

# A Educação Artística no Currículo do Ensino Básico

<sup>1</sup>Teresa S. Leite

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.132>

Como lembrava Boyd em 1999, desde que nascem as crianças são introduzidas à arte. Ainda em casa, da panóplia de cores dos mobiles pendurados por cima dos berços às canções de embalar; no infantário, da pintura com as mãos e a moldagem às canções mimadas; no jardim de infância, da audição de histórias ao jogo simbólico, é possível afirmar que até aos 5-6 anos a criança está exposta e é estimulada a participar em atividades artísticas, processos-chave do seu desenvolvimento sensorial, cognitivo, motor, afetivo, social.

Com o início formal da escolarização, a aprendizagem da leitura, da escrita e das bases da matemática assumem um estatuto curricularmente hegemónico e a educação artística surge essencialmente como instrumental relativamente a essas áreas. Nesta perspetiva, a educação artística é equacionada como meio de promover o sucesso académico e as competências sociais, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade (Catterall, 2009; Israel, 2009; Deasy, 2002; Lee & Cawthon, 2015). Alguns estudos mostram que esta relação entre educação artística e sucesso académico é sobretudo notória em crianças provenientes de classes sociais económica e socialmente desfavorecidas (DeMoss and Morris, 2002; McLaughlin, 2000;).

Winner, Goldstein e Vincent-Lancrin (2013) resumem diversos estudos que mostram a influência positiva da frequência de programas de educação artística no sucesso em áreas disciplinares não artísticas, como línguas e matemática. Segundo esses estudos, a música desenvolve competências verbais ao nível da língua materna e de línguas estrangeiras (designadamente capacidades fonológicas) e estimula a concentração e o raciocínio. Também o teatro contribui para o desenvolvimento de competências verbais (compreensão e expressão oral, leitura e escrita), enquanto as artes visuais estimulam competências em geometria e, segundo alguns estudos, em ciências naturais. A dança, por sua vez, melhora as capacidades visuo-espaciais. Winner et al. (2013) defendem, no entanto, que são necessários mais estudos nesta área e, sobretudo, uma maior atenção às questões metodológicas, até porque muitas das investigações referidas na meta-análise que empreenderam são correlacionais, não se podendo, portanto, estabelecer relações de causa e efeito.

No entanto, os autores concluem que, apesar de terem encontrado evidências do impacto da educação artística em áreas disciplinares não artísticas,

<sup>1</sup> Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Professora Coordenadora na ESE-IPL, onde integra a coordenação do Mestrado em Educação Artística. Investigadora na Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação.

esta não é necessariamente a justificação mais importante para a inserção da educação artística nos currículos atuais. As artes existem desde o início da humanidade, são parte de todas as culturas e são uma dimensão maior da experiência humana, tal como a ciência, a tecnologia, as matemáticas e as humanidades. Nesse sentido, as artes são importantes na educação por direito próprio (Winner et al., 2013, p.19).

Esta asserção conduz-nos a uma outra perspetiva sobre a arte no currículo, que tem sido designada como essencialista e defende que, para além dos efeitos que possa ter noutras aprendizagens, a Educação Artística tem finalidades que lhe são próprias. Nos países europeus, uma síntese dos principais objetivos das disciplinas nesta área mostra que todos incluem a aquisição e desenvolvimento de competências, conhecimento e compreensão a nível artístico (o fundamento da linguagem artística) e a maior parte acrescenta ainda a apreciação crítica, a compreensão do património cultural, a compreensão da diversidade cultural, o desenvolvimento da expressão individual e da criatividade (Eurydice, 2009). Com efeito, 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. Na verdade, essa hierarquia sempre existiu, mas foi-se modificando de acordo com as necessidades e os valores sociais de cada época. Na Grécia antiga, por exemplo, “o labéu de ignorante não é atribuído ao que não sabe ler nem escrever mas sim àquele que não recebeu educação musical” (Pereira, 1965, citada por Estrela, 2002, p. 31).

Apesar de todos os alertas e dos estudos internacionais levados a efeito sobre o assunto, o estatuto curricular da Educação Artística tem sofrido escassas alterações nas últimas décadas. Em 1999, por iniciativa do Conselho da Europa, Robinson (1999) realizou um estudo sobre Educação Artística nos países europeus, concluindo que, embora todos os documentos oficiais chamem a atenção para a importância da educação neste âmbito, o estatuto destas disciplinas e a sua oferta curricular surgem numa escala bem menor que a importância que lhe é atribuída a nível discursivo. Dez anos depois, a rede Eurydice (2009) publicou *Educação artística e cultural nas escolas da Europa* e chegou a conclusões muito semelhantes, assinalando que “os projetos de investigação disponíveis confirmam que existe uma hierarquia no currículo, que atribui prioridade à leitura, à escrita e à numeracia” (p.9).

A menorização das disciplinas artísticas reflete-se não apenas no tempo disponível para estas atividades no horário escolar, mas também pela falta de atenção às formas de avaliação e à monitorização do trabalho pedagógico nestas áreas (Eurydice, 2009).

Esta situação é notória também em Portugal. Em 2013, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitia uma recomendação em que começava por constatar que, apesar de a aprendizagem artística para todos e em todos os níveis e ciclos educativos constituir “uma intenção que tem marcado presença no sistema educativo, encontrando -se referida e até legitimada em inúmeros discursos e documentos curriculares”, a sua concretização tem ficado “muito distante dos melhores propósitos” (CNE, 2013, p.4271). A recomendação especifica ainda que no 1º ciclo a educação artística “tem sido remetida para a periferia do currículo”, no 2º ciclo algumas disciplinas artísticas têm metas curriculares desajustadas da Educação Artística e contraditórias com os programas em vigor e no 3º ciclo foi

reduzido o espaço letivo que, nas ofertas de escola, é atribuído à área artística. Neste sentido, afirma-se no documento que:

a educação artística proporcionada pela escola se caracteriza, em larga medida, pela ambiguidade – o reconhecimento da sua importância não se tem traduzido em práticas consentâneas – e pela descontinuidade – no percurso académico pode surgir ou não, dependendo de circunstancialismos vários (CNE, 2013, p. 4271).

Taggart, Whitby e Sharp (2004) desenvolveram um estudo internacional sobre a Educação Artística em 21 países, concluindo que há muitas semelhanças nas áreas artísticas que são incluídas nos seus currículos. Os autores assinalam ainda que as Artes Visuais e a Música são disciplinas ou áreas disciplinares obrigatórias nos 21 países analisados, o mesmo não acontecendo com as restantes áreas artísticas (Taggart et al., 2004). Em 2009, o relatório da rede Eurydice salienta que “entre as artes, determinadas formas artísticas (em especial as artes visuais e a música) tendem a ser privilegiadas em relação a outras (como a arte dramática ou a dança)” (p.9). Neste sentido, parece possível afirmar que a hierarquização curricular antes referida se faz sentir também dentro da Educação Artística...

Alguns países oferecem as disciplinas artísticas separadas mas, nesse caso, apenas as Artes Visuais e a Música, enquanto a Dança e o Teatro surgem inseridas na Educação Física e na Língua materna, respetivamente; noutros países, as artes surgem integradas numa só área curricular. Estas opções têm influência no tipo de objetivos definidos: no primeiro caso, predominam os objetivos de natureza artística; nos segundos, os objetivos de cariz pessoal, social e cultural (Taggart et al., 2004). No entanto, alguns autores alertam para o facto de a condensação das diferentes artes numa só área curricular, como se todas tivessem as mesmas características, poder levar ao desconhecimento pelos alunos das formas e linguagens específicas de cada uma (Boyd, 1999).

Para além da integração das diferentes áreas artísticas numa disciplina comum, em muitas escolas têm sido criados espaços/tempos de integração curricular abrangendo um leque alargado de disciplinas. Nestes casos, a integração curricular é equacionada como uma estratégia de ensino que promove o envolvimento dos alunos num processo criativo que relaciona uma ou mais expressões artísticas com outros conteúdos académicos, permitindo atingir os objetivos de diferentes disciplinas (Gattis, 2016). Mas também estas situações exigem uma atenção especial, uma vez que podem constituir uma forma de marginalização curricular das artes, usando-as essencialmente como recurso para tornar mais apetecíveis outras aprendizagens e não reconhecendo o impacto da educação artística, por si só, na formação da pessoa (Cosme, 2011).

Em conclusão, é possível perceber que o papel da Educação Artística no Ensino Básico está bem definido quer pela investigação internacional, quer nos documentos oficiais dos diferentes países. O problema não reside, portanto, nesse aspeto em particular, mas antes no estatuto que a Educação Artística tem no desenho e no desenvolvimento curriculares. Como refere Goodson (2001), o estatuto das disciplinas escolares decorre em grande parte do reconhecimento e aval que lhes são prestados pela academia e pelos especialistas e esse reconhecimento é tanto maior quanto mais essa disciplina se afasta da prática e das experiências concretas e o seu corpo de conhecimentos se desenvolve de modo formal, abstrato e examinável. Mas se é a insuficiência de tais características que

leva a uma menorização curricular das disciplinas de educação artística, é também ela que tem garantido a liberdade das decisões curriculares dos professores e a criação de experiências de aprendizagem que os alunos não esquecem ao longo da vida...

## Referências

- Boyd, J. (1999). *Myths, Misconceptions, Problems and Issues in Arts Education*. Disponível em: [https://pdfs.semanticscholar.org/47cd/710627155c750d0aaddb109216b60c64bb75.pdf?\\_ga=2.140241203.146156849.1588411535-1486644785.1572863954](https://pdfs.semanticscholar.org/47cd/710627155c750d0aaddb109216b60c64bb75.pdf?_ga=2.140241203.146156849.1588411535-1486644785.1572863954)
- 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*. Disponível em: <http://tiny.cc/Oprbg>
- Conselho Nacional de Educação [CNE], (2013). *Recomendação sobre Educação Artística*. Disponível em [www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom\\_EducaoArtstica.pdf](http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_EducaoArtstica.pdf)
- Cosme, A. (2011). *Arte e educação nas escolas: contributo para uma reflexão*. In: C. Leite; J.A. Pacheco; A.F. Moreira e A. Mouraz (Org.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Deasy, R. J. (Ed.). (2002). *Critical links: Learning in the arts and student achievement and social development*. Washington, DC: The Arts Education Partnership.
- DeMoss, K., & Morris, T. (2002). *How arts integration supports student learning: Students shed light on the connections*. Chicago, IL: Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE).
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, disciplina e Indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora
- Eurydice (2004). *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa*. Bruxelas: EACEA National Policies Platform. Versão portuguesa ME/GEPE (2010).
- Gattis, H. (2016). *The Importance of Art in Elementary Education*. Capstone Projects and Master' Theses. 540. Disponível em [https://digitalcommons.csumb.edu/caps\\_thes/540](https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes/540)
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto Editora.
- Israel, D. (2009). *Staying in school: Arts education and New York City high school graduation rates*. New York City: The Center for Arts Education.
- Lee, B. & Cawthon, S. (2015). What Predicts Pre-Service Teacher Use of Arts-Based Pedagogies in the Classroom? An Analysis of the Beliefs, Values, and Attitudes of Pre-Service Teachers. *Journal For Learning Through The Arts*, 11(1).
- McLaughlin, M. M. (2000). *Community counts: How youth organizations matter for youth development*. Washington, DC: Public Education Network.
- Robinson, K. (1999). *Culture, Creativity and the Young: Developing Public Policy*. Cultural Policies Research and Development Unit Policy Note No. 2. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Taggart, G., Whitby, K., & Sharp, C. (2004). *Curriculum and Progression in the Arts: An International Study. Final report* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). London Qualifications and Curriculum Authority.
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? Overview*. OECD Publishing.