

Teresa Matos Pereira (N. 1974). Doutorada em Belas Artes (especialização em Pintura), possui igualmente Pós-Doutoramento em Educação Artística, Mestrado em Teorias da Arte e Licenciatura em Artes Plásticas (Pintura) pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. É atualmente professora coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, lecionando na área das Artes Visuais e investigadora no Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes (Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes) e no Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (Escola Superior de Educação de Lisboa). No âmbito das artes visuais tem desenvolvido atividade enquanto artista e docente nesta área, com destaque para a lecionação em vários graus de ensino, a coordenação de projetos de investigação artística na comunidade e curadoria educativa. Na investigação destaca-se o desenvolvimento de pesquisa no âmbito da teoria da arte e da investigação em arte baseada na prática, com enfoque nas áreas que envolvem as ligações entre arte e colonialismo, arte, ideologia e propaganda, educação artística, cultura visual e criatividade.

O presente estudo, resultante de uma investigação de pós-doutoramento em Educação Artística, constitui uma abordagem transversal e diacrónica ao domínio das artes visuais, considerando os primeiros anos de escolaridade como contexto – detetando continuidades e descontinuidades nos modos de perceber, integrar e mobilizar conhecimento artístico.

Não obstante o conjunto de recomendações de organismos internacionais como a UNESCO, investigação produzida em diferentes áreas como as ciências sociais, a educação ou as neurociências, que tem vindo a demonstrar os contributos de uma Educação Artística de qualidade para o desenvolvimento de competências psicossociais, instrumentais, de inclusão e inovação, entre outros domínios, o facto é que persiste uma visão tecnicista-decorativista das artes visuais.

Esta visão instrumental encontra-se na base de uma secundarização que, do domínio social, é transposta para o âmbito das políticas educativas, dos *curricula* escolares (do ensino básico e da formação de professores) e que remete as artes para um campo do entretenimento, da decoração, do lúdico ou de uma “inutilidade” quotidiana.

O estudo assumiu como ponto de partida a necessidade de realizar uma sistematização das perspetivas e das práticas desenvolvidas no âmbito da educação artística, focada essencialmente nas artes visuais. Esta sistematização, que abarca o século XX e os primeiros anos do século XXI, procura preencher uma lacuna já que, apesar dos diversos estudos que se integram nesta área, o facto é que prevalece uma fragmentação e uma visão parcelar acerca das várias perspetivas que informaram os discursos, a legislação, as práticas e as representações que sobre esta área se foram sucedendo no tempo, culminando no presente.

Neste sentido, foi levada a cabo uma investigação ancorada na abordagem diacrónica, que conjugou a pesquisa em arquivo com o trabalho de campo, no sentido de perceber o papel representado pelas artes visuais no contexto da formação de professores do ensino primário e 1º Ciclo do Ensino Básico, desde a 1ª República até à atualidade, bem como a mobilização deste conhecimento (adquirido num ciclo formativo) no contexto profissional das práticas docentes.



TERESA MATOS PEREIRA

COLEÇÃO CAMINHOS DO CONHECIMENTO

TERESA MATOS PEREIRA

AS ARTES VISUAIS NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE

AS ARTES VISUAIS NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

POLYTECHNIC
UNIVERSITY
OF LISBON

AS ARTES VISUAIS NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE

Teresa Matos Pereira

AS ARTES VISUAIS NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE

Representações, *curricula* e práticas docentes
– do Século XX ao Século XXI

TÍTULO

As Artes Visuais nos Primeiros Anos de Escolaridade – Representações, Currícula e Práticas Docentes – do Século XX ao Século XXI

AUTORA

Teresa Matos Pereira

REVISORA LITERÁRIA

Sandrina Esteves

EDITOR

Instituto Politécnico de Lisboa

DESIGN DA CAPA

Pedro Antunes

EXECUÇÃO GRÁFICA

Gráfica 99

© Instituto Politécnico de Lisboa, 2025



**POLITÉCNICO
DE LISBOA** | POLYTECHNIC
UNIVERSITY
OF LISBON

Todos os direitos reservados

Outubro de 2025

ISBN 978-989-35749-8-0

DEP. LEGAL N.º 555133/25

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
1.ª PARTE – ARTE E CONHECIMENTO	19
DESIGN DE INVESTIGAÇÃO	19
FONTES CONSULTADAS.....	24
ESTADO DA ARTE. ABORDAGENS ÀS ARTES VISUAIS NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE DO ENSINO PÚBLICO EM PORTUGAL.....	25
DESÍGNIOS	26
ESTUDOS	28
PERCURSOS	33
2.ª PARTE –A ESCOLARIZAÇÃO DO SABER ARTÍSTICO	39
A CULTURA ARTÍSTICA E O SABER ESCOLAR	39
ARTE E CONHECIMENTO DO MUNDO	46
ARTE E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	50
INVESTIGAÇÃO EM ARTE E EDUCAÇÃO	56
PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA?	61
3.ª PARTE – 1.ª REPÚBLICA	65
O PENSAMENTO REPUBLICANO E A EDUCAÇÃO DO GOSTO	65
O ENOBRECIMENTO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO DA MÃO	69
ENSINAR A CRIANÇA A VER, A OLHAR, A OBSERVAR	72
PARA UM DESENVOLVIMENTO RACIONAL DA MANUALIDADE	79
TODOS PODEM EXERCER UMA INDÚSTRIA, CONSTITUIR FAMÍLIA, SER ARTISTAS	85
O CINEMA NA ESCOLA	94
O HOMEM VALE, SOBRETUDO PELA EDUCAÇÃO QUE POSSUE	98
UM AMBIENTE DE ARTE, DE AFECTOS E DE IDEIAS	102
MODELAÇÃO	105
DESENHO.....	106

CALIGRAFIA.....	107
TRABALHOS MANUAIS	108
O PROFESSOR COMO ÁRBITRO NOS DESTINOS MORA ES DA PÁTRIA	113
A EDUCAÇÃO DOS SENTIMENTOS PELA ARTE	115
TODA A EDUCAÇÃO É UM EMPREENDIMENTO DE REFLECTIDA SIMPATIA SOCIAL.....	121
4.ª PARTE – ESTADO NOVO	127
<i>O ENSINO DEVE PRENDER O HOMEM À TERRA, DANDO-LHE ELEMENTOS PARA NELA VIVER E A VALORIZAR</i>	<i>127</i>
O PROFESSOR PRIMÁRIO COMO ARQUITETO DO HOMEM DO FUTURO.....	142
BOLETIM ESCOLA PORTUGUESA: PARA UMA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO	152
A AFECTIVIDADE DO BELO: EDUCAÇÃO ESTÉTICA, IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE	155
DESENHO E PINTURA.....	163
DIDÁTICA DO DESENHO NA ESCOLA PRIMÁRIA.....	171
COLECIONAR, EXPOR E ANALISAR.....	185
QUOTIDIANOS E MATERIALIDADES ESCOLARES	191
O CINEMA EDUCATIVO	207
5.ª PARTE – PÓS-25 DE ABRIL.....	209
UMA CONSCIÊNCIA NACIONAL GENUINAMENTE DEMOCRÁTICA	209
APRENDENDO A APRENDER	211
UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA	218
UMA FORMAÇÃO GENÉRICA ARTÍSTICA.....	224
UMA DIMENSÃO EUROPEIA DA EDUCAÇÃO	227
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	239
PRÁTICAS DOCENTES.....	250
NOTA FINAL: DOS DESAFIOS	261
REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	365
ANEXO	285

ÍNDICE DE FIGURAS

DIAGRAMA 1	23	FIGURA 33.....	193
GRÁFICO 1.....	32	FIGURAS 35 E 35.....	195
FIGURA 1	42	FIGURAS 36 E 37	195
FIGURA 2 E 3	73	FIGURA 38.....	196
FIGURAS 4 E 5	83	FIGURA 39.....	198
FIGURAS 6 E 7	84	FIGURA 40.....	199
FIGURA 8	95	FIGURAS 41, 42, E 43	199
FIGURA 9	110	FIGURA 44.....	202
FIGURA 10.....	111	FIGURA 45.....	205
FIGURA 11.....	112	FIGURA 46.....	206
FIGURA 12.....	113	QUADRO 2	216
FIGURA 13.....	113	GRÁFICO 5.....	219
FIGURA 14.....	122	FIGURA 47.....	220
GRÁFICO 2.....	125	FIGURA 48.....	222
FIGURA 15.....	129	QUADRO 3	229
FIGURA 16.....	137	QUADRO 4	231
FIGURA 17.....	148	QUADRO 5	238
FIGURA 18.....	150	QUADRO 6	246
FIGURA 19.....	151	GRÁFICO 6.....	247
FIGURA 20.....	151	GRÁFICO 7.....	247
GRÁFICO 3.....	154	GRÁFICO 8.....	248
GRÁFICO 4.....	154	GRÁFICO 9.....	250
FIGURA 21.....	164	FIGURA 49.....	252
FIGURAS 22 E 23.....	167	FIGURA 50.....	253
FIGURA 24.....	175	FIGURA 51.....	254
FIGURA 25.....	176	FIGURA 52.....	255
FIGURA 26.....	179	FIGURA 53.....	255
FIGURA 27.....	184	FIGURA 54.....	255
FIGURA 28.....	186	FIGURA 55.....	256
FIGURA 29.....	187	FIGURA 56.....	256
QUADRO 1	181	FIGURA 57.....	257
FIGURA 30.....	189	FIGURA 58.....	258
FIGURA 31.....	190	FIGURA 59.....	258
FIGURA 32.....	193	FIGURA 60.....	259

AGRADECIMENTOS

O estudo apresentado enquadra-se numa investigação de pós-doutoramento em Educação Artística, levada a cabo no Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes da Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Este trabalho, desenvolvido ao longo de quatro anos (2017-2021), resulta de um processo de pesquisa para o qual contribuíram discussões, cumplicidades e desafios que o tornaram uma viagem aberta a descobertas mas também a múltiplas interrogações.

Neste sentido gostaria de expressar um primeiro agradecimento à minha orientadora, a professora Margarida Calado, que aceitou mais este desafio e que de um modo continuado tem estimulado o gosto pela investigação, pelo rigor, pelo aprofundamento e cruzamento de diferentes perspetivas teóricas. Agradeço por isso o apoio, a leitura aturada de todos os textos, as sugestões informadas e as conversas informais que, por vezes de forma indireta, me levam a olhar para algumas questões sob outra perspetiva.

Um agradecimento especial às colegas Sandra Antunes, Joana Matos, Kátia Sá e Joana Ferreira pela amizade, disponibilidade e pela partilha de ideias, conhecimento e que, com a sua atividade docente na licenciatura em Educação Básica e na licenciatura de Artes Visuais e Tecnologias têm contribuído para um questionamento e reflexão crítica acerca de perspetivas teóricas e metodológicas, inerentes aos processos criativos e aos processos educativos. Agradeço igualmente aos colegas Natália Vieira, Carla Rocha e Abel Arez que comigo partilharam a lecionação da Unidade Curricular Artes e Educação Física, a qual me permitiu esboçar uma perspetiva mais clara acerca da integração curricular destas áreas, tendo a prática criativa como cenário de fundo.

Ao colega Nuno Ferreira pela informação histórica cedida acerca da Escola Superior de Educação.

Aos técnicos arquivistas e bibliotecários que, de uma forma exemplar, disponibilizaram informação e documentação, a qual se viria a revelar de utilidade fundamental para a compreensão das problemáticas em estudo. Por isso, o meu agradecimento ao Dr. Rui Teófilo da Biblioteca

da Escola Superior de Educação de Lisboa, à Dr.^a Sandra Martins da Biblioteca Municipal da Lousã e à Dr.^a Luísa Gomes do Arquivo Municipal de Santiago do Cacém.

Às professoras de 1.º ciclo do Ensino Básico (Magda Matos, Susana Vieira, Ida Ferreira e Sandra Santos) que amavelmente se disponibilizaram a colaborar com o estudo, enviando imagens dos processos de trabalho desenvolvidos bem como dos resultados finais. À D. Maria Fernanda e D. Maria da Saudade pela cedência de informação pessoal. Aos/às estudantes que se disponibilizaram a colaborar com o estudo através da resposta aos questionários. Finalmente, um agradecimento à professora Ana Pessoa pela disponibilidade, pela leitura e sugestão que contribuiu para repensar o título do texto.

INTRODUÇÃO

“Bernardo de Chartres dizia que somos como anões aos ombros de gigantes, de modo que podemos ver mais longe que eles, não em virtude da nossa estatura ou da acuidade da nossa visão, mas porque, estando aos seus ombros, estamos acima deles” (Eco, 2018, p.22). O aforismo medieval atribuído a Bernardo de Chartres (século XII), que, inicialmente, permitiu moderar conflitos geracionais (Eco, 2018), continua, nove séculos depois, a sugerir um olhar prudente para com os discursos da mudança, da inovação, da obsolescência, mas também para as suas múltiplas transfigurações e “*transvestismos*”.

Esta metáfora serve para nos lembrar de que o nosso conhecimento atual se encontra sedimentado sobre outras camadas (mesmo que em alguns casos as queiramos recalcar) e que uma ação informada não pode ignorar narrativas e modelos anteriores, ainda que querendo afirmar-se pela diferença.

A vontade de realizar este estudo prendeu-se, por um lado, com um conjunto de circunstâncias de natureza profissional e académica e, por outro, com um interesse pessoal em compreender as ligações entre arte e intervenção cívica, no âmbito das quais a educação (formal e não formal) assume um papel central. Neste sentido, e no que toca às motivações de natureza profissional e académica, há a destacar o facto de ter vindo a desenvolver, desde 1998, uma atividade relacionada com o ensino das artes visuais, primeiro em contextos de ensino básico e secundário e, mais tarde, de ensino superior. Em qualquer um destes contextos de atuação, as ligações entre o conhecimento adquirido através da prática artística (decorrente da minha formação inicial em artes plásticas-pintura), a comunicação e mobilização desse conhecimento bem como o desenvolvimento de uma prática docente foram-se entrelaçando de modo mais ou menos consciente. Na verdade, tem sido minha intenção o desenvolvimento de uma ação que não esteja limitada exclusivamente a questões de natureza técnica ou instrumental, mas que contribua para ampliar modos de pensar que passam, necessariamente, pelo fomento da literacia visual bem como pelos processos de criação de natureza participativa,

integrados na comunidade (comunidade local, comunidade educativa, ...). Neste quadro, quer a aprendizagem técnica incorporada na criação de imagens, quer a análise da imagem, quer a produção de discurso que daí advém, assumem-se como pontos fundamentais na construção de conhecimento partilhado, capaz de refletir uma diversidade de perspetivas críticas não só acerca da arte, mas também dos domínios social, cultural, histórico, ambiental, entre outros.

Ao longo dos anos de experiência nesta área ocorreram inúmeros desafios que abrangem quer a dimensão comunicacional, quer a dimensão teórica, quer sobretudo uma dimensão prática – de mobilização de conhecimentos de natureza estética-artística. Neste último ponto saliente o confronto face a um conjunto de ideias pré-concebidas acerca do papel das artes visuais nos primeiros anos de escolaridade. Neste caso, a minha experiência colocou-me frente a frente com uma perceção que associa a prática educativa das artes visuais à aprendizagem da técnica em si mesma, às “manualidades”, ao desenho/ pintura “livres”, a uma visão e uma ação instrumentais que mobilizam as artes em função dos momentos festivos/comemorativos do ano ou na realização de objetos de comunicação visual de conteúdos de outras áreas disciplinares (de que os “cartazes” são um exemplo). Esta visão de senso comum encontra-se na base de uma secundarização das artes visuais que, do domínio social, é transposta para o âmbito das políticas educativas, dos *curricula* escolares (do ensino básico e da formação de professores) e que as remete para um campo do entretenimento, da decoração, do lúdico ou de uma “inutilidade” quotidiana.

Não obstante o conjunto de recomendações de organismos internacionais como a UNESCO, estudos produzidos em diferentes áreas como as ciências sociais, a educação ou as neurociências, que têm vindo a demonstrar os contributos de uma Educação Artística de qualidade para o desenvolvimento de competências psicossociais, instrumentais, de inclusão e inovação, entre outros domínios, o facto é que persiste uma visão tecnicista-decorativista das artes visuais.

O presente estudo assumiu como ponto de partida a necessidade de realizar uma sistematização das perspetivas e das práticas desenvolvidas no âmbito da educação artística, focada essencialmente nas artes visuais. Esta sistematização, que abarca o século XX e os primeiros anos do século XXI, procura preencher uma lacuna quando consideramos a formação de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico ou a investigação em

Educação Artística já que, não obstante os diversos estudos que se integram nesta área, o facto é que prevalece uma fragmentação e uma visão parcelar acerca das várias perspetivas que informaram os discursos, a legislação, as práticas e as representações que sobre esta área se foram sucedendo. Enveredei pela realização de uma abordagem transversal e diacrónica ao domínio das artes visuais, considerando os primeiros anos de escolaridade como contexto – detetando continuidades e descontinuidades nos modos de perceber, integrar e mobilizar conhecimento artístico. O estudo visou, por conseguinte, uma compreensão ampla do papel atribuído à Educação Artística, designadamente às artes plásticas/visuais, no contexto do *currículum* do 1.º ciclo do Ensino Básico/Ensino Primário, ao longo do século XX (a partir da 1.ª República) e até 2022, bem como nas práticas docentes dos professores deste grau de ensino – lecionado geralmente em regime de monodocência. Considerando que as artes plásticas/visuais são muitas vezes minorizadas pelos docentes, mas também pelos pais e estudantes face a outras áreas de conhecimento, importa compreender os fatores envolvidos nesta secundarização. Segundo alguns relatórios, designadamente o que foi elaborado pelo Grupo de Trabalho do Ministério da Educação e Ministério da Cultura em 2004 (Xavier, 2004), esta subalternização ocorre quer na formação inicial e contínua dos professores, quer nas suas práticas docentes, mas também ao nível de um substrato mais profundo da formação do indivíduo que tanto pode radicar numa capacitação individual no domínio das artes e da cultura como na dimensão cultural do *currículum*.

Por conseguinte, foi levada a cabo uma pesquisa ancorada na abordagem diacrónica, conjugada com trabalho de campo, no sentido de perceber o papel representado pelas artes visuais no contexto da formação de professores do ensino primário e 1.º Ciclo do Ensino Básico, desde a I.ª República até à atualidade, bem como a mobilização deste conhecimento (adquirido num ciclo formativo) no contexto profissional das práticas docentes. Esta perspetiva implicou um cruzamento entre as conceções pedagógicas que atravessam o século XX até às primeiras décadas do século XXI (considerando textos legislativos, *curricula*, manuais, publicações periódicas, bibliografia de referência na formação de professores) e as práticas profissionais (considerando as modalidades de operacionalização dos programas, atendendo a estratégias e metodologias levadas a cabo por docentes no trabalho desenvolvido com os alunos em aula). Considerou-se por isso: i) a presença, nos *curricula* escolares,

de disciplinas que se integram neste domínio; ii) as representações acerca do desenvolvimento gráfico na infância e a sua transposição para contextos educativos; iii) a formação de professores e, iv) as práticas docentes.

Este estudo visa igualmente fornecer ferramentas aos estudantes e/ou investigadores que iniciam os seus processos de pesquisa no âmbito da educação artística, já que envereda por uma linha de abordagem transversal a várias épocas históricas e assim permite perceber de que modo se foram discutindo as questões relacionadas com a construção disciplinar em torno das artes visuais nos primeiros anos de escolaridade. Esta dimensão pragmática do estudo reflete uma preocupação em desenvolver investigação que, num primeiro momento, possa ser aplicada à atividade letiva na Escola Superior de Educação de Lisboa, na orientação de trabalhos académicos ou outras atividades relacionadas com a formação de professores e outros agentes educativos. Em segundo lugar, prende-se com uma necessidade de sistematizar conhecimento que permita igualmente estabelecer pontos de comparação entre diferentes épocas, paradigmas teóricos ou práticas, contribuindo assim para o entendimento de que não existem processos desligados do tempo e do espaço em que decorrem e que, acima de tudo, seja no âmbito da investigação ou da prática, é fundamental possuir um conhecimento de base (teórico-histórica) capaz de evitar discursos acríticos ou práticas inconsequentes e descomprometidas com uma visão transversal do desenvolvimento do indivíduo enquanto ser biológico, social e cultural. Em terceiro lugar, dadas as características transversais e assumidamente generalistas do estudo desenvolvido, pretende-se igualmente abrir espaços que possam perspetivar outras pesquisas, outros olhares ou o aprofundamento de outros temas já que não era objetivo a realização de uma investigação fechada sobre si própria. Tal como em qualquer processo de produção de conhecimento, apresenta-se um ponto de vista que será sempre localizado e sujeito a uma visão singular, quer pelas opções teóricas que o fundamentam, quer pelas próprias lentes que filtram o olhar acerca dos temas em estudo.

Este olhar transversal permite uma perceção alargada das modalidades ideológicas e políticas que enquadraram a integração das artes visuais no *currículo* dos primeiros anos de escolaridade, da formação de professores, mas também as perceções acerca da infância, das próprias práticas artísticas e da experiência estética enquanto elementos integrantes da educação do ser humano. Procurou-se, finalmente, uma visão

alargada da cultura educativa que foi sendo construída em torno das artes visuais nos *curricula* escolares, considerando os tempos longos dos regimes políticos e os tempos curtos das práticas docentes que procuram operacionalizar orientações curriculares, didáticas e pedagógicas.

O trabalho apresentado considera assim, como aspetos essenciais, um conjunto de problemáticas tais como os discursos, as políticas, as representações e as práticas associadas às artes visuais em contexto educativo e estrutura-se em cinco partes que contemplam aspetos de natureza metodológica, conceptual e histórica.

Neste sentido, as duas primeiras partes incidem sobre o design de investigação que estruturou o trabalho desenvolvido, bem como a definição conceptual e levantamento dos estudos realizados no âmbito do objeto de estudo – as artes visuais nos primeiros anos de escolaridade no contexto português. Neste âmbito foram consideradas as perspetivas teóricas que se cruzam no âmbito dos discursos acerca da importância e papel das artes visuais na educação, atendendo a diferentes áreas de enunciação, bem como as ligações entre investigação e teorização. Com vista a uma perceção mais ampla das discussões acerca da Educação Artística em contexto português, foi realizado um levantamento da produção académica e ensaística relacionada com as abordagens às artes visuais no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em consideração as diferentes áreas de estudo a partir das quais emergem (Ciências da Educação, História da Educação, Didática, Pedagogia, Educação Artística, Desenvolvimento Curricular)

As três partes seguintes desenvolvem uma abordagem diacrónica à escolarização das artes visuais em contexto português desde a 1.ª República. Assim é realizada uma abordagem histórica centrada em três momentos essenciais: a 1.ª República, o Estado Novo e o período após o 25 de abril de 1974.

Esta abordagem encontra-se estruturada segundo três eixos: o discurso legislativo, o discurso educativo e a formação de professores e procura traçar uma perspetiva acerca das diferentes problemáticas inerentes ao estudo, tendo em consideração um cruzamento entre as dimensões teórica, ideológica e histórica. Na última parte (que incide no período compreendido entre 1974 e 2020) é apresentada uma abordagem de natureza exploratória, a partir de uma amostra de conveniência, com vista a vislumbrar o papel desempenhado pelas artes visuais no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Deste modo propõe-se uma sistematização das abordagens às artes visuais nos primeiros anos de escolaridade considerando um tempo longo – o tempo histórico – que permite uma visão transversal das principais transformações em termos de paradigma educativo (estabelecendo uma ligação com quadro social, cultural e político), e um tempo curto – associado às práticas – que permite direcionar o olhar sobre as modalidades de abordagem e desenvolvimento de orientações curriculares e conteúdos estético-artísticos.

1.ª PARTE

ARTE E CONHECIMENTO

A investigação desenvolvida insere-se num paradigma qualitativo-interpretativo e procurou uma compreensão alargada das questões que envolvem a educação artística, no que concerne às artes visuais, no âmbito do 1.º ciclo do Ensino Básico, considerando as dimensões histórica, cultural, social e educativa que envolvem esta problemática. As questões seguidamente enunciadas levaram a uma abordagem que, não se cingindo apenas à teoria curricular, formação de professores ou história das teorias da educação artística, procurou cruzar teoria e prática. Este cruzamento visa, por um lado, perspetivar uma dimensão trans-histórica, considerando aspetos de ordem teórica, ideológica e sociológica que permitam integrar a problemática em estudo num cenário mais amplo e, por outro, enquadrar as práticas docentes e investigativas no contexto do ensino superior através de uma investigação aplicada ao ensino.

Inscrevendo-se num campo de pesquisa multidisciplinar, a investigação desenvolvida cruzou a história das disciplinas escolares com dados empíricos, decorrentes das práticas docentes no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

DESIGN DA INVESTIGAÇÃO

Uma investigação desta natureza não se pode alhear dos contributos da História da Cultura (Chartier, 1988), designadamente o destaque que esta dá a dois conceitos fundamentais: a representação e a prática. Neste caso a abordagem à história de uma área disciplinar pressupõe a compreensão das representações que lhes estão associadas (e que partem da apropriação de artefactos e saberes culturais), da sua transposição para os domínios da educação, configurando uma cultura própria produzida pelos seus protagonistas (professores e estudantes). Neste sentido,

o estudo assume três componentes essenciais:

1. Os processos de disciplinarização que estão na base da introdução das áreas associadas às artes visuais nos *curricula* do ensino primário/1.º ciclo do ensino básico entre 1911 e 2022, considerando questões de natureza científico-pedagógica, social, cultural, ideológica e política que interferem na construção curricular;
2. Os saberes a adquirir e mobilizar pelo professor primário/1.º ciclo do EB, o “capital cultural” na área das artes visuais que os programas de formação de professores da Escola Normal, Magistério Primário e Escola Superior de Educação proporcionam aos candidatos à docência neste grau de ensino;
3. As práticas desenvolvidas em contexto profissional pelos professores primários/de 1.º ciclo, considerando a mobilização de saberes adquiridos no âmbito da formação, operacionalização dos programas e a integração com outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) nestes graus de ensino.

No que diz respeito à primeira componente, foram considerados os contributos teóricos dos estudos sobre a história do *curriculum* de que autores como Ivor F. Goodson, André Chervel ou Thomas Popkewitz se têm destacado pela análise sociocrítica da disciplinarização do conhecimento. Neste caso serão observados os processos inerentes à génese, funcionalidade e desenvolvimento (Chervel, 1991) bem como o enquadramento social, cultural, político/ideológico e económico (Popkewitz, 1997) das disciplinas associadas à área das artes visuais no contexto dos primeiros anos de escolaridade.

Através de um cruzamento entre os *curricula* do ensino primário/básico, a legislação produzida pelas instâncias de regulação do sistema educativo, a produção de manuais e outros textos que legitimam as parcelas de conhecimento consideradas social e culturalmente válidas, procurar-se-á traçar um percurso das artes plásticas/visuais (enquanto área abrangente no contexto da educação artística) ao longo do século XX e primeiras décadas do séc. XXI em Portugal. Esta abordagem coloca o enfoque em determinados momentos-chave que se demarcam tanto pelas propostas de transformação/rutura que produzem, como pelas linhas de continuidade muitas

vezes implícitas no discurso legislativo. A análise dos textos que regulamentam a ação educativa permite-nos, igualmente, ter uma percepção do entendimento histórico da infância, da organização do tempo escolar, ou das formas de regulação social da criança.

Num segundo momento é proposto um olhar cruzado sobre os planos de estudo da formação de professores, legislação e modelos formativos que, no seu conjunto, configuram um discurso do poder de legitimação e regulação. Este cruzamento concorre para perceber as dimensões ideológica e científico-pedagógica que estão na base da abordagem às artes visuais nos primeiros anos de escolaridade – a “cultura artística” que cada candidato a professor assume no contexto da sua formação – bem como a dimensão ideológica que lhe está subjacente de forma mais ou menos explícita.

Da articulação entre estes dois momentos destaca-se a possibilidade de mapear um conjunto de conceções de natureza variada (pedagógica, sociológica, histórica, ideológica e cultural) que, tendo na base a construção do indivíduo enquanto entidade sociológica desde a infância, estão implicadas na elaboração de modelos educativos que, em última instância, modelam a percepção daquilo que é a arte e a cultura. Esta perspetiva, ao incidir a atenção sobre as construções disciplinares no domínio das artes visuais, compromete-se inevitavelmente com a cultura escolar que as configuram, mas igualmente com as realidades socioculturais, outros saberes disciplinares, representações culturais e históricas de espaços de tempo diferenciados.

Uma terceira dimensão diz respeito às práticas docentes que, em contexto profissional, apropriam e mobilizam, de formas diferenciadas, o conhecimento anteriormente adquirido, contribuindo, finalmente, quer para o desenvolvimento de competências de natureza cognitiva, emocional e funcional, quer para a construção de determinadas representações da disciplina artística. Aqui, as questões de natureza metodológica/didática fundem-se com as dimensões científico-pedagógicas numa ação que envolve disseminação, partilha, construção de conhecimento e produção de sentido, através de experiências educativas e vivenciais que atravessam os planos individual e coletivo.

Considerando a formulação de Margaret Sommers (Sommers, 1994) acerca da narrativa no âmbito das construções sociais da identidade, há a referir duas dimensões essenciais no que toca à informação recolhida:

- a. Os discursos e práticas de professores e estudantes poderão ser entendidos enquanto *narrativas ontológicas* na medida em que refletem um conjunto de interações sociais desenvolvidas ao longo de um período de tempo;
- b. Os discursos legais e institucionais inscrevem-se no âmbito das *narrativas públicas* que remetem para um quadro sociocultural mais amplo que ultrapassam a esfera individual. Consideram-se aqui o *corpus* legislativo que define um conjunto de políticas educativas ao longo do tempo bem como a apropriação que é feita pelos professores e os moldes em que lhe conferem um sentido performativo.

Observando estas componentes foi definido o design de investigação que contempla um conjunto de etapas de desenvolvimento, definição de técnicas de recolha de dados, bem como da criação de instrumentos de recolha e análise da informação recolhida (Diagrama 1), e foram mobilizadas técnicas de recolha de dados que, de forma complementar, possibilitaram responder às questões de investigação. Neste sentido, foram utilizadas: i) técnicas de recolha e análise documental, ii) técnicas de trabalho de campo através de questionário e recolha de trabalhos realizados em contexto escolar.

No que diz respeito à recolha documental foram mobilizadas diferentes fontes das quais darei conta no ponto seguinte. A realização de trabalho de campo teve por objetivos averiguar as representações, entendimento e práticas quer dos professores de 1.º ciclo do Ensino Básico no ativo, quer de estudantes dos cursos de formação de professores e incidiu numa escolha de amostras intencionais. No caso dos professores em exercício contei com a colaboração de quatro docentes que durante um ano letivo me enviaram imagens e documentação referente às suas práticas com as respetivas turmas, tendo como critério a escolha de escolas situadas em contexto urbano e rural. No que diz respeito aos estudantes que frequentam cursos de formação de professores, a amostra incidiu sobre os estudantes da licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A decisão de trabalhar com amostras intencionais não teve como propósito a reunião de um número de participantes que, do ponto de vista estatístico, fosse representativo de “todos” os docentes no ativo ou

de “todos” os estudantes de Educação Básica, mas, acima de tudo, desenvolver uma abordagem de natureza exploratória que permitisse, de forma cirúrgica, analisar os resultados das práticas e as percepções de uns e outros, extraindo daí um conhecimento que, embora parcelar, não deixa de ser significativo.

No que concerne às metodologias de investigação qualitativa estas integraram:

- a. Técnicas de questionário e de recolha de uma amostra de trabalhos realizados em contextos escolares que possibilitem complementar a informação recolhida anteriormente por via documental e, sobretudo, compreender as percepções acerca das artes visuais no contexto do 1.º ciclo do Ensino Básico;
- b. Análise de imagens realizadas pelos docentes como forma de documentação dos processos e resultados das suas práticas que permite aferir precisamente a performatividade que os mesmos conferem aos princípios orientadores plasmadas nos textos legais. Ao mesmo tempo permitem cruzar as narrativas ontológicas com as narrativas públicas já que resultam de formas de atribuição de sentido às interações sociais desenvolvidas no âmbito de uma profissionalidade docente, que decorre num determinado quadro normativo.

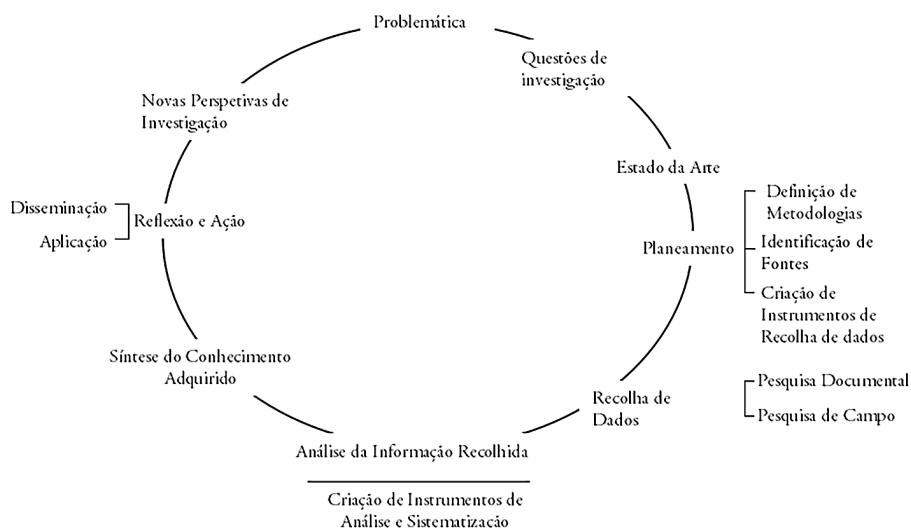


Diagrama 1. Design da Investigação desenvolvida

FONTES CONSULTADAS

A pesquisa documental envolveu um conjunto de entidades e processos de recolha o que possibilitou aceder a fontes de natureza variada e assim cruzar diferentes perspetivas. Considerando que, em alguns momentos, por questões de natureza metodológica, foi necessário utilizar amostras intencionais, foi selecionada documentação existente em fundos muito específicos.

A recolha documental incidiu sobre fontes impressas, manuscritas e documentação visual, tendo sido realizada pesquisa através da consulta de fundos documentais existentes em arquivo e informação enviada por particulares. Envolveu assim as seguintes modalidades e respetivas fontes:

a. Bibliotecas centrais/especializadas e arquivos digitais

Através dos fundos documentais existentes em inúmeras bibliotecas e arquivos digitais disponíveis *online* foi possível aceder a documentação impressa que incluiu:

- Textos legislativos
- *Curricula* do ensino básico/ensino primário
- Planos de estudos da formação de professores
- Bibliografia geral sobre educação, didática, pedagogia e desenvolvimento gráfico infantil
- Publicações periódicas com artigos de natureza ensaística

b. Arquivos históricos

Através dos fundos em depósito em arquivo histórico foi possível a recolha de informação mais detalhada referente a contextos e/ou épocas em particular. Esta documentação incluiu:

- Materiais provenientes de antigas escolas primárias, nomeadamente cadernos escolares, provas de exame e trabalhos realizados pelos alunos.
- Documentos como atas de reunião e alguma legislação a propósito da instalação da Escola Normal Superior de Lisboa
- Exemplos de cultura material

c. Recolha de campo

As recolhas de campo incidiram sobretudo informação cedida por pessoas particulares e incluíram:

- Imagens de processos e resultados das práticas docentes realizadas com alunos
- Provas de exame

d. Repositórios científicos *online*

A consulta dos repositórios científicos mostrou-se particularmente importante no que toca à realização de um mapeamento dos estudos desenvolvidos sobre a problemática em estudo por forma a fazer um estado da arte (dado que estes se encontram dispersos por inúmeras áreas disciplinares como veremos mais adiante).

ESTADO DA ARTE. ABORDAGENS ÀS ARTES VISUAIS NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE DO ENSINO PÚBLICO EM PORTUGAL

Este estado da arte encontra-se estruturado em três momentos que se interligam e procuram compreender as três dimensões associadas à investigação desenvolvida, ou seja, a disciplinarização do saber artístico, a formação de professores e as práticas. Num primeiro momento, intitulado *Desígnios*, é realizada uma breve síntese de algumas iniciativas que, decorrentes de quadros internacionais mais amplos, têm tido ecos nas discussões acerca da Educação Artística em Portugal, embora o seu impacto real seja alvo de alguma indeterminação, fruto da inexistência de uma estratégia consistente e continuada para esta área ao nível, por exemplo, da escolaridade obrigatória.

Num segundo momento, intitulado *Estudos*, será realizado um levantamento da produção científica referente à última década tendo como ponto de ancoragem os trabalhos depositados nos repositórios científicos nacionais. Este levantamento irá incidir sobretudo na área das artes visuais e da expressão plástica, tendo em consideração trabalhos relacionados com o 1.º ciclo do ensino básico, formação de professores e história da educação.

Num terceiro momento, intitulado *Percursos*, será realizada uma abordagem a algumas obras fundamentais para o estudo da Educação

Artística em Portugal focando essencialmente aqueles em que o domínio das artes visuais ocupa um lugar central.

Estes três momentos destinam-se a sinalizar de uma forma muito sintética os pontos essenciais da discussão acerca da importância da Educação Artística no contexto nacional, sem perder de vista as ligações com um contexto internacional mais amplo, nomeadamente ao nível de entidades como a UNESCO.

DESÍGNIOS

Em plena pandemia provocada pelo vírus SARS-COVID 19 foi emitido um texto pela UNESCO intitulado *Educação Artística para a Resiliência e a Criatividade*, no qual são expressos os contributos da Educação Artística para o desenvolvimento de competências essenciais que possam enfrentar as consequências do isolamento social, decretado pelos sucessivos confinamentos. Neste caso é destacado o papel das artes num ecossistema mais amplo, pela capacidade de proporcionar um conforto psicossocial através da fruição estética e dos processos criativos. A resolução de problemas, a criatividade e a colaboração são mencionadas como competências fundamentais que resultam de uma educação de qualidade na qual a Educação Artística estabelece uma ponte entre as dimensões cognitiva, social, emocional e comportamental. Estas competências essenciais num contexto de isolamento social são igualmente perspetivadas como ferramentas capazes de enfrentar os desafios de uma realidade pós-Covid.

O lançamento de um *Plano Nacional das Artes*, com tutela partilhada pelos ministérios da Cultura e da Educação e com um horizonte temporal balizado entre 2019 e 2024 vem uma vez mais recordar a necessidade de uma estratégia nacional de promover a “educação para uma cultura mais participada e acessível a todos” (Vale & Brighenti, 2019, p. 11), na qual a fruição, criação cultural e artística são assumidas como “fatores de desenvolvimento e coesão territorial” (Vale & Brighenti, 2019, p. 11). O acesso à cultura, à democracia cultural e à cidadania surgem igualmente como tópicos que se cruzam com a educação no texto da *Carta de Porto Santo* que resultou do encontro promovido no contexto da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia entre os dias 27 e 28 de abril de 2021. Não sendo

necessariamente novas as questões levantadas por ambos os documentos, as mesmas manifestam uma intencionalidade de promover abordagens socialmente enquadradas e de forma integrada em contexto educativo e/ou comunitário.

A estas iniciativas não é alheia a circulação de ideias, contacto entre especialistas e instituições que, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, reconfiguram os modelos educativos nacionais e levam a perspetivar uma viragem transnacional (Fuchs & Vera, 2020; Ferraz-Lorenzo & Machado-Trujillo, 2020) na história da educação. De entre as organizações internacionais que maior influência têm exercido sobre esta reconfiguração dos sistemas educativos nacionais, com efeitos mais ou menos diretos ao nível das políticas, programas e opções curriculares bem como da investigação em educação, destacam-se, entre outras, a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial (Ferraz-Lorenzo & Machado-Trujillo, 2020). Neste sentido, a agenda 2030 da UNESCO ou o projeto Futuro da Educação e as Competências 2030 (*The Future of Education and Skills 2030*) da OCDE assumem-se como documentos que enquadram, atualmente, algumas medidas lançadas no âmbito das políticas educativas, construções curriculares e programas educativos entre outras.

Neste sentido, o conjunto de iniciativas acima mencionadas integram uma agenda mais ampla, na qual o desenvolvimento sustentável e a cidadania se encontram no centro das ações promovidas por organismos internacionais como a UNESCO. De entre estas ações destaca-se a *Agenda 2030* (definida pela ONU em 2015) que preconiza, entre outros, um conjunto de princípios de universalidade, inclusão, responsabilidade, tolerância, multiculturalidade, paz e cooperação, e tem como *Objetivo 4 a Educação de Qualidade* no qual são afirmados valores da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Não obstante o facto de vários autores sublinharem o desfasamento entre as práticas artísticas e culturais contemporâneas e as propostas pedagógicas no campo das artes visuais (Acaso 2009, 2013; Oliveira, 2015; Iavelberg, Sousa & Oliveira, 2022), nas duas últimas décadas têm sido produzidos alguns documentos por organizações internacionais como a UNESCO e a OCDE que procuram medir o impacto da educação artística enquanto área curricular ou extracurricular (Meleisea, 2005; Bamford, 2006; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013; Venkatesh, Ruprecht, Ferede, 2023; Fernández-Cao, Carbó et.al., 2023).

Estes destacaram os contributos da integração das artes nos currículos escolares ou em contextos extracurriculares para melhorar resultados académicos, inovar práticas pedagógicas e, acima de tudo, desenvolver a criatividade como uma das competências essenciais aos estudantes e profissionais do século XXI.

Em Portugal, o início da década de 2000 ficou marcado pela organização da 1.^a Conferência Mundial de Educação Artística (5 e 6 de março de 2006), sob os auspícios da UNESCO e promovida em articulação pelos ministérios da Educação, Cultura e Negócios Estrangeiros. Daqui resultou um *Roteiro para a Educação Artística*¹ (*Road Map for Arts Education*) documento de referência (a par com a *Agenda de Seul*² de 2010) para a definição de um conjunto de eixos estruturantes de uma educação de qualidade no âmbito da qual a educação artística assume uma dimensão transversal. Os princípios orientadores integrados neste documento têm conhecido, entre nós, uma aplicação hesitante por parte dos organismos responsáveis, sujeitos que estão às respetivas agendas políticas de sucessivos mandatos governamentais. No presente há a destacar a definição do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, acompanhado, no plano curricular, de um conjunto de *Aprendizagens Essenciais* e a implementação da flexibilização curricular, mantendo, todavia, como documentos orientadores o Currículo Nacional do Ensino Básico datado do início do século XXI (2004).

ESTUDOS

A investigação em Educação Artística no contexto português tem conquistado um espaço de crescente afirmação ao longo da última década e meia. Esta conquista, decorrente das mudanças levadas a cabo ao abrigo da Reforma de Bolonha, designadamente a exigência de grau de mestre para o exercício da profissão docente, a criação de programas de doutoramento, centros e projetos de investigação em arte ou a partilha de linhas de investigação em educação artística com os domínios das ciências da educação, tem possibilitado o desenvolvimento

¹ Disponível em: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>

² Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692>

de um número crescente de estudos sobre as questões do ensino-aprendizagem das artes nas instituições de ensino superior universitário e politécnico.

O aprofundamento da reflexão em torno dos aspetos histórico, teórico e metodológico, considerando as ligações entre os domínios científico, pedagógico, teórico e a prática docente e/ou ação educativa – quer em moldes formais quer não formais – são alguns dos principais contributos que advêm do conjunto de estudos desenvolvidos em contexto académico e não só.

De entre os estudos desenvolvidos destacam-se, *grosso modo*, dois grandes eixos orientadores: as abordagens de natureza histórica que permitem desenhar uma visão diacrónica quer do ensino artístico quer da formação de professores de artes visuais, e as abordagens que se inserem numa linha da investigação voltada para as práticas em contexto e que permite problematizar e refletir acerca das dimensões metodológicas e didáticas da prática docente (aqui não poderemos deixar de referir a natureza diversa destes estudos que vai desde a realização de dissertações, relatórios de estágio, projetos de intervenção, etc.).

Numa primeira pesquisa exploratória destacam-se alguns estudos que, entre outros, incidem sobre a génese e historicidade das Artes Plásticas/Visuais, considerando os vários graus de ensino (Dias, 2009; Penim, 2008; Martins, 2011), sobre a sua integração curricular na educação, relevância nos domínios da cultura e literacia visuais (Raposo, 2004; Fróis, 2005; Branco, 2006; Duarte, 2007) ou a perceção dos docentes sobre as práticas desenvolvidas neste domínio (Rocha, 2001, Gomes, 2008, Lameira, 2011).

Já os estudos sobre a profissionalidade docente em Portugal conheceram uma emergência anterior a Bolonha destacando-se em número crescente ao longo das últimas três décadas – quer sobre a formação de professores quer sobre a profissão docente com destaque para os estudos de Rómulo de Carvalho, Joaquim Ferreira Gomes, António Nóvoa, Rogério Fernandes, Joaquim Pintassilgo, Maria João Mogarro, contando igualmente com a obra de Maria Filomena Mónica “*Educação e sociedade no Portugal de Salazar (A escola primária salazarista, 1926-1939)*” de 1978, ou de Fernando Serra, “*Concepções educacionais em tempos revolucionários: uma abordagem histórico-sociológica do ensino primário e da formação de professores em Portugal no pós 25 de abril de 1974*” (2004) que possibilitam traçar um quadro historiográfico dos

modelos de formação de professores sobretudo desde o século XIX ao século XXI, apontando caminhos possíveis tanto ao nível da formação inicial como da formação contínua (Nóvoa, 1992). Enquadrados num campo mais vasto dos modelos educativos, os estudos integram as dimensões normativas – emanadas do quadro legislativo – as dimensões ideológicas bem como as dimensões de natureza científica que norteiam a preparação científica, pedagógica e prática profissional dos futuros professores. Contudo, no que toca a estudos focados nas disciplinas que compõem o saber do professor ao nível das artes plásticas/visuais, os estudos são mais rarefeitos estando muito por fazer nestas áreas (cf. Pintassilgo & Mogarro, 2012)

Procurando traçar um cenário mais amplo da produção académica realizada na última década, foi realizado um levantamento, nos repositórios científicos, das dissertações e relatórios de mestrado bem como de teses de doutoramento produzidas entre 2010 e 2022 assumindo dois critérios fundamentais:

- a. Estarem relacionadas com contextos de 1.º ciclo do Ensino Básico ou com a área da expressão plástica na faixa etária dos 6 aos 10 anos.
- b. Referirem-se ao contexto português.
- c. Abordarem questões relacionadas com a problemática em estudo ainda que o foco principal não seja a presença das artes visuais nos primeiros anos de escolaridade.

Excluíram-se os estudos relacionados com contextos de creche e pré-escolar e estudos realizados acerca de contextos internacionais. Foram assim reunidos cento e dez referências organizadas por anos (Anexo).

O mapeamento realizado permitiu reunir 110 estudos desenvolvidos ao longo de 12 anos. Nesta lista não estão incluídos outros estudos de especial relevância no contexto da Educação Artística, realizados nas duas últimas décadas por terem sido desenvolvidos anteriormente a 2010 ou não estarem diretamente relacionados com o contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No conjunto destes estudos incluem-se as teses de doutoramento nas áreas das Ciências da Educação, de Elisabete Oliveira (2004), intitulada *Os programas da área de educação estético-visual no desenvolvimento dos adolescentes ao longo das últimas sete décadas e o processo de avaliação formativa pelos professores* (área científica de Desenvolvimento Curricular e Avaliação da Educação),

de Maria Margarida Rocha (2005) sobre formação de professores do 2.º ciclo do Ensino Básico intitulada *Educação em Arte: Concepções e Práticas – Um estudo sobre o acto educativo de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico*, de João Pedro Fróis (2005) intitulada *As Artes Visuais na educação: Perspectiva histórica*, de Lígia Penim (2008) com o título *A alma e o engenho do currículo: história das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*, a tese de doutoramento de Maria Clara Brito sobre o ensino do Desenho e da Educação Visual (2014) intitulada *As disciplinas de desenho e de educação visual no sistema público de ensino em Portugal, entre 1836 e 1986: da alienação à imersão no real*, bem como os estudos de mestrado e doutoramento em Educação Artística de Ricardo Reis e Ana Sousa. No caso de Ricardo Reis destaca-se a dissertação de mestrado de 2007 intitulada *Arte Pública como recurso educativo: contributos para a abordagem pedagógica de obras arte pública* e a tese de doutoramento não concluída (por morte do autor, em 2015) e com o título *Trânsitos e tensões nos discursos e práticas de jovens e professores em torno à literacia visual. Uma Visão a partir da Escolaridade Básica em Portugal*³. Quanto a Ana Sousa há a destacar a dissertação de mestrado em 2007 que incide sobre a formação dos professores de artes visuais (*A formação dos professores de artes visuais em Portugal*) e o doutoramento (2016) intitulado *Novos paradigmas, novas práticas? a didática na formação de professores de artes visuais em Portugal*, que se debruça sobre metodologias de ensino das artes visuais no contexto da formação de professores para o 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino secundário.

Considerando assim o universo das 110 referências mapeadas é possível verificar a dispersão dos estudos por diferentes áreas disciplinares e científicas que englobam: a Educação Artística, a Formação de Professores, a Psicologia, as Ciências da Educação, a Educação Especial, o Desenho, Ciências da Comunicação, Psicologia, e Tecnologias da Informação e da Comunicação. Os dados recolhidos demonstram que a maior percentagem dos estudos é no âmbito dos mestrados que habilitam para a docência (51,8%) e mestrados em Educação Artística (25,5 %), sendo

³ O manuscrito referente à investigação de doutoramento de Ricardo Reis seria publicado, no seu estado original em 2024, pela APECV e disponível em acesso aberto. <https://www.apecv.pt/pubs/RICARDO-REIS-2024.pdf>

de destacar igualmente os estudos realizados no âmbito da área da Educação Especial e das Ciências da Educação (Gráfico 1)

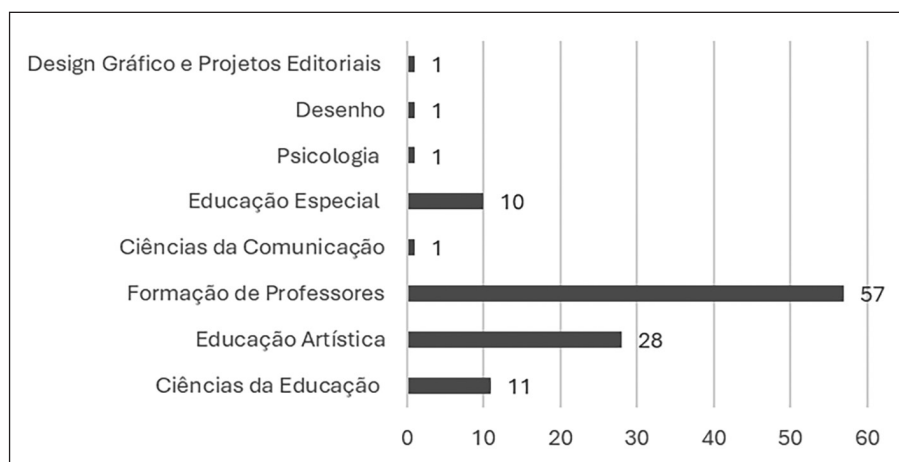


Gráfico 1. Estudos académicos realizados entre 2010-2022

No que concerne à investigação, há igualmente a assinalar a realização de projetos desenvolvidos no contexto dos centros de investigação de diferentes instituições de ensino superior ou a criação de redes de colaboração. Destaco, em primeiro lugar, a criação da *Rede Iberoamericana de Educação Artística* e alguns projetos que se ligam diretamente com as problemáticas em questão. Assim, em 2010-2011, no contexto do Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (Instituto Politécnico de Leiria), foi levado a cabo o Projeto de Intervenção de Educação Artística em Contextos Escolares, o qual incidiu sobre a Educação Artística não formal, ainda que desenvolvido com comunidades educativas relacionadas com contextos escolares.

No contexto do centro de investigação i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, destacam-se alguns projetos ligados à Educação Artística, nomeadamente o Laboratório de Educação Artística (LABEA) que articula os domínios da investigação e da formação considerando diferentes contextos educativos formais e não formais. Finalmente, no contexto da linha de investigação em Educação Artística integrada ao Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes (CIEBA) da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa há a referir o projeto

candidatado a financiamento pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com o título “Arte, Educação e Infância: como têm as crianças visto e representado visualmente o mundo? Como têm sido as crianças vistas e representadas pelo mundo da cultura visual?”. Este projeto, coordenado por Ana Tudela de Sousa, incide sobre a imagem da criança na arte e sobre as produções gráficas das crianças entendidas a partir das perspetivas de artistas e pedagogos ao longo do século XX.

PERCURSOS

O debate em torno da importância da Educação Artística num contexto alargado do desenvolvimento integral do ser humano, conheceu em Portugal, logo nas primeiras décadas do século XX, um conjunto de escritos pela mão de autores como Adolfo Lima, Álvaro Viana de Lemos, Fernando Palyart Pinto Ferreira, Irene Lisboa ou Manuel José António que debateram o papel do desenho e dos trabalhos manuais educativos no âmbito da educação infantil. Mais tarde, na década de 50 e 60, João dos Santos, Arquimedes de Silva Santos, Calvet de Magalhães, Alice Gomes ou Alfredo Betâmio de Almeida, destacar-se-iam no contexto de uma reflexão através da educação pela arte.

Desde a década de 70 do século XX, e sobretudo com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, os vários governos têm afirmado, através do texto de carácter legislativo, a importância da Educação Artística no desenvolvimento global de crianças e jovens e a promoção do acesso à cultura, sem que isso tenha significado necessariamente um aumento por exemplo da carga letiva associada a estas áreas nos curricula nacionais do ensino básico e secundário. Em 2001 seria implementado o Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais (revisto em 2004) e em 2012 são homologadas as Metas Curriculares para o Ensino Básico. Contudo, são frequentes e persistentes as conceções, por parte de futuros docentes deste grau de ensino, docentes em exercício, alunos e respetivos familiares, de que a Educação Artística não possui a mesma consistência científica e validade social que outras disciplinas, já que se trata de uma área não acessível a todos, repercutindo a ideia da arte como um dom inato de alguns indivíduos “especiais”, os artistas. Estas ideias correntes, embora sejam sistematicamente desmentidas por estudos de neurologia e psicologia, contaminam, desde logo, a predisposição dos estudantes das

licenciaturas e mestrados em Ensino Básico para o desenvolvimento de aprendizagens nos domínios da Educação Artística através da experiência de processos criativos individualizados, as práticas docentes dos professores no exercício da profissão, bem como a valorização e o empenho das crianças e dos pais na realização das atividades propostas, criando um ciclo vicioso que atravessa transversalmente vários momentos históricos.

Não obstante a persistência de uma visão que secundariza a Educação Artística no contexto dos *curricula* escolares, foram levadas a cabo algumas ações por entidades ou autores no sentido de lançar o debate nacional, e das quais resultaram um conjunto – ainda que parco – de publicações.

Neste sentido, além dos estudos académicos anteriormente mencionados, gostaria de destacar algumas obras publicadas em Portugal e que têm como foco central questões de natureza teórica e prática relacionadas com a Educação Artística ou com o contacto com as artes na infância. Este conjunto de referências não poderia ignorar o conjunto de textos reunidos no livro de 1966, *Educação Estética e Ensino Escolar*, com prefácio de Delfim Santos, e que resultaram de um conjunto de conferências realizadas em Lisboa e no Porto, organizadas pela Juventude Musical Portuguesa, Sociedade Nacional de Belas Artes e Ateneu Comercial do Porto, nas quais participaram João dos Santos, Rui Grácio, Nikias Skapinakis, Luís Francisco Rebelo, Nuno Portas e João de Freitas Branco.

No final da década de 1990, e na sequência da Conferência sobre Educação Estética e Artística, promovida pelo Serviço Educativo da Fundação Calouste Gulbenkian, resultou uma outra publicação, coordenada por João Pedro Fróis, intitulada *Educação Estética e Artística-Abordagens Transdisciplinares*, e que reúne um conjunto de textos de autores como Rui Mário Gonçalves, Abigail Housen, Bjarne Sode Funch, Colin Martindale, Dmitry Leontiev, Elisa Marques, Holger Höge, Michael Parsons, Philip Yenawine e do próprio João Fróis.

Em 2002 Dalila D’Alte Rodrigues publica *A infância da arte – A arte da infância*, sobre o desenvolvimento do grafismo infantil. No ano seguinte (2003) são publicadas duas obras que apresentam diferentes abordagens à Educação Artística. Uma primeira, da autoria de Alberto de Sousa, intitulada *Educação pela Arte e Artes na Educação* e que, integrando um conjunto de volumes, apresenta várias propostas de atividades, voltadas para as áreas das artes plásticas, música, teatro e dança,

focadas essencialmente no domínio de uma experimentação técnica. A segunda obra, da autoria de Rui Mário Gonçalves, João Pedro Fróis e Elisa Marques, com o título *O Primeiro Olhar- Programa Integrado de Artes Visuais*, sistematiza as abordagens desenvolvidas no programa homónimo, inspirado no modelo *Discipline-Based Art Education* (DBAE) e levado a cabo pela Fundação Calouste Gulbenkian no contexto dos Ateliers de Expressão Plástica, Criatividade e os Computadores do Centro Artístico Infantil (CAI). Álvaro Laborinho Lúcio publica, em 2008, e na sequência da participação na 1.ª Conferência Nacional de Educação Artística no Porto, o ensaio *Educação, Arte e Cidadania*, no qual desenvolve uma articulação entre estes três domínios, incidindo numa visão da construção do indivíduo enquanto sujeito autónomo capaz de saber-pensar, saber-fazer e saber-escolher.

Em 2014, é publicado, sob a chancela do Clube UNESCO de Educação Artística e da Fundação Calouste Gulbenkian, o livro *Educação Artística para um Currículo de Excelência- Projeto Piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, com a coordenação de Ana Pereira Caldas e Eugénia Vasques. A obra reúne os processos desenvolvidos no âmbito de um programa focado nas questões da literacia artística que envolveu alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico de várias escolas do país ao longo dos anos letivos 2009/2010 e 2012/2013 bem como a formação de professores.

Em 2015 é publicado, pela Fundação Calouste Gulbenkian, o livro intitulado *E a estética onde fica? conversas sobre arte e educação no qual participam Conceição Lopes, Ana Galvão Lucas e Natália Pais*, o qual resulta da experiência das autoras em projetos ligados ao desenvolvimento de processos criativos em duas instituições, designadamente o Serviço Cultural e Educativo da Fundação D. Luís I – Centro Cultural de Cascais – e o Centro Artístico Infantil (CAI) da Fundação Calouste Gulbenkian. Testemunhando os percursos das autoras no âmbito da arte-educação, procura refletir acerca da importância do contacto de crianças e jovens com os domínios artísticos, mas também o papel do desenvolvimento de uma pedagogia para as artes e para o direito à fruição estética e cultural ao longo dos percursos educativos.

A este breve levantamento há a acrescentar ainda algumas referências que permitem adicionar contributos importantes ao debate atual acerca das perspetivas teóricas, políticas, e práticas que dizem respeito à Educação Artística em Portugal. Em primeiro lugar, uma nota acerca das iniciativas desenvolvidas por entidades como o Conselho Nacional

de Educação que, pontualmente, tem emitido pareceres e recomendações acerca das políticas educativas e dos quais se destacam o *Parecer 2/99: Educação Estética, Ensino artístico e sua relevância na educação para a interiorização de saberes* (emitido em 1999) e a *Recomendação n.º 1/2013 – Recomendação sobre Educação Artística* (de 2013).

Em segundo lugar, uma menção à atividade desenvolvida pela Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) que inclui a formação contínua de professores, a organização de encontros, seminário e *workshops*, bem como a publicação de *e-books* e das revistas *Imaginar* e *Invisibilidades*.

Em terceiro lugar, destacar a organização encontros que se constituem como espaços de partilha e debate: o *Congresso de Educação Artística*, que, em 2024 assume uma dimensão internacional, sendo tutelado pela Secretaria Regional de Educação da Madeira (e organizado em parceria pelo Conservatório/escola Profissional de Artes da Madeira e pela Direção de Educação Artística) o *Congresso Matéria-Prima: práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário*, organizado pela Faculdade de Belas Artes e coordenado pelo professor João Paulo Queiroz. O primeiro realiza-se na cidade do Funchal desde 2010 e conta com a participação de estudantes, professores, investigadores, animadores e mediadores culturais.

O segundo, iniciado em 2012, sob a designação de I Simpósio sobre o Ensino das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário, tem-se constituído ao longo dos últimos dez anos como um fórum de partilha de práticas docentes de professores do ensino básico e secundário, considerando as questões de natureza didática (metodologias de ensino-aprendizagem, avaliação), bem como a formação de agentes educativos e a educação artística desenvolvida em contextos não formais. Na sequência deste congresso resultou a publicação de centenas de textos de investigadores e professores de vários graus de ensino (básico, secundário e superior) e oriundos de países como Espanha e Brasil, que, sob a forma de atas, se encontram disponíveis *online* no respetivo *website*.

O Congresso de Investigação em Educação Artística, organizado pelo Instituto Politécnico de Viseu que até à data contou apenas com duas edições (2027 e 2023), assume-se igualmente como um importante fórum de discussão e partilha de resultados de investigação na área em questão.

No campo das publicações disponíveis *online*, uma nota para a *Revista Portuguesa de Educação Artística*, inicialmente publicada em

suporte papel (entre 2011 e 2019), e que atualmente conta como uma versão em papel e outra digital e o *e-book Educação Artística 2010-2020*, publicado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) em 2021, que reúne um conjunto de textos de autores ligados ao Mestrado em Educação Artística. Os autores incluem docentes desta instituição e docentes de outras instituições de ensino superior, convidados a lecionar Unidades Curriculares do mestrado ou a arguir provas públicas.

Finalmente, a publicação, em 2024 do livro *‘Se não agora, quando?’ Olhares das Artes e da Educação para a Liberdade*, publicado pelo Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes (CIEBA) com textos de vários autores/as.

2.ª PARTE

A ESCOLARIZAÇÃO DO SABER ARTÍSTICO

A CULTURA ARTÍSTICA E O SABER ESCOLAR

A transformação de uma cultura artística em saber escolar, disponibilizado a uma população alargada, ocorre no contexto da organização dos sistemas educativos durante o século XIX. Se até aí o ensino artístico havia sido dirigido sobretudo à formação de artistas e artesãos, tendo o desenho como área fundamental, na primeira metade do século XIX, assiste-se à integração de conhecimentos tecnológicos e conceitos estéticos no *curriculum* escolar. Neste sentido, o desenho, e mais tarde os trabalhos manuais irão sintetizar uma cultura artística (que envolve a construção da imagem bidimensional e tridimensional), numa disciplinarização dos saberes segundo um modelo escolar.

Esta transformação do conhecimento em disciplina escolar decorre de um conjunto de circunstâncias sociais, culturais e políticas que marcaram a sociedade ocidental durante este período. O ensino do desenho nas escolas públicas foi proposto num contexto caracterizado pela industrialização, pelos ideais do Iluminismo que estariam na base da Revolução Francesa e Americana, pelos nacionalismos e, na arte, sobretudo pelo movimento *Arts and Crafts*. A industrialização necessitava de operários com capacidade de ler instruções, mas também de técnicos qualificados que dominassem o desenho, já que este era uma das ferramentas do desenvolvimento tecnológico e a linguagem codificada que suportava modelos de fabricação industrial. Neste caso, a disciplina do desenho, com uma feição essencialmente figurativa, assumia duas vertentes essenciais: o desenho analítico, de observação, e o desenho geométrico.

A escolarização do conhecimento inerente às artes visuais e a criação de disciplinas escolares traduz uma organização seletiva dos saberes e a sua adaptação a modalidades de ensino-aprendizagem, estruturada de modo compartimentado e sequencial de acordo com categorias concep-

tuais e ideológicas (Popkewitz, 1997).

A transmutação de um conhecimento holístico e integrado em disciplinas, designada por Popkewitz como uma *alquimia curricular*, é simultaneamente determinada e determinante de formas de poder e de dinâmicas de normalização e controle social. Nas suas palavras, “curriculum is a practice of social regulation and the effect of power. The question of what is curriculum history is also a question about the politics of the knowledge embodied in disciplinary work” (Popkewitz, 1997, p.131).

Nesta perspetiva, importa delinear o percurso levado a cabo no âmbito da Educação Artística desde o século XIX na área das artes visuais, considerando mudanças de paradigma resultantes, em última instância, de transformações sociais, políticas e culturais que se refletem no campo da educação.

Em 1803 Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1872) publica aquele que é considerado o primeiro manual de Educação Artística destinado às crianças, intitulado *ABC da Visão Intuitiva ou Princípios da Visão Relativamente às Proporções*⁴ que se inicia precisamente com uma série de considerações sobre a importância da observação da realidade envolvente e fornece um conjunto de exercícios de desenho de figuras geométricas (linhas verticais, horizontais, quadrados, ...) como suporte da prática do desenho e da percepção visual. Deste modo, o *Método Intuitivo*, desenvolvido por Pestalozzi baseia-se, primeiro, no aperfeiçoamento da percepção sensorial (ver, tocar, ouvir) para posteriormente comparar e analisar.

Aluno de Pestalozzi, Friedrich Froebel (1782-1852) foi o responsável pela criação do primeiro jardim infantil em Blankenburg (Alemanha), cuja conceção educativa se estrutura em torno do jogo. Para tal, concebe um conjunto de brinquedos que possibilitam o desenvolvimento da criatividade e da motricidade através da construção de formas a partir de blocos geométricos de madeira, por exemplo. Para estes dois pedagogos, a dimensão sensorial e a fruição estética encontram um espaço de destaque no âmbito de uma educação integral do ser humano, na qual a observação e investigação ativas, centradas na criança, se constituem como estímulos ao processo de cognição.

No final do século XIX começam a proliferar métodos e manuais ilustrados de desenho destinados ao ensino infantil. A prática do

⁴ Disponível em: https://books.google.pt/books?id=nrxErjQXGMoC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

desenho baseava-se na cópia de estampas e, em muitos casos, os métodos baseavam-se na representação inicial de figuras geométricas que sucessivamente davam lugar a formas mais complexas (motivos ornamentais, elementos naturais, figura humana, ...). Simultaneamente, a atividade expressiva-plástica da infância assume-se como fonte de conhecimento artístico, antropológico, psicológico e pedagógico, sendo de destacar o *Child Study Movement* iniciado por Stanley Hall (1844-1924) nos anos de 1880 e a publicação, em 1883, da obra *The Contents of Children's Minds*.

A disseminação de noções de espontaneidade e originalidade, associadas ao desenho das crianças, irá marcar as primeiras décadas do século XX, que, na senda do livro de Ellen Key (1849-1926), publicado em 1900, assumiria o seu título de empréstimo como *O Século das Crianças*. Não obstante a atenção que o indivíduo,—criança irá despertar em psicólogos e pedagogos, serão os artistas plásticos os mais interessados nas suas realizações gráficas, transportando a expressão plástica infantil para o campo artístico. Neste cruzamento entre educação, arte e antropologia, as realizações gráficas e plásticas infantis, às quais se vêm somar as dos doentes mentais, expressões populares e arte das culturas não europeias, assumirão um lugar em exposições e publicações organizadas pelos grupos das vanguardas artísticas como o cubismo, o expressionismo, o dadaísmo ou o surrealismo⁵. Se os pedagogos, psicólogos e antropólogos procuravam nos desenhos infantis os sinais do desenvolvimento humano, já o interesse dos artistas plásticos pelos desenhos e pinturas das crianças era motivado pelo desejo de romper com o academismo artístico de matriz clássica, baseada na verossimilhança e no naturalismo. As expressões plásticas infantis surgem, assim, como novas fontes de inspiração formal e simbólica para artistas como Paul Klee (1879-1940), com a redescoberta de seus desenhos de criança, ou Wassily Kandinsky (1866-1944) e Gabriele Münter (1877-1962) que reuniram uma vasta coleção de desenhos infantis.

Franz Cizec (1865-1946), artista austríaco que pertenceu ao grupo Secession, criou uma escola de arte infantil em 1897 lançando as bases

⁵ As questões relacionadas com as ligações entre os movimentos artísticos da vanguarda europeia e expressões artísticas populares, infantis, ou artes não europeias, foram estudadas e desenvolvidas na minha dissertação de mestrado em Teorias da Arte, realizada na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa com o título, *A Primitividade do Ver* (2001).

do *Child Art Movement* em Viena. A *Juvenile Art Class* de Cizec durou até 1938, aquando da ocupação de Viena pelos Nazis. A partir de 1904, o *atelier* de Cizek passou a curso de ensino artístico para a juventude e foi incorporado na Escola de Artes e Ofícios de Viena.

Este movimento de interesse pelos desenhos infantis, como formas espontâneas de expressão, esteve na origem do desenvolvimento de muita investigação no domínio psicoeducativo, a realização de exposições, publicação de estudos sobre os estádios de desenvolvimento do grafismo infantil (Lucquet, 1913; Piaget, 1945; Lowenfeld, 1947), a criatividade infantil (Vygotsky, 1930) e a criação, já no pós II Guerra Mundial, da InSEA – *International Society for the Education Through Art* como podemos ver na seguinte síntese cronológica da primeira metade do século XX (figura 1).

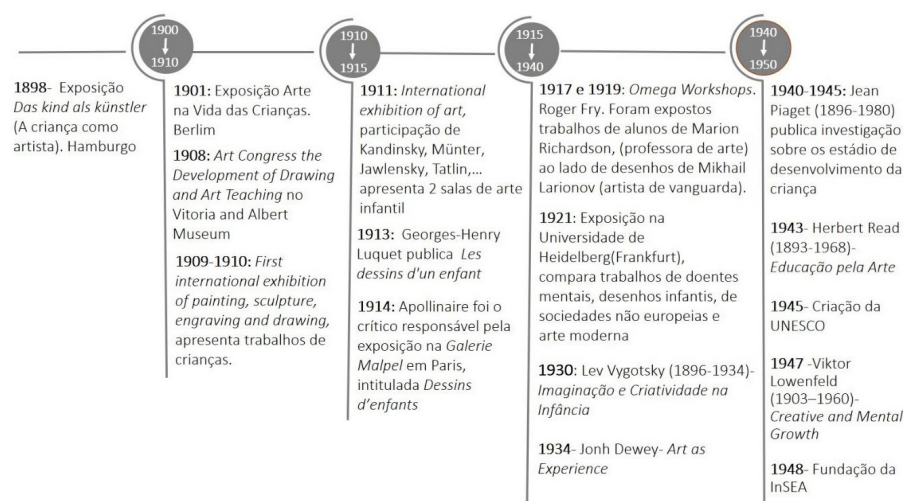


Figura 1. Do interesse pelo grafismo infantil à educação pela arte – síntese cronológica.
Fonte: própria

A compreensão do processo de desenvolvimento infantil na sua ligação com diferentes formas de comunicar, de que o grafismo é exemplo, esteve intimamente ligado a uma mudança de paradigma na abordagem escolar ao desenho. Se até aqui o ensino do desenho se baseava na cópia de imagens com um grau de complexidade crescente de acordo com a faixa etária, a ideia de desenho como forma de expressão individual está na origem de uma abordagem escolar que procura estimular e privilegiar a

liberdade de expressão. Além do livro de Georges-Henry Luquet (1876-1965), *Les Dessins d'un Enfant*, publicado em 1913, as obras de Jean Piaget (1896-1980), Herbert Read (1893-1968) e Viktor Lowenfeld (1903 – 1960), constituem-se como marcos fundamentais na mudança de perspectiva acerca da prática artística em contexto escolar que, do produto final, passará a incidir o seu foco no processo. Neste caso, a Educação Artística, distingue-se de um ensino artístico já que não tem como objetivo uma aprendizagem da arte, mas antes um desenvolvimento pessoal através das práticas artísticas. Ou seja, ao invés de olhar para a criança como um aprendiz de desenho ou de uma outra técnica artística, o centro do ato educativo consistirá no desenvolvimento integral do indivíduo que inclui o estímulo à sensibilidade, à criatividade, à capacidade de comunicar, ao equilíbrio emocional e a uma visão particular do mundo.

Esta perspectiva, defendida na Conferência Internacional de Educação Pública, realizada em Genebra em 1955 pela UNESCO e pelo International Bureau of Education, será vertida na recomendação n.º 41 da UNESCO em 1955⁶ intitulada *The Teaching of Art in Primary and Secondary Schools* (UNESCO, 1979, p.152), na qual a Educação Artística é considerada como um espaço capaz de proporcionar uma cultura estética, intelectual e moral, permitindo ao professor compreender a personalidade da criança. Esta constitui-se ainda como um fator necessário ao desenvolvimento da compreensão aprofundada e crítica da realidade, na qual a educação visual assume uma importância capital face à multiplicação de imagens através dos *mass media*. Perante estes princípios são enunciadas várias recomendações das quais apresento uma síntese, destacando alguns pontos fundamentais:

- a. Recomendação 1. A integração de práticas artísticas como o desenho, a pintura, a modelação e outras atividades semelhantes no currículo das escolas primárias, atendendo não só às suas especificidades técnicas e expressivas, mas também aos contributos para o ensino de outras matérias (UNESCO, 1979, p.153);
- b. Recomendação 5. A valorização da arte em si mesma como espaço educativo e de aquisição de competências e a sua equiparação às demais disciplinas (UNESCO, 1979, p.153);

⁶ Disponível em: <https://archive.org/details/recommendations10000inte/mode/2up>

- c. Recomendação 6. A construção de um horário adequado à prática artística enquanto disciplina autónoma (UNESCO, 1979, p.153);
- d. Recomendação 7. A existência de turmas reduzidas para que os professores possam dar uma atenção individualizada (UNESCO, 1979, p.153);
- e. Recomendação 8. A construção de programas de educação artística tendo em consideração um conjunto de objetivos de natureza didática (estímulo à observação, imaginação, expressão, autocontrole, concentração e cooperação), pedagógica (compreensão da personalidade e das emoções da criança através do seu trabalho), cultural (formação do gosto, encorajamento à compreensão e respeito pelas obras de arte), prática (aquisição de competência úteis na escola, no quotidiano e com finalidades profissionais), social (promoção do interesse e respeito pelas formas artísticas de outros países, contribuindo para fomentar um espírito de paz, humanidade e amizade entre as nações). (UNESCO, 1979, p.153);
- f. Recomendação 10. A escolha de métodos de ensino e programas adequados ao desenvolvimento da criança e do adolescente bem como aos seus interesses (UNESCO, 1979, p.154);
- g. Recomendação 12. O estímulo à expressão própria através do desenho livre, pintura, modelação e outras atividades (UNESCO, 1979, p.154);
- h. A procura de inspiração em tradições locais e nacionais (recomendação 13), a familiarização com instituições culturais, tais como museus e galerias, edifícios de valor arquitetónico, coleções privadas, artesanato e arte popular, ou a realização de visitas a exposições, idas ao cinema entre outros hábitos culturais (UNESCO, 1979, p.155);
- i. Recomendações 18, 19 e 23. O apetrechamento das escolas com espaços, recursos e equipamentos adequados à prática artística (livros de arte, reproduções de obras de arte, filmes, diapositivos, aparelhos de televisão e de projeção de filmes, ...). (UNESCO, 1979, p.153,154);

- j. Recomendações 19 e 31. A formação do professor primário como questão de crucial importância que deverá contemplar a teoria e a prática artísticas bem como a psicologia da expressão espontânea da criança (UNESCO, 1979, p.156).

Do conjunto destas recomendações da UNESCO transparece a ideia da arte como forma de conhecimento do mundo, capaz de aprofundar a percepção da realidade envolvente sob várias perspectivas. Ressalva finalmente a importância da Educação Artística na formação do cidadão, considerando as suas dimensões cognitiva, emocional, afetiva, psicossocial, cultural, estreitando as ligações entre a esfera individual e coletiva, na promoção de uma cultura de paz e respeito mútuo. Esta perspectiva é reforçada noutros momentos pela UNESCO de que destaco outra recomendação, em 1958, na qual é afirmado: “All curricula should include three elements: knowledge to be assimilated, skills to be mastered, and means of satisfying physical, emotional, aesthetic and spiritual needs of an individual and a social nature”. (UNESCO, 1958, p. 188). A mesma organização internacional irá levar a cabo, anos mais tarde, na Conferência Geral da UNESCO de Paris em 1972 a apresentação de estudos relativos ao desenvolvimento do programa de Educação Artística em diversos países membros (UNESCO, 1972). Estes evidenciaram as disparidades existentes entre diferentes países na integração das artes nos *curricula* escolares que, não obstante o reconhecimento da importância das artes na educação, oscilavam entre as abordagens esporádicas ao desenho e o desenvolvimento de programas sistemáticos em vários níveis de ensino. Mostraram igualmente o foco que incide nas práticas artísticas em contexto escolar, destacando as suas dimensões expressivas e comunicacionais (Reino Unido), identitárias (Nigéria), valores sociais e morais da educação estética (URSS), desenvolvimento integral do indivíduo (Austrália, Checoslováquia), dimensões técnicas e experimentais (USA) (UNESCO, 1972).

Neste sentido, o debate em torno da Educação Artística tem vindo a convocar precisamente um feixe de ligações entre arte e conhecimento, arte e experiência, arte e investigação que propõem diferentes aproximações aos domínios da cultura, da sociedade, da ciência e da academia, entre outros. Considerando precisamente este feixe de ligações, procurarei seguidamente sinalizar momentos-chave deste debate, assumindo por base o pensamento, investigação e posicionamento de autores fundamentais que,

no seu conjunto, e não obstante a defesa de perspectivas discordantes, têm contribuído largamente para uma compreensão ampla do papel desempenhado pela Educação Artística na formação integral do ser humano.

ARTE E CONHECIMENTO DO MUNDO

Numa série de conferências realizadas no ano de 1932 (publicadas como *Art as Experience* em 1934), John Dewey (1859-1952) propõe reatar as ligações de contiguidade entre a arte e a vida, entendida como “experiência intensificada e refinada do real e a experiência humana da realidade” (Dewey, 1934, p.3). A fruição estética radica, segundo o autor, numa dimensão vivencial, em linha de continuidade entre o conhecimento do mundo, pensamento e experiência sensível do real.

Décadas mais tarde, pesquisas desenvolvidas no campo das neurociências a partir de 1980 e 1990 revelaram a importância da experiência estética e da prática artística como espaços capazes de contribuir decisivamente para o domínio cognitivo, a tomada de consciência de si e do mundo, assim como a representação e simbolização das vivências humanas num espectro mais amplo. Estas pesquisas foram claramente apoiadas pelo desenvolvimento de tecnologias ligadas à imagiologia médica e vieram possibilitar, por exemplo, o mapeamento de zonas ativas do córtex cerebral, perante determinados estímulos. Neste sentido, tem sido possível, sobretudo a partir da introdução de tecnologias digitais, perceber o impacto de estímulos sensoriais resultantes daquilo que se pode designar por experiência estética.

Estudos mais recentes realizados na área da genética por uma equipa internacional de investigadores, liderada pela Universidade de Granada (Zwir, I., Del-Val, C., Hintsanen, M. *et al.*, 2021) demonstraram que, em termos evolutivos, o homem moderno (*sapiens*) possui um genoma que se destaca dos *neandertais*, já que possui genes responsáveis pela autoconsciência, criatividade, comportamento pró-social e a longevidade saudável. Este estudo vem demonstrar que a criatividade e, subsequentemente, o comportamento criativo, se constituem como fatores diferenciadores que permitiram a adaptação ao meio ambiente, a sua transformação e o sucesso da espécie em termos evolutivos.

Se considerarmos o espaço da Educação Artística como um complexo campo relacional para no qual convergem representações, conhecimento,

práticas e poder, interessa perceber que este é simultaneamente um lugar onde se desenvolvem e aprofundam linguagens próprias das artes e cruzamentos disciplinares com outras áreas. Trata-se acima de tudo um lugar de conhecimento. O binómio arte e conhecimento leva-nos assim a um cruzamento de perspetivas que incluem estudos advindos das áreas da psicologia, arte, estética, educação, mas também das áreas das neurociências e que, em conjunto, permitem traçar um quadro alargado que sustenta uma melhor compreensão do papel desempenhado pela Educação Artística quer nos *curricula* escolares quer nos contextos não formais e informais. Enquanto lugar de conhecimento, a Educação Artística assenta no fino entrelaçar de conceitos, ideias e ações, fundindo prática e teoria. O debate em torno da arte e da criatividade enquanto veículos de conhecimento não é novo, embora tenha conhecido um desenvolvimento considerável nas últimas décadas. Tal como em muitas áreas, há uma construção e *alquimia* dos saberes e dos discursos que, em prol da probidade científica, não deve ser descurada – não deixamos de ser anões às costas de gigantes (Eco, 2018).

Assumindo como referência o período a partir da segunda metade do século XX, gostaria de começar por referir o protagonismo que a visibilidade alcançou não só como modalidade percetiva/sensorial, mas como modalidade cognitiva. Neste sentido, no final da década de 1960, no contexto do que Howard Gardner designou por “revolução cognitiva” (Gardner, 1986), Nelson Goodman (1906-1998) e Rudolph Arnhem (1904-2007) cunharam, respetivamente, termos como “linguagens da arte” (1968) ou “pensamento visual” (1969). O primeiro, adotando a estética e a filosofia da linguagem como lugares de enunciação, desenvolve uma nova perspetiva acerca da obra de arte ao considerá-la como parte integrante de um sistema de símbolos (neste caso símbolos visuais). Como tal, pode ser analisada de modo objetivo enquanto estrutura organizada segundo determinados princípios. Para o segundo, psicólogo da *Gestalt*, o ver e o pensar são convergentes, isto é, a sensorialidade não antecede o pensamento já que a perceção visual decorre de um padrão complexo que articula fisiologia e conhecimento do mundo.

Estes termos (*linguagem visual* e *pensamento visual*) assumiram uma importância crucial para ampliar a compreensão da arte além da dimensão “sentimental” (que desde o romantismo havia prevalecido na interpretação do objeto artístico) e resgatar uma dimensão científica, integrando-a na esfera do conhecimento. Na década seguinte, Paul Hirst

publica, no *Cambridge Journal of Education*, o texto “*Literature and the Fine Arts as Unique Form of Knowledge*” (1973) no qual considera a arte enquanto forma de linguagem que traduz um conhecimento artístico. Esta noção de arte é contestada por Peter Scrimshaw (“*Statments, Language and Art: Some Coments on Professor Hirst’s paper*”) e, no ano seguinte por Louis Arnaud Reid (“*The Arts as a Unique Form of Knowledge*”). Desta discussão, balizada entre a concepção de *arte como linguagem* ou *arte como texto (discurso)*, resultaram alguns contributos tais como a possibilidade do campo artístico permitir modalidades de compreensão do mundo que, partilhando com a linguagem o facto de integrar sistemas de comunicação complexos, ultrapassa-a largamente na medida em consegue reificar o indizível. Em 1977, David Perkins e Barbara Leondar, que integravam o *Projeto Zero* de Harvard, chefiado por Goodman, editam “*The Arts and Cognition*”, reunindo um conjunto de estudos empíricos de natureza multidisciplinar (semiótica, filosofia, teoria da informação, psicologia da percepção, psicologia do desenvolvimento, e as áreas artísticas) que se debruçam sobre os processos criativos em vários domínios.

Nesta sequência de perspectivas, surge em 1983 o célebre texto de Howard Gardner (igualmente membro do *Projeto Zero*) *Frames of Mind. The Theory of Multiple intelligences*, no qual propõe oito diferentes tipos de inteligência (linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal e sinestésica, intrapessoal, interpessoal, e naturalista).

Autores como Roger Shepard ou Stephen Kosslyn debruçam-se sobre o papel desempenhado pelas “imagens mentais” enquanto processos não verbais que recorrem à linguagem visual, sonora, corporal, contribuindo para consolidar a memória ou a percepção, mas também responder de forma racional e consciente a determinados problemas. George Lakoff, Mark Johnson e Mark Philips (1980-1990) desenvolvem igualmente uma abordagem aos processos de criação de imagens mentais e evidenciaram a dimensão metafórica e simbólica da percepção do mundo. *Esquema, metáfora e narrativa* – componentes essenciais da imaginação – são verdadeiras chaves de interpretação do mundo, de pensamento e ação que ultrapassam a dimensão puramente artística. Embora permita estruturar a experiência pré-conceptual, a metáfora assume uma coerência própria, encontra-se na base da *razão abstrata* que, em termos cognitivos, emerge de uma experiência sensorial, corporal (Lakoff & Johnson, 1980).

António Damásio, na obra seminal *O Erro de Descartes* (1994) considera a capacidade de gerar e interpretar imagens (que se podem

reportar a outros domínios além do visual, comportando sons, cheiros ou sabores) como parte essencial ao processo cognitivo, mesmo que as formas de expressar o pensamento possam assumir outra configuração como palavras ou símbolos abstratos. Para o autor, os pensamentos assumem-se como “representações topograficamente organizadas” (Damásio, 1994, p.115) e acrescenta, mais adiante, que “as imagens são provavelmente o principal conteúdo dos nossos pensamentos” (Damásio, 1994, p. 116).

As estreitas ligações entre processos cognitivos e emotivos têm-se constituído como um ponto fulcral nas pesquisas de António e Hanna Damásio, revelando, justamente, importância assumida pela sensorialidade ou pela imaginação para uma consciência de si próprio, para a tomada de decisões “racionais” sob a forma de comportamentos individuais ou coletivos que, em suma, perfazem um processo mais amplo da criação de cultura. A capacidade de gerar e comunicar imagens (para a qual concorrem a imaginação, linguagem e memória), afeto e sentimentos, constituem-se como cimento da construção de uma mente cultural, ainda que, na sua base estivessem mecanismos biológicos de sobrevivência, regulação da vida, homeostasia (Damásio, 2018, 2020).

Por sua vez Eric Kandel propõe uma ligação entre a arte e ciência, radicada no estudo dos mecanismos cerebrais e respostas biológicas às grandes questões como criatividade, percepção ou a resposta empática face à obra de arte – aquilo que designa como “neuroestética emocional” (Kendel, 2012). A aquisição de conhecimento, segundo estas perspetivas, envolve quer significados literais sob a forma de proposições, quer formas metafóricas, assumindo modos diferentes, não necessariamente opostos, já que emergem da mesma fonte, isto é, a experiência sensorial do encontro com o ambiente e com a cultura.

Se na primeira metade do século XX, estudos de autores como Lev Vygotsky (1896-1934) evidenciavam uma estreita ligação entre a memória, imaginação, atividade criativa e o desenvolvimento individual e coletivo, mais recentemente, estudos de psicologia têm demonstrado a importância do desenho no desenvolvimento da memória, mobilizando a imagem enquanto estratégia mnemónica, capaz de ultrapassar a escrita. Ao constituir-se como modalidade de codificação visual, o desenho transforma a percepção das coisas e dos acontecimentos em conhecimento, integrando neste processo dimensões semânticas (denotativas), contextuais e motoras, contribuindo, segundo Myra Fernandes, Jeffrey Wammes

e Melissa Meade para rastrear mecanismos de funcionamento da memória, isto é, o modo como o ser humano codifica, retém e recorda informação (Wammes, J., Meade, M. & Fernandes, M., 2016; 2018).

Contudo, o reconhecimento de que as aprendizagens são geradas em qualquer momento e em qualquer lugar entra em rota de colisão com uma tradição do pensamento ocidental que contrapõe corpo e mente, pensamento e emoção. Não obstante as pesquisas de autores como Antônio e Hannah Damásio que têm vindo a revelar a profunda ligação entre processos cognitivos e emotivos, Arthur Efland denuncia a persistência de uma concepção dualista que projeta a sua sombra na construção do *curriculum* escolar. Refere este autor: “on one side is cognition proper, the province of reason, conceptualization, logic and formal prepositional discourse. On the other is the bodily, perceptual, material, emotional and imaginative side of our nature (...) Moreover, this structure of belief has become the structure of the curriculum. Science was placed in the cognitive domain while the arts were dispatched to the domain of feelings and emotions” (Efland, 2003, p. 46).

ARTE E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A experiência estética, quando perspectivada a partir do campo educativo, comporta os planos da criação e da fruição como momentos que se intersectam amiúde para a formação de um sujeito capaz de produzir sentidos a partir de uma dada realidade (material, imaterial, delimitada ou contingencial); sentidos estes que não se esgotem num referencial pré-estabelecido, antes possam indicar outras leituras possíveis. Assim o campo da Educação Artística, se quiser assumir um sentido verdadeiramente transformador, terá de compreender, simultaneamente, quer os sentidos de pertença inerentes a uma herança cultural, quer as reconfigurações que ocorrem em outros domínios, designadamente o domínio social, cultural e psicoeducativo. Autores como Ricardo Viadel (2003) Maria Acaso (2017, 2020), Ana Mae Barbosa (2018) ou Gert Biesta (2019) alertam precisamente para a necessidade de articular as transformações que ocorrem ao nível do campo da criação artística com o domínio da educação de modo evitar um desfaseamento entre aquilo que acontece na escola e as realidades sociais e culturais. Estes autores dão como exemplo as práticas artísticas vigentes, nas quais sobressaem as

mestiçagens e hibridações entre diferentes linguagens, o uso recorrente de tecnologias digitais, a instrumentalização das práticas artísticas e a persistência quase exclusiva das manualidades nas disciplinas ligadas às artes visuais nos *curricula* dos primeiros anos de escolaridade. De facto, não obstante os debates sobre a importância de uma educação visual mais ampla no campo da educação artística e os inúmeros projetos desenvolvidos, sobretudo em contextos não formais, subsiste, não raras vezes uma conceção das artes visuais como sinónimo de um fazer manual.

Gert Biesta, advertindo para a obsessão que, no virar do milénio, os sistemas educativos vieram a demonstrar por resultados de aprendizagem mensuráveis, métricas, classificações, comparações e competição, questiona como é a arte foi envolvida numa dinâmica que a transformou em “criatividade” e esta, por sua vez, numa “competência” essencial para sobreviver num contexto da incerteza do capitalismo global. Ironicamente compara a influência transnacional da OCDE nas políticas educativas com uma espécie de McDonalds da educação do século XXI que promove uma dieta bastante limitada, possivelmente eficaz, numa perspetiva da mensurabilidade, mas pouco nutritiva (Biesta, 2019, p.1).

Segundo este autor, duas perspetivas sobressaem no campo da Educação Artística: uma perspetiva utilitária que instrumentaliza arte (encontrando-se esta ao serviço de um objetivo extra-artístico) e uma perspetiva expressionista para a qual as práticas artísticas são espaços de manifestação emocional, de descoberta e afirmação identitária. Ambas as perspetivas comportam ameaças, designadamente a ausência das artes do campo da educação e o desaparecimento da educação no campo das artes (Biesta, 2019, p.2). No primeiro caso, a instrumentalização das artes por outras áreas do saber (contributos das artes para o desenvolvimento da linguagem, melhoria dos resultados na matemática ou resolução de problemas na área das ciências) estabelece uma hierarquização do conhecimento e um esvaziamento das especificidades inerentes às práticas artísticas em si.

No segundo caso, a validação do processo educativo através da mensurabilidade das aprendizagens e da determinação de metas reduz as práticas artísticas aos seus resultados finais e retira-lhe a dimensão humanista (e humanizadora) dos processos, contribuindo para acentuar a desigualdade entre os “bons” e os “maus” resultados.

Elliot Eisner (1933-2014) defendeu desde a década de 1960 a introdução das artes e da estética no currículo escolar já que sustentam formas

subtis e complexas de desenvolvimento cognitivo, dificilmente conseguidas através de outras disciplinas. O autor sublinha a importância transformadora da prática artística enquanto experiência de fruição estética, individual e coletiva, que compreende experiência sensorial, linguagem, imaginação e valores socioculturais, apelando à transdisciplinaridade. Uma prática que não se conforma a uma rígida especialização e convoca um conjunto de ligações transdisciplinares preconizadas por questões técnicas, formais, discursivas e simbólicas.

Na verdade, ao invés de muitas áreas disciplinares, as quais prefiguraram uma especialização de saberes, balizados por uma nomenclatura sintática e metodológica, a prática artística é, por natureza, uma área baseada na dimensão relacional do conhecimento. O ato de compor, intrínseco à prática artística, consiste na combinação satisfatória e expressiva entre as partes e o todo, considerando questões de natureza sensível e qualitativa (da atribuição de valor) ao invés da literalidade, da descrição e da lógica. Ora, o estabelecimento destas relações implica, por exemplo, no campo das artes visuais, a distinção subtil de temperatura entre dois tons de cor, a serenidade de uma linha ou a crepitação de uma textura, aspetos que implicam outro modo de ver e significa, na prática, um refinamento da percepção. Se esta dimensão relacional da percepção propõe o cruzamento entre experiência e memória, Eisner enumera outras dimensões que decorrem da prática artística e que são extensíveis, quer ao domínio individual, quer ao domínio coletivo da vida em sociedade, tais como, a “transformação do material em mediador”, o “propósito flexível” (Eisner, 2002, p. 77), ou o uso da imaginação enquanto exercício de liberdade e sentido crítico. Na prática constitui a capacidade de alterar a direção, redefinir um caminho de acordo com as várias opções que surgem ao longo de um processo de trabalho. Esta visão desafia claramente uma certa noção de racionalidade instrumental normalizada, a qual é preconizada pela definição de objetivos fixos, que, por sua vez, definem os meios a usar e permitem avaliar se os resultados estão conforme um esquema pré-definido. Contudo, o problema é que a vida não obedece a este padrão determinista e não raras vezes os meios conduzem a efeitos inesperados que podem ser muito mais interessantes, promissores ou problematizadores do que inicialmente era suposto. Outra dimensão particularmente importante e que decorre da prática artística relaciona-se com o uso da imaginação enquanto exercício de liberdade e sentido crítico. Além dos contributos dos estudos científicos

anteriormente mencionados a respeito da imaginação, há a somar mais algumas parcelas que se relacionam: i) com a experiência transformadora do material em mediador – através da operação técnica; ii) com a dimensão formal; iii) com a dimensão expressiva e/ou de conteúdo (Eisner, 2002). Contudo, estas três dimensões, quando perspectivadas a partir da prática artística, são indissociáveis e todas integram o largo espectro da imaginação. Colocando a questão de outro modo, poderemos dizer que através da prática artística, o indivíduo pode usar os materiais, criar formas e atribuir-lhes um significado de acordo com uma dada intencionalidade sem ser acusado de distorcer a realidade. Eliot Eisner vai mais longe ao afirmar:

It is ironic, but the enlargement of life through the arts is a powerful way to see what is lifelike. By making things larger than life, or by recontextualizing them, reality, (...) seems to be made more vivid. We sometimes say of a character in a play or film that he seemed larger than life. The imaginative image in such situations functions as a template by which we reorganized our perception of the world. We acquire new schemata (Eisner, 2002, p.83).

Na perspectiva do autor, os modelos (individuais, sociais, políticos, culturais...) imaginados pela arte estimulam uma percepção crítica da realidade e habilitam a olhar o mundo de outras maneiras, atribuindo às artes um potencial de transformação social, motivo pelo qual são amiúde encaradas com desconfiança ou estigmatizadas pelos déspotas (Eisner, 2002). O poder da imaginação nas áreas das artes e da educação pode ser encarado como combustível de uma mudança social. Esta ideia constitui-se precisamente como mote do livro de Maxine Greene com o sugestivo título *Releasing the Imagination*. Neste conjunto de ensaios, a autora refere reiteradamente este poder da imaginação como motor de transformação social e afirma: "It may be the recovery of imagination that lessens the social paralysis we see around us and restores the sense that something can be done in the name of what is decent and humane." (Greene, 1995, p. 35).

A prática artística encarada como fenómeno complexo, fluído e dinâmico, que participa de modo intrínseco na ação humana e compreensão do mundo possibilita, na perspectiva de Eisner: i) um refinamento dos sentidos com vista ao desenvolvimento de uma percepção mais subtil e complexa da realidade envolvente; ii) o encorajamento ao exercício da imaginação; iii) a elaboração de conceitos abstratos a partir dessa

experiência sensorial e empírica; iv) o desenvolvimento e aprofundamento de competências comunicacionais, articulando diferentes níveis de linguagem verbal e não-verbal (Eisner, 2002).

Neste sentido, a leitura e interpretação do objeto de arte e a experiência do fazer assumem-se como domínios indissociáveis no âmbito de um pensamento e conhecimento artísticos consubstanciados no espaço amplo da literacia visual, isto é, a capacidade de encontrar um sentido nas imagens. A literacia visual, segundo Philip Yenawine (1997) implica um conjunto de processos que vão desde a observação, associação, questionamento, especulação, análise, pesquisa, categorização, por forma a compreender objetivamente o significado da imagem através das ligações entre forma, conteúdo explícito, metafórico, simbólico, contexto de criação/produção, disseminação, apropriação e historicidade.

A visão, no seio do campo educativo, que associa as artes visuais às manualidades começou gradualmente a ser desmantelada ao longo da década de 1980, por metodologias como a *Discipline Based Arts Education* (DBAE) do Getty Center, o método VTS (*Visual Thinking Strategies*), desenvolvido por Abigail Housen e Philip Yenawine, a *Abordagem Triangular* de Ana Mae Barboza ou, mais recentemente, a *Art Thinking* de Maria Acaso e a ação de Luis Camnitzer no âmbito das ligações entre arte e pedagogia, escola e museu. Do mesmo modo, as abordagens à Educação Artística baseadas na cultura visual (*Visual Culture Art Education* ou VCAE) por Paul Duncum ou Fernando Hernandez e na cultura material (VMCAE) por Doug Blady e Paul Bolin incidem na leitura crítica do conteúdo ideológico de imagens e artefactos culturais produzidos e disseminados dentro da cultura popular contemporânea. Englobam não só o objeto de arte mais tradicional, mas também o graffiti, a imagem digital captada por *smartphones* e outros dispositivos, entendidas como encenações do quotidiano, do poder ou da contracultura. Todos estes momentos e autores vieram ampliar o campo de atuação das artes visuais a uma prática que associa competências técnicas, estéticas, artísticas, expressivas, comunicacionais, sociais e culturais.

Se estas abordagens, na sua maioria, são propostas e desenvolvidas em contextos de educação não formal, há que lembrar que, em termos gerais, a educação artística tem assumido sistematicamente a necessidade de defender a sua existência nos *currícula* escolares, apesar dos inúmeros estudos que comprovam a sua importância (se quisermos, a sua “utilidade”). No seguimento da 1.^a Conferência Mundial sobre Educação

Artística promovida pela UNESCO em Lisboa em 2006, Anne Bamford conduz um estudo que reúne dados recolhidos nos cinco continentes acerca do impacto das artes na educação. A autora afirma:

The arts emphasise how phenomena relate to each other. Holistic thinking and synthesis of ideas are fundamental to the future world. Given this view, the arts are fundamental to education as a means to provide students with the social and intellectual survival skills for the unforeseeable future (Bamford, 2009, p. 19)

Mais adiante acrescenta “our schools need to focus in arts-rich education that encourages critical thinking, problem solving, and reflection.” (Bamford, 2009, p.19).

Richard Hickman e Kristen Ali Eglinton (2017) desenvolvem uma análise da presença das artes visuais em *curricula* de diferentes contextos nacionais e sintetizaram um conjunto de grandes finalidades para a sua inclusão na educação geral de crianças e jovens. Destacam-se: i) o conhecimento e a compreensão da herança cultural própria e de outras culturas; ii) a compreensão do universo visual (literacia visual); iii) compreensão de si próprio; iv) desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas através da manipulação dos materiais; v) estímulo à criatividade através do desenvolvimento do pensamento divergente; vi) julgamento crítico acerca do ambiente vivencial; vii) desenvolvimento da inventividade e capacidade de correr riscos (Hickman & Eglinton, 2017).

O poder transformador da prática artística e dos processos criativos vai, todavia, além do *curriculum* escolar e assume um sentido mais alargado de empoderamento da própria comunidade. Hickman e Eglinton referem, a propósito da utilização de metodologias de *Storytelling* Digital: “engaging youth and their communities, both inside the classroom and out, in the use of mobile and other accessible digital media to create expressive form is a mean of supporting empowerment and transformation” (Hickman & Eglinton, 2017, p.153). A produção de discursos (verbais, não verbais, imagéticos, etc.) e a sua partilha em diferentes plataformas digitais de carácter transnacional possibilita a participação e a co-construção de paisagens culturais de natureza local e global, seguindo os fluxos culturais, da globalização e retomando o conceito de “mediascapes” definido por Arjun Appadurai (1996) na década de 1990. A ubiquidade das imagens produzidas coletivamente interpõe no

domínio da educação artística e sobretudo dos estudos de cultura visual a questão da construção universos identitários que transpõem a esfera virtual para uma esfera vivencial já que os jovens não são observadores passivos deste fluxo de imagens, mas sim os seus autores. Neste caso, a tradição expressionista moderna, na qual a prática artística é sinónima de auto-expressão, complexifica-se face a uma ideia de identidade como processo em constante mutação. Neste sentido, a Educação Artística assume uma importância crucial ao conceptualizar e dar visibilidade a uma identidade em constante construção e de se constituir enquanto espaço que permite atuar no sentido da transformação de si próprio, das estruturas sociais às quais pertence. Deste modo, a utilização de meios digitais, entre outros, enquanto plataforma de produção e consumo de imagens possibilita a conceptualização da identidade enquanto espaço de múltiplas narrativas, em processo, dependente de um espaço-de-tempo e que podem assumir uma dimensão performática (Hickman e Eglinton, 2017).

INVESTIGAÇÃO EM ARTE E EDUCAÇÃO

Os movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970 em defesa dos direitos cívicos de mulheres, negros, homossexuais, minorias étnicas, contra os regimes coloniais, entre outros, contribuíram mais para uma reconfiguração do panorama académico ocidental do que qualquer livro ou estudo. Na verdade, estes movimentos, ao reenquadrar as problemáticas de investigação, questionaram as abordagens desenvolvidas (incluindo as suas dimensões teóricas e metodológicas) e reexaminaram as relações de poder que contaminam os processos de construção de conhecimento, por forma a evitar a cumplicidade entre o discurso académico e a opressão social (Leavy, 2015). Estes movimentos cívicos, aos quais poderemos acrescentar a globalização ou as paisagens culturais criadas pelos *mass media* e pela *Web*, influenciaram escolas de pensamento alternativo como o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo, a crítica feminista, a teoria interseccional, os estudos de género, os estudos *queer*, os estudos do subalterno, entre outros, provocando igualmente um revisionismo de áreas como a psicologia, as ciências sociais ou a história. A partir deste caldo de pensamento e ação surgem, por exemplo, a *embodiment theory* e a *grounded theory* – particularmente importantes para

a educação artística. A diversidade de escolas de pensamento têm igualmente permitido reconfigurar e abrir a investigação educacional a outros domínios do conhecimento socialmente construído, fornecendo ferramentas de recolha de informação e diversificando modos de apresentar resultados, incluindo métodos artísticos (Cahnmann- Taylor, 2008).

Nas últimas décadas, a mobilização das linguagens artísticas para as fileiras da investigação qualitativa, assumiu-se como um processo que não escapou a interrogações, hesitações e desconfianças, fruto da excessiva especialização dos saberes e de uma generalização que reduz a arte à expressão, dissociando-a do conhecimento e/ou da ciência.

Sensivelmente desde os finais da década de 1980 até à atualidade, têm sido vários os autores a demonstrar e discutir a importância da prática artística enquanto espaço de investigação não só no contexto das artes em particular, como numa linha transversal às áreas das ciências sociais, humanidades e educação (Eisner, Barone, Sullivan, Smith&Dean, Nelson, Hickman, Leavy, Cahnmann-Taylor&Siegesmund, Rolling Jr.).

Em todas estas vozes persistem dois elementos comuns: o saber que decorre dos processos criativo em si e a indissociabilidade entre investigação e prática/intervenção.

A *Arts-Based Research* (ABR) constitui-se como grande chapéu que engloba um conjunto variado de abordagens à investigação de natureza qualitativa que mobilizam práticas e linguagens artísticas. Esta abordagem à investigação educacional foi introduzida e desenvolvida por Eliot Eisner em 1993, quando percebe a tensão existente entre os protocolos da pesquisa em ciências sociais e a experiência do modo como as artes conduzem a outras formas de conhecimento. Segundo o autor, desta tensão surge “the ideia that the arts might be used in some productive way to help us understand more imaginatively and more emotionally problems and practices that warrant attention in our schools” (Eisner, 2006, p. 10). Conjuntamente com Tom Barone, Eisner defende que o campo alargado da prática artística e a familiaridade do investigador/praticante com as formas, os materiais e as linguagens de cada área fornecem um conjunto de ferramentas que até então não haviam sido consideradas válidas num contexto de investigação científica. Estas são mobilizadas ao serviço de um paradigma de investigação que não assume como objetivo a enunciação de proposições, mas antes a observação e estudo de interações sociais complexas e por vezes subtis, proporcionando formas de as tornar percetíveis e palpáveis. Neste sentido, a ABR

integra um conjunto de ferramentas metodológicas, às quais o investigador pode recorrer ao longo de todas as fases da investigação, isto é, diagnóstico, recolha de dados, análise, interpretação, discussão/representação, apresentação e conclusões. Estas ferramentas permitem adaptar os princípios das práticas artísticas (sobretudo a mobilização dos processos criativos) à abordagem de problemáticas sociais de forma holística e comprometida, na qual teoria e prática estão entrelaçadas, sendo indissociáveis (Leavy, 2015, p.4).

Ontologicamente, a ABR apoia-se numa visão criativa da realidade na qual a teoria e prática integram uma dinâmica de co-construção recíproca num ciclo de causa-efeito e efeito-causa (Rolling Jr., 2013). Contudo, enquanto esta visão criativa valida a prática artística de artistas e designers, ela tem sido denegada pela investigação científica, não obstante a comprovada importância da criatividade como motor de muitos dos avanços da ciência. James Rolling Jr. sublinha precisamente que a visão do mundo de cada investigador irá moldar a pesquisa em todos os seus níveis, dado que configura precisamente os seus fundamentos epistemológicos. Define a Arts-Based Research como uma abordagem multissistémica, enraizada na prática artística dos investigadores (e respetiva visão criativa do mundo), envolvendo processos criativos e cognitivos, que se desenvolvem de forma interativa, compreendem operações de análise e de síntese, mobilizam uma dimensão crítica e por vezes um ativismo artístico com vista à construção e consolidação, pela prática, de um discurso teórico. Afirma que um método de pesquisa artístico terá necessariamente de ser flexível, conduzido pelo processo ou pelo produto e contemplando quatro dimensões. Segundo o autor:

(...) alternatively aimed at generating meaning-making systems and proliferating ABR theory-building practices that are either: analytic and discipline-constrained, operating within highly delineated boundaries of artistic tradition and technical norms in the making of meaning; synthetic and interdisciplinary, crossing boundaries of meaning-making practice; critical-activist and trans-disciplinary, disruptive of existing boundaries of meaning; or improvisatory and post-disciplinary, absent of boundaries. (Rolling Jr., 2013, p.50).

Se considerarmos a noção de paradigma desenvolvida por Thomas Kuhn enquanto modelo consensual que integra um *corpus* de crenças,

valores, princípios, práticas partilhadas por uma comunidade de praticantes e que prefiguram uma determinada visão do mundo, então há que atender que a ABR se constitui um paradigma de investigação disruptivo, na medida em que propõe um conjunto de estratégias de abordagem que rompem com modalidades de investigação e pensamento dominantes no que toca à educação, à arte e à investigação em ciências sociais e humanas. Patricia Leavy afirma a este propósito que “arts-based practices have posed serious challenges to methods, conventions, thus unsettling many assumptions about what constitutes research and knowledge” (Leavy, 2015, p.11).

Esta dimensão disruptiva da ABR assenta em três grandes pilares: a complexidade, a contingência e a representação do conhecimento. Em primeiro lugar, a ABR integra na sua génese, as contingências que emergem da prática artística (quer no atelier, quer na sala de aula) e incide, como vimos, sobre a diversidade e complexidade das interações sociais, que se manifestam de forma indireta, subtil e/ou simbólica. Em segundo lugar, ao contrário das estratégias de investigação mais convencionais, em que persiste um determinismo entre revisão da literatura, questões de investigação, metodologias e resultados, a ABR propõe uma visão orgânica do processo investigativo. Ou seja, na medida em que considera o processo criativo enquanto processo de pesquisa, deixa espaço em aberto para a reformulação/aprofundamento das questões de partida a partir dos resultados práticos e das possibilidades emergentes no decurso do processo de investigação. Nas palavras de Brad Haseman:

This is a significant departure from traditional research and requires a researcher to develop habits of mind which are open to the emerging possibilities of practice so that priorities and purposes can be reordered without a loss of research integrity (Haseman, 2017, p.337).

Em terceiro lugar, outra rutura com os protocolos dominantes verifica-se ao nível da comunicação do conhecimento. Para quem desenvolve uma investigação baseada em arte tornam-se particularmente óbvias as limitações dos modelos tradicionais de escrita académica para transmitir a complexidade dos processos desenvolvidos bem como da comunicação dos resultados que envolvem questões de natureza estética e muitas vezes expressos sob a forma de objetos de arte. Robin Nelson sublinha precisamente a respeito desta modalidade de investigação:

Involves a research project in which practice is a key method of enquiry and where, in respect of the arts, a practice (creative writing, dance, musical score/performance, theatre/performance, visual exhibition, film or, other cultural practice) is submitted as substantial evidence of a research enquiry. (Nelson, 2013, p. 8).

Na verdade, não é costume perguntar aos artistas qual a sua percepção acerca de questões de natureza social, educativa, política, antropológica ou ambiental, mas é um facto que as artes têm fornecido inúmeros testemunhos que transcendem o senso comum, revelam um compromisso lúcido dos artistas para com a realidade envolvente e problematizam as ligações entre o que sabemos, o que achamos saber e entre aquilo de que não temos uma consciência imediata, mas que no fundo, “sabemos” com o nosso corpo (O’Donoghue, 2017).

Considerando o paradigma da ABR enquanto espaço multidimensional, Patricia Leavy enumera diversas vantagens inerentes a esta abordagem. Neste sentido a ABR: i) permite estabelecer ligações que muitas vezes se encontram fora de alcance de outras metodologias na medida em que considera as dimensões narrativa e intersubjetiva da pesquisa e assim possibilita novas perspetivas acerca de uma determinada problemática – social, cultural, educativa; ii) é particularmente útil quando a pesquisa é centrada em problemas/questões chave e assim valoriza processos de procura, descrição, exploração, descoberta e resolução de problemas; iii) permite abordar a ligação entre uma dimensão individual (micro) e uma dimensão contextual alargada (macro); iv) integra e expande as ligações inter e trans-disciplinares, propondo uma abordagem holística; v) consegue ser evocativa, provocadora, esteticamente poderosa e mobilizadora; vi) permite dar visibilidade a outras narrativas ou falas, estabelecendo laços entre diferentes grupos, contribuindo para desenvolver a empatia, a consciência social e crítica e desmontar relações de poder; vii) permite desafiar ideologias dominantes, dismantelar estereótipos e incluir vozes e perspetivas marginalizadas; viii) possibilita a integração de participantes e parceiros não académicos, incluindo uma dimensão participativa; ix) permite descentralizar o papel do investigador, integrar contributos múltiplos e democratizar a construção de sentidos; e finalmente x) assume uma dimensão educativa, pragmática e útil, livre de um certo “jargão académico” (Leavy, 2018)

PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA?

O papel transformador da Educação Artística assume-se atualmente como um tópico de discussão que atravessa transversalmente as esferas individual, coletiva e institucional. Os contributos para a mitigação de alguns problemas contemporâneos de natureza social e cultural, bem como para a inovação educacional são reconhecidos pela UNESCO ao destacar as dimensões socioemocionais que decorrem das práticas artísticas em contextos educativos (criatividade, cooperação, empatia, resiliência, pensamento crítico, consciência ambiental, cultural e social, entre outras) (Venkatesh et al., 2023).

No prefácio à 2.ª edição do *Retrato de Dorian Gray* (1891), Óscar Wilde afirmaria que *Toda a forma de arte é completamente inútil*. Esta *boutade*, derivada de um esteticismo elitista do final de século, provocou ondas de choque no século seguinte na medida em que foi gradualmente adotada pelo senso comum, contaminando, de modo indireto, o papel atribuído às artes e práticas artísticas em contexto escolar, percecionadas, não raras vezes, como áreas subalternas do conhecimento. Na verdade, a secundarização da Educação Artística deixa transparecer uma representação da arte como atividade desligada de utilidade social concreta e imediata, não obstante a crescente afirmação, nas últimas décadas, da criatividade (e das “indústrias criativas”) como impulsionadora da inovação, da resiliência e, consequentemente, do desenvolvimento tecnológico. À subalternização das artes no *currriculum* soma-se a sua instrumentalização como forma de entretenimento, de decoração e de ocupação do tempo ou, na melhor das hipóteses, como meio para promover o sucesso académico, contribuindo para melhorar as aprendizagens em outras áreas. Como podemos perceber pela abordagem sumariamente realizada nos pontos anteriores relativamente às grandes linhas orientadoras da Educação Artística ao longo do último século, estas entroncam em discursos teóricos mais amplos, situados nos campos da psicologia, da filosofia e da pedagogia. Neste sentido, a educação artística, além da multiplicidade de designações que lhe têm sido associadas, tais como “educação estética”, “educação pela arte”, “artes na educação” ou “arte-educação”, conheceu igualmente diferentes pontos de ancoragem que a relacionam com a psicologia da criatividade e da cognição, com a inclusão ou com a cidadania, entre outros. Estas múltiplas perspetivas traduzem-se noutras tantas direções pedagógicas que, *grosso modo*, oscilam entre a

atribuição de um valor instrumental ou um valor intrínseco à prática artística (Mateus et al., 2014). Na verdade, estudos como o relatório elaborado para a OCDE da autoria de Ellen Winner, Thalia R. Goldstein and Stéphan Vincent-Lancrin intitulado *Art for Art's Sake* (2013) revela precisamente alguns contributos da Educação Artística para a promoção do sucesso em outras áreas não artísticas como a aprendizagem das línguas (materna e estrangeira) ou da matemática, ao passo que outros como o estudo *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa* (2009), produzido pela organização Eurydice, analisou os *curricula* de diferentes países, concluindo que, no que diz respeito aos objetivos enunciados:

Além dos objetivos de aprendizagem que são identificados como pertencentes ao currículo educativo artístico, há também objetivos no currículo geral que podem ser associados à educação artística e cultural. Quando os países referem objetivos para o seu currículo geral, incluem normalmente objetivos de natureza cultural e criativa, em especial a criatividade, o conhecimento sobre o património cultural e a diversidade cultural e o desenvolvimento da expressão individual (Eurydice, 2009, p.76).

Apesar do reconhecimento da prática artística como meio de desenvolvimento de um conjunto de competências psicossociais e técnicas, essenciais num contexto das sociedades do conhecimento, o facto é que o espaço que estas ocupam nos *curricula* escolares é francamente desproporcional ao espaço destinado ao ensino da língua materna ou da matemática, por exemplo. O estudo acima citado vem revelar precisamente que o tempo dedicado às áreas artísticas é inferior ao dedicado a outras áreas disciplinares e que tende a reduzir-se à medida que aumenta o nível de ensino. Por outro lado, o argumento da utilização das linguagens artísticas para promover as aprendizagens em outras áreas, além de manifestar uma hierarquização disciplinar, deixa subentender uma espécie de engodo para tornar estas aprendizagens mais “agradáveis” já que as artes surgem como um meio de “motivar” os estudantes para matérias pelas quais possam demonstrar menos interesse. Segundo Teresa Leite, “a necessidade de defender a inserção das artes no currículo pelo impacto que têm na aprendizagem de outras áreas curriculares surge como sintoma da desvalorização da importância da educação artística por si própria e indício da hierarquia que atualmente existe nas disciplinas curriculares” (Leite, 2020, p. 92)

Se vários estudos reforçam a dicotomia entre o valor instrumental e o valor *per se* da Educação Artística, apresentando evidências do papel desempenhado pelo contacto com as artes na promoção do sucesso académico e da inclusão social, (Catterall, 2009; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013; Donovan & Brown, 2017), outros referem precisamente o fosso existente no acesso à Educação Artística sobretudo entre escolas do setor público e do setor privado (Parsad & Spiegelman, 2012; Van Fleet, 2013; Kraehe et al., 2016; Richardson, 2019; Shreeman, 2020; Millet, Kevelson & Mirakhur, 2021). Imogen Richardson (2019), referindo-se às reformas educativas no Reino Unido e ao modo como têm negligenciado a presença das áreas artísticas nos *curricula* das escolas públicas, alerta para as desigualdades cada vez maiores entre ensino público e ensino privado, com o segundo domínio a apostar recursos na Educação Artística e transformando a criatividade num luxo. Neste caso, o contacto e aprofundamento com as áreas artísticas implicam uma frequência de escolas do setor privado, já que o ensino público tem vindo a apostar na criação de uma força de trabalho à qual é associado um valor de capital:

It's easy to see how the focus on sellable labour-power has reduced access to an arts education. Funding, particularly in state schools, is geared towards 'value' subjects that generate a monetized output. While private school pupils reap the benefit of music and drama lessons, students at state schools are encouraged to focus on STEM subjects that are linked to vocational degrees and secure, in-demand jobs. This contributes to social disparity by creating a culture where the arts are elite and increasingly inaccessible. (Richardson, 2019)

Na mesma linha Heidi Ashton fala, também a propósito do sistema inglês, de uma espécie de “apartheid educacional” do século XXI (Ashton, 2022), o qual é caracterizado pela marginalização progressiva da Educação Artística nas escolas públicas, baseada na crença de que o “mercado” não valoriza as artes, e o modo como o ensino privado diverge desta linha de orientação, investindo no acesso dos estudantes às práticas artísticas e à cultura, através da disponibilização de formação e recursos.

Do outro lado do Atlântico, Madeleine Sheerman (2020) aponta para um decréscimo acentuado, nas últimas três décadas, no acesso de crianças e jovens à Educação Artística no contexto do ensino público nos EUA. O cruzamento entre a diminuição da oferta das áreas artísticas em

relação ao aumento das áreas das ciências e das línguas nos contextos educativos revela um maior impacto em populações escolares de acordo com a origem étnico-racial e socioeconómica. Conclui a autora que são necessárias respostas efetivas para colmatar uma desproporção no acesso à Educação Artística com uma disparidade na qualidade da educação em geral, consequência última de um sistema em que prevalecem e se tendem a acentuar as desigualdades sociais.

Já Ana Mae Barbosa (2018) chama a atenção para a discrepância entre o discurso pedagógico e a realidade das práticas em contextos escolares, nos quais têm vindo a prevalecer práticas que seguem ora uma linha positivista (desenho geométrico), ora expressionista (o elogio da espontaneidade e da livre expressão) ou a instrumentalização em função de datas comemorativas, reproduzindo estereótipos sociais, culturais... Neste sentido, destaca a importância fundamental da formação continuada dos professores no campo das artes (quer a nível profissional quer pessoal) de modo a evitar confundir improvisação com criatividade (Barbosa, 2018)

Se considerarmos o conjunto de benefícios advindos do acesso a uma Educação Artística de qualidade, anteriormente mencionados, conseguimos perceber o impacto que a sua ausência significa em termos de desigualdades no acesso ao mundo do trabalho e, por conseguinte, na manutenção de sociedades caracterizadas pela iniquidade. Na verdade, nos relatórios promovidos pela OCDE, *Envisioning the Future of Education and Jobs-Trends, data and Drawings* (Schleicher & Chambers, 2019) e *Dream Jobs* (Mann, et. al., 2019), é palpável a estreiteza das expectativas no mundo do trabalho, vindas de crianças de meios economicamente desfavorecidos (reduzidas às atividades laborais dos seus pais) e, por conseguinte, a fraca mobilidade social promovida pelos sistemas de ensino público. Curiosamente, em alguns destes relatórios da OCDE surgem desenhos de crianças entre os 7 e os 11 anos às quais foi pedido que representassem a profissão que gostariam de ter quando crescessem, por forma a determinar os fatores que influenciam as escolhas. Andreas Schleicher afirmará num artigo a propósito destes desenhos:

For me, the most troubling aspect of the children's drawings was the myopic perspective that children from disadvantaged background had about the world of work – a perspective that was narrowly constrained to what their parents or relatives do. (Schleicher, 2019a)

3.ª PARTE

1.ª REPÚBLICA

As clivagens entre os discursos acerca da Educação Artística e as práticas assumem uma importância central no delinear de uma abordagem que procure sintetizar momentos-chave no contexto português e perceber o modo como se operacionalizam aprendizagens na área das artes visuais. Neste sentido, procurarei realizar seguidamente uma abordagem diacrónica aos debates em torno da educação artística em Portugal desde o início do século XX, considerando os discursos e representações ideológicas, bem como, sempre que possível, tentar perceber o modo como decorrem as práticas. Esta abordagem assumirá como linhas orientadoras as teorias pedagógicas acerca da Educação Artística em contexto escolar e em contexto não formal, bem como a formação de professores.

O PENSAMENTO REPUBLICANO E A EDUCAÇÃO DO GOSTO

O ideal de democratização do saber, a educação do gosto, a valorização das práticas artesanais de raiz popular/regional e o conhecimento dos movimentos internacionais da *Escola Nova*⁷ constituem-se eixos estruturantes

⁷ Este movimento de renovação educativa que se desenha a partir do século XIX e se prolonga pela primeira metade do século XX assume um carácter multifacetado e um conjunto de protagonistas de entre os quais se destacam figuras como Adolphe Ferrière (1879-1960), Alfred Binet (1857-1911), Jean-Ovide Decroly (1871-1932), Édouard Claparède (1873-1940), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952 ou Kerschensteiner (1854-1932). Estes autores constituíram-se referências largamente evocadas por autores portugueses, empenhados no desenvolvimento dos princípios da Escola Nova. De entre outros, destacam-se Adolfo Coelho, Faria de Vasconcelos, João de Barros, António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos, António Aurélio da Costa Ferreira, Fernando Palyart Ferreira, Irene Lisboa ou Frederico Ferreira de Simas. Sobre os processos e concepções pedagógicas inovadoras, desenvolvidas sob os auspícios da Educação Nova em Portugal, existem diversos estudos realizados nos últimos anos. destaca-se o estudo de Manuel Henrique Figueira, intitulado *Um Roteiro da Educação Nova em Portugal* (2004) Lisboa: Livros Horizonte. Sobre a questão da Escola Nova ver também Nóvoa, A. (1995). Uma educação que se diz nova. In A. Candeias, A. Nóvoa, & M. H. Figueira, *Sobre a Educação Nova. Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)* (pp. 24-41). Lisboa: Educa.

de um debate em torno daquilo que poderemos designar por educação estética e artística entre os finais do século XIX e o início do séc. XX, sob o signo do pensamento republicano. Na génese deste ideário cruzam-se, todavia, várias linhas de pensamento anteriores que possibilitaram, em primeiro lugar, olhar para as práticas artísticas como espaços educativos, na medida em que, alicerçando-se na livre expressão e no exercício da vontade, assumiram um papel crescente na educação do espírito e na integração de uma ética social e moral⁸. Em segundo lugar assinala-se o desenvolvimento de métodos de ensino intuitivos, estruturados em torno da tríade vontade-liberdade-responsabilidade⁹. Estes métodos divulgados sobretudo por Johann – Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852), e anteriormente mencionados, conferem à sensorialidade e fruição estética espaços de destaque no âmbito da educação integral, prefigurando uma aprendizagem centrada no indivíduo e baseada na observação e investigação ativas. A perceção sensorial seguida dos processos de comparação e análise assume-se como estímulo essencial ao processo de cognição. Em terceiro lugar, não pode ser esquecido o papel que a escola republicana confere à democratização da cultura por via da educação popular. Não se trata de um ensino específico do saber técnico-artístico em si, mas uma fruição do sensível, da experiência estética como fundamento de uma educação laica, reflexiva e que interliga arte e vida (Fróis, 2005). Finalmente, em quarto lugar acrescenta-se o pensamento científico positivista do final do século XIX que, ao incorporar as teorias evolucionistas e a psicanálise, permite o estudo do desenvolvimento fisiológico e psicológico do ser humano, atribuindo especial importância à infância e, consequentemente, às suas expressões “artísticas”, sob a designação de *Arte Infantil*. Neste sentido, a partir do final do século XIX, a atividade expressiva-plástica da infância assume-se como fonte de conhecimento artístico, antropológico, psicológico e

⁸ Sobre a ligação entre a educação do ser humano, a arte e a construção do indivíduo enquanto cidadão não poderemos ignorar a importância das obras de Jean-Jacques Rousseau *Emílio ou Da Educação* de 1762, e de Johann Friedrich Schiller, *Sobre a Educação Estética do Ser Humano* Numa *Série de Cartas* publicado em 1793.

⁹ Acerca do ensino intuitivo como bandeira da inovação educativa pelos pedagogos republicanos, ver Pintassilgo, J. (2012) «Reformismo republicano e inovação pedagógica: a difusão do “ensino intuitivo”». Adão, A., Silva, C.M. & Pintassilgo, J (orgs) *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bits-tream/10451/6383/3/342673.pdf>

pedagógico (Fróis, 2005), sobre a qual se debruçam cientistas, mas, também, como vimos, artistas motivados pelo desejo de romper com o academismo artístico de matriz clássica (baseado no conceito de *mimesis*, na verosimilhança e no naturalismo) e em busca de novas fontes de inspiração formal e simbólica.

O pensamento republicano que se começa a firmar em Portugal na década de 1840 é marcado pela exigência de uma *regeneração nacional* por contraponto ao discurso da *decadência* dos regimes monárquicos¹⁰. A educação do povo integra, na perspetiva republicana, uma estratégia ampla de desenvolvimento nacional na qual a instrução era encarada como condição indispensável à consciencialização cívica, elevação moral e espiritual.

Este desígnio não se esgotou, todavia, no ensino primário (que incluiu aulas noturnas) ministrado nos centros e escolas republicanas. Ele incluiu também a organização de sessões de divulgação cultural orientadas pelos mais prestigiados artistas e escritores, membros do partido republicano, ou a criação de organizações que desenvolveram uma ação no âmbito do que atualmente se designa como educação não formal. Na verdade, o debate cultural, social e político centrou-se, no final do século XIX, na necessidade de combater o analfabetismo, considerando como central o papel da educação como princípio regenerador e fonte de progresso de uma sociedade. Será neste cenário que começarão a despontar associações de natureza cívica e cultural, impulsionadas por setores republicanos e maçónicos (Pintassilgo, 2010; Pintassilgo & Pedro, 2013), tais como a Academia de Estudos Livres, fundada em 1889, a Liga de Educação Nacional em 1907 (na sede da Sociedade de Geografia de Lisboa), as Escolas Móveis que difundem o método de João de Deus, escolas operárias, escolas dos centros republicanos, a Voz do Operário, a Escola Oficina n.º 1, as universidades livres ou universidades populares, entre outras. De entre estas, e no que concerne à educação estética e artística, destaca-se a Liga de Educação Estética.

Fundada em Lisboa em 1909 a Liga de Educação Estética teve como principal objetivo “o desenvolvimento da educação nacional sob o ponto de vista artístico” (LEE, s/d), compreendendo, entre outras, as áreas do

¹⁰ A questão da regeneração e da decadência conhece um momento decisivo e simbólico com a conferência de Antero de Quental, “Causas da Decadência dos Povos Peninsulares nos últimos três séculos” nas Conferências do Casino em 27 de maio de 1871.

desenho, pintura, escultura, arquitetura, composição decorativa, música e “arte de dizer”. Considerando esta abrangência de domínios artísticos, a estrutura organizativa da Liga observa igualmente a existência de secções e comissões de estudo em arquitetura, escultura, pintura, artes decorativas, estampa artística, música, literatura dramática, literatura geral, história e crítica da arte e da literatura e ensino artístico.

Quanto às linhas de ação, a organização pressupunha um conjunto de intervenções de natureza variada que compreendiam os domínios da criação e divulgação artística, educação não formal, estudo, salvaguarda e divulgação do património. Percebe-se a importância das artes, do património artístico, mas também do património paisagístico (urbano e natural) num quadro alargado da educação estética como territórios de ação da Liga. Estas ações encontravam-se prefiguradas numa longa lista que integra o texto dos estatutos e que previam:

- a. A realização de cursos livres nas várias áreas artísticas;
- b. A realização de cursos de Desenho e Modelação destinados aos professores do ensino primário;
- c. O desenvolvimento de iniciativas com vista à decoração das escolas primárias;
- d. A realização de visitas e excursões a museus, monumentos, e pontos pitorescos do país com vista à divulgação do património nacional;
- e. A realização de exposições de arte, artesanato tradicional, “indústrias caseiras” e arquitetura popular das diferentes regiões;
- f. O desenvolvimento de modelos de mobiliário para a decoração de interiores domésticos;
- g. A criação de bibliotecas e museus de arte;
- h. A organização de bibliotecas e Museus de arte itinerantes destinados às escolas (primárias, secundárias e profissionais);
- i. A promoção da educação musical nas escolas através do canto coral e da organização de coros em diversos pontos do país;
- j. A organização de récitas e concertos destinados ao povo e às escolas;
- k. A promoção de conferências e leituras sobre arte e literatura;
- l. A Edição de publicações sobre arte, com destaque para uma série destinada à infância;
- m. A inventariação, divulgação e salvaguarda de monumentos, obras de arte e arquitetura tradicional bem como dos locais pitorescos do país.

O ENOBRECIMENTO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO DA MÃO

A criação de estruturas educativas, consideradas em moldes mais ou menos formais, foi apoiada e participada por uma série de figuras que assumiriam, primeiro no quadro do pensamento republicano e mais tarde no regime da 1.ª República, maior ou menor relevo político. Todavia, é indiscutível o seu contributo para a divulgação do ideário da *Escola Nova* ou *Educação Nova*. As propostas da Escola Nova preconizam, entre outros aspetos, a reconsideração do papel da educação estética e artística, atendendo a três dimensões essenciais: i) a mobilização dos saberes artísticos no âmbito de uma formação integral do indivíduo (o que mais tarde se viria a designar por Educação pela Arte); ii) a sensibilização para as questões ligadas à arte e ao património através da fruição estética e da prática artística e, iii) a integração de objetos de arte no ambiente escolar.

Neste sentido, figuras como Adolfo Coelho, Álvaro de Lemos, Faria de Vasconcelos ou Adolfo Lima defenderam um conjunto de princípios desde o final do século XIX que permitem uma compreensão mais alargada do espaço destinado à educação artística e estética no contexto do ideário republicano em Portugal.

Adolfo Coelho¹¹ profere, nas Conferências do Casino (1871), uma palestra sobre o ensino, mais tarde publicada sob o título *A questão do Ensino* (1872), a qual faz parte das muitas páginas que dedicou à história da instrução popular. Num artigo sobre o Ensino Primário Superior, o autor defende o contacto com a realidade, a experimentação e

¹¹ Francisco Adolfo Coelho (1847-1919) desenvolveu uma vasta obra nas áreas da linguística, da história da literatura, da etnologia, da antropologia e da pedagogia. Frequenta o curso de matemática na Universidade de Coimbra que abandona para se tornar autodidata, com destaque para a cultura alemã, aprendendo, para tal, a língua. Foi professor na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa no Curso Superior de Letras onde dá aulas de Filologia Românica Comparada e Filologia Portuguesa. Foi diretor da Escola Primária Superior Rodrigues Sampaio e da Escola Normal Superior de Lisboa. Juntamente com Antero de Quental e Jaime Batalha Reis participa nas Conferências do Casino. Da sua vastíssima obra destacam-se *Contos Populares Portugueses* (1879) que reúne um primeiro levantamento da tradição oral, ao qual se junta, na mesma linha, *Jogos e Rimas Infantis* (1883). No âmbito da etnografia, o conjunto de textos intitulado *Materiais para o Estudo das Festas, Crenças e Costumes Populares Portugueses* é publicado no ano de 1880 na *Revista de Etnologia e Glotologia*. No âmbito da educação destacam-se *Os Elementos Tradicionais da Educação* (1883) *A Pedagogia do Povo Português* (1898) e *Cultura e Analfabetismo*, (1916). Fontes: <http://cvc.instituto-camoes.pt/seculo-xix/adolfo-coelho-dp1.html#.XvEnbud7lPY>, <http://193.137.22.223/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/apontamento-a-adolfo-coelho/biografia-1/>

observação como suportes primeiros do conhecimento e pilares estruturantes da educação intelectual (Coelho, 1892). Subentende-se através das suas palavras que cumpre à escola fomentar hábitos de observação na criança já que, na sua perspectiva, “saber observar as fôrmas, as côres, as aparências, as qualidades e sobretudo as realidades de cada coisa é um talento cuja aplicação é singularmente útil na maior parte das carreiras” (Coelho, 1892, p.25). Contudo esta capacidade de observar, apreciável na infância é posteriormente suprimida pela influência do ensino que acusa de a subordinar a outras faculdades. Na verdade, Adolfo Coelho considera, num outro texto anterior (*Os elementos Tradicionais da Educação* de 1883), a importância da observação e da experimentação como fundamentos educativos e pedagógicos, por oposição aos “processos puramente racionalísticos” (Coelho, 1883), isto é, livrescos e abstratos. A esta visão não são alheios os contributos do positivismo, mas também as teorias pedagógicas de Pestalozzi e de Froebell, nomeadamente a importância da intuição, da sensorialidade e da educação estética no desenvolvimento humano. Adolfo Coelho refere assim que os princípios da “moderna ciência da Educação” (Coelho, 1883) se baseiam, primeiro, na “observação e na experimentação” para, posteriormente, formular conclusões, ou seja, “induz e deduz” (Coelho, 1883).

Será, todavia, o texto de 1882, intitulado *O Trabalho Manual na Escola Primária*, publicado na *Froebel – Revista de Instrução Primária*¹², aquele em que Adolfo Coelho desenvolverá melhor algumas questões relacionadas com a importância da educação estética e artística no contexto alargado da educação do ser humano. Para o autor, uma formação dirigida em exclusivo para a teoria ou para a prática, peca por insuficiência e mediocridade, uma vez que,

(...) tão incompleta é uma educação que produz um philosopho, um sábio, um escriptor incapaz de fazer qualquer cousa por suas mãos, sem aptidão alguma manual, sem desenvolvimento physico, como a educação que faz apenas um serrador de madeira, um pintor de portas ou um acrobata (Coelho, 1882, p.12).

¹² O texto de Adolfo Coelho, além da publicação no n.º 8 da revista *Froebel- Revista de Instrução Primária* (15 de setembro de 1882), será reeditado no mesmo ano pela Imprensa democrática, antecedido de “algumas palavras sobre o ensino geral e ensino profissional”. Será a partir desta última publicação que irei analisar o texto. Disponível em http://193.137.22.223/fotos/editor2/RDE/OR/C/CoelhoFA_Otrabmanual/index.html

O alargamento da educação geral do indivíduo a áreas que anteriormente integravam modalidades específicas de ensino, como o profissional, é entendido pelo autor como um sinal de modernidade. O desenho, a ginástica, a natação, os exercícios militares, a jardinagem, a música, a agricultura, ou a escrituração comercial, ao integrarem os *curricula* da formação geral desde a escola primária ao final do liceu, tornam-se símbolos de uma pedagogia moderna, inovadora, e que pugna por uma formação integral do cidadão perturbando, finalmente, uma “maioria arrastada na rotina” (Coelho, 1882, p.12).

Apoiando-se em autores como John Locke, Pestalozzi ou Froebel e, citando largos trechos do *Emílio* de J-J. Rousseau, Adolfo Coelho defende a inclusão do trabalho manual enquanto elemento de uma educação geral na escola primária (extensível ao liceu e porventura ao ensino superior), à semelhança do que já acontecia com o desenho, a ginástica e a música. Deste modo, seria possível o desenvolvimento da *educação da mão* através do trabalho manual, que, ao convocar o manejo de instrumentos e ferramentas, alia as obras da mão às obras do pensamento, tal como já acontecia com a *educação dos olhos* pelo desenho, do *ouvido* pela música, e do *corpo inteiro* pela ginástica.

A esta problemática não será alheia a crescente especialização do trabalho, o despontar de uma classe operária, os ecos próximos da revolução francesa e a necessidade de organizar um sistema de ensino que possibilite alfabetizar as classes populares. A prática do trabalho manual na escola primária desempenha diferentes papéis, quer ao nível do desenvolvimento físico e cognitivo como ao nível social e cívico. Repercutindo os valores da igualdade e da fraternidade, a experiência partilhada na escola primária permite uma valorização destas atividades e do trabalhador que as desenvolve, dissolvendo parcialmente a hierarquia entre o trabalho intelectual e trabalho manual e evitando o desprezo daqueles que exercem uma posição elevada na sociedade pelos “seus camaradas que continuam nos trabalhos manuais” (Coelho, 1882, p.29). Ou seja, antes da educação do operário sobrevém a educação do homem. O enobrecimento do trabalho, a democratização social e a aquisição de um conhecimento pela prática constituem-se como os eixos estruturantes e, ao mesmo tempo, os limites da integração do trabalho manual no ensino geral. Adolfo Coelho termina o seu texto de forma bastante elucidativa ao afirmar que ao trabalho manual na escola primária cumpre:

(...) fazer conhecer a theoria das ferramentas, os processos das artes industriais, partindo da intuição, do emprego pelas próprias mãos do alumno d'essas ferramentas e d'esses processos, reduzidos aos seus elementos essenciais (Coelho, 1882, p.41).

ENSINAR A CREENÇA A VER, A OLHAR, A OBSERVAR

Faria de Vasconcelos¹³ irá desenvolver o modelo da *Escola Nova* na Bélgica ao fundar, em 1912, uma escola em Bierges-Lez-Wavre, projeto interrompido pela I Guerra Mundial e que o leva, primeiro, a rumar a Genève e, posteriormente, a Cuba e à Bolívia, onde desenvolve uma ação que passou pela administração escolar e políticas educativas, publicação de textos e realização de conferências. Em 1915, no seguimento de um conjunto de conferências realizadas no Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genève, publica o relato desta experiência educativa e escolar, *Une École Nouvelle en Belgique*, que se tornaria a sua obra mais conhecida. No mesmo ano, os ecos desta publicação são assinalados por A. Lemos¹⁴ na revista da *Liga Nacional de Instrução*. No texto, a educação estética e artística assumem algum destaque não só pela descrição do ambiente da escola belga como pelas imagens que o acompanham e que se assumem como micronarrativas visuais (figuras 2 e 3). Neste sentido, é sublinhado o “ensino e prática livre da pintura, desenho, trabalhos artísticos, música e visitas exteriores a exposições e museus, tudo concorre para

¹³António de Sena Faria de Vasconcelos Azevedo (1880-1939). Bacharel em Direito na Universidade de Coimbra, vai para a Bélgica em 1902 e em 1904, obtém o doutoramento em Ciências Sociais na Universidade Nova de Bruxelas. Neste país, cria em 1912 a escola de Bierges-Les-Wavre, projeto entretanto interrompido pela I Guerra Mundial. Durante o período de 1914-15 irá para Genève, onno final de 1920de será acolhido por Adolphe Ferrière e Edouard Claparède no Institut Jean-Jacques Rousseau. Em 1915 parte para a América Latina, primeiro para Cuba e posteriormente para a Bolívia. Neste país irá lecionar no Instituto Normal Superior de La Paz e mais tarde assumirá as funções de Diretor e Professor da Escola Normal de Sucre. Regressa a Portugal, desenvolvendo uma atividade ligada à Universidade Popular Portuguesa, ao grupo da *Seara Nova*, publicando desde a sua fundação em 1921, contribuindo com a sua ação no âmbito da modernização da escola em Portugal para a Reforma da Educação proposta em 1923 pelo então Ministro da Instrução Pública João Camoesas. Em 1921 entra como docente na Escola Normal Superior de Lisboa e no ano seguinte ingressa no grupo de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa onde trabalhará até à sua morte em 1939. Fonte: http://www.acad-ciencias.pt/document-uploads/7423705_faria_vasconcelos.pdf,

¹⁴ Álvaro de Lemos que assina apenas como A. Lemos

uma educação estética e racional dos pequenos estudantes” (Lemos, 1915, p.29). As imagens concorrem precisamente como formas de evidenciar a descrição de realidades palpáveis e concretas e mostram precisamente aquelas que foram consideradas práticas pedagógicas inovadoras (Figueira, 2004), designadamente os Trabalhos Manuais.



Figuras 2 e 3. Atelier de Modelação e Oficina de Carpintaria. Fonte: http://hemeroteca-digital.cm-lisboa.pt/Periodicos/LigaNacionaldeInstrucao/SI/N01/N01_master/LigaNacionaldeInstrucao_SI_N01_JanMar1915.pdf

Nos primeiros anos do século XX, embora radicado fora de Portugal, Faria de Vasconcelos não deixa de participar ativamente na vida intelectual portuguesa, proferindo palestras e lições, participando da atividade da Liga de Educação Nacional e publicando diversos textos sobre educação e pedagogia. Na véspera da implantação da República (em 1909), o autor profere uma série de lições na Sociedade de Geografia de Lisboa, sob os “auspícios da Liga de Educação Nacional” (Vasconcelos, s/d) e que foram publicadas sob a designação *Lições de Podologia e Pedagogia Experimental*. No preâmbulo, o autor começa por declarar que a pedagogia se encontra viciada pelo que chama o *prejuízo do adulto*, isto é a ideia da criança como um *homem em miniatura*, ação que prejudica o desenvolvimento integral do indivíduo. Contrapõe, à *antiga escola*, baseada num *grosseiro empirismo*, a *nova pedagogia*, enraizada numa base científica e fundamentada no “estudo científico da criança”, na “associação eficaz do médico e do educador” e na “cooperação da família” (Vasconcelos, s/d, p.10). A estes princípios que estruturam uma nova abordagem à educação deverá corresponder, necessariamente, uma orientação nova na formação do professorado. Este conjunto de lições contempla todo um espectro de assuntos que dizem respeito às questões do desenvolvimento físico e psíquico da criança, debruçando-se igualmente

sobre aspetos como a sensorialidade, a memória, a afetividade, o sentimento do belo e a educação do gosto.

Na sua perspetiva, cabe à educação promover a fruição estética do indivíduo e o desenvolvimento da sensibilidade através de um contacto direto com expressões de beleza (sejam estas de natureza artística ou paisagística, por exemplo), concluindo que a “educação artística do povo está por fazer” (Vasconcelos, s/d, p. 458). Neste sentido, a “educação da beleza” transversal a todo o universo vivencial do indivíduo, inclui a casa e a escola, permitindo abarcar os três pilares que sustentam a educação artística: a educação através da arte, a educação para a arte e a arte na educação (Fróis, 2005). No que diz respeito à educação estética em ambiente escolar, Faria de Vasconcelos estabelece diferentes níveis que vão desde a localização da escola no campo por forma a estimular um contacto direto com a natureza e com um ambiente saudável, a organização do espaço arquitetónico, incluindo aspetos que dizem respeito à iluminação, higiene, limpeza, conforto e equipamentos, e a presença da arte na escola. A respeito deste último ponto Faria de Vasconcelos é perentório:

Cultivar o gosto, o sentimento artístico é não só desenvolver as faculdades do espírito, mas preparar melhor para o exercício das profissões manuaes. É influir directamente não só sobre as produções artística d’um paíz, mas também sobre as suas produções industriaes. E se com uma educação bem concebida todos pudessem sentir as bellezas naturaes e as obras primas da arte, se as grandes alegrias por ellas proporcionam pudessem ser reveladas a tantos que as ignoram, o homem tornar-se-hia melhor porque seria mais feliz. (Vasconcelos, s/d, p. 460).

A questão da educação estética e artística como espaço de desenvolvimento cultural, ao qual acresce um contributo para a melhoria dos produtos industriais não é propriamente nova, dado que, desde a segunda metade do século XIX, é debatido o tema da ligação entre arte e indústria, ou melhor, das artes aplicadas à indústria. Estas questões surgem em alguns dos discursos sobre o ensino artístico, nomeadamente pelas vozes de Eduardo Allen, aquando da fundação do Museu Portuense (1853), Sousa Holstein (1875) e sobretudo Joaquim de Vasconcelos na Reforma do Ensino das Belas Artes em 1879.

Contudo, a transposição desta ligação entre arte e indústria para o domínio do ensino primário começou a ser ensaiada no contexto do movimento da *Escola Nova* pela introdução, quer da disciplina de trabalhos manuais educativos no *currículum*, quer pela revisão do programa de desenho ao longo deste ciclo de ensino. Assim, a posição do autor inscreve-se numa ambição mais ampla, de feição positivista, de construir uma escola suportada por evidências científicas que abarque as múltiplas dimensões vivenciais do indivíduo, quer a nível individual quer coletivo. Por outro lado, não podem ser ignoradas as dimensões morais e éticas que recobrem a educação estética, interligando o belo, a felicidade, a liberdade e o bem. A criação de museus escolares, a ornamentação do espaço escolar, as exposições de desenhos infantis e de trabalhos manuais, as excursões ao campo ou as visitas a museus surgem como dispositivos que, na perspetiva do autor, integram um espectro mais vasto da presença da arte na escola. Ao professor cabe “despertar na criança a faculdade de compreender e sentir” (Vasconcelos, s/d, p. 461) e, ao invés de impor um determinado gosto, deverá considerar que “a educação pela imagem deve tender desde o começo ao desenvolvimento na criança das faculdades da observação do sentimento” (Vasconcelos, s/d, p. 461).

A par da organização do ambiente escolar, da criação de dispositivos e momentos que estimulem a fruição estética e a compreensão da arte há, claro, a introdução de práticas artísticas tais como o desenho, o canto ou a declamação de poesia. Neste contexto, a prática do desenho assume um lugar de destaque uma vez que, não se destinando a formar artistas, permite, ao invés, “ensinar a criança a ver, a olhar, a observar” (Vasconcelos, s/d, p.462) e assim integrar um dispositivo amplo da formação do indivíduo. Faria de Vasconcelos defende o desenvolvimento de um *método intuitivo* na prática do desenho, realizado a partir da observação direta da natureza, adaptado à idade, interesses e gosto da criança. Esta modalidade de abordagem ao desenho assumiria duas dimensões essenciais: por um lado constituir-se-ia enquanto espaço de *independência de pensamento* e da construção da *personalidade* e, por outro lado, de desenvolvimento do *raciocínio*, o que lhe permite integrar dinâmicas de compreensão das formas propondo o autor uma articulação entre esta disciplina e os trabalhos manuais. Neste caso concreto propõe uma estreita ligação entre o desenho, a modelação e a escultura em madeira, destacando o fato de a modelação se constituir como um primeiro contato, direto, com a construção da forma, numa íntima ligação entre o tato e a visão.

O autor defende as inúmeras vantagens deste método para o desenvolvimento da criança nomeadamente no que concerne: i) à capacidade de observar, analisar e registar; ii) ao desenvolvimento da memória; iii) à capacidade de persistência no alcance de um objetivo; iv) ao desenvolvimento de um raciocínio analítico; v) à iniciação na criação de composições visuais de carácter decorativo, concluindo, finalmente que “o desenho é um meio de expressão universal e utilizável em todas as disciplinas, um estimulante da inteligência e do gosto” (Vasconcelos, s/d: 464). Ao professor caberá um papel orientador limitando-se a “guiar a ensinar a criação no que interessa aos seus sentidos e às suas faculdades” (Vasconcelos, s/d, p.463).

Tal como mencionado anteriormente, o texto intitulado *Une École Nouvelle em Belgique*, publicado em 1915, debruça-se sobre a experiência em Bierges-Lez-Wavre e assume uma dimensão programática do que é o modelo da *Escola Nova*. Trata-se de um balanço da experiência educativa, entretanto interrompida pela I Guerra Mundial, e que procura evidenciar as práticas pedagógicas, na sua tangibilidade e objetividade.

No prefácio, Adolphe Ferrière refere os trinta princípios que norteiam o ideal da *Escola Nova*, de entre os quais destaco a promoção de uma aprendizagem ativa e baseada na prática, a sua localização no campo como espaço de desenvolvimento de uma cultura física e educação moral da criança (Ferrière, 1915), a *coeducação dos sexos*, a democracia interna do funcionamento da escola, o desenvolvimento de trabalhos manuais, tais como a carpintaria ou o cultivo do solo. Os trabalhos manuais e os trabalhos livres assumem uma dimensão essencialmente educativa (isto é, não profissionalizante) e vão ao encontro dos interesses da criança tendo em vista despertar “o espírito criativo e o engenho” (Ferrière, 1915, p.11).

A escola descrita por Faria Vasconcelos, situada numa zona rural, dispunha de espaços próprios para o desenvolvimento de trabalho experimental (laboratórios) e práticas, nomeadamente oficinas de carpintaria, serralharia, modelagem, cartonagem, desenho, encadernação, devidamente equipadas com ferramentas profissionais de modo a que a criança perceba a seriedade do trabalho que aí pode desenvolver. Esta organização dos espaços de trabalho visava, em última instância, o desenvolvimento de atividades artísticas em total liberdade.

A educação artística assume, na perspetiva de Faria de Vasconcelos, uma ligação com a vivência das crianças. Não pode ser entendida como uma finalidade em si mesma, isolada do conjunto da vida escolar, mas

antes associa o fazer prático à formação do gosto, o sentido da beleza, do bem e da verdade, articulando diretamente estética, vida e ética. Por conseguinte, a educação estética atravessa transversalmente as diferentes dimensões do contexto formativo, nomeadamente o ambiente escolar em si, contemplando a organização dos espaços de aula e oficina, bem como o espaço em que a escola se insere. Neste caso considera uma proximidade com a natureza enquanto primeira fonte de beleza e fruição estética na qual a integração do edifício no campo e a criação de jardins são exemplos. A educação artística integra três domínios essenciais:

- a. A prática artística propriamente dita. No âmbito das artes plásticas envolve a abordagem técnica (desenho, pintura, modelação, construções tridimensionais...), mas igualmente a realização de exposições;
- b. A visita a museus e exposições de pintura e escultura;
- c. A organização de exposições com “desenhos, aguarelas, objetos modelados, trabalhos artísticos em madeira e ferro forjado que realizaram ao longo do ano” (Vasconcelos, 1915, p. 228).

Para este autor, os trabalhos manuais “completam o quadro do exercício físico e constituem um fator precioso do desenvolvimento físico e intelectual da criança” (Vasconcelos, 1915, p. 44). Neste sentido, permitem desenvolver as capacidades de observar, ver, experimentar, comparar, manipular, criar, construir, imaginar, afinar o rigor e promover a possibilidade de articular diversas áreas do saber, criando momentos que permitam à criança *agir, criar*, aplicar conhecimento, exprimir-se, revelar aptidões e descobrir interesses. O planeamento dos trabalhos manuais em função da faixa etária, a sua organização no âmbito das rotinas escolares são igualmente uma preocupação deste pedagogo que afirma a dificuldade em legitimar a importância da educação artística na formação integral do indivíduo, equipará-la às demais áreas escolares e acrescentar-lhe um valor social ao articular a arte e a vida. A este propósito o autor sublinha que,

É muito difícil explicar a algumas pessoas que os trabalhos manuais são meios de expressão das necessidades, dos sentimentos, das ideias provenientes de aquisições escolares das crianças e, assim, encadernar, modelar, desenhar, trabalhar em madeira é tão importante como ler, escrever e contar. (Vasconcelos, 1915, p. 48).

O desenvolvimento de metodologias de projeto bem como a sua discussão e participação coletiva são igualmente aspetos que integram este modelo educativo. Na verdade, a criação de um trabalho nas diferentes áreas que integram os trabalhos manuais (cestaria, cartonagem, madeiras, encadernação ou metais) implica um planeamento prévio através do desenho, o conhecimento das matérias primas, o cálculo do material e tempo necessário para a execução, bem como a realização de orçamentos por forma a perceber o preço do objeto a criar. Deste modo, acompanhando os interesses individuais das crianças ou observando uma necessidade sentida pelo grupo, são introduzidos momentos, na dinâmica escolar, que mimetizam situações reais, permitindo iniciar as crianças na vida ativa (a nível profissional e industrial) e assim “abrir novos horizontes sobre as questões sociais” (Vasconcelos, 1915, p. 53) do mundo laboral. Ao mesmo tempo estimula o desenvolvimento da cooperação e do trabalho em equipa, contribuindo para uma educação social mais alargada.

Os métodos pedagógicos descritos pelo autor, baseados em método ativos e na dimensão prática e experimental, conferem uma transversalidade aos trabalhos manuais e ao desenho, enquanto espaços de diálogo com outras aprendizagens quer na construção de instrumentos e estruturas quer para “fixar, exprimir e ilustrar as aquisições e descobertas” (Vasconcelos, 1915, p. 127). Neste contexto são destacadas as ligações com um conjunto de áreas científicas tais como:

- a. Matemática. Aplicação de conceitos de aritmética, medidas e geometria, no planeamento quer de objetos de uso comum, quer na criação de jardins, e outras estruturas variadas;
- b. Geografia. Noções de *desenho e modelagem geográficos*. Realização entre outros de mapas e maquetes;
- c. Física e Química. Realização de aparelhos de medição, experimentação demonstração das leis da física (alavancas, roldanas, planos inclinados, máquina de Atwood, prensas, bombas, barómetros, higrómetros, máquinas a vapor, condensadores, caldeiras, aeroplanos de pequena dimensão, níveis de água, ilhas, telefones, telégrafos, pêndulos, baterias...);
- d. Biologia. Através da realização de estruturas e registos de observação a partir do real (*herbários, caixas para insetos, modelagem de plantas e de animais, terrários*);

- e. Língua. Associação entre a imagem e a palavra, utilização de imagens como indutores para a realização de textos, representação de auto-retrato, caligrafia;
- f. História. Objetivação e materialização da noção de tempo através da representação, através de desenho e modelação de monumentos, arquitetura civil e religiosa, armas, utensílios.

Para Faria Vasconcelos, a educação contemporânea desenha-se segundo três grandes linhas, a saber, a ciência, a moral e a arte, e acima de tudo constitui-se como um espaço de valorização social e desenvolvimento de um “trabalho produtivo em proveito da coletividade” (Vasconcelos, 1921, p. 18). É neste contexto que destaca, finalmente, a dimensão social que suporta o ensino dos trabalhos manuais educativos, considerando-os como momentos que propiciam um contacto com a “vida prática e social” (Vasconcelos, 1921, p.17).

PARA UM DESENVOLVIMENTO RACIONAL DA MANUALIDADE

Deve-se sobretudo a Álvaro Viana de Lemos¹⁵ a inserção dos trabalhos manuais educativos no *currículum* escolar em 1909 e mais tarde na formação de docentes a partir de 1915 (Figueira, 2004). Como veremos, os trabalhos manuais educativos serão um dos eixos essenciais da *Escola Nova* uma vez que, muito para lá da dimensão técnica, são encarados

¹⁵ Álvaro Viana de Lemos (1881-1972). Frequentou o curso de matemática na Universidade de Coimbra, mas irá fazer carreira militar entrando para o curso de infantaria da Escola do Exército, tendo sido oficial até 1920. Frequentou diversas instituições nas quais fez uma formação multifacetada que incluía o curso de Bibliotecário-Arquivista (Escola Colonial- Sociedade de Geografia), Escultura, (Escola Real de Belas-Artes de Bruxelas), Eletricidade (Escola Industrial, Bruxelas), Pintura Decorativa da Escola de Ixelles, trabalhos manuais em St.Gilles (1913). Lecionou na Escola Agrícola de Coimbra, no Instituto dos Pupilos do Exército (até 1914), nas Escolas Normais de Lisboa e Coimbra. Nesta última permanecerá até à reforma em 1935 e desenvolverá uma ação de destaque na introdução dos trabalhos manuais educativos na formação de alunos-mestres. O seu percurso foi pautado pela defesa da Educação Nova e por uma atividade pedagógica que, além da docência, incluiu igualmente a realização de viagens de estudo a vários países como França, Inglaterra, Bélgica, Espanha, Alemanha e Holanda e a participação em congressos internacionais como o 1.º Congresso Internacional de Podologia em Bruxelas (1912), o 2.º Congresso Internacional dos Educadores (1924) e no 4.º Congresso da Liga Internacional para a Educação Nova (1927). Fontes: Nóvoa, A. (1990). Álvaro Viana de Lemos: um pedagogo da “educação nova”. *Arunce. Revista de Divulgação Cultural*, n.º 3/4, p. 52-107. Álvaro Viana de Lemos. Disponível em: <https://www.geni.com/people/%C3%81varo-Viana-de-Lemos/600000001644439103>

como veículo de transformação do ambiente escolar. Esta transformação prefigura uma educação intelectual mais alargada que associa teoria e prática, mobiliza a criatividade, desperta o gosto e respeito pelo trabalho, permite o desenvolvimento de metodologias ativas no contexto das práticas pedagógicas e estabelece laços de contiguidade entre a escola e a vida.

A transposição do conhecimento ligado à manufatura de objetos de uso quotidiano, jardinagem e técnicas agrícolas, para uma disciplina escolar, sob a designação de trabalhos manuais ocorre ainda no final do século XIX, numa linha de pensamento romântico que encara a sociedade industrial com alguma desconfiança e cultiva um sentimento de nostalgia de uma outra sociedade mais humanizada, contrapondo o campo à cidade e o trabalho artesanal ao trabalho mecanizado, industrial.

Num texto publicado em 1915 no n.º 2 do *Arquivo* da Liga Nacional de Instrução, intitulado “O ensino dos trabalhos manuais educativos em Portugal”, Álvaro de Lemos traça um quadro de desorganização no ensino desta disciplina em virtude da pouca atenção que havia merecido por parte do Estado. Neste sentido, propõe a realização de inquérito nacional dirigido a “professores, médicos, industriais, amigos da instrução” (Lemos, 1915a, p.29), com vista a obter informação que permita – a par do conhecimento de outras realidades internacionais – criar as bases para o desenho dos programas de trabalhos manuais. O inquérito é composto por treze pontos que procuram abarcar as várias dimensões relacionadas com o trabalho artesanal, designadamente as dimensões geográfica (regional), económica, formal/morfológica, cultural, laboral, estética e social. Assim, assumindo como eixo estruturante a dimensão regional que cada resposta poderá assumir são realizadas questões que dizem respeito:

- a. À natureza das atividades artesanais em si. Por quem são realizadas (mulheres, homens, crianças), quando (em que altura do ano, por quanto tempo...) se assumem um carácter profissional ou, pelo contrário, constituem complemento a outras atividades económicas (como a agricultura, pesca) ou como passatempo;
- b. À natureza dos objetos. Se estes são objetos utilitários de uso doméstico, objetos lúdicos, respetivo acabamento e ornamentação;
- c. Às tecnologias e materiais utilizados no fabrico dos objetos. Se são usadas tecnologias mais rudimentares ou de carácter mais sofisticado com ligação ao meio operário;

- d. Ao papel económico e social das atividades. A sua dimensão lucrativa e a sua importância enquanto fator de desenvolvimento regional. Quais as atividades/aptidões de cada região, capazes de se constituir como objetos de uma orientação educativa mais aprofundada, visando a melhoria das condições de vida da população;
- e. À sua importância cultural. Preservação de modelos tradicionais ou a importação de modelos estrangeiros (Lemos, 1915a).

Do conjunto de questões que são avançadas depreende-se uma ambição, por parte do autor, de fazer um mapeamento nacional da produção artesanal que possibilitasse uma adequação regional do ensino dos Trabalhos Manuais. Na sua perspetiva, só os Trabalhos Manuais conseguem proporcionar um desenvolvimento completo e racional da *manualidade* (ainda que o desenho e a escrita o façam mas em menor grau). Segundo Viana de Lemos, “os trabalhos manuais têm um grande valor intelectual, estético, moral e físico, sempre que sejam convenientemente ensinados” (Lemos, 1920, p.37). Todavia, no âmbito do ensino primário nunca deverão assumir uma dimensão especializada, ao mesmo nível das escolas profissionais, mas antes uma dimensão educativa que participe da educação integral do ser humano. A introdução dos Trabalhos Manuais na prática letiva não escapou, contudo, à hierarquia entre trabalho intelectual e trabalho manual, na qual o segundo assumiu uma posição de inferioridade. Viana de Lemos destaca precisamente a existência dos Trabalhos Manuais no contexto da escola primária como uma forma de combater o preconceito relativamente às *mãos calosas*, mas, acima de tudo, como bandeira contra um ensino primário excessivamente teórico e intelectualizado que considera responsável pela criação de um *proletariado literário*, causa de muitos *desequilíbrios sociais* (Lemos, 1920). Ao invés, os Trabalhos Manuais são encarados pelo autor como um espaço capaz de revelar aptidões e orientar o percurso escolar e profissional do indivíduo.

Do ponto de vista prático, é enfatizada a ligação constante com o Desenho. Na verdade, o autor recomenda uma transversalidade do uso do Desenho em diferentes situações e dá algumas indicações quanto à prática docente:

Os professores de Trabalhos Manuais devem, o mais possível, desenhar no quadro e fazer desenhar aos alunos nos seus cadernos,

esboços cotados dos trabalhos a executar, e devem também procurar fazer compreender os cortes, aspectos perspetivos, plantas, alçados, etc. — quanto possível com os objetos à vista. (Lemos, 1920, p.39)

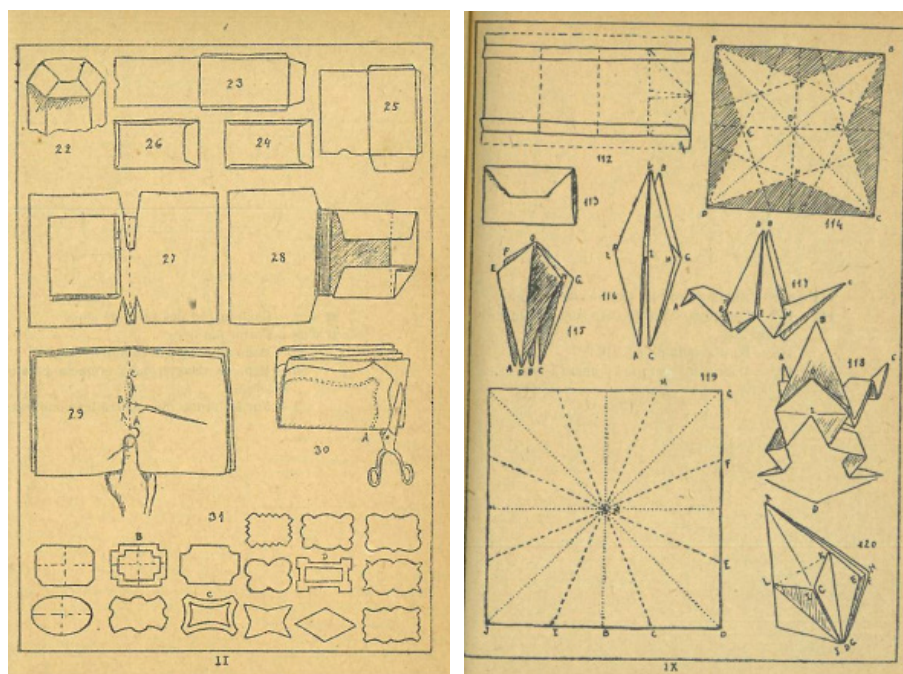
A limpeza e higiene dos espaços, a adequação da ferramenta e dos programas à faixa etária dos alunos, a definição de um número ideal de alunos por aula, o acabamento e decoração das peças são outros tantos aspetos sobre os quais Viana de Lemos se debruça. Um verdadeiro programa educativo será desenvolvido com uma listagem de locais de interesse para a realização de visitas de estudo, um conjunto de programas adaptados às Escola Primárias, Escolas Normais Primárias (nas quais era formado o corpo docente primário), as ferramentas e equipamentos necessários, bibliografia de apoio e ainda os programas em vigor à data da publicação (1920). Os locais de interesse educativos que podem ser objeto de visita de estudo integram:

- a. Instituições museológicas. Museus de arte, arqueologia, etnografia e industriais;
- b. Oficinas de natureza variada capazes de abranger as tecnologias ligadas à cerâmica, metais, papel, madeira e vidro. Neste conjunto inserem-se olarias, fabrico de vidro, ladrilhos, fundições, serralherias, latoarias, oficinas de cinzelagem, carpintarias, oficinas de entalhador, estaleiros navais, oficinas de cartonagem, fabrico de papel e encadernação;
- c. Oficinas de artes gráficas. Estúdios de fotografia, oficinas de gravura, litografia, tipografia, estamperia e pintura decorativa;
- d. Indústrias extrativas e transformadoras. Minas, pedreiras, fábricas de fiação, tinturaria, velas, sabão, explorações agrícolas;
- e. Obras. Visita a estaleiros de obras de arquitetura e engenharia.

A par de um plano de conteúdos que configura genericamente a cultura estético-artística do professor, Viana de Lemos propõe igualmente um programa para o ensino primário designando-o por “plano geral d’um curso de trabalhos manuais para escola portuguesa” (Lemos, 1920, p.49). Este plano, criado num momento que antecede a publicação dos programas oficiais para a escola primária, é estruturado por áreas de atuação, considerando aspetos de natureza local ou regional. Neste sentido aconselha:

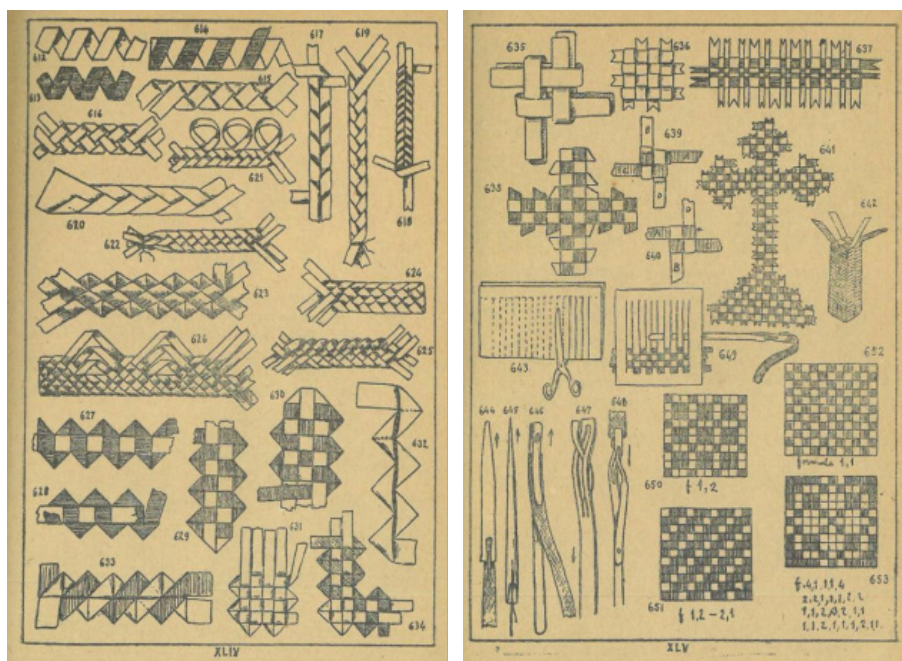
Sempre que o material, o tempo e as circunstâncias o permitam deve orientar-se o trabalho manual no sentido da actividade local ou regional (agrícola ou industrial) e fazer-se com que o aluno tome conhecimento com o maior número possível de ferramentas materiais e suas aplicações. (Lemos, 1920, p.49)

O plano contempla duas dimensões: estético-artística e transdisciplinar. Num primeiro momento são estruturadas áreas de aplicação e desenvolvimento de atividades de natureza estético-artística, organizadas à volta de uma família de materiais composta por papel, barro, têxtil, madeira e metal e as respetivas operações técnicas: corte, dobragem, picotagem, encadernação, modelação, tecelagem, costura, bordado, entalhe, serração, aplainamento, pregagem, aparafusamento, pintura, envernizamento ou soldagem. Estas operações de natureza técnica seriam enquadradas na realização de objetos de natureza variada, podendo assumir uma modalidade funcional (figuras 4 e 5) ou decorativa, e presupondo uma dimensão projetual à qual se encontra subjacente a prática



Figuras 4 e 5. Trabalhos em Papel. Construção de sacos de papel e encadernação de livros e etiquetas, dobragens. Fonte: Viana de Lemos “Trabalhos Manuaes Educativos”

do desenho (figuras 6 e 7). A integração das aprendizagens de ordem estético-artística numa dimensão alargada da formação do indivíduo assume uma transversalidade que percorre as diferentes áreas da atividade humana: da alimentação, habitação, vestuário, vida social. Viana de Lemos confere uma centralidade aos Trabalhos Manuais já que permitem uma abordagem ao que designamos por cultura material e assim percorrer os diferentes estádios evolutivos da ação humana nas áreas da indústria, da ciência e das artes (Lemos, 1920).



Figuras 6 e 7. Frisos decorativos. Fonte: Viana de Lemos “Trabalhos Manuais Educativos”

TODOS PODEM EXERCER UMA INDÚSTRIA, CONSTITUIR FAMÍLIA, SER ARTISTAS

A figura de Adolfo Lima¹⁶ será, de entre os autores mencionados anteriormente, aquela que dará alguns contributos essenciais para a discussão em torno do espaço concedido à educação estética e artística no contexto do discurso educativo da 1.ª República. De um modo geral, propõe um modelo educativo organizado segundo o *critério sociológico*, preconizado por uma intencionalidade social, de carácter integral, que associa a dimensão técnica (de feição profissionalizante) com uma dimensão regional, capaz de mobilizar e aproveitar as condições “geográficas, étnicas e sociológicas” de cada território (Lima, 1916, p 47). Para este autor, a escola assume-se como um “meio social experimental” (Lima, 1914, p. 6) que deverá mimetizar a vida real, por forma a permitir à criança um contacto direto com a realidade física e sociológica nas quais se insere.

Trata-se de um espaço de formação integral do ser humano, enquanto indivíduo socialmente consciente e capaz de exercer os seus direitos e deveres sociais, designadamente económicos, cívicos, familiares, morais, culturais, jurídicos e políticos (Lima, 1914). Esta perspetiva enraíza num lastro maior daquilo que considera ser a educação moderna, a qual permite uma difusão de conhecimento capaz de dissolver as fronteiras de

¹⁶ Adolfo Godfroy de Abreu e Lima (1874-1943). Formou-se em Direito na Universidade de Coimbra em 1900, desenvolvendo, todavia, uma atividade no âmbito da educação. Entre 1906 e 1914 dirigiu a Escola Oficina n.º 1 em Lisboa, de feição maçónica, republicana, célebre pela adoção dos princípios pedagógicos da Educação Nova, bem como pelo corpo docente, inspirado por ideais anarquistas e libertários. Segue-se o Liceu Pedro Nunes e, em 1918, iniciou a sua atividade na Escola Normal Primária de Lisboa como diretor, cargo onde permaneceu até 1921. Desempenhando funções docentes até à década de 1930 nesta instituição, seria peso em 1927 e em 1933 assumiria a direção da Biblioteca-Museu do Ensino Primário, anexa à Escola Normal de Lisboa. Colaborou com diversas entidades ligadas à educação e ao associativismo com destaque para a Sociedade de Estudos Pedagógicos, A Voz do Operário e a Universidade Popular Portuguesa. A par da atividade pedagógica, foi responsável pela criação de diversas revistas e publicações dedicadas à causa da educação. De entre estas destacam-se a Revista Educação, com tiragem quinzenal. Destinada aos professores primários, era propriedade da Sociedade Promotora das Escolas (igualmente responsável pela Escola Oficina n.º1) e conheceu, contudo, uma curta existência de um ano. Em 1921 publica o 1.º Volume da obra Metodologia- Lições professadas na Escola Normal Primária de Lisboa nos anos de 1918-1919 e 1919-1920. Entre 1924 e 1927 dirige a revista Educação Social: revista de pedagogia e sociologia. Fontes: Mogarro, M. J. (2019) A Escola Oficina n.º1 de Lisboa (1905-1987) e a afirmação de um processo de inovação pedagógica em Portugal. Cadernos de História da Educação, v.18, n.3, p.790-816; Pintassilgo, J. (2017) Anarquismo e educação nova em Portugal: o contributo de Adolfo Lima. Revista Espaço Acadêmico, 196.

classe social, “apagando as distinções de classes, de castas” (Lima, 1916, p.14). O conhecimento deveria estar acessível a todos, considerando que “todos podem exercer uma indústria, constituir família, ser artistas” (Lima, 1916, p.14).

Este modelo educativo visa a dignificação do ser humano, a valorização social, e associa a cultura intelectual à cultura técnica, proporcionando uma “educação simultaneamente económica, familiar, artística, científica, moral, jurídica e política” (Lima, 1916, p.16). Orientada para a integração do indivíduo na vida coletiva, considera as necessidades individuais, ambições sociais, não podendo desligar-se do tempo e do lugar, harmonizando-se com a estrutura da sociedade em que se insere. Neste sentido, o autor considera que na educação moderna domina o espírito científico como princípio do que designa por *carácter psico-colectivo*, e contrapõe a escola moderna à escola clássica e à oficina.

Na verdade, Adolfo Lima assume uma posição contrária à polarização entre um ensino teórico e um ensino oficial. Ou seja, posiciona-se contra o ensino clássico, meramente livresco (que considera desligado da realidade vivencial), mas também contra o ensino meramente material, da oficina, por ser demasiado utilitarista. Ambos, perspectivados de forma unívoca, contribuem para a formação de indivíduos *incompletos, mutilados*, além de perpetuarem as clivagens sociais numa lógica de exploração, desigualdade social e conflito de classe. Isto é, um ensino clássico destinado a ricos e um ensino profissional destinado às classes mais baixas. A transposição para a educação, de uma estrutura social estratificada, acentua a divisão entre classes, propicia a existência de castas económicas e políticas e grupos subalternizados. Assim, atribui ao ensino clássico a origem das profissões liberais que, predispõem, na sua perspectiva, à existência de um “exército de intelectuais que, na sua espécie mais baixa e vulgar é parasitismo burocrático” (Lima, 1916, p.25). Já o ensino profissional, na sua vertente meramente instrumental origina um “exército de proletários, (...) embrutecidos num trabalho inconsciente, automatizado” (Lima, 1916, p.25).

Esta educação exclusivamente prática, na oficina, conduzirá ao exercício de uma atividade rotineira, muito especializada, em função da divisão técnica do trabalho, que dificultará a mobilidade laboral em caso de crise, deixando o operário refém dos *caprichos patronais*, e impedindo a emancipação de uma condição subalterna. Nas palavras de Adolfo Lima,

O operário simplesmente mecanizado, desconhecedor das condições sociais em que vivem, ele e a sua profissão, nunca poderá concretizar a justiça das suas reivindicações, de modo a torna-la evidente e insofismável. (Lima, 1916, p.25)

Da mesma forma, esta perspetiva parcelar configura um empobrecimento da atividade profissional, reduzida a uma tarefa menor que implicará uma decadência da respetiva indústria. Segundo o autor, este labor meramente oficinal e rotineiro não poderá ser considerado “técnica” já que lhe falta todo um conhecimento científico que permite enquadrá-lo num espectro mais amplo da atividade humana. A esta posição não será alheio o avançar da industrialização durante o final do século XIX, sobretudo na periferia das cidades de Lisboa e Porto, dando origem a zonas de cintura industrial. A gradual substituição de estruturas de produção artesanal, de feição familiar por estruturas fabris, coloca outros desafios ao nível da educação. Por um lado, verifica-se o corte com um conhecimento de natureza prática, transmitido no contexto oficinal (muitas vezes familiar) e, por outro, a exigência de uma mão de obra especializada no contexto fabril. Finalmente, em termos sociológicos, há a lembrar a crescente consciencialização política por parte dos trabalhadores que, sobretudo no final do século XIX, começaram a ensaiar modos de organização e reivindicação de melhores condições laborais (Samara, 2009). Todavia, à semelhança de outros ideólogos republicanos, Adolfo Lima estabelece uma clara distinção entre o desenvolvimento dos Trabalhos Manuais num contexto educativo alargado, e o desenvolvimento de um ensino técnico de contornos profissionalizantes. Propõe antes uma *escola-oficina*¹⁷ na qual seja possível fundir a teoria e prática. Este modelo

¹⁷ A esta conceção pedagógica de uma escola-oficina não é alheio o facto de este autor ter dirigido entre 1906 e 1914 a Escola Oficina n.º 1 em Lisboa (criada em 1905). Esta escola, um caso paradigmático de inovação pedagógica em Portugal segundo vários autores, designadamente António Candeias que lhe consagra uma tese de doutoramento, Manuel Henrique Figueira que a inclui no Roteiro da Educação Nova em Portugal, ou outros autores, como Joaquim Pintassilgo e Maria João Mogarro, que lhe dedicaram igualmente uma atenção particular no âmbito do seu trabalho de investigação. Pertencente à Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas, ligada à maçonaria e financiada por esta instituição, a Escola Oficina n.º1 surge como um modelo de ensino baseado no processo educativo, na autonomia e liberdade dos alunos, na relação direta com o meio e com a natureza e com um especial enfoque na formação moral. O corpo docente, formado por figuras ligadas à maçonaria, ao anarco-sindicalismo e ao republicanismo, contava com nomes como Adolfo Lima na direção, e nas áreas ligadas às artes e trabalhos manuais, nomes como José Emigdyo Maior (escultura e modelagem em madeira), José Victorino de Carvalho (marcenaria), José Maria Junior

educativo proposto por Adolfo Lima, baseado no positivismo de Comte, aponta para uma pedagogia diferenciada, focada no indivíduo/aluno, considerando as suas dimensões *fisiológica, psicológica, patológica*, o meio social em que vive sendo apoiada em processos capazes de transformar a aprendizagem num exercício hedonístico, ou seja, capaz de “criar na criança o gosto pelo aprender, pela sciencia” (Lima, 1914, p.18). Neste sentido o autor enfatiza as metodologias de ensino, os *processos de ensinar* por contraste com a obediência cega a programas pré-estabelecidos, assumindo a escola como um lugar alegre, na qual “a actividade criadora dos primeiros anos se eduque no exercício experimental da realidade e no prazer de vencer dificuldades” (Lima, 1914, p. 69). A superação e o aperfeiçoamento técnico constituem-se como meios de uma aprendizagem ampla, alicerçada na observação direta da realidade e em processos experimentais que acompanham o desenvolvimento *natural* da criança, os seus progressos intelectuais de forma espontânea. Estes processos ativos de ensino, permitem à criação a aquisição de um conhecimento científico, factual, prático, tornando-se “hábil, artista”, culminando num “trabalho inteligente” e “libertado de mistérios” (Lima, 1914, p.70).

Os métodos de ensino defendidos envolvem, como o autor afirmará mais adiante, uma harmonia e apuramento estético dos sentidos da *vista*, do *tato*, do *som* e dos *músculos*. A dimensão sensorial do conhecimento alia-se assim à importância da fruição estética como garante de uma ação concertada da *mão*, da *memória*, do *entendimento/discernimento* e do *intelecto* com vista à consecução – individual e coletiva – de conhecimento científico¹⁸. Considerando o entrecruzar destas múltiplas dimensões na

(desenho, modelagem e escultura em madeira), José Isidoro Netto (Geometria/desenho ornamental/modelação), Vicente de Sousa (modelação e talha), José Pereira (desenho e modelação) Georgette Royant (trabalhos manuais educativos). Fontes: Candeias, A. (1992). *Educar de Outra Forma. A Escola Oficina N.º1 de Lisboa, 1905-1930*. (tese de doutoramento em Ciências da Educação). Universidade do Porto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/53624>; Figueira, M. H. (2004) *Um Roteiro da Educação Nova em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte; Mogarro, M. J. (2019). *A Escola Oficina N.º1 de Lisboa (1905-1987) e a afirmação de um processo de inovação pedagógica em Portugal*. *Cadernos de História da Educação*, v.18, n.3, p.790-816.

¹⁸ Adolfo Lima declara no texto *Educação e Ensino*: “Para se possuir a inteligência das cousas é necessário como que absorvê-las todas, assimilá-las, aplicando-lhe, todos os sentidos, sistematicamente exercitados. É necessário ter os sentidos da vista, do som, do tacto, dos músculos esteticamente aperfeiçoados, harmoniosamente coordenados com a ação conjunta das mãos, da memória, do entendimento, para que, por meio do hábito, do esforço, da ordem intelectual e do discernimento, possa realizar conscientemente o fim individual e social e possuir o saber científico” (Lima, 1914, p. 86).

formação integral do indivíduo, Adolfo Lima propõe uma transformação *radical* do ensino primário (Lima, 1914) apoiada em quatro pilares fundamentais:

- a. O “desenvolvimento fisiológico geral” através do fortalecimento dos trabalhos manuais educativos¹⁹ como espaço disciplinar que alia a observação, técnica, motricidade e raciocínio;
- b. O “desenvolvimento estético” baseado na prática artística como espaço de expressão de emoções e pensamentos/ideias;
- c. O “desenvolvimento intelectual” através da criação de processos com vista a valorizar o trabalho e analisar a realidade e ação humanas sob um prisma crítico;
- d. O “desenvolvimento social” ao focar o interesse pela vida em sociedade e pelas condutas sociais.

Esta alteração do ensino primário proposta pelo autor coloca em destaque o saber-fazer manual como um poderoso motor da aprendizagem, à qual está subjacente a capacidade criadora da infância. De facto, encara a disciplina de Trabalhos Manuais como um eixo fundamental não só do desenvolvimento estético, mas acima de tudo do desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades humanas (pensamento, motricidade, aptidão manual, raciocínio abstrato e instrumental). Na sua perspetiva, o trabalho manual constitui-se como um “meio de desenvolver a inteligência, a vontade, a estética e a sociabilidade” ao mesmo tempo que “estimula o espírito de invenção, a iniciativa própria” (Lima, 1914, p. 88). Reserva-lhe um lugar central no âmbito da educação integral ao atribuir-lhe a importância de uma verdadeira estrutura pedagógica, capaz de desenvolver não só a cultura geral mas igualmente a atenção, a perceção e a razão. Considera que os trabalhos manuais educativos deveriam estar na base de uma educação integral, enquanto suporte para o desenvolvimento de todas as aprendizagens, preconizadas por uma aquisição de conhecimentos através da prática, da *lição das coisas* e da resolução de problemas (Lima, 1916, p.45).

¹⁹ A introdução da disciplina de Trabalhos Manuais no ensino primário havia sido realizada no final do século XIX através da reforma de 1894.

O trabalho manual deverá igualmente espelhar o empenho e o esforço pessoal de cada aluno, observar as questões de limpeza, rigor, esmero nos acabamentos e revelar o apreço pela beleza. Não obstante a sua dimensão educativa, os trabalhos manuais não deverão ser confundidos com a aprendizagem de um ofício, mantendo sempre a forma de exercícios práticos, com um grau crescente de dificuldade e sendo ministrados por professores que “devem ser homens de ensino e não profissionais ou artífices, de qualquer ofício ou indústria” (Lima, 1914, p. 93). A educação do sentido estético é igualmente corporalizada no desenvolvimento de trabalhos de jardinagem para os quais concorrem aprendizagens de áreas como a geometria, a cor, a transformação (estetizada) da natureza em paisagem.

Adolfo Lima desenha ainda uma metodologia de abordagem aos Trabalhos Manuais que permite perceber melhor a dimensão integradora e alargada que atribui a esta área disciplinar. Neste sentido, propõe um conjunto de procedimentos de natureza teórico-prática que supõem: i) a discussão prévia acerca dos aspetos técnicos que envolvem o trabalho a realizar, nomeadamente quanto às características dos materiais (origem, modos de extração e transformação, dureza, resistência, história da sua utilização pelo homem...); ii) a referência à função, escala e condições de elaboração dos objetos; iii) apresentação, por parte do aluno, de um “desenho-projecto do seu intuito” (Lima, 1914, p. 88); iv) a análise das ferramentas e instrumentos utilizados na concretização de operações técnicas, incluindo a sua morfologia, questões mecânicas de funcionamento, modos de emprego e efeitos que produzem sobre o material; v) a dimensão histórica e sociológica da tecnologia, i.e., a relação entre utensílio, matéria prima como reflexos de diferentes modos de vida e “estado das artes industriais” em cada época. É privilegiada a criação de objetos de natureza funcional, de uso comum, que possam convocar, no seu processo de construção, aplicação de princípios e conhecimentos científicos ou históricos por forma a alargar o leque de conhecimentos que compreendem dando alguns exemplos:

Na construção em cartonagem ou barro, dum castelo, por exemplo, há a estudar a arquitectura, os costumes, o estado das sciencias dessa época, etc. Na modelação duma folha, duma flor – uma lição de botânica; na dum animal- uma lição de zoologia, etc. (Lima, 1914, p. 88)

O desenho constitui-se, na perspetiva de Adolfo Lima, como um elemento basilar aos Trabalhos Manuais. Apesar da importância que

acaba por lhe conferir enquanto elemento estruturante na planificação, da representação e da comunicação, suprimindo a incorreção ou a “insuficiência do vocabulário” (Lima, 1914, p.90), o facto é que o autor lhe atribui um papel secundário, enquanto meio auxiliar dos Trabalhos Manuais, privilegiando, num momento inicial, os registos de observação, “tirados do natural”, de objetos comuns, fauna e flora. Não obstante esta função instrumental, Lima não ignora o potencial criativo do desenho ao afirmar que “nenhum desenho deve ser copiado servilmente” (Lima, 1914, p.90) e que deverá ser dada liberdade à criança para que possa realizar desenhos com “proporções diversas das dos modelos” tendo a imaginação e a originalidade como guias. A importância da dimensão criativa do desenho cresce à medida que avança a faixa etária, sendoproposta a ilustração de narrativas, discussões ou leituras realizadas previamente como forma de “estimular a inventiva da criança” (Lima, 1914, p. 94).

Considerando os Trabalhos Manuais Educativos como um grande chapéu que abarca um conjunto de aprendizagens integradas, propõe um quadro sistemático dos trabalhos manuais no ensino primário. Este quadro assume um conjunto de princípios fundamentais:

- a. Todas as tecnologias que integram os trabalhos manuais (papel, têxtil, madeira,...) devem ser mobilizadas de forma integrada (“combinando-se reciprocamente”) e assumir um desenvolvimento evolutivo paralelo em termos de complexidade, ou seja, “partindo dos trabalhos mais simples para os mais difíceis” (Lima, 1914, p.94);
- b. As aprendizagens assumem uma dimensão aplicada à criação de objetos de uso quotidiano, “atraentes e familiares”, capazes de despertar o interesse dos alunos visando “familiarizá -los no emprego das matérias primas” (Lima, 1914, p.94);
- c. “Devem ser executados, a princípio sem auxílio de instrumentos, exercitando assim as mãos, a vista, o tacto e o sentido das formas e das proporções; depois com o auxílio de compassos, régua, lápis, facas e canivetes, esquadros, cadernos de notas, de esboços, etc.” (Lima, 1914, p.94);
- d. “Devem ser executados tanto quanto possível em comum” (Lima, 1914, p.94);
- e. Devem assumir uma dimensão estética capaz de “provocar o amor à natureza e à humanidade” (Lima, 1914, p.94).

A par dos Trabalhos Manuais Educativos, Adolfo Lima avança igualmente com uma sistematização da prática do Desenho. Esta sistematização permite perceber as várias dimensões que lhes estão associadas, designadamente uma dimensão técnica, uma dimensão analítica, uma dimensão instrumental e uma dimensão projetual. No primeiro caso, o autor faz uma breve referência a um conjunto de materiais e suportes a utilizar, tais como *giz de cores, lápis preto e de cor, aguarela, papel e ardósias*. No que diz respeito à dimensão analítica, Adolfo Lima menciona a realização de “desenho do natural e de memória”. Esta modalidade estará associada à representação de objetos de uso quotidiano (*copos, taças, vasos, mesas, regadores de jardim, gaiolas de aves, carros*), fauna e flora (*folhas, flores, animais domésticos, árvores, plantas completas e respetivos tons*), figura humana (“tendo por modelo os próprios condiscípulos”), paisagem (introduzindo noções de perspetiva), e “estudos de quadros de arte e reconstituição, pelo desenho, de cenas históricas” (Lima, 1914, p. 95).

A dimensão instrumental e projetual decorrem sobretudo de uma relação de subordinação face aos Trabalhos Manuais, ou seja, enquanto registo aplicado à decoração ou como etapa de um processo mais alargado. Neste caso, Adolfo Lima menciona precisamente o ensino do *desenho geométrico* aplicado à representação de elementos decorativos como rosetas e palmas e a respetiva adaptação à “decoração de capas de forrar livros, de pastas, de carteiras e mais objetos fabricados pelos alunos” (Lima, 1914, p. 95), o *desenho arquitetónico* extensível por exemplo a áreas como a talha, modelação, tecelagem, bordados, ou a realização de projetos de construção e decoração no âmbito das *artes industriais*.

Finalmente, após a definição deste conjunto de princípios basilares relativos aos trabalhos manuais educativos e ao desenho, Adolfo Lima apresenta um elenco de áreas de atuação, materiais e técnicas associadas, considerando uma crescente complexidade das aprendizagens a realizar. De entre elenco destacam-se:

- a. Cartonagem. Engloba um conjunto de construções em papel e cartão mobilizando técnicas de dobragem, corte e colagem. São dados exemplo de trabalhos de maquetagem (mobiliário), criação de elementos decorativos (*figuras geométricas, fitas de papel entrançadas...*);
- b. Trabalhos em corda e junco;

- c. Modelação em barro. Inicialmente modelação direta (sem recurso a instrumentos ou ferramentas) e introdução gradual de técnicas de baixo e alto relevo, a modelação de objetos e posteriormente técnicas de olaria e cerâmica;
- d. Trabalhos em madeira, designadamente carpintaria, talha, e trabalhos que requeiram a utilização do torno;
- e. Técnicas ligadas ao têxtil. Trabalhos de preparação de fibras têxteis (lã e linho) como fiação e tinturaria ou tecelagem;
- f. Fotografia;
- g. Técnicas ligadas ao livro. Encadernação, composição tipográfica;
- h. *Trabalhos domésticos*. Costura, culinária,...
- i. *Trabalhos práticos de geografia*. Cartografia, maquetagem de espaços urbanos ou rurais.

O desenvolvimento das aprendizagens nestas diferentes áreas abrangidas pelos Trabalhos Manuais Educativos implicam a adoção de metodologias de trabalho ativas e práticas docentes que possibilitem uma ligação entre o saber fazer, o saber pensar e o saber estar em sociedade. Adolfo Lima sublinha precisamente a necessidade de adquirir o conhecimento a partir da experiência e das realidades concretas através da “observação direta”, da “experiência e comparação das coisas e dos factos” (Lima, 1914, p.96) e da “troca de ideias e discussão sobre o que se vê e se faz” (Lima, 1914, p. 97). Deste modo é possível, na sua perspetiva, o “desenvolvimento fisiológico geral”, o “desenvolvimento estético”, a capacidade de comunicar sentimentos e ideias através da expressão artística, o desenvolvimento intelectual e, finalmente, o desenvolvimento social através da criação de sociabilidades (Lima, 1914, p. 97).

O CINEMA NA ESCOLA

Manuel Antunes Amor²⁰, além do *Compêndio de Desenho* (1906) e do *Manual de Estenografia e Caligrafia* (1911), publica, em 1923-24, na *Revista Escolar* um texto que se debruça sobre a importância pedagógica do cinema. Professor primário de profissão irá em 1916 para Goa como inspetor das escolas primárias e, mais tarde, entre 1919 e 1922, estará em Macau como superintendente das escolas municipais, com vista a reorganizar o ensino. A sua paixão pela sétima arte leva-o a adquirir equipamento de filmagem e projeção que lhe permitem desenvolver uma atividade de cineasta amador e realizar registos fílmicos destinados ao ensino nas escolas. Alguns dos filmes realizados em escolas de Goa estão, segundo Maria do Carmo Piçarra (Piçarra, 2016), desaparecidos, tendo sobrevivido o filme *Macau, cidade progressiva e monumental* de 1922²¹ (figura 8). Exibido em Lisboa e Porto, constituir-se-ia como um dos primeiros registos cinematográficos desta cidade do oriente, sendo mais tarde apropriado pela propaganda colonial do Estado Novo.

Além das disciplinas que envolvem uma certa manualidade, o cinema surge raras vezes mencionado na discussão em torno da educação estética. Contudo, trata-se de uma importante área no domínio das artes visuais que, no início do século XX, conhecia a sua difusão e legitimação enquanto área artística. O autor considera a versatilidade deste meio visual, a sua capacidade de abarcar uma grande diversidade de assuntos e, por isso, “representa uma excelente escola, uma importante força educativa, que o pedagogo não pode desprezar” (Amor, 1925, p. 36). Tendo, como vimos,

²⁰ Manuel Antunes Amor (1881-1940). Formado na Escola Normal de Leiria em 1902, inicia a carreira como professor do ensino primário. Entre 1907 e 1909 estuda com Wundt na Alemanha. Regressado a Portugal é nomeado Inspetor do Ensino Primário e, mais tarde, entre 1912 e 1916, leciona alemão e desenho no Liceu Colonial de Cernache do Bonjardim. Neste último ano irá para Goa como Inspetor do Ensino Primário e mais tarde entre 1919 e 1922 residirá em Macau com o cargo de Superintendente das Escolas Municipais. No âmbito destas funções irá apresentar em 1920 um projeto de Regulamento do Ensino Primário Municipal de Macau e propõe uma reorganização da formação de professores na Escola Pedagógica, facto que causará incómodo em setores mais conservadores. Será também por esta altura que adquire equipamento técnico de filmagem, montagem e projeção que lhe permitem desenvolver uma atividade enquanto cineasta amador, defendendo a utilização do cinema como meio educativo (quer em contexto escolar quer em contexto cultural/comunitário). Fonte: Aresta, A. (2015). Manuel Antunes Amor. Disponível em: <https://jtm.com.mo/opiniao/manuel-antunes-amor/>

²¹ Disponível em <http://www.cinemateca.pt/Cinemateca-Digital/Ficha.aspx?obraid=2655&type=Video>

iniciado em Macau, uma atividade enquanto cineasta amador, propõe-se realizar filmes de carácter documental com uma finalidade educativa, destinados a contextos escolares por considerar que o cinema se apresenta como um meio privilegiado de educação dos povos (Amor, 1925).



Figura 8. Manuel Antunes Amor. Detalhes de *Macau, cidade progressiva e monumental*. 1922. Fonte: Cinemateca Digital

Neste sentido Manuel Antunes Amor desenvolve uma análise das diferentes modalidades do cinema educativo, designadamente o filme documental, o filme histórico, o filme geográfico e o filme pedagógico. No primeiro caso trata-se de uma modalidade visual que assume uma importância científica ou histórica que perdura no tempo. Permite, entre outras coisas, dar a conhecer fenómenos naturais imperceptíveis como a vida de seres microscópicos, a formação de cristais de sal, o desabrochar de uma flor, ou fenómenos mecânicos, como a trajetória de um projétil. Trata-se de uma forma de transmitir conhecimento ou de solucionar problemas de natureza científica através de um meio de registo visual. Já o filme histórico assumirá, na perspectiva do autor, um documento para a posteridade, “um belo estudo do passado, uma perfeita evocação da vida das gerações que desapareceram” (Amor, 1925, p. 41). O conhecimento dos lugares e de outras geografias humanas, no qual haviam sobrevivendo até então a descrição verbal, o desenho ou a fotografia enquanto registos, sairá reforçado pela utilização do filme documental de viagem e de aventuras como recurso educativo,

na impossibilidade do contacto direto através da viagem. O poder educativo deste género cinematográfico baseia-se, segundo o autor, numa atração pelo que é longínquo, desconhecido e misterioso, ecoando uma certa noção de exótico. Ao mesmo tempo o cinema transpõe visualmente uma realidade espacial e temporal, que facilmente se fixa na memória e permite uma compreensão mais rigorosa do discurso da disciplina geográfica, ao ponto de levar o autor a afirmar que “ver a exibição de uma bem escolhida colecção de *films* geográficos equivale, portanto, a compulsar um bom tratado de geografia” (Amor, 1925, p. 43). O afastamento da realidade quotidiana da esmagadora maioria dos alunos é motivo para despertar o seu interesse, constituir-se como uma fonte de aprendizagens relevante e, ao mesmo tempo, democratizar e partilhar a “visita” a lugares apenas acessíveis a uma classe elevada da população. Além do filme de natureza documental, a ficção baseada em relatos de explorações geográficas assume, na perspetiva do autor, uma importância educativa não despreciable, uma vez que permite visualizar diversos aspetos de paisagem, cultura, fauna, aglomerados urbanos, entre outros.

O relato visual dos grandes acontecimentos e a constituição de um arquivo cinematográfico integram um dispositivo mais alargado do filme histórico. Embora, à data, a juventude da técnica cinematográfica não permitisse esse distanciamento histórico, capaz de lançar o olhar para um passado mais longínquo, Manuel Antunes Amor não deixa de evocar alguns acontecimentos como as imagens da revolução russa, a construção do canal do Panamá, figuras como Guilherme II, Lenine e Mussolini ou a documentação dos avanços da tecnologia e da ciência como temas a explorar através do registo fílmico. À semelhança do que acontece com o filme de aventuras, também a reconstituição ou evocação de acontecimentos históricos permite uma abordagem ao passado, decerto mais mobilizadora da atenção dos alunos, já que mistura imaginação e factualidade como elementos capazes de estimular a memória histórica. Este aspeto é sublinhado pelo autor ao afirmar que

... o facto reconstituído pelo cinema, falando-nos mais à imaginação do que a simples narração histórica, compreende-se bem e permanece na memória, duma maneira viva, devido às imagens apanhadas pelo sentido da visão, resultado que jamais se alcança com o estudo fastidioso dos livros (Amor, 1925, p.51).

Há ainda na ficção histórica, uma outra dimensão que poderíamos designar como sendo de natureza ética e cívica. Na verdade, através da narrativa fílmica é possível uma leitura crítica dos acontecimentos históricos que confronte o público com questões como a justiça e a injustiça, o dever, os direitos, o egoísmo e o altruísmo. Esta perspectiva crítica, simétrica de uma perspectiva propagandística, isto é, do *valor patriótico* mencionado amiúde pelo autor, permite colher ensinamentos face a ações e opções do passado, e incutir valores cívicos nas gerações mais novas de uma forma *viva, profunda e duradoura* dada a versatilidade e imediatz deste meio de comunicação visual.

A mobilização do cinema como recurso pedagógico e educativo trata-se, na perspectiva do autor, de uma aposta na qualidade dos métodos em detrimento da quantidade. Propõe a aquisição do conhecimento através de processos intuitivos, “falando aos sentidos e à inteligência dos alunos” (Amor, 1925, p. 56), de modo a consolidar o conhecimento de forma interessante para os estudantes. Na verdade, a motivação e o despertar do interesse pelas aulas são um dos grandes trunfos da utilização do filme como recurso educativo que permite tornar a escola mais atraente. A sua dimensão lúdica cruza-se assim com uma dimensão comunicacional, sustentada pela visualidade como dispositivo mimético e mnemónico, capaz de atravessar transversalmente o leque de conhecimentos e disciplinas que integram os *curricula* escolares.

A este propósito refere o autor:

... o cinematógrafo, despertando sobremaneira, como desperta, o interesse das crianças pelo ensino, em virtude do divertimento que elas acham na exibição, e ainda por lhes falar directamente ao sentido visual e lhes apresentar a natureza com a aparência da realidade, representa um meio de ensino maravilhoso, que o professor pode aproveitar não só para ensinar a geografia e a história, mas também para auxiliar o ensino das sciências físico-naturais, da agricultura, dos trabalhos manuais, do desenho, etc. (Amor, 1925, p. 56)

A referência acerca da utilização deste recurso em escolas europeias e americanas, acompanhada de exemplos, é aproveitada por Antunes Amor para propor a criação de arquivos de filmes de natureza pedagógica, que circulariam pelas escolas primárias, dotadas, para tal, de equipamentos de projecção (que de resto já conheceriam uma produção

destinada a contextos educativos). A *ilusão da vida* proporcionada pelo filme encontra-se igualmente dependente dos avanços tecnológicos, sendo que, neste domínio, o autor vaticina um rápido desenvolvimento com vista à reprodução da realidade com as *cores naturais* e a introdução de sonorização no filme.

A divulgação do cinema como recurso educativo assume uma dimensão cultural alargada, com a criação de momentos (matinés) de projeção, quer nas escolas quer em espaços comunitários que, “exibindo fitas de moral sã” (Amor, 1925, p.74), permitiram dar a conhecer o território português, costumes populares, incluindo os espaços coloniais, ou o desenvolvimento tecnológico e industrial com a documentação de processos de extração e transformação de matérias primas, obras de grande envergadura, entre outros. Esta dimensão cultural é entendida, finalmente, como uma dimensão educativa no âmbito do que atualmente se designa como educação não formal ou informal. Nas palavras do autor “o teatro e o cinema devem ser considerados como um meio de cultura e moralização dos povos”(Amor, 1925, p.74).

O HOMEM VALE, SOBRETUDO PELA EDUCAÇÃO QUE POSSUE

O desígnio republicano de regeneração nacional, além da rutura de sistema político, preconizava uma revolução cultural no centro da qual a educação ocupava um lugar privilegiado. Se o debate cultural da segunda metade do século XIX havia já elegido as questões educativas como um dos pontos-chave, acompanhado da formação de professores em escolas criadas para o efeito (cujos primeiros passos foram dados na década de 1860²²), o facto é que será o período republicano a erguer os ideais educativos da Escola Nova, como bandeira ao serviço de um desígnio de criação do *homem novo* e da construção de uma nação laica e democrática.

É atribuído especial enfoque à escola primária, pelo papel que assume como motor de alfabetização das classes populares e, consequentemente, de educação dos cidadãos – pilares fundamentais à consolidação da República – bem como ao professor primário, referido no texto legislativo de 1911 como o “grande obreiro da civilização”. Inicialmente sob

²² Em 1860 foi criada a Escola Normal de Lisboa que passaria a funcionar a partir de 1862.

a tutela do Ministério do Interior, a direção do ensino infantil, primário e normal, só em 1913 passaria para o recém criado Ministério da Instrução Pública.

João de Barros, nomeado, após a revolução de 5 de Outubro, Diretor-geral da Instrução Primária, juntamente com João de Deus Ramos foram encarregados por António José de Almeida de elaborar a reforma do ensino primário, publicada por decreto de 29 de março de 1911²³.

Segundo Rómulo de Carvalho na sua *História do Ensino em Portugal*,

A reforma da instrução primária de 29 de março de 1911 é um documento notabilíssimo que nos colocaria ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução, se fosse minimamente executada, e mostra bem não só como os seus redactores tinham plena consciência das necessidades daquele grau de ensino mas também como estavam a par da pedagogia mais progressiva da sua época (Carvalho, 2011, p.665).

A crença na ciência e na educação como motores do progresso social e civilizacional, cara aos republicanos e herdada do positivismo, baseia-se numa aceção alargada que considera a Razão como fator de emancipação face a ditames de natureza religiosa. A racionalidade será então um garante de liberdade no agir, no pensar, e pilar fundamental da regeneração e do progresso social. De facto, a defesa de liberdades individuais, igualdade cívica e política, dignidade da pessoa humana, justiça democrática, laicização da sociedade, assumiram-se como motores de modernidade sociológica, da qual a República é uma das instâncias fundamentais. Não será de estranhar a tentativa de romper com os “velhos” valores de um Portugal monárquico/católico e a instauração de uma “nova era” simbolizada pelo regime republicano (Pintassilgo, 2010a). A criação do *Homem Novo* seria, por excelência, o escopo da educação, capaz de harmonizar o desenvolvimento físico, cívico, moral/laico, intelectual, mas também instrumental, orientada pelos princípios de *Liberdade, Igualdade e Solidariedade*.

²³ Os dois autores seriam exonerados nos dias seguintes à publicação do decreto no *Diário do Governo* em rutura com António José de Almeida que acusam de ser responsável pela introdução de alterações profundas ao documento inicialmente entregue.

A afirmação “O homem vale, sobretudo pela educação que possui” (DG, 1911, p.1341) constitui-se como pilar fundador do Decreto-lei publicado a 30 de março de 1911. Na verdade, a instrução do povo como base de consciencialização e participação cívica, elevação moral e cultural atravessa transversalmente os discursos de muitos republicanos. Não será de estranhar a atenção concedida ao ensino primário como espaço fundamental da “formação da alma da pátria republicana” (DG, 1911, p.1341), de desenvolvimento humano nas suas vertentes física, intelectual e moral e, conseqüentemente, como motor de progresso social. O ensino primário era encarado como a escola das classes populares por excelência – a “escola do povo” – um instrumento da criação do modelo de homem, cidadão, patriota, capaz de erradicar os vestígios da monarquia e do ensino jesuíta. No Decreto-lei de 30 março de 1911, encontram-se claramente explícitos estes desígnios quando é afirmado que “A República libertou a criança portuguesa, subtraindo-a à influência jesuítica” e “emancipando-a de todos os falsos dogmas” (DG, 1911, p.1341).

No texto legislativo, o conhecimento é considerado como suporte essencial ao amor (“consistente e raciocinado”) pela “região onde nasceu”, pela “pátria onde vive” e pela “humanidade a que pertence”, bem como garante de “liberdade ativa dos espíritos” (DG, 1911, p.1342). A educação em geral e a escola em particular deverá habilitar a criança para a “conquista do pão e da virtude” (DG, 1911, p.1342) através do conhecimento das artes, da agricultura, do comércio e da indústria. Este conhecimento é concretizado através de uma educação baseada na prática, mais próxima da vida, no âmbito da qual são obrigatórias as *visitas*, as *excursões* e os *passeios pedagógicos*. Ainda que estes princípios visassem o ensino primário, eles fazem eco da crítica positivista ao carácter demasiado enciclopédico do ensino português, especialmente o liceal.

A educação integral, que possibilite o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades do indivíduo, assumindo-se, como vimos, como um dos pilares da *Escola Nova*, será transposto como modelo pedagógico para o texto fundador da República. O desenho, a modelação, a caligrafia, a fotografia, o canto coral, o teatro, os trabalhos manuais e agrícolas (considerando o género e a região) são enunciados na legislação de 1911 como parte integrante do ensino primário elementar e complementar. A educação estética e artística encontra nestas áreas o espaço prático de

desenvolvimento harmonioso das componentes física e psicológica do indivíduo, tão caro aos pedagogos da *Escola Nova*. Na verdade, o ideal pedagógico proposto por este movimento constituir-se-á como bandeira da educação republicana, ainda que, na prática, os projetos inovadores que conheceriam a luz durante a primeira década do século XX se deparassem com uma realidade socioeconómica débil ou a falta de meios materiais e humanos para a sua franca implementação e desenvolvimento (Proença, 2009), saldando-se o decreto de 29 de março de 1911 numa “reforma de sonho” (Carvalho, 2011, p.666).

A reforma do ensino primário de 1911 iria sofrer alterações até que, em 1919, sob a autoridade de Leonardo Coimbra como ministro da instrução, seria substituída por outra de 10 de Maio. Embora mantivesse grande parte da articulação anterior introduziu o ensino obrigatório de cinco anos (a reforma de 1911 previa apenas três anos) pelo que, entre os 7 e os 12 anos de idade, as crianças seriam chamadas a frequentar o agora designado ensino primário geral. Em 1923, ao assumir o ministério da Instrução, João Camoesas procurou dar uma forma coerente à legislação dispersa e fragmentária produzida desde 1911, num documento ao qual foi atribuído o título de *Estatuto da Educação Pública*. Para a construção deste documento foi realizada uma consulta ao professorado e a individualidades que se destacaram na causa do ensino público de entre as quais se contam Faria de Vasconcelos e outros elementos ligados ao grupo da *Seara Nova* como António Sérgio²⁴. Na verdade, desde 1921 que Faria de Vasconcelos vinha assinando na *Seara Nova* um conjunto de artigos de natureza programática sob o título “Bases para a Solução do Problema da Educação Nacional” que se debruçaram sobre questões de natureza pedagógica e organizativa, com destaque para a profissão docente, como veremos mais adiante. Todavia, no primeiro texto, este autor adverte precisamente para a necessidade de haver uma maior participação dos organismos diretamente ligados às questões da educação, defendendo a obrigatoriedade de um princípio da *consulta prévia* e propondo inclusivamente a criação de um serviço de *inquéritos escolares* que permitiam recolher dados no terreno e coligir informação sobre “experiências feitas, opiniões e conselhos das escolas, indicações sobre

²⁴ Esta ligação entre o documento saído do ministério de João Camoesas e o grupo da *Seara Nova* é exaltada por Jaime Cortesão num artigo daquela revista, intitulado *A Reforma da Educação* e publicado no n.º 25 em julho de 1923

as vantagens e os defeitos notados na prática relativa a programas, métodos, etc.” (Vasconcelos, 1921, p. 92)

A proposta de lei apresentada em 2 de junho de 1923 para a “Reorganização da Educação Nacional” por João Camoesas começa precisamente por fazer um diagnóstico do estado da educação nas suas várias dimensões (didática, pedagógica, organizacional, material), ao longo dos diferentes graus de ensino desde a educação infantil ao ensino universitário. No que concerne ao ensino primário, o documento prevê uma adequação dos programas às regiões do país sem que isso impeça a existência de um corpo comum de disciplinas que compõem o *currículum* e que, na sua perspectiva, observam um mínimo de conhecimento essencial a adquirir. No caso concreto das artes visuais, a proposta mantém os trabalhos manuais e o desenho como disciplinas fundamentais, mas acrescenta uma disciplina de *cultura moral, social e artística* (Camoses, 1923, p. 646).

Todavia, o *Estatuto da Educação Pública*, bem como a proposta de *Reorganização da Educação Nacional* ficariam, acima de tudo, como documentos de importância e simbolismo histórico de uma época e de um conjunto de pessoas empenhadas na causa da instrução pública, na medida em que o governo ao qual pertencia João Camoesas cairia em novembro de 1923.

UM AMBIENTE DE ARTE, DE AFECTOS E DE IDEIAS

A educação estética figura nos programas de 1919, oficializados no Diário do Governo pelo Decreto n.º 6:203 publicado em 7 de novembro, como um eixo central de uma educação integral do indivíduo. No contexto da formação do professor primário e no âmbito da pedagogia geral, a educação estética é referida como ocupando um lugar transversal na “educação geral”, desenvolvendo-se de forma *paralela, harmónica e solidária* com as restantes (isto é, “educação fisiológica”, “educação social”, “educação intelectual”), contribuindo para a consolidação de uma formação cívica mais ampla de “modo que forme um todo em cada ser humano e não indivíduos mutilados e incoerentes” (DG, 1919, p. 2350).

Desta forma, ao professor em formação é demonstrada, logo na 1.^a classe, a dicotomia entre a *Escola sinónimo de prisão* e a *Escola moderna*. Na primeira prevalece a disciplina imposta pela repressão e coerção,

a “atrofia da iniciativa, da espontaneidade e das qualidades individuais duma personalidade”, a “proscrição das artes, da música, da higiene (...) dos passeios, dos jogos, etc” (DG, 1919, p. 2350), bem como o desprezo pelo trabalho. Na segunda, a formação assume uma dimensão emancipadora, centrada no indivíduo, respeitando “as leis de desenvolvimento natural da criança” e “criadora de seres livres e conscientes” (DG, 1919, p. 2350). O trabalho é entendido como atividade digna, um “supremo dever” que deve ser realizada com gosto, contribuindo para tal uma escola capaz de atrair os alunos através de um “ambiente de arte, de afectos e de ideias (DG, 1919, p. 2350).

No âmbito da educação estética destacam-se os Trabalhos Manuais Educativos como elementos-chave de uma “educação integral” e sobretudo como um espaço que, no contexto da escola, pressupõe a recriação das realidades vivenciais. Este ponto assume-se como elemento chave da abordagem a um conjunto de saberes técnicos, representações, práticas sociais e culturais a coberto de disciplinas como a Modelação, Desenho, Caligrafia, Trabalhos Manuais e Agrícolas. Embora os Trabalhos Manuais já tivessem integrado o elenco de disciplinas do ensino primário elementar desde os finais do século XIX, estes eram especialmente destinados ao sexo masculino e, num primeiro momento, associados ao ensino industrial (1891 e 1894)²⁵. Posteriormente, em 1896, o Decreto-Lei de 18 de junho veio regulamentar o Ensino Primário Elementar, definindo os Trabalhos Manuais como disciplina integrada no 1.º e 2.º graus do ensino primário.

Estas matérias escolares, de feição essencialmente prática, que assumem as metodologias ativas como princípio pedagógico visam “substituir o antigo”, pressupondo que a prática da escrita, do desenho, da modelação bem como outras atividades manuais, integram não só uma dimensão de natureza instrumental, como igualmente uma dimensão de natureza ética que lhes confere amplitude sociológica e cultural.

²⁵ A reestruturação do ensino comercial e industrial no final do século XIX foi regulamentada através dos decretos-lei de 8 de Outubro de 1891 e de 8 de Novembro de 1894. Contudo, o ensino dos trabalhos manuais e das artes fabris serão gradualmente introduzidos no ensino em Portugal através da criação da Real Casa Pia de Lisboa, por Pina Manique no final do século XVIII (1781), com uma feição essencialmente profissionalizante. Sobre a legislação produzida a propósito da disciplina de Trabalhos Manuais ver a tese de doutoramento da autoria de Maria Flor Dias, intitulada “Para uma genealogia da Educação Artística”. História das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro Quartel do século XIX a meados do século XX”.

Estas dimensões estão desde logo enunciadas nos princípios orientadores do programa para as várias classes, onde é reafirmada a integração destas áreas numa formação holística e global do indivíduo.

Neste sentido, no que concerne à dimensão técnica e instrumental é sublinhada a importância da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos técnicos, através da organização das aprendizagens em graus de dificuldade ascendente que respeitem, todavia, a individualidade de cada criança. Estas aprendizagens, organizadas sob a forma de exercícios práticos de dificuldade gradual, decorrem de uma adaptação às diferentes faixas etárias em questão e, por conseguinte, aos diferentes graus de motricidade e interesses da criança. Partindo de processos simples para processos mais complexos, os exercícios pressupõem uma realização em etapas, nas quais as crianças só deverão passar ao grau seguinte assim que consigam concluir o anterior de forma tão perfeita quanto possível e procurando, por fim, diferenciar os exercícios e as metodologias de abordagem por forma a conseguir os melhores resultados com cada criança. Estes não deverão ser meros exercícios de execução mecânica, mas devem envolver a “reflexão” por forma a promover noções de rigor e esmero no acabamento dos objetos, reveladoras de “amor pelo trabalho” e, finalmente, resultarem de um esforço, honesto e individual de cada criança.

Como podemos perceber, existe, desde logo, a intenção de estabelecer um novo paradigma educativo que, tendo as suas raízes sensivelmente no século XVIII e difundido pelos autores anteriormente mencionados, assume a defesa das práticas artísticas como espaços amplos de educação do espírito, nas quais se cruzam um interesse crescente pela psicologia da criança, o desenvolvimento de métodos de ensino mais atrativos, assim como a perceção da arte como prática baseada na livre expressão e como exercício da vontade individual.

Esta dimensão individualizada encontra-se presente ao longo dos oito grandes princípios orientadores do programa de 1919 tanto no que concerne às capacidades de cada criança, à sua “energia”, à preocupação com a criação de atividades diversificadas que permitam alcançar os objetivos propostos e, com isso, evidenciar a sua conquista de conhecimento, quer no que respeita à iniciativa dos alunos. Nesse ponto, é destacada a importância do papel do professor no que concerne a uma observação individualizada de cada criança, da sua capacidade autorreflexiva sobre as práticas pedagógicas aconselhando a que, caso seja pertinente, este possa

“adoptar e a aceitar tipos de exercícios diversos dos indicados no programa” (DG, 1919, p. 2243).

Finalmente, a questão da divisão social do trabalho segundo o género é aflorada neste preâmbulo do texto regulador quando é afirmado que todas as modalidades integradas sob a designação de Trabalhos Manuais (trabalhos em papel, corda, cordel, fio de linho, lã e algodão, madeira, arame, folha metálica, ou folha de Flandres, cortiça, costura, jardinagem) deverão ser desenvolvidos por crianças de ambos os sexos à exceção da costura e corte, facultativos para os alunos do sexo masculino. Considerando as especificidades de cada área integrada na educação estética será, seguidamente, realizada uma abordagem a cada disciplina atendendo ao seu progressivo aprofundamento ao longo dos anos de escolaridade.

A Modelação, o Desenho e a Caligrafia surgem no programa como disciplinas autónomas ao passo que os Trabalhos Manuais agregam sobretudo um conjunto de conhecimentos de natureza técnica, implicados nas atividades de transformação da matéria. Contudo, enquanto as primeiras conheceram um tempo de consolidação como disciplinas escolares, ou seja, um processo de escolarização de saberes de natureza artística, os segundos assumiram um sentido muito particular no contexto da ideologia republicana, enquanto disciplina criada no contexto dos movimentos progressistas e de renovação pedagógica que se vinham a intensificar a partir do início do século XIX (Dias, 2009) e que seria um dos eixos estruturantes da Escola Nova. Trata-se neste caso de uma reabilitação e valorização do papel social do trabalho manual enquanto espaço de dignificação social e cultural do indivíduo, pela capacidade de exercer um ofício, facto referido amiúde por alguns dos autores anteriormente mencionados.

MODELAÇÃO

A modelação assume-se enquanto campo disciplinar retomando alguns aspetos que anteriormente haviam sido enunciados pelos pedagogos do século XIX (tais como Adolfo Coelho), nomeadamente a ligação com uma ideia de originalidade e autenticidade da arte portuguesa de raízes populares. Esta técnica recorre a uma matéria de fácil aquisição, com uma longa tradição artesanal em Portugal, associando assim questões de

natureza tecnológica, estética e simbólica, enquanto espaço de afirmação de capital cultural e de um complexo identitário nacionais. Neste sentido, é proposto o desenvolvimento de uma aprendizagem ao longo dos quatro anos de escolaridade que associa as bases técnicas da criação de formas tridimensionais, com possibilidades de integração com outras áreas disciplinares, entrecruzando liberdade criativa e memória cultural.

À “modelação livre e de memória” (DG, 1919, p. 2243) de formas geométricas simples (cubos, prismas, pirâmides, estrelas) e motivos de flora na primeira classe, sucede-se nas classes seguintes, a criação de objetos funcionais, de uso comum (açucareiros, cafeteiras, bules, copos, paliteiros, cabaças, garrafas, na segunda classe) e culmina na criação de relevos com motivos naturais, alusivos a narrativas em articulação com outras áreas disciplinares, ou na introdução de motivos ornamentais que expressem o “gosto e fantasia do aluno” (DG, 1919, p. 2243).

DESENHO

Conhecendo uma longa génese enquanto disciplina que, no caso português, assumiu especial relevo a partir das reformas pombalinas do ensino no século XVIII, o ensino do desenho ganhou novo fôlego com as propostas de renovação em 1835. O desenvolvimento desta disciplina articulou gradualmente uma necessidade de formação de operários especializados e de alfabetização das classes populares, escorado num discurso sobre o progresso social.

A organização das aprendizagens no domínio do desenho cruzam motricidade, memória, liberdade expressiva, observação direta e ornamentação. Um primeiro aspeto que é apontado diz respeito ao elemento basilar do desenho, a linha, designadamente ao domínio motor dos movimentos da mão para conseguir uma “leveza do traço”. O desenho de observação ou “desenho do natural” ocupa uma parte substancial de todo o programa para os quatro anos de escolaridade, partindo da representação de formas simples de objetos e flora (na primeira e segunda classe) até à introdução de representações de fauna, de composições gráficas de natureza geométrica com uma função ornamental (na quarta classe), passando pela ilustração de cenas históricas (na terceira classe) ou de lições de outras disciplinas, ou à realização de *croquis*, desenhos de observação de concretização rápida.

Finalmente, no final do ciclo da escola primária, na 4.ª classe, surge um espaço para a liberdade criativa através da possibilidade de desenvolver “assuntos da inventiva da criança”. Contudo este “desenho livre” não deixa de ser objeto de validação e retificação por parte do professor, designadamente ao nível das proporções com o objetivo de desenvolver o “espírito de observação e de análise da criança” (DG, 1919, p. 2244). No que diz respeito aos materiais e recursos técnicos é de notar a utilização de lápis, carvão, tintas, enquanto recursos empregues para a definição da forma ou do sombreado, mas também o recurso à cor enquanto elemento capaz de integrar a realização de composições de natureza variada, tais como frisos, nas quais se destacam o desenho decorativo ou ornamental, a partir de elementos geométricos e/ou naturais com a subsequente aplicação a capas de livros, cadernos ou outros objetos.

Observação, ilustração, ornamentação e aplicação assumem-se assim como eixos estruturantes da prática do desenho na escola primária, por forma a desenvolver o espírito analítico, a motricidade e o conhecimento do mundo através da representação gráfica.

CALIGRAFIA

A caligrafia surge em associação com o desenho, na medida em que integra um leque mais alargado do que se considera ser o registo gráfico (neste caso particular) da letra. Etimologicamente a palavra, de origem grega, agrega beleza e grafia, e acrescenta à escrita uma dimensão estética e profissionalizante, já que de um ofício se trata desde a antiguidade. A escrita convoca, à semelhança do desenho, a dimensão tecnológica, a dimensão estética, às quais se juntam a dimensão textual, antropológica, simbólica e ergonómica. Esta última, decorrente da técnica, veio a ser alvo de especial atenção pela forma como condiciona a postura corporal ou o *design* do mobiliário escolar. De facto a questão introdutória do ensino da caligrafia prende-se com questões ergonómicas sob o tópico da “atitude a manter para a boa execução da escrita” (DG, 1919, p. 2244) que integra orientações sobre a posição do corpo, do papel, da mão e da iluminação – seguindo o discurso higienista que desde o século XIX esteve associado a disciplinas como o desenho linear (Dias, 2009) de que a fórmula “corpo direito, papel direito e

escrita direita” (DG, 1919, p. 2244) é particularmente generalizada. O desenho da letra, que inclui os tipos cursivo, cursivinho, bastardo e bastardinho no desenho do alfabeto maiúsculo e minúsculo deverá ser cultivado até que a caligrafia apresente uma um estilo “firme”, correto e “elegante”. Os processos de trabalho são baseados na cópia de bons exemplos e na repetição.

Contudo, a caligrafia encerra em si um conjunto de dimensões que não se esgotam na elegância do desenho da letra, mas abarcam a dimensão simbólica e pragmática na medida em que, por um lado, a sua aprendizagem é paralela ao desenvolvimento da alfabetização no contexto da escola pública, por outro lado, porque no program o exercício da escrita será realizado a partir da cópia de textos com conteúdos de natureza moral, sobre higiene ou de natureza literária e, finalmente, porque encerra uma necessidade de normatividade imprescindível à formação de técnicos para as áreas dos serviços e do comércio, por exemplo.

TRABALHOS MANUAIS

Os Trabalhos Manuais e Agrícolas desempenham uma importância crucial no contexto do discurso pedagógico da 1.^a República, já que se trata de uma nova disciplina que integra o programa da escola primária. A par com as outras disciplinas que integram os curricula, assume uma dimensão socialmente construída e foi, possivelmente, aquela que, de entre as disciplinas que integram a educação estética e artística, mais debate suscitou ao longo do século XX no contexto do ensino primário em Portugal. Na verdade, os Trabalhos Manuais Educativos assumem um sentido simbólico daquilo que foi a ideologia, os discursos e as práticas que suportaram a chamada “pedagogia moderna”. Eles integram uma visão alargada da escola como um espaço de preparação do indivíduo-criança para o desempenho de uma função social. Para esta, concorrem o desenvolvimento físico, intelectual e cívico no âmbito dos quais são propostos métodos de ensino ativos, centrados na triangulação entre vontade (o interesse da criança), liberdade de escolha e de expressão e a responsabilidade.

Os trabalhos manuais integraram aquilo a que poderemos designar por tecnologias artísticas e que, neste caso concreto, estão divididas segundo as matérias transformadas. Assim, são desenvolvidas técnicas

manuais de trabalho em papel, fibras têxteis (corda, cordel, fio de linho, lã, algodão, ráfia, junco, jutas, palha, verga), madeira, cortiça, metal (arame e folha de Flandres) e costura. A jardinagem integra-se igualmente no domínio dos trabalhos manuais, como um domínio que articula o sentido estético ao nível da transformação paisagístico espaço e que, paralelamente, assume uma ligação ao mundo rural com a introdução do conhecimento do cultivo dos alimentos hortícolas. Deste modo, através das tecnologias abrangidas pelos trabalhos manuais educativos, a escola republicana introduz no currículo escolar um conjunto de conhecimentos ligados ao trabalho nos três sectores de atividade: agrícola, serviços e transformador. Para melhor perceber o alcance do conhecimento, proposto pelo programa, nas diferentes modalidades que integram os trabalhos manuais, será interessante observar o desenvolvimento das diferentes tecnologias ao longo dos anos que compõem o ensino primário. Neste sentido, serão considerados três níveis fundamentais de análise: as técnicas ou operações de manipulação/transformação, as áreas de aplicação e aquilo que poderemos designar por conhecimentos transversais – que estão igualmente implicados no domínio técnico-formal.

No que diz respeito ao papel (figura 9) verifica-se o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos técnicos que envolvem a construção de objetos de natureza funcional, a aplicação com fins decorativos, como a criação de frisos ou cercaduras, a construção de objetos educativos e/ou lúdicos como os discos de Newton ou os sólidos geométricos. Este conhecimento de natureza instrumental é complementado e apoiado por outros conhecimentos de natureza transversal, tais como a medição, a geometria ou o desenho que se encontram subjacentes a muitas das propostas de construção quer de objetos utilitários como de motivos ornamentais. Na verdade, as construções propostas implicam processos de medição e um desenho prévio que pode ser de natureza geométrica ou figurativa conforme os motivos em causa. O conhecimento das cores e de composição, ainda que aflorados de forma mais ou menos recorrente, são igualmente uma parte integrante das propostas avançadas no programa de 1919 para as várias classes do ensino primário, sendo repetidamente mencionadas as “combinações de côres”, os “matizes”, a criação de “pequenos frisos” e “cercaduras com figuras geométricas” organizadas em “série e de diferentes côres e disposição” (DG, 1919, p. 2245).

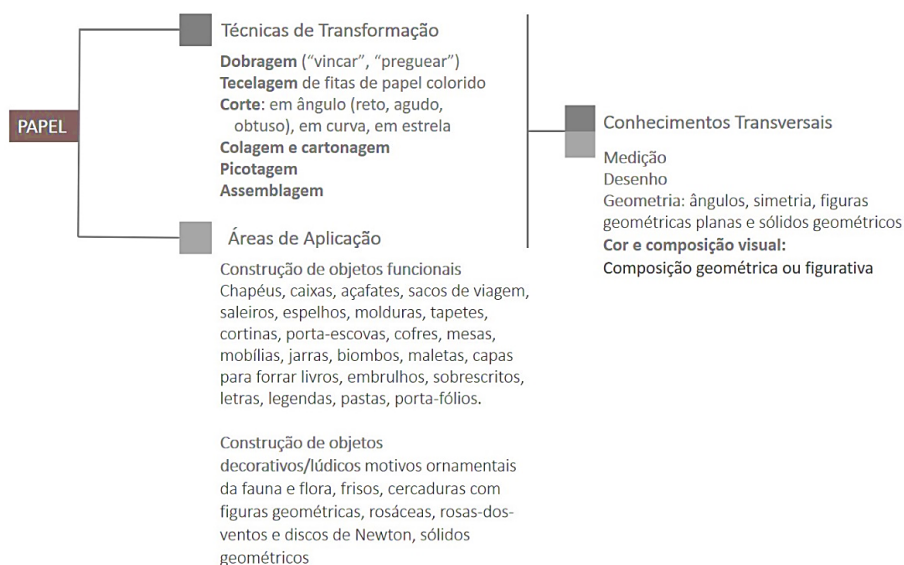


Figura 9. Síntese dos processos e conhecimentos sobre a tecnologia do papel no programa de trabalhos manuais de 1919. Fonte: Própria

Os processos de trabalho que envolvem o domínio das técnicas têxteis (figura 10) englobam três das rubricas abrangidas pelos trabalhos manuais: os *trabalhos manuais de corda, cordel, fio de linho, lã e algodão*, os *trabalhos manuais em rafia, junco, jutas, palha e vêrga* e os *trabalhos manuais de costura*. Neste domínio predomina a aprendizagem de técnicas associadas à aplicação em objetos de natureza funcional, tais como vestuário ou objetos de uso doméstico. Neste contexto, destaca-se a introdução às técnicas do bordado, do crochet ou do tricô, estando a primeira associada a uma aplicação essencialmente decorativa. Embora não esteja explicitamente mencionado no programa de 1919, as práticas associadas ao têxtil supõem igualmente a complementaridade de conhecimentos de desenho e de geometria, bem como do corpo humano, na medida em que é realizada, no âmbito dos trabalhos de costura, uma introdução ao corte. Este processo, como sabemos, subentende o conhecimento das medidas do corpo humano e a planificação de formas para o desenho de moldes, convocando, deste modo, outros conhecimentos transversais.

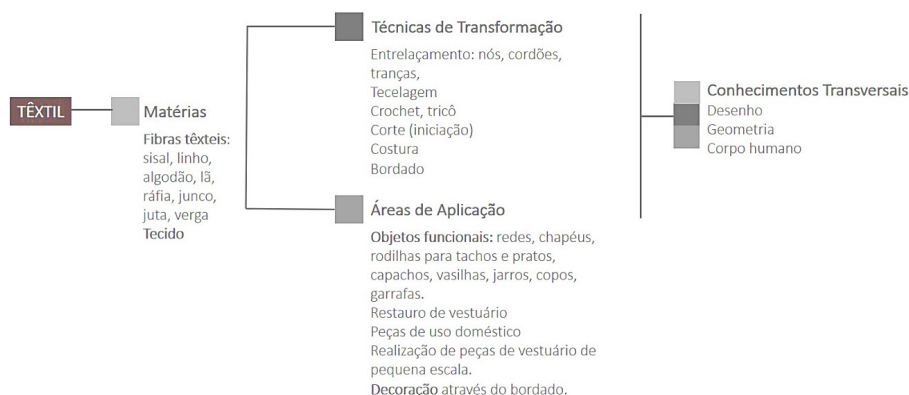


Figura 10. Síntese dos processos e conhecimentos sobre tecnologias têxteis no programa de trabalhos manuais de 1919. Fonte: Própria

As tecnologias ligadas à madeira iniciam-se na 2.ª classe através da construção de brinquedos e de peças de mobiliário em miniatura (figura 11). Este conhecimento será gradualmente aprofundado ao longo das classes seguintes e abrange essencialmente os domínios da marcenaria e da talha, convocando um conjunto de conhecimentos específicos e transversais. De facto, o trabalho em madeira supõe um conhecimento do material e das suas características físicas (de resistência, dureza, entre outras) a “nomenclatura da ferramenta empregada” bem como toda a terminologia inerente aos processos tais como “furar, brocar, verrumar, engradar, grudar, aparafusar”, “tornear”. Já a construção de objetos de escalas variadas implica um conhecimento de processos de medição, desenho de encaixes e planificação, implicados na visualização e planeamento das operações a realizar e que assumem uma dimensão transversal – enquanto conhecimentos que complementam os saberes específicos.

A utilização da cortiça surge igualmente como processo integrado no trabalho manual (figura 12). Se considerarmos que este material conhece uma larga utilização no âmbito do artesanato e da arte popular, bem como o sentido simbólico que assume no âmbito do desenvolvimento industrial em algumas zonas do país, não será de estranhar a sua introdução no âmbito dos saberes escolares. A sua introdução na 3.ª classe é marcada pela criação de objetos de natureza funcional, brinquedos e aplicações de natureza decorativa, “combinações

ornamentais” tal como são referidas. Da mesma forma que os exemplos anteriores, o conhecimento de desenho, composição visual e geometria estão subentendidos na operacionalização das propostas avançadas no currículo.

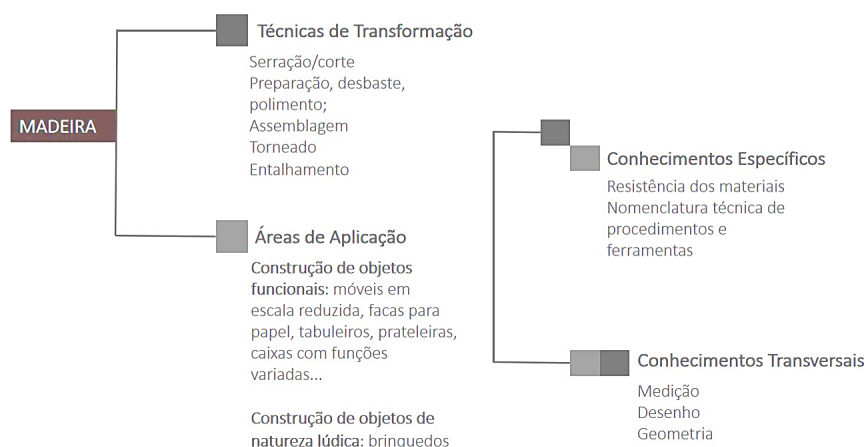


Figura 11. Síntese dos processos e conhecimentos sobre tecnologias da madeira no programa de trabalhos manuais de 1919. Fonte: Própria

As tecnologias ligadas ao metal (figura 13) são exploradas através dos trabalhos manuais em arame e em folha de Flandres. Estes comportam um conjunto de trabalhos baseados na modelação da linha (no caso do arame) e no recorte de formas geométricas (no caso da folha metálica) ou na criação de composições que combinam linhas retas, linhas curvas, compostas de forma isolada ou de forma combinada. Destaca-se a introdução das técnicas ligadas ao metal na 3.^a classe com os trabalhos manuais em arame e só mais tarde o desenvolvimento das técnicas de corte de folha metálica (folha de Flandres). Em ambos os casos o desenho da letra ou a construção de formas geométricas planas destacam-se no âmbito das propostas de trabalho.



Figura 12. Síntese dos processos e conhecimentos sobre tecnologias da cortiça no programa de trabalhos manuais de 1919. Fonte: Própria



Figura 13. Síntese dos processos e conhecimentos sobre tecnologias do metal no programa de trabalhos manuais de 1919. Fonte: Própria

O PROFESSOR COMO ÁRBITRO NOS DESTINOS MORAES DA PÁTRIA

A formação de professores para o ensino primário assumiu um sentido emblemático no contexto da 1.ª República, já que era considerado essencial o papel destes profissionais da educação na construção do cidadão

republicano, o Homem Novo, instruído, culto, socialmente ativo e politicamente participante, contribuindo para consolidar um regime laico e democrático (Pintassilgo & Mogarro, 2014). Em 1911, no decreto que reforma o ensino primário e normal, é claramente expressa a vontade de elevação intelectual e dignificação profissional do professor por forma a torná-lo um “árbitro nos destinos moraes da Pátria”. No preâmbulo é referido que:

O ensino normal, como fica instituído por este decreto, elevará cada vez mais o nível intellectual do professorado, tornando-o apto para a sua missão social. A escola normal, agora decretada, corresponde às exigências da pedagogia moderna (DG, 1911, p.1342).

A formação de professores para o ensino primário era realizada nas Escolas Normais Primárias que, neste período, estarão inicialmente localizadas em Lisboa, Coimbra e Porto, e o ciclo de preparação do professorado era composto de um curso de quatro anos que incluía dezanove disciplinas de natureza teórica e prática (e que abrangiam os domínios pedagógico, científico e cultural).

Todavia, logo em 1914, a duração do curso de formação passará para três anos e só em 1919 serão consolidadas as mudanças na formação do professor primário com o início da atividade nas Escolas Normais em Lisboa, Porto, Coimbra e mais tarde Braga e Ponta Delgada. Assim, em 7 de Novembro de 1919 (Decreto 6:203, 1919) são aprovados os programas para o ensino primário e para a respetiva formação do professorado.

Faria de Vasconcelos, nos textos publicados na *Seara Nova*, anteriormente mencionados (“Bases para a solução dos problemas da educação nacional”) faz notar, em 1921, um conjunto de problemas de natureza organizacional, formativa, administrativa, social, entre outros, que continua a afetar o pessoal docente do ensino primário. Neste sentido, começa por evocar a “deficiência e a insuficiência das escolas normais” (Vasconcelos, 1921, p.93) face às exigências de uma educação moderna, a impossibilidade de realizar formação com vista à atualização de conhecimento, bem como a “falta de estímulo” e a “situação material quasi irrisória” (Vasconcelos, 1921, p. 93).

O autor propõe uma reorganização das Escolas Normais, integrando-as nos organismos universitários, fundindo numa só instituição a formação de professores para o ensino primário (escolas normais primárias) e para o ensino secundário (escolas normais superiores). Esta escola normal única formaria, entre outros, professores para lecionar especificamente as disciplinas de Trabalhos Manuais e Desenho. Quanto aos candidatos a professores primários, Faria de Vasconcelos defende que estes sejam detentores do curso do ensino secundário completo por forma a elevar o seu nível de cultura geral, pois, além da complexidade da prática docente desenvolvida com as crianças, a ação docente “não se pode limitar unicamente à escola mas deve exercer uma missão social de difusão da cultura nos centros onde vive e que esta será tanto mais eficaz e ampla quanto mais fecunda e vasta for a sua preparação” (Vasconcelos, 1921, p. 94).

Paralelamente, prevê um estímulo à atualização científica e sobretudo pedagógica do professorado, através da realização de *missões de estudo* ao estrangeiro, financiadas por via da atribuição de bolsas. Deste modo seria possível alargar e aprofundar conhecimento, além de uma modernização do ensino e uma contemporização com as práticas pedagógicas mais recentes à época. Todavia, esta atualização passa igualmente pelo intercâmbio e pela contratação de professores estrangeiros que, especializados em determinadas áreas, poderiam assumir diferentes funções (letivas, organizativas,...) designadamente a realização de “cursos de aperfeiçoamento para o professorado nacional” (Vasconcelos, 1921, p. 95)

O intercâmbio prevê, finalmente, não só a mobilidade internacional e a troca de experiências com professores de outros países, mas também uma mobilidade interna, nacional, que permita romper os *tabiques* existentes entre as escolas, por forma a fomentar e estreitar vínculos sociais e identitários bem como uma “sadia e vigorosa emulação” (Vasconcelos, 1921, p. 143).

A EDUCAÇÃO DOS SENTIMENTOS PELA ARTE

A par do elenco disciplinar que envolve a formação do professor, são claramente afirmados como princípios essenciais da educação integral, a coeducação e os trabalhos manuais educativos. É igualmente reservado

um ponto à educação estética sobre o qual importa uma análise mais detalhada, uma vez que esta representa uma área que integra o conhecimento do professor e a sua ação pedagógica, ao mesmo tempo que dá a conhecer o entendimento acerca dos princípios que estruturam a educação artística. Neste sentido, destacam-se três dimensões essenciais:

- a. Uma dimensão ética. A beleza é associada ao bem, à paz, à limpeza, à ordem, à arrumação e à harmonia. “O belo sinónimo do bem e da perfeição; o feio sinónimo do mal e da imperfeição” (DG, 1919, p. 2353);
- b. Uma dimensão expressiva. As artes assumem-se enquanto espaços de comunicação, sendo sublinhada a “educação dos sentimentos pela arte” e a sua “influência na educação intelectual e social”(DG, 1919, p.2353);
- c. Uma dimensão formativa. A educação estética é entendida como a educação dos sentidos, enquanto momento preparatório capaz de fornecer ferramentas para “compreensão posterior de ideias abstractas e gerais” (DG, 1919, p.2353), que associa os jogos, a ginástica, as artes e as ciências

Além destes princípios de natureza abrangente, o programa da formação do professorado primário englobava ainda questões relacionadas com o material didático e as metodologias inerentes à prática pedagógica. No que diz respeito ao material didático é sublinhada uma dimensão instrumental dos Trabalhos Manuais na “manufatura de instrumentos, aparelhos, quadros, desenhos, ... como material de demonstração mas também como material de ornamentação artística da escola” (DG, 1919, p. 2355). A par dos materiais há uma outra secção destinada às estruturas e espaços que integram o contexto escolar, desde os museus, as coleções até aos espaços de laboratório, oficinas, de entre as quais se destacam oficinas para trabalhos manuais, fotografia, litografia, tipografia, entre outras.

Quanto às questões de natureza metodológica, há a destacar a exigência de um conhecimento de natureza científica, didática e pedagógica, por parte dos futuros professores, como garante de aptidão para lecionar. Além de uma “instrução geral” exige-se aos futuros professores um “conhecimento científico dos meios de ensinar e educar”, sendo essa a função profissionalizante da Escola Normal. Esta vertente essencialmente

pedagógica é destacada no documento que sublinha contudo que a vocação da Escola Normal não é “aumentar o cabedal científico do aluno” (DG, 1919, p. 2358), mas incidir na aplicação prática de metodologias de ensino, à luz da qual a disciplina de Metodologia adquire uma importância crucial enquanto laboratório prático no qual professores e “alunos-mestres” trabalham em conjunto, na construção de uma “ciência aplicada” que tem como espaços primeiros de prática, as escolas anexas.

A formação de professores primários, realizada nas Escolas Normais Primárias, começou a integrar igualmente a prática artística como espaço de formação profissional e pessoal.

Álvaro de Lemos, a propósito dos Trabalhos Manuais Educativos, considera que os conhecimentos basilares de cada área serão adquiridos de forma gradual ao longo de todo o percurso formativo e que ao estudante da Escola Normal Primária cabem as aprendizagens de natureza pedagógica e didática. Sistematiza o que considera serem os saberes e o saber-fazer do professor primário, propondo um conjunto de aprendizagens a realizar no âmbito da formação destes profissionais. Segundo o autor, o seu capital científico estrutura-se em três níveis, designadamente: i) as aprendizagens escolares que, integradas num contexto de iniciação científica, contribuam para o desenvolvimento intelectual; ii) o conhecimento de natureza didática (conhecimento do *currículum* escolar dos seus futuros alunos); e iii) o aprofundamento da pesquisa de natureza artística, didática e pedagógica com vista a o exercício da profissão (Lemos, 1920).

Neste último ponto são referidas várias dimensões que perfazem este exercício, nomeadamente a “modificação progressiva dos programas de trabalhos manuais, constituição e aperfeiçoamento do seu material didáctico, documentação das excursões de estudos e visitas, organização dos seus museus escolares” (Lemos, 1920, p. 46). Ainda que reconheça que, grande parte do conhecimento e experiência prática deverá ser desenvolvido ao longo dos vários graus de ensino, Viana de Lemos enuncia um *corpus* de saber que exige integrar a bagagem técnica, cultural e científica do futuro professor primário ao iniciar a sua formação superior. Neste conjunto de saberes integra-se, entre outros:

- a. Conhecimentos de pintura, composição decorativa, escultura em madeira e metal, talha, cinzelagem, pirogravura;
- b. Conhecimentos gerais, de natureza técnica, comercial e industrial sobre vários ofícios;

- c. Conhecimentos de fotografia e processos de reprodução de imagem;
- d. Conhecimentos sobre vários materiais englobando a sua extração, transformação, características físicas, aplicações e comercialização;
- e. Organização de coleções e noções básicas de museologia com vista à organização de museus escolares;
- f. Conhecimentos práticos de diferentes técnicas de trabalho artesanal (tornear, fundição, tinturaria, serralharia...);
- g. Conhecimentos de trabalhos agrícolas.

As atas das reuniões da Comissão Instaladora da Escola Normal de Lisboa (criada em 1918) dão conta da presença e entendimento acerca de alguns aspetos relacionados com a educação estética e artística, designadamente questões de natureza pedagógica, espaços, materiais e equipamentos, bem como o corpo docente.

Na 1.^a sessão da Comissão Instaladora e Conselho Escolar em 7 de julho de 1918 foi proposta a criação de três comissões – Administrativa, Central de Mobiliário e Central de Material Didático que iriam englobar comissões especiais. No que diz respeito às áreas que integram o espectro das artes plásticas há a referir que a Comissão Central de Mobiliário integrava, entre outras, as comissões especiais de Desenho, Trabalhos Manuais e Educação Artística, tendo como responsáveis da primeira, Luisa Robertes²⁶, Luis Passos²⁷, José Pereira²⁸. A segunda contava, para além dos mesmos responsáveis, com a presença de Albertina Maria da Costa²⁹ e Tomás Borba³⁰.

Embora não estivesse no âmbito da competência da Comissão Instaladora a reorganização de programas das disciplinas que compunham o curso, o facto é que as questões de natureza pedagógica afloram amiúde nas reuniões deste órgão. Na reunião de 16 de agosto de 1918 (ENL, 1918, fl.14), João Correia Júnior propõe a modificação de algumas disciplinas, nomeadamente a fusão dos Trabalhos Manuais com o Desenho, e a reorganização da componente de Desenho Geométrico, remetendo-a para a disciplina de Matemática. A discussão que se seguiu foi bastante participada e, de algum modo, permite perceber o entendimento dos membros

²⁶ Professora de Economia Doméstica e Costura e Lavoros

²⁷ Professor de Matemática

²⁸ Professor de Desenho Linear e Projecções

²⁹ Professora de Economia Doméstica, Costura e Lavoros

³⁰ Professor de Música e Canto Coral

desta comissão acerca da presença e autonomia dos Trabalhos Manuais no currículo de formação de professores. Luís Passos, discordando desta proposta de fusão entre o Desenho e os Trabalhos Manuais, considera ser da “maior urgência que as escolas normais superiores preparem professores para o ensino dos trabalhos manuais educativos” (ENL, 1918, fl.15) e propõe que seja dirigido um pedido para que esses estabelecimentos de ensino desenvolvam esta ação. Álvaro Ribeiro Barbosa frisa, contudo, a confusão que subsiste entre os Trabalhos Manuais Educativos e a educação técnica. Após esta discussão, foi proposto pelo presidente da Comissão a votação das propostas de onde resultou, por unanimidade, a proposta ao Governo de, entre outros, que “o curso de desenho linear e projecção passe a denominar-se desenho” (ENL, 1918, fl.15), sendo que, provisoriamente, o ensino dos Trabalhos Manuais Educativos possa ser confiado ao professor de Desenho. Esta passagem revela, de algum modo, algumas dificuldades em perceber as especificidades inerentes às áreas dos Trabalhos Manuais Educativos e do Desenho, quer em termos de autonomia do conhecimento que envolvem, quer em termos de um entendimento puramente tecnicista e instrumental – sobretudo da primeira.

As questões de natureza pedagógica acerca da disciplina de Trabalhos Manuais no contexto da formação de professores conheceria ulteriores discussões no âmbito das reuniões da Comissão Instaladora, as quais possibilitam perceber melhor o seu enquadramento e entendimento por parte do corpo docente que compõem este órgão. Assim, na reunião de 7 de outubro de 1918 foi proposta a criação de uma comissão de existência permanente denominada Conselho dos Trabalhos Manuais, composta por todos os professores desta disciplina, professores de Higiene e Pedologia, Pedagogia e de Metodologia e o professor de Educação Física. As razões da criação desta comissão incidem sobretudo na necessidade de conferir um sentido de unidade e “orientação pedagógica firme” a uma estrutura que engloba as disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Modelação, Economia Doméstica, e Noções de Agricultura (ENL, 1918, fl.22), considerando: i) a sua importância no *currículum*, expressa pela respetiva carga horária; ii) a necessidade em sistematizar e dar corpo, na prática, ao ensino dos Trabalhos Manuais, colocando-lhes nas mãos, “o fecho da abóbada da Educação primária” (ENL, 1918, fl.22).

A contratação de um professor para lecionar modelação e desenho permite-nos igualmente perceber que concepções estão inerentes ao seu desenvolvimento enquanto conhecimento transformado em conteúdo

disciplinar, e perfil exigido a quem está envolvido na formação de professores. Assim, foram estabelecidos critérios de preferência relativamente à avaliação do perfil dos candidatos que prefiguram, em primeiro lugar, a detenção de diplomas de cursos especiais de Trabalhos Manuais e a maior “soma de habilitações especializadas técnicas, afins, complementares ou fundamentais” do ensino desta disciplina. Em segundo lugar, a experiência no ensino, em terceiro, a experiência artística e, em quarto, a detenção de habilitações académicas e artísticas mais elevadas (ENL, 1918, fl.10).

Ao concurso responderam três candidatos, tendom deles ficado excluído em virtude de não cumprir os requisitos exigidos. De seguida, o debate em torno da escolha do melhor candidato fixou-se nas candidaturas de Frederico Pereira Aires³¹ e Maximiano Firmo Macedo Alves³², ambos formados na Academia de Belas Artes de Lisboa, sendo o primeiro formado em pintura e o segundo em escultura. Da argumentação que se segue há dois aspetos fundamentais a destacar: por um lado o predomínio do desenho sobre a modelação, quer pela importância no contexto da escola primária (com maior carga horária que lhe é destinada), quer pelo sentido essencialmente educativo que é conferido à modelação – entendida como “um exercício educador do tacto pela forma” não de uma forma de prática artística “nem tão pouco de fazer escultores” (ENL, 1918, fl.11). Por outro lado, encontram-se as dimensões didática e pedagógica que estão subjacentes à formação de professores. Considerando que esta formação incide sobretudo em metodologias de ensino – mais do que na aquisição de conhecimentos de natureza artística – é exigido aos candidatos uma experiência prévia de ensino. Por estes motivos, foi dada preferência ao

³¹ Frederico Pereira Aires (Ayres) (1887-1963). Estuda na Academia de Belas Artes de Lisboa, tendo sido aluno de Carlos Reis. Pintor naturalista, destaca-se na pintura de paisagem, integrando, em 1917, o Grupo de Ar Livre criado por Carlos Reis com alguns alunos e mais tarde o grupo Silva Porto. Irá participar em inúmeras exposições, ganhando a 2.ª medalha de pintura num dos concursos da Sociedade Nacional de Belas Artes. A par da pintura de cavalete realizou ainda alguns trabalhos de pintura de cenários com destaque para os frescos do teatro Chaby Pinheiro, na Nazaré, realizados na década de 1920. Na década de 1930 irá para Moçambique dando continuidade a uma pintura de feição naturalista.

³² Maximiano Macedo Alves (1888-1954). Estuda escultura na Academia de Belas Artes de Lisboa entre 1903 e em 1911 participa em vários concursos para a criação de monumentos públicos com destaque para o 4.º prémio no concurso para a estátua do Marquês de Pombal. Ao longo da vida realiza inúmeras obras de estatuação para espaço público, quer em Portugal quer em Goa e Macau. É autor do Monumento aos Mortos da Grande Guerra na Av. da Liberdade. Fontes: <http://www.matriznet.dgpc.pt/MatrizNet/Entidades/EntidadesConsultar.aspx?IdReg=68123> http://ric.slihi.pt/A_Construcao_Moderna/visualizador/?id=11214.015.015&pag=7

candidato Frederico Pereira Aires que detinha experiência letiva na disciplina de Desenho no liceu Sá da Bandeira em Santarém.

TODA A EDUCAÇÃO É UM EMPREENDIMENTO DE REFLECTIDA SIMPATIA SOCIAL

A criação de associações e grêmios de professorado deu os seus primeiros passos na segunda metade do século XIX e constitui um importante passo na profissionalidade docente (Bento, 1972; Sampaio, 1977; Adão, 1984; Nóvoa, 1987; Pintassilgo & Pedro, 2013). Acompanhado da publicação de periódicos (boletins, revistas, jornais, entre outros), o associativismo possibilitou a criação de uma comunidade profissional e o desenvolvimento de espaços de partilha de valores, convicções ideológicas, conhecimento e reivindicações própria da classe (Pintassilgo & Pedro, 2013).

O contexto da 1.ª República foi um terreno fértil para a criação de espaços de discussão, divulgação e para organizar estruturas de salvaguarda dos interesses de classe profissional que incluíam melhores condições de trabalho e salário condignos. Concomitantemente à importância concedida ao professor primário, iremos encontrar um grande dinamismo desta classe na criação de estruturas organizativas de natureza cultural. Neste sentido, no ano da implantação do regime republicano, foi criada a Sociedade de Estudos Pedagógicos (à qual estão associados, entre outros, os nomes de Mário Vasconcelos e Sá, Faria de Vasconcelos, Adolfo Lima, João de Barros, Delfim Santos ou António Sérgio) e no ano seguinte o Sindicato dos Professores Primários de Portugal. O Grémio dos Professores Primários será criado em 1915, seguindo-se a Associação Geral dos Professores Primários de Portugal (1916), a União do Professorado Primário Português (1918) e, em 1924, a Associação dos Professores de Portugal (Pintassilgo & Pedro, 2013). Estas estruturas fizeram-se acompanhar da edição de órgãos de imprensa, que, a par das publicações promovidas pelo próprio governo, perfaziam 34 periódicos dedicados às questões do ensino primário (Carvalho, 2011).

O Grémio dos Professores Primários Oficiais (com delegações existentes em vários pontos do país) assumiu-se como uma das vozes do professorado que, através das suas publicações periódicas, assumiu posições de natureza política, social e pedagógica, no sentido de contribuir para o desenvolvimento e melhoria do ensino primário (GPPOL, 1915).

De sublinhar que o *aperfeiçoamento mencionado* no documento incluía a realização de *conferências, excursões, cursos* e “reuniões em que se estudem e discutam assuntos pedagógicos” (GPPOL, 1915, p.3).

Através destas publicações é possível um vislumbre do conhecimento dos professores primários ou professores das Escolas Normais Primárias, acerca dos domínios integrados no âmbito das artes visuais. Nas páginas do *Boletim Pedagógico*, órgão do Grémio dos Professores Primários Oficiais de Lisboa, poderemos encontrar trabalhos de natureza pedagógica sobre processo de trabalho, de entre os quais se destacam os de Trabalhos Manuais (publicados pela professora Hermínia Filipe).

Esta professora irá apresentar nas páginas do Boletim alguns processos, sobretudo relacionados com técnicas de dobragem, corte e colagem em papel de formas decorativas, objetos como envelopes ou representações de animais (figura 14). O texto assume a forma de um manual de instruções, e, se nos lembrarmos que esta disciplina havia sido recentemente introduzida no *currículum*, poderemos perceber a necessidade da sistematização de um *corpus* de conhecimento, disponível para a prática docente.

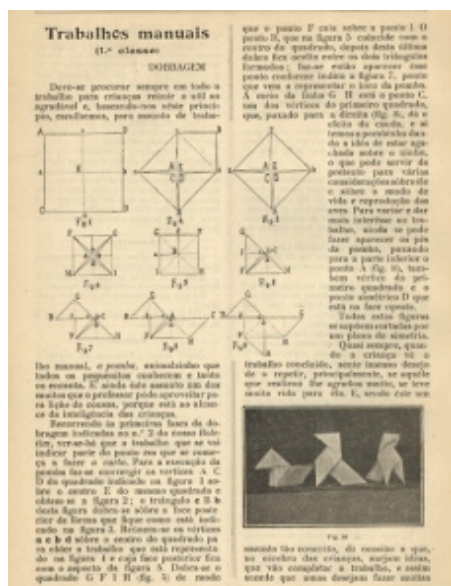


Figura 14. Página do Boletim Pedagógico, dedicada aos Trabalhos Manuais. Fonte: Boletim Pedagógico nº 4, 1 de agosto de 1915

A par dos Trabalhos Manuais, o Desenho reúne o interesse dos professores que participam no Boletim. Manuel Subtil num texto intitulado *O Desenho na Escola Primária* (1916), publicado em duas partes, começa por destacar que a espontaneidade com que as crianças desenhavam e a dimensão expressiva e comunicacional que o registo gráfico assume são precisamente os pilares que suportam a importância do desenho na escola primária. Ao mesmo tempo, adverte os professores para o erro grave em que incorrem ao “salientar com motejos e com troça a incorreção do desenho que um principiante nos apresenta” (Subtil, 1916, p. 127).

A criação de um espaço de liberdade para que a criança possa dar largas à fantasia é um aspeto-chave na pedagogia proposta por Manuel Subtil. O autor lembra o modo como esta liberdade era vedada, bem como ao modo depreciativo como a prática livre do desenho estava associada ao *fazer bonecos*, sendo por vezes punida. Mais adiante, começa por enumerar algumas das vantagens da prática do desenho desde a primeira classe, designadamente o modo como facilita a aprendizagem da escrita. Considera que a cópia ou o uso de papel quadriculado devem ser abandonados, privilegiando o desenho à mão livre *de memória*, a *partir do natural* ou fruto *da invenção* da criança como modalidades que permitem o cabal desenvolvimento da criatividade e aquisição de conhecimento. A imagem encontra-se aqui associada à memória e compreensão de conceitos, visualização de espaços, análise de corpos, constituindo um poderoso auxiliar de disciplinas como geografia, zoologia, botânica, bem como na aprendizagem da escrita, pela ligação à caligrafia – por excelência a técnica do desenho da letra. À semelhança dos Trabalhos Manuais, também nas páginas do *Boletim* são publicadas algumas indicações de natureza metodológica acerca da prática do Desenho nos diferentes anos do ensino primário de que os textos de Sousa Vairinho são disso um exemplo pelo modo como expõe os processos de construção da forma ou de modelação lumínica.

A revista *Educação Social*, dirigida por Adolfo Lima entre 1924 e 1927 irá consagrar, em várias das suas edições, artigos sobre a Educação Artística, contemplando as áreas do Teatro, da Música, do Desenho, dos Trabalhos Manuais, entre outros, a par de uma reflexão mais ampla sobre a Educação Estética. É de sublinhar neste último ponto a edição de dois números especiais (números 5 e 6) publicados no mês de março de 1924 e dedicados à Educação Estética. Nesta edição temática, que incluiu textos de Alexandre Vieira, Álvaro de Lemos, Fernando Palyart

Ferreira e do próprio Adolfo Lima, entre outros, são abordadas diferentes dimensões estéticas associadas à educação, abrangendo um sentido alargado que ultrapassa a esfera das artes e se estende à “estética do trabalho” (Alexandre Vieira), o “sentido estético das ciências naturais” (Ernesto Coelho) ou às ligações entre “estética e moral” (Adolfo Lima). Os autores apresentam assim várias perspetivas acerca do assunto, quer a partir das áreas ligadas à arte propriamente dita como a literatura, a música (fado e canto coral), o teatro, até às ligações mais amplas com um domínio sociológico.

De um modo geral, os textos incidem, na sua maioria, numa ligação entre estética e ética. Adolfo Lima discorre precisamente acerca das ligações entre moral, ética e educação estética (Lima, 1924) na quais se articulam as categorias do *Belo*, do *Bem* e da *Verdade*. A Educação dos sentimentos, além de permitir a construção de um sentido de beleza no indivíduo, contribui igualmente para a construção de um sentido coletivo de *harmonia*, *ordem*, ritmo e paz. Neste sentido, estabelece uma ligação clara entre a capacidade de apreciação, prazer e juízo estético individual e um progresso ético-social que conduza à tolerância, ao altruísmo, à bondade, à solidariedade e à sinceridade, entre outras qualidades inerentes a uma saudável convivialidade social.

Na mesma linha de pensamento, e num texto intitulado *A Educação Estética do Povo*, Álvaro de Lemos (Lemos, 1924) considera a arte como um pilar fundamental na construção de uma sociedade de elevados valores éticos, capaz de criar “laços verdadeiramente humanos e elevados” (Lemos, 1924, p.77) que, ultrapassando uma temporalidade imediata, se perpetuam no tempo histórico. A Modelação, o Desenho ou os Trabalhos Manuais Educativos são temas recorrentes nas páginas da Educação Social (Gráfico 2), sobretudo nos primeiros números. Contudo, e atendendo às ligações entre educação, arte e cidadania, transversais aos textos dedicados a temas de Educação Artística, será no domínio da Educação Estética que reside o maior número de textos. Nesta última categoria estão assim integrados textos que refletem acerca da educação patrimonial e das ligações entre a escola e o museu.

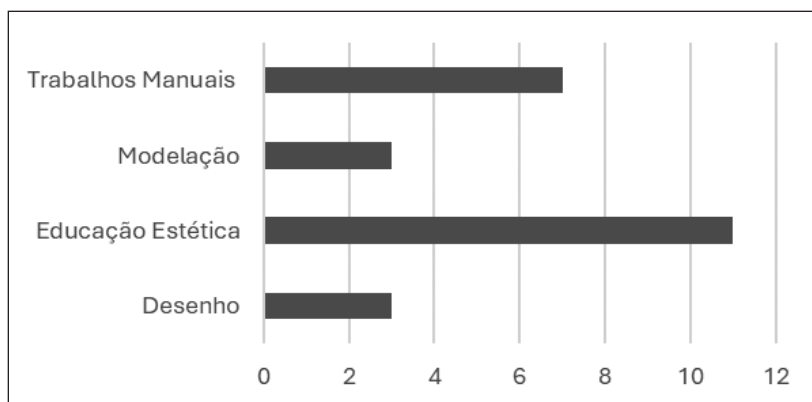


Gráfico 2. Textos sobre o tema relacionados com as artes visuais na revista Educação Social. Fonte: Própria

A prática artística assume, além das aprendizagens técnicas ou instrumentais, uma dimensão mais ampla, no quadro de um desenvolvimento intelectual, cultural e social. Através da experiência estética e da educação estética, Adolfo Lima, Álvaro Viana de Lemos ou João Couto, entre outros, defendem a utilidade social da Educação Artística. A *escola-social*, na qual se articulam organicamente a teoria e prática como pilares de uma pedagogia fundada no pensamento projetual, constitui-se como um modelo para o qual convergem as várias disciplinas, numa articulação entre estética, ciência, ética e cidadania. Através de um conhecimento baseado na prática, são perspectivadas formas articuladas de aprendizagem que convergem num campo mais amplo da vida social e cultural – da qual a educação para o património é um exemplo. João Couto, num texto intitulado *A Arte na Sociedade e na Escola* (Couto, 1925), defende precisamente que o entendimento da obra de arte deverá ser desenvolvido “nos museus, nos monumentos, nas exposições, nos ateliers e nas oficinas” (Couto, 1925, p. 7). Através do contacto direto com a arte, do conhecimento do seu significado, contexto histórico e autoria, é possível desenvolver não só o verdadeiro gosto pela arte, e pela beleza, mas, sobretudo, um respeito pelo património cultural. É neste âmbito que o mesmo autor publica uma estatística referente à frequência de visitas de estudo pelas escolas e por sócios das sociedades de instrução e educação ao Museu de Arte Antiga no ano letivo 1924-25, intitulada *Os Museus de Arte e o Ensino*. Comparando o número de escolas que

proporcionaram visitas de estudo ao museu com o número de escolas existente em Lisboa, o autor faz notar o fraco interesse que o contacto direto com a obra de arte desperta junto dos professores e questiona: “como se pode ensinar o desenho, a história geral e em espacial a história da arte, mesmo as ciências naturais sem correr as galerias dos museus?” (Couto, 1925a, p. 13).

Para concluir, sublinha-se que a declaração de posicionamentos (ideológicos, pedagógicos) e partilha de conhecimentos conhecem uma visibilidade nos diferentes órgãos de imprensa nos quais participam os professores, permitindo a criação de uma identidade e afirmação de um estatuto social. Não obstante as dificuldades com que se debateram, e as tensões existentes no seio das próprias organizações, o facto é que este período significou um florescimento da voz do professor primário e ganho de influência ao nível das decisões políticas. Segundo Rómulo de Carvalho, “a sua voz, acanhada e frágil, passou a fazer-se ouvir com retumbância, e a ter peso nas resoluções governamentais, não só através de publicações periódicas dedicadas no todo ou em parte ao ensino (...) como também através de congressos pedagógicos e de associações de classe (Carvalho, 2011, p. 680)

4.^a PARTE

ESTADO NOVO

O ENSINO DEVE PRENDER O HOMEM À TERRA, DANDO-LHE ELEMENTOS PARA NELA VIVER E A VALORIZAR.

No decurso do 28 de maio de 1926, várias serão as vozes que começarão a celebrar as “virtudes” do analfabetismo (Mónica, 1978) e a conservação de um fundo ruralista que, eleito como modelo social, iria tornar-se símbolo de um país atávico, conformado e ensimesmado. À medida que o regime saído do golpe militar conhece o seu processo de implementação, figuras destacadas da sociedade portuguesa ³³ irão defender a tese de que a escolarização significa um prejuízo para a pureza das raízes do povo português, num claro antagonismo à visão republicana, que, como vimos, afirmava a importância da instrução como embrião da cidadania. Estas vozes, que se fizeram ouvir ainda antes da constituição do Estado Novo em 1933, estavam em sintonia clara com a ideologia subjacente à organização do sistema educativo pelo regime, ao mesmo tempo que abrem caminho a uma ação de desmantelamento do ideário da Escola Nova, como veremos³⁴.

³³ João Ameal ou Virgínia de Castro e Almeida, entre outros.

³⁴ António Nóvoa define quatro fases de desenvolvimento das políticas educativas do Estado Novo. Uma primeira fase entre 1930 e 1936 marcada pela sucessão de ministros, por uma instabilidade do regime saído do 28 de Maio e sobretudo por uma ação que visava dismantlar o modelo republicano e, conseqüentemente, uma desvalorização da formação docente. Uma segunda fase entre 1936 e 1947 caracterizada pela doutrinação ideológica e a instauração de um modelo de escola nacionalista que privilegia a formação da consciência em detrimento da aquisição de conhecimento, tendo como marcos simbólicos a adoção do livro único, a criação da Mocidade Portuguesa e da Obras das Mães pela Educação Nacional. Uma terceira fase situada entre 1947 e 1960 que procura através de reformas do ensino adequar o sistema à realidade saída do pós II Guerra Mundial, da qual decorre a necessidade de formar recursos humanos qualificados. Finalmente, uma quarta fase entre 1960 e 1974 caracterizada pela necessidade de maior investimento na educação, tendo em vista o desenvolvimento económico, e que iria levar a tentativas de reforma com vista a uma maior abertura do sistema de que a reforma de Veiga Simão simboliza a derradeira tentativa de reformar o sistema (Nóvoa, 1995a).

Na verdade, a ideia de uma certa originalidade identitária de Portugal, associada ao campesinato, permite escorar uma visão imaginária do espaço e vivências sociais. Neste quadro, a ruralidade constitui-se enquanto plano discursivo que permite estabelecer um claro contraste com a imagem do espaço urbano, atuando como duplo negativo. O elogio das virtudes da vida no campo, difundido pela propaganda *ad nauseam*, encobre uma preocupação política bem real de dominar e silenciar os movimentos operários e o pensamento republicano, que ganharam especial fôlego a partir dos centros urbanos, durante as primeiras duas décadas do século XX. Ao estigmatizar o ambiente e vivências urbanas e enaltecer o espaço rural, pretendia o regime fixar o homem à terra e evitar o êxodo interno para as cidades. Em 1937, José Maria Gaspar afirmava no boletim *Escola Portuguesa*: “Ensinemos nós o povo, através das crianças, a ver a luz do nosso sol, as nuvens do nosso céu, o fogo das nossas alvoradas, as cores dos nossos poentes, o arvoredo que reza e canta” (Gaspar, 1937, p. 2).

De facto, a organização do ensino irá assentar na manutenção do sistema hierarquizado de classes, desenvolvendo instrumentos e estratégias que preconizam formas de continuidade da vivência rural. Um dos instrumentos criados para tal foi a diferenciação do ensino nas escolas rurais e nas escolas de centros urbanos, sob o álibi da valorização das “realidades regionais”, da “correspondência às necessidades do meio” (UN, 1934, p.2), bem como da utilização dos recursos locais. No primeiro número do boletim *Escola Portuguesa*, em 1934, esta intenção é claramente afirmada quando, ao citar as Conclusões do I congresso da União Nacional, é referido que “o ensino deve prender o homem à terra, dando-lhe elementos para nela viver e a valorizar”, facto que “implica uma diferenciação adequada ao ensino, logo a partir da escola primária” (UN, 1934, p.2).

De modo simplista poderemos dizer que à defesa republicana da instrução como espaço laico de transformação, de cidadania, igualdade e de qualificação técnica para a classe operária, segue-se a “escola portuguesa” do Estado Novo como espaço de doutrinação ideológica, no qual o nacionalismo se mescla com o catecismo. Tratou-se de um modelo preconizado pela legitimação do Estado, fundada em consensos de natureza política, simbólica e cultural, plasmados em valores atemporais como Deus, Pátria e Família. Se a primeira prevê a criação de uma escola integral, contemporizada com uma corrente internacionalista,

frequentada por todas as classes, possibilitando a mobilidade social e uma democratização do ensino, a segunda será caracterizada por uma diferenciação entre as escolas situadas em espaço urbano e as escolas rurais, muitas vezes reduzidas a postos de ensino³⁵. Preconiza igualmente uma estagnação social, reforçando a estrutura classista existente, caracterizada pela sucessão geracional nas mesmas atividades e uma divisão social e sexual do trabalho. Sobre este último aspeto são paradigmáticas as ilustrações das primeiras e últimas páginas (a seguir à capa e contracapa) do livro da primeira classe, nas quais a divisão do trabalho entre homens e mulheres é o tema (figura 15).



Figura 15. Ilustrações do Livro da Primeira Classe. Fonte: Livro da Primeira Classe 1954 (6.ª edição) Lisboa: Livraria Pinguim

A ideia de uma desigualdade social, associada a um tratamento distinto entre zonas urbanas e zonas rurais, originando centros e periferias, será transposta para o domínio intelectual e assim corroborar a criação de um sistema duplo, baseado na hierarquização da sociedade prevendo uma aceitação tácita da condição de origem por parte dos cidadãos (Mónica, 1978). Numa entrevista a António Ferro (Ferro, 1933), Salazar, usando do argumento económico para justificar a criação de um sistema desigual afirma ser “quimérico (...) prover todas as freguesias com professores diplomados” e defende que estes deverão ficar em escolas

³⁵ Os postos de ensino ou postos escolares foram criados em 1931 com vista à alfabetização das crianças em meios rurais. O ensino era confiado aos regentes, aos quais era pedida uma “moral idónea” e nenhuma formação profissional. Na reforma de Carneiro Pacheco (Lei n.º 1941, de 11 de abril de 1936) é claramente afirmado que “Os candidatos a regentes de postos escolares prestarão provas de cultura geral e de habilitação pedagógica. E os que tiverem cinco anos de serviço qualificado de *muito bom* poderão requerer o Exame de Estado para ingressarem na categoria de regentes diplomados” (Lei n.º 1941, de 11 de abril de 1936)

centrais, situadas em aglomerados urbanos de maior dimensão (cidades e vilas) ou “lugares de certa importância”. Nas zonas rurais menos povoadas e providas de menos acessibilidades são criados postos de ensino que, ocupados por regentes sem formação específica, seriam “mantidos à custa de uma pequena gratificação” (Ferro, 1933, p.136).

A apologia do vínculo à terra e ao local de origem assume-se como face visível da teia discursiva do nacionalismo do Estado Novo e, no que à educação diz respeito, veio colocar sob suspeição as possíveis influências estrangeiras. Deste modo, conduziu a um fechamento do ensino à visão estreita, circunscrita ao limiar básico da leitura, escrita e rudimentos do raciocínio matemático, sistematizado na célebre fórmula *ler, escrever e contar*. No boletim *Escola Portuguesa* Mário Gonçalves Viana³⁶ afirmará, em 1953, num texto significativamente intitulado “As Modernas Concepções de Pedagogia”:

Ao contrário daquilo que julgavam e defendiam, ilusoriamente, alguns teóricos, a educação é fruto do meio-ambiente e tem de ser orientada no sentido de servir esse meio ambiente. Já vai longe o tempo (pelo menos para os espíritos esclarecidos) em que as reformas, nos domínios da educação, eram moldadas pelos sistemas pedagógicos estrangeiros, imitando-os mais ou menos fielmente (Viana, 1953, p. 842).

Esta afirmação é um exemplo claro das ambiguidades que viciam o discurso acerca da educação. A instauração da ditadura, e posteriormente do regime do Estado Novo na década de 1930, não significou um esquecimento das ideias e práticas da Escola Nova, mas antes uma apropriação e esvaziamento dos seus conteúdos de natureza libertária, democrática, política e social, em prol de uma visão nacionalista, católica e conservadora (Nóvoa, 1987, 1992, 1995a; Mogarro, 2012; Pintassilgo, 2016). Na verdade, a dinâmica de contactos internacionais, que assinalou o desenvolvimento da pedagogia da Escola Nova durante as primeiras décadas do século XX, permitiu a criação de uma rede de ligações e uma atividade que envolveu os pedagogos portugueses e figuras chave de um

³⁶ Mário Gonçalves Viana (1900-1977) licenciou-se em Direito pela Universidade de Lisboa em 1923, assumindo funções de redator no *Jornal do Comércio e das Colónias* (1927 e 1930) Na segunda metade da década de 1930, iniciará atividade docente como professor do ensino secundário e em 1944 será nomeado professor do Instituto Nacional de Educação Física, do qual será director entre 1952 e 1957. Na década de 1950 irá realizar uma série de conferências no Brasil. A sua extensa obra compreende textos em áreas como a sociologia, Educação Física, Didática, Psicologia que conheceram uma larga divulgação internacional (Nóvoa, 2003; Manso, 2012).

internacionalismo educativo, com epicentro na cidade de Genève – no Instituto Jean-Jacques Rousseau. Embora avessa a esta linha pedagógica internacional, o regime em consolidação concede, através da Junta de Educação Nacional, um conjunto de bolsas que permitiram o contacto com outras realidades, a realização e aprofundamento de estudos em vários países europeus como França, Itália, Bélgica, Suécia,... a figuras como José Rodrigues Miguéis, Ilda Moreira, Irene Lisboa, João de Sousa Carvalho, Jaime Xavier de Brito, António Leal de Oliveira e Áurea Judite do Amaral (Figueira, 2004), que procuraram introduzir novos métodos de ensino nas várias áreas em que desenvolveram a sua atividade (ensino primário, infantil, secundário, ensino de pessoas com deficiência...). Não obstante, face a um endurecimento das posições, muitos dos educadores ligados aos ideais da Escola Nova são perseguidos ou marginalizados durante os primeiros anos da ditadura e na consolidação do regime³⁷. Ao mesmo tempo, emerge um conjunto de autores que contribuem para delinear um modelo designado por António Nóvoa por “pedagogia nacionalista” (Nóvoa, 1995a), e que prefiguram um grupo de “intelectuais orgânicos do regime salazarista para o campo da educação” (Pintassilgo, 2016, p. 301). Todavia, a leitura dos textos que são publicados, por exemplo, no boletim oficial *Escola Portuguesa* ao longo de cinco décadas, demonstra que os nomes que marcaram o movimento da Escola Nova não são totalmente desconhecidos dos autores que escrevem neste órgão. São antes apropriadas as suas propostas de natureza metodológica e algum do léxico, como por exemplo o termo “educação integral”, que irão assumir uma outra roupagem e camuflar a visão conservadora e retrógrada da educação, quando olhamos comparativamente para o início do século XX. Na verdade, os discursos mais ou menos fundamentados com leituras de Dewey, Ferrière, Decroly, Binet ou Montessori, procuram evidenciar uma certa modernidade pedagógica ou advogar uma educação integral, que depois é desmentida pelo discurso legislativo, pela fraca exigência quanto às habilitações do pessoal docente, simplificação e redução do conhecimento, e reforço da componente doutrinária e moral. Finalmente, servem, em muitos casos, para inverter os termos em que assentou a escola republicana e instituir uma visão essencialista do ensino que funde ideologia política, religião e acantonamento social.

³⁷ A este título há a referir o afastamento e marginalização a que foram votadas figuras como Adolfo Lima, Álvaro Viana de Lemos, João de Barros, Irene Lisboa ou António Sérgio

Um ano após o golpe militar, em 17 de maio de 1927, foi publicado o decreto 13.619 que prevê o fim da co-educação e a separação do ensino para o sexo masculino e para o sexo feminino. Este decreto abriu caminho a um controle da oferta e do sistema escolar, que mais tarde seria marcado pela redução do número de anos de escolaridade no ensino primário, na simplificação e nivelamento dos programas e das matérias que perfaziam as aprendizagens a desenvolver neste nível de ensino. Paralelamente é reforçada a dimensão doutrinária, o autocentrismo nacionalista, o enquadramento moral e religioso da educação ministrada na “escola portuguesa”. Esta perspetiva totalizadora e integral da educação enquanto espaço de interiorização de um determinado modelo de sociedade reflete claramente um projeto político assente na centralização das dimensões ideológica, cultural e simbólica (Rosas, Serrão & Marques, 1992).

No que diz respeito à Educação Artística, e concretamente ao campo das artes visuais, foram mantidas as disciplinas de Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais no ensino primário elementar, com uma duração de quatro anos. O ensino primário complementar, com dois anos de duração, além do Desenho e dos Trabalhos Manuais, incluía ainda a caligrafia. A estas disciplinas, sobretudo no que diz respeito ao ensino primário de onde sairão muitas crianças diretamente para o mundo do trabalho (essencialmente das classes mais baixas) será associado um carácter utilitário, ainda que em muitos dos discursos pedagógicos sobrevenha a sua dimensão educativa e não profissionalizante. Nas conclusões do I Congresso da União Nacional, a “diferenciação do ensino segundo o meio e sexo”, e a “redução dos programas aos conhecimentos fundamentais” (UN, 1934, p.2) surgem aliadas à proposta de intensificar as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais considerando precisamente a sua dimensão funcional, associada aos labores femininos e atividades caseiras (sexo feminino), rudimentos de agricultura e outros trabalhos utilitários (sexo masculino). A dimensão educativa, holística, dos Trabalhos Manuais proposta pela Escola Nova, a qual associava questões sociais, técnicas, históricas, psicológicas e estéticas ao trabalho manual, contrasta claramente com a visão da *escola portuguesa*, que propõe um nivelamento da disciplina (à qual se junta o Desenho) à mera execução técnica de objetos utilitários que integram, em última instância, uma determinada realidade sociocultural e económica. A correspondência entre o “ambiente na escola” e o “ambiente fora da escola” serve de argumento para justificar a imobilidade social e impedir um alargamento

de horizontes, além “das realidades e do que é possível “sob o pretexto de poder gerar uma “desadaptação”, “desânimo” e “descontentamento” que, em última instância, conduziriam à “decadência” (UN, 1934, p.2).

O início da década de 1930 assistiria a uma redução do número de anos de escolaridade. O Decreto 18 140, de 28 de março de 1930, prevê a criação de dois graus: um primeiro que compreende as “matérias das três primeiras classes e o segundo as que dizem respeito ao programa da 4.ª classe” (DG, 1930, p.578). Este sistema bipartido lançou, desde logo, as bases para uma limitação do conhecimento inerente às aprendizagens, mas assumiu, acima de tudo, consequências mais profundas que se prolongariam pelo tempo até ao início da década de 1960 e só claramente ultrapassado com a reforma do sistema de ensino iniciada em 1971 (protagonizada pelo então ministro José Veiga Simão³⁸) nos derradeiros anos do regime. Na verdade, ele pressupõe uma divisão social na escola, a qual prevê aprendizagens rudimentares a quem irá desempenhar atividades servis. Por conseguinte, as aprendizagens que ultrapassem este nível básico (“elementar”) são remetidas para um grau “complementar”³⁹ ao qual têm acesso após a realização de exame.

Esta reforma do ensino, que iria reduzir a obrigatoriedade dos quatro anos do ensino primário elementar para os três anos, respondeu claramente à afirmação de Salazar de que seria “mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas elites enquadrando as massas” (Ferro, 1933). Neste sentido, não só era proclamada uma clara divisão social, como a sua institucionalização através de um sistema de ensino bipartido, o qual prevê que para as classes trabalhadoras basta saber ler, escrever e contar (Carvalho, 2011). De facto, no preâmbulo aos programas de 1929⁴⁰ é claramente referido que os programas das várias disciplinas que compõem o *currículum* correspondem a uma “necessidade de simplificação” (DG, 1929, p. 896) que se materializa na redução da escolaridade para três anos de ensino elementar – ler, escrever

³⁸ José Veiga Simão (1929-2014) iniciou, em 1971, uma reforma do sistema de ensino que se traduziu, brevemente, pelo aumento da escolaridade obrigatória para 8 anos, na qual o ensino básico foi dividido em ensino primário (4 anos) e ensino preparatório (4 anos).

³⁹ Estes dois graus, “elementar” e “complementar”, serão objeto de legislação mais específica na reforma de 1936

⁴⁰ Os programas foram publicados através do Decreto-lei 16730, de 13 de Abril, Diário do Governo n.º 83/1929, 13 de abril de 1929

e contar- e um quarto ano “complementar que forneça os conhecimentos indispensáveis a todos aqueles que não possam continuar os seus estudos” (DG, 1929, p.896) o que, na prática, legitimou uma clara separação de classes no acesso à educação.

A reforma de Carneiro Pacheco, em 1936 ⁴¹ veio coroar a tendência de redução, diferenciação e doutrinação anteriormente esboçadas, sob o álibi de prevenir “a superpopulação dos liceus e Universidades” (DG, 1936, p.412). A alteração à designação do órgão que tutela o ensino – que de Ministério da Instrução Pública passa a Ministério da Educação Nacional – não é meramente formal, espelhando antes um posicionamento ideológico, que substitui a instrução pela educação e a dimensão pública pela esfera nacional, dismantelando, a nível discursivo-simbólico, a narrativa republicana. Na verdade, para os ideólogos republicanos “a instrução” foi sempre um dos principais elementos da educação, garantia de equilíbrio e elevação intelectual, e sem a qual a educação seria um corpo *deficiente*. Ora, será precisamente esta dimensão intelectual, subjacente ao conceito de instrução, o alvo das vozes mais reacionárias e conservadoras que, estigmatizando o conhecimento como “estéril enciclopedismo racionalista” (DG, 1936b, p. 1510) advogam, ao invés, “a formação do carácter”, uma educação baseada na moral e doutrina cristã. Esta intenção é expressa de forma inequívoca no preâmbulo ao decreto-lei n.º 27 279:

É a razão do presente decreto-lei, assente na ideia de que o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal. (DG, 1936b, p.1510)

A outra alteração visou a substituição da dimensão pública do ensino enquanto espaço de pertença coletiva, popular, pela partícula abstrata, impalpável da Nação. Este facto é bem visível não só nos pressupostos que norteiam os currícula mas sobretudo na definição da figura do professor que, independentemente do grau de ensino que leciona, será selecionado não tendo em conta apenas o critério da preparação científica mas acima de tudo “exigências da sua essencial cooperação na função educativa e na formação do espírito nacional” (DG, 1936, p.412).

⁴¹ Lei n.º 1941, de 11 de abril de 1936 (Base VIII)

Propondo a supressão, nos programas de todos os graus de ensino, de “tudo o que seja inútil ou pedagogicamente dispensável” (DG, 1936, p.412), o documento da Lei de Bases de 1936 afirma claramente as linhas orientadoras da doutrinação ideológica baseada nos símbolos nacionais e na moral cristã, para as quais concorrem parte dos conteúdos e/ou disciplinas que integram os curricula. A título de exemplo é de referir o canto coral, obrigatório para todos os graus de ensino (à exceção do universitário), que deveria observar um repertório composto por uma “pequena coleção de cânticos nacionais, exaltando as glórias portuguesas, a dignidade do trabalho e o amor à Pátria” (DG, 1936, p.413). Constituindo-se como um “elemento de educação e coesão nacional” deveria estar disponível para “festas escolares” e “grandes expressões de sentimento nacional” (DG, 1936, p.413).

A criação da Junta Nacional de Educação⁴², enquanto órgão consultivo do Ministro da Educação Nacional, reforça a dimensão centralizadora e doutrinal do ensino, já que, voltada para educação da juventude, era composta por várias secções⁴³ que enquadravam um modelo de educação integral alargada aos domínios formal e não formal e promovendo um entrecruzar entre eles. Na verdade, este órgão, além de integrar representantes da Mocidade Portuguesa e da Obra das Mães pela Educação Nacional, integra ainda representantes dos vários graus de ensino, corporações, entidades culturais, autarquias,... sendo-lhe atribuídas, entre outras, competências que prefiguram a operacionalização da visão ideológica do regime, e que visam comprometer e fiscalizar a ação educativa. Neste sentido, há que ter em conta um conjunto de competências ao nível:

- a. Da articulação dos vários ramos de ensino, desenho dos respetivos programas considerando a definição e coerência dos conteúdos letivos, a promoção da “leitura sã para as crianças portuguesas” (DG, 1936a, p.539) bem como a “abstenção de tudo o que seja inútil ou pedagogicamente dispensável” (DG, 1936a, p.536);
- b. Da revisão e organização dos programas dos vários graus de ensino, na qual os objetivos quanto ao ensino primário são o

⁴² Através do Decreto-Lei 26:611 de de 19 de maio de 1936

⁴³ A Junta Nacional de Educação era composta por sete secções que por seu lado conheciam subdivisões: 1.ª Secção- Educação Moral e Cívica; 2.ª Secção-Ensino Primário; 3.ª Secção-Ensino Secundário; 4.ª Secção-Ensino Superior; 5.ª Secção-Ensino Técnico; 6.ª Secção-Belas Artes; 7.ª Secção- Alta Cultura.

- estímulo do “amor à terra”, a promoção de um “sentido pré-profissional” e “visar a economia doméstica nas escolas femininas” (DG, 1936a, p.539);
- c. Da orientação da prática educativa na escola pela *política do espírito* numa convergência entre formação moral, intelectual, cumprimento da “ordem social constitucionalmente estabelecida”, e a “consciência da Nação” (DG, 1936a, p.537) como desígnio mais elevado;
 - d. Do enquadramento da formação inicial e “aperfeiçoamento do professorado”, considerando aspetos como a aptidão pedagógica e metodológica bem como a revelação do “espírito nacional em um estágio conveniente” (DG, 1936a, p.537);
 - e. Da emissão de pareceres acerca de peças de teatro, filmes, programas de rádio de natureza educativa, livros e compêndios;
 - f. Da organização e revisão dos programas do ensino artístico e dos regulamentos das escolas de belas artes e conservatório com vista a uma “uniformização pedagógica” (DG, 1936a, p.537), à formação do “artífice-artista” e “tornar possível a fixação de uma are portuguesa que seja a fisionomia do novo renascimento” (DG, 1936a, p.537).

O Decreto-Lei 26:611 de 19 de maio de 1936, que institui todo um programa centralizado na Junta Nacional de Educação, enquadra igualmente a criação da Mocidade Portuguesa enquanto organização paramilitar que deveria abranger “toda a juventude escolar ou não e estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria” (DG, 1936a, p.537). A inscrição de toda a população escolar na Mocidade Portuguesa, averbada na caderneta escolar, será mais tarde reforçada no decreto 27 279 de 24 de novembro do mesmo ano, de modo a operacionalizar o disposto anteriormente. A educação estética irá participar desse desenvolvimento integral da juventude, facto que é atestado pela organização dos Salões de Educação Estética (figura 16). Estas exposições anuais, iniciadas com uma mostra na Sociedade de Belas Artes em 1938⁴⁴, compreendiam trabalhos dos

⁴⁴ Ao primeiro Salão Nacional, realizado em 1938 na Sociedade Nacional de Belas Artes, seguiram-se pela década de 1940 a realização de Salões Provinciais no continente e Ilhas que, na década de 1950, se iriam alargar aos territórios coloniais de Angola, Moçambique ou Goa.

filiados na organização e assumiam-se, a par de outras demonstrações, como espelho da ação doutrinária desenvolvida pela Mocidade Portuguesa. Incidindo sobre temas relacionados com a organização, deveriam expressar, segundo Marcelo Caetano, os valores morais e religiosos bem como os princípios políticos que a informam (Caetano, 1956). Num texto publicado na separata do Boletim da Mocidade Portuguesa, o arquiteto Paulino Montez considera que a educação estética consiste no estímulo ao desenvolvimento do sentimento do belo na formação integral do indivíduo, para o qual concorrem “todas as energias latentes” (Montez, 1941, p. 11). A cultura do sentimento do belo compreende a realização de “exercícios culturais” de forma regular e harmoniosa bem como um contacto com as práticas artísticas que designa por “arte na escola”. Esta última, na sua perspetiva, assume igualmente um carácter utilitário já que permite “preparar melhor para as profissões manuais, exercer influência direta nas produções, alargar os horizontes da iniciativa e do progresso, estimular e desenvolver a imaginação e a acção dos produtores” (Montez, 1941, p.13).



Figura 16. Cartazes dos Salões de Educação Estética organizados pela Mocidade Portuguesa. Fonte: Biblioteca Nacional Digital

UM GRAU ELEMENTAR DE CULTURA

“Uma instrução sóbria, mas sólida, útil e despretensiosa, protectora das virtudes “(DG, 1933, p.414) da família e da Pátria, assumindo como missão a “orientação das inteligências, em termos de conduzir os indivíduos à consciência dos interesses gerais: da Nação, da região, do município ou da freguesia” (DG, 1933, p.414) configurava o cenário geral,

para enquadrar as políticas educativas, representado no texto legislativo que, em 1933, estabeleceu a estrutura orgânica da Direção Geral do Ensino Primário⁴⁵. Estas linhas definem igualmente um cenário alargado da educação estética e artística preconizadas quer nos *curricula* e programas escolares, quer nas orientações emanadas da tutela como forma de regular as práticas pedagógicas.

Quando analisamos os programas de desenho e trabalhos manuais (DG, 1929) ao longo da vigência do Estado Novo, é possível traçar um percurso quanto às perspetivas teóricas, pedagógicas e ideológicas que norteiam a ação educativa no contexto da escola primária. No seguimento dos princípios ideológicos do regime, os programas de 1929 deixam imediatamente transparecer uma clara distinção de género ao nível dos conteúdos da disciplina de trabalhos manuais, na qual os conteúdos reservados às raparigas são reduzidos às técnicas têxteis. No caso da disciplina de desenho, os conteúdos do programa integram quatro vertentes essenciais: o desenho geométrico (com o auxílio de instrumentos como a régua, o esquadro, transferidor ou o compasso), o desenho livre, o desenho de memória e ilustração, aos quais se acrescenta a “cópia do natural” de objetos, cuja complexidade cresce em função das diferentes classes. É de destacar que em todas as classes é apenas mencionado o uso do lápis de carvão ou lápis de cor como material riscador.

No programa de 1937, é reforçada a intenção reducionista dos conteúdos do ensino primário, e um fortalecimento da dimensão ideológica da educação, ao enunciar que “a escola primária visa formar a personalidade moral dos alunos e a subministrar-lhes um grau elementar de cultura” (DG, 1937, p.286). Tendo por base este duplo objetivo é recomendado que os conteúdos professem as “virtudes morais e cívicas” de “patriotismo e de trabalho” através de exemplos retirados da “história pátria”, da “geografia local”, dos “fenómenos naturais que influem na vida quotidiana” (DG, 1937, p.286). O programa não observa a disciplina de Desenho e funde os Trabalhos Manuais com os labores femininos. Apoiado no domínio de algumas técnicas elementares e na divisão do trabalho por género, contempla os trabalhos em papel, cartolina, cartão, madeira, barro, plasticina e rafia. As técnicas ligadas aos têxteis como o croché ou a costura estão reservadas aos labores femininos, como

⁴⁵ Decreto-lei 22 359 de 30-3-1933. Diário do Governo n.º73/1933

parte de uma aprendizagem voltada para um papel doméstico atribuído à mulher. Destinados a desenvolver “a destreza manual”, o “sentido estético” e a “subsidiar” as outras disciplinas do currículo, afastam do seu horizonte qualquer desígnio profissionalizante ou educativo (no sentido em que foram entendidos pela Escola Nova) e são perspectivados como verdadeiros marcadores sociais dos papéis atribuídos ao homem, à mulher e à respetiva classe social. Em primeiro lugar, é clara a associação do género masculino a instrumentos como o canivete e a tesoura ou materiais como a madeira e o barro, enquanto ao género feminino estão associados a agulha, o dedal, os tecidos e as linhas bem como todos os trabalhos que compõem a atividade caseira. Em segundo lugar, é recomendada a utilização dos recursos naturais locais por forma a iniciar os alunos nos “trabalhos de utilidade doméstica, apropriados ao seu sexo e condição” (DG, 1937, p.289). No caso concreto dos labores femininos, é palpável o modo como conteúdos de natureza educativa, integrados num documento orientador, veiculam toda uma narrativa que traça o papel da mulher na sociedade portuguesa. Esta é caracterizada pelas suas *virtudes domésticas* que a remetem para a invisibilidade do lar e pelas *virtudes sociais* que a submetem ao homem e à família, em conformidade com os valores da “abnegação”, “caridade”, “prudência” e sobriedade. Por este motivo, o mesmo texto aconselha a que a escola seja expurgada de “tudo o que crie ou alimente a frivolidade e o amor ao luxo” (DG, 1937, p.289). Finalmente é recomendada a realização de um *caderno de labores* por cada aluna, baseado na realização de peças em miniatura como forma de demonstração de conhecimentos técnicos e que, finalmente, se constitui como um “ótimo elemento para a exposição escolar” (DG, 1937, p.289), a qual serve de montra dos princípios ideológicos veiculados pela escola, mais do que a preferência pelo conhecimento.

O lugar do Desenho no programa de 1937 situa-se na esfera da língua materna como “linguagem gráfica, complemento da escrita” (DG, 1937, p.287), ao qual se encontra igualmente associada a caligrafia como arte de desenhar a letra. Constituindo-se ambos “sistema de expressão gráfica” (DG, 1937, p.287), tanto o desenho como a escrita deverão ser praticados de forma continuada, conquanto o primeiro se trata de uma faculdade inata à criança e a segunda resultado de uma aprendizagem que visa a “legibilidade, simplicidade, elegância e desembaraço” (DG, 1937, p.287), no desenho da letra. Considerando o desenho enquanto forma de comunicação é-lhe reconhecido um papel no desenvolvimento sensorial e

psicológico bem como uma função instrumental que poderá preparar para uma vida profissional. O sentido ilustrativo, mimético e expressivo são igualmente dimensões associadas ao desenho que lhe conferem a capacidade de “suprir deficiências da linguagem falada e escrita” bem como instrumento facilitador da “educação moral e estética” (DG, 1937, p.288).

Estes programas do *currículum* primário, que marcam a consolidação do Estado Novo, são claramente exemplificativos do modo como os primeiros anos de escolaridade foram simultaneamente perspetivados enquanto espaço e instrumento de inculcação de princípios ideológicos. O sentido transformador que presidia ao modelo defendido pela República – no qual a escola era alavanca de mobilidade social – é, agora, anulado, em função de um propósito de estagnação e cristalização que visa, acima de tudo, a manutenção do poder e do privilégio em função da classe. Na verdade, ao reduzir a um mínimo os conhecimentos a adquirir, e ao remeter esse conhecimento a uma escala local (e não universal), o modelo educativo proposto para o ensino primário, aprisionava as classes mais baixas a uma imobilidade social que intentava mantê-las reféns da sua condição ao longo das gerações. Ao mesmo tempo desenharam muito nitidamente aquilo que são os papéis sociais do homem e da mulher, numa narrativa que encontrou no trabalho manual a trama perfeita já que, ao mesmo tempo que permite conformar a mulher à invisibilidade do lar, define, por antagonismo, o papel ativo do homem como chefe de família.

Em 1960 são retomadas as quatro classes no ciclo primário elementar⁴⁶, com o acrescento de mais duas no ciclo preparatório, sendo ambos os ciclos de frequência obrigatória. Nos programas de Desenho e Trabalhos Manuais⁴⁷ são palpáveis as influências de perspetivas teóricas expressionistas. Esta corrente, desenvolvida por autores como Viktor Lowenfeld, Herbert Reid ou o português João dos Santos, confere especial protagonismo às formas de expressão próprias da criança, considerada como um ser naturalmente criativo e ao qual deverá ser dada total liberdade para exprimir emoções e sentimentos através das diferentes modalidades artísticas, considerando o seu desenvolvimento psicomotor e psicossocial. Na portaria 23485 pode ler-se:

⁴⁶ Através do Decreto-Lei 42994, de 28 de Maio de 1960.

⁴⁷ Aprovados pela Portaria 23485, publicada no Diário do Governo n.º 167/1968, em 16 de julho de 1968

Desde a 1.ª classe trata-se, sobretudo no que diz respeito à expressão gráfica, de facilitar naturalmente a passagem do estágio de desenho ideográfico (realismo intelectual) à do desenho fisiográfico (realismo visual) sem perda do estímulo criador, de modo a permitir ao aluno continuar o seu desenvolvimento pelos seus próprios meios. (DG, 1968, p. 1030)

É neste contexto que nas quatro classes que compõem o ensino primário elementar é sugerido apenas o “desenho livre” e o “desenho de contorno” por contraponto ao desenho geométrico e de motivos decorativos que anteriormente figurava nos programas. Este desenho livre, que integra o desenho de ilustração e de imaginação procura materializar a forma como a criança vê e apreende a realidade à sua volta e “oferece ao professor excelentes oportunidades para o conhecimento psicológico dos seus alunos” (DG, 1968, p. 1030). Neste sentido, o desenvolvimento da “organização criadora”, do “espírito de observação” e da expressão gráfica enquanto “representação das ideias e dos sentimentos” (DG, 1968, p. 1030) constituem-se como os grandes objetivos do programa de desenho no qual, entre outras recomendações, é aconselhada a diversificação das técnicas a utilizar, a exclusão do uso de modelos estereotipadas, a intervenção direta do professor com vista a corrigir os trabalhos e o desenvolvimento de estratégias didáticas que desenvolvam a criatividade e a sensibilidade estética sem o “auxílio de bitolas, artifícios gráficos ou exigências descabidas de realismo visual” (DG, 1968, p. 1030).

No que diz respeito aos Trabalhos Manuais, o programa não se destaca dos anteriores e incide, sobretudo, na dimensão técnica com a modelação (barro, pasta de papel, cera ou plasticina), os trabalhos em papel e cartão (recorte, colagem dobragem, construções), a tecelagem, os trabalhos em madeira, cortiça e arame. Ao contrário do que se verifica com o Desenho, o programa é claro ao desaconselhar a livre expressão e propondo, ao invés, a instrumentalização desta área ao serviço das restantes disciplinas bem como o estímulo à interpretação “de motivos alegóricos relativos às diferentes tradições locais” (DG, 1968, p. 1031). Neste sentido, enquanto na área do Desenho parece haver alguma abertura face às perspetivas vigentes na Educação Artística, no que diz respeito aos Trabalhos Manuais (aos quais se podem acrescentar os labores que se inserem na educação feminina), verifica-se uma cristalização e

redução das técnicas, metodologias e perspectivas educativas que os remetem para a arte popular, para uma construção de género e para uma visão regionalista e meramente instrumental.

O PROFESSOR PRIMÁRIO COMO ARQUITETO DO HOMEM DO FUTURO

José Veiga Simão considerava o professor primário como um “arquitecto do homem do futuro” (Simão, 1972, p.2), ao qual cabia a tarefa de formar as gerações vindouras, preparando-as para os desafios internos e internacionais – uma cruzada pela educação na qual a reforma do ensino seria marco simbólico de um regime em clara erosão. Se o discurso oficial conferia uma importância crucial ao professor primário como elemento chave da doutrinação do povo (mais do que da alfabetização ou instrução), o conhecimento e formação que lhe era exigida para o desempenho da função não deixa muita margem para dúvidas acerca deste papel instrumental. Na verdade, as reformas que enquadraram a formação de professores do ensino primário durante o Estado Novo revelam a redução da formação a um mínimo de dois anos com uma consequente limitação ao nível do conhecimento teórico-prático que a profissão exige. As constantes iniciativas legislativas neste domínio, levadas a cabo nos primeiros anos da ditadura, refletem ainda uma instabilidade política feita de repressão dos opositores e concessões às várias facções implicadas no golpe militar de 1926 (Rosas, Serrão & Marques, 1992; Pintassilgo & Mogarro, 2015). Os textos legais, marcados igualmente por algumas contradições (Pintassilgo & Mogarro, 2015), oscilam na definição do tempo dedicado à formação do professor primário que começa por quatro anos em 1928, que passa a dois anos em 1930 e 1931, a três anos em 1932, e se fixa em dois anos a partir de 1942.

O Decreto n.º 18 646, de 19 de Julho de 1930, extingue escolas normais primárias e enquadra a criação das escolas do magistério primário, destinadas à formação do professorado primário, elementar e infantil. Contudo, se a nível curricular é imediata a definição das linhas gerais que iriam configurar um sistema educativo de contornos nacionalistas, a formação de professores conhecerá um rumo mais hesitante, mas não menos inequívoco das intenções de nivelar o conhecimento ministrado no âmbito de uma *educação popular*, com vista a garantir um povo

temente a Deus e obediente à Pátria. O encerramento das escolas do magistério primário no período compreendido entre 1936 e 1942, sob pretexto de haver professores diplomados em número superior às necessidades do país, é paradoxalmente acompanhado pela criação de uma rede de postos escolares nas zonas rurais, nos quais o ensino era ministrado por regentes. Formas embrionárias da escola elementar,⁴⁸ estes postos escolares são descritos no texto legislativo como “a escola aconchegada da terra pequenina” (DG, 1936, p.1510). Justificada a sua escala à proporção do território onde se inserem e classes a que se destinam, o ensino nos postos escolares foi confiado aos regentes a quem era pedida apenas “idoneidade comprovada, na falta de um diploma tantas vezes só decorativo” (DG, 1936, p.1510). Deste modo era legitimado um sistema de ensino para as classes populares, que ao elidir a própria exigência de formação superior para o professorado⁴⁹, dava um claro sinal da fraca expectativa que depositava nessas classes sociais, remetidas à condição de humildes devotos à Pátria e fiéis cristãos.

A conduta do professor primário era igualmente alvo de vigilância constante desde o período de formação, pelo que qualquer prenúncio de desvio ao modelo de virtudes sociais, pessoais e religiosas era motivo de exclusão do magistério e impedimento de acesso a quaisquer outras instituições semelhantes, de acordo com o decreto n.º 21 695 de 29 de setembro de 1932. Em 1936 esta conduta moral conhece uma configuração mais nítida ao ser exigido um “comportamento moral irrepreensível para o exercício do magistério primário” (DG, 1936, p.1511), concretizado numa tácita obediência à “ordem social estabelecida pela Constituição Política de 1933”. A demissão do serviço será a forma de sancionamento de atitudes contrárias a esta ordem social, ou que prefigurem “escândalo público” (DG, 1936, p.1511). O mesmo decreto-lei institui, na sequência deste normativo comportamental, o dever de autorização do Ministro da Educação Nacional para o casamento das professoras bem como as condições respeitantes ao cônjuge (condições sociais, económicas, morais...). Se a conduta pessoal era assim moldada pelos bons costumes, obediência à hierarquia do estado e doutrina cristã, a cultura profissional foi reduzida a um mínimo, operacionalizado na

⁴⁸ Decreto lei n.º27 279, Diário do Governo, Série I, n.º276, 24-11-1936

⁴⁹ Os regentes dos postos escolares realizavam apenas uma prova de competência para o ensino primário elementar.

componente da prática pedagógica e didática, que torna o professor primário um técnico de ensino (Batista, 2004). A formação geral e os conhecimentos de especialidade (ciências, artes,...) conhecem igualmente um declínio, e a qualidade pela qual o regime republicano havia pugnado é resumida a um saber livresco. Embora o discurso oficial recuse a mecanização do ensino, a rotina e a repetição de fórmulas, o facto é que se verifica o enfraquecimento de uma prática experimental de que a extinção gradual dos laboratórios, bibliotecas e museus anexos às escolas de formação são sinal evidente⁵⁰.

Constituindo-se o Desenho e os Trabalhos Manuais duas disciplinas com diferentes perceções por parte dos professores, irei tentar delinear o modo como estas estão presentes no seu percurso formativo, tendo como cenário de fundo textos de natureza legislativa, textos publicados por agentes educativos que incidem sobre questões de natureza pedagógica e didática mais amplas, bem como uma análise de alguns materiais que compunham aquilo que era a formação do professor no contexto do Magistério Primário de Lisboa.

Assim, a formação do professor primário, a partir dos programas publicados em 10 de maio de 1935, incluía

- 1.º Grupo: psicologia e pedologia
- 2.º Grupo: higiene geral e escolar
- 3.º Grupo: Pedagogia Geral e Experimental, Didática
- 4.º Grupo: Educação Moral e Cívica
- 5.º Grupo: Música e canto Coral
- 6.º Grupo: Trabalhos Manuais Educativos (incluindo Trabalhos Manuais, Modelação e Desenho)

Através dos programas do Magistério Primário, é possível delinear os fundamentos e as perspectivas teóricas acerca da Educação Artística. Serão assim tidas em linha de consideração as suas dimensões práticas, as ligações ao desenvolvimento psicomotor da criança bem como a

⁵⁰ O Decreto n 18 646 de 19 de julho de 1930 prevê, como estruturas complementares às escolas do Magistério Primário, a existência, entre outros, de uma escola de aplicação, biblioteca, museu pedagógico, campo de jardinagem/agrícola laboratório de antropometria, psicotécnica. Contudo, dois anos depois, o decreto n.º 21695 de 29 de setembro de 1932 refere apenas um laboratório de psicologia experimental, integrado no Instituto Aurélio da Costa Ferreira (anexo à escola do Magistério Primário de Lisboa) e destinado ao curso para professores do ensino de crianças com deficiência mental.

dimensão ideológica que, de forma direta ou indireta, acaba por estar presente. Um exemplo desta linha ideológica expressa nos programas da formação de professores primários e educadores de infância, manifesta-se no ponto em que são mencionados os “sistemas de educação contemporânea” com referências a autores como Decroly, Dewey, Claparède, Ferrière, Freinet ou Maria Montessori, seguidos de uma “crítica de princípios” e uma “possibilidade de adaptação às condições da escola portuguesa” (DG, 1943, p.32). O contacto, aquando do período de formação, com as perspectivas pedagógicas destes autores seria objeto de um “conhecimento sumário”, mediado por uma crítica e uma adaptação que, mais adiante converge na visão da “escola primária ao serviço da Nação” e do “ideal do Império Colonial Português” (DG, 1943, p.32). Ao mesmo tempo que, através do texto legislativo é dado um sinal quanto ao conhecimento das linhas pedagógicas vigentes em termos internacionais, é promovida a crítica e uma acomodação à realidade nacional. A aparência de uma certa modernidade encobre, por um lado, o desmantelar de um ideário pedagógico e educativo conotado com a Escola Nova e, por outro, o reducionismo às fronteiras de um pensamento pontuado pela obediência, religião, patriarcado e nacionalismo. Este diálogo com autores que integram o ideário da Escola Nova apresenta uma vertente ambígua e contraditória já que grande parte dos métodos ativos mencionados pelos pedagogos do Estado Novo derivam precisamente de um contributo de autores como Dewey ou Decroly, prefigurando, uma espécie de “casamento por conveniência entre a herança da Escola Nova, extirpada das suas teses mais radicais e da sua habitual inserção ideológica e social” (Pintassilgo & Mogarro, 2015: 227) e uma pedagogia de raiz católica, conservadora que foi adequada a um modelo ao mesmo tempo autoritário e paternalista.

Num edital do Boletim Escola Portuguesa, em 1935, é abordado “O valor da arte e da imaginação” (Leão, 1935) no âmbito da didática. No texto, além do conhecimento teórico de psicologia ou pedagogia experimental, é sublinhado o papel que a imaginação e a arte desempenham na prática pedagógica, deslocando o foco da “processologia” para a personalidade do professor e para os manuais escolares. Ao professor cabe “humanizar” a ciência pedagógica, conferindo aos temas estudados um colorido suficientemente sedutor, para que permaneçam na memória das crianças. Da mesma forma, na

perspetiva do autor do texto, nos manuais escolares e obras destinadas ao público infantil, a dimensão estética deverá ser contemplada como um valioso instrumento de ensino-aprendizagem pela capacidade de despertar o interesse pelos assuntos estudados, conferindo-lhes vida, dramatização e cor.

Ricardo Bensaúde⁵¹ desenvolve um curso de aperfeiçoamento de desenho na Escola do Magistério Primário de Lisboa com alunos da 3.^a classe no ano de 1935-36. O curso, paralelo ao ministrado com crianças, destinava-se, neste caso, aos futuros professores primários. No seu relatório, publicado no boletim Escola Portuguesa, o autor não deixa de sublinhar a diferença da experiência desenvolvida com grupos etários de crianças e adultos. Embora demonstrassem interesse nas atividades propostas, o autor faz notar que estes alunos do Magistério Primário não mostraram o mesmo entusiasmo das crianças. Avança com uma explicação baseada na ausência de experiências artísticas desde tenra idade, isto é, numa deficiente Educação Estética. Nas suas palavras:

O desenho é um meio de expressão que necessita exercício desde cedo, para evoluir normalmente; a ausência desse exercício ou uma má orientação na sua prática, faz com que muitos atinjam a idade adulta sem ter superado ainda a típica fase infantil do «realismo intelectual». (Bensaúde, 1936, p. 31).

O Decreto-lei n.º 43 369 de 5 de Setembro de 1942, que enquadra a reabertura das Escolas do Magistério Primário, prevê a remodelação dos programas das disciplinas de desenho, trabalhos manuais e educação musical, sendo as disciplinas ligadas às artes visuais lecionados nos quatro semestres de formação do curso. Em 1943, após a reabertura das Escolas do Magistério Primário, são publicados novos programas que

⁵¹ Ricardo Bensaúde (1894-1974). Pintor nascido em Itália (Trieste) onde passa a infância, faz os seus estudos na Escola de Belas Artes de Lisboa, terminando o curso de pintura em 1917, após o qual irá para Paris como pensionista do estado. Irá desenvolver uma pintura de género e de retrato de traços naturalista com a realização de inúmeras exposições em Portugal, Brasil e França. Familiar de Alfredo Bensaúde (geólogo e um dos fundadores do Instituto Superior Técnico), interessando-se na década de 1930, por questões de natureza pedagógica e indo para Paris, como uma bolsa atribuída pela Junta de Educação Nacional, estudar as questões pedagógicas relacionadas com o desenho infantil. De regresso irá desempenhar funções como inspetor dos serviços de orientação pedagógica do Magistério Primário. Irá colaborar com vários artigos no Boletim Escola Portuguesa sobre as questões ligadas à educação estética, com especial destaque para o desenho.

enquadram e formalizam o conhecimento do professor primário⁵². Na disciplina de Psicologia aplicada à educação, alguns dos conteúdos referem-se à imaginação, considerando o seu valor, os seus “perigos”, e formas de a estimular no contexto do ensino primário. Nesta disciplina de psicologia são mencionadas várias questões como as ligações entre imagem, memória e imaginação (a imaginação reprodutora e a imaginação criadora) a inventividade nas áreas das ciências, das letras e das artes, ou a importância do desenho enquanto “expressão gráfica do pensamento da criança (DG, 1943, p.33). Apesar de considerar o grafismo infantil como forma de comunicação e expressão, reconhecida no âmbito do desenvolvimento do indivíduo, o facto é que perpassa, no currículo da formação de professores, a visão utilitarista e ideologicamente marcada da Educação Artística. Um aspeto particularmente evidente é quando são mencionadas na “disciplina de educação feminina” as “vantagens da arte da costura” e da “arte aplicada como auxiliares de bom gosto e economia doméstica” (DG, 1943, p.39).

O 6.º grupo disciplinar contempla as disciplinas de Trabalhos Manuais Educativos, Modelação e Desenho. A análise dos programas destas disciplinas poderá igualmente dar-nos uma visão mais clara daquilo que era considerado como conhecimento suficiente, e valorizado nas aprendizagens escolares. No que diz respeito ao Desenho, há a sublinhar a preponderância do desenho geométrico (de onde deriva o desenho de motivos decorativos) e o desenho de observação ou “desenho de imitação à mão livre” (DG, 1943, p.38). Cabe ainda no âmbito desta disciplina uma introdução à história da arte portuguesa. O *desenho geométrico*, o *desenho de invenção* e o *desenho de imitação* constituem-se assim como os três pilares da formação do professor primário neste domínio, considerando a sua função comunicacional ao “transmitir noções com intuitiva claridade” (DG, 1943, p.38), bem como a sua dimensão estética (figura 17). No caso do *desenho de invenção* é sugerido o recurso a elementos retirados da cultura popular, como motivos decorativos dos lenços, colchas, cangas, barcos, loiça pedrada. Já no que toca à História da arte portuguesa, os conteúdos incidem sobre a “cultura estética e nacionalista” (DG, 1943, p.38) tendo em consideração o contexto em que é produzida.

⁵² Decreto n.º 32:629 de 16 de janeiro de 1943



Figura 17. Aula de Desenho na Escola do Magistério Primário de Lisboa, 1943. Fonte: Torre do Tombo: PT/TT/ EPJS/SF/001-001/0019/0373F

A disciplina de Trabalhos Manuais integra a realização de trabalhos em cartão, papel, madeira, metal e gesso. São privilegiadas as abordagens que incidem sobre a técnica (processos de transformação e ferramentas) sobrevivendo um sentido instrumental, quer com a construção de materiais didáticos de auxílio à leitura, à aritmética, à geografia, à “educação sensorial”, “aparelhos para demonstrações de leis da física”, e “objetos de uso comum”, bem como os relativos a reparação de torneiras, gavetas e fechaduras, ficando explícita a recomendação de que esta disciplina não se destina a formar artífices mas a “educar qualidades físicas, intelectuais, morais e sociais indispensáveis a todo o ser humano” (DG, 1943, p.39). A modelação em barro e o desenho encontram um espectro mais alargado de criação, o qual integra a geometria e a representação de formas a partir da memória, referências do quotidiano, figura humana, realização de composições de natureza decorativa bem como um “estudo sumário da arte popular portuguesa” (DG, 1943, p.39).

Na verdade, o reconhecimento da importância do desenho e dos trabalhos manuais no contexto da prática docente passa muitas vezes pela atribuição de uma função de natureza instrumental, e subsidiária das

restantes disciplinas que compõem o *currículum*. Esta visão encontra-se bem patente num texto da autoria da professora de Desenho e Trabalhos Manuais da Escola do Magistério Primário das Caldas da Rainha, Isabel Fernandes. A autora começa por destacar que estas duas áreas são subsidiárias de todas as outras disciplinas e que se lhes deve dar uma “feição prática aproveitando os recursos naturais da região e de utilidade doméstica” (Fernandes, 1973, p. 6). De seguida, considera que a formação dos estudantes que frequentam o Magistério Primário para as disciplinas de Trabalhos Manuais passará necessariamente pela realização de “trabalhos infantis” para que esteja “apto a ensinar”, recordando que não se trata de uma formação nem em belas artes nem em artesanato, mas antes uma possibilidade de “didactizar o ensino para depois ser a base do Ensino Profissional” (Fernandes, 1973, p. 6). Na verdade, esta perspetiva da professora das Caldas da Rainha é partilhada com outros docentes envolvidos na formação de professores primários, que a perspetivaram como uma espécie de espelho do trabalho a desenvolver com as crianças em contexto escolar, e não raras vezes como uma fórmula a seguir. Neste sentido, são realizados “cadernos de trabalhos”, que contemplam a realização de exercícios de técnicas ligadas ao têxtil (bordado, crochê), bem como a realização de peças de vestuário em miniatura.

A análise de um destes cadernos leva-nos a perceber os métodos utilizados na formação de professores no âmbito dos Trabalhos Manuais. Neste caso assumirei como exemplo a análise do caderno pertencente a uma estudante do Magistério Primário de Lisboa no ano de 1935⁵³. O caderno de trabalhos é encadernado manualmente e compõe-se de um conjunto de páginas não numeradas, impressas e manuscritas, as quais integram indicações técnicas relativas a materiais e processos de trabalho, bem como amostras referentes aos vários conteúdos. Numa das páginas impressas são apresentados os pressupostos pedagógicos que orientam os processos de ensino-aprendizagem dos trabalhos. Neste sentido, a adequação e persistência dos exercícios, assumindo graus de dificuldade crescente, ordenados com vista a uma progressão sucessiva que evite o desânimo, constituem-se como pilares de um processo de ensino cujas bases são a ordem, a disciplina, a utilidade e a estruturação “lógica” e “natural” das aprendizagens.

⁵³ Caderno pertencente a Zulmira Martins (Arquivo histórico da Escola Superior de Educação de Lisboa)

A formação na área dos trabalhos femininos comportava essencialmente técnicas ligadas ao têxtil, tais como a costura (desenho de moldes, confecção das peças de vestuário, organizados em quatro séries de exercícios), bordados, crochê, tricô e trabalhos em juta e rafia. O manual da disciplina inclui toda uma metodologia de aprendizagem técnica que estabelece um claro paralelismo com a prática docente, de acordo com os princípios acima mencionados. Recomenda, por isso, o ensino das três primeiras séries de pontos ao Ensino Infantil e a quarta série, mais elaborada, ao Ensino Primário Geral. As técnicas ligadas ao têxtil, a desenvolver no ensino primário, compreendem um conjunto de bordados com aplicação a objetos do quotidiano e terminam com as técnicas de talhe e corte de vestuário. A aprendizagem inicia-se nos primeiros anos com a “execução de roupa branca, bordados em branco e a matiz, trabalhos a Richelieu, renda inglesa, rendas de tule, rendas de bilros, e outros trabalhos regionais, aplicando sempre estes trabalhos na guarnição de roupa branca, de vestidos, de toa-lhas” (Caderno de Lavors, 1935). A complexidade crescente é materializada em séries de exercícios práticos que primeiro surgem sob a forma de amostras técnicas abstratas (figura 18) e posteriormente sob a forma de aplicação a objetos de uso quotidiano (figura 19). Numa fase mais avançada são desenvolvidos conhecimentos relacionados com o desenho de moldes para talhar vestuário, nos quais é de destacar a mobilização de conhecimentos de desenho geométrico (figura 20).

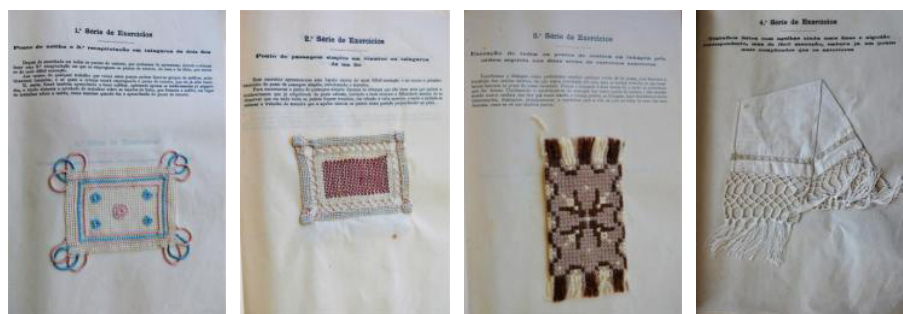


Figura 18. Exercícios práticos de bordado do Livro de Lavors de Zulmira Martins.
Fonte: Própria



Figura 19. Exercícios práticos de aplicação de técnicas têxteis a objetos de uso quotidiano. Livro de Lavoros de Zulmira Martins. Fonte: Própria

O conhecimento e aplicação das técnicas a objetos e vestuário são justificados não só com inculcação de um determinado papel social reservado à mulher, mas igualmente com uma aprendizagem do olhar e da mão. A destreza manual e a harmonização de cores e padrões surgem como álibis para a introdução desde tenra idade nas lides do espaço e economia doméstica.



Figura 20. Exercícios práticos de desenho de moldes para vestuário. Livro de Lavoros de Zulmira Martins. Fonte: Própria

BOLETIM ESCOLA PORTUGUESA: PARA UMA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO

O Boletim Escola Portuguesa⁵⁴, da responsabilidade da Direção Geral do Ensino Primário (que a partir de 1973 se passaria a designar Direção-Geral do Ensino Básico), publicado entre 11 de Outubro de 1934 e Outubro de 1974, constitui-se como mostruário das representações e linhas orientadoras, preconizadas pela política educativa do Estado Novo. Pensado como instrumento capaz de influenciar as práticas pedagógicas dos professores (Mónica, 1978; Guedes, 1998, Pintassilgo & Mogarro, 2012; Pereira, 2013), o Boletim Escola Portuguesa participou do projeto transversal de “orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino” (Decreto lei n.º 22 359 de 30-3-1933, p.415) primário levado a cabo pela respetiva secção do Conselho Superior da Instrução Pública. A pretexto, precisamente, da necessidade de renovar “métodos da educação e do ensino” será levada a cabo a publicação de um órgão de imprensa escrita, a realização de “conferências de professores” e “cursos de aperfeiçoamento cultural e profissional” (Decreto lei n.º 22 359 de 30-3-1933, p.415). O *Boletim* era composto por cinco secções, nomeadamente:

- a. Uma secção *doutrinária*, na qual se integram textos de natureza pedagógica e didática, tendo como objetivo a melhoria dos métodos utilizados no ensino;
- b. Uma secção *noticiosa*, a qual integra informação sobre acontecimentos e factos nacionais e internacionais respeitantes ao ensino primário;
- c. Uma secção destinada à *legislação* produzida a propósito do ensino primário, considerando textos legais, regulamentos, orientações e questões de natureza administrativa;
- d. Uma secção de *despachos* que reúne as resoluções publicadas no Diário do Governo;
- e. Uma secção de *estatística*.

A *Escola Portuguesa* integra assim uma estratégia governamental de domínio sobre as práticas educativas do professor que, carecendo de um

⁵⁴ A designação oficial será *Boletim de Acção Educativa e de Difusão de Cultura Popular*

corpo de inspetores capaz de abranger todo o território, e ciente das claras lacunas de formação dos regentes escolares (Pereira, 2013, p.65), procura sistematizar e divulgar um conjunto de orientações pedagógicas e ideológicas subjacentes à política educativa do Estado Novo. Dirigindo-se primeiramente ao professor primário, subentende igualmente a sua divulgação junto dos alunos e da comunidade local, transformando-o num agente da propaganda do regime. De facto, no número de 25 de outubro de 1958, quando inicia uma periodicidade semanal, é claramente afirmado no edital assinado por Rebello de Souza que “este periódico será o mensageiro das nossas esperanças e das nossas certezas, arauto das nossas lides, nele se devendo reflectir o intenso labor da Escola Portuguesa, devotado, obscuro, mas laborioso labor – a bem da Nação!” (Souza, 1958, p.1216).

Esta publicação conta com um conjunto de colaborações de professores primários, alunos, professores do Magistério Primário e responsáveis do ministério com cargos variados que assim dão voz a um modelo educativo nacionalista, cristão, baseado na centralidade autoritária do professor, como contraponto às ideias de liberdade e transformação social, subjacentes ao ideário da Escola Nova. De resto, não pode ser igualmente ignorada a reação de muitos defensores do modelo republicano que, no terreno, ofereceram resistência à imposição do modelo de formação saído das reformas de 1930, 1931 e 1932 (Batista, 2004, p.141). A este propósito é bem evidente um texto assinado por Jónatas Matoso, Inspetor do distrito escolar de Setúbal e publicado no n.º 17 em fevereiro de 1935. Neste, define a conceção da liberdade individual da criança como um “dogma”, do qual resultaria, nas suas palavras, uma “criança irreal (...) capaz de se dirigir a si própria e diante da qual o professor, simples observador dos seus caprichos, quási não tinha o direito de falar” (Matoso, 1935, p.287). O autor do texto aconselha então as maiores reservas a esta conceção de educação, sobretudo por parte dos professores mais jovens, declarando que tal jamais se irá impor “enquanto a civilização cristã existir na terra” (Matoso, 1935, p. 287).

No que toca à Educação Artística, os textos analisados permitem definir dois grandes eixos orientadores: um primeiro em que são tratados assuntos diretamente relacionados com a prática artística e com as práticas docentes e um segundo eixo que integra um conjunto de temas correlacionados que complementam a prática. Neste sentido, no

primeiro eixo há a destacar o grupo de referências relativas ao desenho e aos trabalhos manuais que incidem sobre as dimensões técnica e estética, didática, ligações com outras áreas disciplinares (gráfico 3), bem como a apresentação de exposições com trabalhos realizados em contextos escolares. No segundo eixo, destacam-se questões relacionadas com o que poderemos designar por Educação Artística Não Formal, designadamente no que concerne a temas de história da arte, património, museologia, educação estética, imaginação e criatividade (gráfico 4).

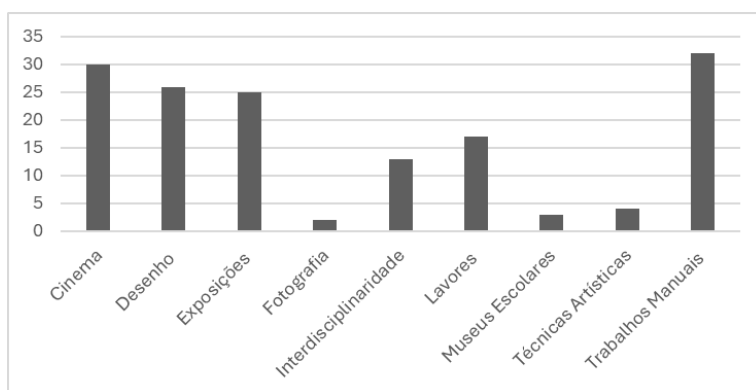


Gráfico 3. Referências ao ensino das Artes visuais no boletim Escola Portuguesa. Fonte: Própria

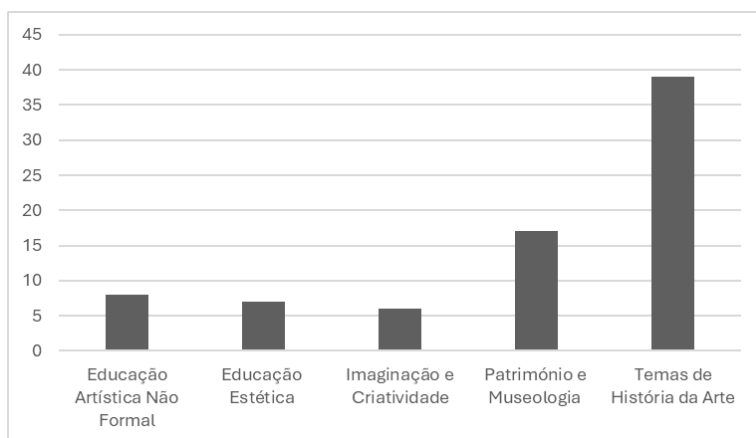


Gráfico 4. Referências à Educação Artística Não Formal no boletim Escola Portuguesa. Fonte: Própria

Através destes textos, é possível desenhar um conjunto de perspetivas cruzadas acerca de aspetos de natureza pedagógica e didática, teórica e ideológica, que incidem sobre o ensino das artes visuais. A análise dos textos permite uma perceção das áreas com maior expressão, as ligações entre educação formal e não formal e as dimensões transversais de natureza teórica e ideológica.

A AFECTIVIDADE DO BELO: EDUCAÇÃO ESTÉTICA, IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE

“A Arte na Escola” (Evangelista, 1940, p.545) é o título de um texto assinado por Domingos Evangelista⁵⁵, Diretor do Distrito Escolar de Vila Real que toca alguns dos pontos fundamentais quanto a uma visão consensual das linhas que informam a Educação Estética no contexto da escola primária durante o Estado Novo. Em primeiro lugar, destaca-se a conceção alargada da arte em contexto escolar que compreende não só as diferentes práticas artísticas, (desenho, “trabalho manual”, declamação, canto coral), mas igualmente a decoração e organização do espaço escolar, a “lição de ginastica educativa”, a organização do caderno escolar, o gesto, a palavra, o vestuário, a observação da paisagem “nos quadros da vida campesina”, a língua, estendendo-se, finalmente, à “informação moral das lições dadas” e ao altruísmo dos grandes vultos da História Pátria”(Evangelista, 1940, p.545). A Educação Estética, associada ao despertar da “afectividade do Belo””(Evangelista, 1940, p.545) na criança, assume, na sua perspetiva, uma dimensão multifacetada que mescla arte, moral, ordem e funcionalidade. A prática artística assume

⁵⁵ Domingos Evangelista, professor e gestor escolar, desenvolveu a sua atividade na primeira metade do século XX, destacando-se a publicação regular de textos de natureza pedagógica e didática na imprensa periódica, nomeadamente na *Escola Portuguesa* e *Educação Nacional*. Autor de livros de *leitura* e de *aritmética* para o ensino primário (em parceria com Romeu Pimenta) irá igualmente publicar, em 1945 o compêndio *Elementos de Pedagogia e Guia da Legislação escolar destinado aos agentes do ensino primário e alunos das escolas do magistério*, e traduzir, em 1934, a obra de Adolphe Ferrière *Escola Activa*. Fontes: Pintassilgo, J.(2016).”Uma Versão conservadora da Escola Activa: o contributo de Domingos Evangelista em diálogo com Adolphe Ferrière (Portugal anos 30 e 40 do século XX)”. Diaz, J.M.H. (Coord). *Influencias Suizas en la Educación Española e Iberoamericana*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, pp.301-308.Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/34398/1/Domingos%20Evangelista%20JP.pdf>; Nóvoa, A. (Dir.) (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Lisboa: Edições ASA

um papel central enquanto estímulo inicial já que, assentando na fruição sensorial permite, *a posteriori*, a concretização de formas artísticas.

Nesta perspetiva, a função da arte em contexto escolar não pode ser confundida com uma prática desinteressada, que privilegie apenas a dimensão estética. Na verdade, o autor adverte que a “Arte na escola não é a Arte pela Arte”, devendo esta ser pautada pela visão do útil, “pelo que é prático, adaptável ao meio”. Considera os trabalhos femininos como exemplo da “arte pelo útil”, posto que, além da “ordem”, da “economia” e do “gosto artístico” são ainda “promotores daqueles puros sentimentos morais que só à mulher são acessíveis” (Evangelista, 1940, p.545).

A amálgama de instrumentalidade, moralidade e paternalismo constitui, assim, um caldo de onde emerge uma visão ambígua da Educação Artística que convoca emoção estética, criatividade, utilidade, mas também um sentido de ordem, disciplina e uma formação interior advinda da moral cristã. Num outro texto, “A Estética na Escola” (Evangelista, 1941), o mesmo autor aprofunda a ligação entre a fruição estética da paisagem e a fé cristã. Ao discorrer sobre a beleza da paisagem da serra do Barroso, qual Jacinto de Tormes⁵⁶, considera o Belo da natureza como fonte primeira de beleza espiritual; uma “beleza interior” na qual reside “aquela crença firme naquela outra Beleza Maior e Absoluta – Deus” (Evangelista, 1941, p.168). A educação estética, além de “aligeirar” a complexidade inerente à aprendizagem escolar, ou espaço de “embelezamento dos processos e vida da escola” deverá igualmente despertar “interrogações cheias de sentido moral” (Evangelista, 1941, p.169), sendo o “sentido do Belo” um dos predicados do educador. De resto, o autor questiona: “Pois como poderá ser educador sem alimentar na inteligência e no coração um ideal de nobreza e de forte dedicação, de intensa caridade e de sincera Fé?” (Evangelista, 1941, p.169). Fé, caridade, ornamentação, entretenimento, catarse, constituem-se assim ingredientes a juntar à utilidade, anteriormente apontada como um dos fins da educação artística na escola primária.

Foram vários os autores que, desenhando as ligações entre educação artística, estética e criatividade, deram o seu contributo para uma imagem mais nítida da visão da educação artística na escola primária ao longo do Estado Novo. Recorrendo a autores de diferentes orientações teóricas, incluindo autores de referência da Escola Nova como Ferré,

⁵⁶ Personagem do romance de Eça de Queirós *A Cidade e as Serras*.

Decroly, Montessori, Dewey, Froebel, Pestalozzi, expuseram os paradoxos e ambiguidades numa narrativa balizada pela beleza das coisas e pela beleza do espírito (baseada nas virtudes pregadas pela moral católica).

A visão do desenho infantil enquanto modalidade de comunicação alargada, assume-se como tópico estruturante de um texto sobre “o valor da educação estética”, da autoria do então inspetor Ricardo Bensaúde, publicado em 1936⁵⁷. A expressão gráfica infantil constitui-se como espaço de significados que decorrem das mundividências próprias à criança, da formação da personalidade e assume-se fonte de conhecimento destas realidades por parte dos educadores. Neste sentido, e tomando como referência os tópicos saídos do Congresso Internacional da Educação realizado em Bruxelas, o autor remete para uma visão da educação estética enquanto espaço amplo de participação social. Considerando que esta dimensão deverá ser intensificada no ensino primário, apela a um “aperfeiçoamento das respetivas didáticas” e a uma ampliação a toda a “atividade escolar” (Bensaúde, 1936, p. 56).

De facto, através do relato e excertos das intervenções dos vários delegados nacionais no referido congresso, são avançadas perspetivas inerentes à educação estética, das quais se destaca, em primeiro lugar, uma conceção de espaço curricular integrador de aprendizagens artísticas, nas áreas das artes plásticas, teatro ou música; e, em segundo lugar, enquanto território alargado, extraescolar, de formação pessoal e cultural, extensivo à esfera social. No primeiro caso, é conferida à escola a tarefa de “lançar as bases da cultura estética” (Bensaúde, 1936, p. 56) às várias gerações, contribuindo para a formação da *personalidade*, da *inteligência*, do sentido do Belo. Para tal, é colocado especial enfoque na formação dos professores, ministrada nas Escolas Normais/Magistério Primário e considerada esta como insuficiente nas áreas que integram a Educação Estética, (ou “educação do espírito” também assim designada), quer em termos de uma profissionalidade quer em termos de uma formação pessoal. Mais do que um mestre-escola, o professor deverá ser um educador no sentido amplo do termo e, por isso, contribuir para elevação civilizacional das sociedades, na medida em que elas “poderão levantar-se somente pela cultura profunda e nunca pelo conhecimento superficial” (Bensaúde, 1936, p. 57). No segundo caso há uma visão

⁵⁷ Ricardo Bensaúde “O Valor da Educação Estética”. Escola Portuguesa, n.º109 (19 de novembro de 1936).

alargada da Educação Estética que se estende a um contexto familiar e social mais amplo. Neste sentido, acrescenta-se à educação do gosto desinteressado, uma formação moral e intelectual, da personalidade do indivíduo, marcada pela procura da verdade, do bem e da ordem.

Na linha de argumentação da estética de Benedetto Croce⁵⁸, Ricardo Bensaúde lembra que a arte se constitui enquanto instrumento de conhecimento e comunicação, tratando-se, por isso, de uma linguagem com gramática e semântica próprias de que o desenho é um dos exemplos por excelência. Por conseguinte, a educação dos sentidos no contexto do ensino primário deverá consagrar especial atenção ao Desenho enquanto prática que mobiliza o sentido visual, sinestésico, a motricidade, e que, contribuindo para a “habilidade manual“, refletir-se-á na “vida profissional” (Bensaúde, 1936, p. 72). A atenção, a coordenação motora, a memória, associação de ideias convergem numa percepção estruturada do mundo, para a qual concorrem, a par da educação dos restantes sentidos, a prática dos jogos, Caligrafia e Trabalhos Manuais. Neste sentido, quer o Desenho, quer os Trabalhos Manuais são vistas como disciplinas que potenciam o sentido de observação, a associação de informação diversa, bem como a motricidade fina, podendo desempenhar uma importância essencial na prossecução de atividades profissionais ligadas à indústria, por exemplo.

Segundo o autor, a memória visual e a criatividade são igualmente duas outras dimensões inerentes à prática artística, estruturantes na educação estética, com a particularidade de conhecerem na área do desenho um espaço essencial de desenvolvimento. A criatividade ou “imaginação criadora” poderá ser educada e estimulada no ensino primário, concorrendo para tal a realização de composições, capazes de mobilizar a linguagem verbal e a linguagem visual. A prática do desenho, ao mobilizar memória, percepção e representação, assume-se como uma modalidade de crucial importância à construção e comunicação de conhecimento. Nas suas palavras:

Pelo desenho educa-se ainda a memória visual e também essa forma de imaginação que, dispondo dos materiais fornecidos pelos

⁵⁸ Este autor escreve em 1902 a obra *Estética como Ciência da Expressão e Linguística Geral*. Nesta obra o autor estabelece a célebre distinção entre conhecimento intuitivo (guiado pela imaginação) e conhecimento lógico (guiado pelo intelecto)

sentidos e pela memória, os elabora e transforma em novas construções, sínteses originais. Esta actividade é a mais elevada do espírito.
(Bensaúde, 1936, p. 72)

Na década de 1970, Eurico Gonçalves⁵⁹ publica uma série de textos sob o título “O Mundo Plástico da Criança”⁶⁰ no boletim Escola Portuguesa, que, no seu conjunto, discorrem sobre a importância do grafismo infantil enquanto expressão comportamental, individual, considerando desde logo que “o mundo plástico da criança é estruturalmente diferente do adulto” (Gonçalves, 1970, p. 8). Neste sentido, a análise do desenho infantil interessa ao psicanalista ou ao grafólogo como instrumento de medição do “grau de inteligência e destreza manual” (Gonçalves, 1970, p. 8) e possíveis perturbações físicas ou psíquicas. Já ao educador cabe proporcionar meios e um ambiente favorável ao natural desenvolvimento da criança em termos psicomotores e sociais através de “actividades livres como a pintura, a dança, a música, o canto e o teatro, quer através de jogos” (Gonçalves, 1970, p. 8).

⁵⁹ Eurico Gonçalves (n. 1932), artista autodidata, desenvolve um percurso marcado pela abordagem do automatismo na pintura, que, matizado com a descoberta do budismo zen, irá materializar-se numa abstração lírica de gestos caligráficos. Após frequentar a ESBAL por um curto período, irá, entre 1953 e 1957 formar-se na Escola do Magistério Primário em Lisboa. Em 1957, concluído o curso do Magistério inicia funções enquanto professor no Porto, continuando, paralelamente, uma atividade enquanto artista plástico. Estas duas atividades proporcionaram-lhe uma visão alargada acerca do desenho infantil e a sua influência na arte moderna (nomeadamente na obra de artistas como Paul Klee, Joan Miró, Jean Dubuffet, Marc Chagall, entre outros). Este interesse irá estar na origem da publicação de vários textos desde a década de 1970. Formador no âmbito da Educação Artística desenvolveu ainda atividade nos ateliers do Centro Artístico Infantil (CAI) da Fundação Calouste Gulbenkian. Em 1976 publica a obra *A Pintura das crianças e nós. Pais, Professores e Educadores* e entre 1991 e 1993 a obra em 4 volumes *A Arte Descobre a Criança* e *A Criança Descobre a Arte*. Além destes, publica ainda vários textos sobre a expressão gráfica infantil de que são exemplo a série de textos na Escola Portuguesa intitulada *O Mundo Plástico da Criança* em 1970 ou na década de 1980 *A Expressão plástica da criança. Que é a pintura infantil? Qual deverá ser a atitude do adulto face à expressão livre da criança? (Análise Psicológica)*, 1983. 1/2 (141). p. 205-210. Disponível em: http://repositorio.ispa.pt/bits-tream/10400.12/2054/1/1982_12_205.pdf

Fontes: Rodrigues, D. A (2007). A obra de Eurico Gonçalves na perspectiva do surrealismo português e internacional: poesia: pintura: ensaio: crítica de arte. (Tese de Doutoramento). Lisboa. Faculdade de Belas Artes-Universidade de Lisboa (<http://hdl.handle.net/10451/665>)

Martins, J.P. (2019). *Eurico Gonçalves e a expressão livre da criança*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas-Universidade Nova de Lisboa (<http://hdl.handle.net/10362/61773>)

⁶⁰ Eurico Gonçalves “O Mundo Plástico da Criança”, Escola Portuguesa, n.º 1352, fevereiro de 1970, n.º 1353, Março de 1970, n.º 1354, Abril de 1970.

Os textos espelham a atenção que o grafismo infantil foi despertando ao longo do século XX, sobretudo na área da psicologia, com a descrição das etapas de desenvolvimento gráfico – propostas quer por Luquet quer por Piaget – bem como a ideia do desenho como espaço de liberdade criadora e desenvolvimento psicomotor, que expressa formas de comunicar e de se relacionar com o mundo. As formas representadas, a ocupação da superfície (a noção de espaço), os modos de representação e a sua ligação com o desenvolvimento da criança são questões estruturantes destes textos. Sintetizam assim um conhecimento vigente que está na base da visão da educação artística como espaço integrante do desenvolvimento do ser humano, e não apenas uma área de ensino disciplinar. Eurico Gonçalves procura deste modo aliar o conhecimento advindo da área da psicologia e da sua atividade enquanto professor, com o conhecimento da prática artística, e esboça, no último destes textos, uma metodologia de trabalho que articula o domínio técnico à faixa etária e ao desenvolvimento psicomotor. Assim, a escolha de materiais riscadores adequados a cada idade, o tamanho e natureza do suporte são fatores evidenciados pelo autor como fundamentais para o desenvolvimento da criança. Nas suas palavras:

A escolha do material utilizado está estritamente associada ao desenvolvimento afectivo e intelectual da criança. À medida que a sua experiência se enriquece ela tem necessidade de uma maior variedade de materiais para se exprimir plenamente.” (Gonçalves, 1970, p. 8)

Neste sentido, numa primeira fase (fase da garatuja – 2 anos) o autor aconselha ao uso de pastéis e giz, como materiais riscadores que, dada a sua maleabilidade, permitem fazer um registo com facilidade, e usar como suporte grandes folhas de papel onde a criança possa desenvolver o gesto livre. A modelação em barro ou plasticina permite ainda o desenvolvimento da motricidade da mão e do sentido de volume e espaço. Numa fase pré- figurativa (entre os 3 e os 4 anos) a diversificação dos materiais, como o guache e outras tintas solúveis em água, com a utilização do pincel, vem juntar-se ao pastel e ao giz como meios atuantes sobre papel de grande formato. Ao barro e plasticina juntam-se a areia como matéria adequada à modelação ou desenho com os dedos. Nas faixas etárias entre os 5 e os 11 anos, a diversificação dos materiais e suportes acompanha um maior domínio da mão sobre os meios atuantes

e a possibilidade de experimentar diferentes superfícies. O autor propõe a utilização de pincéis mais finos (que permitem uma representação mais detalhada), o recurso a diferentes tipos de papel e outros suportes, além da diversificação de técnicas como a colagem, a estampagem, a gravura, a modelação e o entalhe (técnicas que além do barro e da plasticina poderão incluir o sabão, cera, pedra mole, madeira mole,...).

Elegendo a prática do desenho livre como cenário de fundo, o autor estabelece, finalmente, um paralelismo entre a educação artística em contextos não formais e em contexto escolar (formal), no qual a comparação e a avaliação dos trabalhos realizados poderão constituir-se como fator de inibição, pela competição gerada. Na perspetiva do autor deverá ser respeitado o desenvolvimento individual de cada aluno, sendo indesejável a comparação entre trabalhos realizados por duas ou mais crianças, uma vez que cada uma é um indivíduo com personalidade própria e o trabalho de uma delas não poderá servir de exemplo ou modelo a seguir para as demais. Acrescenta que, nesta atuação “reside o grande mal dos concursos escolares e extra-escolares, classificações, recompensas e prémios” (Gonçalves, 1970, p. 13). O espírito de competição que emerge deste conjunto de ações e, avesso à conquista de auto confiança e auto estima por parte da criança, é claramente criticado pelo autor, enquanto fator que compromete não só a segurança em si, mas também a personalidade e o próprio desenvolvimento e lembra:

Se pintar é viver intensamente ao ponto de libertar a criança de problemas que a afligiam antes desse acontecimento; se pintar é desinibir, fazendo despertar em cada um forças ou riquezas que estavam latentes mas ainda por descobrir- o educador, atento a essas possibilidades de expressão, deve fazer tudo para evitar que o espírito de competição as vicie, as estrague e as desvie da sua verdadeira vocação. (Gonçalves, 1970, p. 13)

Do mesmo modo, a apreciação negativa ou excessivamente enaltecadora, a correção de desenhos ou pinturas tendo por base uma visão mimética da arte, constituem igualmente outra ação, muitas vezes levada a cabo pelos pais e professores que, de forma consciente ou inconsciente, acaba por criar uma sensação de incompreensão face ao que é expresso no trabalho. Por isso, o autor aconselha precisamente uma correção dos comportamentos dos adultos face à expressão

plástica infantil – entendida como testemunho da “vida afectiva e intelectual” (Gonçalves, 1970, p. 13).

A criatividade, entendida enquanto estrutura de pensamento divergente, capaz de gerar inusitadas e diferentes soluções, começa a integrar de forma mais consistente o discurso educativo da década de 1970⁶¹, no cenário da reforma educativa levada a cabo pelo então ministro da educação José Veiga Simão. Num artigo intitulado “Criatividade na Escola e Imaginação Criadora” (Freitas, 1974), António Figueira de Freitas procura articular a importância da criatividade com a reforma educativa em curso – que entretanto havia tomado força de lei⁶². Uma das linhas orientadoras para a promoção da criatividade em contexto escolar será a formação de professores e a criação de grupos de trabalho constituídos por docentes de várias áreas, como forma de promover a interdisciplinaridade e, por acréscimo, as abordagens criativas a várias questões, quer de natureza científica quer pedagógica. Na sua perspectiva, a formação do corpo docente é um dos pontos chave da reforma, pois a sua execução, sem ter “assegurado, previamente, o preenchimento dos quadros docentes com professores preparados e idóneos, seria um desastre total e os objetivos da criatividade na escola não mais seriam alcançados, pois os incompetentes não podem viver em clima de diálogo aberto sem darem a conhecer a sua falta de preparação” e acrescenta: “O instinto de conservação levá-los-ia a travarem toda a abertura, tão necessária ao desenvolvimento da imaginação criadora” (Freitas, 1974, p. 4).

A criatividade considerada como faculdade intrínseca ao desenvolvimento mental da criança torna-se tema de alguns textos, claramente devedores do interesse demonstrado pela psicologia nesta área, bem como pelo desenvolvimento de perspectivas teóricas como as de Viktor

⁶¹ A este discurso em torno da criatividade não será igualmente alheia a necessidade de formação de recursos humanos mais qualificados por forma a responder às necessidades emergentes de desenvolvimento económico – de que o conceito de *capital humano* é um sinal inequívoco. Em Portugal há a acrescentar o impulso dado pela OCDE através do Plano Regional do Mediterrâneo que, na década de 1960, esteve na origem de um estímulo à reforma do sistema educativo. Na reforma da lei de bases do sistema educativo em 1973 é afirmado, desde logo, como objetivo para o pré-escolar: “Favorecer a sua capacidade criadora [da criança] e proporcionar-lhe meios de expressão” (Lei n.º 5/73, 25 de julho de 1973) e reforçada a referência à educação estética e cultural nos graus de ensino básico e secundário bem como na educação ao longo da vida.

⁶² Lei n.º 5/73, 25 de julho de 1973 que define as Bases da reforma do sistema educativo, levada a cabo durante o mandato de José Veiga Simão como Ministro da Educação.

Lowenfeld. Assim, o desenvolvimento “natural” da criatividade e da imaginação criadora baseia-se, na perspetiva do professor Júlio Cardoso Coelho,⁶³ na observação das coisas e do mundo que rodeia a criança. Essa observação pode ser mediada pelo ato de desenhar que gradualmente se torna, ele próprio, um espaço de criação de outras realidades particulares, ao qual o professor deverá estar atento, posto que se trata de um poderoso instrumento de comunicação.

DESENHO E PINTURA

Acompanhar os discursos acerca do Desenho (ou das artes plásticas em geral), nas páginas do boletim *Escola Portuguesa*, confronta-nos não só com a visão global da criança ao longo de parte do século XX, mas também com o conhecimento evidenciado pelos autores acerca das perspetivas da psicologia infantil, ou melhor, da relação entre o psiquismo da criança e as suas manifestações gráficas ou pictóricas. Neste sentido não se podem ignorar as perspetivas de autores como Luquet, que reconhece uma forma de pensar intrínseca à criança e, em 1927, sistematiza as etapas de evolução do grafismo, na obra *Desenho Infantil*; Piaget que associa o desenvolvimento psicomotor da criança às características do registo gráfico; Herbert Read que publica *Educação pela Arte* em 1943 e quatro anos depois o livro de Viktor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth* (1947), mas também o trabalho pioneiro de Frantz Cizek do qual são visíveis algumas referências nos textos analisados. De uma forma geral, poderemos dividir as perspetivas expostas pelos autores dos textos em três grandes grupos: um primeiro grupo no qual se integra a apologia do ensino baseado na representação da realidade segundo modalidades de desenho de observação/ desenho analítico. Aqui prevalece o critério da verossimilhança como indicador do valor do trabalho realizado, bem como da ação do professor.

Num segundo grupo integram-se as perspetivas que consideram as produções plásticas da criança como espelhos do seu desenvolvimento psicomotor, e através das quais é possível ao professor compreender melhor o seu psiquismo, desenvolvimento físico e mental, bem como

⁶³ Professor de desenho e trabalhos manuais do Magistério primário de Lamego. “Expressão Criadora. Factor a considerar na Escola primária”. *Escola Portuguesa*, n.º1406. Agosto de 1974, p.6

presumíveis distúrbios. Neste caso são palpáveis os ecos das teorias de Luquet ou Piaget.

Finalmente um terceiro grupo que integra os autores que, na mesma linha expressionista dos anteriores, considera as produções plásticas infantis como uma forma de linguagem própria da criança que, conhecendo um desenvolvimento de acordo com a idade, assume características particulares. Aqui é especialmente visível a influência da perspectiva de Herbert Read da educação pela arte ou de Lowenfeld da livre expressão como eixo transversal à ação didática do professor.

Em 1934, Ricardo Bensaúde, após a sua estadia em França como bolseiro da Junta de Educação Nacional, organizou na Sociedade Nacional de Belas Artes uma exposição de desenhos de crianças das escolas de Paris, recolhidos um ano antes, aquando da referida missão de estudo. A estes desenhos viriam a juntar-se trabalhos resultantes do curso de aperfeiçoamento do ensino do desenho ministrado na Escola do Magistério Primário em Benfica (figura 21).



Figura 21. Exposição de desenhos infantis organizada por Ricardo Bensaúde. Fonte: Escola Portuguesa

Através da alocução do ministro da educação à altura, Eusébio Tamagnini, na sessão de inauguração, bem como dos textos publicados nas semanas seguintes, é possível perceber que conceções se encontram subjacentes à área do Desenho, bem como as linhas que irão presidir à sua lecionação enquanto área disciplinar. Tamagnini atribui ao Desenho as dimensões representativa, esquemática e estética, diretamente ligadas com a transmissão e consolidação de conhecimentos, bem como instrumento de cultura e aquisição de competências artísticas. Contudo, o então ministro da educação retira-lhe toda a carga intelectual, considerando-o

enquanto espaço de ligação entre os domínios prático e estético, capaz de “estabelecer normas de bom gosto” e contribuir para o “aperfeiçoamento progressivo da técnica industrial” (Tamagnini, 1934, p.2). Uma outra vertente atribuída ao desenho incide sobre o conhecimento da psicologia da criança, sendo considerado como um teste para “definir os valores morais” (Tamagnini, 1934, p.2). O autor do texto publicado no ano de conclui, seguidamente, que “os rapazes são com frequência melhores desenhadores, e menos frequentemente maus desenhadores que as raparigas” e que existe uma ligação direta entre a “aptidão para o desenho e aptidão geral para o trabalho” (Tamagnini, 1934, p.2). Neste sentido, as conceções acerca da prática do desenho e das respetivas vertentes pedagógica e educativa serão balizadas, *grosso modo*, por uma visão de natureza utilitarista e uma dimensão cognitiva mais alargada.

A educação do olhar sustenta, na perspetiva de Ricardo Bensaúde, o conhecimento do mundo e traduz um dos contributos essenciais da prática e ensino do Desenho na escola primária. Num texto intitulado precisamente “O Ensino do Desenho”⁶⁴, publicado em 1934, o autor, pintor de formação como vimos, reconhece claramente a importância da educação do olhar enquanto processo complexo de conhecimento que alia a sensorialidade à interpretação e síntese gráfica e, por acréscimo, à cognição. A capacidade de observar e de imaginar são assim reconhecidas pelo autor como um dos grandes contributos da prática do desenho para as diferentes áreas do conhecimento, designadamente as ciências e as artes.

Neste sentido, o desenho de observação a partir do natural e a composição de natureza decorativa são os dois eixos principais que compõem as aprendizagens nesta disciplina artística. Considerando a complementaridade entre ambas as modalidades, Ricardo Bensaúde assinala as vantagens do ensino artístico (sic.) nos primeiros anos de escolaridade como uma espécie de investimento, capaz de elevar, subsequentemente, a qualidade da produção industrial. A esta ideia não são alheios os movimentos que estão na origem da afirmação do design desde o século XIX com as *arts&crafts*, a Arte Nova ou a Bauhaus. Na verdade, o autor começa por evocar as exposições universais enquanto espaços de comparação entre o desenvolvimento industrial das diferentes nações europeias, nas quais é evidente a maior ou menor qualidade no design dos produtos

⁶⁴ Bensaúde, R. (1934). “O Ensino do desenho”. *Escola Portuguesa*. Ano 1, n.º 5. 8 de Novembro.

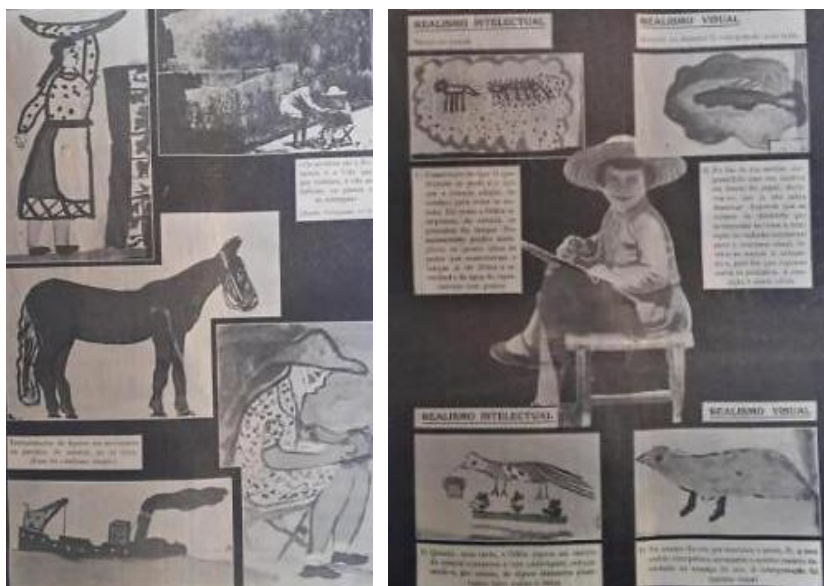
expostos. Dando como exemplo o caso francês, estabelece claramente uma preocupação em introduzir, a montante, no ensino primário e no ensino industrial, as disciplinas artísticas, com especial destaque para o Desenho. O fator estético alia-se à funcionalidade e qualidade técnica como valor acrescentado e diferenciador, no momento da aquisição do produto. Nas suas palavras:

Não é preciso reflectir muito para verificar que tudo o que é destinado a ser visto, desde a embalagem de uma mercadoria até às linhas de um automóvel ou de uma locomotiva exige a preocupação estética” (Bensaude, 1934, p. 83).

A dimensão instrumental e económica do desenho, do índice estético como um valor acrescentado aos produtos, é destacada amiúde pelo autor ao enumerar diferentes áreas de aplicação, que vão desde uma produção ligada às artes e ofícios, até às artes gráficas, comunicação, mobiliário e indústria automóvel. Este valor traduz-se assim num *coeficiente económico*, capaz de granjear prestígio e riqueza a um país. A esta visão utilitarista da prática do desenho associa-se à dimensão expressiva das produções gráficas das crianças. Neste caso, espelha uma determinada visão do mundo, sendo incentivado o desenho a partir da observação direta da realidade, na qual a *natureza* e a *vida* se constituem enquanto referências, substituindo a cópia de estampas e modelos em gesso. A utilização do guache, do pincel e do carvão como substitutos do “triste lápis”, possibilitam uma maior plasticidade no registo gráfico e acentuam esta dimensão expressiva que lhe está inerente (Bensaude, 1934).

Ricardo Bensaúde propõe, como forma de aliar estas duas dimensões, o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que associa a livre expressão e os exercícios direcionados para a compreensão da forma, da cor, da perspetiva e da proporção, nos quais também se insere o desenho de memória, o desenho técnico e a geometria, com vista a culminar na composição gráfica de motivos decorativos. A composição decorativa é então entendida como um dos campos de atuação privilegiados pelo autor, já que é capaz de conciliar a originalidade individual, a “emoção criadora”, o desenvolvimento da personalidade, com a formação do gosto, o desenvolvimento da cultural geral e profissional. Neste sentido, adverte para a necessidade de uma ação pedagógica que considere o conhecimento da “alma infantil” e os “segredos da técnica do desenho”, pressupondo, por isso uma formação especializada dos professores nesta matéria, pois “não se pode ensinar o que não se sabe” (Bensaude, 1934, p. 83).

Apesar deste texto ter como pano de fundo a exposição de desenhos das crianças de Paris, o autor termina-o com a comparação face à realidade portuguesa, que considera não ter ainda reunido as capacidades materiais para desenvolver uma ação semelhante. Com vista ao desenvolvimento desta disciplina no contexto da escola primária, o autor aplica a metodologia acima descrita no decurso de um curso por si ministrado nas escolas primárias n.º 101 e 102 (respetivamente uma escola masculina e uma feminina). Desenvolve as atividades com as quatro classes em simultâneo e baseia a prática em exercícios de “desenho livre”, de “adestramento manual”, “desenho de memória”, “desenho de imaginação”, desenho de observação, “teoria das cores e perspetiva” (Bensaude, 1936, p. 30) (figura 22). Tal como o nome indica, trata-se de um curso de “aperfeiçoamento” no que o autor, implicitamente pressupõe uma evolução no domínio gráfico que culmina no “realismo visual”. Este sentido evolutivo que vai desde o “realismo intelectual” ao “realismo visual” é ilustrado através dos desenhos realizados pelas crianças ao longo do curso, e enfatizado, através da colocação, lado a lado, de desenhos realizados pela mesma criança (figura 23) no início e no final do curso.



Figuras 22 e 23. Páginas da *Escola Portuguesa* com imagens do curso livre dado por Ricardo Bensaúde. Fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 5, 1934

Os relatórios das professoras que lecionam nas escolas onde decorreu o curso, são, contudo, mais abrangentes no que toca à aprendizagens nas restantes disciplinas (com destaque para a caligrafia), bem como ao nível comportamental, designadamente na concentração, atenção, motivação e observação. Num outro texto⁶⁵, Ricardo Bensaúde evoca a obra educativa e teórica de Faria de Vasconcelos no que toca às aprendizagens inerentes ao desenho, destacando os contributos para um sentido alargado da perceção, motricidade e conhecimento e enumera um conjunto de contributos transversais da sua prática continuada. Neste sentido, sublinha, ao nível da perceção visual, a capacidade de distinguir linhas, formas, cores, texturas (“superfícies”), volumetria, semelhanças e diferenças, escalas, proporções, espacialidade, direcionalidade e movimento. Ao nível da motricidade (“processos musculares”), destaca a coordenação motora, a precisão e a rapidez como principais contributos do desenho (Bensaude, 1936a). O campo do conhecimento, que resulta de uma correlação entre estas duas dimensões, é aquele para o qual a prática do desenho concorre com mais contributos, designadamente ao nível:

- a. Da memória visual. *Fixação, reprodução* e interpretação de formas isoladas ou composições;
- b. Do domínio técnico. Memorização das operações a realizar, ou seja, a “memória muscular dos movimentos executados” (Bensaude, 1936a);
- c. Do domínio cognitivo. Desenvolvimento das capacidades de *comparação, abstração, generalização* e *raciocínio* (Bensaude, 1936a);
- d. Da adaptação a novas situações e estímulos visuais;
- e. Da criatividade. Capacidade de imaginar novas representações;
- f. Do sentido estético e do gosto.

O desenho considerado enquanto linguagem, paralela à linguagem verbal, emerge como eixo central a alguns textos dedicados a esta disciplina nas páginas da *Escola Portuguesa*. Num texto publicado também em 1936, Ricardo Bensaúde (Bensaúde, 1936b), ao realçar a função e importância do desenho na escola primária, estabelece uma correlação entre o desenvolvimento da linguagem oral e o desenvolvimento da linguagem gráfica.

⁶⁵ Ricardo Bensaúde “O Valor da Educação Estética”. *Escola Portuguesa*, N.º 112. 10 de dezembro de 1936, p.72

Sublinha o facto de que as diferentes etapas do grafismo infantil se encontram subordinadas a leis imutáveis e que um desenvolvimento deficiente (por ser tardio ou condicionado pela norma), contribui para causar danos irreversíveis na capacidade de comunicar do indivíduo. Já a desvalorização da prática do desenho na escola primária, remetido à qualidade de entretenimento ou imposição de autoridade, é apontada como uma prática corrente, pela professora Maria da Assunção Ochôa (1941). Considerando-o como uma linguagem não verbal, “muda” (Ochôa, 1941), a professora lembra a sua importância para o desenvolvimento da caligrafia bem como para a compreensão da psicologia da criança, e adverte para a necessidade de reforçar a formação dos professores nesta área, uma vez que a desvalorização que demonstram é justificada com a fraca preparação inicial.

Ao desenho é atribuída, amiúde, a capacidade de expressar um mundo próprio da criança. Esta expressão envolve a memória, mas também revela, na perspetiva de Domingos Evangelista, “tendências”, “predilecções”, “emotividades”, “conceitos morais” (Evangelista, 1942, p. 295) e traduz-se na base onde assentam a leitura e a escrita. Daí a importância que o autor confere aos desenhos e escritos da 1.ª classe, na medida em que, partindo de uma simbolização da realidade, depressa se podem converter em letras e números. Nas suas palavras:

A leitura e a escrita inicial, cujo ensino constitui o problema fulcral da didáctica do ensino primário, nascem do desenho. Que a criança desenhe as imagens mentais dos objectos e cenas que vê, para, depois desenhar os símbolos gráficos, como querendo uma diversão daquela primeira espécie de desenho. (Evangelista, 1942, p. 296).

A visão simultaneamente educativa e utilitária do desenho é partilhada por muitos outros autores, que consideram as aprendizagens desenvolvidas no contexto do ensino primário fundamentais para a prossecução de uma vida profissional em muitas áreas ligadas quer aos ofícios, quer às artes ou à engenharia⁶⁶. O sentido introdutório que lhe é incutido não visa apenas a vida profissional, mas igualmente a vida

⁶⁶ Alfredo Cabral num texto intitulado “Saber Desenhar” refere: “O carpinteiro, o marceneiro, o pedreiro, o alfaiate, o jardineiro, o canteiro, o estucador, o escultor, o mestre de obras, o construtor civil, o arquitecto, o engenheiro, etc., são outros tantos artífices ou artistas que desempenharão tanto melhor os seus trabalhos, quanto melhor souberem desenhar”. Alfredo Cabral. “Saber Desenhar”. *Escola Portuguesa*. N.º 400, 25 de junho 1942

escolar já que na perspectiva do professor Alfredo Cabral, o desenho constitui-se como “exercício preparatório para a expressão escrita”, “instrumento didático na reeducação dos sentidos” que articula observação e raciocínio mas também como motor para a criação de “bons hábitos de ordem e de asseio” (Cabral, 1942, p. 629). Alberto de Frias⁶⁷ considera igualmente que o desenho participa de uma forma de linguagem, indispensável para que a criança possa comunicar. Além desta dimensão comunicacional, são evidenciadas outras vantagens atribuídas à prática do desenho, dado que “ensina a ver com mais precisão, desperta o sentido do belo, afina o gosto, fomenta a imaginação, cultiva a inteligência, fortalece a atenção, robustece a memória e desenvolve a habilidade manual” (Frias, 1952, p.34), constituindo-se um valioso instrumento ao serviço de outras disciplinas, incluindo a moral e doutrina cristãs.

A década de 1960 será marcada pela introdução, nos discursos sobre a educação estética, do Desenho e dos Trabalhos Manuais, ecos da visão expressionista da arte de Franz Cizek ou dos contributos da educação pela arte de Herbert Read. Contudo, à visão expressionista do grafismo infantil vem acrescentar-se a ideia de um conhecimento próprio inerente ao discurso da arte – considerada enquanto linguagem própria – bem como a um contributo da educação artística alargado ao domínio cognitivo. Eurico Gonçalves, num texto publicado na revista *Escola Portuguesa*, em dezembro de 1960, numa resenha crítica ao livro de Rudolfo Abreu, “Em defesa do desenho expressivo da criança”⁶⁸, publicado nesse ano, defende que a educação deverá dar à criança, “mais possibilidades de desenvolver a sua expressão gráfica, com mais largueza e profundidade, o que implica sempre observação, memória e assimilação de um vocabulário visual ou gráfico, forma ou processo pessoal de criação” (Gonçalves, 1960, p.8). A perspetiva sobre a expressão gráfica infantil, além de se inserir numa linha de continuidade que a considera uma manifestação do universo emocional e vivencial da criança, integra ainda contributos de uma visão da arte enquanto linguagem própria que, neste caso, assume a forma de uma linguagem visual.

Considerando a expressão gráfica como espelho de uma visão particular das vivências individuais, Eurico Gonçalves sublinha a dimensão

⁶⁷ Diretor do distrito escolar de Viseu

⁶⁸ Abreu, R. A. (1960). *Em Defesa do Desenho Expressivo da Criança. Aos pais e educadores*. Porto: Edição de Autor

mnemónica do desenho, já que a criança representa imagens de um mundo que conhece e com o qual se relaciona. Por este motivo faz notar que o desenho de observação direta a partir de um modelo pouco ou nenhum interesse educativo possui na escola primária, uma vez que, ao representar o modelo que tem diante de si, a criança não reproduz o que vê, mas aquilo que sabe acerca do objeto em questão. Recomenda então um ênfase no desenho enquanto espaço para o desenvolvimento da criatividade, da experimentação com vários materiais e instrumentos por forma a desenvolver a motricidade fina, ou, nas suas palavras, “adaptar a mão”. O prazer de desenhar, a expressão de uma experiência íntima, deverá ser a grande linha orientadora desta ação educativa. Finalmente, o sistema de ensino desajustado à “idade mental” da criança que produz expectativa acima das suas capacidades reais, encontra-se no centro de um desânimo e mesmo aversão ao desenho já que, baseado numa noção de arte como imitação do real, expõe as fragilidades quanto à representação verossímil, realista de um modelo. Este desajuste implica, finalmente, uma relação negativa entre a maioria dos indivíduos e o desenho, tendo-se vulgarizado a expressão de “falta de jeito” para desenhar (Gonçalves, 1960).

DIDÁTICA DO DESENHO NA ESCOLA PRIMÁRIA

José Pereira⁶⁹ publica em 1935 um livro intitulado “O Desenho Infantil e o Ensino do Desenho na Escola Primária” que reúne um conjunto de lições ministradas enquanto professor de Desenho na Escola Normal Primária de Lisboa – mais tarde renomeada, em 1930, Escola do Magistério

⁶⁹ José Pereira (1884-1966). Termina o curso de escultura na Escola de Belas Artes de Lisboa em 1909 e em 1910 irá lecionar na Escola Oficina n.º1 de Lisboa. Em 1911 irá assumir a direção da Escola de Desenho Industrial Jecôme Rattom em Tomar. Em 1918 inicia a atividade como professor de desenho linear e projeções na Escola Normal Primária em Lisboa, tendo sido nomeado professor efetivo em 1923 nas disciplinas de desenho e modelação. Irá desenvolver igualmente uma atividade ligada ao ensino profissional (sobretudo na Escola Industrial Afonso Domingues onde irá lecionar até 1951) e à escultura com a realização de algumas obras de arte pública. Da obra escrita destacam-se textos sobre metodologias de ensino do desenho e da modelação que desde a década de 1920 publica em revistas como a Educação Social ou os livros *O Desenho Infantil e o Ensino do Desenho na Escola Primária* (1935) e o *Compêndio de Desenho de Projecções para uso dos alunos das Escolas Industriais como preparação para os desenhos técnicos especializados* (1942).

Fontes: Nóvoa, A. (Dir.) (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Edições ASA.

Ferreira, N. M. (2018) *Escola Normal Primária de Lisboa em Benfica (1916-1930)*. Livros Horizonte

Primário de Lisboa. O livro, com prefácio e dedicatória de António Arroio propõe constituir-se uma primeira obra destinada às metodologias de ensino do desenho e sistematizada segundo “os modernos métodos do ensino” (Pereira, 1935, p.1). A sua composição integra um conjunto de assuntos que podem ser divididos em dois grupos: aqueles que dizem respeito à utilidade do desenho e sua importância nas áreas das ciências e das artes, e os que se referem ao ensino desta disciplina, considerando as dimensões histórica, didática e metodológica. Para o autor, a prática do desenho, no início da escolaridade, constitui “uma ginástica cerebral que desenvolve ao mesmo tempo os sentidos e os sentimentos, isto é, o espírito de observação e o espírito crítico” (Pereira, 1935, p.3). Ao apuramento do sentido estético do belo e do gosto juntam-se, na sua perspectiva, a “faculdade de reproduzir fielmente as coisas vistas, e ao mesmo tempo o desejo de criar coisas novas” (Pereira, 1935, p.3). Deste modo, é explícita uma conceção relativa à dimensão educativa do desenho que veicula a sua prática à *mimesis* à instrumentalidade, enquanto linguagem de feição universalizante e sem a qual os artífices não poderão desenvolver a sua inteligência e aptidões profissionais.

Todavia, ainda que privilegie a prática do desenho enquanto aprendizagem instrumental, o autor não ignora a importância desta área no domínio da psicologia infantil (e enquanto preocupação de professores e educadores) ou os estudos de Luquet acerca do desenho livre, relacionando-o com o desenvolvimento mental e físico do indivíduo. Considerando estas diferentes vertentes, José Pereira defende que o desenho não se circunscreve apenas a um mero exercício mecânico da vista e da mão, mas a uma harmonização dos sentidos. Tendo por base este fundamento, propõe que uma aula de desenho seja composta por duas partes: a observação e a execução. Deste modo procura harmonizar a educação do ver e a educação do fazer, na qual a observação não se limita ao olhar, mas igualmente ao toque e à percepção sob vários pontos de vista, para que o registo consiga articular as partes e o todo, e exprimir um sentido de verossimilhança com a realidade observada.

Atendendo a que uma componente essencial da prática do desenho na escola primária é o desenho analítico, o autor defende uma iniciação a partir de objetos mais simples que se vão complexificando à medida que o aluno avança nos anos de escolaridade. Deste modo, cabe ao professor definir os modelos a utilizar de acordo com a região e com os recursos existentes. Defende que “a coleção de uma escola rural não pode

ter o mesmo carácter que terá a escola duma cidade interior nem tampouco a duma vila marítima” (Pereira, 1935, p.147). O desenho assim entendido irá constituir-se como um espelho das vivências locais, encontrando-se claramente dependente dos recursos da escola e cultura artística dos professores. À análise da estrutura, da escala e das proporções, segue-se a representação da forma, no âmbito da qual a linha assume um sentido construtivo, não estando por isso limitada ao mero contorno externo. A luz/sombra, a perspectiva e a cor são igualmente elementos a considerar numa metodologia baseada na observação direta a partir do natural.

O modo de estar na aula de desenho é merecedor da atenção do autor, dado que configura a ligação entre “facilidade” para desenhar, a “higiene” e o “desenvolvimento físico” do aluno. Neste sentido “o corpo deve manter-se direito e o mais afastado da prancheta ou estirador” (Pereira, 1935, p.157) evitando inclinar-se sobre o desenho na medida em que, detendo-se no detalhe e no fragmento perde a noção da representação do todo sobretudo no que toca aos valores lumínicos, tonalidades cromáticas ou a proporção da forma.

Finalmente, num último capítulo debruça-se sobre “as qualidades necessárias ao professor”, partindo de uma questão fundamental, que, até hoje, tem ocupado muito daquilo que são reflexões da educação artística: “para o desenho nas classes infantis e primárias deverá o professor ser artista profissional ou principalmente pedagogo?” (Pereira, 193, p.287). Procurando responder a esta questão, o autor considera, em primeiro lugar, que o professor de desenho não terá de ser um artista profissional, mas alguém com um conhecimento técnico, cultura estética sólida e uma formação pedagógica que lhe permita dominar questões ligadas à psicologia do desenvolvimento e de natureza metodológica. Por isso o professor deverá ter uma formação específica na área da pedagogia e dominar todas as matérias que compõem o *currículum*, ou seja, constituir-se enquanto professor generalista, e por isso o seu espetro de conhecimento não irá além das questões basilares inerentes ao desenho, devendo confiar na “evolução natural do aluno” (Pereira, 1935, p.291).

Num texto sobre o ensino do desenho, Fernandes de Carvalho (1940) refere-se a esta disciplina como a “gata borralheira” das escolas, dado o menosprezo com que os professores a observam, o que, em última análise, se reflete nos resultados obtidos pelos alunos nos exames. Uma razão apontada pelo autor reside na crença, por parte de muitos professores,

de que “o desenho não se ensina” e “fiados em certas teorias simplistas”, basta deixar que os alunos “desenhem livremente o que quiserem, sem qualquer trabalho preparatório seu, para que a arte de desenhar venha por si” (Carvalho, 1940, p.279). Esta crítica direta às práticas docentes tem como cenário de fundo a finalidade de talhar o aluno para uma boa prestação nos exames através de um “trabalho metódico da criança disciplinada” (Carvalho, 1940, p. 279). Neste sentido, investe contra aqueles professores que, a pretexto da liberdade criativa e expressiva da criança, conduzem a sua ação num quadro de desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Esta ação é estigmatizada pelo autor sob a designação de empirismo e declara que o desenho é suscetível de ser ensinado como qualquer outra disciplina. Recomenda então aos professores “sem jeito” que comecem por desenvolver estratégias capazes de conduzir os alunos ao desenho analítico ou desenho de observação direta. Aconselha por isso a traçar “de longe com o dedo, no espaço, as formas a reproduzir, como que decalcando as suas linhas principais”(Carvalho, 1940, p.279) e reproduzir a giz estas linhas no quadro negro, incitando os alunos a imitarem este desenho nas “suas lousas ou em cartões um pouco inclinados para maior identidade de posições”(Carvalho, 1940: 279). Este exercício deverá ser repetido tantas vezes quantas as necessárias para “criar hábitos disciplinados de representação das formas” (Carvalho, 1940, p. 279).

Esta posição face ao ensino do desenho é, de certa forma, corroborada por um texto do livro de leitura da 2.^a classe, intitulado precisamente “Os meus Desenhos”. Este texto, dando voz a um aluno, expressa, contudo, aquilo que são as conceções e, sobretudo as práticas, em sala de aula. Interessa, portanto, que nos detenhamos um pouco sobre o texto:

O meu professor, quando andava na 1.^a classe, queria que eu desenhasse muito. Eu dizia-lhe que não tinha jeito nem habilidade, mas fazia sempre os trabalhos que ele mandava. Levava muito tempo a fazer qualquer desenho e tudo ficava muito mal feitinho, mas o meu professor, com toda a paciência, emendava e dizia-me como é que eu devia observar as coisas que queria desenhar. E tanto fui gostando do desenho que hoje já sei fazer bonecos. (...) Agora já posso ilustrar melhor os meus cadernos de trabalhos escolares. Até parece que aprendo mais facilmente as lições desde que vou desenhando melhor. (...) Tenho reparado que os meus companheiros gostam muito de

desenhar e até há um que faz coisas tão bonitas no quadro preto, com giz de várias cores, que todos nós gostaríamos de o imitar. Mas ainda não sabemos. (Subtil et al. 1935)

Na verdade, em poucas linhas encontramos uma conceção do desenho como representação da realidade, cuja aprendizagem escolar subentende um direcionamento por parte do professor no sentido de conduzir a uma representação verossímil, bem como a função ilustrativa e complementar da imagem desenhada face ao restante conhecimento escolar. Esta passagem era igualmente ilustrada com os desenhos “mal feitos” e os desenhos “bem feitos” (figura 24) nos quais se destaca a representação em perspetiva como sinal evidente de imitação do real.

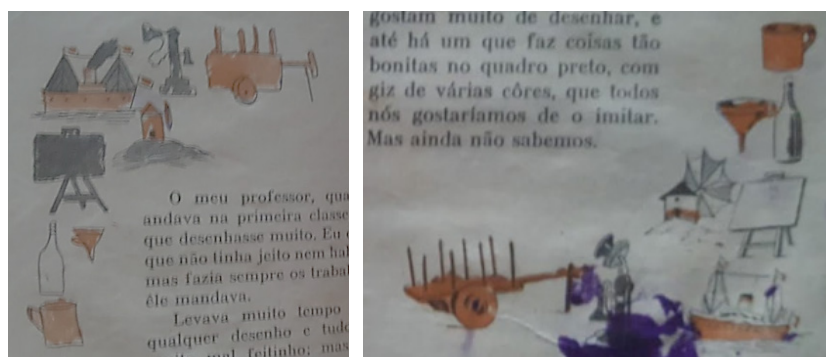


Figura 24. Desenhos que ilustram o texto “Os meus desenhos”. Fonte: *Leituras- II classe*, 1935

O Desenho como educação do ver surge como eixo central de um texto de Manuel Barreto, (1941) intitulado “O Desenho do Natural”, no qual o autor desenvolve indicações precisas quanto ao método de tirar as proporções de objetos a partir da observação direta, bem como a sua representação através da geometrização prévia das formas⁷⁰ (figura 25). No mesmo texto aborda ainda a teoria da cor e a representação em perspetiva, defendendo a aprendizagem, na escola primária, das regras básicas desta última, aplicadas à figuração de paisagem de que dá como exemplos uma “fila de árvores ou de postes, arruamentos”... (Barreto,

⁷⁰ Este método da geometrização das formas ou de sólidos envolventes havia sido, de resto, igualmente abordado por José Pereira num dos capítulos da obra anteriormente referido.

1941, p- 382) ou de sólidos geométricos elementares, concluindo que o professor deverá “ter em mente que o desenho na escola primária não é arte nem ciência mas apenas um meio da criança representar aquilo que vê ou imagina” (Barreto, 1941, p. 382)

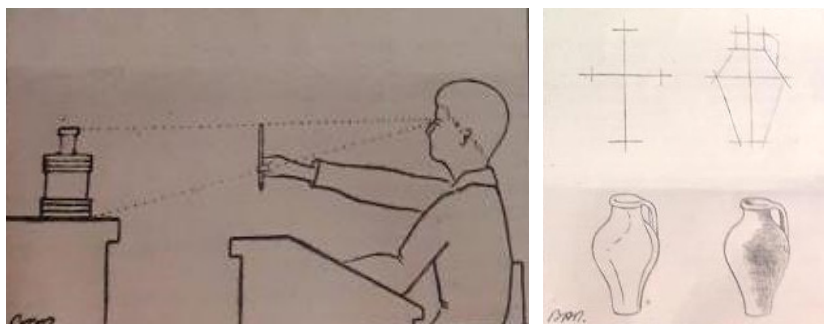


Figura 25. Esquemas de observação e representação de objetos. Fonte: *Escola Portuguesa*

Ainda que diversas, as posições teóricas apresentadas nas páginas do boletim *Escola Portuguesa* são mais ou menos convergentes quanto ao papel desempenhado pela prática do desenho, destacando a sua dimensão comunicacional, motora, cognitiva e moral. Contudo, quando nos debruçamos sobre as perspectivas ligadas à didática do desenho, tendo em vista as práticas docentes, torna-se mais perceptível a diferença entre a narrativa e o modo como efetivamente são operacionalizados alguns dos pressupostos teóricos em contexto de aula. Num artigo publicado com o título “O Uso do Quadro Preto na Escola”, a professora Maria de Jesus Mateus (1942) destaca a importância do uso deste suporte para as aulas de desenho.

As imagens sugestivas, para o desenho de imaginação, a técnica mais conveniente na execução dos traços, os processos adequados a cada gênero e até, na cópia do natural, a própria projeção de modelo-feitos previamente no quadro, poderão dar ao aluno a noção exacta das proporções e indicar-lhe a mais aproximada forma de apresentação, não permitindo, é claro, que o aluno copie, neste caso, o trabalho do mestre, o qual visa apenas prevenir incorreções e evitar vícios que, uma vez adquiridos, dificilmente se poderão corrigir. (Mateus, 1942, p. 612).

A passagem acima transcrita revela um conjunto de concepções que inevitavelmente produzem um impacto nas práticas docentes. Desde logo a ideia de um modelo a seguir, ainda que se trate de um “desenho de imaginação”. Nesta perspetiva, o modelo a seguir assume duas vertentes: uma de natureza técnica (pela definição de “processos adequados”), outra de natureza formal (“proporções”, “forma de apresentação”). Pese embora o objetivo de transmitir e aplicar conhecimentos inerentes ao desenho, a forma de atuação sobre os processos criativos, acabam por condicionar o desenvolvimento de uma linguagem gráfica individual, pela “correção” e pela prevenção de “vícios”.

A visão do desenho infantil como uma linguagem que evolui do esquematismo até à figuração, ou como forma de ilustrar ideias e textos, encontra-se na base de muitas das concepções pedagógicas que nortearam as práticas docentes e os textos relativos à respetiva didática. A realização do desenho de expressão livre nos primeiros anos, seguida de exercícios de desenho analítico orientados para a representação verossímil de objetos, utilização de imagens como referências de paisagem, fauna, flora ou figura humana, constituem-se como estratégias mais ou menos generalizadas onde predomina o critério da imitação do real.

Afonso de Frias⁷¹ (1940) adverte para a necessidade de deixar que a criança, nos primeiros anos de escolaridade, pratique o desenho de livre expressão como forma de comunicar aquilo que deseje, desenvolver as suas competências a nível sensorial e motor (revelando uma personalidade própria) e, sobretudo para que não se iniba de continuar a desenhar. Recomenda então que o professor deixe que a criança possa,

reproduzir e interpretar, a seu modo, objetos, aspectos e cenas da sua livre escolha ou imaginação, que dessa forma, (...) sobremodo atraente, a criança atingirá o desenvolvimento preciso para que, com a maior facilidade e proveito, possa, na devida altura, receber verdadeiras lições da técnica do desenho (Frias, 1940, p. 118)

A prática continuada do desenho, através da repetição de exercícios de representação sob orientação do professor, é proposta por Alfredo Cabral num texto intitulado “Saber Desenhar”⁷². Deste modo, através da

⁷¹ Inspetor e Diretor do distrito escolar de Bragança.

⁷² Cabral, C. (1942). “Saber Desenhar”. *Escola Portuguesa*. N.º 400, 25 de junho 1942

observação de normas bem definidas é suprimida a inaptidão, habilidade ou o desânimo. Esta ideia de aptidão ou *vocação* inata para as artes é transversal a muitos dos textos sobre didática do desenho, mesmo que, aparentemente, pareçam indiciar o contrário. Neste caso, concreto o autor é perentório ao afirmar que “cada criança tem o seu jeito particular, que a leva a desenhar melhor ou pior, segundo a sua queda, a sua vocação” (Cabral, 1942, p. 630). Não obstante, considera que o papel da escola é indiscutível e que é possível anular parcialmente o argumento de que o aluno não “*não tem jeito*” e acrescenta que esta “falta de vocação “pode ser ultrapassada através do *esforço* continuado, da *repetição* dos exercícios e da *boa vontade*. Apesar de uma aparente inaptidão, cabe à escola fornecer ao aluno um conjunto de conhecimento de natureza geral, passíveis de aplicação prática na vida profissional ao invés de “elevadas noções artísticas”(Cabral, 1942, p.629). Quanto aos temas ou motivos a desenhar, Alfredo Cabral propõe que na 1.^a e 2.^a classes estes sejam da livre escolha da criança, e nas classes seguintes possam corresponder a “centros de interesse”, que nada mais são do que temas de história, geografia, literatura (muitas vezes imbuídos de uma índole moral) a que o desenho empresta uma imagem sob a forma de ilustração.

O ensino do desenho pressupõe, numa perspectiva da imagem como imitação do real, o primado da observação como processo paralelo ao registo. Na verdade, observar constitui-se enquanto momento primeiro e fundamental ao qual se vêm juntar regras e normas de construção da imagem. O desenho assim entendido traduz uma codificação da realidade observada e cabe ao professor preparar as lições por forma a garantir uma aproximação ao modelo. São exemplo desta forma de conduzir as aprendizagens através da criação de processos de codificação e esquematização da realidade observada, os planos de lição de técnica formal de desenho publicados por Fernandes de Carvalho⁷³ ou Manuel Barreto na *Escola Portuguesa* (figura 26). Fernandes de Carvalho publica uma série de lições sobre o ensino do desenho onde apresenta esquemas das várias fases da representação de objetos em perspectiva (Carvalho, 1940). Estes esquemas destinam-se a servir de guia aos professores primários que assim poderão seguir esta metodologia através da respetiva representação no quadro da sala de aula como exemplo a adotar pelos alunos.

⁷³ Adjunto do Diretor do distrito escolar de Vila Real

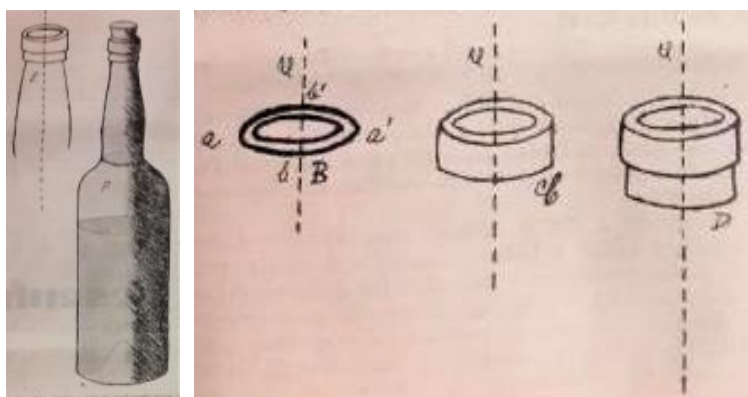


Figura 26. Esquemas de desenho de uma garrafa segundo Fernandes de Carvalho. Fonte: *Escola Portuguesa*

Ao lembrar o seu percurso escolar, Alberto Eugénio Vaz Pires⁷⁴ destaca o “tédio” causado pela disciplina de Desenho, em virtude dos métodos pedagógicos utilizados, quer no ensino primário, quer no ensino liceal. Refere que foi necessário chegar ao Magistério Primário para que a prática do desenho livre e de observação de “coisas reais” assumisse uma presença palpável no quotidiano académico. Não obstante, este contacto tardio com uma prática efetiva do desenho não veio, segundo o autor, reparar uma falha a nível de vivências artísticas que qualquer criança deveria beneficiar. Nas suas palavras, “era, na verdade, tarde de mais para ensaiar modalidades de expressão e de representação que pertenciam aos tempos já recuados, e para isso irremediavelmente perdidos” (Pires, 1953, p. 264).

Esta passagem revela a consciência, por parte do autor, quanto à necessidade de serem proporcionados momentos de prática artística, capazes de desenvolver um conjunto de aprendizagens e competências desde os primeiros anos de escolaridade, já que, integrando o desenvolvimento do indivíduo, irão, mais tarde, ter consequências nas práticas daqueles que enveredam pela docência como profissão. A tal posição não é alheia a noção de que a expressão gráfica consiste numa forma universal de comunicação do indivíduo, bem como um conhecimento dos estádios do seu desenvolvimento durante a infância. Por este motivo, o então diretor do distrito escolar de Ponta Delgada adverte para a

⁷⁴ Diretor do Distrito Escolar de Ponta Delgada

inadmissibilidade da “imposição docente de motivos, de temas, estranhas ao círculo do (...) mundo de interesses e actividades” (Pires, 1953, p. 265) da criança e deixar que seja esta a fazer as suas escolhas próprias. Seguidamente, dá um conjunto de conselhos aos professores primários para que estes desempenhem o seu papel enquanto orientadores de um percurso que se inicia na livre expressão para culminar na representação do “aspecto exacto” dos objetos, seres vivos e paisagens que povoam o seu mundo. Nas suas palavras:

Deixemos desenhar livremente as crianças, que elas nos indicarão o caminho; deixemos que elas nos dirijam, para melhor as podermos orientar; caminhemos a seu lado, auxiliando-as, mas não substituindo-as; conheçamos as suas dificuldades, não para as remover, mas para as ajudarmos a vencer; estudemos as suas predilecções, o mundo dos seus pensamentos(cujo conhecimento é tão informativo!) amparemo-las nos seus desânimos estimulemo-las no seu esforço, ensinemo-las (...). Não nos coloquemos diante delas, que mudarão de direcção no caminho que a natureza lhes traçou; não as façamos andar demasiado depressa, forçando as etapas da evolução, e não as obriguemos a caminhar mais devagar do que é seu natural pendor. (Pires, 1953, p. 265)

Calvet de Magalhães⁷⁵ considera duas modalidades didáticas do desenho: o desenho livre e o desenho dirigido (Magalhães, 1960). No

⁷⁵ Manuel Calvet de Magalhães (1913-1974) faz o curso de Pintura Histórica na Escola de Belas Artes de Lisboa e Cenografia no Conservatório Nacional. Inicia a atividade docente na Escola Industrial Marquês de Pombal, lecionando a disciplina de desenho. Na Escola Comercial e Industrial Jácome Ratton em Tomar irá efetivar em 1948 e na década de 1950 desenvolverá funções de natureza administrativa como diretor da Escola Técnica Elementar Francisco de Arruda em Lisboa (1956). Enquanto artista desenvolve uma atividade na pintura com a participação em inúmeras exposições de arte moderna organizadas pelo SPN/SNI, chegando a ganhar o prémio Sousa Cardoso em 1945. Enquanto pedagogo, destacou-se sobretudo no campo das metodologias de ensino do desenho com inúmeras obras publicadas sobre o ciclo preparatório do ensino técnico nomeadamente *Organização dos Exercícios de Desenho do Ciclo Preparatório* (1954). Elegendo como referências as metodologias ativas propostas pela Escola Nova, ou a linha da Educação pela Arte, Calvet de Magalhães irá desenvolver uma ação como defensor da disciplina de desenho nos curricula escolares como fundamento de uma formação cultural mais ampla, como organizador, desde 1953, de exposições de trabalhos infantis nas áreas desenho, pintura, cerâmica ou gravura bem como, a nível internacional, enquanto membro da InSEA (*International Society for Education through the Art*). Na década de 1960 irá integrar a direção do Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual, assumindo uma posição em defesa da utilização e disseminação destes recursos em contexto escolar.

Fonte: Nóvoa, A. (Dir.) (2003). Dicionário de Educadores Portugueses. Lisboa: Edições ASA;

primeiro caso, é a criança que escolhe a temática, enquanto no segundo será o professor a propor um tema. Em qualquer das situações o autor aconselha a que o professor tenha em atenção que cada criança possui a sua própria “lei” e revela uma “técnica” própria e, tecendo uma crítica ao ensino tradicional do desenho, recomenda que não se imponha aos alunos o uso de uma técnica estrita e nem as “ideias e meios de expressão dos adultos” (Magalhães, 1960, p. 11). Defende que deverá ser dada liberdade na escolha do material a utilizar, deixar que o aluno amadureça o seu modo próprio de expressão, não diminuir o esforço individual ou sobrevalorizar a habilidade técnica em detrimento da criatividade. Propõe, por isso, uma revisão dos procedimentos didáticos, apoiada em quatro pilares:

- 1.º “Criar e manter o interesse”
- 2.º “Assegurar o êxito e devolver a confiança”
- 3.º “O auxílio à criança”
- 4.º “A apreciação do trabalho da criança” (Magalhães, 1960, p. 11).

Quanto à necessidade de estimular o interesse da criança, o autor aconselha várias estratégias de atuação, como a criação de focos de interesse a partir de visitas de estudo, do envolvimento em conversas e debates como forma de fazer emergir ideias, bem como a promoção de variedade de experiências, tendo em atenção o tempo de concentração de cada faixa etária. Deverão ser evitados os constrangimentos à criatividade, quer através de uma “exagerada observação das realidades objectivas em prejuízo da fantasia” (Magalhães, 1960, p.11), quer através de uma imposição da utilização da cor ou de modalidades de representação. No que diz respeito à criação de confiança em si próprio através da prática do desenho, o autor recomenda a utilização de grandes superfícies e materiais que a criança possa utilizar com facilidade, dar tempo suficiente, atenção e valorização do trabalho realizado, tendo em consideração que o prazer de concretizar uma atividade, ou seja, a fruição estética, se encontra na base do desejo de desenvolver novas experiências. Neste sentido, o docente deverá evitar o encorajamento à representação verossímil e preparar atividades destinadas a todos os alunos, não valorizar apenas os “melhores trabalhos” e, sobretudo, não criar fórmulas ou receitas com vista a abreviar o tempo de trabalho necessário à conclusão da atividade. Na verdade, considera

estas últimas “práticas detestáveis” já que “exercícios e fórmulas terão como resultado a destruição pelo gosto pela expressão gráfica” (Magalhães, 1960, p. 22)

A função do docente passa, em larga medida, na perspetiva do autor, pelo estímulo à criatividade, à descoberta, à expressão de ideias próprias, à iniciativa. Aconselha assim os professores a evitar o dirigismo através do fornecimento de modelos, regras, fórmulas, e, por acréscimo, a representação realista que implique um conjunto de normas de perspetiva, de utilização da cor ou de proporção. Deste modo, o professor deverá abster-se de corrigir ou utilizar critérios de valor como *certo* ou *errado* para classificar os trabalhos, tendo em consideração a faixa etária da criança, bem como a identidade do seu desenho. Finalmente, à valorização da integridade, individualidade e esforço da criança, acrescenta a necessidade de o professor estudar e documentar-se sobre a psicologia infantil, nomeadamente o “simbolismo mental e emocional” (Magalhães, 1960, p. 22). Assim sendo, a criança assume uma posição central nas dinâmicas de ensino-aprendizagem, pelo que o professor não deverá apressar ou pressionar com vista à representação realista ou a um desenho de cunho academizante. Adverte, sobretudo, para a inexistência de um “padrão comprovado e verdadeiro para se poder fazer a avaliação da arte infantil” (Magalhães, 1960, p. 22).

O trabalho de Herbert Read sobre a educação pela arte, sobretudo pelo impacto que começa a ter na Europa do pós II Guerra Mundial, enforma a visão de Calvet de Magalhães sobre o desenho infantil e seu desenvolvimento no contexto escolar, tendo contribuído, a par de outros autores⁷⁶ para a divulgação deste movimento em Portugal, assumindo inclusive funções como membro da direção da InSEA. Proporcionar experiências variadas por forma a estimular os “dotes de invenção e criação, com livre curso das suas sensações artísticas e à sua fantasia” (Magalhães, 1960.^a, p. 6), nomeadamente ao nível do contacto com diversos materiais e técnicas, é uma das propostas do autor. A técnica por si só de pouco serve à criança, já que as suas potencialidades e qualidades apenas se revelam quando ao serviço da

⁷⁶ Em 1956 seria fundada em Portugal a Associação portuguesa de Educação pela Arte da qual participam juntamente com Calvet de Magalhães, Alice Gomes, João dos Santos, Almada Negreiros, João de Freitas Branco, António Pedro, Adriano Gusmão, Cecília Menano, Breda Simões e Arquimedes da Silva Santos.

“expressão de sentimentos ou a imitação expressiva da natureza” (Magalhães, 1960.^a, p. 14), considerando que a escolha e domínio dos materiais e das técnicas se encontra em estreita ligação com o seu desenvolvimento afetivo e intelectual. Uma vez que, ao longo do seu processo de desenvolvimento psicomotor cada criança desenvolve modos diferentes de apropriar as técnicas e materiais, o autor recomenda a existência de uma variedade de materiais à sua disposição para que possa escolher livremente aqueles que mais lhe convêm. Esta estratégia dá oportunidades muito diversas à criança de se exprimir, na medida em que lhe faculta o acesso a diferentes modalidades visuais plástica, bem como permite ao professor/educador conhecê-la melhor. À limitação dos materiais a um ou dois meios de expressão corresponde, na sua perspetiva, uma restrição quanto à possibilidade de melhor conhecer a psicologia da criança⁷⁷. Neste sentido, o próprio professor deverá ter experienciado a prática artística com diferentes meios, como etapa de formação pessoal que antecede o próprio saber profissional, e, posteriormente, ser conhecedor dessas técnicas e materiais por forma a poder orientar os processos a desenvolver com as crianças. Calvet de Magalhães propõe um conjunto de técnicas de desenho e pintura adequado a cada faixa etária, considerando as múltiplas formas de apropriação de matérias, instrumentos e suportes com vista a potenciar ao máximo a sua dimensão expressiva (figura 27). São assim realizadas abordagens às técnicas de pintura a aguarela, guache, giz, tinta da china, anilina, técnicas de digitinta, considerando a faixa etária, a preparação do material, bem como os diferentes métodos de aplicação e acabamento.

O autor recomenda, por exemplo, entre os quatro e os seis anos, a utilização de suportes de grande formato, sejam folhas de papel, seja o quadro negro e materiais como o giz, o pastel para o desenho, o barro para desenvolver a motricidade manual ou o guache para o desenvolvimento da pintura, já que a última, em particular nesta faixa etária, lhe permite maior liberdade, prazer, e sobretudo resultados mais consistentes. Entre os seis e os dez anos, a pintura assume uma preponderância em

⁷⁷ Calvet de Magalhães refere a este propósito que “as crianças que apenas trabalham numa só técnica (a lápis por exemplo) darão somente revelações *limitadas*, todas da mesma ordem ou de domínios próximos, e por esse facto, difíceis de interpretar”. (“A Técnica na Expressão Artística Infantil” Escola Portuguesa, n 1242, 25 de dezembro de 1960, p. 15)

termos expressivos, sendo de destacar a possibilidade de lhe ser dada liberdade para poder utilizar uma variedade de suportes, tais como como papéis decorativos, papéis de cor, cartão, placas de madeira, pranchetas, os tampos das carteiras ou mesmo o chão. Um aspeto a ter em conta será, igualmente, a relação dos corpos com esses suportes, podendo estes estar numa posição horizontal ou encostados às paredes. Considerando esta ligação entre o desenvolvimento psicomotor e a dimensão didática das artes visuais, Calvet de Magalhães defende que deve ser dada às crianças,

toda a latitude para improvisar e aproveitar à vontade o material disponível de modo a que elas manuseiem livremente os materiais e aprendam a conhecer-lhe as qualidades e as possibilidades sem que lhes imponham qualquer regra preconcebida em nome da razão técnica do acabado da execução ou da utilidade prática” (Magalhães, 1960a, p.15)



Figura 27. Desenho com colagem e gravura Fonte: *Escola Portuguesa*

O facto de se constituir um universo regido por regras próprias, faz do grafismo infantil uma área de conhecimentos sobre a qual se foram debruçando vários campos da ciência que o perspetiva sob diferentes ângulos – desenvolvimento psicomotor, psicossocial ou educativo. Não obstante a atenção que foi dada à criança desde o iníciodo século XX, com o consequente reconhecimento das suas produções plásticas enquanto parte integrante de um universo próprio, sistema de comunicação ou uma linguagem particular, o facto é que o sistema de ensino durante os últimos do Estado Novo tardava em integrar nas suas práticas, as recentes conceções educativas quanto à prática do desenho livre e a sua importância no desenvolvimento da criança.

Rudolfo Abreu ⁷⁸ publicava em 1960 um livro intitulado “Em Defesa do Desenho Expressivo da Criança”, que dava conta deste desfasamento e tecia críticas quanto à obrigatoriedade dos exames na disciplina de Desenho. Considerando que a prova incidia sobretudo no desenho de observação, o trabalho desenvolvido nas aulas convergia para o objetivo de dar resposta a esta solicitação, forçando o professor a uma rotina nesta disciplina ou à adoção de compêndios, ambos avessos a uma atividade que pretendia estimular a criatividade:

“O sistema tradicional de exames, que entre nós ainda marca a sua posição dominante, convida o professor a prestar atenção principalmente aos programas de exame, dado que a sua capacidade docente é ainda infelizmente apreciada pelos números estatísticos” (Abreu, 1960, p.20)

COLECIONAR, EXPOR E ANALISAR

As exposições escolares, realizadas no final do ano letivo ou integradas em eventos de natureza variada que pontuam a vida escolar (concursos, semanas temáticas, encontros de professores, cursos de especialização...), constituem-se como momento de balanço do trabalho realizado, nas quais são observadas as aprendizagens dos alunos, mas também o papel desempenhado pelo professor. Ainda que possam ser geradoras de competição, o professor da escola do Magistério Primário de Ponta Delgada, João Monte Lindo⁷⁹, defende a sua realização como uma montra dos progressos realizados em cada ano. Constituem-se como dispositivos de visualização de uma lógica evolutiva das aprendizagens que inclui docentes e alunos, mas também uma forma de aproximação à família e à comunidade.

À dimensão didática, que pressupõe o desenvolvimento de uma metodologia de ensino capaz de promover o desenvolvimento integral da criança, é transversal a ideia do desenho infantil como materialização de uma determinada realidade psicológica. Esta ligação entre desenho e

⁷⁸ Rodolfo A. Abreu (1903-1966), professor primário, exerceu funções em Seia e sobretudo no Porto a partir do início da década de 1930. Além da pedagogia, a sua atividade foi marcada por uma intervenção cívica de oposição ao Estado Novo que passou pela colaboração regular com a imprensa local e regional, na defesa da valorização profissional do professor primário e na denúncia da demagogia inerente ao discurso oficial acerca da educação.

⁷⁹ Lindo, J. M. (1970). Exposições Escolares. *Escola Portuguesa*, n.º 1351, janeiro de 1970, p. 12

psicologia infantil desenvolvida por autores como Luquet, Piaget ou Lowenfeld, a par de um interesse manifestado pelos artistas da vanguarda ocidental por outras formas de arte, estiveram igualmente na base da criação de coleções de desenhos, na realização de exposições e, sobretudo na respetiva análise com vista a determinar por exemplo a idade mental da criança ou o quociente de inteligência (QI).

A estas duas dimensões há a considerar, no caso português, a realização de exposições de trabalhos dos alunos das escolas primárias em épocas festivas do ano escolar, aquando da realização de “cursos de aperfeiçoamento” do professorado primário (que assumem uma dimensão simbólica da atividade pedagógica desenvolvida pelos mesmos) ou a propaganda do regime durante o Estado Novo (figura 28), designadamente através da participação em exposições internacionais de desenho infantil, da promoção de concursos e exposições tendo como mediadores órgãos de imprensa (figura 29) ou organizações tais como a Mocidade Portuguesa, como vimos anteriormente.



Figura 28. Contracapa da *Escola Portuguesa* com imagens da exposição realizada aquando da inauguração da ponte 25 de Abril (então ponte Salazar) em 1966. Fonte: *Escola Portuguesa*



Figura 29. Contracapa da *Escola Portuguesa* com os desenhos vencedores do concurso promovido pelo *Diário de Lisboa*. Fonte: *Escola Portuguesa*

Calvet de Magalhães, num texto intitulado “Exame das Coleções de Desenhos Livres” (1961),⁸⁰ exorta os professores a organizar coleções de desenhos infantis, tendo como princípio uma categorização dos mesmos em três níveis distintos, considerando a temporalidade das aprendizagens a que respeitam, bem como a amostra mais ou menos extensa. Neste sentido consideram-se:

- Recolha de desenhos de um reduzido número de alunos desde o primeiro dia em que começaram a desenhar;
- Recolha de desenhos de grupos de crianças durante um período de meses ou de um ano;
- Recolha de desenhos de crianças de várias escolas, cidades e países;

Estas recolhas incidem ainda sobre desenhos que representam e simbolizam as vivências de cada grupo de crianças ou desenhos cuja temática foi sugerida pelo professor. Deste modo, é possível ao professor criar uma grelha analítica baseada na circunscrição das “constantes” relativamente ao desenvolvimento individual, bem como ao desenvolvimento coletivo, categorizado por faixa etária. Considerando estes três níveis, Calvet de Magalhães estabelece uma grelha de análise mais fina que pode ser

⁸⁰ Calvet de Magalhães, (1961) “Exame das Coleções de Desenhos Livres”. *Escola Portuguesa*, n. 1243, Março de 1961

esquemática tendo por base aquilo que são aspetos de natureza formal, temática bem como a perspectiva da própria criança sobre as suas produções visuais (Quadro 1). Esta grelha de análise que compreende uma dimensão micro e uma dimensão macro possibilita uma melhor compreensão da forma como os desenhos expressam aspetos de natureza psicológica, traumatismos de natureza física e mental, mas também sociocultural (ou civilizacional na perspectiva do autor).

Tipologia da recolha	Cor	Forma	Movimento	Narrativa	Perspetiva	Temática	Domínio Técnico	Domínio Estético
				Ação		Fantasia		
Criança Individual	Cor antecede a forma	Forma separada da cor			Surge no final da infância	Coexistência de diferentes assuntos		Não faz uma apreciação estética do trabalho
Grupo de crianças da mesma escola	Paralelismos formais na mesma faixa etária	Representa movimento, atitude e postura		Ilustra a ação	Após a representação do movimento e da ação	Assuntos ocasionais Prática anterior como fator de criatividade	Persistência na exploração de novos problemas colocados pelos materiais e utensílios	
Grupo de diferentes escolas ou países						Os mesmos temas expressos de forma diferente	Prevalece sobre as questões estéticas	Complexidade da composição e questões estéticas dependentes das condições sociais e culturais

Quadro 1. Recolha e análise dos desenhos infantis, segundo Calvet de Magalhães. Fonte: Própria

A recolha de desenhos nas escolas primárias de todo o país com vista à participação em exposições internacionais⁸¹ traduz, de algum modo, uma atenção que começa a incidir sobre estas produções. Alimentada, como vimos, pelas teorias que despontam durante as primeiras décadas do século XX com Luquet, Piaget ou Lowenfeld, observa, por um lado, as etapas de desenvolvimento do desenho, e, por outro, relaciona-as com

⁸¹ De entre as participações em exposições internacionais destacam-se, entre outra,s a III World Educational Art Exhibition em Seul, e a exposição Forte dei Mami-Luca em Itália.

o desenvolvimento psicomotor do ser humano durante a infância, assumindo-se assim como um ponto de observação essencial para melhor conhecer a psicologia da criança. Não poderemos igualmente ignorar a dimensão propagandística destas ações de recolha e seleção de desenhos, a publicitação dos nomes dos autores e respetivas escolas na revista *Escola Portuguesa*, bem como as exposições realizadas na Direção Geral do Ensino Primário, que, além de darem visibilidade ao trabalho realizado nas escolas, se constituem igualmente como estímulo para que os professores desenvolvam tais atividades.

Num artigo acerca destas recolhas de trabalhos de desenho e pintura⁸², J. Batista Martins (1962) faz uma análise geral dos trabalhos selecionados, tendo em consideração aspetos de natureza técnica e estética, relacionando-os com uma dimensão pedagógica cuja bitola é a maior ou menor intervenção por parte do professor (figura 30).

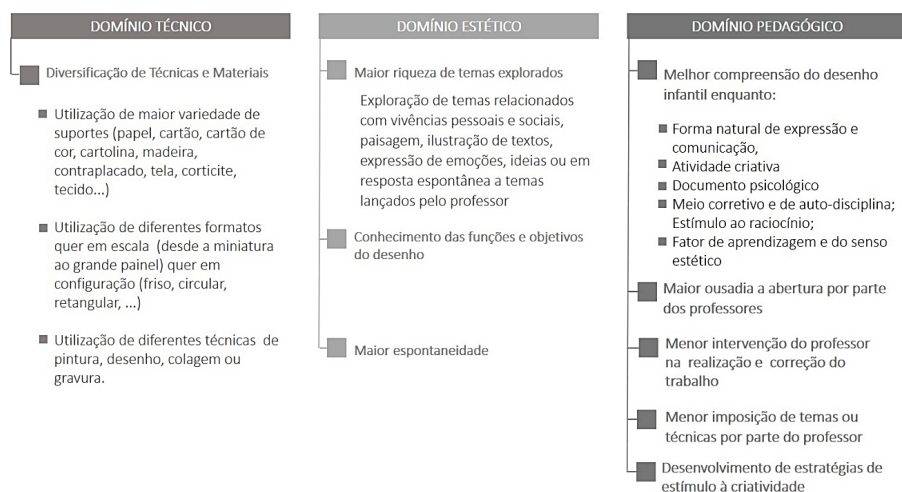


Figura 30. Análise de desenhos infantis realizada por J. Batista Martins (1962). Fonte: *Escola Portuguesa*

De acordo com esta sistematização, à menor intervenção por parte do adulto/professor no processo criativo que esteve na origem dos trabalhos apresentados, corresponde, inversamente, uma maior diversidade de técnicas desenvolvidas, riqueza dos temas explorados, maior espontaneidade

⁸² Martins, J. B. (1962). “Desenho e Pintura na nossa escola”. *Escola Portuguesa*, n.º1258, abril de 1962, pp. 5, 8, 30

e plasticidade. Todavia, o autor não deixa de advertir para a atitude pedagógica do professor, ao afirmar que alguns dos trabalhos expressam um desconhecimento das funções e objetivos do desenho, já que denotam uma preferência pelo “bonitote”, o “espontâneo” é preterido face ao “artificial” ou o cunho “pessoal e interpretativo” é substituído pelo “falsamente habilidoso”. Nestes casos revela-se, acima de tudo, a mão do professor no retoque do trabalho, na sua composição ou mesmo realização com o “propósito de pôr em evidência a sua escola e no convencimento ilícito de que a sua intervenção passará despercebida” (Martins, 1962, p.8)

A abertura da escola à comunidade envolvente assume-se como um outro motivo para a realização de exposições de trabalhos dos alunos. Numa nota sobre as exposições realizadas nas escolas do Distrito Escolar de Viseu, durante o mês de maio de 1972⁸³ (figura 31), o professor Irnande Moreira classifica-as como “documentos vivos e realistas duma atividade programada e duma orientação pedagógica” (Moreira, 1972, p.4), que de forma eclética evidencia uma realidade feita de percursos diferenciados. Deste modo, diz o autor do texto que foi banido o hábito de selecionar apenas os trabalhos considerados “melhores”, na medida em que, sendo por vezes retocados pelo professor e claramente direcionados para uma finalidade expositiva, tornava a mostra “impessoal”, “monótona” e “pouco significativa”. Ao invés, as exposições do distrito de Viseu representam uma simplicidade infantil, “habilidade manual” e “livre expressão pessoal” que as tornam símbolos regionais de um “progresso esclarecido e humanizado”. (Moreira, 1972, p.4)



Figura 31. Exposições escolares no distrito de Viseu em 1972. Fonte: *Escola Portuguesa*

⁸³ Moreira, I.S.P. (1972) “Exposições Escolares”, *Escola portuguesa*, n.º 1382, Agosto de 1972, p.4

QUOTIDIANOS E MATERIALIDADES ESCOLARES

Se a legislação ou os textos publicados em livros e revistas como o boletim *Escola Portuguesa* nos permitem uma visão macro daquilo que são os pressupostos e as conceções que norteiam a prática do desenho na escola primária, já a materialidade escolar que comporta cadernos diários, mapas e outros recursos pedagógicos, permite um recorte mais fino e localizado de uma herança educativa partilhada, mas que não pode ignorar as ligações entre realidades locais e a narrativa oficial. Deste modo, tendo como cenário de fundo a análise de uma amostra de cadernos escolares dos anos 1963 a 1966, de provas de desenho realizadas entre 1944 e 1963, bem como de desenhos e relatórios referentes às Semanas do Ultramar, promovidas pela Sociedade de Geografia de Lisboa entre 1950 e 1966⁸⁴, é possível vislumbrar as práticas quotidianas em contexto escolar no que toca ao desenho, as funções que desempenha, bem como aquilo que são as vertentes valorizadas através da realização de exames. Os cadernos diários, provas de exame ou materiais produzidos no contexto de iniciativas como semanas temáticas, assumem-se como dispositivos de aprendizagem (Chartier, 2002) que refletem não só os saberes escolares de um determinado espaço de tempo, mas também as conceções (ideológicas, educativas, sociais,...) que os sustentam, a forma como são veiculados, a sua hierarquização de valor, bem como as relações de poder entre professor e aluno.

De um modo geral, os cadernos analisados permitem perceber a organização das rotinas diárias do trabalho, distribuídas por diferentes “tempos”, bem como as ligações entre com os conteúdos (textuais e visuais) dos manuais adotados. A título de exemplo, destaca-se a sequência das diferentes disciplinas organizadas ao longo do horário do seguinte modo:

- 1.º tempo: Geometria;
- 2.º tempo: Leitura de textos;
- 3.º tempo: Ditado;
- 4.º tempo: Geografia;
- 5.º tempo: Desenho

⁸⁴ Estes cadernos, exames e desenhos relativos a semanas temáticas integram o espólio da Delegação Escolar de Santiago do Cacém, depositado no Arquivo Municipal (PT/AMSC/ENS/DESC).

As matérias ligadas às áreas da matemática e da língua (aritmética, geometria, leitura, ditado, cópia ou redação de textos) ocupavam os primeiros tempos de aula, enquanto as atividades ligadas aos domínios artísticos, de entre as quais o Desenho, são remetidas para o final do período de aula, ou seja, para o último tempo. No caso do Desenho, este surge, em alguns casos, no seguimento de outras áreas disciplinares, enquanto complemento visual do conteúdo escrito.

O conjunto de desenhos recolhidos leva-nos a considerar um conceito alargado de herança educativa enquanto espaço de convergência entre a cultura material e a cultura imaterial, uma vez que estes integram não só a fisicalidade dos seus suportes materiais – o caderno diário e exame de fim de classe –, mas também a temporalidade cíclica das rotinas escolares, as práticas docentes na organização das lições, as vivências, cultura e literacia visual que informam o gestos de desenhar, ou seja, comunicar através da imagem desenhada. Foram analisados sessenta e cinco cadernos diários referentes a um período de tempo compreendido entre 1963 e 1966. Esta análise teve em consideração questões de natureza puramente visual e gráfica, como a organização da página do caderno ou os meios atuantes, e questões de natureza discursiva, como por exemplo a relação do desenho com as diferentes matérias que compõem as lições diárias.

Os cadernos, de formato A5, pautados, constituem-se como suporte para um conjunto de desenhos que se integram na categoria do desenho de expressão livre. Considerando a faixa etária das crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos, há a referir que, graficamente, os desenhos apresentam características como a figuração esquemática de objetos, animais, seres humanos, acontecimentos, espaços, entre outros, e decorrem de um conhecimento (visual, factual) ou das referências visuais das ilustrações existentes nos manuais escolares adotados e que apresentam, de acordo com cada criança, maior ou menor proximidade com o real. Estes desenhos surgem no final de exercícios relacionados com outras áreas disciplinares, como a língua portuguesa, a matemática, as ciências, a geografia ou a história, e, regra geral, utilizam os lápis de cor como meios riscadores. Não raras vezes estão rubricados ou classificados, a caneta, pelo professor. Quanto à organização das páginas, há a referir que o desenho surge muitas vezes no seguimento de exercícios/trabalhos referentes a outras disciplinas ou no final das

lições, sendo que em alguns casos assumem como ponto de partida os temas ou assuntos tratados nessas disciplinas, bem como as próprias ilustrações dos manuais escolares (figura 32). Neste caso, o desenho livre assume-se enquanto ilustração de temas tratados e integra quer o desenho de memória como forma de interpretar visualmente o discurso escrito, quer ainda como apropriação de imagens pré-existente e disponíveis na sala de aula, tais como as ilustrações do próprio livro de leitura ou de materiais didáticos.

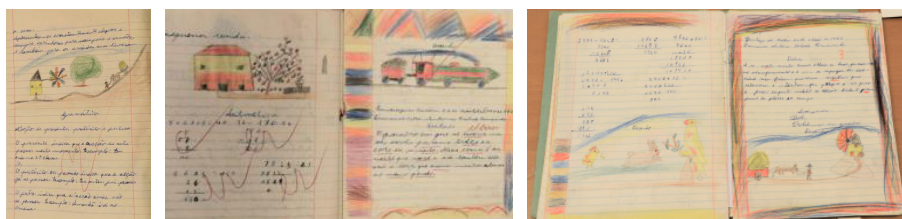


Figura 32. Cadernos escolares. Fonte: Arquivo Municipal de Santiago do Cacém (PT/AMSC/ENS/DESC).



Figura 33. Cadernos escolares. Principais temas representados. Fonte: Arquivo Municipal de Santiago do Cacém (PT/AMSC/ENS/DESC).

Considerando uma amostra selecionada a partir dos desenhos existentes nas páginas dos cadernos, (figura 33), há a mencionar que grande parte das representações existentes se reportam a vivências rurais relacionadas com os trabalhos agrícolas, a caça, animais, festividades, e referências retiradas do universo da banda desenhada, às quais se acrescentam os temas tratados em redações e cópias de textos. Da leitura destes desenhos destaca-se, em primeiro lugar, a dimensão ilustrativa do desenho livre, entendido enquanto transposição do discurso verbal para um discurso visual, em segundo, um universo vivencial baseado no conhecimento ativo de realidades sociais, e, em terceiro lugar, um universo visual que decorre desta experiência direta, bem como do conjunto de referências disponíveis em diferentes suportes imagéticos tais como livros, estampas, fotografia, materiais didáticos, entre outros.

Neste sentido, uma análise da imagem leva-nos a observar muitas vezes o seu sentido narrativo, através de estratégias como a disposição sequencial dos elementos, a introdução de elementos de paisagem que permitem a contextualização do assunto tratado ou a utilização descritiva da cor. Os desenhos revelam igualmente diferentes graus de conhecimento factual ou memória decorrente de vivências sociais, visível pelo grau de detalhe que alguns elementos apresentam ou a posição do corpo em determinadas atividades. São exemplo disto alguns desenhos que remetem para uma vivência rural nos quais é visível o pormenor dos arreios de atrelagem de uma carroça que transporta cereais para o moinho, localizado num ponto elevado (figura 34), o movimento, postura corporal, gestos ou indumentária das figuras que executam trabalhos agrícolas. No caso do desenho da figura 35 há a destacar igualmente um aspeto que diz respeito à própria divisão social e sexual do trabalho da monda. Não obstante o esquematismo da representação, se repararmos, as figuras masculinas no plano superior do desenho encontram-se numa posição vertical, estática, enquanto as figuras femininas assumem uma posição que indicia movimento. Era vulgar, nesta zona do país (Alentejo), as mondas serem realizadas por grupos de mulheres (os “ranchos”), tendo como manageiro, regra geral, um homem que era encarregado de organizar os grupos e supervisionar os trabalhos⁸⁵. O trabalho desenvolvido

⁸⁵ Esta figura do manageiro (ou maioral) encontrava-se muitas vezes associada a uma visão negativa pelo tratamento cruel que dava aos trabalhadores rurais assalariados que executavam os

com recurso a animais (figura 36) ou as festividades populares (figura 37) e religiosas são igualmente temas de desenho, cuja representação denota este conhecimento e vivência direta.



Figuras 34 e 35. Cadernos escolares. Fonte: Arquivo Municipal de Santiago do Cacém (PT/AMSC/ENS/DESC).



Figuras 36 e 37. Cadernos escolares. Fonte: Arquivo Municipal de Santiago do Cacém (PT/AMSC/ENS/DESC).

Uma outra dimensão que é revelada por estes desenhos refere-se ao modo como a sua prática é entendida no contexto da escola primária. Se, por um lado, os programas vigentes à data da realização destes cadernos incentivam a realização do desenho livre nos primeiros anos de escolaridade, sendo sistematicamente desaconselhada a cópia de estampas ou desenhos de outrem como estratégia pedagógica, o facto é que os desenhos analisados vêm demonstrar que a prática nem sempre segue a teoria. Senão vejamos: em muitos dos desenhos analisados é bem patente o recurso ao decalque de imagens de animais, por exemplo. Estas representações, muitas vezes com recurso à perspetiva, coexistem com desenhos em que predomina a planimetria. Por outro lado, repetem-se em vários cadernos pertencentes a diferentes alunos, pelo que facilmente se depreende que esta era uma prática corrente no contexto do desenho de expressão livre (figura 38).

trabalhos agrícolas. A título de exemplo, uma passagem da obra *Cerromaior* (1943), de Manuel da Fonseca, que toma como cenário a então vila de Santiago do Cacém: “Atento, o manageiro apoiava nos torrões o cacete que a mão escura segurava como um símbolo de mando”.



Figura 38. Cadernos escolares (cópia de estampas). Fonte: Arquivo Municipal de Santiago do Cacém (PT/AMSC/ENS/DESC)

Finalmente, esta apropriação de imagens assume uma outra dimensão particularmente importante se pensarmos que integram aquilo a que, atualmente, designamos por cultura visual. Neste caso, são de destacar os desenhos realizados aquando das Semanas das Colónias, promovidas pela Sociedade de Geografia de Lisboa⁸⁶. A par das redações escritas, o desenho surge como elemento essencial das estratégias de propaganda colonial. Numa circular enviada às escolas do distrito escolar de Setúbal pode ler-se que o objetivo “desta patriótica campanha é formar uma forte consciência imperial” (Circular do L.º 20/n.º24/23/fls. 116). Direcionada em especial a um público escolar é aconselhado aos professores e regentes

⁸⁶ Os materiais produzidos no âmbito das “Semanas das Colónias/Ultramar” estão agrupado com a referência PT/AMSC/ENS/DESC/6/001

a referência quer aos “obreiros da epopeia portuguesa” quer aos envoltos dos contemporâneos no progresso das “terras de além-mar” (Circular do L.º 20/n.º24/23/fls. 116).

Os relatórios enviados pelos professores aos delegados escolares a propósito das atividades realizadas durante estas semanas dedicadas aos territórios coloniais deixam transparecer claramente a utilização de dispositivos visuais como mapas, postais ilustrados, revistas ou fotografias enquanto mediadores do discurso. Num destes relatórios, a professora refere que foram dadas noções “não de uma maneira totalmente abstracta, mas antes concretizando por meio de postais e revistas que possuía, procurando interessar os alunos, pois estes, devido à sua pouca idade e cultura, nem sempre mostravam a necessária atenção.”⁸⁷ O recurso a mapas, por forma a mostrar que “Portugal não é um país pequeno”⁸⁸ ou a estampas referentes a produtos, fauna, flora e sociedades que integravam as geografias coloniais como forma de aumentar o conhecimento dos alunos que “por se tratar de crianças do campo que nada disso conheciam”⁸⁹.

Os desenhos consultados referem-se precisamente a mapas dos territórios coloniais, produtos, fauna e flora, e denotam esta ligação a referências visuais que não integram o seu universo vivencial, incorrendo em alguns equívocos e estereótipos disseminados acerca destes territórios, ou ainda espelhando a percepção de que estas eram também terras de oportunidade de enriquecimento (figura 39). A representação de palmeiras como símbolos de uma paisagem exótica, o automóvel (uma imagem retirada do livro da 1.ª classe) como símbolo de progresso e prosperidade do colono branco⁹⁰ (desenho a.) contrastam com a representação das sociedades autóctones. Aqui surge o personagem por excelência da propaganda colonial, o “indígena”, em representações que reproduzem

⁸⁷ Relatório referente à escola primária de Abela, 1950 (PT/AMSC/ENS/DESC/6/001)

⁸⁸ Expressão criada para ilustrar um mapa datado da exposição colonial no Porto e repetida no relatório da escola primária das Relvas Verdes

⁸⁹ Relatório da Escola Mista do Roncão, 1950 (PT/AMSC/ENS/DESC/6/001)

⁹⁰ Sobre esta percepção é notória uma redação de um aluno da 4.ª classe da escola de Santa Cruz em 1953 que afirma que “todos aqueles que precisam de ganhar dinheiro deviam antes ir para as nossas colónias que também fazem parte de Portugal”. Estes territórios, acrescenta, “teriam o meio de enriquecer e fazerem-se donos de grandes propriedades. Já muitas pessoas têm abalado para lá pobrezinhos e mal vestidos e daí a poucos anos vêm de lá ricos; casam com uma mulher que escolhem e passam lá muito melhor vida que cá”. Redação de A.P. (Escola Primária de Santa Cruz) datada de 4 de maio de 1953 (PT/AMSC/ENS/DESC/6/001)

estereótipos culturais: a representação da mulher que apanha cocos, carregando o filho às costas, enquanto o homem sobe ao coqueiro para colher os frutos, ou a outra mulher, também com o filho, que corta cana de açúcar, a seminudez das figuras que lavram a terra com bois (desenhos b, c, d, h). A par deste estereótipos surgem igualmente alguns equívocos que não deixam de espelhar um fraco conhecimento das realidades dos territórios coloniais. Um exemplo diz respeito às representações da fauna africana, nas quais surgem representações do tigre, casuar e do canguru como animais deste continente (desenhos g, j e k).

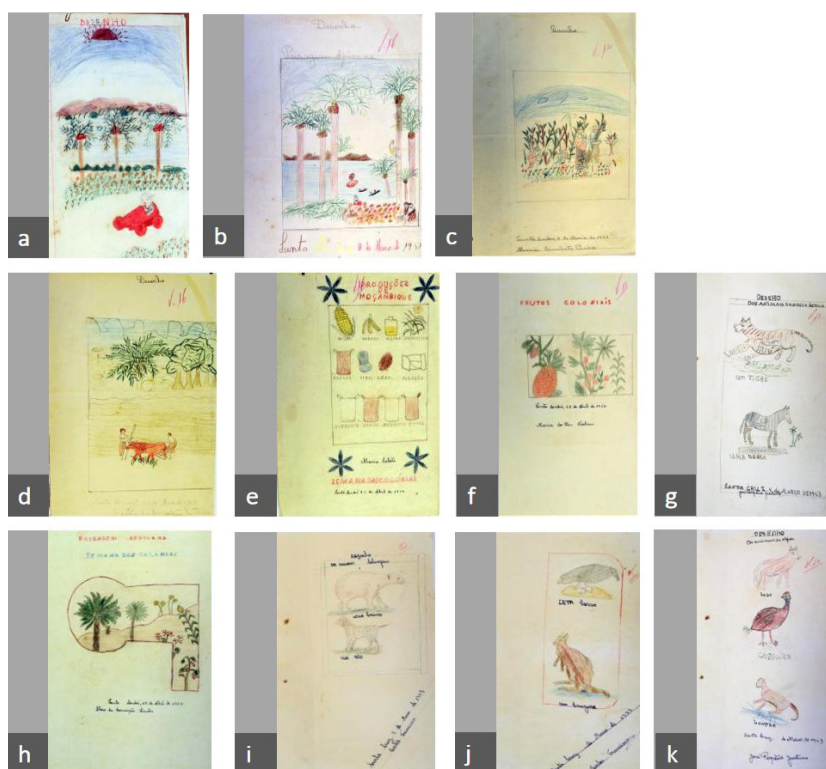


Figura 39. Desenhos relativos às Semanas das Colónias. Cadernos escolares.
Fonte: Arquivo Municipal de Santiago do Cacém (PT/AMSC/ENS/DESC).

As provas de exame constituem-se como símbolos de uma hierarquização do conhecimento artístico no qual sobressai o desenho de observação – “desenho à vista” – como espaço cristalizado de atuação que marcou indelevelmente a memória escolar de muitas gerações. O desenho analítico

que se queria como “cópia do natural” era realizado a partir de objetos de uso comum e assumia -se como o ponto de chegada de toda a aprendizagem escolar no final da 4.ª classe, finalmente aferida através do exame do 2.º grau, no qual era pedido aos alunos que fizessem o desenho indicado pelo professor (figura 40). Este sistema de exames de desenho condicionava a sua prática à observação de modelo e respetiva representação, começando a ser questionado nos finais da década de 1950 de forma mais veemente, na medida em que obrigada a uma ação rotineira de repetição tendo em vista dar resposta ao programa de exame (figuras 41, 42, 43).

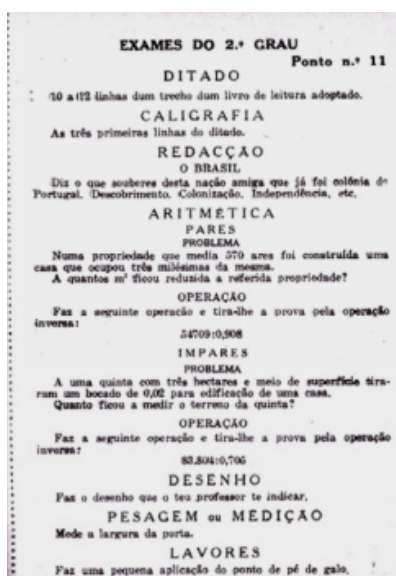
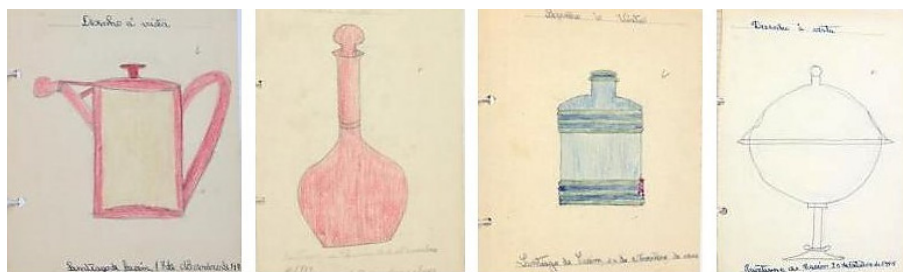


Figura 40. Prova de exame. Fonte: Arquivo Municipal de Santiago do Cacém (PT/AMSC/ENS/DESC).



Figuras 41, 42, 43- Desenhos de provas de exame da 4.ª classe. Fonte: Arquivo Municipal de Santiago do Cacém (PT/AMSC/ENS/DESC).

Como vimos, os Trabalhos Manuais surgem, a par do desenho, como uma disciplina que perfaz a educação artística na área das artes plásticas ao longo do ensino primário e que durante o Estado Novo esteve claramente ligada à divisão sexual do trabalho com os labores femininos a assumir uma posição de destaque, tal como anteriormente mencionado. O discurso pedagógico da Escola Nova, que assume os trabalhos manuais educativos como uma das disciplinas-símbolo de inovação e que em Portugal tem como figuras pioneiras Faria de Vasconcellos, Álvaro Viana de Lemos e Adolfo Lima, não foi totalmente ignorado, sendo estes autores evocados num texto da professora Jesuína Amália Custódio,⁹¹ publicado em 1934 no boletim *Escola Portuguesa*⁹². A autora considera que esta disciplina havia sido menosprezada no contexto do ensino primário, sobretudo pela falta de clarificação quanto ao seu desígnio. Na sua perspetiva, faltam pois diretrizes claras quanto à sua orientação prática e utilitária bem como formação dos professores nas áreas específicas que integra e o seu desprezo face a todas as disciplinas excluídas da “tetralogia: livro, pena, lápis e papel” (Custódio, 1934, p. 202). A este menosprezo não será alheia a clássica dicotomia entre trabalho manual e o trabalho intelectual, que se estende, na visão da autora, ao professor que leciona a disciplina, remetido para um plano inferior face aos colegas que lecionam teoria. Neste sentido, evocando figuras como John Locke ou Paul Chavigny, considera que a habilidade manual é indissociável do domínio intelectual, na medida em que se trata de uma forma de inteligência instrumental aplicada à prática, com vista a atingir uma determinada finalidade. Os trabalhos manuais deverão assumir uma dupla dimensão pedagógica e utilitária que permita a aquisição de conhecimento através da atividade prática, a transposição, para escola da “vida social”, assumindo-se esta enquanto espaço de preparação para a vida. Articulam o *ver* (com *interesse*, *atenção*, *raciocínio*) e o pensamento, e integram um processo educativo mais amplo, baseado na dimensão experimental. A experimentação, radicada na exploração, descoberta, invenção e associação, permite firmar contributos para o desenvolvimento físico, intelectual, social e estético do indivíduo. Não obstante a partilha de algumas das posições de autores como Adolfo Lima,

⁹¹ Professora da escola de Pederneira, Vila Nova de Ourém

⁹² Custódio, J. A. (1934). Trabalhos Manuais Educativos (I). *Escola Portuguesa*, 1, (12)

a autora do texto, ao procurar demonstrar a transversalidade e versatilidade dos trabalhos manuais, resvala numa visão instrumental e simplista ao afirmar que,

através dos trabalhos manuais, nós poderemos fazer a concretização das diferentes disciplinas que constituem o programa da instrução primária: geometria, aritmética, ciências, geografia, agricultura, higiene, culinária, desenho, história e até um pouquinho de história da arte. (Custódio, 1934, p. 203)

O desenvolvimento da concentração, percepção, poder de observação, motricidade (“agilidade e destreza manual”) noção de volume e proporção, criatividade (“imaginação reconstrutiva, criadora e inventiva”), hábitos de limpeza e organização do espaço de trabalho, resiliência e sentido estético são alguns dos contributos apontados pela autora do texto, que considera ainda a dimensão criativa plasmada na descoberta e invenção de formas que poderão servir de base a uma complexidade crescente dos projetos a realizar (Custódio, 1934).

As ligações entre a dimensão sensório motora e a dimensão criativa constituíram-se como um ponto de discussão em alguns destes textos. Clotilde Mateus⁹³, em 1940, tece uma dura crítica às propostas desenvolvidas por Froebel e Montessori, considerando que as mesmas se dirigem apenas à dimensão percetiva e sensorial, sufocando, com os seus exercícios, a imaginação e a criatividade da criança. Considerando antes a perspetiva desenvolvida por Dewey, da prática artística enquanto experiência integral, defende uma visão dos trabalhos manuais educativos enquanto atividades com uma finalidade artística e funcional intrínsecas e que respondem ao interesse, espírito criador, fantasia e “esforço estético inventivo” (Mateus, 1940, p.622). A sua integração numa esfera mais alargada da *vida* abre um campo de possibilidades de desenvolvimento que, além da dimensão física e intelectual, se estende igualmente a um domínio das “virtudes morais, da paciência, da perseverança e do amor ao trabalho” (Mateus, 1940, p.622). Neste sentido, defende para a escola primária um modelo no qual os trabalhos manuais se constituem como ponto de cruzamento entre a atividade sensorial, o interesse e curiosidade puramente

⁹³ Mateus, C. (1940). Os Trabalhos manuais Educativos na Escola Primária. *Escola Portuguesa*. n.º298, 11 de julho de 1940, pp. 622-623.

estéticas, “laborioso engenho” e cujos produtos finais, confirmada a sua funcionalidade, expressem um “repositório das suas observações, gostos e habilidades, com a sua expressão infantil” (Mateus, 1940, p.622).

Esta disciplina enforma uma primeira aproximação às artes plásticas e deverá ser considerada precisamente enquanto estímulo ao desenvolvimento da expressão plástica infantil. Contudo, é igualmente encarada como uma forma de imitação das atividades adultas. As crianças mimetizam aquilo que são as atividades de construção de objetos de natureza funcional realizadas pelos adultos, transpondo-as para a realização de objetos de pequena escala, sendo disso exemplo os “enxovais de bonecas” que abundam como exemplos desta dimensão simultaneamente mimética e utilitária dos trabalhos manuais (figura 44)



Figura 44. “Enxoval da boneca”. Desenho de Clotilde Mateus. Fonte: Escola Portuguesa, n.º 314, 31 de outubro 1940

Numa perspetiva didática, os Trabalhos Manuais são encarados enquanto área transversal que complementa e auxilia as outras disciplinas que compõem o currículo. Este papel auxiliar possibilita, segundo a professora Clotilde Mateus, a consolidação prática e material de aprendizagens e conteúdos, anteriormente lecionados sob a forma abstrata. Concretizando esta visão transdisciplinar e instrumental, a autora do texto dá como exemplo o trabalho realizado numa “Semana das Colónias”, por uma aluna que construiu a maquete de uma “aldeia indígena”, a qual reproduzia, segundo a autora, o aspeto “rústico e toco” das

habitações e onde “não faltaram os telhados de colmo que ela realizou com portuguesíssima rafia” (Mateus, 1940a, p.71).

Os trabalhos em papel/cartão, madeira, arame, modelação (em barro ou cimento), trabalhos em rafia, técnicas como o esgrafito, a gravura em linóleo ou a xilogravura são então perspectivados sob o ponto de vista de uma transversalidade com outras disciplinas como o desenho, a geometria ou a língua. Já José Manuel Landeiro (1940) propõe a existência de dois cadernos para a disciplina de trabalhos manuais: um *caderno A* que servirá para assentar ou colecionar os trabalhos realizados e um *caderno B*, de papel almaço liso, que servirá para recolher a informação técnica acerca do processo de trabalho desenvolvido com vista a realizar cada trabalho, nomeadamente o desenho de cada uma das respetivas fases. Além do cruzamento da memória e documentação dos processos e produtos, o dispositivo constituído pelos dois cadernos assume igualmente uma importância crucial na perspetiva do autor já que,

com eles o aluno aproveitará os T.M. para desenvolver o espírito da precisão, do método, da ordem, da exactidão, do acabamento, da perfeição, espírito contrário ao desalinho, ao desconexo, à levandade e a tanto outros vícios próprios de uma vida atabalhoada e sem nexos” (Landeiro, 1940, p. 157).

Aqui a dimensão didática associa-se claramente a uma perspetiva de contornos moralizantes que associa o saber disciplinar a uma batalha contra aquilo que o autor designa por vícios. A formação do carácter é, por isso, uma das outras dimensões associada aos trabalhos manuais. Além das questões processuais inerentes à prática do trabalho manual, a fruição estética, enquanto espaço que conjuga sensações, percepções, emoções e estados de alma, constitui-se como um estímulo da virtude desde tenra idade. A “paciência”, o “instinto maternal”, o “sentido de ordem e arranjo doméstico”, o “gosto do Belo”, o “amor pelos adornos do lar”, a “disciplina”, a “robustez”, a “vontade” e a “higiene” (Mateus, 1941, p.362) integram, portanto, o leque de virtudes que emanam da prática dos Trabalhos Manuais na escola primária.

Considerando a dimensão utilitária, as perspetivas sobre os Trabalhos Manuais oscilam entre o reconhecimento de uma forma de iniciação ao mundo do trabalho e a defesa da sua dimensão puramente educativa – ainda que esta também se traduza na realização de objetos de natureza

funcional. Neste sentido, ainda que sobrevivendo a função essencialmente educativa, quando os trabalhos manuais são perspetivados a partir da sua dimensão funcional, destacam-se os labores femininos e a arte aplicada a arranjos domésticos, como exemplos por excelência da sua utilidade. Considerando que “o campo das atividades femininas infantis é muito mais amplo e interessante do que aquele que os meninos podem trilhar” (Mateus, 1940b, p.339), os labores femininos tornam-se símbolos de uma visão social da mulher tendo como centros vivenciais o *berço* e o *lar*.

Em grande parte dos textos sobre esta disciplina, os autores são unânimes em considerar as vantagens de natureza psicomotora, psicossocial e pedagógica que ela integra. Contudo, também se supõe, nas entrelinhas, a dificuldade e contrariedade com que alguns professores encaram a sua lecionação e mesmo a sua integração no *currículum* da escola primária. Um desses argumentos contrários consiste no facto de que a aprendizagem de técnicas artesanais conduz a um florescimento de indústrias domésticas que representam uma concorrência desleal para com as indústrias de artes e ofícios. Este facto é refutado pelo argumento de que os Trabalhos Manuais não se integram numa vertente profissionalizante, mas sim educativa (abrangendo os domínios físico, intelectual, moral e estético), pedagógica (como auxiliar das restantes disciplinas) e como “meio de despertar e desenvolver vocações” (Landeiro, 1940a, p.52).

A dificuldade na aquisição dos materiais é outro entrave ao desenvolvimento da disciplina apontado por J. Manuel Landeiro, que propõe a reutilização de materiais como cartões ou papéis utilizados na embalagem e acomodação de mercadorias, observando a recomendação do programa para que sejam banidos do ambiente escolar a “frivolidade e amor ao luxo”. Deste modo, constituem-se assim os Trabalhos Manuais um espaço apropriado não só ao conhecimento de natureza técnica e estética, como também ensinam os alunos a serem providentes, ao transmitir-lhes regras de economia.

As exposições escolares constituíam-se enquanto montras daquilo que eram as práticas pedagógicas no campo dos Trabalhos Manuais. Na notícia sobre uma exposição de Trabalhos Manuais educativos realizada em Bragança (figura 45), além da imagem das duas salas repletas de objetos produzidos nas escolas do distrito escolar, é de destacar a legenda que as acompanha e que dá conta das áreas de atuação no âmbito desta disciplina. Deste modo, os trabalhos apresentados dividiam-se em dois grandes grupos, que compreendem a “fixação e a demonstração de conhecimentos adquiridos” divididos pelas seguintes tipologias:

- a. Trabalhos em barro ou cimento;
- b. Trabalhos em papel e cartão;
- c. Trabalhos em madeira ou cortiça;
- d. Trabalhos em arame ou metal;
- e. Trabalhos em rafia ou palha;
- f. Trabalhos em técnica mista;
- g. Laveres femininos (costura, crochê e bordado)



Figura 45. Exposição de Trabalhos Manuais Educativos (Bragança). Fonte: Escola Portuguesa

Os labores femininos começaram a integrar o *currículum* do ensino primário e, de alguma forma, sobrepõem-se aos Trabalhos Manuais na educação da mulher, remetendo o trabalho manual feminino para a esfera da domesticidade. A professora Clotilde Mateus, na série de textos sobre os Trabalhos Manuais, afirma precisamente esta ligação entre as atividades disciplinares na escola, como prenúncio de uma vivência que conjuga o feminino com a maternidade e o lar. As observações, tecidas a propósito da realização de brinquedos pelas crianças, revela uma visão da criança que, embora lhe reconheça criatividade, individualidade, interesses e gosto próprio, não deixa de esbarrar numa conceção da criança enquanto adulto em miniatura, com os papéis sociais de género, claramente atribuídos. Nas suas palavras:

Quantas vezes nós observamos uma pequenina mamã de 8 ou 10 anos a trabalhar afanosamente no enxoval da sua boneca com uma actividade e um interesse deveras comovedor! Quantas ainda a vemos preocupada com os trabalhos caseiros de arrumações e de cozinha, toda afadigada no sue papel de dona de casa! O instinto maternal e

o feminino revela-se logo nos primeiros anos de existência e os bracinhos que embalam e acalentam bonecas são já uma miniatura, promissora, dos braços fortes que hão-de, um dia, acarinhar bebês.” (Mateus, 1940c, p. 42)

Na revista *Escola Portuguesa* começa a ser recorrente, sobretudo a partir da década de 1940, uma secção assinada pela professora Maria de Jesus Mateus a qual contempla a construção de objetos de natureza essencialmente têxtil, considerando aspetos essencialmente técnicos, funcionais e decorativos. Carteiras, bolsas, lenços, malas, sapatos de bebé/boneca, toucas, baberoiros, roupa de berço, guardanapos, entre outros, integram o vasto leque de objetos que traduzem o papel da mulher como dona de casa e mãe (figura 46)



Figura 46. Imagens dos artigos sobre trabalhos femininos. Fonte: Escola Portuguesa

O desenvolvimento prático dos processos de ensino na área dos Trabalhos Manuais surge como um dos exemplos dados pela professora Jesuína Custódio (1934), na segunda parte do seu texto sobre os trabalhos manuais educativos⁹⁴. Nele a autora descreve o modo como tenta articular esta disciplina com os restantes que compõem o *currículum* ao longo de um dia de aulas. Neste caso há a considerar, à semelhança do que se verifica com o Desenho, a alocação do último tempo letivo aos Trabalhos Manuais. Neste caso, e atendendo ao processo descrito pela

⁹⁴ Custódio, J. A. (1934). Trabalhos Manuais Educativos (II). *Escola Portuguesa*. Ano 1, n.º 13, 3 de janeiro de 1935, p. 216

professora, compreende-se que esta localização horária cumpre o objetivo de consolidar e materializar um processo de pesquisa que atravessou transversalmente as restantes matérias lecionadas. Vejamos a forma como a autora do texto descreve este processo: a aula inicia-se, no primeiro tempo letivo, com uma “lição das cousas”, seguida de uma aula de língua materna cujo tema correspondesse ao “centro de interesse tomado para assunto da lição” (Custódio, 1934, p.216). Segue-se uma lição de aritmética, ciências, geografia ou história relacionada com o projeto a realizar em trabalhos manuais. Finalmente, chegado o último tempo de aulas, é hora de recapitular as matérias abordadas anteriormente e proporcionar a aquisição de novos conhecimentos através dos procedimentos práticos de natureza técnica e projetual. A professora dá como exemplo a realização de flores artificiais que designa por “cultura estética pela ornamentação” para as quais concorrem conhecimentos de geometria, dos materiais e dos processos de trabalho como a medição, dobragem, corte e colagem. Observando este processo foram realizados objetos como molduras, frisos, calendários, moinhos, copos de papel e blocos de apontamentos.

O CINEMA EDUCATIVO

O cinema educativo, embora não seja mencionado na legislação como área integrante do *curri culum* do ensino primário, acaba por encontrar um lugar no âmbito do discurso pedagógico e educativo publicado nas páginas da *Escola Portuguesa*. Num texto que reproduz (e traduz) a conferência dada por Johannes Roth no Liceu Normal de Lisboa, intitulada “Desenvolvimento do Cinema Educativo e Didático na Alemanha”,⁹⁵ é claramente afirmada a modernidade deste meio como ferramenta didática e pedagógica, predizendo a substituição do *quadro demonstrativo* pelo écran no qual se projeta, primeiro, o filme a preto e branco, amanhã o filme a cores, mais tarde, “o filme em relêvo, *esterioscópico*” (Roth, 1935, p.543). O cinema entendido enquanto recurso pedagógico encontra-se associado à fotografia. A esta é atribuído um valor documental e, dado o seu sentido estático, é-lhe conferida uma função

⁹⁵ Roth, J. (1935) O desenvolvimento do Cinema educativo e didático na Alemanha. *Escola Portuguesa*. Ano 1, n.º 29. 25 de abril de 1935.

essencialmente analítica. Pelo contrário, tratando-se o cinema de uma linguagem dinâmica, dominada pela imagem ao movimento, é-lhe associada uma função de síntese. O filme, perspectiva das orientações publicadas na *Escola Portuguesa*⁹⁶, apresenta-se apenas enquanto recurso tecnológico colocado ao serviço das várias disciplinas, sem que isso signifique uma secundarização do papel do professor ou um obstáculo à sua palavra. Na verdade, é aconselhada a utilização do cinema mudo de modo a permitir o comentário simultâneo e complementar à imagem no contexto da aula, sem que se torne o ensino mecanicista. A elaboração do filme educativo, em associação com o pedagogo, deverá ter em consideração as dimensões fisiológica e psicológica da criança e abranger, transversalmente, as disciplinas que compõem o currículo. O autor do texto propõe por isso a criação de um *Centro Nacional de Cinema Escolar* e a formação de professores no âmbito do cinema educativo.

Em qualquer um dos textos mencionados sobrevém a ideia de um contributo deste meio visual para a comunicação e difusão de conteúdos de natureza propagandística em meios escolares, destacando-se as disciplinas como a geografia e a história, nas quais o filme tanto pode mostrar costumes de “países exóticos” como “entusiasmar os jovens de uma aula pela grandeza da pátria, mostrando-lhes os compatriotas nos seus trabalhos diários, a faina do lavrador, a oficina do pequeno artífice...” (Roth, 1935, p.544). A aquisição de recursos audiovisuais, nomeadamente cinematográficos, por parte dos serviços de cinema da Direção Geral do Ensino Primário, integra uma tentativa de introduzir novos meios no âmbito das atividades letivas, por forma a contemporizar o ensino com uma certa modernidade. Contudo, a possibilidade de haver um cinema produzido pelas crianças levanta outras questões mais alargadas que se articulam com conhecimentos de natureza técnica. Esta aprendizagem técnica permite-lhes servirem-se do cinema como meio de comunicação, mas também como forma de desenvolvimento de uma literacia visual que permite a formação de espectadores mais exigentes.

⁹⁶ “Necessidade de centros nacionais de cinematografia escolar”. *Escola Portuguesa*. N.º68. 30 de janeiro de 1936, p. 112

5.^a PARTE

PÓS-25 DE ABRIL

UMA CONSCIÊNCIA NACIONAL GENUINAMENTE DEMOCRÁTICA

O golpe militar do 25 de abril de 1974 abriu um espaço de mudança que poria fim a um período de 48 anos que, ideologicamente fundado numa velha *cultura nacional colonialista* (Rosas et al., 2020, p.63), desaguou num regime gradualmente acometido por uma grave crise de legitimidade, motivada sobretudo pelo arrastar de uma guerra colonial travada em três frentes de combate e de tensões internas ao corpo político e social no poder (Serra, 2009).

A educação constituir-se-ia como uma das áreas à qual os sucessivos governos irão dar destaque desde logo pelo programa do Movimento das Forças Armadas (MFA) que se compromete a promover o “desenvolvimento da reforma educativa, tendo em conta o papel da educação na criação de uma consciência nacional genuinamente democrática, e a necessidade da inserção da escola na problemática da sociedade portuguesa” (Decreto-Lei n.º 203/74). Ao mesmo tempo, o campo da educação reveste-se de uma textura reticular que prefigura um feixe de ligações entre o tempo curto, advindo das transformações políticas (e consequentes alterações conjunturais de políticas educativas) ou o tempo longo das mentalidades (Pereira, 2014). Deste modo, uma abordagem ao papel desempenhado pela educação artística no contexto do sistema educativo após 1974 não poderá ignorar os discursos sobre a educação que, em larga medida, irão legitimar as tomadas de decisão e consequente ação legislativa, reguladora, ou, pelo contrário, irão preconizar uma oposição aos modelos definidos.

Dada a estreita interligação entre os seus atores (professores, estudantes...) e objeto de ação (estruturas organizacionais, jurídicas, curriculares, formativas,...) há, na produção do discurso sobre o fenómeno educativo, uma reciprocidade que, em última instância, potencia a introdução de alterações no sistema. Ou seja, o discurso atua enquanto fator de

transformação. Não podem ser ignorados os discursos que conhecem uma realidade prática sob a forma de legislação, programas e orientações curriculares ou recomendações, advindos quer de instâncias nacionais quer de instâncias internacionais e que, na globalidade, prefiguram diferentes perspectivas sobre a educação (política, jurídica, organizacional ou económica) e que são acompanhadas por outras tantas modalidades ideológicas.

Considerando a evolução dos discursos educativos desde o 25 de abril de 1974, José Alberto Correia (1999) associa quatro momentos que correspondem, respetivamente, a diferentes perspectivas ideológicas. Assim, no decurso do período revolucionário, o discurso acerca da educação, prefigurando o que o autor designa por “ideologia democratizante e crítica” (Correia, 1999, p.81), integra a dimensão política dos processos em curso, procurando contribuir para a formação de uma consciência democrática que se projeta simultaneamente no tecido social e no interior do próprio sistema educativo – contribuindo para uma *educação democrática*. Um segundo momento que designa por “definição jurídica da educação” (Correia, 1999) corresponde à consolidação constitucional e desmilitarização do regime político e no qual a estabilidade democrática concorre para legitimar uma ordem educativa codificada através do texto legislativo/normativo.

A um terceiro momento, marcado pela adesão de Portugal à Comunidade Europeia, corresponde uma “ideologia de modernização” preconizada pela visão “economicista” e tecnocrática que, entre outras coisas, esteve na base de uma valorização das áreas da ciência e tecnologia nos *curricula* escolares, sob o argumento da sua eficácia em termos de crescimento económico e competitividade. Finalmente, um quarto momento, que o autor associa a uma “ideologia da inclusão e da definição organizacional da educação” (Correia, 1999, p.100), que corresponde ao início do século XXI, e em que, face às complexas transformações do tecido social, foi sendo implementada uma visão utilitarista e *gestionária* que, embora permeável aos problemas sociais como a exclusão, tende, nas palavras do autor, a “preservar o campo educativo de qualquer questionamento social ou político” (Correia, 1999, p.100). Incide o discurso numa *sustentabilidade* do sistema educativo que, propondo uma *flexibilização* da estrutura organizacional, fragiliza princípios como o serviço público, a democratização do acesso e universalidade do conhecimento e a pedagogia crítica.

Esta perspectiva, projetada sobre a construção dos *curricula* escolares, ainda que apoiada numa ética do respeito pela diferença, acentua uma

visão dualista e hierarquizada dos saberes, em que em lugar central se encontram áreas/disciplinas “nobres” do currículo, as quais ocupam uma maior percentagem de horas atribuídas e às quais é dada maior relevância em termos de avaliação e numa zona periférica todos os outros saberes. Embora fundamentada num discurso da inclusão e da satisfação da diversidade de interesses, esta visão polarizada dos saberes contribui para uma hierarquização do conhecimento que, em última instância, reproduz hierarquias sociais e legitima uma profunda desigualdade no acesso ao conhecimento e à escolarização. O campo educativo, transformado num “espaço social de gestão, mais ou menos eficiente, dos indivíduos e das suas competências” (Correia, 1999, p.101), mimetiza um sistema neoliberal no qual a exclusão se torna sinónima de incompetência e é desvinculada da noção de injustiça social – da qual deriva na realidade.

A abordagem que se segue procura ter em consideração a complexidade dos processos acima referidos, assumindo como base o discurso educativo acerca da Educação Artística em geral, e das artes visuais em particular, no contexto dos *currícula* do 1.º ciclo do ensino básico, a organização da formação de professores, bem como as práticas desenvolvidas por docentes no ativo. Neste será proposto um mapeamento dos principais momentos que definem a evolução das políticas educativas desde 1974, tendo como pontos de ancoragem a legislação e as propostas advindas de entidades como o Conselho Nacional de Educação, seguido de uma análise exploratória quer dos planos de formação de professores, quer das práticas docentes a partir sobretudo de documentação visual, procurando percecionar as ligações entre os textos orientadores e as práticas desenvolvidas no terreno.

APRENDENDO A APRENDER

Em 1974/75 foram publicados programas para o ensino primário que contemplavam, além dos trabalhos manuais, a educação visual. O programa da 1.ª classe pressupõe um período propedêutico, os “trabalhos preparatórios gerais”⁹⁷ de adaptação da criança ao meio escolar, no qual são privilegiadas atividades de natureza sensorial e que, além de permitir

⁹⁷ Ministério da Educação e da Cultura (1974). Ensino Primário: Programas para o ano letivo 1974-1975.

detetar problemas de ordem cognitiva ou comportamental, possibilita, acima de tudo, desenvolver a percepção do espaço, do tempo, da relação com os outros e com o professor.

A Educação Visual enquadra a prática do Desenho e dos Trabalhos Manuais, assumindo, na 1.^a classe, uma dimensão expressiva, associada ao desenho livre, entendido enquanto modalidade de comunicação e de “realização pessoal” e tendo como objetivos o desenvolvimento da “sensibilidade estética” e do “poder da criatividade” (MEC, 1974, p.64).

Para esta educação do ver concorrem os “exercícios preparatórios gerais” de exploração sensorial que, além de complementar a observação, estimulam o desenvolvimento de atividades ao nível da expressão plástica. Neste âmbito é proposta a livre escolha e utilização de uma vasta gama de materiais de atuação de acordo com os interesses próprios de cada criança. O programa atribui à prática do desenho um *valor catártico*, como espaço de liberdade, de equilíbrio, tranquilidade emocional, bem como de desenvolvimento da *coordenação visual-motora*.

A livre expressão, tal como é entendida no programa, constitui-se enquanto espaço de liberdade e confiança, podendo ser despertada através de estímulos orais, visuais ou auditivos. Não pode incorrer numa demissão do professor, mas sim de um processo de encorajamento através de propostas capazes de contribuir para o desenvolvimento do *poder de comunicação*, da *imaginação criadora* e *sensibilidade estética*. Por este motivo, no programa é feita uma advertência para a necessidade de não proceder a qualquer classificação ou correção destas práticas, consideradas igualmente numa vertente transversal às várias aprendizagens em outras áreas disciplinares.

Assim, quer o Desenho quer os Trabalhos Manuais, englobados numa área mais abrangente da Educação Visual, serão integrados no desenvolvimento do programa ao longo dos quatro anos, designadamente na área da Geometria, das Ciências Naturais, Geografia, História entre outras. Além do Desenho, os Trabalhos Manuais são igualmente integrados no âmbito da Educação Visual. Neste caso, os trabalhos em barro, pastas de natureza variada, papel, cartão, materiais reciclados, têxteis, cortiça, madeira e arame, compõem os conteúdos propostos para desenvolver ao longo das quatro classes. Através da abordagem a diferentes formas de manipular estes materiais (de forma direta ou através de instrumentos) pretendia-se estimular, de forma lúdica, a sensorialidade, a coordenação motora, a educação do ver (*espírito de observação*), a imaginação,

a socialização e o conhecimento – das matérias, dos volumes, das formas,... (MEC, 1974).

Em termos metodológicos, as indicações são para a articulação com outras áreas disciplinares e para um encadeamento das ações a desenvolver numa linha de crescente complexidade, considerando quer o trabalho individual, quer o trabalho coletivo.

Em 1979 foram publicados novos programas do ensino primário,⁹⁸ nos quais, a par do desenvolvimento integral e harmonioso da criança, se destacam a *intervenção social*, a *intervenção estética* e a *participação ativa e democrática na sociedade* como objetivos de formação. O programa encontra-se estruturado em cinco áreas (A,B,C,D e E) às quais correspondem os seguintes domínios do conhecimento:

- A. Meio Físico e Social
- B. Língua Portuguesa
- C. Matemática
- D. Expressão e Intervenção Artística
- E. Educação Física

A Educação Artística integra assim a dimensão expressiva e a dimensão interventiva e esta perspetiva encontra-se, naturalmente, na base da organização dos conteúdos referentes à *atividade plástica* (área D1). Neste caso, à *expressão gráfica e plástica*, e à *criação e recuperação de objetos*, acrescentam-se as *leituras do real e das imagens*. Este último conteúdo, implicado numa finalidade mais alargada de compreender o meio social e promover intervenção na comunidade, introduz, nos primeiros anos de escolaridade, uma educação do olhar e do ver que preconiza uma dimensão crítica da prática artística. Se a expressão se dirige ao indivíduo e à subjetividade, a intervenção estética e as leituras da realidade reportam-se a uma ligação entre indivíduo e sociedade. Este último aspeto é visível, por exemplo, nos objetivos programáticos quando é definida a participação criativa “na realização de obras coletivas e na organização do espaço escolar, familiar ou comunitário, considerando aspetos estéticos e funcionais” (Portaria 572/79 de 31-10-1979). Através da articulação entre a expressão, a educação do ver, a interpretação da imagem e a criação de

⁹⁸ Portaria 572/79 de 31 de outubro de 1979.

objetos de natureza variada (objetos de comunicação, objetos lúdicos, objetos funcionais, ...) são contempladas as dimensões comunicacional, interpretativa, criativa, técnica, estética e social.

Em 1980, foram apresentadas, pelo Conselho de Ministros e pelos grupos parlamentares do PS e MDP-CDE, propostas de lei de bases do sistema educativo que, embora não tenham sido discutidas devido ao termo da sessão legislativa, não deixam de assumir uma determinada importância quando analisadas à luz daquilo que são as concepções que cada grupo/partido enuncia a propósito da educação em geral e da educação artística em particular. No preâmbulo à Proposta de Lei n.º 315/I, de 29 de abril de 1980 (do Conselho de Ministros) é expressa uma preocupação com o papel desempenhado pela educação no desenvolvimento material e cultural de um país, a consciência da rápida transformação das realidades tecnológica, científica e cultural, factos que motivam um investimento neste setor, visando a criação de um sistema educativo flexível que não implique sucessivas modificações. O aumento da escolaridade que compreenda um maior número de estudantes (de seis para nove anos), a diversificação das modalidades e meios de ensino/formação, designadamente a formação profissional e a *formação permanente*, ao longo da vida, constituem-se igualmente como aspetos a considerar atendendo à necessária resposta face ao desenvolvimento científico, tecnológico e cultural e à necessidade de reconversão profissional, bem como à promoção cultural e ocupação de tempos livres.

A proposta de lei teve como pontos essenciais o alargamento da escolaridade obrigatória e a reorganização do ensino básico, secundário e superior, a formação de pessoal docente, iniciação e formação profissionais. A educação, perspectivada enquanto formação integral do indivíduo ao longo da vida, possibilita a aquisição de conhecimento e hábitos de trabalho e contribui para a criação cultural, científica e artística, constituindo-se como premissa que norteia a proposta. Neste sentido, são objetivos do ensino básico o i) desenvolvimento da “capacidade de raciocínio, espírito crítico, sentido moral e a sensibilidade estética” (CNE, 2017, p.736) e a ii) descoberta e estímulo de *aptidões artísticas* de modo a proporcionar o *desenvolvimento físico* e a valorização das *atividades manuais*.

Entretanto, entre 1981 e 1984, são apresentadas várias propostas de lei pelos vários partidos com assento parlamentar (PS, MDP-CDE, PCP), até que em 1986 seria aprovada a lei 46/86 de 14 de outubro de 1986 que estabeleceu as bases do sistema educativo.

Esta previa a criação de um sistema educativo pautado pelo “espírito democrático”, pela pluralidade e visava promover a formação de cidadãos “capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (DR, 1986, p. 3068), aptos a refletir criticamente acerca de valores de natureza estética, espiritual, moral e cívica. Neste sentido, são de sublinhar como objetivos para o ensino básico o desenvolvimento, entre outros, de *interesses, aptidões, capacidade de raciocínio, memória, criatividade, sentido crítico e sentido estético*, numa relação direta entre a *cultura escolar* e a *cultura do quotidiano*, articulando, para tal, *saber e saber fazer* (DR, 1986). A valorização das *actividades manuais* e a promoção da *educação artística*, através da sensibilização para a diversidade inerente à expressão artística e estética, constituem-se igualmente enquanto objetivos plasmados no texto legislativo. O diploma que subdivide o ensino básico em 3 ciclos prefigura, como objetivos específicos para o 1.º ciclo do ensino básico no âmbito da educação artística, o desenvolvimento das expressões plástica, dramática, musical e motora. A par desta componente curricular, são igualmente tidas em conta as modalidades de educação não formal, nomeadamente através de atividades que, visando uma formação integral e realização pessoal, integram a educação artística como espaço de enriquecimento cultural.

O Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de agosto veio definir a estrutura curricular para o ensino básico e secundário, tendo em consideração as exigências que se colocam à educação tanto no plano nacional como internacional e mediante “a construção de um projeto de sociedade, que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia.” (DR, 1989, p.3638)

No caso concreto do 1.º ciclo este integra os domínios da educação estética e artística no corpo das áreas disciplinares ligadas aos domínios da Expressão e Educação (quadro 2) de frequência obrigatória. Neste caso parece haver um reconhecimento da importância destas áreas e uma equiparação às restantes disciplinas que integram os domínios do conhecimento em causa, sem que assumam a mesma centralidade. Por outro lado, não deixa de espelhar os desenvolvimentos no âmbito educativo com especial destaque para a linha da educação pela arte e da arte na educação, bem como da investigação nas áreas da psicologia, que foram revelando o papel desempenhado pelo contacto com as práticas artísticas e a fruição

estética enquanto espaços de desenvolvimento integral do indivíduo, considerando as dimensões psicomotoras, cognitivas e psicossociais. O facto de nos programas anteriores o domínio da educação artística ter sido englobado sob a designação genérica de “expressões” é claramente revelador de uma orientação das áreas artísticas para a uma linha da livre expressividade individual que a colocava num plano essencialmente comunicacional e criativo. A designação “Expressão e Educação” visa, assim, afirmar um claro propósito educativo das áreas ligadas à fruição e prática artística nas diferentes áreas (artes plásticas, música, teatro, dança) e assume-se enquanto marcador simbólico (Pacheco et al. 2018).

Neste sentido, a inclusão das artes enquanto áreas disciplinares no currículo formal procura promover um conjunto de interações entre a prática artística e outras áreas do conhecimento, através de abordagens interdisciplinares. Já no caso da Área Escola (em 2001 renomeada como Área de Projeto), esta irá configurar-se enquanto área curricular não disciplinar na qual se irão desenvolver metodologias de trabalho projectual que, em muitos casos, preveem uma articulação multidisciplinar que envolve as práticas artísticas e as problemáticas advindas das ligações entre a escola e meio com vista a uma formação pessoal que articula o indivíduo, a sociedade e a cultura.



Quadro 2. Currículo do 1.º ciclo do Ensino Básico definido em 1989. Fonte: Própria

Em 1990, na linha da reforma curricular que ficará terminada em 1996, a Educação Artística será alvo da publicação das bases gerais da sua organização ao nível do pré-escolar, escolar e extraescolar (Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro). Importa analisar um pouco melhor este documento, na medida em que ele permite perceber de forma mais consistente as perspetivas assumidas em relação às conceções, práticas e implicações da Educação Artística.

O preâmbulo ao documento começa por referir a existência de uma lacuna ao nível da Educação Artística, tendo em consideração a complexidade dos conhecimentos, das práticas, a integração e articulação com o sistema de ensino bem como as infraestruturas que este domínio exige, a firmando a “elevada prioridade” que a educação estética e artística assumem na reforma do ensino a ação do governo aspirava, restituir, à “escola portuguesa (...) um rosto humano” (Decreto-Lei n.º 344/90, de 2-11-1990). Não obstante a evocação da escola portuguesa, esta reforma curricular parte igualmente da constatação de uma situação inconciliável com as realidades europeias. Percebe-se, assim, que a este discurso não será alheia a adesão de Portugal à então CEE, em 1985, que enquanto força motriz exógena, produz uma ação reformadora do sistema, ainda que o discurso que a acompanha não seja totalmente explícito neste ponto.

Concomitantemente, a democratização do ensino, aliada a uma dinâmica no campo cultural marcada por um recrudescimento do mercado da arte e das entidades que gravitam em redor da criação, difusão e fruição artística, (que mais tarde estaria na origem das chamadas “indústrias criativas”) constituiu-se como terreno para a uma resposta governativa. Esta resposta visava abranger não só o território da formação geral, designado por “educação artística genérica” (considerada “parte integrante e indispensável na educação em geral”), e especializada, dividida em três vias: a “vocacional”, as “modalidades especiais”, e a “extraescolar”. A investigação encontra-se igualmente contemplada e, em conjunto com as restantes modalidades, procura estimular a inovação prefigurando a “construção gradual de um novo sistema articulado” (Decreto-Lei n.º 344/90, de 2-11-1990) que integraria as áreas da música, dança, audiovisual, teatro, cinema e artes plásticas.

No artigo 2.º do documento são enunciados os objetivos definidos para a reforma ao nível da educação artística. Estes objetivos abrangem cinco dimensões:

1. A dimensão criativa;
2. A dimensão comunicacional;
3. A dimensão técnica;
4. A dimensão cultural;
5. A dimensão formativa.

O reconhecimento da transversalidade da educação artística na formação global do indivíduo passa, neste caso, por perspetivá-la enquanto espaço de experiências pessoais, capazes de “assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado” (Decreto-Lei n.º 344/90, de 2-11-1990), de múltiplas formas de expressão e comunicação, de contacto com diferentes linguagens, de estímulo ao desenvolvimento da *criatividade*, da *sensibilidade estética* e do *sentido crítico*, de deteção de “aptidões específicas” e envolvendo um espectromais amplo das *praxis* cultural ao prefigurar o desenvolvimento de práticas individuais e coletivas e à “ocupação criativa de tempos livres”. Deste modo, a “educação artística genérica” assume-se quer como parte integrante dos *curricula* quer como espaço agregador de atividades de complemento curricular.

Num sentido mais estrito, o ensino especializado configura o desenvolvimento, a nível “vocacional e profissional” de conhecimentos técnicos, artísticos e culturais, bem como da investigação no âmbito das “diferentes ciências das artes”. Em ambos os casos, a formação de professores e outros agentes é igualmente assumida como prioridade, considerando a objetivo anunciado de “formar docentes para todos os ramos e graus de ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos” (Decreto-Lei n.º 344/90, de 2-11-1990).

UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

A rutura com o passado e a renovação conceptual e pedagógica constituem-se como linhas orientadoras da revista Escola Democrática que, a partir de 1975, substitui o boletim Escola Portuguesa como órgão de comunicação da Direção Geral do Ensino Básico.

As discussões em torno dos programas e da construção dos textos legislativos somam-se um conjunto de outros textos, notícias, programas de formação e propostas didáticas. No que diz respeito à área das artes

visuais, em particular e da Educação Artística em geral, verifica-se uma preocupação com uma dimensão programática inicial que visava a construção de modelos de abordagem a esta área, acompanhada de uma tentativa de articular a teoria e a prática. Num total de 67 números analisados (gráfico 5), a apresentação de propostas de atividades práticas (20) e os textos referentes a questões do património artístico e cultural (24) destacam-se de entre os textos diretamente relacionados com as artes visuais, seguindo-se os artigos referentes às ligações entre escola, museu e comunidade (8), a apresentação de exposições e/ou projetos (4), as questões ligadas à criatividade, articulação interdisciplinar e alguns planos de formação para professores (2). Neste último caso optou-se pela separação entre os textos que visavam especificamente a formação contínua daqueles que incidem sobre planificação de atividades pedagógicas no campo das artes plásticas, embora se verifique uma convergência no sentido de proporcionar ferramentas práticas à ação dos professores.

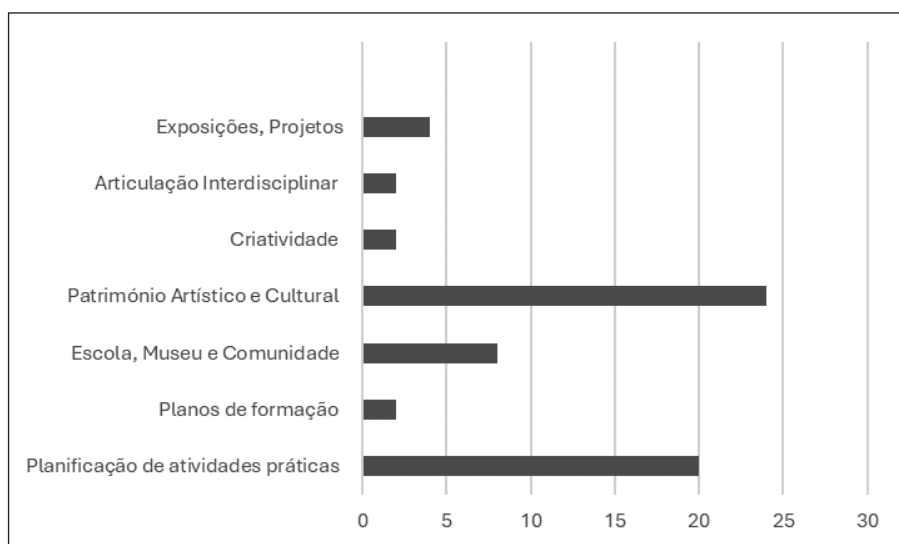


Gráfico 5. Menção à Educação Artística na revista Escola Democrática. Fonte: Própria

No seu terceiro número, em novembro de 1975, é publicado um texto intitulado “À Descoberta da Criança” (figura 47) que sintetiza as conclusões de um seminário com a mesma designação, ocorrido na Escola do Magistério Primário de Coimbra. O referido seminário surgiu como espaço de partilha e discussão de um processo de trabalho realizado com

estudantes do magistério que, entre 11 e 17 de dezembro de 1974, saíram das salas de aula com vista a contactarem, nas escolas da zona de Coimbra, com as “crianças reais”, “concretas”, por forma a tomarem consciência das realidades sociais e das condições de vida de muitas crianças. Das experiências práticas decorrentes das atividades desenvolvidas nas escolas foram elaboradas comunicações sobre diferentes temas, entre os quais a Educação Visual e Estética. Considerando que esta é uma das dimensões essenciais na formação integral do indivíduo, foram detetadas várias carências nas escolas, designadamente ao nível material, didático e formativo. Face a este panorama é proposta a criação de um gabinete específico no âmbito da tutela com vista ao provimento de meios materiais e técnicos, que incluem material didático, audiovisual, “brigadas itinerantes”, a formação de professores nas áreas das artes e da cultura (quer os professores no ativo quer em formação) e o fim da classificação dos trabalhos de artes plásticas.



Figura 47. Capa da revista Escola Democrática, n.º 3, novembro de 1975. Fonte: Escola Democrática.

Este sentido “programático” das conclusões publicadas na revista será repetido em outras ocasiões, oscilando, todavia, entre as propostas concretas de atividades e uma visão mais ampla de articulação entre educação, arte e cultura.

Dez anos depois, um texto da autoria de Maria do Rosário Maia (1984), professora de Educação Visual, propõe uma abordagem à expressão plástica, na qual são apresentados fundamentos teóricos (pedagógicos e científicos) para o desenvolvimento desta área, bem como um conjunto de ações destinadas ao professor primário. Esta sugere a saída para o exterior como ponto de partida que, ao envolver uma fruição multissensorial, permite o desenvolvimento de diferentes operações de recolha, análise (distinção, comparação, relação) e síntese (organização, conclusão) que convergem no conhecimento do mundo. Assim, à percepção das cores, sons, odores e texturas dos materiais recolhidos somam-se a percepção do espaço e do tempo que serão transpostas para o desenvolvimento de processos de exploração plástica através de diferentes técnicas de desenho e pintura. Assumindo como referência conceptual a obra de Bruno Munari, evocando a dimensão expressiva do desenho, da pintura ou das construções, faz uma síntese das diferentes fases do grafismo infantil e apresenta argumentos que evidenciam o contributo da expressão plástica para o desenvolvimento integral, harmonioso da criança, envolvendo aspetos de natureza psíquica, motora, social e cultural.

Em 1989, Isabel Lima dava conta da insuficiência da Educação Estética em contexto escolar, acompanhada da secundarização, por parte de pais e de professores, que poderiam mobilizar a “motivação natural” (Lima, 1989, p.56) das crianças para desenvolver diferentes aprendizagens. Considerando ainda a insuficiência da formação contínua dos professores primários na área da expressão plástica, a autora dá conta do projeto de formação desenvolvido pela autarquia de Loures que visava equipar as escolas e dar formação aos docentes.

A par da expressão plástica, são publicados textos e propostas de atividades que incidem sobre a construção de objetos (artísticos, funcionais) e incluem desenhos e fichas técnicas. Nesta linha destacam-se alguns textos que dão notícia de ações de formação nas quais são abordadas diferentes técnicas de construção de objetos, incluindo algumas das bases do design. Neste caso, destaca-se o texto “Objetos Companheiros do Homem” de Sena da Silva que resulta de um conjunto de notas sobre cultura material apresentadas num encontro de professores

de Educação Visual do Magistério Primário que teve lugar em Lisboa em 1976. O design entendido como resposta a um desígnio constitui-se o ponto de partida para a criação das técnicas, ofícios e indústrias, reféns, na contemporaneidade dos detentores de capital e poder político (Silva, 1976). A transformação dos ambientes naturais pelo homem, o desenvolvimento das tecnologias de transformação, a construção dos lugares e a forma como as comunidades interagem subjacentes à prática do design encontram-se igualmente no cerne das questões de natureza ambiental. As ligações entre a educação ambiental e a educação artística assumem uma maior complexidade além das questões relacionadas por exemplo com a fruição estética da natureza ou a sua transformação em paisagem. Estas questões integram um artigo publicado em 1989, que decorre do relatório produzido pela INSEA para a UNESCO e em que, na perspectiva de Eileen Adams (Adams, 1989), a educação em arte ou baseada em arte permite uma perceção das ligações entre as pessoas e o ambiente a partir da experiência direta dos lugares. Os contributos da educação artística para desenvolver diferentes visões do mundo a partir de vivências pessoais e coletivas, ressignificadas por novas experiências sensoriais e emotivas, são apontados como fatores diferenciadores da abordagem à educação ambiental através das perspectivas das práticas artísticas e do design. O mapeamento dos lugares e as cartografias afetivas são apresentados como instrumentos metodológicos (figura 48) que, além de permitirem um conhecimento dos lugares, abrem caminho à sua simbolização.

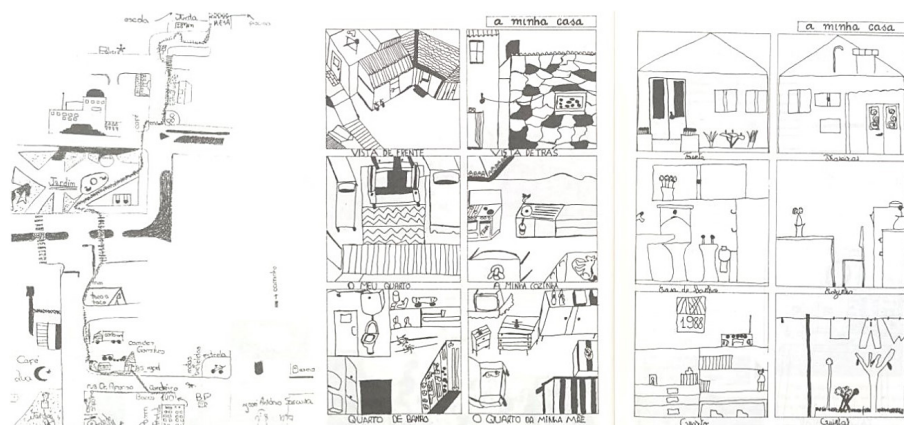


Figura 48. Cartografias de memória. Fonte: Escola Democrática, ano I, n.º4, 1989

O desenvolvimento de uma perspectiva intersubjetiva acerca dos lugares/ ambientes, a partir da capacidade de os analisar de forma multidimensional e crítica, a formulação de “juízos informados sobre a qualidade estética e de design” (Adams, 1989, p.58), a salvaguarda das heranças culturais e as potencialidades transformadoras da ação individual e coletiva constituem-se como os principais contributos de uma abordagem pela educação artística para a educação ambiental. A apropriação do espaço sob o ponto de vista social, cultural, afetivo, implica uma empatia face aos ambientes e aos modos de uso e encontra-se na base de um olhar transformador e criativo dos lugares através de ações conscientes e responsáveis. A literacia visual assume-se, finalmente, como espaço de conhecimento do mundo que envolve experiência, observação, análise e simbolização. A partir destes pressupostos é avançada a recomendação, pela INSEA, de integrar a Educação em Arte em todos os *curricula* escolares, por forma a permitir uma compreensão e valorização alargadas da diversidade cultural, dos modos como cada cultura transforma a perceção do mundo em imagens e símbolos, as transmite sob a forma de significado (social, cultural, artístico) ou como ressignifica os contributos interculturais. A dimensão transformadora da educação artística possui como motor essencial a criatividade e a imaginação que permitem uma projeção no futuro e uma alternativa a modelos (sociais, económicos, políticos, ...) hegemónicos. Neste ponto, a autora do artigo destaca a o design como espaço de especulação que permite essa projeção no futuro, ao mesmo tempo que possibilita perspetivar a complexidade inerente às vivências em sociedade que atuam sobre o ambiente em modo multidimensional.

A criatividade e a imaginação entendidas como motores de inovação e construção de alternativas haviam sido anteriormente debatidas ao longo de um texto publicado em 1984 em dois volumes da revista (Maia & Saúde, 1984, 1984a). A importância da ação pedagógica no desenvolvimento da criatividade através de processos exploratórios (do meio, dos materiais, ...) da criação de um ambiente propício (espaços de trabalho e exposição, recetividade, partilha de ideias, ...), da saída para fora da sala de aula, do encorajamento para a prática artística, envolve professores igualmente empenhados num processo de mudança, em suma, sujeitos criativos. Estas ideias, desenvolvidas nos textos, procuram fundamentar o desenvolvimento de processos pedagógicos capazes de promover experiências criativas e daí extrair

conhecimento, capacidade de ajuizar e agir. As ligações entre pensamento, imaginação, fantasia, invenção e conhecimento são perspectivas a partir das aceções avançadas por autores como Bruno Munari e integram algumas propostas para estimular a criatividade com vista a desenvolver modos de atuar e pensar mais flexíveis, críticos e capazes de oferecer novas formas de a criança se relacionar com as coisas, com o meio e com os outros.

UMA FORMAÇÃO GENÉRICA ARTÍSTICA

A reflexão e discussão à volta da educação estética e artística conta igualmente com um conjunto de pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) que dão conta das perspectivas acerca do papel das artes na educação e formação dos cidadãos, considerando, entre outros, aspetos de natureza cultural, cívica, económica e profissional. Neste sentido, o parecer 10/1989 intitulado “Educação Artística” (publicado em 20 de fevereiro de 1990) começa por manifestar uma preocupação quanto à formação específica dos profissionais das artes, destacando uma certa desadequação entre os sistema de ensino artístico e as realidades que se apresentam aos diplomados no mercado de trabalho, sobretudo no que concerne à falta de competitividade face aos parâmetros internacionais. O reforço e melhoramento do sistema existente será, assim, uma das recomendações plasmada no documento.

A par desta questão coloca-se a necessidade da criação de públicos, como condição essencial à valorização das artes e da qual participa, em larga medida, o sistema educativo num sentido amplo. A criação desta “massa crítica que veja com apreço e entenda o esforço dos profissionais” é configurada numa “formação genérica artística” (CNE, 1990, p.1811), transversal aos graus de ensino básico e secundário, contribuindo, finalmente, para um aumento do “grau de cultura de todos os que formam a sociedade portuguesa” (CNE, 1990, p.1811).

Dois anos mais tarde, um novo parecer (1/1992, publicado no DR, II Série em 26 de setembro), intitulado “Educação artística nas áreas da música, dança, teatro, cinema e audiovisual”, debruça-se sobre quatro propostas de projetos de lei que correspondem às quatro áreas mencionadas. Em 3 de fevereiro de 1999, o parecer 2/99, com a designação “Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na

interiorização de saberes”, aponta as áreas da educação estética e artística como espaços essenciais inerentes aos processos educativos, com uma “influência positiva nas aprendizagens e na formação humanista dos alunos ao nível da educação pré-escolar, escolar e extra-escolar” (CNE, 1999, 1577). O documento traça um panorama abrangente que permite enquadrar a educação estética e artística, quer numa perspetiva histórica, quer numa perspetiva das realidades sociais, culturais e económicas do final da década de 1990. Neste contexto de uma conjuntura global, na qual os valores estéticos deixam de ser parte integrante apenas de um sistema de trocas de natureza simbólica, e passam a integrar um sistema económico, associado às tecnologias digitais de comunicação, que transforma a cultura num valor transacionável à escala global, a educação artística assume contornos mais complexos do que a mera fruição estética ou saber-fazer artístico e é perspetivada, no texto do parecer, como um eixo estruturante da ação educativa, facto que tem sido secundarizado, tal como é referido:

Apesar da sua relevância para a humanização e qualificação do ensino, e para despertar o gosto pelo saber e as motivações pelas aprendizagens, o seu papel tem sido menorizado pelos planos curriculares e extracurriculares, na escolaridade obrigatória e no ensino secundário. Esta menorização vai contra o quadro legal em vigor, e substancialmente, prejudica, de forma significativa, a formação dos cidadãos portugueses, nomeadamente a sua capacidade de expressão a todos os níveis, reduzindo o seu poder de participação real na sociedade que integram. (CNE, 1999, p. 1578)

Neste caso, destacam-se os desafios educativos advindos de um modelo de sociedade da informação e do conhecimento, no âmbito da qual se começam a afirmar discursos e práticas que, a coberto da criatividade, da globalização, das indústrias criativas e das novas linguagens da comunicação, acabariam por reconfigurar uma “estetização” do quotidiano no contexto da sociedade de consumo e estabelecer uma estreita ligação entre a educação e cultura, quando é afirmado:

Independentemente da urgente necessidade de uma estreita correspondência entre educação e cultura, para que o sistema educativo corresponda à expectativas da sociedade, a educação estética é uma

vertente indissociável de uma verdadeira ação educativa, com consequências importantes para o conhecimento, para a aquisição das competências transversais e para elevação do nível cultural da própria sociedade. (CNE, 1999, p. 1578).

A problemática da educação estética e artística do indivíduo ao longo da vida inscreve-se, segundo o parecer, no âmbito da *realização pessoal e social* e cruzando três dimensões essenciais: a dimensão física-sensorial (o *corpo*), a dimensão psicológica-cognitiva-afetiva (o *eu*) e a dimensão social (a *alteridade* e relação com o *outro*). A par do ensino artístico especializado, a educação estética e artística é apresentada como um eixo transversal à educação formal e não formal, que inclui a escolaridade obrigatória (do pré-escolar, ensino básico e secundário), atividades extraescolares e informais numa perspetiva da educação global, para todos, e capaz de estimular o gosto pelo saber. O conhecimento do mundo e a compreensão das realidades socioculturais são mediados pela perceção estética, que, enquanto modalidade sensível de aquisição e apreensão de conhecimento, cria as condições propícias à “fruição das artes e do próprio saber” bem como à comunicação de um conhecimento incorporado. Este, capaz de recorrer às múltiplas linguagens, objetiva, individualmente, uma percepção intersubjetiva da realidade, e garante “um exercício social mais significativo” (CNE, 1999, p.1578).

Neste sentido, e enquadrada numa perspetiva da formação ao longo da vida, a educação estética e artística é considerada como espaço essencial de desenvolvimento de diferentes formas de comunicação que, partindo de linguagens simbólicas, são capazes de responder às exigências culturais e económicas no contexto da globalização, das sociedades do conhecimento, ou à demanda economicista da criatividade.

A articulação entre diferentes modalidades da Educação Estética e Artística ao longo da vida (educação formal, não formal, informal, profissional e especializada) é apresentada no parecer como uma “base indispensável para a formação humanística dos cidadãos e para a elevação do nível cultural da sociedade portuguesa, garante de uma democracia plena” (CNE, 1999, p.1578).

A perspetiva apresentada neste parecer pressupõe uma clara articulação entre a educação, a formação de professores e *agentes de educação estética* e a cultura, facto para o qual contribuiu a própria forma como

foi elaborado, já que resultou de um debate alargado que contou com a participação de professores de diferentes áreas artísticas e níveis de ensino (incluindo a formação de professores), artistas, produtores e gestores culturais, animadores socioculturais, gestores na área do multimédia, antropólogos culturais e psicólogos.

No contexto formal, a Educação Estética e Artística, além da presença das artes no currículo (numa perspetiva de articulação entre o saber, o fazer e o comunicar) é igualmente prefigurada enquanto processo transversal e implícito, patente no ambiente escolar e compreendendo o espaço físico, as modalidades de comunicação e desenvolvimento das aprendizagens na ligação holística e integradora entre os diferentes saberes e valores estéticos.

Considerando quer os contextos informal ou não formal, a educação estética e artística é entendida enquanto espaço de afirmação individual e coletiva, capaz de despertar novos interesses, ao passo que no campo da educação especial é sublinhada a importância do contacto com as formas e práticas artísticas no “desenvolvimento de capacidades reativas, cognitivas e expressivas de alunos com deficiências ligeiras, graves e muito graves” (CNE, 1999, p.1582).

De entre as medidas sugeridas neste documento, destacam-se ações conjuntas entre os ministérios que tutelam as áreas da educação, juventude e cultura, com vista à formação cultural e estética dirigida quer a jovens quer a professores – seja no âmbito dos contextos escolares seja no âmbito dos contextos informais, de formação contínua ou complementos de formação. Destacam-se igualmente um conjunto de sugestões que apontam para uma maior ligação entre os artistas e os vários contextos educativos, incluindo a sua presença nas escolas, o contacto direto entre estudantes e os contextos de criação artística (ateliers, estúdios, teatros..) ou a colaboração com entidades culturais, no âmbito da realização de projetos.

UMA DIMENSÃO EUROPEIA DA EDUCAÇÃO

Na década de 1990, as questões que se relacionam com uma maior autonomia do projeto educativo das escolas e articulação entre aprendizagens, irão ser debatidas levando a uma processo de flexibilização curricular que será oficializado em 2001, através do Decreto-Lei

6/2001, de 18 de janeiro, que aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Outro tópico enfatizado no diploma da reorganização curricular de 2001 será a garantia de uma educação de base para todos em linha com algumas recomendações de entidades internacionais, designadamente da UNESCO, que, desde a década de 1990, havia organizado fóruns de discussão acerca do acesso à educação numa perspetiva de inclusão de jovens e adultos por forma a prevenir situações de marginalização e exclusão. A educação para todos, perspetivada em termos amplos, integraria igualmente os *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio* da ONU.

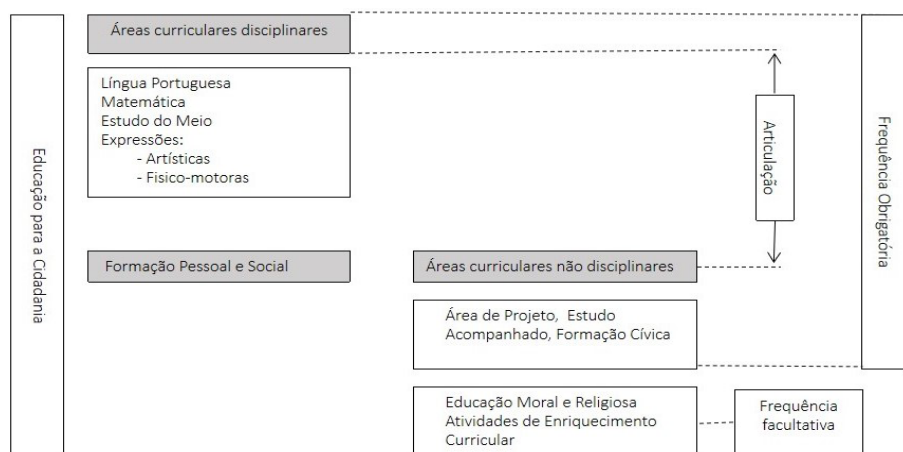
A matriz curricular saída desta alteração prevê uma articulação sequencial entre os três ciclos que compõem o ensino básico (e ligação com o ensino secundário), o desenvolvimento da educação artística, a integração transversal da educação para a cidadania, a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o reforço das aprendizagens nas áreas da língua e da matemática e a introdução de três novas áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), constituem-se como as principais alterações propostas à organização e gestão do currículo (Quadro 3).

A par destas áreas de frequência obrigatória, a reorganização curricular previa igualmente a existência de atividades de enriquecimento, de caráter facultativo, que, assumindo uma natureza essencialmente lúdica e cultural, irão incidir sobre os domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, tendo em vista estreitar a ligação entre escola e comunidade, numa perspetiva entre o local e global, e prefigurando a “dimensão europeia na educação”⁹⁹.

Em 2006, através do Despacho n.º 19575/2006, são determinados os tempos mínimos de lecionação do programa do 1.º ciclo, cabendo à área das expressões e restantes áreas curriculares cinco horas letivas semanais,¹⁰⁰ cabendo ao professor titular de turma definir o horário e sumariar as atividades desenvolvidas.

⁹⁹ Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18

¹⁰⁰ O mesmo despacho atribui à Língua Portuguesa oito horas semanais (com a obrigatoriedade de uma hora diária destinada à leitura); à Matemática, sete horas letivas, e cinco horas ao Estudo do Meio (com metade destas horas destinadas ao ensino experimental das Ciências)



Quadro 3. Currículo do 1.º ciclo (adaptado do Anexo I Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro). Fonte: Própria

Centrado na prossecução do sucesso escolar de cada aluno, o currículo nacional do ensino básico assume como princípios orientadores da ação pedagógica o desenvolvimento de aprendizagens i) *ativas*, que mobilizam uma dimensão exploratória de aquisição de conhecimentos e saberes através da prática; ii) *significativas*, capazes de envolver os interesses e vivências de cada aluno, considerando as suas necessidades e processos de desenvolvimento individuais; iii) *diversificadas*, que proporcionem abordagens plurais aos conteúdos e integrem diferentes modalidades de atuação e comunicação; iv) *integradas*, capazes de convocar vivências ou cultura individual dos alunos, articulando-as com aprendizagens advindas da convergência de diferentes áreas do saber e, v) *socializadoras*, capazes de promover uma apropriação crítica do conhecimento, trocas culturais, desenvolvimento de modalidades de trabalho que envolvam colaboração, solidariedade, participação, autonomia e democracia (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro).

Ao estímulo sensorial proporcionado pela exploração de diferentes matérias, formas, volumes, acresce, no campo da expressão plástica, a possibilidade de encontrar diferentes formas de comunicar através da linguagem visual, de desenvolver a motricidade fina e o sentido espacial, a imaginação, a criatividade e a sensibilidade estética. A valorização da dimensão lúdica e comunicacional é igualmente evidenciada nos princípios orientadores em detrimento das habilidades técnicas ou formais.

Os conteúdos organizam-se em 3 blocos que perfazem um conjunto de abordagens de natureza plástica/técnica e estética que abrangem os domínios das práticas bidimensionais, tridimensionais e da comunicação visual (Quadro 4).

As práticas bidimensionais surgem primeiramente associadas ao grafismo infantil e comportam o desenho e a pintura de expressão livre como espaços de desenvolvimento das capacidades de comunicação e representação, num ambiente de liberdade criativa que permite transpor, por via da visualidade, as experiências vivenciais de cada aluno.

Através da modelação e das construções são abordadas as práticas tridimensionais que permitem, por via da exploração sensorial, desenvolver a motricidade fina, o sentido de espacialidade, a capacidade de resolver problemas, mas também o conhecimento das características dos vários materiais (plasticidades, resistência) e as possibilidades de transformação, considerando aspetos de ordem expressiva, lúdica ou funcional.

Um terceiro bloco de conteúdos de “exploração de técnicas diversas de expressão” contempla um conjunto de procedimentos técnicos que complementam os dois blocos anteriores e visam alargar o contacto com diferentes modos de formar através da utilização de diversos materiais e técnicas. Além do alargamento das possibilidades de expressão individual, a exploração de diferentes técnicas articula-se igualmente com a abordagem e desenvolvimento de conteúdos de outras áreas disciplinares e não disciplinares, através da realização de projetos individuais ou de grupo.

Em 2006 foram introduzidas novas alterações na estrutura curricular do 1.º ciclo do Ensino Básico que tiveram como medidas principais “o Programa de Enriquecimento Curricular” (Despacho n.º 19 575/2006) que institui a obrigatoriedade do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos, e “o apoio ao estudo para todos os alunos”. No que diz respeito às atividades de enriquecimento curricular, estas passam a incidir preferencialmente sobre a “actividade física e desportiva e o ensino da música” (Despacho n.º 19 575/2006). Com esta alteração pretendia-se reforçar os *saberes básicos* e *competências essenciais* nas áreas da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, sendo que se mantiveram as cinco horas semanais destinadas às expressões artísticas e físico-motoras bem como às restantes áreas curriculares, designadamente as atividades enriquecimento curricular nas quais se integra a obrigatoriedade do ensino do inglês.

Bloco 1 - Descoberta e Organização progressiva de volumes		Materiais, utensílios e Suportes
Modelagem e Escultura	Modelar usando apenas a mão Modelar/esculpir usando utensílios	
Construções	Construir/ desmontar formas e objetos Criar novos objetos Construir ou recriar espaços a partir de representações bidimensionais considerando questões de escala	Terra, Areia, Pastas de modelar (pasta de madeira, de papel...), Sabão, Cortiça, Cascas de árvore macias, Materiais reciclados
Bloco 2 - Descoberta e Organização progressiva de superfícies		
Desenho	Desenho de expressão livre	
Pintura	Pintura de expressão livre	Giz Lápis de cor, grafite, cera, Carvão Feltros , Tintas (guache, aguarela, anilinas, tintas solúveis em água) Pigmentos naturais, Pincéis, rolos, esponjas, trinchas Suportes variados (diferentes formatos, texturas, cores)
Bloco 3 - Exploração de técnicas diversas de expressão		
Recorte, Colagem, Dobragem	Composições bi e tridimensionais através de técnicas de dobragem e colagem	
Impressão	Estampagem, Monotipia; Utilização de carimbos; Utilização de linógrafo	
Tecelagem e Costura	Tecelagem em tear de cartão e madeira; Bordado Entrançados	
Fotografia, Transparências, Audiovisuais	Captação de imagem fotográfica Construção de transparências e diapositivos; Construção de sequências de imagens sem e com associação de som	
Cartazes	Realização de composições com objetivos comunicacionais usando diferentes técnicas e associando imagem e palavra	

Quadro 4. Programa do 1.º ciclo do Ensino Básico para a Expressão Plástica (adaptado do Currículo Nacional do Ensino Básico. Fonte: Própria

De salientar que, pela primeira vez, no contexto do 1.º ciclo é alocada uma percentagem de 80% das horas letivas a três disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio – sendo que parte das componentes relativas à Educação Artística são remetidas para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Inserido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional desenhada pelo Ministério da Educação no final de 2009, foi desenvolvido o projeto para a definição de “Metas de Aprendizagem” que procurava constituir-se referencial para a aferição do desempenho dos estudantes na aquisição de competências essenciais, no âmbito das várias áreas disciplinares ou disciplinas do currículo. Segundo o documento de apresentação das Metas de Aprendizagem na Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC),¹⁰¹ estas são perspectivadas enquanto “evidências de desempenho das competências” e que traduzem, portanto, os “resultados de aprendizagem esperados” (DGIDC, 2009).

Assumindo como horizonte o final de cada ciclo, foi definido um conjunto de metas para as expressões artísticas, das quais irei analisar, de forma transversal, apenas a situação definida para a expressão plástica. Considerando quatro domínios estruturantes – *Compreensão das Artes no Contexto*, *Apropriação da Linguagem Elementar das Artes*, *Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação*, *Desenvolvimento da Criatividade* – foram delineadas metas intermédias referentes às aprendizagens desenvolvidas até ao 2.º ano e até ao 4.º ano.

No que diz respeito à *Compreensão das Artes no Contexto*, destacam-se a leitura e análise de diversas formas visuais, quer através do contacto direto quer mediadas através da imagem (impressa, digital,...). Neste caso o contacto com diferentes entidades culturais, a pesquisa em vários suportes, bem como a análise das imagens, utilizando um vocabulário adequado e relacionando-o com as vivências dos estudantes, surgem como metas a atingir no final de ciclo.

O conhecimento e mobilização intencional de conceitos ligados à linguagem visual (linha, forma, cor, movimento, ritmo, volume...), quer na análise de imagens, quer na realização de composições plásticas,

¹⁰¹ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009) Metas de Aprendizagem. <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/index.html>

atravessam transversalmente o conjunto das metas delineadas para o domínio da *Apropriação da Linguagem Elementar das Artes*. Neste domínio, destaca-se igualmente a representação da figura humana, considerando questões como a proporção ou o retrato.

A dimensão técnica, subjacente à exploração de diversos meios atuantes e materiais, associa-se ao *Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação*, considerando a utilização intencional de diversas formas e modalidades técnicas adequadas a comunicar visualmente.

Finalmente, a integração e mobilização de conhecimentos quer de natureza teórica, quer de natureza técnica, no desenvolvimento de soluções, de novos modos de apreciação e representação/expressão, articulam-se com o *Desenvolvimento da Criatividade*. Focadas nos resultados, as Metas de Aprendizagem evidenciam a *performance* dos estudantes e revelam alguma ambiguidade quanto aos processos e ao modo como serão utilizadas pelos professores enquanto instrumento de gestão curricular, tendo sido alvo de recomendações por parte do Conselho Nacional de Educação.

Em 2011 o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* será revogado através do Despacho n.º 17169/2011, tendo como argumentos as *ambiguidades* e as *insuficiências não ultrapassadas* ao longo do tempo de vigência e que seriam mesmo “prejudiciais na orientação do ensino”. Considerando que o documento perfilou algumas “orientações pedagógicas datadas” e que, paradoxalmente, incorreu no risco de impor um experimentalismo pedagógico no currículo, é afirmado que o mesmo, ao definir um conjunto de competências mais alargadas, menorizou a aquisição de conhecimento, que implica um “desenvolvimento de automatismos e da memorização” (Despacho n.º 17169/2011). Neste sentido, ao invés das competências a desenvolver, é proposta uma visão do currículo que incide sobre “conteúdos temáticos”, no qual é destacada a centralidade dos conteúdos e de um “conhecimento essencial e a compreensão da realidade”, por forma a que os estudantes se assumam enquanto “membros instruídos da sociedade” (Despacho n.º 17169/2011).

Em 2012 são levadas a cabo novas alterações curriculares, fundamentadas pelos desígnios da melhoria da qualidade do ensino, da flexibilização e autonomia na gestão do currículo, da organização das atividades letivas e da oferta de disciplinas de escola. A “redução da dispersão curricular”, que presidiu igualmente às alterações introduzidas, traduz-se

no “reforço da carga horária das disciplinas fundamentais “e, no caso das expressões, a um vago “reforço da identidade disciplinar” (Decreto-Lei n.º 139/2012).

No documento, a alocação de horas às diferentes disciplinas e áreas curriculares não disciplinares apenas menciona o mínimo de horas obrigatório (7 horas semanais) para o Português e a Matemática. No ano seguinte, através do decreto-lei 91/2013, nova alteração vem estipular 3 horas como carga horária mínima para as expressões artísticas e físico-motoras e que a *Oferta Complementar* passe a integrar o currículo como espaço de uma “promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras” (Decreto-Lei n.º 91/2013).

Em 2014, por despacho da Direção Geral de Educação,¹⁰² é constituída a *Equipa de Educação Artística*, formada por profissionais de diferentes áreas e à qual são atribuídas as seguintes responsabilidades:

- a. Promover um plano de intervenção, em contexto escolar, ao nível das diferentes áreas artísticas;
- b. Coordenar, acompanhar e desenvolver estudos que se traduzam em propostas de orientações pedagógicas e didáticas no âmbito da educação artística genérica;
- c. Promover dinâmicas de trabalho sistemático entre instituições de cultura e instituições escolares;
- d. Desenvolver modelos alternativos de formação estética e artística dos profissionais de educação em contexto de trabalho, criando referenciais básicos para a formação inicial, contínua e especializada, considerando as necessidades decorrentes da gestão do currículo
- e. Identificar as necessidades e recursos pedagógicos específicos, necessários a melhorar as aprendizagens nas áreas artísticas ao nível da educação pré-escolar, ensinos básico e secundário (Despacho n.º 2536/2014).

O *Programa de Educação Estética e Artística*,¹⁰³ que resultou do trabalho desenvolvido por esta equipa, abrangendo essencialmente os níveis

¹⁰² Despacho n.º 2536/2014, publicado em Diário da República, 2.ª série – N.º 33 – 17 de fevereiro de 2014

¹⁰³ Disponível em <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/peea.html>

de educação pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico, assumiu diferentes dimensões, expressas nos seus pressupostos e eixos de intervenção, designadamente a mediação entre os contextos escolares e os contextos culturais (com a formalização de parcerias institucionais), a formação contínua de professores em contexto de trabalho, uma dimensão lúdico-pedagógica materializada na realização de oficinas, quer em contexto escolar quer em contexto cultural, uma dimensão investigativa ao nível da realização de estudos e produção de materiais, e uma dimensão avaliativa que incide sobre a prossecução das metas de aprendizagem definidas para a educação artística, avaliação externa dos processos de ensino – aprendizagem, contemplando as práticas docentes, processos pedagógicos e produtos daí decorrentes.

No âmbito deste programa foi desenhado um plano de formação para cada uma das áreas, que contempla um enquadramento geral, as várias dimensões desenvolvidas, atividades e materiais. No caso concreto das artes visuais, a ação desenvolvida envolve três eixos estruturantes: *fruição-contemplação*, *interpretação-reflexão*, *experimentação-criação*, que pressupõem o contacto direto com a obra de arte e diferentes universos visuais (materiais, imateriais e digitais), por forma a promover experiências visuais enriquecedoras e que envolvem a diversidade de linguagens desenvolvidas ao longo da história da arte e na atualidade, contribuindo para alargar a cultura visual de crianças. Deste modo, a experimentação prática ao mobilizar a exploração de materiais, suportes e diferentes modos de formar, complementa este conhecimento visual com um fazer que, em conjunto, perfazem uma literacia visual mais ampla.

Deum ponto de vista metodológico, o *Programa de Educação Estética e Artística* segue uma linha desenvolvida pelas metodologias DBAE (Discipline-based art education) utilizadas, por exemplo, no programa *O Primeiro Olhar*, desenvolvido pela Fundação Calouste Gulbenkian, que se constitui enquanto referência tangível ao trabalho desenvolvido.

Em 2017, através do Despacho 5908/2017, foi promulgado o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*, desenvolvido enquanto projeto piloto em cerca de 230 estabelecimentos escolares (Cosme, 2028), contribuindo para, no ano seguinte, institucionalizar e alargar o âmbito deste processo a todos os estabelecimentos, através do Decreto-Lei n.º 55/2018. No mesmo ano é homologado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho) que estabelece um referencial

abrangente e transversal à escolaridade obrigatória e uma matriz para as tomadas de decisão dos atores educativos, designadamente ao nível da organização e gestão do currículo, do desenvolvimento de metodologias de ensino, bem como das práticas pedagógicas. Assumindo-se como um quadro de referência, o perfil dos alunos procura dar resposta aos desafios colocados pelas sociedades globalizadas em rápida transformação, designadamente aos impactos sociais, tecnológicos, económicos e culturais que tais processos implicam ao nível das complexidade e diversidade cultural. Considerando que a *educação para todos* se prefigura como um dos objetivos definidos pela UNESCO para o século XXI, o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO) prefigura-se enquanto tentativa de delinear uma imagem geral para uma educação capaz de articular o conhecimento, a cultura, a ciência, as vivências em comunidade, o conhecimento de si próprio e o respeito pelos outros, considerando as clivagens entre o “global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o curto e o longo prazos, a concorrência e a igual consideração e respeito por todos, a rotina e o progresso, as ideias e a realidade” (Martins et al., 2017, p. 5).

Assente num conjunto de princípios e valores,¹⁰⁴ o perfil do aluno prevê o desenvolvimento de um conjunto de competências que aliam conhecimento, capacidades de ordem cognitiva e psicomotora e atitudes de natureza social, cívica e ética. Neste sentido, e no que diz respeito às artes visuais, poderão ser consideradas as competências que integram o domínio dos códigos inerentes às linguagens artísticas, ou, se quisermos, a literacia visual (*Linguagens e Textos*), a criatividade e uma visão crítica da realidade (*Pensamento Crítico e Pensamento Criativo*), a fruição estética e a prática artística (*Sensibilidade Estética e Artística*). A abordagem dos conteúdos das várias áreas disciplinares através do desenvolvimento de metodologias ativas e de carácter experimental, considerando os contextos socioculturais, a diversidade de fontes de informação atualmente disponíveis, bem como o desenvolvimento das aprendizagens de forma cooperativa, constituem-se como algumas das orientações sugeridas no documento.

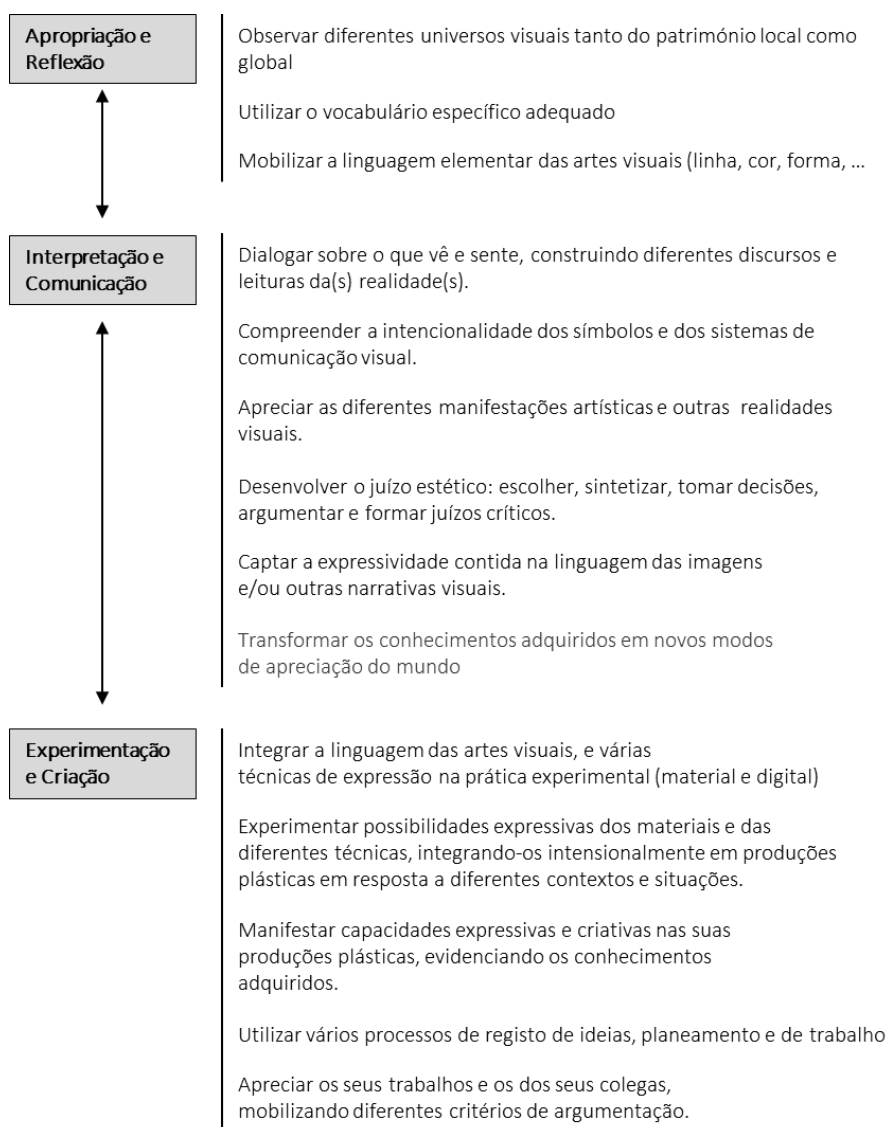
¹⁰⁴ No que diz respeito aos princípios que sustentam a definição do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, são enunciados oito princípios: Base Humanista, Saber, Aprendizagem, Inclusão, Coerência e Flexibilidade, Adaptabilidade e Ousadia, Sustentabilidade e Estabilidade. Já quanto aos valores, são enunciados cinco valores pelos quais a cultura escola se deverá pautar: Responsabilidade e Integridade, Excelência e Exigência, Curiosidade, Reflexão e Inovação, Cidadania e Participação e Liberdade. (cf. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Tendo como cenário de fundo os desafios e as oportunidades geradas pelas sociedades globalizadas, e que servem de enquadramento ao conjunto de dimensões e princípios enunciados a partir do PASEO, foi realizada, em 2018, uma alteração à matriz curricular dos ensinos básico e secundário. No texto do preâmbulo ao Decreto-Lei n.º55/2018 de 2018-07-06, esta articulação com o perfil do aluno é precisamente clarificada, na medida em que este documento “estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo” (Decreto-Lei n.º55/2018).

Neste sentido, a “gestão integrada do conhecimento”, na qual o desenvolvimento da interdisciplinaridade e a “valorização dos saberes disciplinares” se apresentam como eixos estruturantes, é complementada pela promoção de uma maior autonomia por parte dos estudantes, bem como da capacidade de pesquisa, domínio técnico, comunicação e de “trabalhar cooperativamente” (Decreto-Lei n.º55/2018).

No que diz respeito às artes visuais, o currículo em vigor confere-lhes um sentido integrador e globalizante no que toca às competências enunciadas no PASEO, dado que possibilita o desenvolvimento de um olhar crítico sobre uma informação cada vez mais dependente da visualidade. A par desta capacidade de ver e analisar diferentes contextos visuais, surgem como linhas estruturantes a ligação entre a prática artística e fruição estética, na medida em que ambas abrem um vasto campo de possibilidade para um alargar experiências visuais, técnicas, plásticas e comunicacionais, contribuindo para enriquecer a literacia visual e desenvolver o conhecimento artístico e sensibilidade estética.

As aprendizagens essenciais encontram-se estruturadas em três domínios de natureza interdependente e que integram conhecimentos de natureza artística, técnica e estética, articulando-os com contextos históricos, sociais e culturais, bem como competências de ordem comunicacional. São estes os domínios da *Apropriação e Reflexão*, *Interpretação e Comunicação* e *Experimentação e Criação* (Quadro 5). A aquisição de um léxico próprio às artes visuais (que integra a dimensão conceptual, plástica e cultural), através do contacto com diferentes universos visuais, da experimentação e exploração prática, bem como a mobilização deste conhecimento na análise de imagens, no juízo estético e na criação de produções plásticas de forma intencional, assumem-se como os principais vetores das orientações para a gestão do currículo.



Quadro 5. Aprendizagens Essenciais para as artes visuais (adaptado). Fonte: Própria

Ao longo do período compreendido entre 1975 e 2018 são diversas as perspetivas acerca da Educação Artística em geral e particularmente ao domínio das artes visuais, no contexto do 1.º ciclo do Ensino Básico, de onde sobressaem as dimensões psicomotoras, emocionais, comunicacionais, culturais ou criativas, a par de uma dimensão instrumental, fundada no papel e utilidade das artes para o desenvolvimento de outras

disciplinas e/ou aprendizagens não artísticas e que tem atravessado transversalmente os discursos acerca da educação artística e do design curricular. Numa recomendação do Conselho Nacional de Educação de 2013¹⁰⁵ é sublinhada a dupla vertente que compõe a educação artística – a compreensão das linguagens particulares de cada área artística e a sua transversalidade relativamente a outras áreas do conhecimento e a necessidade de uma educação que permita a todos o contacto com experiências enriquecedoras capazes de estruturar aprendizagens significativas e que não se podem confundir com um ensino artístico especializado.

Contudo, se o valor instrumental é reconhecido amiúde, já o valor intrínseco das várias áreas artísticas não tem conhecido a mesma sorte, tendo sido estas relegadas mais para o espaço das intenções quando comparamos os discursos plasmados nas várias matrizes curriculares anteriormente analisadas com a carga letiva que se encontra alocada ao seu desenvolvimento.

Na verdade, se considerarmos os vários modelos curriculares, sobretudo desde 1989, referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, verificamos um decréscimo do número de horas destinadas a desenvolver as aprendizagens intrínsecas às artes, que de cinco horas semanais para a área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras passa a 3 horas nas alterações introduzidas em 2014. Esta redução é significativa, acompanhada de um discurso que propõe a interdisciplinaridade e a integração como uma espécie de alternativas a este défice de tempo.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O exercício da docência assume-me enquanto prática multifacetada situada na convergência de saberes e competências que vão além do conhecimento relativo às várias áreas disciplinares; integra questões de natureza social, cultural, ética e convoca as experiências pessoais e convoca a investigação, a atualização e a inovação pedagógica.

A centralidade e protagonismo intelectual do professor que vigora no modelo estado-novista, segundo o qual o conhecimento, por mais rudimentar que se apresente, se constitui enquanto entidade pré-existente (o

¹⁰⁵ Disponível em https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_EducaoAr-tstica.pdf

qual atua de forma independente ao modo como os estudantes se relacionam com ele), será alvo de contestação, começando a desenhar-se outro modelo de ensino-aprendizagem baseado na figura do aluno, segundo um paradigma construtivista. Neste caso, aos conhecimentos de ordem científica, juntam-se saberes, interesses e necessidades de natureza endógena (advindas dos próprios estudantes) e exógena, decorrentes das realidades e quadros sociais, culturais, científicos e tecnológicos à escala nacional e internacional.

Ainda que, na sua génese, esta visão procure uma certa proximidade e humanização da relação pedagógica entre professor e aluno, o facto é que tem sido instrumentalizada em função da criação de um sistema que, ao reproduzir as desigualdades sociais sob uma sintaxe da flexibilidade curricular e da criação de ofertas alternativas e localizadas que favoreçam o sucesso escolar, dificulta o acesso a outras oportunidades de prosseguimento de estudos por parte de grupos sociais em risco de exclusão.

Após 1975, a formação de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico seguiu, geralmente, um dos três modelos: cursos de licenciatura de natureza específica para a formação destes docentes, cursos de licenciatura em áreas mais específicas que habilitam profissionalmente para a docência no 2.º ciclo e que conferem igualmente habilitação profissional para o 1.º ciclo e, após 2005, com a implementação do processo de Bolonha, a realização de mestrado em ensino (2.º ciclo de estudos).

Em 1986, a lei de bases do sistema educativo (Lei n.º 46/86) estabelece o grau de licenciatura como habilitação académica de base da qualificação profissional para a docência, sendo estes cursos estruturados de acordo com as necessidades inerentes à profissão. No caso dos professores de 1.º ciclo do ensino básico, cursos ministrados pelas Escolas Superiores de Educação, ou Universidades com unidades de formação específicas nesta área. Na sequência desta lei de bases, foi publicado o Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro que define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e estabelece, assim, um conjunto de princípios que dizem respeito à formação do pessoal docente para os vários ciclos de estudo, designadamente ao nível das qualificações para a docência.

A articulação entre a experiência prática do trabalho desenvolvido após o 25 de abril de 1974 e a necessidade de conceber uma estrutura capaz de conciliar os diferentes modelos formativos que integram o

sistema educativo assumem-se como eixos estruturantes do normativo enunciado no documento. Neste sentido, no documento é definido um conjunto de princípios gerais que, desde então, têm norteado a formação e a profissionalidade docente, designadamente a exigência de uma formação de nível superior que deverá contemplar “componentes de formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didática” (Decreto-Lei n.º 344/89). Esta formação integra uma tripla dimensão: por um lado uma aproximação à prática pedagógica com o enfoque nas metodologias de ensino, por outro, o domínio científico e tecnológico e por fim uma dimensão investigativa, de *inovação pedagógica* e de *envolvimento construtivo com o meio*. Estas três dimensões, alimentando-se reciprocamente, preveem uma integração de aspetos científicos e pedagógicos, de natureza teórica e prática, concorrendo, finalmente, para “promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente” (Decreto-Lei n.º 344/89). A formação inicial deverá proporcionar a aquisição de conhecimentos de natureza científica, pedagógica, didática, técnica e artística que convirjam num campo mais alargado das *competências docentes*, necessárias ao exercício da prática pedagógica. A par da formação inicial, a formação contínua é encarada numa perspetiva de auto-aprendizagem e que permite uma atualização científica e pedagógica ao longo da carreira.

Os cursos de formação de professores são igualmente alvo de regulação ao nível da sua estrutura curricular por forma a possibilitar a articulação entre as várias dimensões que integram uma profissionalidade docente. Neste sentido, e segundo o Artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 344/89, os cursos de formação inicial integram três componentes:

- a) *Formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;*
- b) *Ciências da Educação*
- c) *Prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada*

Estas três componentes integram pois uma dimensão alargada a que poderíamos designar por conhecimento científico transversal a várias áreas, associados a didáticas específicas, conhecimento específico na área

da educação e uma aplicação prática, no terreno, deste conhecimento. A natureza deste conhecimento científico específico das diversas áreas, bem como a sua complexidade, são encarados segundo níveis diferenciados de aprofundamento em função dos diferentes graus de ensino. O texto normativo indica ainda a proporção, na construção dos planos de estudo dos cursos de formação de professores, das componentes cultural-científica e didático-pedagógica que deverão manter um equilíbrio. A prática pedagógica constitui-se enquanto componente fundamental da formação inicial e é assegurada a partir da criação de uma rede de escolas que cooperam com a entidade formadora, no sentido de permitir o desenvolvimento das atividades associadas. Finalmente, a organização dos planos de estudos dos cursos de formação de professores do ensino básico deveria contemplar os princípios orientadores da matriz curricular deste grau de ensino – aspeto que surge de forma mais clara no Artigo 18.º do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro.

Em 2001 foi aprovado o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário através do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Este perfil constitui-se como um quadro orientador para a organização e acreditação dos cursos de formação de professores e educadores. Cabe ao professor do 1.º ciclo do Ensino Básico a conceção, organização, execução e avaliação das atividades do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, abrangendo as várias áreas do conhecimento contempladas pelo currículo nacional, de modo a promover uma aprendizagem integrada destes conhecimentos. A sua atividade integra ainda a participação na construção, realização e avaliação do projeto educativo de escola ou de agrupamento de escolas (Ponte et al, 2004). Em 2005, com a adoção do chamado processo de Bolonha,¹⁰⁶ a formação de professores conhecerá uma outra etapa de desenvolvimento, já que a qualificação profissional é adquirida mediante a realização de um curso de mestrado (2.º ciclo de estudos) que habilite, precisamente, para a docência. Neste caso, a realização de um curso de

¹⁰⁶ O chamado processo de Bolonha consistiu numa reforma do ensino superior a nível inter-governamental que teve como ponto de partida a Declaração de Bolonha assinada nesta cidade italiana em 19 de junho de 1999 por 29 países europeus, incluindo Portugal. Com vista a criar um espaço europeu de ensino superior, o diploma institui um conjunto de normas de organização, mobilidade e reconhecimento mútuo da formação de nível superior – agora estruturada segundo ciclos de estudos a que equivalem, respetivamente, os cursos de licenciatura (1.º ciclo), mestrado (2.º ciclo) e doutoramento (3.º ciclo).

formação inicial, de “banda larga”, em Educação Básica, seguido de um mestrado de especialização em ensino (“profissionalizante”). Esta estrutura formativa vai ao encontro da proposta apresentada no relatório elaborado em 2004 por João Pedro da Ponte, Luís Sebastião e Miguel Miguéns, intitulado *A formação de professores e o Processo de Bolonha* (Relatório realizado ao abrigo do Despacho n.º 13 766/2004 da Ministra da Ciência e do Ensino Superior). Neste relatório é proposta a formação inicial comum aos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do Ensino Básico e habilita para o exercício de funções enquanto *Técnicos de Educação* que poderão prosseguir os estudos, na frequência de um 2.º ciclo de estudos, ou ingressar no mercado de trabalho desenvolvendo atividades em contextos variados numa vertente educativa e sob supervisão de profissionais habilitados. A habilitação profissional para o ensino, realizada ao nível de um 2.º ciclo de estudos (mestrado), baseia-se no aprofundamento das diferentes áreas disciplinares que integram o currículonacional e na realização de uma abordagem à prática pedagógica e à investigação educacional, capazes de desenvolver competências para um exercício autónomo da docência.

Em 2007, o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Segundo este normativo a habilitação para docência do professor generalista do 1.º ciclo do ensino básico prevê a realização prévia de uma licenciatura em Educação Básica e a subsequente realização de um mestrado em ensino. A organização dos ciclos de estudos integra um conjunto de componentes que procuram abranger as várias dimensões da profissionalidade docente:

- a) Uma componente educacional geral que compreende *conhecimentos, capacidades, atitudes e competências* necessárias à atividade docente em sala de aula, no delinear de metodologias de trabalho, participação na definição de políticas educativas bem como na ligação com a comunidade;
- b) Uma componente de formação no domínio das didáticas específicas de cada área disciplinar contemplada do currículo;
- c) Uma componente de iniciação à prática profissional que inclui a “observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola” (Decreto-Lei n.º 43/2007), possibilitando a realização de planificação de

- atividades, prática de ensino e avaliação e preparando para o desempenho cotidiano da profissão;
- d) Uma componente de formação cultural, social e ética que integra a abordagem a outras problemáticas contemporâneas além das áreas disciplinares e prepara para o desenvolvimento das áreas não curriculares não disciplinares, bem como a “reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente” (Decreto-Lei n.º 43/2007);
 - e) Uma componente de formação em metodologias de investigação educacional;
 - f) Uma componente de formação na área da docência que garanta uma adequação do exercício docente nas diferentes áreas curriculares e disciplinas dos domínios abrangidos pela habilitação.

Este normativo seria substituído em 2014 por um outro regime que prefigurou a organização dos cursos que habilitam para a docência nos vários graus de ensino e educação pré-escolar (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio). A legislação publicada veio reforçar a formação na área da docência, definindo um mínimo de ECTS¹⁰⁷ para as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia de Portugal e Expressões.

No Parecer 2/99 da CNE¹⁰⁸ é sublinhada a importância do papel do professor enquanto agente cultural. No caso do professor generalista e da monodocência, cuja ação se desenvolve nos primeiros anos de escolaridade ao nível do 1.º ciclo, além da formação pedagógica é recomendada uma “cuidada formação estética” (CNE, 1999, p.1582) que configura a aquisição de um referencial artístico de base sólida e estimulante, um conhecimento técnico específico de cada área, ambos desenvolvidas através de atividades de natureza criativa. Neste sentido, e atendendo à necessidade de haver um maior empenho na área da educação artística, é recomendada uma mudança de paradigma, quer nas práticas docentes, quer sobretudo na formação de professores, cabendo às instituições responsáveis uma atenção particular aos programas de

¹⁰⁷ ECTS é uma sigla que se refere ao European Credit Transfer System que prevê a harmonização e clarificação das horas de trabalho no âmbito dos cursos de ensino Superior, tendo como base a adoção do processo de Bolonha.

¹⁰⁸ Conselho Nacional de Educação, Parecer 2/99, publicado em Diário da República, II Série, 28, 3 e fevereiro de 1999

formação. Em 2013, numa recomendação do Conselho Nacional de Educação,¹⁰⁹ é referida a persistência de um desconforto sentido pelos professores do 1.º ciclo quanto à preparação para lecionar as áreas das expressões artísticas. Além das lacunas apresentadas à entrada da formação inicial em virtude de um fraco contacto com as áreas artísticas ao longo do ensino secundário, o mesmo documento refere a “falta de uma visão objetiva sobre a natureza e dimensões da educação artística nos diferentes níveis de ensino” (CNE, 2013, p. 4271). Esta falta de clareza quanto à pertinência da educação artística nos percursos escolares, irá igualmente traduzir-se ao nível da formação contínua.

A FORMAÇÃO ESTÉTICA DOS CANDIDATOS À FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Considerando que a formação pessoal, as experiências anteriores no domínio das artes visuais, bem como os hábitos culturais são partes fundamentais no desenvolvimento de uma prática docente capaz de integrar a prática artística e a experiência estética nos processos educativos, foi realizado, nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020, um questionário aos estudantes do 1.º ano da licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Lisboa com vista a perceber precisamente qual o perfil destes estudantes à entrada do ensino superior, bem como a perceção acerca da importância das áreas artísticas na formação de professores, tendo sido validadas 113 respostas. O questionário abrangia quatro dimensões que me pareceram fundamentais:

- a. O contacto com o domínio das artes plásticas/visuais até ao início da licenciatura;
- b. Os hábitos culturais ao nível do contacto com esta área;
- c. As perceções dos estudantes acerca da importância das artes plásticas/artes visuais na sua formação do professor de 1.º ciclo;
- d. As perceções dos estudantes acerca do conhecimento artístico a desenvolver ao longo da formação.

¹⁰⁹ Conselho Nacional de Educação (2013) Educação Artística. Publicada em Diário da República, 2.ª série – N.º 19 – 28 de janeiro de 2013. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_EducaoArtstica.pdf

No que diz respeito às questões relacionadas com a percepção destes estudantes à entrada do Ensino Superior, sobre a importância da aquisição de conhecimentos no domínio das artes visuais para a formação do professor de 1.º ciclo do Ensino Básico, 18,6 % consideram que a mesma é pertinente, 80,5% consideram muito importante e apenas 0,9 % consideram dispensáveis estes conhecimentos. Uma análise das respostas quanto à importância desta área no contexto do 1.º ciclo indica-nos a percepção destes estudantes quanto ao papel das artes quer no contexto do ensino básico e no desenvolvimento da criança, quer no desenvolvimento de competências de natureza profissional (Quadro 6).

As Artes Visuais no contexto do Ensino Básico	As Artes Visuais na formação do professor
■ Contributos ■ Desenvolvimento da criatividade, expressividade, motricidade, cognição, socialização, conhecimento do mundo e sentido crítico; ■ É uma forma “natural” de comunicar das crianças; ■ Espelham uma etapa de desenvolvimento da criança; ■ Proporcionam momentos “lúdicos” de ocupação do tempo; ■ Constituem uma forma de “acalmar” as crianças; ■ Permitem desenvolver aprendizagens em outras áreas ■ Criam oportunidades para a descoberta de talentos; ■ Uma forma que antecede a escrita; ■ Permitem formas de expressão “alternativas” à oralidade e à escrita	■ Contributos ■ Aquisição de conhecimentos basilares, aplicáveis à prática ao longo do curso bem como no exercício da prática profissional; ■ Desenvolvimento da sensibilidade estética no sentido de por incutir o gosto pelas artes e pela cultura; ■ Aquisição de conhecimentos técnicos e artísticos que permitem uma articulação com outras áreas do saber; ■ Amplia os conhecimentos de áreas com as quais têm pouco contacto; ■ Faz parte das competências do professor o conhecimento de técnicas artísticas; ■ Proporciona ferramentas para a compreensão dos desenhos das crianças ■ Permite aplicar o currículo do Ensino Básico na medida em que capacita à implementação de atividades artísticas em sala de aula;

Quadro 6. Percepção dos/as estudantes da Licenciatura em Educação Básica acerca do papel desempenhado pelas artes visuais em contexto escolar. Fonte: Própria

Quanto aos hábitos culturais, a maioria dos inquiridos respondeu que visita museus ou exposições de artes plásticas uma ou duas vezes por ano (perfazendo 64,7% das respostas), sendo que cerca de 8% referem que nunca visitaram nenhum museu e/ou exposição de artes visuais (Gráfico 6)

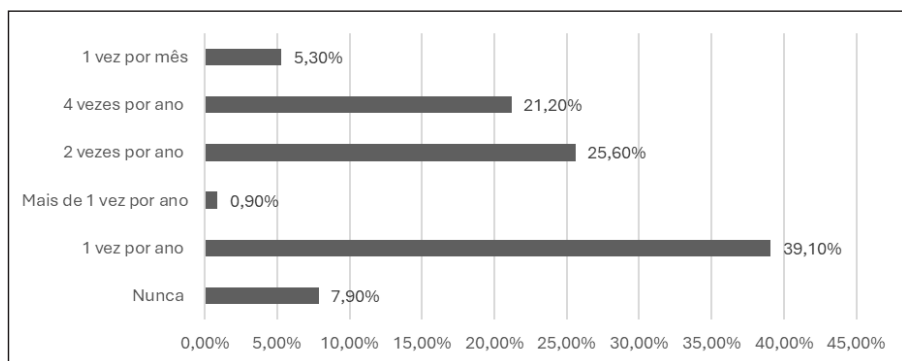


Gráfico 6. Hábitos culturais dos/as estudantes da Licenciatura em Educação Básica (2018-2020). Fonte: Própria

No que diz respeito ao contacto as artes visuais anterior à frequência da Licenciatura em Educação Básica, a esmagadora maioria dos inquiridos refere que este ficou circunscrito ao Ensino Básico, nomeadamente ao 3.º ciclo (70,1%), quando a disciplina de Educação Visual deixa de integrar o currículo obrigatório. Um número mais reduzido frequentou o curso Científico-Humanístico de Artes Visuais no Ensino Secundário. Alguns dos inquiridos referem igualmente terem tomado contacto com a área das artes plásticas/visuais através de modalidades de educação não formal, designadamente a frequência de cursos livres, workshops, frequência de aulas particulares em ateliers de artistas (Gráfico 7).

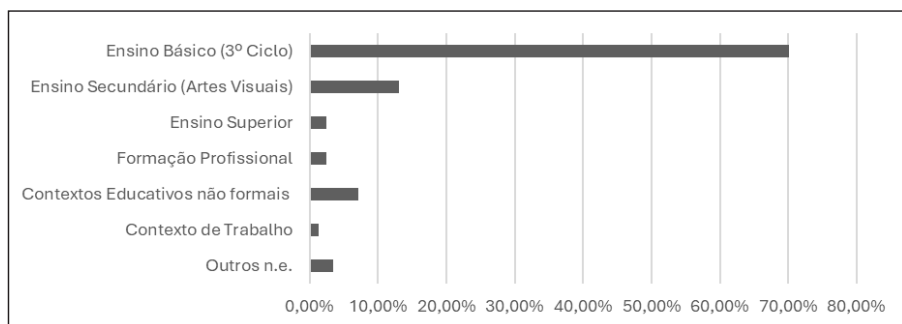


Gráfico 7. Experiência pessoal na área das artes visuais. Estudantes da Licenciatura em Educação Básica (2018-2020). Fonte: Própria

Finalmente, no que diz respeito ao conhecimento artístico a desenvolver ao longo da formação, as respostas incidiram sobretudo na aprendizagem

de técnicas (66 respostas), no desenvolvimento de competências ao nível da didática da área da expressão plástica (76 respostas) e na ligação entre a área das artes visuais e outras áreas disciplinares como a história, as ciências ou a geografia (89 respostas). Apenas uma parte reduzida mencionou aspetos relacionados com a cultura visual, com o contato direto com a obra de arte e com os processos criativos (Gráfico 8).

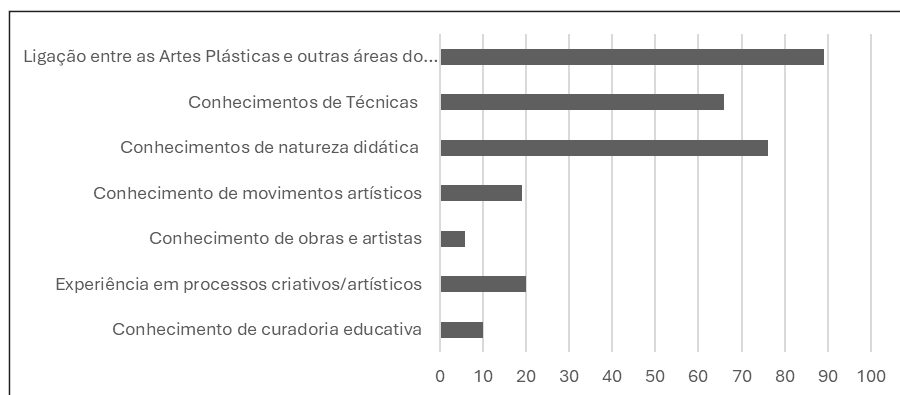


Gráfico 8. Aprendizagens a desenvolver em artes visuais no âmbito da formação em Educação Básica (2018-2020). Fonte: Própria

AS ARTES VISUAIS NOS PLANOS DE ESTUDO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Atendendo à componente de formação em artes visuais na formação de professores, foi feito um mapeamento das Unidades Curriculares (UC) ligadas às artes visuais que integram a formação em Educação Básica nas diferentes instituições públicas nacionais (Universidades e Institutos Politécnicos), considerando a formação na área da docência e excetuando a área da didática específica, uma vez que essa é uma das componentes obrigatórias. Este mapeamento permitiu uma perceção alargada do modo como as UC relacionadas com a formação na área das artes visuais integram os planos de estudos, a perspetiva teórica que lhes está subjacente, bem como o peso e importância que esta área representa. Neste sentido há a destacar:

- a. A diversidade de designações existente no contexto dos planos de estudo das quais se destacam: *Expressão Plástica, Educação Visual*

e Plástica, Educação Estética e Artística, Expressão e Educação Plástica, Artes Plásticas, Expressões Artísticas, Educação e Expressão Visual e Plástica, Expressão Plástica e Visual, Educação e Cultura Visual, Artes Plásticas nos Primeiros Anos, Expressões: Materiais e Técnicas de Expressão Plástica; Temas Aprofundados de Educação e Expressão Plástica; Composição Plástica;

- b. A integração com outras áreas ligadas à educação artística, assumindo designações como: *Teorias e Práticas das Artes Visuais e Artes Performativas, Cultura Visual, Arte Contemporânea e Desenvolvimento de Projetos, Expressões Artísticas e Físico Motoras, Artes em Educação, Educação Artística e Expressão Físico-Motora, Iniciação às Expressões, Expressões Integradas, Expressões e Criatividade, Projetos em Expressões, Projetos de Arte e Expressões, Artes, Criatividade e Desenvolvimento, Artes e Educação Física, Desenvolvimento Gráfico e Motor, Técnicas e Processo de Expressão Gráfica e Motora, Globalização das Expressões, Oficina de Integração das Expressões, Laboratório das Expressões, Expressões Artísticas e Tecnologias Integradas; Cultura Visual, Arte Contemporânea e Desenvolvimento de Projetos;*
- c. A integração das artes visuais com outras áreas disciplinares e não disciplinares, sendo de destacar a existência de UC como: *Artes Pedagogia e Cidadania Crítica, Projeto Integrado de Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologias, Matemática e Artes.*

A nomenclatura utilizada para designar as UC ligadas às artes visuais revela, antes de tudo, as diferentes perspetivas acerca do papel desta área nos primeiros anos de escolaridade. Neste caso, varia entre i) uma perspetiva expressionista, na qual o contacto com as artes visuais assume uma dimensão essencialmente expressiva e comunicacional; ii) o reconhecimento da dimensão experimental ligada às práticas das artes plásticas e o seu papel no desenvolvimento psico-motor; e, iii) uma perspetiva ligada à educação visual na qual a experiência com a plasticidade dos meios materiais se articula com o desenvolvimento da cultura visual. Todavia, quando comparamos o número de UC diretamente ligadas à formação específica no campo das artes visuais com as que incidem sobre a integração curricular, verificamos que as últimas surgem em maior

número no contexto das UC de frequência obrigatória (Gráfico 9). Se, por um lado, esta articulação com as restantes áreas artísticas vai ao encontro da forma como o programa do 1.º ciclo apresenta a educação artística enquanto bloco formado pela Expressão Plástica, Expressão Dramática/Teatro, Expressão Físico-Motora/Dança e Expressão Musical, por outro lado, a menor expressão dada à formação nas áreas específicas deixa antever um menor domínio das linguagens particulares.

Se pensarmos que, da amostra de estudantes à entrada do ensino superior, a maior parte deixa de ter contacto continuado com a prática das artes visuais no final do ensino básico e que os hábitos culturais relacionados com esta área são bastante irregulares, a formação específica no domínio da linguagem das artes visuais assume uma importância capital para o desenvolvimento de uma prática profissional que reconheça o papel desta área no desenvolvimento psicomotor e social do indivíduo e do respetivo desenvolvimento de metodologias de abordagem capazes de contribuir para estas dimensões e para a sua projeção num domínio coletivo.

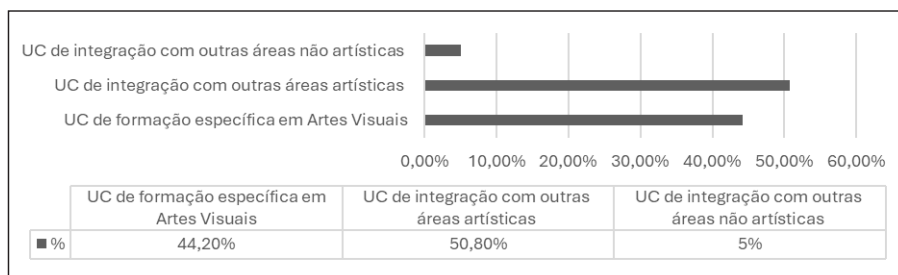


Gráfico 9. Unidades Curriculares com conteúdos de artes visuais nos planos de estudo da formação de professores. Fonte: Própria

PRÁTICAS DOCENTES

Para uma perceção do conjunto de práticas que se desenvolvem em contextos de 1.º ciclo decidi recorrer a uma amostra intencional composta pela recolha do trabalho de 4 docentes que lecionam em diferentes territórios do país durante 1 ano letivo. Não foi objetivo reunir uma amostra representativa do ponto de vista quantitativo, mas antes uma amostra que permitisse uma perspetiva acerca da variedade das abordagens

desenvolvidas pelos professores de 1.º ciclo no contexto da sua prática pedagógica. Neste sentido, foram estabelecidos contactos com agrupamentos de escolas e professores, com vista ao desenvolvimento de um estudo exploratório no âmbito do qual foi pedida aos professores a realização de registos fotográficos como forma de documentar as práticas desenvolvidas. Considerando que as imagens não se limitam a enunciar passivamente um determinado conteúdo, mas são simultaneamente produtos do momento/instante, objetos reflexivos, mediadores e cuidadosamente construídos ou agentes de mudança, elas compõem atualmente uma “língua franca” que transpõe fronteiras nacionais, assumindo uma dimensão global. Assim, através da análise das imagens enviadas pelas docentes tentarei realizar uma abordagem ancorada em alguns pontos tais como:

- a. A natureza das atividades realizadas com os alunos;
- b. As dimensões técnicas e plásticas;
- c. Os conteúdos temáticos;
- d. A relação com outras áreas.

As imagens foram recolhidas através do envio sucessivo, através de e-mail, por parte das quatro docentes envolvidas no estudo. A recolha permitiu reunir 385 imagens que, numa primeira análise, possibilitam enunciar três dimensões essenciais que se relacionam com os processos de trabalho, a apresentação dos trabalhos concluídos e a respetiva exposição/apresentação. Por outro lado, as imagens enviadas foram previamente organizadas pelas docentes de 1.º ciclo em pastas subordinadas a temas/assuntos, pelo que a partir da forma como me chegaram é possível delinear um desenho prévio de conteúdos temáticos e de articulação com outras áreas. Através do cruzamento destas dimensões – os temas/assuntos, os processos e os modos de apresentação – tentarei traçar uma perspetiva acerca do modo como são desenvolvidas as práticas ligadas à expressão plástica em contexto do 1.º ciclo, salvaguardando, todavia, que se trata de uma amostra e de uma abordagem exploratória.

Neste sentido, a análise da documentação visual assentará numa metodologia que integra as seguintes etapas:

- a. Análise das imagens que se referem aos processos de trabalho, por forma a permitir perceber a organização do ambiente de trabalho, as técnicas utilizadas e a disponibilização dos materiais;

- b. Análise das imagens que se referem aos trabalhos concluídos, por forma a mapear os temas e conteúdos abordados, as dimensões técnicas, formais e discursivas, bem como a ligação com outras áreas curriculares;
- c. A análise das imagens de apresentação/exposição dos trabalhos realizados, por forma a perceber as ligações com o espaço envolvente e dinâmicas extra-aula.

No que concerne aos processos de trabalho (figura 49), é possível delinear algumas áreas de atuação predominantes, tais como o desenho, a pintura, a pintura de desenhos impressos, a impressão de texturas, os recortes e colagens, a assemblagem de materiais e as construções. Da análise das imagens conseguimos perceber diferentes situações de organização dos espaços de trabalhos, que vão desde a utilização do espaço individual – com o recurso à utilização de pequenos formatos –, à criação de espaços comuns de trabalho – com a disponibilização de materiais como tintas para uso partilhado – e a possibilidade de serem desenvolvidos trabalhos em formatos maiores e peças tridimensionais – ou o desenvolvimento de sessões em espaços exteriores à sala de aula (figura 50). Permitem igualmente perceber os modos de manipulação de materiais (com ou sem utilização de ferramentas), bem como a ligação entre práticas individuais e práticas coletivas, reforçada posteriormente pela apresentação e exposição dos trabalhos.



Figura 49. Processos de Trabalho. Fonte: Magda Matos, Susana Vieira, Ida Ferreira, Sandra Santos

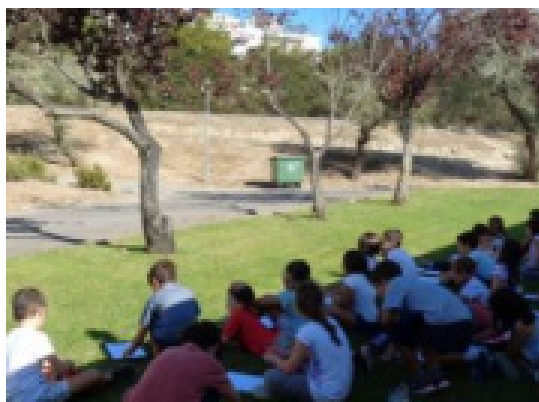


Figura 50. Aula de desenho no exterior. Fonte: Susana Vieira

Quando analisamos os resultados finais das atividades ligadas às artes plásticas (figura 51), verificamos que a grande maioria integra o trabalho manual no desenvolvimento de práticas bidimensionais e tridimensionais. No que diz respeito ao domínio técnico, são exploradas as áreas do desenho, pintura, pintura de desenhos previamente impressos, impressão de elementos naturais, *frottage*, recortes, colagens de materiais variados (elementos naturais, papéis, imagens fotográficas), modelação e construções. A utilização do papel enquanto suporte predomina nos registos recolhidos e a maioria dos formatos situa-se entre o A4 e o A3. Ainda que seja visível a variedade de técnicas utilizadas, com destaque para o desenho e pintura ou as colagens, o facto é que persiste a utilização de desenhos impressos (“fichas”) como base para o desenvolvimento destas atividades.

Se considerarmos os conteúdos e os temas/assuntos abordados, verifica-se, por um lado, a realização de trabalhos subordinados a determinadas épocas do ano (estações do ano, Natal, Carnaval, Dia de Reis, Dia da Mãe, Dia dos Namorados, etc.) ou articulação com outras áreas disciplinares, como o estudo do meio, o português e a matemática, embora estas últimas situações sejam menos frequentes na amostra recolhida.

Na verdade, grande parte dos trabalhos realizados articula-se com épocas festivas ou com as estações do ano, incorrendo, por vezes, no recurso a imagens estereotipadas. Contudo, é igualmente de destacar a mobilização das artes plásticas para a abordagem a outras áreas disciplinares como o estudo do meio, através da realização de atividades relacionadas com a biodiversidade (figura 52), o património cultural (figura 53) ou o corpo humano.

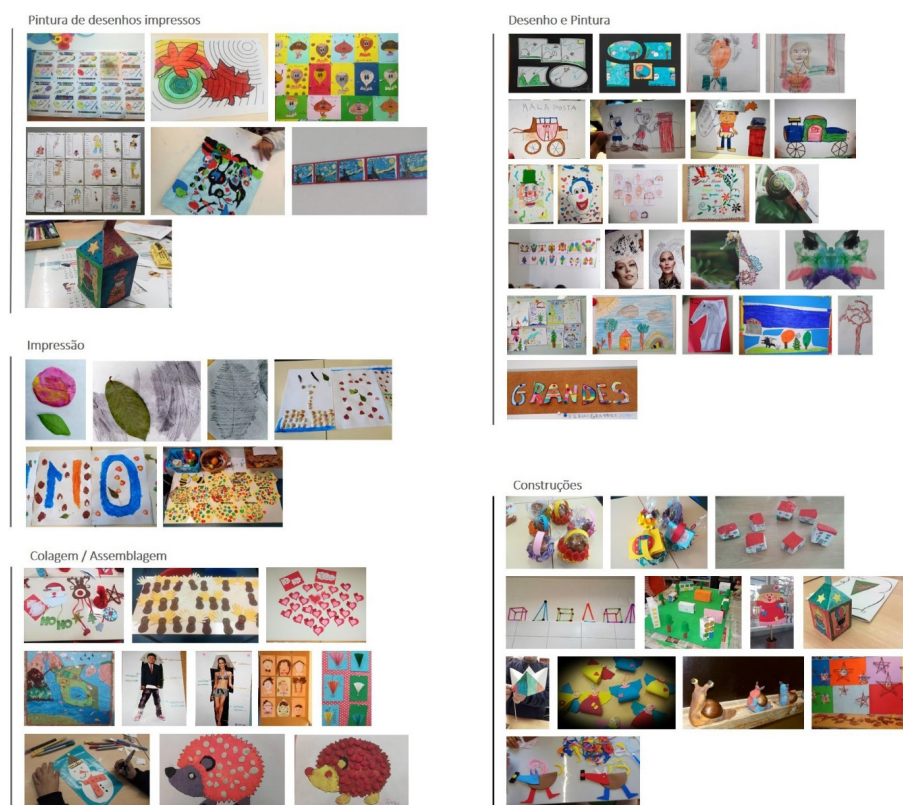


Figura 51. Resultados das atividades de artes plásticas em contexto de 1.º ciclo de EB.
Fonte: Magda Matos, Susana Vieira, Ida Ferreira, Sandra Santos

Outras formas de articulação interdisciplinar com áreas disciplinares como o português ou a matemática são igualmente desenvolvidas, sendo de destacar a ilustração de textos (figura 54), com a construção de sólidos e composições geométricas como forma de articulação interdisciplinar (figura 55). Finalmente, as ligações entre as práticas das artes plásticas e o domínio mais alargado da literacia visual ou cultura visual, embora menos óbvias de verificar no conjunto global da documentação visual enviada, integram algumas das práticas nas quais foram dadas referências artísticas como indutores para a realização de atividades. De entre estas referências, destacam-se obras de Amadeo de Sousa Cardozo, Rafael, Gustave Klimt, Kandinsky, Seurat, Matisse, Van Gogh, Vieira da Silva, Robert Smithson, Yves Klein, Keith Haring, Andy Warhol ou Joana Vasconcelos.



Figura 52. Trabalho sobre o tema da biodiversidade. Fonte: Magda Matos



Figura 53. Trabalho sobre o património local (“casas cubistas de Olhão”). Fonte: Magda Matos



Figura 54. Projeto “Desenhar a Rimar”. Fonte: Magda Matos



Figura 55. Construção de sólidos e composições geométricas. Fonte: Magda Matos

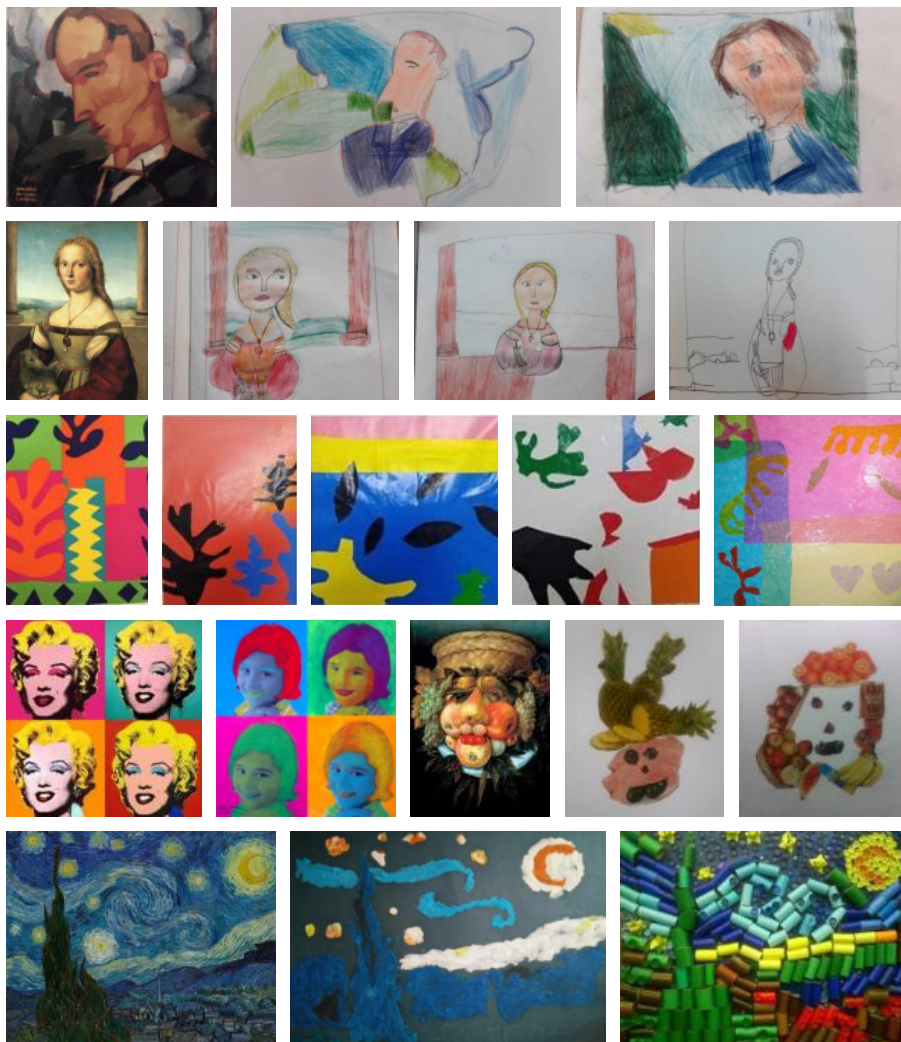


Figura 56. Interpretação de obras de arte. Fonte: Sandra Santos

As atividades desenvolvidas a partir de referências artísticas assumiram diferentes modalidades, como a pintura de desenhos previamente impressos, a interpretação gráfica e pictórica das obras (figura 56) ou a intervenção em espaços exteriores. No último caso, a realização de um projeto coletivo de pintura mural ou a exploração de elementos naturais permitiram a abordagem a diferentes práticas artísticas. A mobilização de obras de arte como indutor integrou uma abordagem a diferentes conteúdos relacionados com a linguagem visual, como o ponto, a linha, a forma, a cor, espaço e permitiu desenvolver estratégias de natureza técnica, formal e de trabalho coletivo.

A utilização da obra de arte enquanto recurso educativo foi assumida por uma das docentes como espaço de desenvolvimento de uma cultura visual e artística mais alargada, bem como para o desenvolvimento de abordagens a outras áreas como a matemática ou a expressão corporal. A partir do seu relato acerca das práticas desenvolvidas, é assumida uma abordagem essencialmente formalista que incidiu no estudo das modalidades técnicas, formas e de composição visual. Destacam-se, neste sentido, as abordagens à *Land Art*, a partir da obra de Robert Smithson com a exploração de elementos naturais em espaços exteriores à sala de aula (figura 57), ou a pintura do muro do espaço escolar com silhuetas tendo como indutor a obra de Keith Haring (figura 58).



Figura 57. Abordagem à *Land Art*. Fonte: Sandra Santos



Figura 58. Intervenção no espaço escolar a partir da referência de Keith Haring. Fonte: Sandra Santos

A apresentação e/ou exposição dos trabalhos realizados assume-se enquanto aspeto transversal a todos os processos desenvolvidos no âmbito das artes plásticas, já que nos permite perceber as ligações entre uma dimensão individual e uma dimensão coletiva (figura 59). Na verdade, a informação visual enviada dá conta de um conjunto de dinâmicas de apresentação dos trabalhos realizados nas quais se verifica uma maior ou menor participação dos alunos. A realização de painéis com os trabalhos individuais, a criação de cenografias de natureza mais ou menos instalativa, a decoração de espaços alusiva a determinadas épocas festivas ou estações do ano são exemplos partilhados pelas práticas das docentes que participaram da amostra. A integração em vários espaços do edifício escolar (sala de aula e espaços comuns) ou a participação em mostras fora da escola assumem-se como modalidades de articulação com a comunidade educativa que em alguns casos, extrapola para o domínio virtual através da publicação de imagens nas redes, sociais ou outras plataformas virtuais (figura 60).

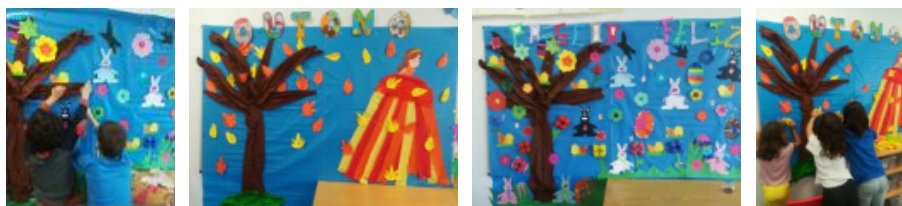


Figura 59. Montagem de painel coletivo. Fonte: Ida Ferreira

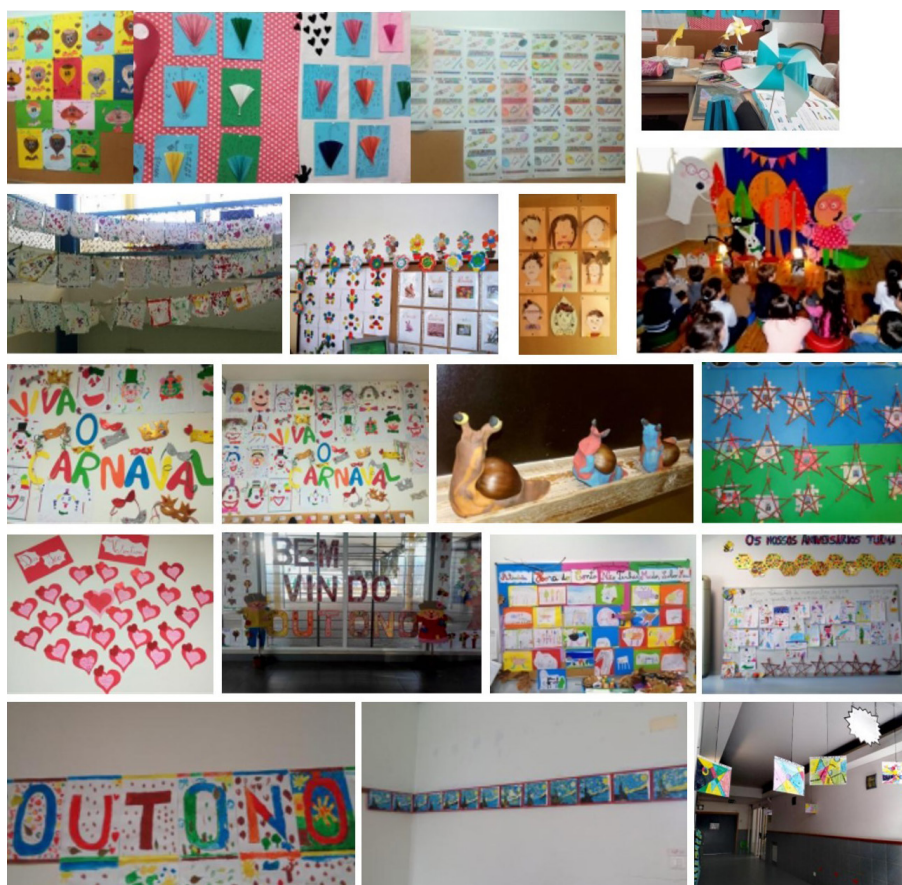


Figura 60. Exposição de trabalhos. Fonte: Magda Matos, Susana Vieira, Ida Ferreira, Sandra Santos

A análise da documentação visual enviada pelas docentes permite perspetivar alguns pontos de reflexão relativamente às práticas desenvolvidas no campo das artes visuais pelo professor generalista que leciona o 1.º ciclo do Ensino Básico. Um aspeto transversal à documentação enviada é o predomínio de atividades que se articulam com processos manuais e que privilegiam uma exploração da plasticidade dos materiais, atendendo aos vários domínios de experimentação técnica anteriormente enunciados e que seguem, regra geral, as orientações curriculares em vigor. Neste caso, o domínio da literacia visual encontra-se essencialmente associado a um fazer e a um conjunto de imagens evocativas das estações do ano, das épocas festivas como o Natal ou o Carnaval, ou de

algumas tradições de natureza popular como sejam os lenços dos namorados. A articulação com referências artísticas passou maioritariamente por exemplos de arte moderna que surgem como indutores para a exploração de técnicas de pintura e desenho com especial ênfase em elementos da linguagem visual como a linha, a forma, cor, ritmo e composição.

Um outro aspeto comum aos quatro casos diz respeito à ligação entre o desenvolvimento dos processos criativos e a exploração do meio onde se integra a escola. Neste caso, à utilização de matérias naturais como folhas, conchas, ramos de árvore e frutos como elementos que permitem explorar texturas, colagens, assemblagens, juntam-se a mobilização de referências do património cultural local (arquitetura cubista de Olhão ou a gastronomia), a intervenção nos espaços escolares como o chão, os muros exteriores ou a realização de sessões de desenho de observação nos espaços exteriores à sala de aula.

Finalmente, outros aspetos igualmente importantes nas práticas analisadas consistem na apresentação coletiva dos trabalhos realizados como forma de dar visibilidade às atividades realizadas (contribuindo para reforçar a autoestima dos alunos) e na intervenção no espaço (contribuindo para humanizar a arquitetura e o ambiente que acolhem a comunidade escolar).

NOTA FINAL: DOS DESAFIOS

Através do estudo realizado foi levantado um conjunto de interrogações que concorrem para perspetivar outros tantos desafios. Neste caso, os desafios sociais, culturais, ambientais, económicos e tecnológicos que se colocam a nível global não podem deixar de ter implicações ao nível da educação e particularmente ao nível da Educação Artística. Há, assim, um conjunto de aspetos que gostaria de salientar e no âmbito dos quais as questões que se prendem com as artes visuais e a literacia visual são fundamentais. De uma forma geral, poderemos sistematizar estes desafios em seis vertentes: o desafio da comunicação, o desafio do conhecimento, o desafio da participação, o desafio da inclusão, o desafio da inovação, e o desafio da sustentabilidade.

- a. O Desafio da Comunicação. Na atualidade, a onnipresença da imagem enquanto suporte de comunicação torna-a um elemento central na vida quotidiana e leva-nos a pensar acerca do modo como a sua performatividade interfere quer na forma como comunicamos, quer na forma como nos comportamos. A este facto soma-se o campo de possibilidades aberto à criação de imagens com recurso à Inteligência Artificial que não carece de referentes reais que assegurem a verossimilhança. Neste caso concreto, a capacidade de analisar a imagem de forma crítica e extrair daí informação pertinente surge como um desafio transversal às competências de natureza comunicacional. A observação, análise e interpretação das imagens constituem-se como prática corrente no âmbito da educação do olhar e o seu aprofundamento ao nível das abordagens à expressão plástica, no âmbito dos primeiros anos de escolaridade, concorre para solidificar o hábito de ver de forma atenta o conteúdo expresso, mas também formas de comunicação visual mais subtis que remetem para conteúdos implícitos. Se pensarmos que um dos grandes desafios da comunicação global, numa era já apelidada como da *pós-verdade*, pela amplitude da circulação de *fake news* que colocam em perigo as próprias estruturas

democráticas, então a capacidade de análise crítica da imagem torna-se uma ferramenta fundamental para o exercício da cidadania no século XXI. Um dos grandes desafios consiste precisamente na aquisição de ferramentas que potenciem um olhar crítico sobre a torrente de imagens que inunda as vivências quotidianas e que condicionam de forma direta ou indireta as nossas ideias, representações da realidade e sobretudo os nossos comportamentos.

- b. O Desafio do Conhecimento. O modo como a Educação Artística assume uma dimensão holística, capaz de integrar diferentes áreas do saber e expandir as suas ligações, leva-nos a questionar a forma como se encontra estruturado o sistema de ensino baseado na especialização disciplinar. Algumas das competências essenciais para o século XXI apontam para a adaptabilidade e flexibilidade como capacidades a desenvolver, o que entra em claro conflito com uma organização do saber em compartimentos disciplinares estanques. Neste sentido, a Educação Artística permite delinear novas perspectivas de aprendizagem, na medida em que estabelece ligações inusitadas entre factos, acontecimentos, áreas do saber e do fazer, que estão fora de uma visão disciplinar do conhecimento, acrescentando uma dimensão intersubjetiva, que permite estabelecer micro e macro ligações e introduzir uma multiplicidade de sentidos no conhecimento do mundo. Ao mesmo tempo, ao mobilizar diferentes tecnologias e modos de fazer, permite estabelecer uma ligação entre o legado cultural e a inovação de forma articulada na qual convivem de modo harmonioso técnicas artesanais e tecnologias digitais.
- c. O desafio da Participação. A conexão com a comunidade, a participação democrática e cidadã assumem-se igualmente como uma linha de reflexão essencial quando pensamos na necessidade de agir face à ascensão de discursos antidemocráticos, violência estrutural e sistémica baseada em formas de discriminação de género, racial, formas de exclusão social ou degradação do meio ambiente. Na verdade, a prática artística não pode ser desligada das problemáticas políticas e culturais de uma determinada sociedade, na medida em que poderá assumir-se enquanto peça-chave na participação ativa ao nível da construção das identidades culturais,

desafios a ideologias dominantes, desconstrução de estereótipos e das tomadas de decisão. Importa, por isso, a nível educativo, o desenvolvimento de uma prática integrada das artes (e aqui das artes visuais em particular) que seja capaz de clarificar a importância do discurso visual e artístico num espectromais alargado da educação para a cidadania.

- d. O Desafio da Inclusão. A inclusão e o respeito pela diferença e diversidade constituem-se como pontos fundamentais não só em contexto educativo como fator de coesão social e de promoção de uma cultura para a paz. O domínio artístico é, por excelência, um espaço no qual a diferença e a pluralidade assumem uma conotações positivas, e no qual a colaboração concorre para desenvolver e/ou reforçar laços psicossociais. Uma Educação Artística de qualidade permite criar estratégias capazes de integrar diferentes formas de pensamento, capacidades cognitivas, de desmontar estereótipos de natureza cultural, social, racial, de género, e incluir a diversidade nas práticas educativas de forma lúdica, consciente, solidária, equitativa e respeitosa.
- e. O Desafio da Inovação. Os desafios levantados pelo rápido desenvolvimento das tecnologias digitais e das alterações aos modos de aquisição e produção de conhecimento obrigam a uma constante necessidade de criar novas respostas. A forma como a Educação Artística integra as ligações entre os domínios do pensar, do projetar e do fazer, envolvendo estética e técnica, torna-a um território por excelência no desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas e de promoção de respostas criativas, competências tidas igualmente como essenciais ao cidadão do século XXI. A criatividade comporta um conjunto de capacidades como a análise, ideação, exploração de soluções, fluidez, flexibilidade, elaboração e comunicação que se constituem como pilares essenciais para o desenvolvimento de indivíduos capazes de responder à rapidez e complexidade das transformações tecnológicas e respetivo impacto social.
- f. O Desafio da Sustentabilidade. Os desafios ambientais colocados pelas alterações climáticas, decorrentes da ação humana, demandam uma estreita ligação entre consciência ética, conhecimento

tecnológico/científico e atuação cívica na qual a Educação Artística poderá ter um papel importante, na medida em que permite dar visibilidade a novas ideias, histórias, soluções técnicas ou visões críticas acerca dos comportamentos e hábitos, capazes de contribuir para uma maior consciência social e ambiental. Na verdade, a dimensão evocativa e provocadora das artes poderá ser mobilizada de forma mais eficiente, quer para o despertar da atenção face aos problemas ambientais advindos de determinados comportamentos humanos, como hábitos de consumo ou alimentação, quer para promover outros olhares sobre os objetos, os comportamentos e relação do ser humano com o sistema Terra, já que convoca a participação direta e a incorporação de valores simultaneamente estéticos e éticos.

REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Abrantes, P. (Coord.). (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*. Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.
- Abreu, R. A. (1960). *Em defesa do desenho expressivo da criança: Aos pais e educadores*. Edição de Autor.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Acaso, M. (2018). *Pedagogias invisibles*. Catarata.
- Acaso, M. (2020, 30 de março). Por qué tanto papel higiénico no podía ser bueno (o la sorprendente importancia de las asignaturas marías en tiempos del coronavirus). *El País*. Disponível em <https://mariaacaso.es/publicado-en-el-pais/por-que-tanto-papel-higienico-no-podia-ser-bueno-o-la-sorprendente-importancia-de-las-asignaturas-marias-en-tiempos-del-coronavirus/>
- Acaso, M., & Megias, C. (2017). *Art thinking*. Paidós.
- Adams, D. (1989). Contributos da educação em arte para a educação ambiental. *Escola Portuguesa*, 9(4), 59-66.
- Adão, A. (1984). *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Instituto Gulbenkian de Ciência.
- Adão, A. (Dir.). (2012). *A educação nos artigos de jornal durante o Estado Novo (1945-1969): Um repertório cronológico, temático e onomástico*. Instituto de Educação – Universidade de Lisboa.
- Alarcão, I. (Coord.).(2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. CNE.
- Almeida, A. B., Santos, J.P., & Santos, M. M. (1971). *Educação pela arte na escola primária*. Direcção-Geral do Ensino Primário.
- APECV (2014). *Parecer sobre as Artes Visuais no Currículo*. Disponível em <https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f-764c324679626d56304c334e706447567a4c31684a5355786c5a-793944543030764f454e4651304d765231524452554a544c305276593356745a57353062334e4259335270646d6c6b5957526c5132397461584e7a595738765a6a526c5a545931595451744e7a6c694e793030596a677a4c574a685a446b744e44633597a686c4f5755774e445a6a4c6e426b5a673d3d&fich=f4ee65a4-79b7-4b83-bad9-477c8e9e046c.pdf&Inline=true>

- Amor, M. A. (1925). *Revolução nas escolas*. Livraria Coelho.
- Ashton, H. (2022). Creativity and the curriculum: Educational apartheid in 21st century England, a European outlier? *International Journal of Cultural Policy*. <https://doi.org/10.1080/10286632.2022.2058497>
- Baptista, M. I. (2004). *O Ensino Normal Primário. Currículo, Práticas e Políticas de Formação*. Educa
- Barbosa, A. M. (2003). *Arte educação no Brasil: Do modernismo ao pós-modernismo*. *Revista Digital Art& (0)*. Disponível em: <http://www.revista.art.br/>
[Acedido a 30 de julho de 2017]
- Barbosa, A. M. (2003). Arte educação no Brasil: Do modernismo ao pós-modernismo. *Revista Digital Art&, (0)*. Disponível em: <http://www.revista.art.br/>
- Barbosa, A. M. (Org) (2018). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. Cortez Editora
- Barone, T. (2001). Science, Art and Predispositions of Educational Research. *Educational Researcher*, 30(7), 24-28.
- Barone, T. & Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. SAGE
- Barreto, M. (1941, 27 fevereiro). Desenho do Natural. *Escola Portuguesa*, 331
- Barroso, M. (2000). *A arte e a interiorização dos saberes: A expressão e educação plástica no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Minho.
- Bensaúde, R. (1934, 8 de Novembro). O Ensino do desenho. *Escola Portuguesa*, 5
- Bensaúde, R. (1936, 8 de Novembro). Cursos de Aperfeiçoamento de desenho em 1935-36. *Escola Portuguesa*, 106, 31
- Bensaúde, R. (1936 a, 19 de novembro). O Valor da Educação Estética. *Escola Portuguesa*, 109
- Bensaúde, R. (1936b, 3 de dezembro). Identidade do Problema do Ensino da Língua e do Desenho. *Escola Portuguesa*, 111
- Bento, J. G. (1972). *O movimento sindical dos professores (finais da Monarquia e I.ª República)*. Ed. Caminho
- Biggs, M. y Karksson, H. (2011). *The Rotledge Companion To Research in the Arts*. Routledge
- Blandy, D.; Bolin, Paul E. (2018). *Learning Things. Material Culture in Art Education*. Teachers College Press
- Boyd, J. (1999). *Myths, Misconceptions, Problems and Issues in Arts Education*. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/47cd/710627155c750d0aadddb109216b60c64bb75.pdf?_ga=2.140241203.146156849.1588411535-1486644785.1572863954

- Borgdorff, H. (2011). The Production of Knowledge in Artistic Research. In Biggs, M. & Karlsson H. (Ed.) *The Routledge Companion to Research in the Arts*. Routledge.
- Branco, E. (2006). *Avaliação do desenvolvimento do currículo de Expressão e Educação Plástica no 1.º Ciclo*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bresler, L. (1998). “Child Art,” “Fine Art,” and “Art for Children”: The Shaping of School Practice and Implications for Change. *Arts Education Policy Review*, 100(1), 3-10. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249038227_Child_Art_Fine_Art_and_Art_for_Children_The_Shaping_of_School_Practice_and_Implications_for_Change
- Cabral, A. (1942, 25 de junho). Saber Desenhar. *Escola Portuguesa*, 400, 629
- Caetano, M. (1956). *O que são os Salões de Educação Estética*. Serviços Culturais da Delegação Provincial da Estremadura
- Cahnmann-Taylor, M. Siegesmund, R. (2008). *Arts-Based Research in Education*. Routledge
- Caldas, A. P., Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um Currículo de Excelência- Projeto Piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Camoegas, J. [1923](2017). Proposta de Lei de 2 de julho de 1923. Reorganização da Educação Nacional. In *Reformas e Bases da Educação – legado e renovação (1835-2009)*. Conselho Nacional de Educação, 634-664
- Candeias, A. (1992). *Educar de Outra Forma. A Escola Oficina N.º1 de Lisboa, 1905-1930*. [tese de doutoramento em Ciências da Educação]. Repositório aberto da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/53624>;
- Cao, M. L. F. (2020). El arte, esencial en la educación. La creación es garantía de democracia: enseña a reflexionar sobre opciones estéticas y defenderlas. https://elpais.com/opinion/2020-06-17/el-arte-esencial-en-la-educacion.html?fbclid=IwAR0_VyMTaaFkyhdfstNhjrZCGLDWmmyas_-94Ufm5eXjm3lVoUdR2IMn1s
- Carvalho, F. (1940, 12 dezembro). O Ensino do Desenho. *Escola Portuguesa*, 320
- Carvalho, R. (2011) [1986]. *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Catterall, J.S. (2009). *Doing well and doing good by doing art: The effects of education in the visual and performing arts on the achievements and values of young adults*. <http://tiny.cc/Oprbg>

- Catterall, J. S., Dumais, S. A., & Hampden-Thompson, G. (2012). The arts and achievement in at-risk youth: Findings from four longitudinal studies. National Endowment for the Arts. <https://www.arts.gov/sites/default/files/Arts-At-Risk-Youth.pdf>
- Chartier, A.-M. (2002). Um dispositivo sem autor. Cadernos e Fichários na Escola Primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, 3. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279502794_Um_dispositivo_sem_autor_cadernos_e_ficharios_na_escola_primaria
- Chartier, R. (1988). *História Cultural. Entre Práticas e Representações*. Lisboa: Difel
- Chervel A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229.
- Coelho, A. (1882). *O trabalho Manual da Eschola Primária*. Imprensa Democratica
- Coelho, A. (1892). *Ensino Primário Superior*. Imprensa Lucas Evangelista Torres.
- Comissão Nacional de Educação (2009). *Organização do trabalho escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Editorial do ME.
- Conselho Nacional de Educação (1990, 20 de fevereiro). Parecer 10/89 (Educação Artística). *Diário da República, II Série*, 43, https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_10_1989.pdf
- Conselho Nacional de Educação (1999, 3 de fevereiro). Parecer 2/99 Diário da República, *II Série*, 28. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_3_1998.pdf
- Conselho Nacional de Educação (2017). Reformas e bases da educação. Legado e Renovação (1835-2009). CNE. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/geral/225-17_livro_reformasebasesdaeducacao_cne_net.pdf
- Correia, J. A. (1999). As Ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista portuguesa de Educação*, 12 (1), 81-110. Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=84301
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Almedina
- Couto, J. (1925, 15 de Janeiro). A Arte na Sociedade e na Escola. *Educação Social*. 2 (1) 5-7
- Couto, J. (1925.^a, 15 de agosto) Os Museus de Arte e o Ensino. *Educação Social*. 2 (8), 12-15

- Cravo, A. (1990). Expressão/Educação. *Escola Democrática*. X, (3), 25-28
- Cruz, H. (coord.) (2015). *Arte e Comunidade*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity- The Psychology of Discover and Invention*. Harper Perennial
- Custódio, J. A. (1934, 27 de dezembro). *Trabalhos Manuais Educativos (I). Escola Portuguesa*, 12
- Damásio, A. (1994). *O Erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Círculo de Leitores
- Damásio, A. (2018). *A Estranha Ordem das Coisas. A Vida, os Sentimentos e as Culturas Humanas*. Temas & Debates
- Damásio, A. (2020). *Sentir & Saber. A caminho da consciência*. Temas & Debates
- Departamento de Educação Básica (1998). *Organização curricular e programas. 1.º Ciclo*. (2.ª ed.). Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1980) [1934]. *Art as Experience*. Perigee Books. https://courses.bloodedbythought.org/wa2/wp-content/uploads/2019/01/05_1934_DeweyJohn_Art-as-Experience.pdf
- Dias, B. Fernandez, T. & Castro, R. (2016). Turbulent waters: the overlap of the educational turn in art and the pictorial turn in education. *Artnodes*, V, 6-14
- Dias, M (2009). Para uma genealogia da Educação Artística. História das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro Quartel do século XIX a meados do século XX. [Tese de doutoramento em Estudos da Criança]. Repositório Aberto da Universidade do Minho: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10546/1/tese.pdf>
- Dias, Belidson (2006). Uma epistemologia de fronteiras: minha tese de doutorado Como um projeto a/r/tográfico. 18.º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais. Disponível em http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/belidson_dias_bezerra_junior.pdf
- DiBlasio, M. K. (1983). The Troublesome Concept of Child Art: A Threefold Analysis. *The Journal of Aesthetic Education*. 17(3), 71-84
- Donovan, L.; Brown, M. (2017). *Leveraging Change: Increasing Access to Arts Education in Rural Areas*. Disponível em: <https://www.giarts.org/sites/default/files/leveraging-change-increasing-access-arts-education-rural-areas.pdf>
- Duarte, R. A. (2007). *Educação Visual para a cidadania: Um estudo comparativo em contexto escolar*. [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança] Repositório Aberto da Universidade do Minho: <https://hdl.handle.net/1822/7001>

- Duncum, P. (2015). Transforming Art Education into Visual Culture Education Through Rhizomatic Structures. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 5(3). 46-64. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/294104151_Transforming_Art_Education_into_Visual_Culture_Education_Through_Rhizomatic_Structures
- EACA. (2009) *Report on arts and cultural education at school in Europe*. Disponível em: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_09_448
- Eça, T. T. (2010). Educação Artística e as prioridades educativas do início do século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 127-146. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157570>
- Eco, U. (2018). *Aos Ombros de Gigantes*. Gradiva
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Editorial Paidós.
- Efland, A.D. (2002 a). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- Efland, A. (2003). Imagination in Cognition: The Purpose of the Arts. Disponível em https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/Periodical/428_26_66.pdf
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós Educador.
- Eisner, E. W. (2001). Should we create new aims for art education? *Art Education*, 54 (5), 6-10.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press
- Escola Normal de Lisboa (1918). Actas da Comissão Instaladora
- Equipas de Intervenção Artística (1991). Reflexão sobre a área das Expressões no novo programa do 1.º ciclo do Ensino Básico. *Escola Democrática*. XI, (2), 50-53
- Evangelista, D. (1940, 6 de junho). Arte na Escola. *Escola Portuguesa*, 293, 545
- Evangelista, D. (1940, 11 de dezembro). A Estética na Escola. *Escola Portuguesa*, 372, 168-169
- Evangelista, D. (1942, 5 de fevereiro). Um Desenho Infantil. *Escola Portuguesa*, 380, 295
- Falcão, M.; Leite, T. S.; Pereira, T. M. (Coord) (2020). *Educação Artística 2010-2020*. Politécnico de Lisboa.
- Fernandes, I., M, G. (1973, novembro de 1973). Trabalhos Manuais e Desenho na Escola Primária. *Escola Portuguesa*, 1397, 6
- Fernandes, M. A., Wammes, J. D, Meade (2018). The Surprisingly Powerful Influence of Drawing on Memory. *Current Directions in Psychological Science*, 27, (5), 302-308.

- Ferraz-Lorenzo, M., & Machado-Trujillo, C. (2020). Educational Transfer, Modernization and Development: The Transnational Approach in History of Education Studies. *Foro de Educación*, 18(2), 1-22. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.852>
- Ferreira, A. G.; Mota, L. (2009, Junho). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra*, 1, 69-89
- Ferreira, A. T. (2007). Educação Visual e Plástica no Ensino Básico. Um estudo de educação comparada. [Dissertação de mestrados em Educação Artística, Faculdade de Belas Artes]. Repositório Aberto da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/7242>
- Ferreira, N. M. (2018). *Escola Normal Primária de Lisboa em Benfica (1916-1930)*. Livros Horizonte
- Ferro, A. (1933). *Salazar: O Homem e a sua Obra*. Empresa Nacional de Publicidade
- Figueira, M. H. (2004). *Um Roteiro da Educação Nova em Portugal*. Livros Horizonte
- Figueira, M.H. (2004 a). A Educação Nova em Portugal(1882- 1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional (Parte II)”. *História da Educação*, 15, 29-52 Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303980744.pdf>
- Frago, A.V. (1995, setembro-dezembro). Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, 0, 63-82
- Frago, A.V. (2008, setembro/dezembro). A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18, 173-215
- Freitas, A. M F. (1974, março). A Criatividade na Escola e Imaginação Criadora. *Escola Portuguesa*, 1401, 4
- Freitas, A. M F. (1974 a, agosto). Expressão Criadora. Factor a considerar na Escola primária. *Escola Portuguesa*, 1406, 6
- Frias, A. (1952, 17 de outubro). Sobre o Ensino do Desenho na Escola Primária. *Escola Portuguesa*, 927, 34
- Fróis, J. P. (2005). *As Artes Visuais na educação: Perspectiva histórica*. [Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa].
- Fróis, J. P. (2011). *Educação Estética e Artística-Abordagens Transdisciplinares*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Fuchs, E. & Vera, E. R. (2020). *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*. Palgrave Macmillan

- Gardner, H. (2007). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador.
- Gardner, H. (2006) *Multiple Intelligences*. New Horizons on Theory and Practice. Basic Books
- Gardner, H. (1986). *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. Basic Books
- Gaspar, J.M. (1937, 14 de outubro). *Escola Portuguesa*, 155
- Gomes, F.S. (2008). *Percepção dos professores de Educação Visual e Tecnológica sobre a respectiva disciplina – Um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado apresentada à Área das Ciências da Educação]. Repositório aberto da Universidade Aberta: <http://hdl.handle.net/10400.2/670>
- Gonçalves, E. (1960, 25 de dezembro). A propósito do livro – Em Defesa do Desenho Expressivo da Criança. *Escola Portuguesa*, 1242, 8
- Gonçalves, E. (1970, fevereiro). O Mundo Plástico da Criança. *Escola Portuguesa*, 1352
- Gonçalves, E. (1970 a, Março). O Mundo Plástico da Criança. *Escola Portuguesa*, 1353
- Gonçalves, E. (1970 b, Abril). O Mundo Plástico da Criança. *Escola Portuguesa*, 1354
- Gonçalves, R. M. Frois, J. P. & Marques, E. (2001) *O Primeiro Olhar- Programa Integrado de Artes Visuais*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gray, C. Malins, J. (1993). *Visualizing Research*. Routledge
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey-Bass
- Grémio dos Professores Primários Oficiais de Lisboa (1915). Estatutos. *Boletim Pedagógico*. 1 (1)
- Guedes, L. A. X.A. (1998). *Escola Portuguesa (1934-1957). Sobre Política Educativa do Estado Novo*. [Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Educação]. Universidade do Minho
- Heusden, B. & Gielen, P. (Eds.) (2015). *Arts Education Beyond Art. Teaching Art in Times Of Change*. Antennae Series
- Helguera, P. (2011). *Education for socially engaged art: A materials and techniques handbook* Jorge Pinto Books
- Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Artmed
- Hickman, R. Eglinton, K. A. (2017). Visual Art in the Curriculum. In Fleming, M., Bresler, L. & O'Toole, J. *The Routledge International Handbook of the Arts and Education*. Routledge. 145-158

- Iavelberg, R.; Sousa, A. Oliveira, M. (2022). Práticas docentes em artes visuais na formação inicial de educadores e professores de crianças (0 aos 12 anos). *Revista GEARTE*, 9. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/>
- Kendel, E. (2012). *The Age of Insight: The Quest to Understand the Unconscious in Art, Mind, and Brain, from Vienna 1900 to the Present*. Random House
- Kraehe, A. M., Acuff, J. B., & Travis, S. (2016). Equity, the arts, and urban education: A review. *Urban Review*, 48, 220-244. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0352-2>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. University of Chicago Press.
- Lameira, R. (2011). *O lugar e a presença da Expressão Plástica na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Trabalho Final de Estágio no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório Aberto do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/2142>
- Lameira, R. Cardoso, A. P; Pereira, J. (2012). Perceção dos Professores sobre o Lugar e a Presença da Expressão Plástica na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 49-67
- Landeiro, J. M (1940, 28 novembro). Os Trabalhos Manuais na Escola Primária. Os diferentes géneros de Trabalhos Manuais mais usados na escola primária- os Cadernos dos Trabalhos Manuais. *Escola Portuguesa*, 318, 157
- Leão, C. (1935, 26 de dezembro). O Valor da Arte e da Imaginação. *Escola Portuguesa*, 63
- Leavy, P. (2015). *Method Meets Art*. The Guilford Press
- Leavy, P. (Ed.) (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. The Guilford Press
- Leite, T. S. (2020). A Educação Artística no Currículo do Ensino Básico. In Falcão, M.; Leite, T. S.; Pereira, T. M. (Coord) (2020). *Educação Artística 2010-2020*. Politécnico de Lisboa. 91-96
- Lemos, A. (1915). A obra dum português no estrangeiro-École Nouvelle à la Campagne de Bierges-les-Wavre (Belgique). *Liga Nacional de Instrução. Arquivo dos seus Trabalhos*. 1(1)
- Lemos, A. V. (1915 a, Abril a Junho). O ensino dos trabalhos manuais educativos em Portugal”. *Liga Nacional de Instrução. Arquivo dos Seus Trabalhos*, 1 (2)
- Lemos, A. V. (1920). *Trabalhos Manuaes Educativos*.
- Lemos, A. V. (1924, 10-25 março). A Educação Estética do Povo. *Educação Social*, 1(5, 6), 76-80

- Liga da Educação Estética (s.d). *Estatutos da Liga de Educação Estética*. Typografia “A Editora”
- Lima, A. (1914) *Educação e ensino: educação integral*. Guimarães & C.^a Editores
- Lima, A. (1916). Orientação Geral da Educação. Educação Geral e Especial: Educação Técnica. Sep. da *Revista de Educação Geral e Técnica*. Casa Portuguesa
- Lima, A. (1921). *Metodologia: Vol. II*. Lisboa: Livraria Férin
- Lima, A. (1924, 10-25 março). A Estética e a Moral. *Educação Social*, 1 (5, 6), 101-112
- Lima, A. (1932). *Metodologia: Lições de Metodologia especial – Processologia – professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa, Vol. II*. Livraria Ferin / Torres & C.^a
- Lima I. (1989). Expressão Plástica. *Escola Democrática*, IX, (5), 56-58
- Lima, M. (2014). *The Book of Trees. Visualizing Branches of Knowledge*. Princeton Architectural Press
- Lindo, J. M. (1970, Janeiro). Exposições Escolares. *Escola Portuguesa*, 1351, 12
- Lopes, C.; Lucas, A. G. Pais, N. (2015). *E a Estética onde fica?: conversas sobre arte e educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lúcio, A. L. (2008). *Educação Arte e Cidadania*. Temas & Lemas
- Magalhães, C. (1960, 25 de outubro). Desenho Livre, desenho de ilustração e desenho de imaginação. *Escola portuguesa*, 1240
- Magalhães, C. (1960 a, 25 de dezembro). A Técnica na Expressão Artística Infantil. *Escola Portuguesa*, 1242, 14
- Magalhães, C. (1961, Março). Exame das Coleções de Desenhos Livres. *Escola Portuguesa*, 1243
- Maia, M. R (1984). Expressão Plástica. Como Fazer?, *Escola Democrática*, VII, (1), 39-48
- Maia, M.R.M. & Saúde, A. C. (1984). A Criatividade. *Escola Democrática*. VI, (4), 10-23
- Maia, M.R.M. & Saúde, A. C. (1984a). A Criatividade. *Escola Democrática*. VI, (5), 20-27
- Mann, A. Denis, V. Schleicher, A. Ekhtiari, H. Forsyth, T. Liu, E. Chambers, N. (2019) *Dream Jobs? Teenager’ Career Aspirations and the Future of Work*. OECD. Disponível em: <https://www.oecd.org/berlin/publikationen/Dream-Jobs.pdf>
- Manso, A. (2012). Para uma Filosofia da Educação de matriz portuguesa: o contributo de Mário Gonçalves Viana. *Revista Itinerários da Filosofia da Educação*, 11, 5-17.

- Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26462/1/Artur.Itiner%c3%a1rios%20de%20Filosofia%20da%20Educa%c3%a7%c3%a3o.pdf>
- Martins, J. B. (1962, abril). Desenho e Pintura na nossa escola. *Escola Portuguesa*, 1258, 5, 8, 30
- Martins, C. (2012). Investigar em Educação Artística: A História do Presente como a Possibilidade de Desnaturalizar Alguns Lugares Comuns. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2, 119, 134
- Martins, J.P. (2019). *Eurico Gonçalves e a expressão livre da criança*. [Dissertação de Mestrado]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/61773>
- Mateus, C. (1940, 11 de julho). Os Trabalhos Manuais Educativos na Escola Primária. *Escola Portuguesa*, 298, 622-623.
- Mateus, M. J. (1942, 18 de junho). O Uso do Quadro Preto na Escola. *Escola Portuguesa*, 399, 612
- Mateus, R.; Silva, M. H. D. & Festas, M.I.; (2014). Um programa de Educação estética e artística no 1.º ciclo do ensino básico. *Revista de Psicologia*, 2, (1), 233-238. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/435/364>
- Matoso J. (1935, 1 de fevereiro). Edital. *Escola Portuguesa*, 1 (17), 287
- Mendonça, M.E.; Vítor, M.R.P.; & Lopes, H. M. (1991). Um trabalho de projeto da escola primária de Concavada- Abrantes. *Escola Democrática*. XI, (3,4), 54-62
- Miller, G. (2003). The Cognitive Revolution. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7 (3). Disponível em <https://www.simplypsychology.org/Miller%20-%20Cog%20Revolution.pdf>
- Millet, C.; Kvelson, M. & Mirakhur, Z. (2021). The Benefits of Infusing the Arts in a College Preparatory Program. *Journal for Learning through the Arts*, 17 (1). Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/63j8s4zx>
- Ministério da Educação e da Cultura (1974). Ensino Primário: *Programas para o ano letivo 1974-1975*.
- Ministério da Educação (2009). Metas de Aprendizagem. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/index.html>
- Mogarro, M.J. (2006, set/dez.). Arquivos e Educação: a Construção da Memória Educativa. *Sisifo- Revista de Ciências da Educação*, 1, 71-84. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Mogarro, M.J. Namora, A. (2012). Currículos de formação de professores em Portugal. *Atas do XIX Colóquio da secção portuguesa da AFIRSE*, 967- 977.

- Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12323/1/Curriculos-deformacaodeprofessoresemPortugal.pdf>
- Mogarro, M. J. (2012). A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da histórica formação dos professores. *Educação*, 1, 28-41. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10348>
- Mogarro, M.J. (Coord.) (2012 a). *República e Ensino Normal: Sob o Signo da Pedagogia da Escola Nova*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Mogarro, M. J. (2019). A Escola Oficina n.º1 de Lisboa (1905-1987) e a afirmação de um processo de inovação pedagógica em Portugal. *Cadernos de História da Educação*, 18, (3), 790-816.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Presença.
- Montez, P. (1941). Da Educação Estética. Algumas observações sobre a finalidade da cultura do sentimento do belo na formação integral da juventud. Separata do *Boletim da Mocidade Portuguesa*
- Montoro, M. I. M. Córdoba, V. Y. Chica, A. T. (Ed.) (2015). *Re- Estetizando. Algunas Propuestas para Alcanzar la Independencia en la Educacion del Arte*. InSEA Publications. Disponível em: https://www.insea.org/docs/insea-publications/Re-estetizando_b.pdf
- Moreira, I.S.P. (1972, Agosto). Exposições Escolares. *Escola portuguesa*, 1382, 4
- Nabuco & V. Fonseca (2000). *Educação pela arte: Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Livros Horizonte.
- Nelson, R. (2013). *Practice as Research in the Arts*. Palgrave McMillan
- Nóvoa, A. (1987). Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV –XX). *Análise Psicológica*. 3 (V), 413-440
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe –XXe siècle)*. 2 vols. Instituto Nacional de Investigação Científica
- Nóvoa, A. (Coord) (1992). *Os Professores e a sua Formação*. D. Quixote
- Nóvoa, A. (1995). Uma educação que se diz nova. In A. Candeias, A. Nóvoa, & M. H. Figueira, *Sobre a Educação Nova. Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)* (pp-24-41). Educa,
- Nóvoa, A. (1995a). *A Educação Nacional (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica*. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15154.pdf>
- Nóvoa, A. (Dir.) (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Edições Asa.

- Ochôa, M. A. (1941, 27 fevereiro). O desenho. *Escola Portuguesa*, 331.
- O'Donoghue, D. (2017). Art, Scholarship and Research: A Backward Glance. In Fleming, M., Bresler, L. & O'Toole, J. *The Routledge International Handbook of the Arts and Education* (pp.345-358). Routledge..
- Oliveira, R. M. (2012). *Importância da Investigação em Educação Artística na Formação de Professores*. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/10756>
- Oliveira, M. (2015). *A Arte Contemporânea para uma Pedagogia Crítica*. Porto: APECV. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/23444/1/A%20Arte%20Contempor%C3%A2nea%20para%20uma%20Pedagogia%20Cr%C3%ADtica%20na%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Inicial%20de%20Professores.pdf>
- ONU (2015). *Agenda 2030- Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- Pacheco, J. A., Roldão, M.C., Estrela, M.T. (Orgs) (2018). *Estudos de Currículo*. Porto Editora.
- Parsad, B., & Spiegelman, M. (2012). Arts education in public elementary and secondary schools: 1999-2000 and 2009-10 (NCES 2012-014). <https://nces.ed.gov/pubs2012/2012014rev.pdf>
- Penim, L. (2008). *A alma e o engenho do currículo: história das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*. [Tese de doutoramento em Ciências da Educação – História da Educação],. Repositório Aberto da Universidade de Lisboa: https://repositorio.ulisboa.pt/jspui/bitstream/10451/976/1/16399_CapaPDF.pdf
- Pereira, J. (1935). *O Desenho Infantil e o Ensino do Desenho na Escola Primária*. Imprensa Nacional.
- Pereira, R. (2014). Educação em Portugal (1974-2014): Tempos Ideias e Combates. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 11-24. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciies/sites/default/files/ESC43_Pereira.pdf
- Pereira, M. P. (2013). “A Escola Portuguesa ao serviço do estado novo: as lições de história de Portugal do boletim do ensino primário oficial e o projeto ideológico do salazarismo”. *Da Investigação às Práticas*, 4(1), 63-85. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3423/1/A%20Escola%20Portuguesa%20ao%20servi%C3%A7o%20do%20Estado%20Novo.pdf>
- Piçarra, M. C. (2016). Cinema Império. *Outros Tempos*, 13 (22), 126 – 151
- Pintassilgo, J. (2010). O projecto educativo do republicanismo: o caso português numa perspectiva comparada. *Ler História*, 59, 183-203. Disponível em <https://journals.openedition.org/lerhistoria/1381>

- Pintassilgo J. (2010a). A República e a educação: dos projectos às realizações. In *José Mendes Cabeçadas Júnior e a República no Algarve* (pp.182 – 191). Câmara Municipal de Loulé. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8313>
- Pintassilgo, J. (2012). Reformismo republicano e inovação pedagógica: a difusão do “ensino intuitivo”». In Adão, A., Silva, C.M.& Pintassilgo, J (orgs). *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6383/3/342673.pdf>
- Pintassilgo, J. & Mogarro M.J. (2012). A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da história da formação de professores in Pintassilgo, J.(coord.)(2102). *Escolas de Formação de Professores em Portugal*. Colibri
- Pintassilgo, J. & Pedro, L. (2013). Associativismo docente. In M. F. Rollo (Coord.). *Dicionário de História da I República e do Republicanismo* (Vol. I, pp. 320-323). Assembleia da República. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29412/1/ASSOCIATIVISMO%20DOCENTE.pdf>
- Pintassilgo, J. & Mogarro, M. J. (2015). Das escolas normais às escolas do magistério primário: percurso histórico das escolas de formação de professores do ensino primário. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 203-238. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31581/1/Escolas%20normais_HME.pdf
- Pintassilgo, J. (2016). Uma Versão conservadora da Escola Activa: o contributo de Domingos Evangelista em diálogo com Adolphe Ferrière (Portugal anos 30 e 40 do século XX). in Diaz, J.M.H. (Coord). *Inluencias Suizas en la Educación Española e Iberoamericana* (pp.301-308.). Ediciones Universidad Salamanca, Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/34398/1/Domingos%20Evangelista%20JP.pdf>
- Pintassilgo, J. (2017). Anarquismo e educação nova em Portugal: o contributo de Adolfo Lima. *Revista Espaço*
- Pintassilgo, J. (2018). A Educação Nova Em Portugal: Construção De Uma Tradição de Inovação. *Historia Caribe* XIII (33), 47-80. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.4>
- Pinto, P. (2009). *O ensino primário e seus valores em Portugal, de 1807 até 1928, através dos manuais escolares*. [Dissertação de mestrado em Ciências da Educação]. Repositório aberto da Universidade de Lisboa, Lisboa: <http://hdl.handle.net/10451/2228>

- Pires, A.E.V. (1953, 17 de janeiro). À Volta do Ensino do Desenho. *Escola Portuguesa*, 939, 264
- Ponte, J.P. Sebastião, L. & Miguéns.M. (2004). *A Formação de Professores e o Processo de Bolonha*. [Relatório]. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3407>
- Popkewitz, Thomas (1997). The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. *journal curriculum studies*, 29 (2), 131–164. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/002202797184107>
- Proença, M. C. (2009). A Educação. In Rollo, M. F., Rosas, F. (Coord.) (2009), *História da Primeira República Portuguesa* (pp. 169-190). Tinta da China
- Raposo, M.E. (2004). *A construção da pessoa: educação artística e competências transversais*. [Tese de doutoramento apresentada à Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia] Repositório aberto da Universidade Nova de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10362/77>
- Ribeiro dos Santos L. (1996). *Educação Estética e Utopia Política*. Edições Colibri
- Rebello de Souza, (1958, 25 outubro). Editorial. *Escola Portuguesa*, 1216
- República Portuguesa (2021). *Carta de Porto Santo*. Disponível em: <https://www.culturacentro.gov.pt/media/11842/pt-carta-do-porto-santo.pdf>
- Richardson, I. (2019). *On the inequality of arts education*. Disponível em: <https://www.thestateofthearts.co.uk/features/on-the-inequality-of-arts-education/>
- Robinson, K (2011). *Out of Our Minds. Learning to be Creative*. Capstone Publishing
- Rocha, M. M. (2001). *Educação em arte: Conceções e práticas. Um estudo sobre o acto educativo de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia] Repositório Aberto da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa: <http://hdl.handle.net/10362/325>
- Rodrigues, D. D. (2002). *A Infância da Arte-A Arte da Infância*. Afrontamento
- Roldán, J. & Viadel, R. M. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Ediciones Aljibe
- Rolling Jr., J. H. (2010). A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education. *Studies in Art Education*, 51 (2), 102. Disponível em https://www.academia.edu/404689/A_Paradigm_Analysis_of_Arts_Based_Research_and_Implications_for_Education
- Rolling Jr. J.H. (2013). *Arts-Based Research*. PETER LANG
- Rolnik, S. (2020). *Esferas de Insurreição. Notas para uma Vida não Chulada*. Sistema Solar.

- Rollo, M. F., Rosas, F. (Coord.) (2009). *História da Primeira República Portuguesa*. Tinta da China
- Rosas, F. Serrão, J., Marques, A. H. O. (1992). *Portugal e o Estado Novo*. Nova História de Portugal XII. Presença
- Rosas, F. Louçã, F. Lopes, J.T. et alt (2020). *O Século XX Português*. Tinta da China
- Roth, J. (1935, 25 de abril). O desenvolvimento do Cinema educativo e didático na Alemanha. *Escola Portuguesa*, 29.
- Rousseau, J-J. [1762] (1995). *Emílio ou Da Educação*. Bertrand Brasil
- Samara, M.A. (2009). A Questão Social: à espera da “Nova Aurora”. In Rosas, F. & Rollo, M.F. *História da Primeira República Portuguesa*. Tinta da China
- Sampaio, S. (1977). *O ensino primário. 1911-1969*. Contribuição monográfica. 3 vols. Fundação Calouste Gulbenkian
- Santos, J. (1991). *Ensaaios sobre a Educação I- A criança quem é?* Livros Horizonte
- Schleicher, A. Chambers, N. (2019). *Envisioning the Future of Education and Jobs-Trends, data and Drawings*. OECD. Disponível em: <https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2019/01/OECD-Report.pdf>
- Schleicher, A. (2019a). *What the fourth industrial revolution could mean for education and jobs*. Disponível em: <https://oecdeditoday.com/what-the-fourth-industrial-revolution-could-mean-for-education-and-jobs/>
- Schiller, J. F. [1793](1990). *Sobre a Educação Estética do Ser Humano Numa Série de Cartas*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Serra, F. H. (2009). Escola do magistério primário de Lisboa em Tempos Revolucionários. Uma História de Euforia e Decepção. Pintassilgo, J. Serrazina, L. *A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores*. Arquivo, História e Memória (pp. 99-138). Edições Colibri
- Shreeman, M. (2020) *Arts Education: Benefits, Disparities, and Reaching for Equal Access*. Senior Honors Theses. 1021. Disponível em: <https://digital-commons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2103&context=honors>
- Silva, S. (1976). Os Objetos Companheiros do Homem. *Escola Democrática*, (9), 4
- Silva, S. (1976a). Expressão Plástica-Design. *Escola Democrática*, (9), 5-6
- Simão, J.V. (1972). Discurso da homenagem ao professor primário. *Escola Portuguesa*, 1381, 2
- Smith, H. & Dean, R. T. (Eds) (2009). *Practice-Led Research, Research-Led Practice in Creative Arts*. Edimburg University Press
- Sullivan, G. (2005) *Art Practice Research. Inquiry in the Visual Arts*. SAGE

- Smithbell, P. (2010). Arts-Based Research in Education: A Review. *The Qualitative Report*, 15 (6)
- Soares, M. E. G. (2003). Ricardo Bensaúde. *Arte Teoria*, 4. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11425/2/ULFBA_PER_ARTE%20TEORIA_N4_2003_ELISA%20SOARES.pdf
- Sommers, M.R. (1994). The narrative constitution of identity: a relational and network approach. *Theory and Society*, 23(5), 605–649. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/30844418_The_Narrative_Constitution_of_Identity_A_Relational_and_Network_Approach/link/5cbb998592851c8d22fa85b2/download
- Sousa, A. (2007). *A Formação dos Professores de Artes Visuais em Portugal*. [Dissertação de mestrado em Educação Artística, não publicada]. Faculdade de Belas Artes- Universidade de Lisboa,
- Sousa, A. Monteiro, A.C., Oliveira, M. & Basílio (Org) (2024). *Se não agora, quando?’ – Olhares das Artes e da Educação para a Liberdade*. CIEBA – Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes. Universidade de Lisboa.
- Sousa, J. A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Instituto Piaget
- Stoll, K. SÆrmo, W. and Gårdvik, M. (2018). Sea Monsters Conquer the Beaches. Community Art as an Educational Resource. In Leavy, P. (Ed.). *Handbook of Arts-Based Research* (pp.455-476). The Guilford Press.
- Subtil, M. (1916, 15 de fevereiro). O Desenho na Escola Primária. *Boletim Pedagógico*, 10, 127-128
- Subtil, M., Filipe, C., Artur, F., Mendonça, G. (1935). *Os Meus Desenhos. Leituras- II classe*. Livraria Sá da Costa
- Sullivan, G. (2005). *Art Practice Research. Inquiry in the Visual Arts*. SAGE
- Sullivan, G. (2011). Artistic Cognition and Creativity. in Biggs M., Karlsson, H.. *The Routledge Companion to Research in the Arts* (99-119). Routledge
- Tamagnini, E. (1934, 15 de Novembro). Alocução na sessão de abertura da Exposição de Desenhos das Escolas de Paris e do curso de Aperfeiçoamento do ensino do desenho na Escola do Magistério Primário de Lisboa em 5 de novembro de 1934. *Escola Portuguesa*, 6.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1955). *Recommendation n.º 41, to the Ministries of Education, concerning the Teaching of Art in Primary and Secondary Schools*. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/R41.pdf>

- UNESCO (1958) *Recomendation n.º 46, to the Ministries of Education, concerning the preparation a issuing of the Primary School Curriculum*. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/R46.pdf>
- UNESCO (1972). *Art education: an international survey*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000000746>
- UNESCO (1979). *International Conference on Education. Recommendations, 1934-1977*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000034832>
- UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200>
- UNESCO (2010) *Seoul Agenda:Goals for the Development of Arts Education*. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf
- UNESCO (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. UNESCO. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf?token=fWBX0pQ2wIWwSXRbsb&fe=true>
- UNESCO (2020). *Educação Artística para a Resiliência e a Criatividade*. Disponível em: Disponível em: https://pt.unesco.org/sites/default/files/2020_art-week-technote_por_final.pdf
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nossos futuros; um novo contrato social para a educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- União Nacional (1934). *Conclusões do I congresso da União Nacional. Escola Portuguesa*, 1 (1) 11 de Outubro
- Vale, P. P. & Brighenti, S. B.(2019). *Plano Nacional das Artes*. Lisboa: Ministério da Educação Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf
- Van Fleet, E. (2013). *Arts education navigator: Facts and figures. Americans for the Arts*. <http://www.miarted.org/pdf/AFTA-Arts-Education-Navigator-Facts-Figures.pdf>
- Vasconcelos, F.(s/d). *Lições de Podologia e Pedagogia Experimental*. Antiga Casa Bertrand
- Vasconcelos, F. (1915). *Une École Nouvelle em Belgique*. Delachaux & Niestlé
- Vasconcelos, F. (1921). *Bases para a solução dos problemas da educação nacional*. Seara Nova, 3
- Venkatesh, V.; Ruprecht, L.; Ferede, M. K. (2023). *Arts Education: An investment in quality learning*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386034>
- Viadel, R. M. (Coord.) (2003). *Didática de La Educación Artística*. Pearson Prentice Hall

- Viana, M. G. (1953). As modernas concepções da pedagogia. *Escola Portuguesa*, 976, 842
- Vygotsky, L. S (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia*. Dinalivro
- Xavier, J. (2004). *Relatório do grupo de trabalho do Ministério da educação e Ministério da Cultura*. http://www.pranet.esecs.ipleiria.pt/files/_relatoriogt_educacao_e_cultura_40eeb596c837c.pdf
- Wammes, J. D, Meade, M. E & Fernandes, M. A., (2016). The drawing effect: Evidence for reliable and robust memory benefits in free recall. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69 (9), 1752-1776.
- Winner, E., T. Goldstein & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? Overview*, OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/ceri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_EN_R3.pdf
- Zwir, I., Del-Val, C., Hintsanen, M. *et al.*, (2021). Evolution of genetic networks for human creativity. *Molecular Psychiatry*. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01097-y>

LEGISLAÇÃO

- Diário do Governo (1911). Decreto de 30 de março de 1911.
- Diário do Governo (1919). Decreto n.º 6:203 publicado em 7 de novembro de 1919.
- Diário do Governo (1929). Decreto-lei 16730, de 13 de abril de 1929
- Diário do Governo (1930). Decreto 18 140, de 28 de março de 1930
- Diário do Governo (1936). Lei n.º 1941, de 11 de abril de 1936
- Diário do Governo (1936a). Decreto-Lei 26:611 de de 19 de maio de 1936
- Diário do Governo (1936b). Decreto lei n.º 27 279 de 24-11-1936
- Diário do Governo Decreto-Lei 27:603 de 29 de março de 1937
- Diário do Governo Decreto lei 32 629 de 16-1-1943
- Diário do Governo Decreto-Lei 42994, de 28 de Maio de 1960
- Diário do Governo Portaria 23485, publicada no Diário do Governo n.º 167/1968, em 16 de julho de 1968
- Diário do Governo Lei n.º 5/73, 25 de julho de 1973
- Diário da República Decreto-Lei n.º 203/74
- Diário da República Portaria 572/79 de 31 de outubro de 1979
- Diário da República Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de agosto
- Diário da República Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro

Diário da República Despacho n.º 19575/2006

Diário da República Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro

Diário da República Despacho 5908/2017

Diário da República Despacho n.º 6478/2017

Diário da República Decreto-Lei n.º 55/2018

Diário da República Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, *Diário da República*, 1.ª série, 37, 21 de fevereiro de 2019

Quadro 1. Produção acadêmica entre 2010 e 2022

Ano	Autor	Título	Área
2010	Carla Russo Cardoso	O diário gráfico no desenvolvimento da expressão gráfico-plástica	M. em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico
	Angelina Morais Fernandes	Criação de um ateliê de expressão plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	M. em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico
	Carolina Palma da Silva	A Cultura Visual na Educação Artística. Entre “Sila e Caribdes”	M. Educação Artística
	M.ª Flor Dias	Para uma genealogia da educação artística: história das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX	D. Estudos da Criança – Expressão e Educação Dramática
2011	Rosa Ferreira Lameira	O lugar e a presença da expressão plástica na escola do 1.º ciclo do ensino básico	Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
	Sílvia Prazeres Moreira	Uma escola chamada eu: a exploração da identidade através da expressão plástica	M. em Ensino das Artes Visuais
	Sara Pólvora	O contributo da expressão plástica para o desenvolvimento da habilidade de motricidade fina	M. em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico
	Anabela Moura Correia	Estratégias de desenvolvimento da linguagem visual da criança do primeiro ciclo	M. em Educação Artística
	Susete Reis Queirós	Abordagens interdisciplinares no ensino da expressão plástica no 1.º ciclo de ensino básico	M. em Educação Artística
	Catarina Martins	As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)	D. Educação- História da Educação
	M.ª Albertina Fortunato	Esteréotipos no desenho: um estudo de caso no ensino do desenho em Portugal	D. Belas Artes – Desenho

Ano	Autor	Título	Área
2011 (cont.)	Domingos Sobreiras Alves	Valorização da educação artística na escola e comunidade. Uma prática diferente no agrupamento de escolas Coura e Minho?	M. Educação Artística
	Sueli Freire de Brito	O lugar da cultura visual nas práticas artísticas do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal	M. Educação Artística
2012	Carla Gonçalves da Silva Pinheiro	A figura humana vista através da expressão plástica no atraso global de desenvolvimento	M. Educação Especial
	Lúcia Magueta	Um estudo de avaliação do currículo da área de expressão e educação plástica no 1.º ciclo do ensino básico com base na metodologia da referencialização.	D. em Educação – Desenvolvimento Curricular
	Alzira Almeida da Silva	Expressão plástica no 1.º ciclo: importância e repercussão na educação da criança	M. em Educação Artística
	Sara Silvestre Gaspar	O contributo da expressão plástica para o desenvolvimento educativo de alunos com défice cognitivo em contexto inclusivo	M. em Ciências da Educação- Educação Especial
	Lina Afonso Paulino	Escrever com arte	M. Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico
	António Cerca	Ensino Primário/1.º Ciclo do Ensino Básico. Percursos, Identidades e Contextos (da Revolução de Abril de 1974 aos Agrupamentos de Escola)	D. Ciências da Educação – Análise e Organização de Ensino
	Fernanda Pereira Fernandes	As Linhas e as cores definem o que sinto	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
2013	Carla Gonçalves Ribeiro	A expressão plástica no desenvolvimento das crianças com trissomia 21 na perspetiva dos professores	M. em Educação Especial
	Rita Oliveira Fernandes	A arte e a expressão plástica em crianças com síndrome de Asperger	M. em Educação Especial
	Ana Luísa Ramos Santos	A expressão plástica e a sua influência no desenvolvimento da criança com problemas de comportamento	M. em Ciências da Educação – Educação Especial
	Luísa Martins Antunes	A importância dos contos tradicionais na construção do imaginário da criança do 1.º ciclo do ensino básico: os contos de Grimm e a expressão plástica	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
	Joana Formiga Carreira	A arte: uma viagem mágica com Miró	M. em Ciências da Educação- Educação pela Arte

Ano	Autor	Título	Área
	Carlos Amaral Dias	Expressão plástica: práticas e dinâmicas em contexto de ensino pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
	Sofia Vaz Martinho	Redescobrir a educação artística. Da educação pela arte à educação museal	M. Ciências da Comunicação
	Ana Isabel Machado Fortunato	O papel das atividades de expressão artística na transmissão das tradições no Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia	M. em Arte e Educação
	Mónica Borges Silva	As expressões artísticas no Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico e o desenvolvimento da autonomia e da cooperação	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
2014	Patrícia Guerreiro Silva Brás	O contributo da expressão plástica na promoção da comunicação de crianças com défice cognitivo	M. em Educação Especial
	Raquel Santos Sousa	A expressão plástica na prática pedagógica: olhares de educadores e professores do 1.º ciclo do Ensino Básico	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
	Vasco Pires Coelho	“Entre a sala de aula e a viagem: o diário gráfico como auxiliar na aprendizagem dos códigos de expressão visual presentes nas disciplinas artísticas e no quotidiano”	M. em Ensino das Artes Visuais
	Dora Pacheco Martins	Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian contributo para a educação artística em Portugal	M. Educação Artística
	Diana Costa e Silva	A educação através da arte	M. Criação Artística Contemporânea
	M.ª Helena Ribeiro da Rocha	As expressões artísticas no curriculum do 1.º ciclo: relevância no desenvolvimento integral do aluno	M. em Arte e Educação
2015	Filipa Botelho	O Mundo do Atelier e a Criança: Expressão Plástica	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
	Isabel Almeida Correia Campos	A importância da expressão plástica no desenvolvimento de crianças com síndrome de Down	M. em Educação Especial
	Lina Borges Garcia	A expressão plástica e os materiais pedagógicos, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: perspetivas e diálogos	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
	Cristina Marcos Dias	Solar dos Zagallos: um programa de educação artística	M. Educação Artística
	Helenilce Facre Ferreira	Alternativas didático-pedagógicas motivadoras nas atividades de expressão plástica	M. Educação Artística

Ano	Autor	Título	Área
2016	Ana Filipa Correia	A expressão plástica no universo do desenvolvimento da criança	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
	Catarina Pereira de Sousa	A importância da expressão plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
	Márcia Grossinho Rodrigues	A influência da criatividade através da expressão plástica	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
	Daniela Santos Rocha	“Todos por uma Escola Melhor” Expressão Plástica, um caminho de aprendizagem para a Cidadania	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
	Tânia Rocha Rodrigues	O lugar da expressão plástica na educação pré-escolar e no ensino do 1.º Ciclo	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
	Ana Cristina Melo e Gonçalves	Verificar a importância da expressão plástica na socialização de uma criança com perturbação do espectro do autismo	M. em Ciências da Educação
	Joana Martins Abreu	O jogo pedagógico e a expressão plástica para a motivação nas aprendizagens escolares: contributos de um projeto curricular integrado	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
	Álvaro Carteador Alves	O contributo da arte/expressão plástica na inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas: estudo de caso em Portugal Continental	M. em Ciências da Educação-Educação Especial
	Álvaro Carteador Alves	O contributo da arte/expressão plástica na inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas: estudo de caso em Portugal Continental	M. em Ciências da Educação-Educação Especial
	M.ª Fernanda Lima Santos	Olhares street art – investigação ação: de que forma abordagens de arte contemporânea nas escolas promovem a criatividade	M. Educação Artística
	Cláudia Vinhas Ricardo	O livro infantil como ferramenta na educação artística e patrimonial: projeto editorial sobre património histórico-artístico de Lisboa	M. Educação Artística
2017	Isaura Silva Rosa	O contributo das artes plásticas para a aprendizagem no ensino básico e o papel dos professores: estudo de caso em duas comunidades escolares	M. Educação Artística
	Carla Candeias Meira	A Escola Superior de Educação pela Arte e o contributo do Dr. Arquimedes da Silva Santos	M. Educação Artística
	Rita Santos Pereira	A importância da Expressão Plástica no ensino da Matemática no 1.ºCiclo de Ensino Básico	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB

Ano	Autor	Título	Área
2017 (cont.)	Isabel Pereira de Matos	A integração da Expressão Plástica e da Geometria e Medida no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	M. em Ensino do 1.º Ciclo do EB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo EB
	Viviana Silva Vieira	A motricidade fina da criança na escola e o potencial da expressão plástica e motora: um estudo comparativo entre crianças das ilhas de São Miguel e Faial	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do EB
	Joana ferreira Nunes	A expressão e educação artística enquanto indutora da aprendizagem de conceitos geométricos	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do EB
	Ana Margarida Gonçalves	Educação artística e matemática: uma experiência de ensino no 1.º ciclo do ensino básico	M. Educação Artística
	M.ª Madalena Andrade Santos	A importância das artes plásticas no desenvolvimento infantil: um estudo-caso na Escola Beiral	M. Educação Artística
	M.ª Julieta Almeida	Proposta para o Serviço Educativo do Museu Municipal do Montijo: o livro infantil como estratégia de divulgação da Casa Mora	M. Educação Artística
2018	Patrícia Candeias Batista	A expressão plástica no desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down no 1.º ciclo do Ensino Básico: Que benefícios? Estudo de um caso	M. em Educação Especial
	M.ª Madalena Otero	A aprendizagem do corpo humano no 1.º ciclo do ensino básico: uma abordagem interdisciplinar entre a expressão plástica e o estudo do meio	M. em Ensino do 1.º Ciclo do EB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo EB
	Marta Costa Ribeiro	“Rock, scissors, paper...”: a expressão plástica na aprendizagem de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico	M. em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico
	Olga Rodrigues Souto	Educação, arte e património: Projeto de educação artística e patrimonial, dirigido a crianças dos 4 aos 12 anos, desenvolvido no Mosteiro da Batalha e em residência artística na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa	M. Educação Artística
	Cilene Gomes Fortes	Potenciais contributos da celebração do Carnaval para a promoção da educação artística e patrimonial	M. Educação Artística
	Joana Ribeiro Lourenço	A educação artística na promoção da aprendizagem nos contextos de Pré-Escolar e 1.º Ciclo	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do EB
	M.ª Fernanda Mendes Sampaio	Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias	D. em Ciências da Educação
	Beatriz Carapuça	Os monstros na ilustração para a infância: a ponte que liga o medo à sua resolução	M. Educação Artística

Ano	Autor	Título	Área
2019	Raquel Carvalho Neves	A expressão plástica e as crianças: um percurso do Pré-escolar ao 1.º Ciclo	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
	Iolanda de Carvalho	Histórias com Arte: das histórias infantis à expressão plástica	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
	Lúcia Gomes de Almeida	Percepção artística, geometria e processo criativo: exploração e expressão plástica	M. em Ensino das Artes Visuais
	Joana Coelho Mota	A expressão plástica como lugar de aprendizagens na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
	Tânia Afonso Ferreira	O programa de educação estética e artística – PEEA: 2010-2017: o lugar da Expressão Plástica no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	M. em Educação Artística
	M.ª Ana Guerreiro Botelho	“Quero fazer...diz-me como começar.”: Oficinas de Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	M. Educação Artística
	M.ª Carlota Ribeiro	Semelhanças e diferenças socioculturais no potencial criativo de crianças do 1.º ciclo básico	M. Educação Artística
	Teresa Sousa Senos	O desenvolvimento estético e a educação estética e artística: o programa Progestart	D. em Psicologia- Psicologia do Desenvolvimento
	M.ª do Carmo Pestana Sarmento	Alunos com Currículo Específico Individual (CEI), no Ensino Básico: possibilidades de Ação Educativa em Educação Artística diante de estímulos diferenciados.	D. Educação Artística
	Ana Raquel Oliveira	Construindo uma tela de sabedoria: contributos da educação artística para o desenvolvimento curricular	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
	Catarina Pereira da Costa	O contributo da interdisciplinaridade entre a matemática e as artes visuais para a compreensão da tridimensionalidade: Uma experiência no 2.º ano de escolaridade	M. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico
	Catarina Brazão Courinha	Aprendizagem através da prática: Contributos de uma abordagem interdisciplinar entre as Artes e o Estudo do Meio	M. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico
	Nicole Luz da Silva	A Banda Desenhada como recurso pedagógico-didático para a motivação na aprendizagem da História e Geografia no 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico	M. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico
	Raquel Santos Mateus	O Ensino da Expressão Plásticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: o Programa de Educação estética e Artística.	D. Ciências da Educação- Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

Ano	Autor	Título	Área
2019 (cont.)	Carlos Gonçalves Pereira	“Fatias de tempo e fatias de espaço”: o cinema no ensino-aprendizagem da história e da geografia (1.º e 2.º ciclos do ensino básico)	M. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico
2020	José Barreto Gonçalves	Utilização de ferramentas digitais em Expressão Plástica	M. em Utilização Pedagógica das TIC
	M.ª Helena Ferraz Silva	O Ensino da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O Programa de Educação Estética e Artística	D. em Ciências da Educação- Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores
	Joana Moutinho de Castro	Prática de Ensino Supervisionada – Contributos da expressão plástica para a construção de aprendizagens e de competências das crianças	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
	Catarina Rebouta Silva	As artes visuais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
	Rita Cardoso Araújo	A cidade e a arte pública como recursos educativos	M. em Ed. Pré-Escolar e em Ensino do 1.ºCiclo do EB
2021	Maria do Rosário Tavares Pires	O papel da expressão plástica no contexto da educação formal: o contributo do serviço social	M. em Educação Artística
	Mariana Borges Dinis	Exploração de conceitos de geometria e medida através da expressão plástica: práticas Interdisciplinares no 4.º ano de escolaridade	M. em Ensino do 1.º Ciclo do EB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do EB
	Cristiana Domingues Fernandes	A expressão plástica e dramática no 1.º ciclo do ensino básico: programa de educação estética e artística	M. em Ciências da Educação
	Joana Ferreira Pinto	As artes visuais no processo de aprendizagem infantil	M. em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB
	Gisela Almeida Monteiro	Contributo das Artes visuais para um espaço identitário no 1.º Ciclo do Ensino Básico	M. em Educação Artística
	Ana Aurora Martins Pinto	A identidade da criança através da representação gráfica. As artes visuais como área facilitadora no processo de aprendizagem infantil	M. em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB
	Inês Alves Carvalho	Recursividade das Artes Visuais: Contributos para uma Exploração Transversal da Aprendizagem em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	M. em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB
	Margarida Reis Lima	Educação Artística na promoção da Cidadania Ambiental no 1.º Ciclo do Ensino Básico	M. em Educação Artística

Ano	Autor	Título	Área
2021 (cont.)	Catarina Oliveira Fernandes	Expressões plástica e dramática no 1.º ciclo do ensino básico: programa de educação estética e artística	M. em Ciências da Educação
2022	Tamara Cruz Alves	Trabalhar as emoções através da expressão plástica	M. em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB
	Jéssica Abreu Monteiro	A importância da expressão plástica para a consciencialização ambiental	M. em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB
	Catarina Pereira Carvalho	A expressão plástica na aprendizagem da geometria no 1.º ciclo do Ensino Básico	M. em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB
	Ana Maria Machado Vieira	A criança e a sua Expressão Plástica: uma reflexão no contexto do estágio pedagógico	M. em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB
	Vanessa Guiomar da Costa	A Expressão Plástica e a Criança: contornos para uma reflexão em contexto de Estágio	M. em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB
	Tânia Filipa de Jesus Nogueira	Expressão Dramática e Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Programa de Educação Estética e Artística	M. em Ciências da Educação
	Bruna Cristina Gonçalves Oliveira	“Creative minds create a better world” – a expressão plástica na aprendizagem do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico	M. em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico
	Ana Laura Bértola de Almeida	Manual Auxiliar de Artes Visuais para Professores de 1.º Ciclo	M. em Design Gráfico e Projetos Editoriais
	Carolina Piçarra Leisico	A abordagem triangular como base do processo ensino-aprendizagem em artes visuais	M. em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB
	Raquel Sofia da Costa Ribeiro	Conexões matemáticas: aprender Matemática com recurso às Artes Visuais	M. em Ensino do 1.º Ciclo do EB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do EB
	Daniela Martins Salgueiro Araújo	Dimensão ética na estética: as emoções nas Artes Visuais em atividades integradoras na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	M. em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB
	Sara Raquel Pestana Catarino	A educação artística enquanto metodologia dinamizadora da Língua Portuguesa	M. em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB
	Ana Rita Lemos Andrade	Contributos da Metodologia de trabalho por Projeto na Educação Artística	M. em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB
	Olga Souto	O contributo da atividade artística e patrimonial para a educação com foco na aprendizagem inter-relacionada da matemática e da música	M. em Educação Artística

Ano	Autor	Título	Área
2022 (cont.)	Ana Elisabete da Silva Pereira	Prática de Ensino Supervisionada – Educação Artística: contributos para uma abordagem holística na educação de infância e no 1.º ciclo do ensino básico	M. em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB
	Mónica Lucas Meyer Guimarães	A Influência da Educação Artística no desempenho escolar de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	M. em Ensino do 1.º Ciclo do EB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do EB
	Ana Sofia Bento Moreira	Os contributos da educação artística para a sensibilização de crianças do Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	M. em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB
	Tatiana Marques Mancini	O contributo da área da educação artística para o desenvolvimento de competências transversais no jardim de infância e no 1.º ciclo do ensino básico	M. em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB

