

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

Ana Margarida Togtema – margarida.togtema@ese.ipsantarem.pt

Helena Luís – helenaluis@ese.ipsantarem.pt

Gracinda Hamido – gracinda.hamido@ese.ipsantarem.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Santarém

RESUMO

Começando por nos situarmos epistemologicamente face à multiplicidade de significados e práticas curriculares associadas à Educação Artística, focamo-nos na prática de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocando-nos na perspetiva de discutir modelos e estratégias que garantam, quer nas práticas quotidianas de Jardins e Escolas, quer na formação de professores: i) a efetiva integração curricular (empreendimento interdisciplinar) das expressões artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança); ii) a capacitação dos docentes dos pontos de vista epistemológico e atitudinal, técnico e didático-pedagógico.

Mobilizamos dados e reflexões da experiência e avaliação resultantes do desenvolvimento, desde 2015, de um projeto de intervenção (I-A) em Educação Artística num Agrupamento de Escolas do concelho de Abrantes. Propomos algumas reflexões com base nas quais seja possível melhor compreender e tomar decisões curriculares em Educação Artística.

Palavras-chave: Educação Artística, Integração Curricular, Formação de Professores.

ABSTRACT

Starting by epistemologically framing our perspective on the multiplicity of meanings and curricular practices associated with Artistic Education, we then focus on the practice of Early Childhood Educators and Primary Teachers.

We try to discuss models and strategies that can ensure, both in the daily practices of Kindergartens and Schools and in the training of teachers: i) an

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

effective curricular integration (interdisciplinary enterprise) of artistic expressions (Visual Arts, Music, Theater and Dance); ii) the training of teachers from the epistemological and attitudinal, technical and didactic-pedagogical points of view.

We mobilize data and reflection on the experience and evaluation resulting from the development, since 2015, of an intervention project (I-A) in Artistic Education in a Grouping of Schools in Abrantes. We propose some reflections based on which we can better understand and make curricular decisions in the context of Artistic Education.

Keywords: Artistic Education, Curricular integration, Teacher training.

Arte & Educação: A Propósito Das Diferenças De Posição (E De Estatuto?) Ontológicas E Epistemológicas De Arte, Educação E Dos Seus Profissionais

Arte e Educação constituem campos de pensamento, comunicação e ação diferenciados. Têm, contudo, em comum o facto de serem atividades intrinsecamente humanas nas suas dimensões: simbólica / representativa (no sentido da criação e da expressão/ manifestação cultural); formativa /produtiva, no sentido da “formatividade” de Pareyson, citado em Umberto Eco (2011), a construção ou ação criadora de formas, central a toda a atividade humana:

toda a atividade humana, tanto no campo moral, como no do pensamento e da arte, origina [formas], criações orgânicas [organismos] dotados de compreensibilidade e autonomia próprias: são formas produzidas pela ação humana os edifícios teóricos ou as instituições civis, as realizações quotidianas ou os empreendimentos técnicos; um quadro e uma poesia (p. 12).

- crítica / reflexiva (no sentido de que são construções sociais, tradutoras de prevalências de paradigmas, de equilíbrios de poder, de *praxis* necessariamente comprometidas).

A diferença de posição ontológica e epistemológica de Arte e Educação, diferença atravessada por esse comum carácter de humanidade, é também configurada por elementos de profissionalidade próprios de cada área de atividade, elementos que marcam decisivamente, a nosso ver, o conceito, a conceção curricular e a prática de Educação Artística.

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

Inspiramo-nos nos descritores de profissionalidade identificados por Roldão (2000), e na senda de vários outros trabalhos da área da Sociologia do trabalho e das profissões (Canário, 2000; Dubar, 1997), para “ler” a posição relativa de profissionais das Artes e de profissionais da Educação na implementação de processos de Educação Artística. Os descritores são elementos diferenciadores do “que se caracteriza como profissão, distinguindo-a de outras formas de prestação social de trabalho, tais como o ofício, o trabalho técnico, ou o de funcionário” (Roldão, 2000, p. 5).

Assim, dos pontos de vista sociológico, psicológico e cultural, estes elementos constituem-se como identificadores partilhados (por profissionais da área em causa, assim como nas concepções dos cidadãos em geral) que dão corpo e sustentam as representações do que é ser... (artista, educador, etc). Do conjunto de descritores de profissionalidade identificados pela referida autora, retemos os seguintes: i) uma função social autónoma; ii) um saber próprio, específico para o desempenho dessa função; iii) poder sobre a própria atividade, quer no plano da competência reflexiva e auto-avaliativa, quer no plano das decisões sustentadas no saber próprio, que as legitima; iv) a pertença a uma comunidade de prática com cultura e identidade profissionais próprias.

O saber próprio parece-nos ser central, já que toda a ação do profissional, distinto de todos os outros profissionais, se sustenta num corpo de conhecimentos e competências que lhe conferem um papel e função próprios, a capacidade e poder de decisão e de fazer progredir o seu próprio saber, assim como a identidade partilhada entre o grupo de seus pares. Sendo certo que as concepções existentes a propósito de qualquer corpo de profissionais (quer dentro desse corpo quer fora dele), refletem os percursos histórico-culturais e os contextos sócio-políticos de inserção da profissão na comunidade, apresentando-se, portanto, em cada momento, como representações provisórias e em permanente construção.

Se perguntarmos a um profissional das Artes qual é o seu saber próprio (coisa que fizemos de modo aleatório e totalmente descomprometido) ouviremos responder algo como: “criar, ou recriar... interpretar... exprimir através de uma linguagem própria... o artista dá-nos (a todos) o contexto das coisas, retrata, representa, o presente, o passado e também o futuro.”

Já um profissional da Educação utilizará outros verbos “educar...ensinar... ser mediador de conhecimentos...garantir a formação dos cidadãos... o Educador /Professor ajuda a aprender, ajuda a crescer.”

Profissionais das Artes e profissionais da Educação são chamados à construção dos respetivos campos de saber, mas também de outros campos de que esses seus saberes específicos são incontornavelmente tributários. A Educação Artística é um deles. E entre artistas que também educam (e ensinam) e educadores/professores que também “tocam” as artes, geram-se margens de diferenciação, por vezes sobrepostas, por vezes apartadas, sempre dinâmicas, como de resto todo o fenómeno humano, muito especialmente o que

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

envolve preservar identidades, mas garantir também mudanças, transições, mesclagens ou sínteses. Se estas margens de diferenciação não oferecem dúvidas, do ponto de vista da função social destes profissionais e da sua pertença a comunidades de prática com identidades próprias, o mesmo não se pode afirmar em cenários que implicam articulação integrada de saberes próprios e, portanto, partilha do poder que esses saberes legitimam. É o caso de cenários de educação formal (desde a educação pré-escolar, passando pela própria educação artística especializada e pela formação de professores).

Se procuramos identificar uma posição relativa de profissionais das Artes e de profissionais da Educação na implementação de processos que envolvem Arte e Educação, é porque a nossa experiência (de que daremos conta sinteticamente neste trabalho) indica a sua relevância; mas é também porque entendemos que esta clarificação pode trazer alguma compreensão da multiplicidade de significados e de práticas curriculares associadas à Educação Artística.

Independentemente da polissemia que a expressão “Educação Artística” possa revestir, ela comporta, na sua essência, a ideia de alguma forma de interação entre dois campos de saber, Arte e Educação, sendo certo que, aos saberes propriamente ditos, sempre se ligam a história, e as culturas e práticas prevaletentes de cada área profissional e, com elas, os modos de preservar, de fazer evoluir e de garantir a passagem dos próprios saberes às gerações seguintes. Estamos hoje muito distantes da Educação Liberal / Artes Liberais, conjunto de estudos de caráter geral que, de modo articulado asseguravam conhecimentos das Ciências e das Artes, associadas à formação integral dos homens livres, por confrontação com as ‘artes mecânicas’ (de caráter técnico e prático). Ao longo dos séculos, as Artes Liberais foram-se adaptando às demandas de seu tempo (descobertas científicas, as grandes navegações, a difusão da imprensa, o movimento humanista da época Renascentista). Mas não sobreviveram ao Iluminismo Europeu, substituídas pela Educação Científica, movimento que gerou ondas de especialização tecnicista, fragmentação do conhecimento, diferenciação de percursos ditos superiores e ditos profissionais e/ou profissionalizantes, e visões da Educação Liberal, das Artes Liberais, como resquícios da aristocracia medieval. Embora de modo diferenciado em várias partes do mundo, Arte e Ciência assumiram sentidos e significados diversos e por assim dizer “autonomizaram-se” nas suas trajetórias e, sobretudo para o que nos interessa neste artigo, distanciaram-se na formação dos cidadãos.

Hoje fazemos de novo o movimento inverso, revendo nas ofertas de formações e na “descoberta” de campos de estudo interdisciplinares a necessidade dos cidadãos de hoje conhecerem artes, ciências, humanidades, tecnologias, e de saberem adaptar-se à mudança, lidar com a incerteza, avaliar e utilizar criticamente todos esses conhecimentos. Hoje, Artistas e Educadores religam-se na interação dos seus campos de saber, e dão corpo ao que globalmente pode chamar-se “Educação Artística”

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

Se nos entendemos quanto à ideia “essencial” de interação entre campos de saber, não é tão fácil operacionalizar a prática da Educação Artística, implicando mobilizá-los em “doses” apropriadas, em cada momento, aos objetivos que se definem para os processos educativos em causa. Diferenciaremos aqui, por questões meramente pragmáticas: processos educativos COM BASE nas Artes (Educação pela Arte); processos educativos EM áreas artísticas (Educação em Artes); processos educativos ENVOLVENDO áreas artísticas (Educação Artística [integrada]).

Os elementos de profissionalidade de Artistas e Educadores atingem patamares de mestiçagem, com maior ou menor predominância / relevância de um e outros saberes, conforme o contexto e as finalidades /intencionalidade definidos para a sua ação: na Educação pela Arte, atividade criativa, liberdade, cooperação e autoeducação, experimentação e descoberta constituem-se como meios estratégicos que permitem a expressão de sentimentos e de compreensões do mundo e a apropriação de competências que se revelam básicas na formação de todo o ser humano, usando a mediação da expressividade, da criatividade, do ludismo. A nosso ver, a expressão reporta-nos para um paradigma, uma visão psicopedagógica da Educação (com ênfase na esfera emocional, valorização da originalidade, da expressão da personalidade, do trabalho conjunto, participado), na senda de movimentos como a *Educação Nova* (Dewey, 1916/1966). A expressão, inaugurada por Herbert Read nos anos 50 do século XX, e muitos dos princípios e valores que defendia, inspiraram movimentos de Educação pela Arte, da maior relevância (Libânio, 2013; Read, 2001), e tem relação com alguns outros movimentos e teorizações com grande impacto em Portugal, como o Movimento da Escola Moderna (MEM), a Pedagogia Terapêutica, a própria Pedagogia Crítica Freiriana. Muito embora se enraízem neste conceito de Educação pela Arte múltiplas decisões de inclusão, no currículo escolar formal, de disciplinas artísticas, entendemos que a operacionalização programática e praxica se corporiza num processo de integração curricular que vem melhor representado na expressão Educação Artística, como defendemos um pouco mais adiante; na Educação em Artes trata-se de acompanhar um processo de aprendizagem que é simultaneamente de acesso gradual a uma comunidade de prática, no mundo das Artes. Esse sendo o objetivo central, o Artista porventura assume predominância. Entende-se a dominância de formas de conhecimento em Artes, relativamente a aspetos pedagógicos ou mesmo didáticos, sem prejuízo da relevância de cuidar da formação pedagógica dos Artistas que assumem a condução dessas trajetórias dos aprendentes, para uma “participação legítima periférica” (Lave & Wenger, 1991); na Educação Artística integrada (especialmente em contextos formais) trata-se de o sistema educativo assegurar uma educação integral a todos os cidadãos, não deixando à margem da formação nenhuma forma de conhecimento. Assume predominância o Educador/Professor, sendo necessário assegurar na sua formação uma componente artística.

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

A Educação Artística (não sendo as Artes exceção relativamente a outras áreas do conhecimento) tem sofrido algum impacto de um fenómeno que diríamos de apropriação tecnicista e (des)profissionalizante, de discursos provenientes justamente (e paradoxalmente!), de movimentos de educação progressiva. A absorção acrítica, aplicativa / replicativa dos princípios que enunciámos mais atrás, associada a progressiva naturalização de um discurso reificador da criatividade e da concentração nos interesses da criança, tem contribuído para o tornar num discurso pseudo-pedagógico que, uma vez desprovido de fundamentação crítica apropriada, alimenta práticas reprodutivas escamoteando uma regulação / avaliação sérias, reflexivas, à luz de objetivos educacionais que supostamente essa criatividade serve. A não assunção, pelos docentes, do seu saber e decisão enquanto arquitetos curriculares, não só os “funcionariza”, como acaba por legitimar medidas de pendor neoliberal, colocando ênfase na racionalidade técnica, na suposta (e ilusória) objetividade quantificadora da eficácia ou produtividade, numa seleção e organização do conhecimento e da escola supostamente redentoras do rigor e eficácia perdidos. Sobretudo reforça a tendência de excluir da formação objetos de estudo que não se conformam a lógicas transmissivas rígidas, e que exigem a assunção da matriz multidimensional do saber profissional (Shulman, 1987). As Artes e as suas linguagens e formas de conhecimento constituem parte desses objetos de estudo.

| Educação Artística [INTEGRADA]

A Educação Artística, tanto quanto a Arte e tanto quanto a Educação, na sua conceção e na sua prática é configurada por tempo e espaço (época/contexto) em que ocorre, não sem que também contribua para os configurar. Por isso mesmo, não devem (não podem) os seus objetivos circunscrever-se a processos e/ou produtos de reprodução, replicação, imitação. Eles (objetivos) necessariamente referem-se a ferramentas de pensamento e de ação para que os agentes envolvidos, alunos e professores, trabalhem com elas explorando e ampliando o seu potencial. Um pouco mais adiante referir-nos-emos também à questão dos conteúdos disciplinares.

Parece consensual que a Educação Artística, nesta aceção que explicitámos, não visa formar artistas, mas indivíduos que saibam reconhecer, de modo consciente e crítico, signos ou elementos das linguagens artísticas dentro dos múltiplos âmbitos da Cultura, apreciar, explorar, porventura criar ou recriar as mais diversas “formas” nas áreas em causa, mas fundamentalmente apropriarem-se de modos criativos de pensar e comunicar. O campo das Artes, pela sua própria natureza, é um campo privilegiado de transferência de experiências situadas para competências de pensamento abstrato, pela flexibilidade e conexão que

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

implica e desencadeia nos processos de aquisição e transferência do conhecimento (Efland, 2002; Hausman et al., 2010).

Poderíamos talvez afirmar algo idêntico, a propósito da Educação Matemática, ou da Educação Linguística ou em Ciência visando, não formar matemáticos ou linguistas, mas indivíduos que saibam reconhecer, fruir explorando e desenvolvendo(-se) com esse conhecimento, e usar/mobilizar essas linguagens no cotidiano sempre que delas necessitem. Trata-se de formar cidadãos esclarecidos, e inteligentes (curiosos porque motivados para compreender, e capazes de procurar aprender continuamente), competentes/ aptos a defrontarem-se com a incerteza e a complexidade crescente do mundo em que vivemos.

Educação do que quer que seja, efetivamente, não é promover a absorção passiva de conhecimentos, antes representa fazer uma mediação da vivência e apropriação de saber, com recurso ao pensamento crítico, e num contexto de relação com outro, com outros, e de gestão de processos de comunicação intersubjetiva. Esses contextos de mediação_educativos são largamente responsáveis pela construção identitária de crianças e jovens em especial, pelo seu autoconceito enquanto aprendentes, pelas competências que desenvolvem ou deixam adormecidas, pelas trajetórias que alimentam ou abandonam, pelas potencialidades / virtualidades que descobrem e ajudam a descobrir ou que ignoram e ajudam a morrer.

Mas voltemos à questão da Educação que não educa (necessariamente nem apenas) para o que lhe fornece conteúdo (Artes, Matemática, etc).

Educação (Artística, e não só): O Currículo como conteúdo, a Aprendizagem como objetivo, a Integração como estratégia.

O conteúdo da Educação (assim como as formas de organizá-lo e transmiti-lo) é uma construção social, interdependente, portanto, de formas dominantes de poder e de controle social presentes na sociedade, que definem o que é conhecimento legítimo, válido, necessário, acessível ou não, e a quem. A valorização das Artes (como de resto de qualquer outro conteúdo) como parte integrante do currículo, a sua legitimação como conteúdo da Educação, em plano de complementaridade com os restantes conteúdos, é relativa ao paradigma que prevalece, em cada momento, quanto ao que se pretende que a própria Escola seja e ao tipo de cidadão que se pretende promover. São bem evidência disso os recentes reforços de inclusão da Educação Artística nos planos nacionais de melhoria global do sistema educativo.

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

O conteúdo da Educação, o currículo, constrói identidades e subjetividades, uma vez que a par dos conteúdos das disciplinas escolares (currículo explícito), se adquirem na escola valores, atitudes, formas de pensar e perspectivas que se ligam a uma determinada época, sociedade e cultura (Currículo real e currículo oculto).

Não são, portanto, os “conteúdos” que dão conteúdo à Educação, mas sim o conjunto de conteúdos considerados necessários num dado momento e num dado contexto, organizados de determinada maneira, com uma dada sequência, articulados entre si e/ou mobilizados no seu conjunto, no contexto do desenvolvimento e gestão do currículo que esses conteúdos servem.

A principal função e finalidade de “fazer aprender”, de garantir aprendizagens assumindo decisões curriculares não se realiza apenas na escolha de disciplinas, nem apenas no estabelecer conexões entre conteúdos de diferentes áreas /disciplinas e definir uma estrutura curricular, senão também (sobretudo) de tornar presentes princípios da educação democrática, da consciência social crítica, da aprendizagem experiencial e baseada na investigação: *“Alternative names include interdisciplinary, multidisciplinary or cross-disciplinary curriculum, the experience curriculum, activity-centered curriculum, and project method.”* (Parsons, 2004, p. 776). Mais do que uma estrutura, importa definir uma dinâmica curricular responsiva aos contextos (locais e globais, da contemporaneidade) e mobilizadora dos conhecimentos pertinentes e necessários à compreensão do mundo, e não à compreensão das disciplinas, como refere Parsons (2004):

a good traditional curriculum aims at an understanding of disciplines, whereas a good integrated curriculum aims at an understanding of the lifeworld (Habermas, 1981). Does the school curriculum help students connect academic learning with their personal experience? Does it deal with their real-life issues, that is, with issues that they are already aware of as important in their life? Are their emotions, attitudes, and values related to what they learn in school? Does their learning enable them to make sense of their place in the world? Are they helped to understand social problems and to be better citizens of our complex, diverse democracy? These are the kind of questions we should ask of an integrated curriculum (pp. 776-777).

Um currículo integrado não rejeita perspectivas disciplinares, mas mobiliza as diferentes disciplinas quando elas são necessárias para trabalhar sobre ideias, problemas, projetos, ajudando os alunos a construir compreensões integradas dos fenômenos.

A organização do currículo por disciplinas não é auto-justificativa, isto é, as disciplinas não constituem, por si próprias, os objetivos educativos, mas antes se constituem como ferramentas para a compreensão da vida e dos problemas que é preciso solucionar. A questão que (ainda!) divide educadores é saber se essas ferramentas devem ser ensinadas separadamente, em detalhe, numa sequência lógica do mais simples para o mais complexo,

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

antes que possam ser mobilizadas, ou se, pelo contrário, devem ser essas ferramentas mobilizadas no contexto da solução de problemas ou do desenvolvimento de projetos, sendo por essa via apropriadas de modo integrado e contextualizado. A primeira perspectiva caracteriza melhor a abordagem curricular persistente, com a sua quadrícula disciplinar “clássica”, a segunda caracteriza melhor outras abordagens desenvolvimentistas, construtivistas, na senda de preocupações com o sentido atribuído às aprendizagens como forma de garantir a apropriação de competências. A Integração curricular que defendemos situa-nos nesta última perspectiva (Beane, 2002; Pombo, 2004). A estratégia (integradora), entendida como modo de organizar as experiências de aprendizagem que desejamos proporcionar aos alunos (diferentemente de listagens ou agregados de tópicos ou de atividades), desenha-se a nosso ver numa lógica de Projeto.

A ideia de Projeto atravessa efetivamente toda a ação curricular que vise adaptar, contextualizar, integrar. O processo de conceber um currículo integrado e contextualizado, converte-o num projeto, que comporta necessariamente uma dimensão de projeção no futuro desejado, antecipatória, mas também a dimensão da ação presente, contingente, aberta à reflexão. O projeto confere ao ato de ensinar o quadro mais fundamental da ação, já que lhe clarifica as epistemologias, os contextos, os percursos e os modos de regulação e, assim, se constitui como um importante instrumento estratégico dessa ação.

A conceção de Projeto Curricular (da Escola ou grupos de Escolas, dos cursos e/ou dos grupos-turma de alunos) implica, no entanto, uma lógica de relação com o saber que não é compaginável com formatos fragmentadores, aditivos, de conteúdos mais ou menos inertes. Implica um processo de “pilotagem” que assuma as competências enquanto referenciais nucleares dos processos de aprender e ensinar e os docentes enquanto principais construtores e gestores do currículo. Implica ligar/religar conhecimentos, discutir conexões, implica pensamento interdisciplinar e estratégias de autorregulação.

A Educação Artística reveste-se de uma especificidade interdisciplinar, uma vez que mobiliza, no seu conjunto, linguagens diferenciadas (verbal, corporal, visual, musical...) cada uma com predominâncias de técnicas e nomenclatura próprias. Os saberes próprios dos artistas plásticos, dos escritores, dos músicos, constituem-se como “áreas” de expressividade dotadas de relativa autonomia, e que, por isso, é preciso não só explorar e trabalhar de modos e em momentos diferenciados, mas também colocar em relação, estabelecer ligações, permitir a sua mobilização combinada /articulada. A especificidade interdisciplinar de que falamos, por assim dizer “interna” ao campo das Artes, extravasa este campo quando colocado em diálogo / em paralelo curricular com outros campos de conhecimento, também considerados necessários à formação das crianças e jovens. Voltamos, portanto, ao plano da gestão curricular, e da necessidade de organizar modos de trabalho pedagógico centrados, já não em objetivos e conteúdos definidos atomisticamente (constituindo-se como fins em si próprios, numa lógica aditiva), mas centrados em competências integradoras do contributo

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

de várias disciplinas e potenciadoras da sua mobilização: projetos de aprendizagem e competências, mais do que de ensino e adestramento.

Chegamos ao local que verdadeiramente nunca abandonámos, o *locus* das práticas quotidianas e de como essas práticas se estabelecem, e eventualmente se reconstroem. São conhecidos a matriz de trabalho individualística, a cultura instituída de 'cumprimento' de programas ou de orientações 'superiores', regras e procedimentos, assim como obstáculos de várias naturezas ao desenvolvimento de uma formação de docentes capaz de ser um *dispositivo* indutor de dinâmicas investigativas, de produção (em vez de consumo) de saber profissional. É justamente neste campo que nos movemos (as autoras deste artigo, desde há cerca de 20 anos) e que temos vindo a desenvolver e avaliar um projeto de implementação de Educação Artística do qual daremos conta em seguida. Preocupa-nos a capacitação dos docentes dos pontos de vista epistemológico e atitudinal, técnico e didático-pedagógico para a assunção plena da sua profissionalidade, entendendo que o seu saber próprio e o poder de o reconstruir são centrais nela, e é no contexto da prática profissional que se produzem esse saber e esse poder, num processo de observação, análise e teorização continuados, ou seja, num processo investigativo e reflexivo. Em outras sedes (Hamido, 2005; Luís & Roldão, 2016) realizámos alguma reflexão em torno de princípios de formação capazes de promover essa capacitação de que falamos. A conceção do projeto que agora apresentamos incorporou também parte dos dados dessa reflexão.

| O Projeto EducARTE

O projeto EducARTE nasceu do propósito de contribuir para o sucesso do Curso Básico de Música, em regime integrado que no ano letivo de 2014/2015 se iniciou a partir do 5º ano de escolaridade na Escola Dr. Manuel Fernandes, sede do Agrupamento de Escolas nº 2 de Abrantes.

Se num momento inicial a parceria estabelecida com a ESE de Santarém e com a Sociedade Artística Tramagalense (uma associação cultural centenária do Concelho de Abrantes) visava suprir a falta de instrumentos que poderia comprometer o funcionamento de algumas classes de instrumento, rapidamente o âmbito da colaboração se alargou, tornando-a mais ambiciosa: para além das questões materiais importava dar sustentabilidade ao Curso Básico de Música, garantindo, nos anos subsequentes, um número desejável de candidatos.

Um tal objetivo implicou considerar uma intervenção ao nível do 1º CEB, que se revestiria de um duplo interesse, na medida em que permitiria também, e em simultâneo, contribuir para suprir a lacuna existente neste nível de ensino relativamente às áreas das Expressões

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

Artísticas, que apareciam, sobretudo, em contexto de AEC's (Atividades de Enriquecimento Curricular).

Em síntese, o projeto EducARTE tinha, à partida, dois objetivos principais: 1- garantir a sustentabilidade do Curso Básico de Música em regime integrado, a partir do 5º ano, iniciado no ano letivo de 2014/2015 na Escola Dr. Manuel Fernandes, sede do Agrupamento de Escolas nº 2 de Abrantes; 2- promover a integração curricular das Expressões Artísticas em todas as escolas do 1º CEB do Agrupamento em questão.

Como facilmente se percebe, estes dois objetivos estão intrinsecamente ligados, uma vez que a sustentabilidade do Curso Básico de Música ao nível da sua procura no 2º CEB, nos anos seguintes, dependia, em grande medida, da capacidade de, no nível anterior, realizar um trabalho que promovesse um satisfatório domínio das linguagens artísticas (e da musical em particular), permitindo identificar aptidões nestas áreas e motivando crianças (e famílias) para continuar a aprofundar o seu conhecimento e a desenvolver as competências musicais.

O projeto a implementar no 1º CEB foi pensado para um período de 4 anos, sem contar com o ano piloto, o Ano 0, que coincidiu com o início do funcionamento do Curso Básico de Música. Este Ano 0 visava testar um modelo de trabalho assente na coadjuvação, em que o coadjuvante/formador (papel assumido pela primeira autora deste artigo), trabalhou, entre janeiro e junho de 2014-15, com 7 turmas do 4º ano de escolaridade de 4 das 6 escolas do 1º CEB do Agrupamento de Escolas nº 2 de Abrantes.

A partir do Ano 1 (2015-16) os coadjuvantes passaram a ser professores do 1º Ciclo, até aí professores titulares de turma, a quem começou a ser ministrada formação ao longo de todo o ano letivo. A título de curiosidade, refira-se que um desses coadjuvantes/formandos é um dos professores titulares do Ano 0, provavelmente um dos que mais resistência ofereceu no início, enquanto titular de turma, ao modelo da coadjuvação.

Desde o seu início o projeto tem, pois, uma dimensão de intervenção direta com as crianças e uma dimensão de formação contextualizada dos docentes que têm vindo a assegurar essa intervenção, assumindo a função de professores coadjuvantes. Nos anos 1, 2 e 3 (em curso) estão abrangidas todas as turmas do 1º ao 4º ano de escolaridade (30 no ano 1, 2015-16; 28 no ano 2, 2016-17; 27 no ano 3, 2017-18). Promoveu-se a colocação (afetação ao Projeto) de 3 professores, com os quais se mantém um compromisso de formação, supervisão, colaboração no projeto enquanto participantes ativos e co-investigadores. Independentemente do ano de escolaridade em que os docentes são chamados a trabalhar, e da sua própria experiência profissional nesta área, o trabalho pressupõe partir de um mesmo patamar de conhecimento específico, em qualquer das áreas expressivas envolvidas. Assim, tratar-se-á de um processo de construção curricular dupla: no plano do trabalho com as crianças e jovens do 1º CEB, a apropriação gradual de conceitos e princípios das linguagens expressivas, e a sua integração no conjunto dos tempos e tarefas de

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

aprendizagem; no plano do trabalho com os docentes envolvidos, implementar uma lógica de progressivos ajustamentos e complexificação curricular, em função dos patamares de apropriação de competências que forem sendo atingidos pelos formandos, assim como em função das necessidades emergentes da transição para um novo ano do “ciclo” de 4 anos de escolaridade do ensino básico. Trata-se, portanto, de construir um currículo em espiral, de modo sistémico, flexível e continuamente ajustado.

Esta formação foi concebida para 4 anos (Níveis I, II, III e IV), enquadrada na Formação Contínua (creditada) e na modalidade de Curso, com a duração de 150 horas anuais. A formação acontece todas as semanas, ao longo do ano letivo, contemplando a supervisão em contexto de trabalho e um dia destinado às sessões teórico-práticas. Os formandos são professores coadjuvantes, em todas as turmas do 1º CEB do Agrupamento. A opção de alargar a formação no tempo e de ir incluindo gradualmente as várias áreas artísticas prende-se com a multiplicidade e complexidade das linguagens que elas envolvem e que os professores reconhecem não dominar. Exigir o domínio de todas em simultâneo e ao mesmo tempo um trabalho de qualidade com as crianças que as englobe a todas pode, em nosso entender, ter um efeito inibidor pela insegurança que provoca. Quando feito de forma gradual, o alargamento surge de forma natural e inevitável, acompanhando o próprio crescimento do profissional a este nível.

A Música atravessa os 4 anos da formação, sendo acompanhada, em cada ano, por uma das outras áreas das expressões artísticas. Este maior peso da Música tem não só a ver com o objetivo inicialmente definido de contribuir para a sustentabilidade do Curso Básico de Música em regime integrado, mas também com o facto de um número muito significativo de professores do 1º CEB referir que a Música é a área que mais inseguranças e receios suscita, por ser aquela que consideram mais complexa e relativamente à qual se sentem menos preparados.

O desenvolvimento deste Projeto obedece a uma lógica próxima da metodologia de Investigação-Ação, à qual reconhecemos a enorme potencialidade de melhorar a qualidade da ação do profissional dentro do contexto/situações (educativos, neste caso) que está a observar e a estudar. A contínua dinâmica entre formação, reflexão analítica e ação, dinâmica que se pretende desenvolver ao longo deste projeto e que lhe é central, encaminha-nos para esta decisão. A conceção da formação reflete também a mesma convicção epistemológica, do mesmo modo que a avaliação prevista espelha essa coerência.

A opção de assumirmos este Projeto como de intervenção implica o uso de procedimentos de regulação processual continuada, que se baseiam em: entrevistas *focus group* com os formandos e as duas formadoras especialistas (área da Educação Artística): duas em cada ano letivo; inquéritos por questionário dirigidos aos professores titulares de turma, aos diretores dos estabelecimentos envolvidos no projeto; a partir do segundo ano letivo (2016-

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

17), inquéritos dirigidos aos profissionais do Curso Básico de Música; entrevistas coletivas com os grupos de crianças envolvidos no projeto; registos de notas de campo das formadoras da ESE; recolha documental: documentos e materiais resultantes da avaliação dos próprios formandos, que incluirá: i) o conjunto de planificações de trabalho realizadas, incluindo materiais; ii) o caderno de notas de campo, no qual deverão ser registados todos os elementos relevantes da trajetória formativa, incluindo dados de observação e análise dos alunos / turmas, dos seus próprios questionamentos e soluções, fichas de leitura, pesquisas realizadas, encontros formais e informais, etc.; iii) uma reflexão final, que inclui uma síntese analítica do processo, com autoavaliação.

Apresentamos aqui apenas alguns elementos da avaliação realizada em julho de 2017.

Os professores coadjuvantes, envolvidos na formação, referem dificuldade de mobilizar muitos colegas titulares, em parte devido ao facto de entenderem que a figura da coadjuvação obrigaria a cederem o seu espaço de intervenção. As próprias professoras coadjuvantes referem o seu sentimento (sobretudo no início do ano) de que estariam a “invadir” o espaço das colegas titulares de turma. Na nossa interpretação, não deixa de ser uma leitura em linha com aquilo que é a cultura instituída no 1º CEB, de ‘posse’ do grupo-turma, assim como de ausência de hábitos de trabalho colaborativo, e de construção de conhecimento sobre a sua própria ação a partir de projetos de intervenção.

Faltam oportunidades (espaços e tempos) de reflexão conjunta, elaboração colaborativa de planificações, apesar da boa resposta e envolvimento da generalidade dos titulares, quando interpelados e solicitada a sua colaboração.

Globalmente, são relatados grandes ganhos na aprendizagem das crianças (também identificados / reconhecidos pelos docentes titulares). Para além do domínio de novos conhecimentos, reportam principalmente sinais de forte motivação intrínseca, tomada de iniciativas, desenvolvimento de esforços e tarefas mesmo fora da sala de aula, mobilizando frequentemente as famílias. Reportam igualmente evidências de acentuadas melhorias (individuais e até grupais) nos comportamentos e atitudes (maior capacidade de concentração da atenção, melhoria do autocontrole, cumprimento de compromissos e sentido de responsabilidade, manifestações de respeito pelos desempenhos dos colegas).

Dos 28 docentes titulares de turma que efetivamente foram coadjuvados pelos colaboradores do Projeto, 26 responderam aos questionários no final do ano letivo passado (ano 2-2016-17). Apenas um destes colegas não acompanhou o projeto no ano anterior (2015-16), pelo que na sua grande maioria têm boas condições para apreciar os elementos e dinâmica de mudança potencialmente relacionados com o desenvolvimento do projeto. Deixa-nos algo perplexos o facto de alguns revelarem alguma dificuldade em entender a figura da coadjuvação (alguns chegando mesmo a dizer que coadjuvaram o professor de música). Várias professoras referem-se a si próprias como coadjuvantes, outras como tendo

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

sido coadjuvadas. O prof. Coadjuvante é visto como “professor das expressões” ou “o professor da área”. Contudo, na sua maioria referem a “colaboração” e “parceria” de trabalho como maiores caracterizadores. Cerca de metade alude a aprendizagens importantes que realizaram: “Ajudou-me a perceber melhor a importância destas áreas e deu-me outras ferramentas que serão importantes para a minha prática letiva” (16).

Na avaliação do impacto do projeto sobre as suas próprias práticas, os titulares referem-se ao enriquecimento, aprendizagem e mesmo a mudança de atitudes em relação às expressões artísticas no contexto do currículo:

- “... ajudou-me a ter contacto com outras abordagens e técnicas com as quais não contactava desde a formação inicial. As expressões artísticas passaram a ser encaradas [por todos professores] com maior seriedade e rigor” (14)
- “A coadjuvação é um meio ótimo para nos sentirmos mais seguros e comprometidos com esta área. Forneceu-me instrumentos e estratégias já algo esquecidas e outras completamente novas” (18)
- “Fui-me aventurando em “crescer” neste projeto, no planeamento, regulação, na coadjuvação e até na articulação com as AEC. Para além dos momentos de aula em coadjuvação, utilizei conhecimentos para aplicar noutras áreas de aprendizagem e momentos em que não estava presente o docente do projeto” (23)

Quanto ao impacto ao nível das aprendizagens dos alunos, as docentes sublinham um incremento significativo na motivação e empenhamento nas tarefas, que se estendeu a outras áreas disciplinares, com vantagens claras para a aprendizagem, bem como à capacidade de concentração e memorização.

- “Todos os alunos registaram uma grande evolução nas suas aprendizagens em todas as áreas curriculares ao desenvolverem competências como: concentração, discriminação auditiva, a postura, a autoestima, e o respeito pelas capacidades expressivas dos colegas” (15)
- “Alunos puderam desenvolver não só a concentração, a comunicação, a expressão, a criatividade, também a sensibilidade estética, a consciência crítica e a relação de grupo” (22)

Já ao nível do trabalho e relação com os restantes colegas, órgãos diretivos da escola, famílias (e encarregados de educação), os docentes salientam uma dinâmica de interação colaborativa e o estabelecimento de relação de confiança, com partilha, reflexão entre os docentes sobre as suas práticas, relação de abertura, espírito de entreajuda. O trabalho foi cooperativo e senti que confiaram no meu trabalho em momentos de atividades alargadas a todos os alunos da escola (23). Das famílias e Encarregados de educação reportam uma

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

constante receptividade e interesse em participar, expressões de muita satisfação e de maior sensibilização para estas áreas:

- "O Projeto permitiu aproximar a comunidade à Escola" (9)
- "Os E.E. reconheceram e valorizaram estas aulas como uma condição necessária para a melhoria da aprendizagem dos seus educandos" (26)

Questionados sobre se teriam alguma sugestão a fazer, que permita melhorar a eficiência e/ou aumentar o impacto do projeto num futuro próximo, a larga maioria dos docentes refere a necessidade (alguns falam mesmo de "obrigatoriedade"!) de o Projeto ter continuidade. Há algumas referências à extensão do projeto, quer a outras áreas como Expressão físico-motora, Dança, etc., quer a outros níveis de ensino, como a Educação Pré-Escolar, quer a mais docentes do Agrupamento: "Formação para todos os docentes que ainda não a frequentaram para falarmos todos a "mesma linguagem" e os nossos alunos poderem vir a ganhar" (12).

Apreciações feitas em Reuniões de Conselho de Docentes: na apresentação das avaliações dos vários anos de escolaridade, o "Projeto das Expressões Artísticas" é referido de modo quase unânime, associado à adjetivação "transversal" e é recomendada a sua continuidade.

"É de destacar pela sua importância o Projeto na área das Expressões Artísticas: considera-se uma importante mais-valia, não só pela aprendizagem dos conteúdos nas áreas da Educação Musical e Expressão Dramática, mas também pelas competências transversais que proporciona em termos de: concentração e evolução, os alunos adquiram novas formas de aprender a lidar com situações de possível nervosismo (exercícios de respiração e relaxamento), mas principalmente na forma como contribui para o equilíbrio da criança enquanto ser humano: as artes necessitam de um espaço próprio, mas que seja ao mesmo tempo lúdico e proactivo, na vida escolar dos alunos onde estes possam explorar a plenitude das suas aptidões e capacidades. Recomenda-se assim vivamente a continuação deste projeto para o próximo ano letivo"

"Este projeto foi uma mais valia que motivou a turma de forma transversal. As competências adquiridas nestas áreas contribuíram de forma positiva para o desenvolvimento/sucesso no desempenho dos alunos nas restantes áreas do currículo"

"a professora titular de turma expressou a importância das aulas de Expressão Musical e Dramática, lecionadas em coadjuvância com a professora LM, a maioria dos alunos demonstraram muito interesse e registaram evolução nas suas aprendizagens, aumentando a sua capacidade de concentração, autoestima e respeito pelas capacidades expressivas dos outros. As professoras titulares de turma foram unânimes ao afirmar que este projeto com a coadjuvância da professora referida, bem como da professora LF contribuiu em muito para o

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

desenvolvimento de várias capacidades nos alunos como: a concentração, a discriminação auditiva, a postura, o respeito pelo outro, capacidades essas que contribuíram para a melhoria dos seus desempenhos acadêmicos. Pelo exposto o conselho de docentes, considerou de extrema importância a continuação deste projeto no próximo ano letivo.”

Nas apreciações das crianças predomina o verbo “aprender”, posicionado no cerne de “coisas” novas, divertidas, “muito, mas muito” importantes... estar com atenção, saber mais, fazer melhor, gostar de aprender, ser criativo.

1º e 2º anos, em que se questionaram as crianças sobre “Estas aulas são importantes? Porquê?”. No 1º ano: “porque gostei de aprender com a professora L... porque estamos com atenção... porque aprendi... aprendi muito... aprendemos coisas novas... porque foi divertido... porque são boas para o corpo... porque tocamos instrumentos... porque o que fazemos nós aprendemos... porque em todas as aulas nós aprendemos...” No 2º ano: “porque é para aprender a fazer o que nós não sabemos fazer... porque aprendemos muitas coisas... mais coisas... porque eu gosto de aprender... porque aprendemos a cantar e a fazer muitas coisas fixes... porque ‘fasnos’ ser criativos com a música... porque é muito mas muito importante”. 4º ano: vários alunos anunciam desejo de transitarem para turma de Música do 5º ano, vários referem o desejo de ter mais audições, outros ainda aludem às aulas de dança, que gostariam de ter.

Conclusão

O contexto em que emerge o projeto educARTE resulta de um interesse genuíno e um verdadeiro empenho por parte do Agrupamento em causa na promoção de uma educação artística de qualidade.

Neste contexto de conjugação de objetivos e de decisões, assumidas em vários níveis, verificaram-se também as seguintes circunstâncias: a monodocência no 1º Ciclo, admitindo a possibilidade de coadjuvação em áreas específicas; a reconhecida falta de preparação dos docentes do 1º CEB nas áreas artísticas; a necessidade de, a curto/médio prazo, generalizar a Educação Artística de forma a tirar verdadeiro partido do seu potencial formativo.

Tendo em conta as circunstâncias e o contexto em que está a ser desenvolvido, o modelo de formação adotado neste projeto com vista a promover uma educação artística efetiva e significativa ao nível do 1º CEB, assenta na figura da coadjuvação e aposta no profissional de educação (com habilitação para a docência neste nível de ensino) com uma formação apropriada nas áreas artísticas como o melhor posicionado para desenvolver a educação artística integrada ao nível do 1º CEB. A “formação apropriada”, para estes profissionais de

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

educação obtém-se, neste modelo, por via de uma formação na continuidade e contextualizada e gradualmente integradora das várias áreas envolvidas, que, já tendo dado provas em outras áreas, se tem revelado muito adequada em relação às áreas artísticas.

Os dados de que dispomos até ao momento indicam que este modelo de formação e de intervenção tem a vantagem de permitir um efeito multiplicador que se gera entre professores coadjuvantes e professores titulares, potenciando também práticas colaborativas que favorecem a reflexão e a regulação da ação educativa. A coadjuvação que, como tivemos oportunidade de testemunhar, é frequentemente vista como “invasora”, tende a tornar-se uma mais-valia, pois ao proporcionar uma supervisão recíproca, terá impactos importantes ao nível do desenvolvimento profissional dos intervenientes e, conseqüentemente, das aprendizagens das crianças.

Também deste ponto de vista das aprendizagens há evidências de grande consenso entre os profissionais e nos órgãos intermédios de gestão, de que o trabalho desenvolvido ao longo dos últimos 3 anos apresenta impactos visíveis: - ao nível da melhoria global do desempenho, com transferência a todas as áreas curriculares de competências adquiridas no plano da concentração da atenção, da memorização e da compreensão; - ao nível da melhoria dos seus comportamentos e atitudes, acréscimo significativo da motivação, interesse, envolvimento; - ao nível das dinâmicas grupais, com acréscimo de responsabilização pelas tarefas, capacidade de colaboração e respeito pelos colegas.

O dispositivo de formação que, assim, resulta de decisões e ações colaborativas de vários agentes (órgãos de gestão, docentes, formadores e até famílias) constitui-se como um modelo aberto e em construção, que permite ir sendo “afinado” a partir das avaliações que regularmente são feitas, e este constitui porventura um dos seus traços centrais: a flexibilidade de adequação permanente ao contexto real em que está a desenvolver-se, a sua inserção num projeto educativo da Escola / Agrupamento e em práticas de (re)construção do saber profissional dos docentes, sustentadas em investigação e reflexão.

O objetivo de garantir a integração curricular da Educação Artística, tem sido conquistado de modo gradual, penetrando nos hábitos e nas necessidades de docentes e crianças. No ano que agora se inicia (ano 3-2017-18), consideramos a melhoria de alguns aspetos já identificados, entre os quais sublinhamos:

- a comunicação com os professores titulares: existência de espaços e tempos de construção curricular colaborativa, de reflexão e decisão conjunta, oportunidades também para a “passagem” aos titulares do 1º CEB de alguma informação / orientação mais específica das áreas artísticas, para além daquela que é conseguida com a presença efetiva do coadjuvante na sala de aula: a colaboração mais ativa na conceção e desenvolvimento curricular do Agrupamento, no que toca à Educação Artística e sua plena integração no trabalho quotidiano das crianças; a articulação com o Curso Básico de Música, atualmente com três

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

turmas em funcionamento: O modelo de trabalho nesse curso aproxima-se da Educação em Artes, mais do que da Educação Artística integrada (tal como conceptualizámos uma e outra expressões na primeira parte deste artigo). Os objetivos são diversos, os protagonistas / docentes também, o paradigma de trabalho é diferenciado. A articulação poderá assumir vários sentidos, começando talvez pelo mais simples, o do (re)conhecimento recíproco, por exemplo, levando às escolas do 1º Ciclo pequenos concertos, que até podem ser ensaios das várias orquestras existentes no âmbito do Curso Básico de Música.

A Educação Artística é um contexto de ação docente que acreditamos contribuirá para criar a ruptura de que algumas práticas instituídas parecem carecer, muito especialmente nos primeiros anos de escolaridade. Pela sua própria natureza, reverte toda a tendência para pré-construir sentidos para os processos de ensinar e aprender (materiais curriculares, regras de ação, procedimentos padronizados de desenvolvimento curricular), e torna presente a criatividade, a motivação e o pensamento de que a Escola e as nossas crianças carecem.

Referências Bibliográficas

- Assis, M., Gomes, E. X., Pereira, J. S., & Pires, A. L. O. (Eds.) (2017). *Ensaios entre Arte e Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Gulbenkian Descobrir.
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora. Trad: Aurora Narciso [Copyr.: 1997, Teachers College, Columbia University]
- Canário, R. (2000). Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro, *Fórum* 27, 125-139.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Eco, U. (2011). *A Definição da Arte*. Lisboa: Edições 70. [reimp. 1981]
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. (New York: Teachers College Press & Reston, VA: National Art Education Association).
- Hamido, G. (2005). *Meta-análise do processo de (re)construção coletiva de um projeto curricular de formação de professores*. Lx: Departamento de Educação-FCUL [Dissertação de Doutoramento na especialidade de Psicologia Educacional, não publicada]
- Hausman, J., Ploof, J., Duignan, J., Brown, W., & Hostert, N. (2010). The Condition of Art Education: Critical Visual Art Education [CVAE] Club, Winter 2010. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 51(4), 368-374.

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

- Libânio, A. M. S. (2013). *Educação pela Arte: Uma experiência para dar sentido aos sentidos*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Trabalho de Projeto de Mestrado em Ciências da Educação.
- Luís, H., & Roldão, M. C. (2017). Early Childhood Teachers learning and Professional Development. *European Scientific Journal*, June 2017/Special Edition, pp. 48-60. ISSN: 1857-7881.
- Parsons, M. (2004). Art and Integrated Curriculum. In E. W. Eisner, & M. D. Day (Eds.) (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 775-794). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade e Integração de Saberes*. [Conferência no Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-Graduação, Porto Alegre-Brasil, junho de 2004]. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/interdisc.htm>
- Read, H. (2001). *A Educação pela Arte*. R.J.: Martins Fontes.
- Roldão, M.C. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: CIFOP-Universidade de Aveiro.
- Schulman, L.S. (1987). "Knowledge and Teaching: foundations of the new reform", em *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.