

## Educação artística na ESELx: Trajetória de um mestrado

**Miguel Falcão \***

**Teresa Leite \*\***

**Teresa Pereira \*\*\***

**Ana Bela Mendes \*\*\*\***

Escola Superior de Educação de Lisboa \*/\*\*/\*\*\*/\*\*\*\*

Centro de Estudos de Teatro – CET, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa \*

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação - UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa \*\*

Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes – CIEBA: Secção Francisco da Holanda, Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa \*\*\*/\*\*\*\*

[miguelf@eselx.ipl.pt](mailto:miguelf@eselx.ipl.pt) \*

[teresal@eselx.ipl.pt](mailto:teresal@eselx.ipl.pt) \*\*

[tpereira@eselx.ipl.pt](mailto:tpereira@eselx.ipl.pt) \*\*\*

[anabelam@eselx.ipl.pt](mailto:anabelam@eselx.ipl.pt) \*\*\*\*

### Resumo

A Educação Artística (EA) tem sido uma preocupação de vários organismos internacionais, nomeadamente da UNESCO, os quais têm vindo a definir orientações para a sua implementação em todo o mundo, salientando a sua importância no desenvolvimento global do indivíduo, acentuando a necessidade de programas que estimulem a diversidade de expressões e da criatividade, considerando a EA como um instrumento capaz não só de desenvolver capacidades individuais, mas, principalmente, de provocar a construção de sociedades criativas, culturalmente conscientes e reflexivas.

Preconiza-se uma EA para todos, como parte integrante dos *curricula* escolares ou em contextos de educação não formal e informal, evidenciando-se as suas dimensões estética, sociocultural, crítica, cognitiva e de produção criadora. Através do domínio das linguagens próprias das expressões artísticas, o indivíduo aumentará as suas competências de comunicação, adquirindo um conhecimento de si e do seu envolvimento, pela agilização que os mecanismos inerentes à produção artística articulam.

Consciente desta problemática e para dar resposta a este repto, a Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) criou o Mestrado em Educação Artística (MEA), com as especializações de teatro e artes plásticas na educação, proporcionando a muitos profissionais destas áreas – docentes, animadores, atores, artistas plásticos, entre outros – uma oportunidade para colmatarem lacunas constatadas após a formação inicial, ao mesmo tempo que perspetivam abordagens atualizadas à EA.

No momento em que o MEA inicia a sua 4ª edição (as anteriores funcionaram nos biénios 2010-2012, 2011-2013 e 2013-2015), procura-se elaborar, nesta comunicação, um balanço do percurso realizado ao longo destes anos, analisando (i) o plano de estudos e a forma como o curso operacionaliza o quadro concetual em que assenta, (ii) os assuntos/temas, bem como os contextos e os processos e técnicas de investigação, que mais têm captado o interesse dos estudantes nos seus projetos ou dissertações e, ainda, (iii) os dados disponíveis sobre a empregabilidade dos estudantes e a repercussão que a frequência do curso tem tido nas suas atividades profissionais.

**Palavras-chave:** Educação Artística; Mestrado em Educação Artística; Teatro na Educação; formação pós-graduada.

### **Abstract**

Arts Education (AE) has been a concern of several international organizations, including UNESCO, which have come to define guidelines for its implementation worldwide, emphasizing its importance in the overall development of the individual, emphasizing the need for programs to encourage the diversity of expression and creativity, considering the EA as a tool not only able to develop individual skills, but mainly to cause the construction of creative societies, culturally aware and reflective.

The challenge is an AE for all as part of school *curricula* or non-formal and informal education contexts, demonstrating their aesthetic dimensions, sociocultural, critical, cognitive and creative production. Through the field of own language of artistic expression, the individual will increase their sensitive communication skills, gaining knowledge of themselves and of their involvement, by streamlining the mechanisms inherent in artistic production articulate.

Aware of this problem and to respond to this challenge, the ESELx created the Master in Arts Education (MAE), with specializations theater and visual arts in education, providing many professionals in these areas – teachers, animators, actors, artists, among others – an opportunity plugging gaps identified after the initial training, while envisage update approaches to AE.

By the time MAE starts its 4th edition (earlier worked in the bienniums 2010-2012, 2011-2013 and 2013-2015), seeks to develop in this communication, a path of balance carried over the years, analyzing (i) the study plan and the way the course operationalize the conceptual framework on which, (ii) the issues/ topics, as well as the contexts and processes and research techniques that have most captured the interest of students in their projects or

dissertations, and also (iii) the data available on the employability of students and the impact that the frequency of the course has had on their professional activities.

**Keywords:** Education in Art and Art Education; Master in Art Education; Drama/Theatre in Education; Visual Arts in Education; post-graduate education.

### **Para Uma Literacia do Sensível e das Linguagens Artísticas**

A Educação Artística (EA) proporciona oportunidades fundamentais para o desenvolvimento global de cada indivíduo e para a construção de sociedades criativas, culturalmente conscientes e reflexivas. Esta convicção tem sido manifestada por vários organismos internacionais, que têm vindo a definir orientações para a sua implementação em todo o mundo e a defender a criação de programas, nacionais e transnacionais, que estimulem a criatividade e a diversidade de expressões. O descaramento da EA conduz ao atrofamento de capacidades como a imaginação, a criatividade, a afetividade ou a sensibilidade, atributos do nosso equipamento biológico que permitem a descoberta da vida e a adaptação ao meio. É necessário facultar ao indivíduo os meios e os instrumentos para a sua eficaz autoexpressão e, em simultâneo, capacitá-lo para a fruição artística. A EA tem como uma das suas principais finalidades o desenvolvimento integral do indivíduo, em particular da sensibilidade e da criatividade, ampliando deste modo as suas capacidades cognitivas e expressivas. Esta é também uma atribuição que cumpre à Escola desempenhar, pois, “deixar o aluno entregue a si mesmo corresponde (...) a deixá-lo entregue à sociedade que está dentro dele” (Porcher, 1982, p. 22).

Desde meados do século XX que diversos autores, como Eisner (1985), chamam a atenção para a depreciação da EA nas políticas educativas e para a sua menorização ou eliminação dos currículos (sobretudo nos Estados Unidos da América e em alguns países europeus, sendo possível extrapolar para o caso nacional). Pese embora o parecer de entidades internacionais (e.g., UNICEF, 1989; UNESCO, 2006; OCDE, 2012), que preconizam o aumento do investimento na EA, bem como o reconhecimento do seu valor na criação de novas competências nas crianças e nos jovens, as políticas educativas – em particular nos últimos anos, já em face destas orientações internacionais e de investigação cada vez mais regular e consistente sobre o assunto – têm remetido as áreas artísticas para último plano.

Mas para que serve a EA? As artes convocam aspetos qualitativos da experiência que apelam à sensibilidade e à intuição. Talvez o aspeto metacognitivo das aprendizagens artísticas, mais na EA do que noutras áreas do conhecimento, se confunda com os próprios objetivos da educação, no sentido de os processos serem tão valiosos quanto os resultados.

Mas arte é igualmente cognição. Arnheim (1986) argumenta que a perceção é um empreendimento cognitivo, sendo, portanto, o ato de perceção um ato de conhecimento, de ordenamento e de reconstrução dos estímulos sensoriais num todo coerente de informação. É através de um processo gradual de desenvolvimento de formas de pensar que se estabelece

um percurso e uma evolução da dimensão estética. Tal processo, de acordo com Eisner (2002), é fruto de aprendizagens estruturadas ao longo do tempo, que proporcionam oportunidades para que as pessoas experimentem qualitativamente o mundo.

No artigo “Educação Artística: Para quê?” (Forquin, citado em Porcher, 1982), são definidas como finalidades da EA:

1. A educação artística propõe-se criar nos indivíduos não tanto um amor problemático e isolado por belas artes e belas obras, mas sobretudo uma consciência exigente e activa em relação ao meio ambiente [...]
2. A educação artística propõe-se a criar nos indivíduos não tanto aptidões artísticas específicas, mas sobretudo um desenvolvimento global da personalidade [...]
3. A educação artística, porém, não se contenta apenas com as virtudes instauradoras do acaso, do *laissez faire* e da não intervenção, mas pressupõe, pelo contrário, a utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, os únicos capazes de produzirem a alfabetização estética (plástica, musical, etc.), sem a qual toda a expressão permanece impotente e toda a criação é ilusória. (p. 25)

Na pedagogia artística percebemos que o apelo à invenção e à iniciativa criadora se entrecruza com a preocupação de proporcionar os instrumentos necessários para o domínio das várias linguagens, pois, estes dois aspetos são complementares. Em estado natural, a criatividade artística é apenas um potencial. Ela só se tornará forma, expressão, linguagem, mediante um trabalho pedagógico que forneça instrumentos auxiliares da expressão em cada linguagem (Forquin, citado em Porcher, 1982). O contacto direto com obras artísticas – plásticas, digitais, performativas – constitui um apreciável recurso pedagógico. É um referencial para a formação da sensibilidade. O contacto com estímulos estéticos desencadeia disposições e aptidões que não se limitam à dimensão artística, favorecendo o desenvolvimento de outras capacidades como a memorização, a observação ou a abstração. No entanto, o papel da EA não é apenas o de uma contribuição para a formação intelectual. A prática das atividades artísticas favorece o desenvolvimento da personalidade. O domínio das linguagens próprias das expressões artísticas potencia competências de comunicação sensível, possibilitando a cada indivíduo um conhecimento de si e do seu envolvimento, pela agilização que os mecanismos inerentes à criação artística articulam. Vários autores (cf., entre outros, Eisner, 2002; Ferreira, 2001) defendem que o ensino das artes abre o leque de pensamentos e de modos de pensar e que a experiência artística incute confiança, espírito de empreendedorismo e iniciativa, aumenta a autoestima, a criatividade e a imaginação, bem como melhora a capacidade de planificar e implementa o espírito de equipa. Estes autores defendem também que a aprendizagem artística deverá estar presente nos currículos, uma vez que proporciona um progresso significativo no desenvolvimento global.

A EA sofreu ao longo do séc. XX alterações contínuas. Artur Efland (1979) teorizou as correntes da EA resultantes do cruzamento de teorias no domínio da estética e da psicologia, tendo sistematizado a influência destas disciplinas nas práticas da EA em quatro paradigmas: mimético-behaviorista, pragmático-social-reconstrucionista, expressivo-psicanalítico e formal-cognitivo.

O paradigma mimético-behaviorista encara a EA como um processo baseado na imitação da natureza, assentando no ambiente de aprendizagem criado e controlado pelo próprio professor. A corrente pragmática-reconstrucionista é uma vertente educativa muito influenciada pela filosofia, pela estética e pela psicologia social, tendo como lema que qualquer pensamento ou ato deverá ser útil e prático. O seu principal objetivo é o de desenvolver competências que permitam responder adaptadamente à realidade. No paradigma expressivo-psicanalítico, que tem tido particular expansão em Portugal, a Arte e a Educação centram-se no respeito da individualidade do sujeito, dando grande ênfase aos aspetos emotivos e à personalidade. O artista surge como ser único, sendo valorizada a sua originalidade. Na EA é respeitada a individualidade do indivíduo, o conhecimento intuitivo de construção pessoal e a liberdade de expressão, sem interferência na revelação da sua criatividade. No movimento internacional da livre expressão, designado posteriormente por Educação pela Arte, a liberdade é um princípio orientador, cabendo aos contextos educativos, incluindo a escola, através de uma pedagogia das expressões artísticas, promover o potencial criativo do indivíduo.

O paradigma formalista-cognitivo associa a estética formalista às teorias cognitivistas, tendo como principal objetivo o de proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de competências e a aquisição de conteúdos que lhe permita fazer e apreciar a Arte. Na escola, o professor desempenha um papel de mediador entre o aluno e a linguagem artística.

As grandes alterações culturais e sociais que se operaram nas sociedades ocidentais, a partir da segunda metade do séc. XX, originaram um posicionamento filosófico de questionamento do conhecimento trazido pela modernidade. As mudanças provocadas por este reposicionamento – pós-moderno – são basicamente quatro: as novas tecnologias; o neocapitalismo gerador de hiperconsumo; o hiperdesenvolvimento da linguagem visual, uma vez que o mundo pós-moderno está centrado na imagem; e o questionamento da ciência como sistema de aquisição da verdade (Acaso, 2009, p. 133). O pós-modernismo, ao aportar novas reflexões, processos e finalidades, instala-se em todas as áreas do conhecimento e, claro, também na EA. A conceção pós-moderna de cultura assenta mais no presente do que no futuro. Vira-se para o passado apenas para estabelecer uma origem e analisar relações com os problemas do presente (Efland, Freedman & Stuhr, 2003). O objetivo da EA pós-moderna é o de se apresentar como alternativa às pedagogias modernistas e a outras pedagogias de carácter academicista, concorrendo para um ensino que visa a promoção de uma visão crítica do mundo (Hernandez, 2007).

A EA extravasa o âmbito escolar e afirma-se, crescentemente, em contextos educativos não formais e informais, através de abordagens artístico-pedagógicas com diferentes focos, entre os quais o desenvolvimento criativo e das linguagens artísticas, o conhecimento e a preservação cultural e patrimonial, a integração social e a intervenção terapêutica.

### **Da Gênese à Quarta Edição: Um Olhar Sobre o Processo**

A criação, na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), de um curso de mestrado em Educação Artística (EA) surgiu na tradição de uma cultura de valorização e de promoção da arte como bem necessário à formação integral do indivíduo, em confluência com fatores conjunturais. Estes fatores podem ser sumariamente apresentados em três pontos principais:

(i) *Valorização da formação inicial e pós-graduada e da formação ao longo da vida* – O projeto formativo da ESELx tem correspondido a um entendimento cada vez mais abrangente de educação, que contempla não só os tradicionais universos escolares, mas, também, crescentemente, os contextos educativos não formais e informais. Para tal, não só tem integrado desde sempre disciplinas ligadas às artes nos desenhos curriculares de ciclos de estudos generalistas ou vocacionados para outras áreas, como tem criado cursos de licenciatura e de mestrado focados em diversas áreas artísticas. O Mestrado em Educação Artística (MEA) pretende, desde a sua criação, proporcionar o aprofundamento dos conhecimentos, práticos e teóricos, em EA e, especificamente, em teatro e em artes plásticas na educação, inscrevendo-se, assim, na perspetiva – que as políticas educativas, no plano legislativo, têm considerado prioritária – de uma educação/formação ao longo da vida. Este curso é assumido desde a sua gênese – tanto para recém-licenciados, como para profissionais inseridos no mercado de trabalho e outros – como uma possibilidade de prossecução de estudos de nível avançado.

(ii) *Apoio à reconversão profissional e a novos desafios* – Tem sido crescente a opção pela docência em áreas da EA por educadores de infância e de professores do ensino básico, perfis da formação tradicional das escolas superiores de educação, seja pela dificuldade de integração no sistema educativo nessa qualidade, seja por terem passado a considerar estas áreas como uma prioridade no seu percurso profissional. Estas experiências, que começaram por realizar-se em regime de coadjuvação, na maioria dos casos promovidas e tuteladas por autarquias e associações em parceria com as escolas, assumiram também outro figurino desde o ano letivo de 2006-2007, com a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (cf. Despacho 12591/2006, de 26 de Maio, posteriormente revisto e alterado). Situação idêntica tem sido protagonizada por criadores de várias áreas, que, por constrangimentos ligados à atividade artística ou por opção, têm encontrado nas respostas da EA uma possibilidade de desenvolvimento profissional. Em geral, uns e outros são confrontados com a necessidade de consolidação da prática e da reflexão iniciadas anteriormente, de modo a fazerem frente aos desafios colocados pelas novas atividades em que se encontram envolvidos. Aos contextos escolares têm acrescido, cada vez com mais frequência e com um maior grau de exigência, outros territórios de confluência da educação e das artes, designadamente das artes plásticas e do teatro, motivadores também de uma crescente procura de formação especializada, entre os quais se contam, a título de exemplo, os serviços educativos de estruturas artísticas, bibliotecas, museus, galerias, associações culturais, teatros ou companhias de teatro, bem como os setores de educação e cultura das câmaras municipais.

(iii) *Operacionalização de políticas educativas específicas* – O MEA, enquadrado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, e pelo Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro), para além de se ter inscrito

no quadro geral da qualificação dos portugueses no espaço europeu (de acordo com um dos objetivos traçados para o ensino superior nacional, no quadriénio 2005/2009), correspondeu também aos reptos que reiteradamente foram lançados por responsáveis, políticos e técnicos, portugueses e estrangeiros, no sentido de um maior investimento na EA. Em Março de 2006, Lisboa tinha acolhido, por iniciativa do Governo Português, a *I Conferência Mundial de Educação Artística*, promovida pela UNESCO, que reuniu mais de mil especialistas de cerca de noventa países. Na sua intervenção de abertura, resumida no relatório da sessão de encerramento da Conferência, Ken Robinson sublinhou “as impressionantes semelhanças verificadas em todo o mundo no que toca à crise da educação” (citado em Mbuyamba, 2007, p. 4), tendo então salientado:

Até agora, os sistemas educativos eram construídos sobre a seguinte hierarquia de matérias: no topo, as línguas e a matemática, a seguir as humanidades e por fim as artes, como última prioridade. (...) Tais sistemas educativos já não têm razão de ser. Se queremos resolver grandes questões do mundo de hoje, devemos ter em mente três objetivos fundamentais para a educação: encontrar formas de viver em conjunto, cultivar a identidade individual e fomentar a compreensão mútua. Para alcançar estes três objetivos constituem fatores-chave as competências pessoais, a confiança e a criatividade. (Robinson, citado em Mbuyamba, 2007, p. 4)

Aquela Conferência visava também estabelecer um enquadramento teórico e prático para fundamentar e nortear o reforço da EA. Aquele enquadramento, publicado com o título *Roteiro para a Educação Artística* (UNESCO, 2006), incidiu, entre outros aspetos, nas “estratégias essenciais para uma educação artística eficaz”, entre as quais as que se relacionam com a formação de professores e artistas e que diretamente inspiraram alguns princípios em que assentou a matriz do curso:

O ensino das artes tem de ir muito mais longe do que simplesmente ensinar aos alunos aptidões, práticas e conhecimentos específicos. Para isso, além da competência em atelier, os programas de Educação Artística devem progredir no sentido de uma mais ampla preparação dos professores. Os professores de arte devem ser incentivados a aproveitar as capacidades de outros artistas, incluindo os de outras disciplinas, ao mesmo tempo que desenvolvem as aptidões necessárias para a trabalhar em conjunto com artistas e com professores de outras matérias num contexto educativo. (UNESCO, 2006, p. 11)

Deverá igualmente ser dada oportunidade aos artistas de todas as disciplinas, bem como aos profissionais da cultura, de aperfeiçoar as suas capacidades pedagógicas e desenvolver as competências necessárias para colaborar com educadores em escolas

e centros de aprendizagem e, mais diretamente, comunicar e interagir eficazmente com os educandos. (UNESCO, 2006, p. 14)

Estes princípios foram também reforçados na Conferência Nacional de Educação Artística (CNEA), realizada no Porto, em Outubro de 2007, com organização conjunta dos Ministérios da Educação, da Cultura e dos Negócios Estrangeiros.

Ambos os eventos tiveram impacto direto nos tempos e nos modos de conceção e de fundamentação do MEA e coincidiram, *grosso modo*, com o período em que vários professores da Escola concluíram – ou estavam a frequentar – doutoramentos em áreas dos estudos artísticos. O processo interno de elaboração e discussão do curso decorreu em 2007, seguindo-se a fase de apreciação e aprovação pela Direção-Geral do Ensino Superior em 2008, a publicação em *Diário da República* em 2009 (Despacho n.º 1944/2009, de 14 de janeiro, posteriormente alterado, em face de pontuais modificações do plano de estudos, pelo Despacho n.º 6055/2010, de 6 de abril, e pelo Despacho n.º 5303/2013, de 19 de abril), a entrada em funcionamento em 2010 e a acreditação preliminar pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – entretanto criada – em 2011 (o processo de avaliação externa encontra-se em curso no ano letivo de 2015-2016).

Ao longo das quatro edições realizadas e em funcionamento (2010-2012, 2011-2013, 2013-2015 e 2015-2017), o curso tem tido como principal finalidade a criação de condições para o desenvolvimento, pelos estudantes, de três seguintes competências gerais: (i) conceção, planeamento, implementação e avaliação de intervenções assentes em linguagens artísticas, em contextos educativos formais, não formais e informais; (ii) gestão de intervenções, de âmbito curricular e não curricular, bem como organização e produção de recursos, nas áreas de artes plásticas e de teatro, de acordo com conhecimentos científicos, artísticos e metodológicos atualizados; e (iii) realização de atividades de pesquisa, organização de informação, escrita académica e disseminação de produção científica e artística, enquadradas por metodologias de investigação.

O curso tem um total de 120 créditos e está organizado em quatro semestres, dos quais os dois últimos são exclusivamente dedicados à realização do trabalho académico final (dissertação ou projeto), sob orientação de professores experientes e qualificados. Nos dois primeiros semestres, o plano de estudos integra unidades curriculares obrigatórias e opcionais, estas, em geral, na modalidade de “oficinas” específicas para as especializações de Artes Plásticas na Educação (AP) ou Teatro na Educação (TEA) (cf. Figura 1).

1º Semestre	2º Semestre
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oficina Artístico-Pedagógica</li> <li>▪ Cultura, Educação e Artes</li> <li>▪ Seminário de Investigação I</li>   <li>▪ Oficina da Cor (AP)</li> <li>▪ Oficina Multimédia (AP)</li> <li>▪ Oficina de Espaço Cénico (TEA)</li> <li>▪ Oficina de Formas Animadas (TEA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento Curricular em EA</li> <li>▪ EA em Contextos Extraescolares</li> <li>▪ Aprendizagem e Criatividade</li> <li>▪ Seminário de Investigação II</li>   <li>▪ Oficina Multimédia (AP)</li> <li>▪ Arte e Matemática (AP)</li> <li>▪ Oficina de Corpo (TEA)</li> <li>▪ Oficina de Voz (TEA)</li> </ul>
3 e 4º Semestres	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dissertação ou Projeto</li> <li>▪ Seminário de Apoio à Elaboração de Dissertação/Projeto</li> </ul>	

Figura 1. Plano de estudos do MEA.

O plano de estudos, conjugado com a oferta de unidades curriculares que a ESELx disponibiliza em cada edição, permite a escolha, pelo estudante, de diferentes percursos curriculares, que poderão incidir, genericamente, na EA ou, especificamente, numa das especializações.

O corpo docente conjuga professores com percursos académicos nas áreas das ciências da educação e da EA (com crescente número de doutorados e – enquadrados pelo Decreto-Lei nº 206/2009, de 31 de agosto – de detentores do título de especialista) e artistas dos mais diversos domínios, em particular das áreas das artes plásticas e do teatro (especialistas em pintura, escultura, tecnologias e museologia ou em movimento, técnica vocal, realização plástica de espetáculo e marionetas, entre outros), recrutados nos contextos de criação e com atividade relevante e reconhecida. Este corpo docente nuclear tem sido complementado por um vasto conjunto de convidados (incluindo encenadores, atores, coreógrafos, músicos, artistas plásticos, escritores e outros, de um espectro artístico abrangente), que intervêm em diferentes modalidades, incluindo conferências, seminários e *workshops*, em geral de livre acesso. As “aulas abertas” têm sido uma prática recorrente de partilha de perspetivas artístico-pedagógicas e de processos criativos e analíticos com a comunidade educativa.

### A Investigação no Mestrado em Educação Artística

De acordo com as diretrizes europeias e a legislação nacional, o grau de mestre exige conhecimentos que “permitam e constituam a base de desenvolvimentos e ou aplicações originais, em muitos casos em contexto de investigação” (BWGQF, 2005; art.º 15.º do Decreto-Lei nº 74/06, alterado pelo Decreto-Lei nº 107/08). Com um carácter mais académico

ou mais profissionalizante, a maioria dos cursos de mestrado europeus inclui uma componente de investigação (Tauch & Rauhvargers, 2002; Davies, 2009; Sin, 2012) que pode ser considerada como a “característica definidora” (Davies, 2009, p. 49) dos mestrados pós Bolonha. Neste ciclo de estudos, porém, a investigação não deve ser entendida apenas no sentido académico tradicional, podendo incluir processos de aplicação prática num nível avançado de interação com o conhecimento académico, dando origem não apenas a dissertações, mas também a projetos de intervenção (Davies, 2009; Sin, 2012). Deste modo, a investigação assume um papel essencial no desenvolvimento profissional e/ou organizacional dos estudantes e das instituições, uma vez que permite compreender as situações de um ponto de vista interno à própria profissão, além de favorecer processos de mudança e melhoria que dão resposta aos problemas identificados (Kemmis, 2014).

Entre 2012 e 2014 foram apresentados 16 estudos em provas públicas do Mestrado em Educação Artística (MEA). Destes, 11 inserem-se na especialização de Teatro na Educação e 5 na especialização de Artes Plásticas em Educação (cf. Figura 2). A diferença no número de estudos apresentado nos dois ramos relaciona-se com o facto de Teatro na Educação ter sido a única especialização oferecida na primeira edição do curso.

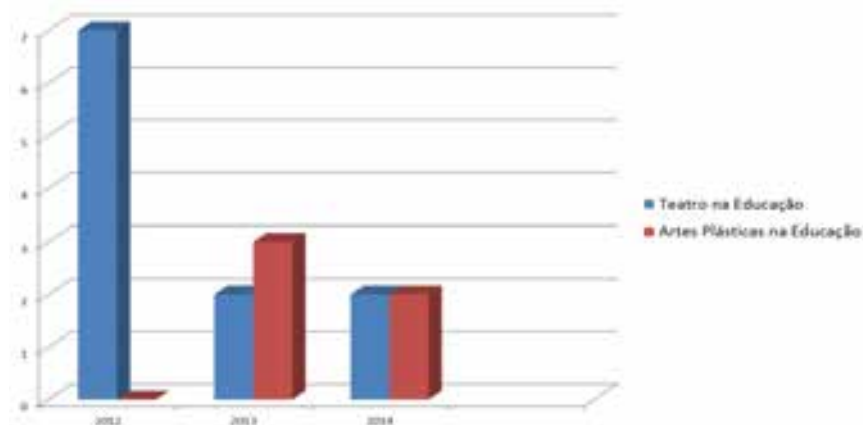


Figura 2. Conclusão de dissertações/projetos por especialização.

Dos estudos apresentados em provas públicas, 9 são dissertações e 7 são projetos de intervenção (Figura 3). Enquanto as dissertações têm como objetivo conhecer e interpretar a realidade da EA, os projetos de intervenção visam também intervir sobre ela, modificando-a, numa lógica de investigação-ação que implica “um processo em espiral de planificação, ação, observação e reflexão” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21). Nestes projetos, os autores analisam as suas próprias práticas, planeiam e introduzem modificações estratégicas nessas práticas e avaliam o seu efeito de forma sistemática, usando técnicas de investigação (Coutinho, 2011).

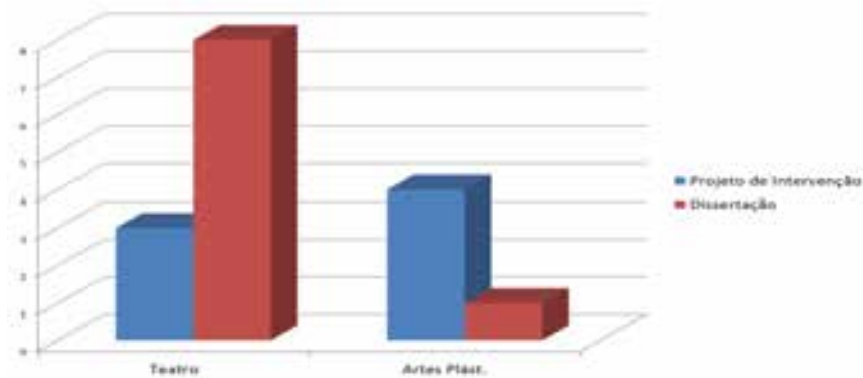


Figura 3. Tipologia dos estudos por especialização.

A maioria dos projetos de intervenção desenvolvidos em contextos formais visa a estimulação do pensamento criativo e o desenvolvimento da literacia em artes dos alunos, nos diferentes níveis de ensino. As dissertações, por sua vez, operacionalizam-se em estudos de caso sobre conceções e práticas dos professores sobre EA, ou em estudos de intervenção, de carácter quasi-experimental, introduzindo novas estratégias e/ou recursos no ensino.

No entanto, os estudos incidiram também em contextos educativos não formais, como se pode verificar na Figura 4. Entendemos aqui por contextos não formais todos aqueles em que se desenvolvem “práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolvem organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais” (Gohn, 2014, p. 40).

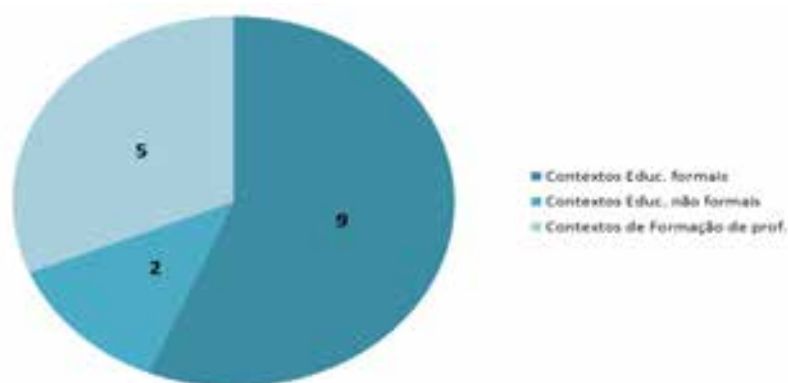


Figura 4. Tipologia geral dos contextos de estudo.

Nos contextos não formais foram desenvolvidos estudos de caso sobre as dinâmicas socioculturais de grupos de teatro com forte ligação às comunidades em que se inserem, sobre as atividades em artes performativas desenvolvidas com idosos pelos serviços educativos das redes culturais e ainda sobre o contributo de um Centro Artístico para o desenvolvimento e divulgação da EA em Portugal. Em contexto não formal há também um projeto de intervenção que visa a valorização do género e da comunidade de pertença através da prática teatral.

Dois estudos de caso abordam a EA na formação de professores (inicial e contínua), mostrando, ainda que de forma residual, a preocupação dos mestrandos com a preparação dos docentes e o seu desenvolvimento profissional nesta área.

Nos contextos formais, os estudos abrangem todos os níveis educativos: jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário profissional, para além da já referida formação de professores. Nos contextos não formais, incidem em serviços educativos de teatros/museus/redes culturais, centros de educação artística, grupos de teatro e clubes informais da comunidade. Na Figura 5 apresentamos a discriminação destes resultados.

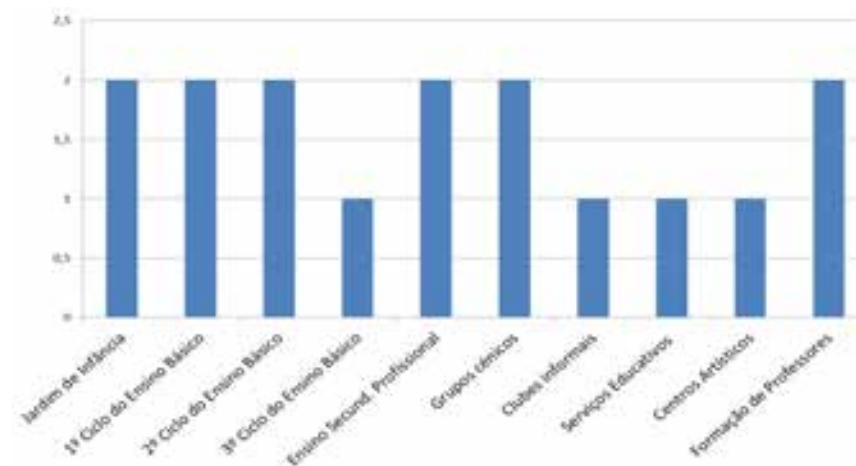


Figura 5. Tipologia específica dos contextos de estudo.

Esta diversidade de contextos de estudo tem mostrado ser uma mais-valia para o curso, uma vez que fornece não apenas uma visão das perspetivas e das práticas de EA levadas a efeito em diferentes campos de atividade sociocultural e educativa, mas favorece também o questionamento, a problematização e o debate sustentado sobre essas práticas.

Alguns desses estudos deram lugar a publicações e comunicações em eventos académicos e/ou profissionais ou levaram à participação dos seus autores em novos projetos, propostos pelas entidades ou grupos anteriormente estudados e desenvolvidos em parceria com a ESELx. A divulgação através de artigos em revistas especializadas ou atas de eventos científicos tem sido especialmente incentivada, sendo possível identificar um conjunto de

publicações decorrentes dos estudos realizados neste mestrado (cf. Costa & Falcão, 2015; António & Falcão, 2015; Costa, Falcão & Freitas, 2015; Pereira, 2015; Cláudio, 2015; entre outros).

### Os Percursos Profissionais dos Ex-Alunos do MEA

Considerando a necessidade de conhecer a percepção dos estudantes sobre o curso, bem como o impacto que este assume nos respetivos percursos profissionais, realizámos um inquérito, anónimo, a todos os estudantes inscritos desde a primeira edição do MEA (2010-2012), incluindo aos que não concluíram a dissertação ou o projeto de intervenção.

Ao inquérito responderam 24 estudantes de um total de 68 inquiridos, o que perfaz uma taxa de resposta de 35%. Dos 68 estudantes, 16<sup>28</sup> concluíram as dissertações ou os projetos de intervenção, número que, no contexto de todos os inscritos no MEA desde a primeira edição, corresponde a uma taxa de conclusão de 25%.

No que toca aos percursos profissionais, considerando o universo de respostas ao inquérito, verificamos que 71,4% dos ex-estudantes haviam desenvolvido uma atividade de natureza artística anteriormente à frequência do mestrado, sendo que a grande maioria se refere a atividades ligadas às artes performativas, designadamente ao teatro (ator/atriz, encenador/encenadora) e à dança (cf. Figura 6).



Figura 6. Experiência em contextos de prática artística.

<sup>28</sup> Após o tratamento destes dados e até ao momento de conclusão deste artigo, foram defendidos em provas públicas mais 5 projetos ou dissertações (quatro na especialização de Teatro na Educação e um na especialização de Artes Plásticas na Educação), perfazendo um total de 21 graduados em EA, correspondentes a 30,8% do total de inscritos nas três primeiras edições. Os dados referentes à quarta edição (2015-2017) não são considerados neste estudo.

A esta experiência no contexto das artes associa-se a experiência profissional em contextos educativos formais e não formais. Assim, a maioria dos estudantes possuía uma experiência prévia em educação (cf. Figura 7), com especial destaque para a educação formal no setor público (66,6%), abrangendo todos os níveis educativos, da educação pré-escolar ao ensino secundário profissional, embora com maior incidência nos 3 níveis do ensino básico (cf. Figura 8).

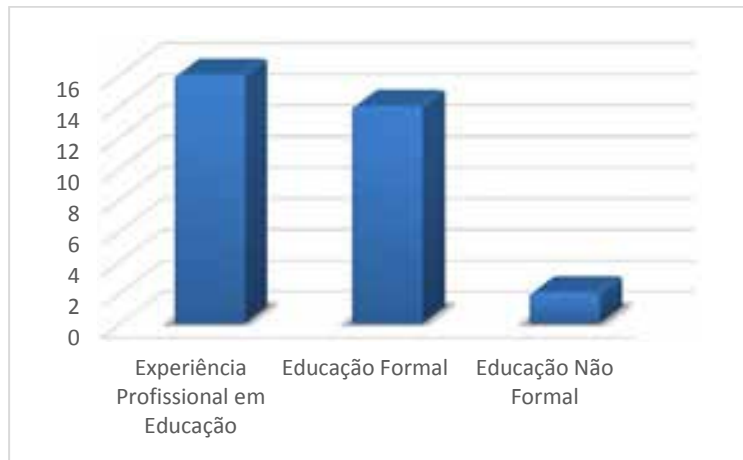


Figura 7. Experiência em contextos educativos.

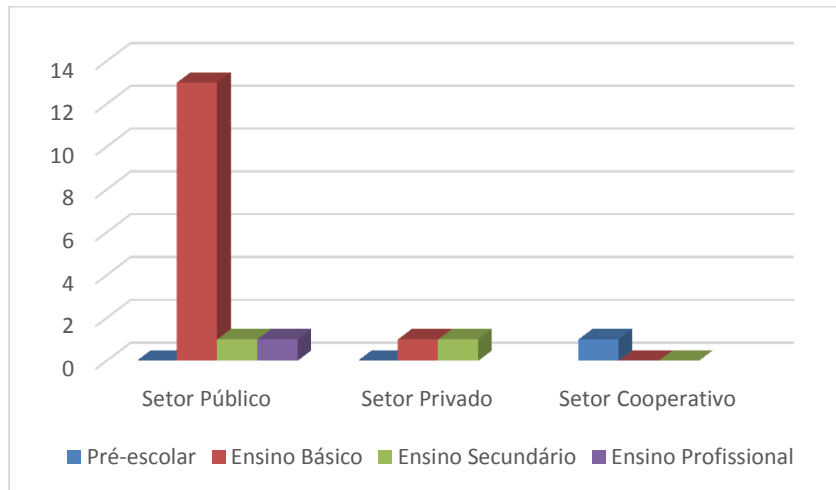


Figura 8. Experiência profissional em contextos de educação formal.

A complementaridade entre uma experiência adquirida em contextos de prática artística e em contextos educativos destaca-se como um dos vetores essenciais que presidem aos percursos formativos e profissionais dos estudantes que optam pelo MEA. Por um lado, esta duplicidade possibilita uma construção de conhecimento abrangente, que associa contributos de saberes técnicos, experimentais e poéticos (inerente às diferentes práticas artísticas) a metodologias desenvolvidas em contextos educativos de natureza variada, permitindo, em última instância, a configuração de uma marca identitária para este mestrado pós-profissionalização. Por outro lado, o cruzamento de experiências no campo das artes e das práticas educativas permite considerar o papel das mundividências, subjetividades e experimentalismos como contributos relevantes que os métodos de investigação em arte mais tradicionais não conseguem abarcar, já que a prática muitas vezes vem comprovar que as fronteiras entre educação formal, não-formal e informal não se configuram como limites estanques.

Durante a frequência ou após a conclusão do MEA, a maioria dos ex-estudantes que responderam ao inquérito (90,9%) manteve a ligação a contextos formais de educação, apesar de alguns terem complementado esta atividade com intervenção em contexto não formal, incluindo animação e coordenação de bibliotecas e de espaços lúdicos. Nesta ligação aos contextos formais de educação, devemos notar o reconhecimento do ciclo de estudos para efeitos de progressão na carreira docente, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. Neste sentido, o MEA foi reconhecido por Despacho de 06/04/2010 do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar para efeitos de progressão na carreira (grupos de recrutamento 100, 110, 240 e 600) e releva também para efeitos de progressão na carreira de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário (art.º 5º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores), com 12 créditos na componente curricular e 4 créditos na componente de Dissertação/Projeto.

Relativamente aos contextos não formais, os inquiridos referiram uma variedade de estruturas e entidades, como museus, instituições particulares de solidariedade social (IPSS), grupos teatrais, associações culturais ou universidades seniores, nas quais se destaca o desenvolvimento de atividades educativas, como a dinamização de ateliês e oficinas, a realização de visitas guiadas em espaços museológicos ou a encenação e dinamização de grupos teatrais. Este tipo de intervenção envolve – e destina-se privilegiadamente a – diferentes públicos, evidenciando-se as crianças e os jovens, por vezes também com as famílias (cf. Figura 9).

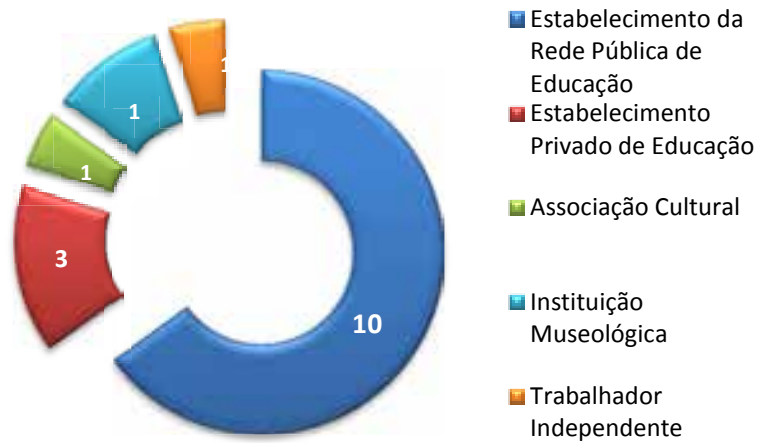


Figura 9. Contextos profissionais.

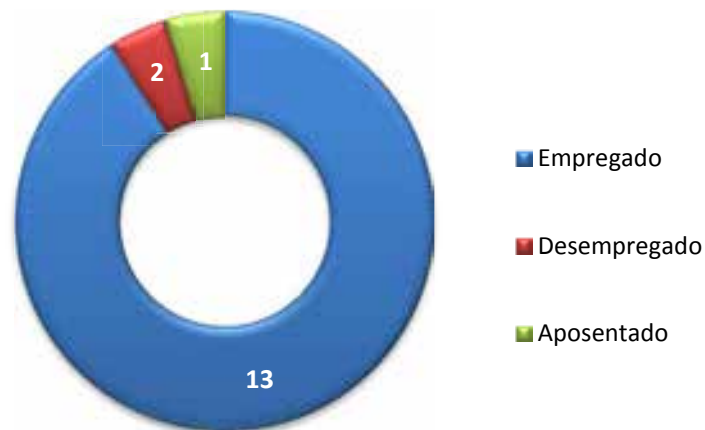


Figura 10. Atividade profissional durante a após a frequência do curso.

O MEA – um segundo ciclo de estudos de natureza pós-profissionalizante – teve um impacto nos percursos profissionais dos estudantes, reconhecido pelos próprios, que se consubstanciou num aprofundamento de conhecimentos, sobretudo no âmbito das metodologias educativas como espaços de mobilização e integração de práticas e experiências artísticas. Os estudantes, na maioria, trabalharam durante a frequência do mestrado e – com

exceção de dois que se encontravam desempregados e de outro que, entretanto, se aposentou (cf. Figura 10) – mantiveram a mesma atividade profissional após a sua conclusão.

### **Um Rumo a Perseguir, Com Prioridades**

A atividade do MEA tem suscitado a assinatura de vários protocolos e parcerias com outros estabelecimentos de ensino superior, instituições culturais e autarquias, com vista ao desenvolvimento de projetos na área da EA, nos quais os professores têm assumido funções de coordenação ou assessoria científica e artístico-pedagógica e os estudantes têm intervindo nos planos da intervenção direta e da investigação. No âmbito destes projetos e, também, na sequência da realização dos trabalhos académicos de conclusão do mestrado (dissertações ou projetos de intervenção), tem sido concretizada a prática – que, sem dúvida, deve ser intensificada – de apresentação de comunicações em congressos nacionais e internacionais e de publicação de artigos em livros de atas e revistas especializadas, por vezes em coautoria de estudantes e professores.

No plano da internacionalização, que é sem dúvida a dimensão em que este curso mais deve investir atualmente, torna-se prioritário que os professores – alguns já empenhados em diversificados projetos com estruturas científicas, artísticas e de investigação de outros países – encontrem estratégias de enquadramento do curso nesses projetos internacionais e, em sentido inverso, sempre com o envolvimento dos estudantes, suscitem o interesse dos projetos e das estruturas internacionais por tópicos relacionados com o curso. Todavia, nesse sentido têm vindo a ser desenvolvidas iniciativas institucionais e missões de ensino no estrangeiro, das quais se espera que resultem, com repercussões diretas nas conceções e nas práticas do curso, mais e cada vez mais consistentes projetos de investigação.

### **Referências**

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y de la cultura visual*. Madrid: Los libros de la catarata.
- António, L. & Falcão, M. (2015). Teatro no 1.º ciclo do ensino básico: Que relação entre formação de professores e práticas pedagógicas?. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (org.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 28-38). Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN: 978-989-95733-5-2. Disponível em: [http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME\\_vf.pdf](http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME_vf.pdf)
- Arnheim, R. (1986). *Arte y perceptiojn visual*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks [BWGQF] (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Danish Ministry of Science, Technology and Innovation.

- Cláudio, A. M. (2015). O teatro de marionetas e a leitura em voz alta no 2.º CEB – um caminho pra o desenvolvimento da oralidade. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (org.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 28-38). Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN: 978-989-95733-5-2. Disponível em: [http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME\\_vf.pdf](http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME_vf.pdf)
- Costa, C. & Falcão, M. (2015). O teatro e a comunidade – De um estudo de caso a um museu inclusivo. In A. Pereira, A. A. Vasconcelos, C. Delgado, C. G. Silva, F. Botelho, J. Pinto, J. Duarte, M. Rodrigues & M. P. Alves (eds.), *Entre a Teoria, os Dados e o Conhecimento: Investigar práticas em contexto* (pp. 97-108) (e-book). Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal. ISBN: 978-989-994447-0-1. Disponível em: [http://www.si.ips.pt/ese\\_si/web\\_gessi\\_docs/download\\_file?p\\_name=F-1578426110/3\\_ebook\\_versao\\_final\\_web.pdf](http://www.si.ips.pt/ese_si/web_gessi_docs/download_file?p_name=F-1578426110/3_ebook_versao_final_web.pdf)
- Costa, C., Falcão, M. & Freitas, B. (2015). Teatro e Comunidade: Dois estudos sobre práticas em Torres Vedras. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (org.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 102-112). Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN: 978-989-95733-5-2. Disponível em: [http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME\\_vf.pdf](http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME_vf.pdf)
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Davies, H. (2009) *Survey of Master Degrees in Europe*. Brussels: European University Association.
- Efland, A. (1979). *Change in de conceptions of art teaching – context and community in art education: Beyond post modernism*. New York: Teacher College Press.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination*. New jersey: Merrill Prentice Hall.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia*. Barcelona: Paidós.
- Ferreira, S. (org.) (2001). *O ensino das artes: Construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus Editora.
- Gohn, M. G. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação*, II (1), 35-50.
- Hernandez, F. (2007). *Espigadores de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

- Kemmis, S. (2012) Researching educational praxis: spectator and participant perspectives, *British Educational Research Journal*, 38 (6), 885-905.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mbuyamba, L. (2007). *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI – Relatório*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Pereira, C. S. (2015). Contemporaneidade e identidade: Um Caminho para a Educação Artística através das artes plásticas no 2º ciclo do Ensino Básico. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (org.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 102-112). Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN: 978-989-95733-5-2. Disponível em: [http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME\\_vf.pdf](http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME_vf.pdf)
- Porcher, L. (1982). *Educação artística – luxo ou necessidade*. São Paulo: Summus Editorial.
- Sin, C. (2012). Researching Research in Master's Degrees in Europe. *European Educational Research Journal*, 11 (2), 290-301.
- Tauch, C. & Rauhvargers, A. (2002). *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Brussels: European University Association.
- United Nations Children's Fund/ Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF] (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Consultada em [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.