

01


RADIO(GRAFIAS) IGUAIS: Um projeto artístico-inclusivo no 1.º Ciclo do Ensino Básico


Miguel Falcão
Instituto Politécnico de Lisboa -
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
miguelf@eselx.ipl.pt | [ORCID](#)

Carolina Gonçalves
Faculté d'Éducation-GRISE
carolinag@eselx.ipl.pt

Catarina Tomás
Instituto Politécnico de Lisboa -
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
ctomas@eselx.ipl.pt | [ORCID](#)

Recebido em: 12/2023
Aprovado em: 09/2025

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431782212026e0076>
eLocation-id: e0076

 Esta revista está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software | iThenticate*

Resumo

Este artigo resulta de uma investigação que procurou compreender as perceções de crianças e de adultos – incluindo o diretor do Agrupamento de Escolas, a coordenadora do projeto, professores e orientadores artísticos – sobre o Projeto RADIO(GRAFIAS) IGUAIS. Este projeto foi implementado no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), numa Escola de um Agrupamento situado no concelho da Amadora, em Portugal. Com o propósito de identificar (i) as perceções em relação à educação artística no currículo do 1.º CEB e (ii) a avaliação que os participantes fizeram do projeto, foram conduzidas entrevistas focalizadas em grupo e individuais. Os resultados obtidos permitiram caracterizar o entendimento dos diversos intervenientes face à educação artística no 1.º CEB, segundo cinco lógicas principais: de ação compensatória, de interação comunitária, de (não) instrumentalização curricular, de (não) instrumentalização motivacional e de assunção concomitante de papéis. Globalmente, a educação artística foi valorizada por todos os participantes evidenciando-se, especialmente entre os adultos, o reconhecimento das potencialidades inclusivas e comunitárias das artes. Verificaram-se, todavia, aspetos em que os respetivos fundamentos se distinguem, como a insuficiente formação em áreas da educação artística ou a preocupação com a extensão do currículo (professores), a dificuldade em reconhecer as áreas da educação artística como parte do currículo (crianças) ou as dificuldades na articulação entre todos os intervenientes e gestão do tempo (orientadores artísticos).

Palavras-chave: educação artística; projeto radio(grafias) iguais; perceções; primeiro ciclo do ensino básico.

Abstract

This article arises from research aimed at comprehending the perceptions of both children and adults – encompassing the school director, project coordinator, teachers, and artistic mentors – regarding the RADIO(GRAFIAS) IGUAIS Project. Implemented in the 1st Cycle of Basic Education (1st CBE) at a school within a cluster located in the municipality of Amadora, Portugal, the study conducted focused group and individual interviews to ascertain (i) perceptions concerning artistic education within the 1st CEB curriculum and (ii) the participants' assessment of the project. The results obtained facilitated the characterization of the understanding of the several participants regarding artistic education in the 1st CBE, delineated by five principal logics: compensatory action, community interaction, (non) curricular instrumentalization, (non) motivational instrumentalization, and the simultaneous assumption of roles. Overall, artistic education received acclaim from all participants, particularly among adults, highlighting the recognition of the inclusive and community potentials of the arts. Nevertheless, distinctions were noted in certain aspects, such as insufficient training in areas of artistic education or concerns about curriculum extension (teachers), difficulty in acknowledging artistic education areas as part of the curriculum (children), and challenges in coordinating all stakeholders and managing time (artistic mentors).

Keywords: Artistic Education; RADIO(GRAFIAS) IGUAIS Project; Perceptions; First Cycle of Basic Education.

1. UMA PANORÂMICA SOBRE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A legislação portuguesa em vigor relativa à escolaridade obrigatória¹ preconiza uma educação inclusiva, capaz de promover aprendizagens significativas para todos e o exercício de uma cidadania ativa, informada e permanente (Lima, 2012), em que a sensibilidade estética e artística assume um lugar central, e reconhece as artes como estruturantes do desenvolvimento global das crianças e dos jovens, que se faz a partir de um processo colaborativo e coletivo (Becker, 1982). Vários autores defendem as artes como retaguarda educativa e cultural, cívica e política (Dewey, 1934; Bourdieu, 2007) e como bem comum. São premissas que se encontram alinhadas com as grandes finalidades e iniciativas internacionais, como o projeto “Futuro da Educação e Competências 2030”, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos (OCDE, 2018), ou a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, adotada por todos os Estados-Membros das Nações Unidas em 2015, que definiu um conjunto de prioridades expressas sob a forma de 17 “Objetivos”. Entre estes “objetivos de desenvolvimento sustentável” (ODS), o quarto incide na educação de qualidade para todos. Prioriza acesso desde a educação de infância até ao ensino superior e à formação ao longo da vida. Aposta ainda em práticas inclusivas como estratégia para promover a cidadania global e combater as desigualdades.

No contexto português, as áreas da educação artística – que têm um papel de relevo nestas metas, porque, conforme defendido no Plano Nacional das Artes (PNA), promovido conjuntamente pelos ministérios da Educação e da Cultura (Vale; Brighenti; Pólvora, 2019), entre outros aspetos -, mobilizam códigos complementares à expressão verbal e à racionalidade lógica, promovem a formação dos afetos e a relação com o corpo, valorizam a autonomia e a assunção de desafios e falhas e incentivam o prazer de aprender, de interpretar e de intervir no mundo. E, na medida em que o acesso à educação, às artes e à vivência cultural for democratizado, as comunidades tornar-se-ão cada vez mais integradoras, “permitindo um sentimento de pertença e incentivando a participação dos cidadãos, dando-lhes voz e valorizando os seus conhecimentos, práticas e tradições” (Vale; Brighenti; Pólvora, 2019, p. 17).

Perante um sumário tão promissor, não pode deixar de se impor a seguinte pergunta: por que razão, então, nem sempre é atribuído, na prática, às artes o lugar que em teoria lhe é reconhecido e nem sempre a educação artística é abordada nas escolas, especialmente em contexto curricular? Os estudos sobre o acesso ao património cultural material e imaterial e à fruição artística continuam a mostrar o papel central que a escola mantém na criação ou facilitação de circuitos – por vezes, os únicos circuitos concretizados – de acesso, socialização, fruição artística e inserção social de crianças e jovens nesses contextos. Veja-se o caso do estudo Inquérito às práticas culturais dos portugueses 2020: Síntese dos resultados (Pais;

Magalhães; Antunes, 2021), cujos resultados mostraram que 61% dos inquiridos indicaram a escola como sendo a instituição que, no período analisado, “mais se empenhou na realização de visitas a bibliotecas, exposições, museus, monumentos e idas a espetáculos de qualquer tipo” (p. 9) e que a “formação artística adquirida em contexto escolar – outrora equitativamente partilhada com associações/coletividades locais, academia especializada, aulas particulares e instituições do ensino superior – beneficiou, sobretudo, os mais jovens (15 aos 24 anos) da geração nascida no pós-25 de Abril” (idem).

Em Portugal, como noutros países (Giráldez; Palacios, 2014), com variações significativas entre contextos, ora se têm reduzido ou suprimido as áreas da educação artística, apesar de constarem nos currículos e de serem preconizadas pelos normativos em vigor, ora se têm desenvolvido experiências, por vezes bastante relevantes, que, apesar da irregularidade dos processos e da diversidade de práticas implementadas, decorrem da iniciativa das escolas ou, em vários casos, dessas em parceria com outras entidades. Nesses casos, a nível nacional, têm sido também potenciados pela legislação relativa à autonomia e à flexibilidade curricular (Portugal, 2019) e por programas de apoio de instituições que, não raras vezes, cruzam as dimensões educativa e social.

Com base em todas as considerações apresentadas e recorrendo aos contributos das áreas de Educação Artística, Ciências da Educação e Sociologia, o propósito central deste artigo é caracterizar as perspetivas de vários adultos, incluindo do diretor do agrupamento, da coordenadora do projeto, dos professores e dos orientadores artísticos. Além disso, procura-se igualmente caracterizar as perceções das crianças em relação ao Projeto RADIO(GRAFIAS) IGUAIS. Nesse sentido, após destacarmos as potencialidades da arte e as experiências artísticas nas escolas, assim como a prática artística enquanto espaço de inclusão, o presente trabalho dedica-se a apresentar os dados acerca do referido projeto, o qual foi implementado no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola de um Agrupamento situado no concelho da Amadora, em Portugal. De seguida, procedemos à caracterização das perceções dos participantes no projeto, recolhidas através de entrevistas. Este estudo visa, portanto, proporcionar uma análise das diferentes perspetivas dos adultos envolvidos e das crianças participantes no Projeto RADIO(GRAFIAS) IGUAIS, oferecendo uma visão abrangente das dinâmicas e impactos percebidos durante a implementação deste projeto no contexto escolar.

1.1 As potencialidades pedagógicas da arte

Embora pareça consensual entre os docentes que as atividades “expressivas” associadas às áreas da educação artística contribuem de algum modo para a formação pessoal e cultural dos alunos, duas ideias têm marcado os seus discursos e as suas práticas em torno do binómio artes-educação: a de que é possível “fazer arte” de modo espontâneo, sem acesso ao conhecimento teórico-prático atualizado sobre as linguagens artísticas; e a de que o valor

destas áreas reside essencialmente nas dimensões da ludicidade, do entretenimento e da regulação de comportamentos “difíceis”, relegando-as, não raras vezes, para atividades de “compensação” pela complexidade intelectual tida como maior noutras áreas, assim como para “um estatuto sobretudo instrumental, recreativo ou salvífico («ao serviço de» ou «útil para»)” (Falcão; Leite; Pereira, 2021, p. 9) e, por conseguinte, desvalorizando os respetivos objetivos, quadros conceituais, conteúdos e praxis. Nesse sentido, ocorre uma reificação dos mecanismos de reprodução familiar nas escolas, por exemplo. Este fenómeno contraria os processos de democratização relativos ao acesso das crianças e jovens aos domínios das artes, aspetos amplamente discutidos pela Sociologia (Bourdieu; Passeron, 1982; Faria; Ferreira; Dayrel, 2018).

A educação artística integra o currículo não para ser um campo à parte ou um campo diluído, mas para fazer parte de facto, porque as linguagens que a compõem concorrem como as demais para a construção de conhecimento. Contribuem para a formação global das crianças e dos jovens, proporcionando espaços e tempos singulares de expressão, comunicação, criação e apreciação, que ampliam as suas experiências, recursos e possibilidades de analisar criticamente e de reinterpretar por meio de linguagens artísticas e experiências estéticas a sua relação consigo próprios, com os outros e com o mundo. Helguera (2011) contrapõe, aos que acreditam que o papel futuro da arte é dissolver-se noutras disciplinas, a convicção de que essa dissolução seria o resultado de uma educação deficiente sobre o que pode ser o diálogo entre a arte e o mundo.

O reconhecimento das potencialidades pedagógicas da arte enfrenta duas dificuldades principais, em campos distintos: (i) no campo artístico, a prática pedagógica (ou, neste caso, artístico-pedagógica) tende a ser associada ao didatismo, assim como a formação pedagógica de artistas é vista por vezes como um enviesamento ou um “desvirtuamento da sua função primeira, ou seja, o fazer artístico” (Teles, 2008, p. 37); (ii) no campo da educação, as áreas artísticas são secundarizadas face a outras áreas, numa hierarquia que se perpetua – do currículo e das opções em sala de aula até ao senso comum – e a que não são alheias quer a lógica secular de práticas pedagógicas associadas a procedimentos sumativos, como testes e exames, e de aprendizagens entendidas como capacidade de transposição literal do saber transmitido pelo docente (Niza, 2012), quer a ideia sublinhada, entre muitos outros, por Lupwishi Mbuyamba no seu Relatório sobre a Conferência Mundial de Educação Artística, realizada em Portugal em 2006, de que as áreas artísticas não estão, ou raramente se encontram, na vanguarda do lucro e da preparação célere e imediata para o mercado de trabalho, tendo chegado “a hora de colocar as actividades criativas na agenda social e abandonar o paradigma das sociedades industriais – em que se exige que a pessoa seja analítica, normativa, regulada, uniforme, etc. – a favor de um novo paradigma pós-industrial, em que a faculdade mais importante é a imaginação para defrontar situações complexas,

especulativas e de contextos múltiplos” (Mbuyamba, 2007, p. 6).

Neste quadro, a formação de professores de áreas artísticas torna-se crucial, antes de mais no sentido de lhes proporcionar – e de os incentivar para – a vivência regular da arte, quer no plano da criação quer nos planos da reflexão e da fruição, para, uma vez aí situados, se encontrarem preparados para estimularem as práticas artísticas e as potencialidades criativas dos – e com os – seus alunos. Isto, porque “[o] trabalho criativo, quando emprega as experiências vividas, potencializa as impressões incrustadas no corpo, colecionador de sensações e memórias” (Rosseto, 2018, p. 107).

1.2 As experiências artísticas na escola

O ato de criação é inerente à condição humana e relaciona-se diretamente com o desejo ou a necessidade de alcançar novos pensamentos, novas formas e novas soluções para os problemas, por vezes antigos, sendo certo que esse desejo e essa necessidade podem ser estimulados e ressignificados consoante os contextos em que os intervenientes se encontram. A criação artística não é, portanto, apanágio de artistas e não se restringe à produção de obras de arte. A experiência artística na escola, e concretamente em contexto curricular (fundamental, porque aí se torna universal), tende a apontar para processos transgressores, assentes na possibilidade do erro, da repetição, da demora, da subjetividade, da divergência ou do inusitado, que potencialmente conduzem a novas respostas, mas que colidem com a formatação de valores e o “rigor científico”, os processos consensuais e expectáveis e os resultados rápidos e visíveis, em que por norma os professores se reveem, sobretudo por segurança e hábito. Estes processos transgressores têm maior possibilidade de romper com o estabelecido e de originar novos modos de pensar e de estar em sociedade, assim como de contribuir para que as aprendizagens através da arte sejam vistas como práticas produtivas na construção de significados para as vidas das crianças e dos jovens (Atkinson, 2006).

A abordagem curricular das áreas artísticas pelos professores, desejavelmente regular e de qualidade, não põe em causa a possibilidade de participação de artistas nos projetos escolares. Pelo contrário, a presença de artistas, através de múltiplas modalidades (individualmente ou em coletivos, pontualmente ou de forma continuada, em atividades circunscritas ou em residências artísticas, etc.), é uma mais-valia. Quando os artistas entram na escola, ou quando alunos e professores saem da escola e vão ao encontro dos artistas, abrem-se novas oportunidades para a aprendizagem do que não faz necessariamente parte do currículo formal: “A sala de concertos, o estúdio de arte, o cenário em que se apresenta a obra de teatro ou de dança estão repletos de oportunidades para aprender muitas coisas. Algumas destas oportunidades surgem das relações que mantêm as pessoas que trabalham com diversas formas artísticas, da ajuda que prestam mutuamente, da medida em que o trabalho de uma depende do trabalho das outras e dos tipos de recursos – utensílios, pinturas,

instrumentos, música – cujo uso se deve aprender para trabalhar com essas formas de arte” [tradução dos autores] (Eisner, 2004, p. 287).

Ainda que a educação artística no ensino básico, nível de escolaridade em que incide o projeto analisado neste artigo, não vise a formação de artistas, estes acrescentam aos processos de trabalho com alunos e professores os seus olhares inconformados e desassossegados, desafiando a imaginação até ao limite na busca de novas formas de comunicar, interpelar, denunciar ou revelar, impondo ruturas com a linearidade e a estagnação, chamando a atenção para o que existe e propondo alternativas para o que poderia existir. Nesse momento, alunos e professores beneficiam-se dos artistas, também, como “antenas” da espécie humana, conforme o epíteto atribuído pelo poeta Ezra Pound e lembrado por Duarte Jr. (2001): “Antenas que captam aqueles sentimentos em que todos estão imersos, sem conseguirem, no entanto, torná-los evidentes” (p. 56).

1.3. A prática artística como espaço de inclusão

Mesmo quando os pressupostos, os recursos e as técnicas são comuns às propostas lançadas aos alunos, a natureza artística das disciplinas torna possível que cada um encontre formas pessoais de questionamento e interpretação da realidade e se confronte e posicione criativamente face ao contexto social de que faz parte.

A escola, situada na dinâmica social, é naturalmente um espaço de diversidade, onde se encontram diferentes histórias de vida, distintas formas de ser e pensar, diversos modos de lidar com os outros e onde, portanto, o conflito é iminente. Nas disciplinas artísticas, como a dança, a música, o teatro ou as artes visuais, existe uma multiplicidade de metodologias que atendem naturalmente ao que é singular e nas quais a matéria-prima de eleição são as diferenças – tantas quantos os elementos de um grupo – nos planos social, cultural, corporal, cognitivo, sensorial ou emocional.

E se a escola é naturalmente um espaço de diversidade, as disciplinas artísticas são por natureza espaços de inclusão. Por um lado, no campo da criação e da comunicação, pelo facto de terem acesso a diferentes linguagens (teatral, plástica, musical...), as crianças e os jovens têm maior probabilidade de encontrar as formas que melhor se adequam ao que querem “fazer” e “dizer”, cientes de que, no território das artes, as soluções encontradas podem ser múltiplas - o que também lhes dá confiança na sua individualidade (física, afetiva, cognitiva, estética, ética...). Por outro lado, no campo da fruição, exatamente pelo facto de as práticas não assentarem no paradigma “certo/errado”, as crianças e os jovens percebem desde cedo que as suas opiniões têm lugar nas discussões, por mais díspares e desalinhasdas que sejam das dos restantes, pois, sabem que, a par do conhecimento inerente às linguagens artísticas, na apreciação de um qualquer aspeto da realidade ou de um objeto artístico poderão deixar

transparecer as suas próprias experiências de vida e subjetividades. Estes processos são portas abertas para o entendimento e o reconhecimento dos outros e da diversidade social (Atkinson, 2006; Falcão; Leite; Pereira, 2021; Rosseto, 2018).

Nas salas de aula de disciplinas artísticas, a apresentação, a análise e a compreensão dos conteúdos previstos no currículo convivem com a mobilização espontânea de conhecimentos e experiências trazidos pelos alunos, em que emergem as suas características sociais, culturais, linguísticas e outras. A experiência artística torna-se num laboratório da prática social, o que constitui um desafio acrescido para a escola e para os professores. Estes são confrontados com a necessidade de encontrarem (novas) metodologias que promovam a integralidade das crianças e dos jovens (e não apenas – ou privilegiadamente – a sua dimensão cognitiva). É expectável que essas metodologias esbatam, na prática artístico-pedagógica, a “relação entre categorias sociais na qual a repartição do poder é desigual” (Pupo, 1991, p. 19) e que favoreçam a participação ativa e significativa, o diálogo, a autonomia, a sensibilidade, a subjetividade, a transgressão, a expressão individual e a construção coletiva.

Este artigo procura, assim, contribuir para a reflexão sobre a educação artística no currículo do 1.º CEB, que, apesar de não ser recente, continua a ser marginalizada, quer no que diz respeito à produção científica sobre o tema, quer mesmo no que são as práticas pedagógicas do quotidiano nas escolas de 1.º CEB. Neste sentido, o seu principal objetivo é identificar as perceções e os papéis em educação artística no currículo do 1.º CEB, no caso deste artigo, à luz do que foi experienciado na implementação do projeto RADIO(GRAFIAS) IGUAIS e analisar a avaliação que os participantes fizeram deste projeto no contexto em que foi implementado.

Inicialmente, faz-se uma breve apresentação do projeto, assim como uma descrição sumária do contexto e respetivos participantes, para, em seguida, se apresentar os dados que pretendem dar resposta aos objetivos acima definidos.

2. APRESENTAÇÃO DO PROJETO E DO SEU ESTUDO

RADIO(GRAFIAS) IGUAIS é um projeto transdisciplinar (dança, teatro, artes visuais e documentário) que assume, como premissa integrada, a igualdade do indivíduo na sua diferença cultural. A denominação do projeto pretendeu espelhar, logo à partida, que a constatação dessa igualdade pode surgir, tão simplesmente, através da observação de uma imagem radiológica, em que o esqueleto é indubitavelmente a estrutura que a todos nos suporta, considerando as camadas identitárias de cada um.

A abordagem do projeto reflete a capacidade de várias perspetivas, embora distintas na sua forma, convergirem em objetivos comuns. Nesse sentido, é possível enquadrar este projeto no conceito introduzido por Bourriaud (2002) de "micro-utopias". Esta abordagem destaca-se ao

concentrar-se em intervenções específicas, locais e de tempo limitado no âmbito das práticas artísticas, em oposição à proposição de grandes narrativas utópicas globais. Essas práticas artísticas são encaradas como meios de criar mundos alternativos e explorar possibilidades de transformação social numa escala mais micro. Assim, procurou-se influenciar e questionar as normas culturais e práticas pedagógicas dominantes.

Na sua gênese, o projeto foi apresentado como tendo duas premissas gerais: (i) a “igualdade do indivíduo na sua diferença cultural” e (ii) a “inclusão sem guetização”, e assentou na intervenção multidisciplinar, primordialmente em contexto curricular, em quatro áreas artísticas: as artes visuais, o documentário, o teatro e – em consonância com o cerne da atividade da associação corresponsável – a dança, desta partindo os eixos centrais para uma abordagem transversal nas restantes: o corpo e o movimento.

2.1. Contexto e participantes

O projeto foi desenvolvido num Agrupamento de Escolas (AE) da Amadora durante três anos letivos: 2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023. Do ponto de vista da inserção territorial, o AE caracteriza-se por ser um contexto suburbano, frequentado por mais de 1200 alunos. Do ponto de vista geosocial e económico, o AE situa-se em territórios marginalizados: “Uma percentagem considerável de alunos beneficia de auxílios económicos, exigindo apoio extraordinário por parte do Agrupamento, ao nível de alimentação e de material escolar” (PE, 2019-2022).

O trabalho foi desenvolvido por alunos e professores das sete turmas da escola do 1.º CEB, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, acompanhados por uma equipa de 7 orientadores artísticos das quatro áreas artísticas, expressamente constituída para o efeito. A cada turma, ao longo do projeto, foram proporcionadas abordagens com periodicidade semanal em diferentes áreas artísticas (por norma uma ou duas em cada ano letivo) e, em cada caso, com um orientador especializado.

O grupo de adultos em análise era composto por três subgrupos: (i) diretor e coordenadora do projeto; (ii) 10 professores titulares (dos quais só 7 responderam às entrevistas individuais no final do projeto); (iii) 7 orientadores artísticos. Relativamente ao primeiro subgrupo, é de salientar a vasta experiência profissional de ambos os responsáveis quer no campo da educação quer no próprio Agrupamento de Escolas. Quanto ao segundo subgrupo, era constituído por 8 mulheres e 2 homens, com idades compreendidas entre os 27 e os 50 anos. Apesar de se observar uma diversificação em relação aos anos de serviço e trajetórias profissionais, destaca-se uma média de aproximadamente uma década de tempo de serviço, com um número reduzido de anos de experiência no Agrupamento. Todos desempenhavam funções como professores no 1.º CEB. No que diz respeito ao terceiro subgrupo, era composto

por 4 mulheres e 3 homens, com idades compreendidas entre os 26 e os 52 anos. Tal como para o grupo anterior, apesar de se observar uma diversificação em relação aos anos de serviço e trajetórias profissionais, destaca-se uma média de aproximadamente uma década de tempo de serviço.

O grupo de 36 crianças era constituído por 18 meninos e 18 meninas, com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos. Este conjunto distribuiu-se por 3 turmas do 2.º ano, 1 turma do 1.º ano e 3 turmas do 3.º ano do 1.º CEB.

O projeto partiu do princípio de que o desenvolvimento artístico dos seus intervenientes e a respetiva valorização social assentam em três dimensões (ou “experiências”) primordiais: (i) a dimensão da experimentação e da criação de trabalhos/obras, realizadas em contexto de sala de aula (“experiência criativa”); (ii) a dimensão da socialização do trabalho realizado, através da discussão de processos e da apresentação dos trabalhos/obras – em diferentes formatos, como exposições, espetáculos e debates, entre outros – e do confronto com o olhar dos outros (“experiência interpretativa”); e (iii) a dimensão da fruição artística, a partir de práticas de apreciação de trabalhos/obras, quer de colegas quer de artistas, incluindo visitas a estruturas de índole cultural e artístico, dentro e fora do bairro (“experiência espectadora”). A primeira dimensão, de intervenção regular em sala de aula, foi planeada exclusivamente para a escola do 1.º CEB, mas as atividades realizadas no âmbito da segunda e da terceira dimensões abrangeram, em vários casos, outras escolas do Agrupamento e a comunidade educativa em geral, tendo sido previsto o específico envolvimento das famílias dos alunos, no pressuposto de que o contacto com outros territórios, realidades e experiências proporciona a “igualdade de oportunidades” e a tomada de consciência da ideia de “poder pelo saber”. Entre as atividades integradas no projeto, foi também prevista a formação de docentes e assistentes operacionais da escola do 1.º CEB nas diferentes áreas artísticas abrangidas pelo projeto.

2.2. Opções metodológicas e éticas

O desenvolvimento do projeto foi monitorizado através de um conjunto de ações de recolha de dados, implementadas antes e após a intervenção, com vista a proceder-se a uma discussão das suas várias dimensões, tentando simultaneamente fazer-se um retrato de quem participou no projeto antes e depois da sua implementação no terreno. Esta discussão, por um lado, concorreu para a avaliação global realizada pela equipa de coordenação e, por outro lado, consubstanciou formas de disseminação crítica de perceções e práticas no campo da educação artística, como no caso do presente artigo.

O processo de monitorização do projeto seguiu uma metodologia de investigação qualitativa. Tendo em consideração a possibilidade de reunir diversos participantes na mesma discussão, no presente texto, analisam-se os dados recolhidos por entrevista focalizada de

grupo (Ferreira, 2004). Antes da intervenção do projeto, foram realizadas 10 entrevistas, em janeiro de 2021: uma aos representantes da direção do Agrupamento e da coordenação do projeto; uma aos orientadores artísticos; uma aos 7 professores titulares de turma do 1.º CEB (sendo relevante notar que os professores podem ter mudado de escola/agrupamento de um ano letivo para o outro); e sete aos alunos, organizados por grupos de cinco representantes de cada turma, indicados pelos respetivos professores. Tendo em conta as diretivas de confinamento então em vigor no quadro da pandemia de COVID-19, as entrevistas realizaram-se remotamente, através da plataforma Zoom, o que, com a prévia autorização dos participantes, teve a vantagem de permitir a respetiva gravação automática em vídeo. Nesta fase, a recolha de dados incidiu na caracterização do perfil dos entrevistados e em duas grandes dimensões analíticas: (i) as perceções e os papéis em torno da educação artística no currículo do 1.º CEB e das expectativas em relação aos processos; e (ii) os resultados do projeto.

Na fase após a implementação do projeto, em junho de 2023, mantiveram-se as entrevistas focalizadas de grupo para a recolha de dados junto das crianças, uma vez mais através da plataforma Zoom e organizadas por turmas, para se dar continuidade à mesma estratégia. Mas, no caso das entrevistas aos adultos, por coincidir com o final de período letivo, caracterizado por um acréscimo de tarefas para os docentes e a consequente dificuldade de conciliação de disponibilidades, optou-se pela entrevista com perguntas abertas, enviada a cada participante para resposta por via eletrónica. Nesta fase, a recolha de dados incidiu na avaliação global do projeto e na identificação de recomendações ou sugestões de melhoria para futuras iniciativas similares.

Todas as respostas, decorrentes das entrevistas focalizadas de grupo e dos questionários, foram submetidas a análise de conteúdo.

Do ponto de vista dos princípios éticos, os participantes expressaram o seu consentimento, depois de, oralmente, nas entrevistas focalizadas e, por escrito, nas entrevistas aplicadas por via eletrónica, terem obtido dos entrevistadores informação sobre os propósitos do estudo, a garantia sobre o seu anonimato, a possibilidade de desistência em qualquer fase do processo, a confidencialidade dos dados e a forma de divulgação dos resultados.

3. RESULTADOS: LÓGICAS ATRIBUÍDAS E PAPÉIS ASSUMIDOS

Os resultados das entrevistas de grupo focal, realizadas antes da implementação do projeto, permitiram identificar perspetivas distintas entre os participantes envolvidos no projeto sobre a presença da educação artística no currículo do 1.º CEB. Essas perspetivas são organizadas de acordo com cinco lógicas: de ação compensatória, de interação comunitária, de (não)

instrumentalização curricular, de (não) instrumentalização motivacional e de assunção concomitante de papéis. Estas categorias emergiram da análise de conteúdo e, consoante os casos, decorreram umas das outras, sobrepuseram-se ou distanciaram-se, considerando os diferentes participantes entrevistados.

3.1. Lógica de ação compensatória

A relevância da capacidade inclusiva foi sublinhada pela maioria dos participantes adultos, estabelecendo uma ligação entre o potencial das áreas artísticas e a integração social. Estas práticas são abordadas no contexto de uma perspetiva educativa compensatória (Melo, 2016), dada a sua implementação em contextos socialmente desfavorecidos. Ao adotar uma lógica compensatória, significa que, dadas as circunstâncias, a intenção é contrabalançar condicionalismos sociais, económicos e culturais associados às origens sociais e realidades familiares da maioria dos alunos, predominantemente identificados para o Projeto. Procura-se exercer uma influência positiva na reconfiguração das trajetórias escolares e sociais frequentemente marcadas pelo insucesso. Em suma, procura-se compensar ou mitigar as desigualdades educacionais enfrentadas por grupos em desvantagem ou marginalizados por via, no caso específico do projeto, das áreas da educação artística. As artes são reconhecidas como uma "riqueza" e uma forma de promover a abertura de espaços habitualmente mais fechados, como é o caso de escolas situadas em contextos socioeconómicos desfavorecidos, em que também se inserem as escolas do AE. Tais práticas artísticas não só proporcionam uma abertura para o mundo e para os outros, como também evidenciam que a classe social e a etnia são dimensões fundamentais de exclusão, de que os seguintes testemunhos dão conta:

Porque acreditamos que arte é para todos, que a inclusão se faz – não com aquela ideia da educação no contexto ou com a “guetização” (portanto, pegar nos meninos mais vulneráveis e ir trabalhar com eles a inclusão) – quando as outras crianças e os outros pais podem conviver com os meninos que são considerados mais vulneráveis. (Coordenadora do projeto)

A motivação de proporcionar aos nossos alunos a fruição da arte, o usufruto e a possibilidade de participarem, os alunos e as famílias, numa componente social que, para as famílias mais desfavorecidas, está arredada ou não têm essa apetência, porque nunca tiveram oportunidade de poder experienciar e de fruir [...] precisam as famílias e os alunos, de fruir e de poder proporcionar o contacto com a arte. (Diretor do Agrupamento no decorrer do projeto)

Por outro lado, as artes surgem como a ponte entre a comunidade das crianças, que participaram no projeto e são oriundas de contextos sociais desfavorecidos, e o outro mundo, que, na maioria das vezes lhes é distante e desconhecido. Neste contexto, as artes parecem ser sempre vistas como um veículo transportador de algo e raramente como uma bagagem em si:

[...] quando se fala em comunidade cigana e escolas de territórios vulneráveis ou TEIP, há sempre a ideia de que se há de trabalhar de acordo com aquilo que se chama a

“educação do contexto”, que se há de dar às crianças coisas que elas já conhecem. E, aqui, a perspectiva é dar-lhes tudo aquilo que elas ainda não conhecem. (Coordenadora do projeto)

Também creio que o projeto poderá ser importante por isso mesmo, para ser uma motivação mais para também virem à escola aqueles alunos que costumam faltar e para os quais o dia a dia na sala de aula se torna aborrecido, para quem a escola é desvalorizada. Se calhar pode trazer-lhes algum ânimo, terem outro tipo de atividades, outro tipo de experiências... e serem até umas aulas mais dinâmicas, que sejam mais do seu agrado. (T., Professora de 1.º CEB)

Do meu ponto de vista, temos duas hipóteses: ou insistimos, insistimos, insistimos no Português; ou investimos noutras áreas de forma a motivá-los para a escola. Acho que às vezes quanto mais insistimos em algo em que eles têm dificuldade mais se desmotivam. Este tipo de projeto, para mim, serve como uma motivação para os alunos estarem na escola. A partir do momento em que eles estão motivados na escola, o resto vem por acréscimo. (H., Professor de 1.º CEB)

De forma expressiva, surge também a lógica compensatória de promover a igualdade de oportunidades em função sobretudo da classe e da etnia das crianças através das artes. A educação artística, em vez de ser reconhecida como área bem definida do currículo do 1.º CEB, surge também como algo que vem complementar o currículo, alimentando-se, assim, a visão de um domínio subsidiário de outros domínios científicos:

Tudo o que puder complementar o currículo, com projetos, por exemplo, como também existe aqui na escola, de uma orquestra e outras coisas semelhantes, só enriquecem. (J., Professor de 1.º CEB)

E temos também coisas transversais: o saber esperar, o saber estar, o saber ouvir, o saber apreciar bailados como eles vão ver... Portanto, considero que acaba por ser uma mais-valia para motivar e trazê-los para a escola. (S., Professora de 1.º CEB)

Vai ser uma forma de estimular os alunos, de os tornar mais felizes em sala de aula. Eu falo pelos meus, que são pequeninos, e que adoram Música [...] Outras Expressões [...] Adoram pintar, recortar... Tudo é motivo de alegria. Por isso, vai correr muito bem este projeto. Vai ser bom para que eles agora consigam usufruir das Expressões de uma forma diferente, que às vezes nem eu própria lhes consigo proporcionar. (C., Professora de 1.º CEB)

3.2. Lógica de interação comunitária

Numa outra vertente desta lógica, a integração da educação artística no currículo do 1.º CEB parece propiciar uma ligação mais estreita com a comunidade, decorrente da lógica anteriormente referida. Sob esta perspectiva, as artes surgem como um meio de inclusão e motivação, impactando as crianças, as suas famílias e a comunidade em geral. Observa-se, assim, um reforço das ligações entre a escola e a comunidade:

Eu acredito que esta oportunidade que a nossa escola vai ter vai promover uma maior ligação dos alunos à escola e uma aproximação também das famílias à escola, que é isso que nós também queremos que aconteça. (R., Professora de 1.º CEB)

Acho que todo esse tipo de projetos e iniciativas acabam por despertar nestas comunidades, neste tipo de alunos. Ficam com um gosto maior por vir à escola, porque não vêm só para estar naquilo que para eles é aborrecido, que é estar dentro de sala de

aula a trabalhar aqueles conteúdos que fazem parte do currículo e que eles têm de saber. Portanto, acho que é claramente uma mais-valia nesse campo. (J., Professor de 1.º CEB)

Eu acho que o projeto é muito importante, não só pelo aspeto da motivação e do gosto pela escola [...]. Vai ser importante para os alunos sentirem-se bem e gostarem de estar na escola... Mas também eu acho todas as áreas das expressões são importantes para os enriquecer culturalmente, porque a maior parte dos alunos, não só desta escola, mas do nosso país, não tem esta oportunidade de ir a um teatro, de ir a um bailado, assistir a esse tipo de espetáculo [...]. Ir a um museu [...] Se calhar muitos chegam à idade adulta sem terem vivido essa experiência. E nós temos a oportunidade de lhes proporcionar essas vivências, que são muito importantes para eles quebrarem um ciclo, acreditarem mais neles próprios vírgula nas capacidades que eles têm... E realmente eu acho que estas áreas são muito importantes. (G., Professora de 1.º CEB)

3.3. Lógica de (não) instrumentalização curricular

Em alguns discursos, é possível identificar uma lógica curricular. Contudo parece ser um discurso sobretudo teórico, que se contradiz com outras lógicas enunciadas particularmente pelos professores de 1.º CEB, em que fica patente a dificuldade em implementar práticas pedagógicas que se centrem nas áreas artísticas ou que as considerem num horário nobre das suas agendas. Não obstante, regista-se a intenção de as tornar visíveis, quanto mais não seja porque o currículo assim o indica:

Há motivações ao nível do currículo, tendo em conta a nossa intencionalidade de o ensino artístico ter uma presença significativa no currículo em todos ciclos de ensino. Isso é conseguido pelo programa, mas o programa só por si precisa de mais reforço para que o ensino artístico tenha o peso que nós entendemos que deve ter no currículo do ensino básico e na educação pré-escolar. (...) é neste sentido: uma vertente curricular e uma vertente de desenvolvimento pessoal com que, depois, juntando a componente educacional e social, vem o desenvolvimento comunitário. (Diretor do Agrupamento no decorrer do projeto)

[Esperamos que] através deste projeto curricular possamos dar-lhes um maior conhecimento. Mas também que, através das artes, eles possam libertar-se e também seja uma ajuda no sentido das emoções... E que também nos permita um auxílio nos conhecimentos que realmente também é uma área muito em falta na nossa escola. (S., Professora de 1.º CEB)

Nem pensar em tirar aos meus alunos qualquer momento de expressão artística, de fazer teatro, ouvir música, fazer expressão plástica, porque para conseguirmos estar dentro da sala de aula e conseguirmos trabalhar os conteúdos de Matemática, Português ou Estudo do Meio, tem mesmo de ser através das artes. (S., Professora de 1.º CEB)

Para os professores participantes no projeto, é consensual a importância das artes na educação, não só para as crianças, no que respeita às aprendizagens e à expressão das suas emoções, mas também para os próprios professores, que as entendem como um enriquecimento e desenvolvimento holístico do indivíduo. No entanto, apontam para a dificuldade da sua implementação em contexto de sala de aula, devido não só à extensão dos programas de outros domínios científicos, mas também devido à sua própria formação inicial,

que nem sempre deu resposta às necessidades de formação nesta área. Este aspeto foi particularmente mencionado pelos professores que têm formação na variante de 2.º CEB. Nestas situações, há professoras que afirmam:

Porque realmente quem vem do segundo ciclo vem muito habituado a pensar só no Português e na Matemática, nos exames e nas provas de aferição, e acho que infelizmente o sistema acaba por nos formatar a pensar dessa forma. Agora estamos a tentar quebrar esse ciclo e encarar todas as componentes do currículo de outra maneira. Por isso, acho que esta parceria vai ser uma mais-valia para os alunos, mas sem dúvida que também vai ser uma mais-valia para mim, para poder trabalhar com os meus alunos de outra maneira também nesta componente do currículo. (G., Professora de 1.º CEB)

As artes são muito importantes, [mas] às vezes ficam um bocadinho esquecidas. Eu estive durante 14 anos associada ao grupo [disciplinar] 250, que é de Educação Musical e, por esse motivo, eu sei que os meninos acabam por libertar e exteriorizar sentimentos e emoções que às vezes não conseguem verbalizar. (C., Professora de 1.º CEB)

Já os orientadores artísticos apresentam um discurso que assenta na defesa de processos colaborativos entre profissionais, em que a figura do professor solitário não tem lugar, na medida em que defendem a articulação entre profissionais:

Outra motivação, ou outro ponto que me é muito precioso é esta questão de ser colaborativo ou pelo menos a parte da dança tem essa vertente colaborativa muito forte. Onde não há aquela figura do professor solitário numa sala de aula (...), [e há, antes pelo contrário,] o entusiasmo, esta triangulação entre dois professores (A., Orientadora Artística)

É o poder estar em conjunto com outras áreas e com outros colegas e tentar que os conceitos e os conhecimentos das artes visuais depois possam ter alguma visibilidade, porque a escola não os trabalha, ou raras são as escolas que trabalham os conceitos. (E., Orientadora Artística)

A integração do projeto das diferentes áreas artísticas, porque até agora temos feito um trabalho, eu não diria isolado, porque nós tentamos abranger, ter uma perspetiva mais alargada. (E., Orientadora Artística)

3.4. Lógica de (não) instrumentalização motivacional

O estatuto de áreas da educação artística no currículo do 1.º CEB é assumido, em grande parte dos discursos dos adultos, a partir de uma lógica instrumental, ou seja, no sentido em que estas continuam a ser vistas como uma fonte de motivação para o saber e veículo para promover outras aprendizagens, quando se trata do desenvolvimento do currículo em contextos desfavorecidos:

[...] a questão para nós mais relevante tem a ver com a recuperação e a aquisição de competências no âmbito das aprendizagens. A arte é a porta de entrada para conhecimentos complexos. (Diretor do Agrupamento)

Eu acrescento a motivação de podermos empoderar as pessoas pelo saber e, neste caso, pelos saberes artísticos, que, como há bocado disse, para mim não são nem mais nem menos do que os outros. São tão importantes e podem colocar todos ao mesmo nível. Ou seja, os outros meninos que muitas vezes são favorecidos socialmente,

também não têm estes conhecimentos. Então, parece que se parte de um patamar de igualdade. (Coordenadora do projeto)

Os professores também transmitem uma lógica instrumento-funcional em relação à educação artística, ou seja, como motivação para as aprendizagens, para estar na escola e para a gestão das emoções:

Este projeto até vem a calhar porque vai ajudar possivelmente a recuperar um bocadinho a alegria que os meninos agora vão perder [...] Muitos, quando regressarem [das férias do verão], vão vir ansiosos para começarem a exteriorizar as emoções. Vai ser muito importante nesse aspeto. (C., Professora de 1.º CEB)

Esta constatação é reificada pelas crianças quando questionadas sobre as disciplinas escolares. A resposta mais imediata coloca, em primeiro lugar, as disciplinas reconhecidas predominantemente como "as mais importantes": "Português (E.), Inglês (I), Matemática (J), Educação Física (M)" - afirmam (GF 1, 2.º ano). Outra expressão semelhante ocorre quando mencionam: "Todos - Nós estudamos português, matemática e estudo do meio" (GF1, 2.º ano). No entanto, ao serem questionadas diretamente sobre a educação artística e o Projeto, todas afirmam ter gostado da experiência, como exemplificado por J.: "A gente gosta das atividades" (J. GF2, 2.º ano). Nesta confluência de perspetivas, torna-se viável considerar os diferentes tipos de experiências desafiadoras – educacionais, relacionais, corporais e emocionais – que as crianças vivenciaram durante o projeto ao terem acesso às áreas de educação artística. A dimensão da corporeidade e da imaginação é assumida em todos os grupos:

Todos – Porque depois somos mais criativos, temos mais ideias.

TG - Temos mais ideias, que é muito importante para a nossa vida. (...)

Porque se nós não tivermos ideias, depois não pensamos.

D - Nós estamos sempre a pensar.

E - Só que não conseguimos fazer muita coisa criativa.

Sa – E também imaginação.

G - Podemos ter ideias para fazer qualquer coisa e isso ajuda! (GF1, 2.º ano)

L – Expressões, Yoga e depois mais educação física.

M – Sim. Educação física, desenhar e apanhada.

J – Eu gosto de aula de dança, desenhar e jogar às escondidas.

K – Yoga. Jogar às escondidas. Ter movimento. (GF2, 2.º ano)

C – Com a professora [...] era... pintar os nossos corpos. Desenhar os nossos corpos e

pintar. E agora com a professora [...], de teatro, é a gente [poder] dançar.

A – Relaxar. (GF3, 1.º ano)

Por sua vez, os orientadores artísticos consideram que o projeto se torna mais motivador se conseguir ampliar e intercruciar com diferentes áreas artísticas, de que o seguinte testemunho é exemplo:

Uma grande motivação é a componente rizomática do próprio projeto, pela forma como agora se multiplica nas diferentes áreas artísticas. (S., Orientadora Artística)

3.5. Lógica de assunção concomitante de papéis

Relativamente aos diferentes papéis desempenhados pelos diferentes intervenientes, prevalece um discurso de abertura à integração das artes na sala de aula, mas concomitantemente um discurso receoso de quem não sabe como colocar em prática, pela ausência de formação específica e inexperiência em contexto de sala de aula, a que se aliam as dimensões contextuais da escola e das características socioculturais das crianças e, finalmente, a situação de pandemia que atravessou grande parte do período do projeto. Para além disso, verbalizam ainda que viverão um duplo papel: o de orientar as crianças, mas a precisarem igualmente de serem orientados. Todos os professores, à exceção de um, remetem para a ideia de exercerem um papel de orientadores, mas com muito receio de colocarem o projeto em prática, sem uma orientação específica de como fazer.

Assumem a dualidade de papéis que são solicitados viver, o que poderá facilitar o reconhecimento do que é o papel do aluno neste processo de aprendizagem: “vou precisar também de ser orientada.” (T., Professora de 1.º CEB); “Eu pelo menos acho que vou precisar de orientações para conseguir.” (A., Professora de 1.º CEB); “Além de professor, pretendo ser também aluno, acima de tudo” (H., Professor de 1.º CEB); “(...) caminho de descoberta para mim e para os meus alunos. Além disso, acho que vou procurar orientá-los e apoiá-los” (G., Professora de 1.º CEB); “O nosso papel acaba por ser importante, sempre a nossa presença nas sessões, também enquanto enriquecimento para nós próprios como professores” (J., Professor de 1.º CEB); e “Acho que o nosso papel acaba por ser apenas supervisionar a turma, o que para mim acaba por ser um papel muito passivo” (S., Professora de 1.º CEB).

4. AVALIAÇÃO GLOBAL DO PROJETO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após três anos letivos de implementação do projeto RADIO(GRAFIAS) IGUAIS, auscultámos os professores titulares de 1.º CEB sobre o contributo do projeto no seu desenvolvimento pessoal e profissional, solicitando-lhes que se posicionassem em relação a algumas premissas, numa escala de frequência em que se contemplou os seguintes níveis:

nunca, raramente, ocasionalmente, frequentemente, muito frequentemente e não se aplica.

Dos 7 professores entrevistados, 6 referem que o projeto permitiu o envolvimento das crianças muito frequentemente. Para 3 dos professores envolvidos, foi possível participar frequentemente na dinamização das atividades implementadas no âmbito do projeto e 5 professores também participaram frequentemente na avaliação das aprendizagens. Foram 4 os professores a referir que o projeto lhes permitiu informar ou modificar a sua prática pedagógica-artística bem como aprofundar o conhecimento sobre a educação artística de forma frequente.

De um modo geral, o projeto parece não ter permitido estimular a relação com a comunidade, a participação em práticas colaborativas entre pares ou a articulação das atividades com os orientadores artísticos, apesar da defesa destes aspetos, pois, as respostas são residuais e foram experiências que poucos professores referem ter realizado ocasionalmente ou frequentemente.

Quando foram solicitados a completar a frase “Quando penso no Projeto RADIO(GRAFIAS) IGUAIS, ocorre-me...”, a maioria referiu “enriquecimento curricular” (4 respostas), continuando a ser a lógica prevalecente e confirmando as perceções e expectativas iniciais. Um dos professores referiu que é “a mensagem que o corpo transmite”.

As potencialidades identificadas pelos professores centram-se no contributo para a imaginação (3 respostas) e, também, em aspetos relacionados grosso modo com o desenvolvimento pessoal, como curiosidade, concentração, valorização pessoal e alargamento de horizontes culturais das crianças e das famílias, tal como já haviam expressado na fase de pré-intervenção.

Já as fragilidades enunciadas centram-se essencialmente na articulação entre as atividades do projeto com a carga horária das turmas e na gestão do tempo. Apontaram também a falta de “capacidade de respeitar o outro” e de concentração “devido ao mau comportamento”. Ainda que referido por apenas um professor, importa sublinhar a “pouca inclusão das raízes dos alunos”.

Como recomendações em relação a uma eventual continuidade do projeto, os professores referiram que o projeto deveria ser colocado “fora das horas nobres de aprendizagem”, contrariando logo aqui a lógica de integração curricular e de inclusão que tanto referiram na auscultação pré-intervenção e reforçando que as expressões artísticas têm pouco espaço no currículo. Outros referiram que deveria ser praticado no período da tarde (3 professores), desconsiderando que é um período em que as crianças já têm menos capacidade de

concentração. Importa sublinhar a recomendação de continuarem a “apostar em sessões dinâmicas, na utilização de recursos diversificados e na promoção do trabalho em equipa”. Outros sugeriram ainda a alteração da área artística e/ou a procura de atividades mais relacionadas com a dança e o teatro e “contemplar as tradições e raízes culturais dos alunos”.

Relativamente aos 7 orientadores artísticos que participaram na avaliação do projeto, todos referiram que este projeto lhes permitiu participar muito frequentemente na dinamização das atividades. Já para 6 dos orientadores artísticos, o projeto também lhes permitiu participar muito frequentemente na planificação das atividades e promover o envolvimento das crianças. Com frequência, 5 destes orientadores puderam aprofundar o conhecimento sobre educação artística.

Quando pensam no projeto RADIO(GRAFIAS) IGUAIS, os orientadores artísticos referem que a “arte é para todos, sendo que projetos como estes ajudam a reforçar essa ideia” e que a arte é uma “forma de educação, o desenvolvimento de competências sociais e artísticas e o acesso à educação artística em contexto escolar público” e uma “uma oportunidade de repensar as práticas artísticas”.

Como potencialidades, a maioria identifica quer a possibilidade de as crianças terem tido acesso às várias áreas artísticas, passando estas a fazer parte das vivências das crianças, quer o trabalho em equipa, desenvolvido entre todos os intervenientes.

Já as fragilidades estão relacionadas com aspetos sobretudo de ordem organizacional, no que diz respeito à gestão de horários e da equipa, que envolvia também um corpo docente instável. A fraca adesão das famílias também foi um aspeto menos positivo.

As recomendações dos orientadores artísticos vão sobretudo no sentido de ser criada “uma maior relação com os agentes educativos, nomeadamente os professores, de forma que seja possível impactar nas práticas pedagógicas” (orientador artístico).

Globalmente, os dados obtidos, por um lado, revelam ambiguidades e contradições vivenciadas no decorrer do projeto, como se torna visível a partir das lógicas identificadas, mas, por outro lado, evidenciam o reconhecimento de experiências inovadoras e relevantes dos pontos de vista social, académico e da intervenção artística, que tentam contrariar um cânone centrado em práticas pedagógicas muito individualizadas, de pouco trabalho colaborativo entre profissionais de educação e entre estes e as crianças. Não sendo a realidade desejável, o carácter compensatório permite ainda assim horizontes de possibilidades a crianças que teriam muita dificuldade em aceder e frequentar espaços sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

- ATKINSON, Dennis. "School art education: Mourning the past and opening a future." *International Journal of Art & Design Education*, v. 25, n. 1, p. 16-27, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2006.00465.x>
- BECKER, Howard. **Art Worlds London**: University of California Press, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo**. São Paulo: Martins Editora, 2009.
- DEWEY, John. **Art as Experience**. New York: Capricorn Books, 1934.
- DUARTE JR., João-Francisco. **Por que arte-educação?** 12.^a ed. Papyrus Editora, 2001.
- EISNER, Elliot. **El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la consciência**. Paidós, 2004.
- FALCÃO, Miguel; LEITE, Teresa; PEREIRA, Teresa. A pretexto de um mestrado, olhares sobre 10 anos de educação artística. In: Falcão, Miguel; Leite, Teresa; Pereira, Teresa (coord.). **Educação Artística 2010-2020**. Instituto Politécnico de Lisboa, 2021. Disponível em: https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/ebook_EA_FINALISSIMO_compressed_doi_0.pdf
- FARIA, Ivan; FERREIRA, Vítor Sérgio; DAYREL, Juarez. A arte como arte de existência: Experiências de socialização de jovens de origem popular em Salvador, Bahia. **Reflexão e Ação**, v. 26, n. 2, p. 130-148, 2018.
- FERREIRA, Virgínia. Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios. In: **Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia**. Atelier Teorias e metodologias de investigação, 2004, p. 102-107.
- LIMA, Licínio (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir*: Sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem. Cortez Editora: São Paulo.
- GIRÁLDEZ, Andrea; PALACIOS, Andrés. **Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria**. OEI, 2014. Disponível em: <https://issuu.com/wakayadanza/docs/informeart2014>
- HELGUERA, Pablo. **Education for socially engaged art: A materials and techniques handbook**. Jorge Pinto Books, 2011.

MELO, Benedita. *Transformações internacionais e orientações recentes das políticas de educação compensatória: de que falamos quando falamos, em Portugal?* **Espaço & Geografia**, vol. 19, n. 1, p. 69-103, 2016.

MBUYAMBA, Lupwishi. **Relatório da Sessão de Encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística**: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Comissão Nacional da UNESCO, 2007.

NIZA, Sérgio. **Escritos sobre Educação**. Tinta-da-China, 2012.

OCDE. **The Future of Education and Skills: Education 2030**. 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) Acesso em: 20 fev. 2021.

PAIS, José Machado; MAGALHÃES, Pedro; ANTUNES, Miguel Lobo (coord.). **Inquérito às práticas culturais dos portugueses 2020: Síntese dos resultados**. ICS – Instituto de Ciências Sociais, 2021.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Despacho n.º 6478/2017**, de 26 de julho.

PORTUGAL. Assembleia da República. **Decreto-Lei n.º 54/2018**, de 6 de julho.

PORTUGAL. Assembleia da República. **Decreto-Lei n.º 55/2018**, de 6 de julho.

PUPO, Maria Lúcia. **No reino da desigualdade**. Editora Perspectiva, 1991.

ROSSETO, Robson. **Interfaces entre cena teatral e pedagogia**. Paco Editorial, 2018.

TELES, Narciso. **Pedagogia do teatro e o teatro de rua**. Mediação, 2008.

VALE, Paulo; BRIGHENTI, Sara; PÓLVORA, Nuno. **Plano Nacional das Artes: Uma estratégia, um manifesto**. PNA/Ministério da Educação/Ministério da Cultura, 2019.



@revistaeai

revistaeducacao
arteinclusao@
gmail.com

(48) 3321-8314

revista 
eai educação,
artes &
inclusão