a nossa perspectiva do estudo, visto que com a triangulação de dados alcançámos um conhecimento sobre a avaliação das expressões artísticas, na realidade actual que nos levou à compreensão das lacunas existentes e melhoria do processo.

Assim, estamos convictos de que através das suas vozes foi possível dar a conhecer à comunidade uma outra maneira de ver a realidade, de a perceber e poder futuramente concebê-la através de outros ângulos, num procedimento de construção, apontando novos caminhos que possibilitem uma pedagogia das expressões artísticas mais autêntica e funcional. Consideramos, que o momento de instabilidade e mudanças constantes em termos de orientações que emergem das entidades responsáveis e das condições das escolas e recursos humanos, foi também uma

limitação, visto que a realidade está constantemente a sofrer alterações, sendo que ainda existem problemas de implementação a solucionar, antes que uma avaliação profunda e alargada seja possível fazer-se. No entanto, cremos que estas situações possam com alguma determinação e esforços conjuntos, serem reformuladas, apontando uma realidade diferente.

6.7. Linhas Futuras

Antes de concluirmos este trabalho ficamos com a ideia de que mais um passo foi dado nos percursos da educação artística e nos processos de complexidade actual que a mesma envolve na comunidade educativa. Foi uma investigação que nos deu prazer realizar, sobretudo pela oportunidade de evoluir como pessoas, como profissionais, na construção do conhecimento e poder contribuir de alguma forma na mudança das realidades. Desejamos que este estudo possa ter um envolvimento assertivo nos contextos educativos, alertando os seus intervenientes para a necessidade de uma nova visão sobre a implementação das actividades curriculares e uma nova postura no desenvolvimento das mesmas, avaliando e construindo caminhos. Com esta investigação pretendemos determinar linhas de acção.

É nossa intenção a partir deste estudo desenvolver a médio prazo uma linha de acção que permita a construção de um método de leitura e escrita para o 1º ano de escolaridade do ensino básico numa vertente lúdico-pedagógica e interdisciplinar onde os vários conteúdos se possam interligar e os mecanismos de leitura e escrita se construam numa perspectiva de educação holística, desenvolvendo o conhecimento com base no desenvolvimento da criatividade. Pretende-se com a construção deste método fazer a sua implementação nas escolas do 1º ciclo do ensino básico, apostando numa acção inovadora, numa metodologia activa e experimentada.

Como linha futura, pensamos que seria de todo importante e necessário fazer uma replicação da investigação a outras regiões do país, a fim de que se pudesse realizar uma análise comparativa, pois ao que tudo indica de concelho para concelho as realidades são diferentes e um estudo alargado, seria pertinente e esclarecedor.

Após conhecimento da realidade, e desejos manifestados pela alteração dos processos depois desta avaliação, pensamos que seria relevante atentarmos em duas questões fundamentais: uma em que se pudessem avaliar os resultados obtidos em questões atitudinais nas áreas de expressões artísticas, com uma monodocência coadjuvada e outra com as mudanças estruturais que se equacionam para o melhor funcionamento das AEC no modelo actual.

A fim de se poder fruir de uma visão até aqui desconhecida, sugerimos como linha futura e após conhecida a realidade no ensino público, perceber como se processa o desenvolvimento das expressões artísticas no ensino particular, assim como sua repercussão nas práticas pedagógicas. Parece-nos pertinente conhecer estas duas realidades e perceber as implicações das mesmas no ensino aprendizagem.

Atendendo a que o recente modelo de Bolonha emergiu na formação inicial de professores com características distintas dos modelos até aqui estabelecidos, consideramos que seria importante desenvolver um estudo posterior a fim de que se pudesse verificar como está a ser realizada a formação dos professores nas áreas de expressão artística e que modelos de avaliação se aplicam nas escolas de formação públicas e privadas.

Seria também importante verificar em que medida as expressões artísticas contribuem para uma autonomia das crianças portadoras de necessidades educativas especiais ou desajustes comportamentais, através da observação das práticas pedagógicas.

De uma forma geral, as linhas aqui apresentadas são algumas das direcções que este estudo suscitou e que poderão ser situação de partida para o campo investigador na educação, ajudando a abrir novos horizontes revestindo-se de condição necessária para a compreensão e avaliação desta fenomenologia.

Concluindo e tentando fazer uma avaliação global do nosso trabalho, poderemos dizer que enfrentámos algumas limitações com as quais também crescemos e tentaremos superar, pensamos ter conseguido responder aos objectivos que nortearam este estudo e ao objecto do mesmo: a situação emergente das actividades de enriquecimento curricular.

Certos de toda a complexidade, e disparidade existente na implementação e desenvolvimento destas actividades atendendo também ao facto de que constituem uma realidade recente no sistema de ensino português e que como tal ainda se cruzam na sua realização várias incoerências e desajustes a nível da comunidade educativa, pensamos existir necessidade de se ir identificando estas situações. Consideramos ser um tema relevante que suscita interesse em ser acompanhado no seu desenvolvimento e envolvimento, tanto que de dia para dia aparece nova

legislação a estabelecer outras direcções. Dado que esta situação já se alarga a uma gama apreciável da comunidade educativa e parcerias vocacionadas para a infância, é de todo oportuno e necessário que se acompanhe com estudos e investigações futuras no sentido de identificar novas situações. Deste modo a nossa preocupação será em certa medida acompanhar estes percursos e em simultâneo redescobrir novos desafios na Educação Artística, onde as expressões artísticas possam ser veículo de novas aprendizagens, conducente a uma literacia artística, motivadora de uma educação global, criativa e promotora do imaginário e imaginação.

Referências Bibliográficas

Bibliografia

Afonso, N. (2005) *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições ASA

Aguirre, I. (2005) *Teorias y Prácticas en Educación Artística*. Universidade Pública de Navarra: Octaedro – EUB

Arboleda, Luz M. (2008) *El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas*. Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública, Vol. 26, Núm. 1, enero-junio, 2008,

pp. 69-77 Universidad de Antioquia

Medellín, Colombia

Almeida, L. & Freire, T. (2003) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios

Amparo Fosati, R. H. (2001). *Comunicaciones del congreso "Los Valores del Arte en la Enseñanza"* (Repro Expres ed.). Valência: Amparo Fosati, Ricardo Huerta (1ª ed.).

Angulo, L. M. V. (director) (2004) *Capacidades docentes para una gestion de calidad en educacion*. Madrid: MacGraw-Hill/Interamericana de Espanha, S. A. U

Antunes, C. (2000). *A Teoria das Inteligências Libertadoras* (2ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Antunes, P. (1998). *Práticas de Expressão Dramática no ensino básico: 1º ciclo, um estudo de caso*. Provas de Aptidão Pedagógica, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Aproted: “*O Teatro-Educação e o Ensino Generalista no Sistema de Ensino*”. Debate Nacional sobre Educação em 16 de Dezembro de 2006.

<http://www.debatereducacao.pt> (02/02/07)

Baião, M. D. (2000). *O Jogo Dramático no Percorso da Criança Hiperactiva*. Memória Final do Curso de Estudos Superiores Especializados em Expressões Artísticas Integradas em Educação. Trabalho não publicado. Unpublished manuscript, Escola Superior de Educação Jean Piaget: Almada.

Barbosa, A. M. (2000) A Reconstrução Social e a Arte. *Imaginar* Revista da APECV, nº 36, 20: Porto

Barbosa, A. M. (2003). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora. Arte-Educação

Bardin, L. (2006) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Barret, G. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Lisboa: Edições ASA.

Bell Judith (2002) *como realizar um projecto de investigação*. Edições Gradiva publicações, lda Lisboa

Bezerra, S. (2001) La estampa original como proceso de creación en las clases de educación artística en la enseñanza primaria. Comunicaciones del congreso “*Los valores del arte en la enseñanza*” CINC SEGLES – Universitat de Valencia

Bianchetti, A. P. J. L. (2002). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona:Grupo Editorial CEAC, S.A.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria:crises y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernandez, M. (1998). *La investigación bibliográfico-narrativa en educación. Guia para indagar en el campo*. Granada: Grupo FORCE, Universidad de Granada y Grupo Editorial Universitário.
- Brederode, M. E. (1994). *Avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte* (1ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Cabero, J. (2003) *Mitos de la sociedad de la información: sus impactos en la educación* In: Aguiar, M. V. (Coords) *Cultura y Educación en la sociedad de la informacion*
- Cabero, J. (2006) *Bases pedagógicas para la integración de las TICs en primaria y secundaria*. In: el II congreso Internacional UNIVER – La Universidad en la sociedad de la Información
- Cardoso, M. (2003) *Aspectos Históricos da Educação Especial: Da exclusão à Inclusão – uma longa caminhada*. In Mosqueira, J. e Stobaus, C. (Orgs) *Educação Especial: Em Direcção à Educação Inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Canalles, Peinado A. (1999) *Grupos de Discussión*. Madrid: Sintesis

Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Conferência Mundial Sobre Educação Artística - *Roteiro para a educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*, 6-9 Março, 2006, Lisboa. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO, 2006.

Córdoba, M. (2000) *Formación de los profesionales de educación especial y uso de la tiflotecnología en la provincia de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva – Facultad de Ciências de la Educación – Departamento de Educación (Tese apresentada para a obtenção do grau de Doutora)

Cruz, J., Valente, L., Charréu, L. (1998). *A integração das artes: uma resposta educativa aos problemas do nosso tempo*. In Actas III Jornades D`História de L`Educação Artística, Universitat de Belles Arts, Facultat de Barcelona.

Cruz V., Júlio Eduardo (?), *Método de Likert de las Tasaciones Sumada* [online] [consultado 2010-11-01]

Disponível em http://psic-social.uniandes.edu.co/investigacion_psicosocial/LIKERT.HTM

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

Dias, S. (1983). *Arte, Verdade, Sensação*. Porto: Livraria Civilização - Editora.

Díaz, A. S. (2003). *Evaluación de la calidad en Centros Educativos (1ª tradução da 1ª ed. em espanhol; A. Paiva Rocha, Trad)*. (1ª ed.). Porto: Edições ASA.

Duarte, T. (2009). *A sociologia da ciência em Portugal: contributos para a sua análise*

CIES e-WORKING PAPER N.º 69/2009 . ISCTE: Lisboa

- Eça,T.P. (2000) VI Congresso Europeu da INSEA/ Polónia 2000. *Imaginar*, Revista da APECV, nº 36, 12
- Eça,T.P. (2001). '*150 Anos de Ensino das Artes Visuais Em Portugal*', In: Hernandez, F. (Ed.), 2001. IV Jornadas de Historia de La Educación Artística, Universidade de Barcelona
- Eça,T.P. (2004). Editorial. *Imaginar*, Revista da APECV, nº 42, 3
- Eça,T.P. (2005) *Imaginar*, Revista da APECV, nº 42, 5
- Educação, C. N. (2002). *Qualidade e Avaliação da Educação* (1ª ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (1992). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas/org*. Lisboa: Educa.
- Estríbio, B. S. M. (2010) *As Actividades de Enriquecimento Curricular no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico – uma abordagem considerando a opinião dos destinatários-* (repositório da Universidade do Minho)
- Fazenda, I. C. (1993). *Interdisciplinaridade: um projecto em parceria* (Loyola ed.). São Paulo.
- Fazenda, I. C. (2001). Avancées théorico-méthodologiques de la recherche sur l'interdisciplinarité au Brésil, in Y. Lenoir, B. Rey e Fazenda (*Orgs*), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*: Éditions du CRP
- Feitosa, M. A. (2000). *Contribuições de Thomás Khun para uma Epistemologia da Motricidade Humana – Instituto Piaget*. Lisboa

- Fernandes, D. (coordenador), Ramos do Ó, J., Ferreira, M. et al. (2007) *Estudo de avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final*. Ministério da Educação, PRODEP III (cord), G.G.F. e F.P.C.E: Universidade Lisboa
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferraz, M. H. (1996) *Reforme Curriculaire et Formation de Enseignants en Education Artistique au 1ère Cycle de L'Enseignement de Base au Portugal*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation. Caen: Université de Caen. (documento policopiado).
- Ferraz, M. H. (2006). As Artes na Educação. Revista Noesis. Editorial: Ministério da Educação
- Ferraz, M. H. (2007) Inquietações Pedagógicas. Movimento Arte/Educação, *Jornal de Letras-Educação*, Outubro de 2007.
- Figari, G. (1996). *Évaluer: quel référentiel? (1ª tradução da ed, original em Francês; J. Ferreira e J. Cláudio, Trad.) Portugal* (1ªed.). Porto: Porto Editora, LDA.
- Fox, D.J. (1981) *El Proceso de Investigación*. Eunsa, Pamplona.
- Flich, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (1ª ed.). Lisboa: Monitor - Projectos e Edições, Lda.
- Freitas, N. K. (2008). Desenho, Imaginação e Interação Social: Percursos Inclusivos Imaginar, Revista da APECV, nº 50, 6
- Freitas, N. K. e Pereira, J. A. N. Necessidades Educativas Especiais, Arte, Educação e Inclusão. Revista *E- Curriculum*, v. 2, n. 2, Junho de 2007.

<http://www.pucsp.br/ecurriculum>. (07/01/08)

Frois, J. P. et al. (2000). *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Garcia, L. *Transversalidade e Interdisciplinaridade*. Ensino.net p: 1-3

http://www.ensino.net/transversalidade_print.cfm (26/02/08)

GARCÍA, M.P. (2004). *Las herramientas de la calidad aplicadas a la Universidad*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

GARCÍA, M.P. (2004). *Análisis de las concepciones y sistemas formativos del profesorado de la Universidad de Huelva*. Edición electrónica. ProQuest. España.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (2005): *O Inquérito – teoria e prática* Celta Editora 4ª edição (tradução Conceição Lemos Pires)

Goleman, D. (2003) *Inteligência emocional*. Lisboa: Actividades Editoriais Lda.

Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Raíz Editora

Goodson, I. F. (2004). *Historias De Vida Del Profesorado* (1ª ed.). Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo - Das intenções aos instrumentos* (4ª ed.). Porto: Porto editora.

- Hernández, Sampieri, et al. (2003) *Metodologia de la investigación*. México: Mc Graw –Hill.
- Hill, A. & Hill, M. M. (2008). *Investigação por Questionário* (2ª ed) Edições Sílabo, Lda. Lisboa
- Ibañez, J. (1979) *Más allá de la Sociología. El Grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI
- Krueger, R. (2000) *Focus Grupo: A practical Guide for apptied research*. London: Sage publications.
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Johnson, R. and Onwuegbuzie, A. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come* Educational Researcher
- LeCompte, J. P. G. M. D. (1988). *Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa* (Trad. Antonio Ballesteros). Espanha. Madrid: Ediciones Morata, S. A.
- Leis, H. R. (2005). *Sobre o Conceito de Interdisciplinaridade - Cadernos de Pesquisa interdisciplinar em ciências humanas* nº 73.
- Lima, N. (2004). A Dinâmica Criativa das Emoções: Emocionalidade e Criatividade. *Imaginar* Revista da APECV, nº 42, 6-7: Porto
- Lourenço, C. (1999). *"Da Educação pela Arte às Expressões Artísticas Integradas: Formação, Práticas e Multiculturalidade"*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Lisboa.

Marín Ibáñez, R, Op. Cit .pag 64 ss (1985) “*El cuestionario y la entrevista*”. Tema 2. En Marín Ibáñez y Pérez Serrano, G: *Pedagogia Social y Sociologia de la Educación*. Unidades Didácticas 1,2 y 3. UNED, Madrid.

Matos, F. & Ferraz, H. (2006) As artes na Educação. *Revista Noesis*, nº 67, 27. Direcção Geral de Educação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação: Lisboa

Marmelo, V. A. (2005) Sistema Colaborativo de Gestão de Aprendizagens. *Imaginar Revista da APECV*, nº 45, 21-22: Porto

Marques, W. (2001) A Psicopedagogia e a Crise dos Paradigmas Educacionais. *Psicopedagogia online. Educação & Saúde Mental*
[http:// www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=300](http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=300) (02/03/08)

Martins, G. (2000). Uma aprendizagem a descobrir, uma relação por realizar, uma resposta por questionar. *Imaginar Revista da APECV*, nº 36, 6: Porto

Martínez, C. L. M. (2008) *Introducción a la Metodología de la Investigación en bioética – sugerencias para el desarrollo de un protocolo de investigación cualitativa Interdisciplinaria* .Acta bioética, año/vol. XIV, 001 Organización mundial de la Salud Santiago, Chile pp.97-105 Red de Revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Universidad Autónoma del Estado de México

Melo, A. (2009) “ *A atitude dos docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico Face à Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular*”: Universidade de Huelva

Ministério Educação, C. N. E (2002). *Qualidade e Avaliação da Educação* (1ª ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

Ministério Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas* (4ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Morais, A., & Pestana Neves, I. (2005). *Os professores como criadores de contextos sociais para a aprendizagem científica: discussão de novas abordagens na formação de professores*. Revista Portuguesa de Educação, 18, 153-183.

Morais, A., & Pestana Neves, I. (2007) *Fazer Investigação usando uma Abordagem Metodológica Mista*. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 20, 002. Universidade do Minho. Braga, Portugal.

Morales, P. Urosa, B. y blanco, A. (2003) *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla

Moreno, M. (2001) La expresión artística como herramienta pedagógica. Experiencia de intercâmbio entre alumnos de diferente país.

Comunicaciones del congreso “*Los valores del arte en la enseñanza*”CINC SEGLES – Universitat de Valencia

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - um desafio para os Professores* (1ª Edição ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Morin, E. (1999). *Introdução ao Pensamento Complexo* (1ª ed.). Lisboa: Intituto Piaget - Horizontes Pedagógicos.

Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes Para a Educação Do Futuro* (1ª ed.) Lisboa: Instituto Piaget -Horizontes Pedagógicos.

MUÑOZ, T, Garcia (2003), *El Cuestionario como instrumento de investigación/Evaluacion* [online] [consult 2010-11-01]

Disponível http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.

Nóvoa, A. (1989). *A Pedagogia à Flor da Pele: da expressão dramática ao teatro e vice-versa. Percursos, Cadernos de Educação e Arte*. Aveiro: cadernos de Educação.

Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J. G., Esteve, J. M, Woods, P., & Cavaco, M. H. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nunnaly, J.C. y Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory (3rd edition)*. McGraw-Hill: New York

Oliveira, F. C. F.S. (2003). *Olhares sobre a avaliação em educação pré - escolar: as opiniões e práticas dos educadores de infância*. Unpublished Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Coimbra; Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.

Oliveira, T. (2005). *Teses e Dissertações – Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*- Editora RH, Lda: Lisboa

Paradigma. (2007, Dezembro 4). *Wikipédia, a enciclopédia livre.*, Consultado em: 4 de Dezembro de 2007 em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Paradigma&oldid=11953090>

Pardal, L. & Lopes, S.E. (2011) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*
Areal Editores, S.A. Porto

Pérez Juste, R. (1991): *Pedagogia Experimental. La medida en Educación*. Curso de adaptación. UNED.106

- Perrenoud, P. (2001) *Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires?* Formation professionnelle suisse, 2001, nº 4, 25-28
- Pinto, J. (2002). *A Avaliação Formal no 1º Ciclo do Ensino Básico: Uma Construção Social*. Unpublished Tese Doutoral não publicada, Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, Portugal.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*: Universidade Aberta.
- Prado, D. (2004). Curriculum Radical y Metodologías Creativas para una enseñanza “INVENTIVA” del Arte. *Imaginar*, Revista da APECV nº 42, 20-21
- Programas do Ensino Primário. (1980) Ministério da Educação e Ciência – Direcção Geral do Ensino Básico
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação Em Ciências Sociais* (1ªed.). Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (1958). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rodrigues, D. D. (sem data) *Processos de desenvolvimento e criatividade*
- Debate nacional sobre Educação – contributos pessoais.
<http://www.debater.educacao.pt/relatorio/files/CapII.1>, (05/02/08)
- ROJAS, R. A. O. (2001), *El Cuestionario*; [online] [consult 2010-11-01]; Disponível em <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>
- Roldão, M. C. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

- Santos, A.. S. (1957) *Voz Velada* Coimbra: Textos Vértice
- Santos, A.. S. (1977). *Perspectivas Psicopedagógicas* (1ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte
- Santos, A.. S (1978) Documento manuscrito Educação pela Arte: *Bases de estruturação e âmbito e formação de educadores*. (MEC), p.6
- Santos, A. S. (1989). *Mediações Artístico Pedagógica*. (1ªed.) Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. S. (2000) À conversa com... *Revista Noesis*, nº 55, 10-11. Direcção Geral de Educação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação: Lisboa
- Santos, A. S. (2008) *Mediações Arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, C. M. (2003) *Reseña de “El Grupo de discusión: Introducción a una práctica de Investigación” de Callejo Javier y “Hablar y Escuchar, Relatos de Profesores y Estudiantes” de Fabra Maria Luisa*.
- Revista Portuguesa de educação, año/vol. 16, número 001. Universidade do Minho. Braga, Portugal
- Santos Guerra, M. A. (2002) *Uma pedagogia da libertação: Crónica sentimental de uma experiência* (1ª edição da 1ªed. em espanhol; J. Carlos Eufrásio, Trad.). Portugal: ASA Editores, II, S.A. Porto. (Trabalho original publicado em 1982)
- Santos Guerra, M. A. (2003a) *No coração da Escola – Estórias sobre a Educação*. (1ª edição da 1ª ed. em espanhol; J. Carlos Eufrásio e J. Pinto, Trad.). Portugal: ASA Editores, S.A. Porto

Santos Guerra, M. A. (2003b) *Tornar visível o quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa das Escolas* (1ª edição da 1ª ed. em espanhol; PHALA, Trad.).Portugal: ASA Editores, S.A. Porto. (Trabalho original publicado em 1990)

Santos Guerra, M. A. (2005) *Aprender a conviver na escola* (coordenação) (1ª edição da 1º ed. em espanhol; J. Carlos Eufrásio, Trad.). Portugal: ASA Editores, S.A. Porto.
(Trabalho original publicado em 2003)

Santos, L. (Coord) e Pires, F. (2007) *Arquimedes da Silva Santos Sonhando Para os Outros*.
Edição: Câmara Municipal de Vila Franca de Xira e Museu Neo-realismo.

Serrat, F. L. M. (2001) *Las Relaciones de La Dirección Escolar Com El Entorno Desde Una Perspectiva Micropolítica* (Tesis Doctoral)

Sousa, A. B. (2003a). *Programação e Avaliação Desenvolvimental* (2ª ed.) Lisboa.
Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação -2º volume Drama e Dança*.
Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

Sousa, A. B. (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação- Música e Artes Plásticas*
Lisboa: Instituto Piaget - Horizontes Pedagógicos ed. Vol. 3º Volume).

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação* (1ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte LDA.

Valente, L. (1998). *Formação e transformação: Perspectivas de uma educação para o ser através das expressões artísticas*. In Actas do 4º congresso da SPCE, Aveiro.

- Valente, L. (1999, Outubro20). *Globalização das Expressões Artísticas: Concepções e Operacionalizações das Práticas Globalizantes-1,3.*
- Valente, L. (2004a) A Universidade do Bem Comum: Comunidade Criativa e pro-activa, *REVUE*, Ano 1, n.1, Universidade de Évora.
- Valente, L., & Melo, C. (1997). A formação de professores e educadores do 1º ciclo. *Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*. Ano II, número especial. Actas do Encontro: Culturas de Aprendizagem, 445-449.
- Valente, L. & C. L. (1998). *Educação pela Arte: uma experiência portuguesa*. In Actas III Jornades D'História de L'Educación Artística, Universitat de Belles Arts, Facultat de Barcelona.
- Valente, L. & Lourenço, C. (1999). É a Educação pela Arte: uma experiência datada? *Revista Noesis*, nº 52, 4, Direcção Geral de Educação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação: Lisboa
- Valente, L. Peixoto, A. & Lopes, J. (2004b) Re-Encantar A Formação De Professores Através Das Expressões Artísticas Integradas. *Imaginar Revista da APECV*, nº 43, 18
- Vieira, N. A. M. (2005) *Educação e Sociedade de Informação: uma perspectiva crítica sobre as TIC num contexto escolar*. Unpublished Dissertação de Mestrado em Educação, não publicada, Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Vigotsky, L. S. (2001) *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes
- Vigotsky, L. S. (2003) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes
- Vilela, H. (1999). *As Expressões Artísticas Integradas no Acto Pedagógico Interdisciplinar. Trabalho não Publicado*. Unpublished Monografia, Instituto Jean Piaget, Almada.

Vilelas, J. (2009). *Investigação- O Processo de Construção do Conhecimento*

Edições Sílabo, Lda. Lisboa

Wallon, H. (1979). *Psicologia e Educação da Criança*: Vega Universidade.

Woods, P. (1998). *La escuela por dentro; La etnografia en la investigación* (4ª reimpresión ed.).

Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; Ediciones

Paidós Ibérica, S.A.

Legislação Consultada:

Currículo Nacional do Ensino Básico (2006)

Decreto-lei nº 310/83 de 1 de Junho. (Portaria nº 421/99 de 08-06-1999) Diário da República nº 132 Série I Parte B de 08/06/1999

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, Diário da República – I Série- A

Decreto-Lei 209/2002 – Alteração ao decreto- lei nº 6 2001 de 18 de Janeiro de 2001

Despacho nº 12 591/06, (Despacho): 08/06/2006, 12 591/06, Diário da República.

Despacho nº 19 575/06, (Despacho): 25/09/2006, 19 575/06, Diário da República – II série.

Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de Julho 2001; Diário da República nº 166 Série I- B

DR:4438 a 4441

Despacho nº 14753/2005 - Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em <http://min-edu.pt> (Acesso em Dezembro, 2009)

Despacho nº 19575/2006 – Orientações para a Gestão Curricular no 1º ciclo do ensino Básico. Disponível em <http://siyio.dgdic.min-edu.pt> (Acesso em Dezembro, 2009)

Anexos

Anexo 1 – Documento Manuscrito de Arquimedes da Silva Santos de Julho de 1978, para a reestruturação de educação artística: Bases de estruturação e âmbito de formação de educadores.

Grupo de trabalho para a reestruturação de educação artística

EDUCAÇÃO PELA ARTE

Bases de estruturação e âmbito
de formação de educadores

1. A Educação pela Arte tem por objectivo o desenvolvimento da personalidade através de actividades de expressões artísticas e de experiências e vivências estéticas e culturais.
2. A Educação pela Arte será adoptada, oficialmente, a nível da escolaridade básica obrigatória (de 6 aos 15 anos)
3. A Educação pela Arte será ministrada:
 - 3.1 Na "educação pré-escolar", por educadores da infância e educadores pela arte.
 - 3.2 No "ensino elementar", por professores de 1.º grau, e educadores pela arte e professores especializados de ensino artístico.
 - 3.3 No "ensino médio" (geral e complementar), por educadores pela arte e professores especializados de ensino artístico.
 - 3.4 Nos estabelecimentos de ensino integral, nas disciplinas de prática artística no "currículo unificado" e no "trunk comum".
 - 3.5 Nos estabelecimentos de ensino artístico, nos arts não optativos.
4. A qualificação docente para a Educação pela Arte requer diplomados por:
 - 4.1 Escolas Superiores de Educação (área de educação artística)
 - 4.2 Escolas Superiores de Educação pela Arte (Lisboa, Porto e Coimbra)
 - 4.3 Conservatórios nacionais e regionais de música e Escolas Superiores de Belas-Artes, Dança, Teatro e Cinema (com os cursos de Pedagogia e Pós-pedagogia de 4.1 ou 4.2)

5. Serão agentes de educação artística no "ensino elementar":
 - 5.1 Professores do "ensino elementar"
 - 5.2 Educadores pela arte
 - 5.3 Professores de ensino artístico especializados numa área de expressão artística.
6. A formação destes agentes de educação processar-se-á:
 - 6.1 A de 5.1 nos extvas Escolas de Magistério or nos projectadas Escolas Superiores de Educação (área de educação artística), onde haverá, no currículo normal, abertura às "actividades expressivas" e "expressões artísticas", ocentrando-se a presente disciplina de "Movimento e Drama".
 - 6.2 A de 5.2 (com prévio currículo artístico em conservatórios, academias, escolas de belos-arts e outros estabelecimentos artísticos, or de ensino integrado or paralelo) nas Escolas Superiores de Educação pela Arte (Lisboa, Porto e Coimbra)
 - 6.3 A de 5.3, além de curso especializado em estabelecimento de ensino artístico (música, dança, teatro, cinema, artes plásticas, etc.) requer uma adequada preparação pedagógica e psicopedagógica nas Escolas Superiores de Educação pela Arte.
7. O âmbito específico de todos estes agentes educativos será:
 - 7.1 O dos professores gerais do "ensino elementar", nas suas próprias aulas, através das diversas "actividades expressivas", apoiando-se, sobretudo, nas expressões artísticas dramáticas e literárias.
 - 7.2 O dos educadores pela arte, quer residentes, se em grandes aglomerados populacionais, quer itinerantes, regionais, em classes de escolas locais or sub-regionais e em centros de actividades para-escolares.

- extra-escolar para "iniciação artística" (Art. 42º das Bases do Sist. Educativo)
8. A Educação pela Arte será ministrada no curso geral do Ensino Médio.
- 8.1 Segundo o Art. 25º das Bases do Sistema Educativo que "integra o plano curricular unificado", este deverá incluir a prática de disciplinas de feição artística geral (música, atividades dramáticas, artes visuais).
- 8.2 Segundo o Art. 26º das Bases do Sistema Educativo, o "ensino médio poderá ser ministrado em escolas de ensino artístico integrado", e, além das disciplinas artísticas optativas, haverá prática de disciplinas de feição artística geral.
- 8.3 Segundo o Art. 26º das Bases do Sistema Educativo, "em que o ensino artístico, a nível médio, poderá ser ministrado em escolas de ensino especializado, sem prejuízo do cumprimento da escolaridade obrigatória", haverá prática de disciplinas de feição artística geral.
9. Serão agentes de educação pela arte no "ensino médio, geral e complementar", professores formados nas áreas de educação artística das Escolas Superiores de Educação ou Escolas Superiores de Educação pela Arte.
10. A efetivação destas bases depende, pedagogicamente, dos Departamentos de Educação Artística das Escolas Superiores de Educação e das Escolas Superiores de Educação pela Arte, e, administrativamente, da Direção Geral de Educação Artística, do Ministério de Educação e Cultura.

M.E.C., julho de 1978

Grupo de trabalho para a reestruturação da educação artística

EDUCAÇÃO PELA ARTE

Base de estruturação e âmbito

formação de educadores

• OBSERVAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

A 1.

- a) Concebe-se hoje a Educação pela Arte não como formação contemplativa da beleza, mas activamente, procurando despertar a Criatividade da Criança. É a Educação pela Arte, que decorre do encontro da pedagogia moderna com as novas experiências artísticas, promoverá a formação humanística do indivíduo, pela integração e harmonia de experiências e aquisições, facilitando mesmo o aproveitamento escolar geral e especial, num equilíbrio físico e psíquico.
- b) Considera-se que a Educação pela Arte atende, sobretudo, à formação da personalidade, e que o Ensino Artístico abrange a formação de artistas. Assim, a Educação pela Arte processar-se-á como uma via contínua e ascendente ao longo da vida, dela decorrendo, a dada altura, mais ou menos intensamente, a do Ensino Artístico.
- c) Pretende-se uma Educação pela Arte, fundamentada numa "psicopedagogia da expressão artística", generalizada desde os jardins de infância às escolas superiores, e que permita um vasto e justo recrutamento para um progressivo Ensino Artístico.
- d) Propõe-se que a Educação pela Arte impugne todos os graus do ensino oficial. Assim, há que:
 - 1- Perspectivar a "educação pré-escolar" segundo a educação pela arte, afim de "f) desenvolver as capacidades de expressão, comunicação e invenção" e "g) estimular a actividade lúdica" (Art. 4º dos Bases do Sistema Educativo)

- 3 - Articular no "plano curricular unificado" (médio geral) práticas artísticas gerais.
- 4 - Introduzir experiências artísticas no "tronco comum" do curso complementar do ensino médio, e promover uma "área vocacional artística" (área F).
- 5 - Reconhecer a necessidade de uma pedagogia pelas artes e para as artes de nível superior e universitário, "formando diplomados competentes na área da expressão artística" (Art. 30º b) do Bases do Sistema Educativo).

A 4.2

- a) As Escolas Superiores de Educação pela Arte, nascidas da convergência das mais recentes concepções da Educação e da Estética, inserem-se, fundamentalmente, em metodologias de Escolas Ativas e assentam também, inicialmente, no "princípio de globalização das actividades" da Música, da Dança, do Teatro, das Artes Plásticas e outras, dependendo a sua originalidade e fecundidade, sobretudo da articulação de concepções intercorrentes de disciplinas impregnadas por aqueles arts em conjunto.

Nelas, pedagogicamente, é essencial uma constante atenção aos dois níveis de "escola normal": o dos adultos em preparação para professores; o das crianças em educação. É em função destes a formação daqueles.

Por conseguinte, nas Escolas Superiores de Educação pela Arte, tem de haver o primado da compreensão e das necessidades do desenvolvimento da personalidade da criança e do adolescente, e, tudo e todos, nelas devem servir esse propósito educativo, incluindo as próprias artes que o promovem.

- b) Havendo já, pioneira e como escola-piloto, uma "experiência pedagógica" de sete anos da Escola Superior de Educação pela Arte do Conservatório Nacional de Lisboa, com resultados apreciáveis, recomenda-se que, inspirados nesta experiência, se criem também Escolas Superiores de Educação pela Arte no Porto e em Coimbra.

A 6.1

Sendo o professor geral do "ensino elementar" quem deve propiciar aos seus alunos, quotidianamente, a vivência e a experiência dos artes em situações escolares, recomenda-se que, desde já, e em sistema de formação em serviço, seja valorizado esteticamente e artisticamente, proporcionando-lhe uma consciencialização através de cursos de férias, conferências, reciclagens, formações especializadas, tudo o que o disperte e o prepare para os artes na educação.

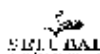
A 8.2

Uma "experiência pedagógica" em "escolas de ensino artístico integrado" (Art. 26º dos Bases do Sistema Educativo) poder-se-ia iniciar, desde já, nas localidades onde haja conservatórios ou estabelecimentos de ensino artístico (isto é, além de Lisboa e Porto, em Aveiro, Braga, Castelo Branco, Coimbra, Covilhã, Espinho, Évora, Faro, Funchal, Matosinhos, Ponta Delgada, Santarém, Setúbal, etc.)

M.E.C., julho de 1978

LM

Anexo 2 – Registo das A.E.C. no Concelho de Setúbal



Câmara Municipal de Setúbal
Direção do Ensino, Terc.
Setor de Apoio Técnico-Pedagógico e Formação

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR 2009/10

A) Identificação dos estabelecimentos envolvidos – Turmas, horários e alunos

Estabelecimentos de ensino envolvidos	N.º de turmas e regimes												N.º de alunos	
	1.º			2.º			3.º			4.º			Total	No 1.º Ciclo
	M	T	N	M	T	N	M	T	N	M	T	N		
AGRUPAMENTO DE AZEITÃO														
EB1 / JI de Brejos do Clerigo		1		1			1	1		1	1		6	126
EB1 de Casal de Boinhos		1		1			1			1			4	95
EB1 de Vendas de Azeitão	1			1			1			1			4	94
EB1 de Vila Fresca de Azeitão		2		2			2			1			6	142
EB1 de Vila Nogueira de Azeitão	1	1		1	1		1			1	2		6	180
AGRUP. BARBOSA DO BOCAJE														
EB1 / JI dos Arcos			2		2			3			3		10	228
EB1 / JI de São Gabriel		1			1			1			1		4	87
EB1 n.º 2 de S. Maria da Graça		1			1			3			2		7	183
EB1 n.º 3 Montalvão			2		2			1			2		7	165
EB1 n.º 12 Amoreiras	1	2		1	3		2	1		2			12	204
AGRUP. CETÓBRIGA														
EB1 / JI Azeda	1	2		2	1		2	1		1	2		12	289
EB1 / JI do Montalvão			2		2			2			2		8	186
EB1 n.º 1 Arelas		1	1		1	1			1	1		1	8	178
EB1 n.º 6 Bairro da Conceição	1	1		2	1			1	1		2		9	210
EB1 das Pratas do Sardo			1		1			1			1		2	43
AGR. LIMA DE FREITAS														
EB1 / JI do Viso	1	1		2	2		1	1	1		2		11	245
EB1 n.º 9 do Casal das Figueiras			2	2			1	2		1	2		10	225
AGRUP. LUISA TODI														
EB1 n.º 4 das Pinheirinhas	2	1		2	2		2	1		1	3		14	313
EB1 n.º 6 do Monte Belo	2	2	1	1	2		3	2		2	2		16	380
EB1 n.º 10 do B. Afonso Costa	1	1		1	1		1			1	2		8	183
EB1 n.º 11 do Bairro H. Dalgado		1		1			1			1			4	85
EB1 Alto da Guerra	1			1			1			1			4	89
EB1 da Casa do Castelo		1						1					2	14
EB1 da Gâmbia		1			1			1					2	32
EB1 do Montinho da Cotovia		1			1			1					3	73
AGRUP. ORDEN DE SANTIAGO														
EB1 / JI de Setúbal (Bela Vista)			2		4			4			2		12	234
EB1 / JI do Faralhão		1		1		1		1		1			4	82
EB1 n.º 1 do Faralhão			1					1					2	45
EB1 n.º 2 do Faralhão			1		1			1			1		4	72
EB1 n.º 5 Palma Fria		1	3		3		4	1			3		13	278
EB1 n.º 7 Fonte do Leão	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2		12	275
EB1 das Manteigas			1					1			1		3	60
													231	5179

N.º total de turmas	N.º total turmas Regime Normal (9.00 – 15.30)	N.º total turmas Regime Duplo (8.00 – 13.00 ou 13.00 – 18.00)
231 (100 %)	95 (41 %)	136 (59 %)

Praca de Brasil, n.º 17
2100-285 SETUBAL

Tel.: 262 547 923/262 234450
Fax: 262 229 597



Câmara Municipal de Setúbal
Divisão de Educação
Sector de Apoio à Educação e Recreação

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR 2009/10

B) Identificação das actividades desenvolvidas e número de turmas abrangidas por actividade:

Estabelecimentos de ensino envolvidos	Inglês	AFD	Música	Expressões Artísticas	Ativização do Livro e da Cultura
AGRU. DE AZEITÃO					
EB1 / JI de Brejos do Clérigo	6	6		6	
EB1 de Casas de Beirões	4	4		4	
EB1 de Ventas de Azeitão	4	4		4	
EB1 de Vila Fresca de Azeitão	6	6		6	
EB1 de Vila Nogueira de Azeitão	8	8		8	
AGRU. BARBOSA DU BOCAGE					
EB1 / JI dos Arcos	10	10	10		10
EB1 / JI de São Gabriel	4	4	4		4
EB1 n.º 2 de S. Maria da Graça	7	7	2	5	7
EB1 n.º 3 Montalvão	7	7	2	5	7
EB1 n.º 12 Amoreiras	12	12	12		
AGRU. CETÓBRIGA					
EB1 / JI Azada	12	12	12		
EB1 / JI do Montalvão	8	8	8		8
EB1 n.º 1 Areia	8	8	8		4
EB1 n.º 8 Bairro da Conceição	9	9	9		3
EB1 das Praias do Sado	2	2	2		2
AGRU. LIMA DE FREITAS					
EB1 / JI do Viso	11	11	11		3
EB1 n.º 9 do Casal das Figueiras	10	10	10		2
AGRU. LUISA TODI					
EB1 n.º 4 dos Pinheiroiros	14	14	14		14
EB1 n.º 6 do Monte Belo	18	18	18		
EB1 n.º 10 do R. Afonso Costa	8	8		8	
EB1 n.º 11 do Bairro H. Delgado	4	4		4	
EB1 Alta da Guerra	4	4	4		
EB1 da Casa do Gelato	2	2	2		2
EB1 da Gámbia	2	2		2	2
EB1 do Montinho da Colónia	3	3		3	3
AGRU. ORDEM DE SANTIAGO					
EB1 / JI de Setúbal (Bela Vista)	12	12		12	12
EB1 / JI do Faralhão	4	4		4	
EB1 n.º 1 do Faralhão	2	2		2	2
EB1 n.º 2 do Faralhão	4	4		4	4
EB1 n.º 5 Paixão Frito	13	13		13	13
EB1 n.º 7 Fonte do Laviz	12	12		12	4
EB1 das Menageiras	3	3		3	3
Total	231	231	126	105	108

Praça do Brasil, n.º 17
2900-285 SETÚBAL

Tel.: 265 347 925/765 234450
Fax: 265 229 697



Câmara Municipal de Setúbal
Divisão de Educação
Sector de Apoio Social, Educativo e Pedagógico

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR 2008/10

C) Identificação dos professores por actividade:

N.º Professores		Habilitações
Ensino do Inglês	33	De acordo com o despacho 14 460/2008 de 26 de Maio
Actividade Física e Desportiva	33	De acordo com o despacho 14 460/2008 de 26 de Maio
Ensino da Música	22	De acordo com o despacho 14 460/2008 de 26 de Maio
Outras Expressões Artísticas	11	Curriculos relevantes para o ensino de Expressão Musical; Curriculos relevantes para o ensino de Expressão Plástica; Professores de Educação Visual e Tecnológica; Professores de 1º ciclo;
Animação do Livro e da Leitura (só turmas de Regime Normal)	19	Curriculo relevante para o ensino de Expressão Dramática; Professores de Educação Visual e Tecnológica; Professores de 1º ciclo;
Total	118	

Prça do Braço, nº 17
2400-265 SETÚBAL

Tel.: 245 547 925/245 234450
Fax: 245 219 617