



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Cidade e a Arte Pública como Recursos Educativos

Rita Cardoso e Araújo

Porto

2019

Rita Cardoso e Araújo

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino
Básico

Sob Orientação da Professora Doutora Sandra Mónica Figueiredo de Oliveira

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Porto

2019

Resumo

O presente relatório de investigação tem como tema “A Cidade e a Arte Pública como recursos educativos” e apresenta como principais objetivos compreender como a Arte Pública oferecida pela cidade pode ser potenciadora da educação, de que modo esta poderá ser um recurso educativo e qual a visão de professores relativamente à Educação Artística, a Arte Pública e a relação desta última com a escola.

Ao longo desta investigação é possível encontrar temas que respeitam a área da educação, a área das artes visuais, a arte pública e a sua função educativa e a cidade educadora. O esclarecimento destes conceitos essenciais permite a compreensão de todo o processo de investigação e da análise e interpretação dos resultados obtidos.

O estudo contempla uma abordagem qualitativa com recurso a um inquérito por questionário destinado a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, os dados recolhidos são referentes aos 50 docentes inquiridos.

Os resultados obtidos concluem que os docentes atribuem muita importância à Educação Artística no desenvolvimento da criança e no seu processo educativo, que a grande maioria dos alunos demonstra receptividade à arte, que os todos os professores consideram que a Arte Pública tem valor na cidade e vários no 1.º Ciclo do Ensino Básico, contudo, há ainda um número significativo que lhe atribui pouca ou nenhuma relevância.

Por fim, este estudo permitiu concluir que é exequível estabelecer uma relação entre a Escola e a Arte Pública.

Palavras-chave: Arte, Educação, Educação Artística, Arte Pública, Cidade.

Abstract

The present research report “The City and Public Art as educational resources” aims at understanding how Public Art offered by the city can enhance education and in what way can it be seen as an educational resource. This study focuses as well on the teachers’ view on arts education, public art, and its relationship with the school.

In this research we explore topics regarding education, visual arts, public art and its educational role, and the educational city. The conceptualization of these constructs allows for a better comprehension of the process of this research and the subsequent analyses and interpretation of the main findings.

This study integrates a qualitative approach by applying a questionnaire to elementary school teachers. Thus, the data collected regards fifty teachers.

The results showed that teachers see arts education as being very important to the children’s development and to the educational process in general. We also found most that students are highly receptive to art, and that all the teachers inquired think Public Art to be valuable to the city, and some of these teachers considered public art to be valuable to the elementary schools. Although, it was also found that a significant number of teachers thinks that Art has little to no relevance at all.

Finally, the present study concludes that it is viable to establish the relationship between School and Public Art.

Keywords: Art, Education, Arts Education, Public Art, City

*“Education is the most powerful weapon which you
can use to change the world.”*

Nelson Mandela

Agradecimentos

Este caminho académico não seria possível se não tivesse sido percorrido, com quem sempre me acompanhou, apoiou e motivou a continuar a seguir este sonho. A estas gostaria de expressar um grande e sincero agradecimento:

Aos meus pais, Lúcia e Leonel, por me acompanharem nesta e todas as fases da minha vida, nas horas mais difíceis e momentos mais felizes. Por sempre acreditarem em mim e me apoiarem nas boas e más decisões. Por todo o vosso esforço para me proporcionarem a melhor educação possível.

Aos meus queridos avós, Maria Eugénia e Leonardo, por serem uns segundos pais sempre presentes. Aos meus tios, Maria de Fátima e José António, por estarem sempre do meu lado e por todas as palavras de incentivo. Aos meus primos, Rui e Joana, por serem os irmãos que não tive.

À minha professora orientadora Doutora Mónica Oliveira por todos os conselhos, correções e incentivos, pela partilha dos seus conhecimentos e por toda a disponibilidade para orientar este relatório.

Às velhas amigas do CLF, Beatriz, Inês Fonseca, Maria Ana, Joana Correia, Inês Sanches e Joana Moura, que continuam a caminhar a meu lado, apesar dos nossos caminhos seguirem diferentes direções. Pelos longos anos de amizade e paciência nas minhas constantes mudanças de humor e indecisões.

Às “Madrilenas”, Mariana, Rafaela, Ana Sofia e Lúcia, pela amizade que se deu por acaso, porém quando mais precisei. Por terem sido a minha família nos meses de Erasmus em Madrid.

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e aos docentes, pela formação de excelência e por todas as aprendizagens ao longo destes 5 anos.

Índice Geral

Resumo	I
Abstract.....	II
Agradecimentos	IV
Índice de Figuras	VI
Índice de Gráficos.....	VII
Lista de Acrónimos e Siglas	VIII
Introdução.....	9
Parte I – Enquadramento Teórico	11
Capítulo 1 - A Educação Artística	11
1.1-A importância da arte no desenvolvimento da criança	12
1.2-A Arte nos Programas.....	14
1.2-O encontro entre a obra de arte e o contexto educativo.....	19
Capítulo 2 - A Arte Pública	21
2.1-Evolução da Arte Pública.....	22
2.2-Vertentes da Arte Pública	23
2.3-Funções da Arte Pública	36
2.3.1-Papel/Função educativa da Arte Pública.....	37
2.4-A Cidade Educadora	42
Parte II – Metodologia de Investigação.....	44
1.1-Opções metodológicas	44
1.2-Público alvo	45
1.3-Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados	45
Parte III – Análise de dados.....	48
1-Exposição dos resultados dos inquéritos.....	48
1.1-Characterização do público alvo.....	48
1.2-Análise das questões levantadas no inquérito.....	51
2-Discussão dos resultados obtidos.....	62
Limitações da Investigação	67
Considerações Finais	68
Referências Bibliográficas.....	71
Anexos.....	75

Índice de Figuras

Figura 1: Osgemeos, Boston, EUA (2012).....	24
Figura 2: Blu, Lisboa (2010)	25
Figura 3: Eduardo Kobra, Nova Iorque, EUA (2012)	25
Figura 4: MrDheo, Porto (2014).....	25
Figura 5: Hazul, Porto (2015).....	26
Figura 6: Vhils, Gerês (2018).....	26
Figura 7: Pavel 183, Moscovo (2010)	27
Figura 8: Lüneburg, Alemanha (2009).....	27
Figura 9: John Fekner, Nova Iorque, EUA (1980).....	28
Figura 10: Above, Londres (2013)	28
Figura 11: Banksy, Londres (2007).....	29
Figura 12: Banksy, Bristol, Reino Unido (2009).....	29
Figura 13: C215, Madrid (2015).....	29
Figura 14: Costah, Lisboa (s.d.)	30
Figura 15: Shepard Fairey, Berlin (s.d.)	30
Figura 16: Combo, Paris (2014)	31
Figura 17: Shepard Fairey ligado à Obey (s.d.).....	32
Figura 18: Bombing de stickers em Taipé, Taiwan (s.d.).....	32
Figura 19: Invader, Bilbao (2007)	33
Figura 20: Pixel, Santiago, Chile (2014)	33
Figura 21: Mark Jenkins, Seul, Coreia do Sul (2010)	34
Figura 22: Isaac Cordal, Berlin (2011).....	34
Figura 23: José Rodrigues, Porto, Portugal (1982)	35
Figura 24: Henrique Moreira, Porto, Portugal (1932).....	35
Figura 25: Francisco Simões, Porto, Portugal (2012)	35

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Género dos professores do 1.º CEB	49
Gráfico 2 - Idade dos professores do 1.º CEB	49
Gráfico 3 - Habilitações académicas dos professores do 1.º CEB	49
Gráfico 4 - Anos de serviços dos professores do 1.º CEB.....	50
Gráfico 5 - Instituição em que trabalham os professores do 1.º CEB	50
Gráfico 6 - Formação inicial dos professores face à educação artística	51
Gráfico 7 - Importância da arte no processo educativo	52
Gráfico 8 - Arte promotora de competências nos alunos	53
Gráfico 9 - Educação artística promove a interdisciplinaridade.....	54
Gráfico 10 - Importância da Arte Pública nas Cidades	55
Gráfico 11 - Valor da Arte Pública no 1.ºCEB.....	56
Gráfico 12 - Recetividade dos alunos à arte	58
Gráfico 13 - Arte pública desenvolve a educação visual e o processo educativo	59
Gráfico 14 - Relação entre a escola e arte pública	60

Lista de Acrónimos e Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EA – Educação Artística

ME – Ministério da Educação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

O presente relatório enquadra-se no âmbito da unidade curricular designada “Práticas de Ensino Supervisionada”, integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que tem como principal objetivo a preparação profissional para o exercício nestas valências.

Platão, defendia que a arte deve ser a base de toda a educação, afirmando que o objetivo geral é estimular o desenvolvimento do que é individual em cada criança, uma vez que cada ser humano é particular e singular.

São vários os autores que consideram que a arte é fundamental para a Educação, sendo que quanto mais cedo for trabalhada e estimulada, na criança, mais contributos terá nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social. Deste modo, no futuro, enquanto adulto será portadora de valores essenciais para a vida.

O património artístico, inserido no espaço público, constitui um elemento educacional e de embelezamento da Cidade. Deste modo, o tema desta investigação, surge da conjugação do interesse pessoal com a curiosidade em perceber se Arte Pública, que a Cidade oferece à sociedade, é potenciadora da educação e de que modo esta poderá ser um recurso educativo e ser relacionada com as áreas de conteúdo, promovendo a interdisciplinaridade. Este interesse advém do facto de já ter sido estudante de Artes Visuais no Ensino Secundário, e por ser uma amante bastante atenta de várias vertentes artísticas.

Deste modo, o objetivo desta investigação passa por responder à seguinte questão de partida “A Cidade e a Arte Pública poderão ser recursos educativos para a Educação Artística?”. O estudo tem ainda como objetivos específicos:

- Verificar a importância da Educação Artística no desenvolvimento da criança;
- Aferir o valor da Arte Pública na Educação;
- Identificar as potencialidades educativas na arte pública da cidade;
- Definir estratégias para operacionalizar a arte pública na formação da criança;

- Perceber como o estudo da arte pública poderá ser relacionada com outras áreas de conteúdo, sendo assim facilitadora do desenvolvimento da criança;

O relatório encontra-se estruturado em três partes fundamentais, sendo a primeira o enquadramento teórico, que sustenta e fundamenta em documentos consultados sobre o tema, apresenta as principais ideias e conceitos para preparar o desenvolvimento do trabalho empírico. Seguidamente, na segunda parte, são referidas as opções metodológicas que estruturam a investigação. Na terceira e última parte, são apresentados os dados e resultados recolhidos e é efetuada a análise dos mesmos. Por fim, surgem as considerações finais, onde é realizada uma revisão dos aspetos mais importantes da investigação, as referências bibliográficas e os anexos.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - A Educação Artística

É inquestionável que o ensino das Artes Visuais, na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é fundamental para a formação intelectual, cognitiva e social da criança, sendo que lhe permite momentos de reflexão, expressão, interação, descoberta, vivência, partilha de ideias e experiências, aprendizagem e conhecimentos. Consequentemente, a “(...) Educação Artística deverá ser uma prioridade, assente, claro está, em premissas atuais e propondo conteúdos programáticos fundamentados pela experiência e de natureza interdisciplinar e integrada” (Vasques, 2014).

Segundo Oliveira (2017, p. 15), “pensar a arte na educação é compreender a importância das artes ao nível dos processos e mecanismos de construção de conhecimento e entendimento sobre o mundo e sobre a existência”. Isto é, a arte desempenha um papel elementar nas nossas vidas, auxiliando-nos a entender o mundo em que estamos inseridos e a conhecermos o outro e a nós próprios.

Tal como os adultos, as crianças também têm a necessidade de expressarem os seus sentimentos, de comunicar com os outros, tornando-se assim a arte essencial na nossa educação. Deste modo, Rodrigues diz-nos, que a Educação Artística (EA) começa na infância, para se desenvolver e aprofundar ao longo da vida, favorecendo a formação da personalidade de um modo harmonioso e saudável, quando abrange a expressão livre e a criatividade (ponto alto da expressão, sinónimo de saúde mental). A arte toma um papel de mediadora do processo de aprendizagem, uma vez que a educação artística não visa formar artistas, mas sim estimular o sentido criativo e expressivo do indivíduo e desenvolver a linguagem artística, que se revelam muito importantes no processo educativo da criança.

No entender de Sousa (2003), esta educação é tão fundamental na construção ou no desenvolvimento da pessoa, proporcionando prazer e alegria e deve ser trabalhada desde o pré-escolar, suscitando nas crianças valores morais e espirituais. Deste modo, compete à escola a transmissão, não só de saberes, como também de competências cognitivas, éticas e de valores, sociais, como a cooperação, a responsabilidade e o respeito. Portanto, a EA promove a expressão e comunicação, em que a criança através

do diálogo e compreensão humana e do que a rodeia, aprende a ouvir, ver e sentir, considerando-se um ser individual, sensível, com emoções e capaz de solucionar desafios e problemas.

Salienta-se o “quão importantes são as artes na educação, por ser graças a elas que se veem aumentar consideravelmente os espaços de manifestação da criatividade e da inovação, da tolerância e da solidariedade. É a própria dimensão ética da educação que se reforça e, sem isso, a educação formal fica reduzida a mero instrumento técnico” (Vasques, 2014). Como afirma Bouro (1988, cit. por Oliveira, 2017), “(...) a finalidade da Arte na educação é propiciar uma relação consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo na formação de indivíduos mais críticos e criativos que, no futuro, atuarão na transformação da sociedade”.

1.1-A importância da arte no desenvolvimento da criança

“Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais”, pois o Homem que começou a desenhar animais em cavernas pré-históricas teve que aprender esse ofício, da mesma maneira que teve que ensinar a outro homem o que aprendeu. “Assim, os ensinamentos da aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com as normas e valores estabelecido em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artísticas em todos o tempo” (Silva, s.d.). No entanto, a área que trata a educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracteriza o século XX, em várias partes do mundo.

A arte é uma daquelas coisas que, como o ar ou o sol, está em todo o lado à nossa volta, mas acerca da qual raramente detemos a pensar porque é que a arte não é apenas algo que se encontra nos museus e galerias de arte, ou em velhas cidades com Florença ou Roma. A arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar os nossos sentidos (Read, 2007).

Lopes (2011), referencia Platão como um dos primeiros a defender que a arte deve assumir um papel central no processo educativo, sendo assim, o suporte da educação. Desta forma, é o impulsionador do debate sobre a relação entre a “Arte” e a “Educação”.

Gardner (1997), refere que as crianças mais pequenas têm uma grande aptidão para a expressão plástica, mas esta vai diminuindo à medida que as crianças vão

crecendo, contrariamente ao restante desenvolvimento que vai progredindo progressivamente. Se não existir uma estrutura definida, na qual a criança seja encorajada a desenvolver a sua expressão, muito facilmente vai perder o interesse pela mesma. (cit. por Guerreiro, 2012).

Tolstoy (Gardner, 1997) afirmava que, a criança, até aos cinco anos já aprendeu mais que no resto da sua vida, por não ter medo de explorar o mundo que as rodeia, uma vez que tudo é novidade e toda a informação é absorvida, construindo, conseqüentemente, os próprios significados para sobre o mundo. Assim, Gardner (1997) afirma que a criança pequena que pinta é orientada intuitivamente pelas suas emoções e pelos seus sentimentos, bem diferente do artista mais velho que é controlado por processos de pensamento racional (cit. por Guerreiro, 2012).

Vários autores acreditam que a arte dos artistas se aproxima da arte infantil, porque as crianças nas atividades de expressão deixam-se levar pelas suas emoções, explorando os materiais e construindo algo da sua imaginação, que demonstre a forma como esta vê o mundo e a sua criatividade. Tal como Matisse (cit. por Gardner, 1997) afirma, “o artista... tem de olhar para a vida como olhava quando era criança e, se perder essa faculdade, não poderá se expressar de uma maneira original, isto é, pessoal”.

Para Rodrigues (2002), o contacto com obras de arte é muito importante, porque a criança, ao explorá-las, está a aprender sobre as cores utilizadas, a forma, a estrutura, a textura e a composição da mesma, através da sua criatividade e imaginação. Como o autor refere, “o contacto com as obras de arte desenvolve a sensibilidade estética e contribui para desbloquear o processo criativo, proporcionando a descoberta das mais variadas técnicas e formas de expressão” (Rodrigues, 2002, cit. por Guerreiro, 2012).

Ao desenhar, a criança expressa o seu imaginário, ou seja, ela entra no seu mundo de fantasia e imaginação. Como tal, é fundamental que as suas obras sejam valorizadas pelos adultos, para que tenha gosto por aquilo que realizou e se sinta motivada a continuar a fazê-lo, uma vez que para Sousa (2003), o que interessa “é o ato expressivo e não a plásticas”.

É, assim, importante que o professor ou educador disponibilize materiais diversos, dê suportes, ensine várias técnicas, desafiando os alunos, num ambiente estimulante que permita a livre expressão e a exploração de novos conhecimentos. Para deste modo, alcançar o objetivo geral da educação, “o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é

individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida, com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence” (Read, 2007).

Para Sousa (2003), a expressão plástica não se centra na produção de obras de arte, mas na criança, no seu desenvolvimento e na satisfação das suas necessidades, já que não se pretende criar artistas, mas sim que seja capaz de exteriorizar os seus sentimentos e emoções, que de outra forma não seria capaz de fazê-lo. “Através da expressão livre a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um” (Sousa, 2003). Deste modo, com a arte a criança usa o seu corpo, a sua perceção, os seus conceitos, a sua emoção e a sua intuição, sendo assim uma atividade de íntegra personalidade.

“As young children look at exemplary artworks, they naturally discuss them. They should construct their own knowledge by telling stories of what might be happening in the artworks” (Mulcahey, 2009). Assim, a criança ao partilhar experiências pessoais de momentos das suas vidas que possam lembrar o que é retratado nessas obras de arte, poderá aprender sobre ela própria, sobre as restantes e as diferentes realidades da sua, sobre os seus professores e educadores. Da mesma forma, as outras crianças e os professores e educadores também poderão aprender com e sobre ela. Assim, “learning through art becomes a social activity, not an isolated and individual activity”, uma vez que as “(...) social interactions profoundly influence their cognitive development” (Mulcahey, 2009).

1.2-A Arte nos Programas

Analisando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, na Área de Expressão e Comunicação e no Domínio da Educação Artística, conclui-se que o Ministério da Educação (ME) pretende com a abordagem à Educação Artística, promover o desenvolvimento articulado de estratégias que possibilitam à criança:

- apropriar-se progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções.

- ensaiar formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar.
- contactar com obras de outros (colegas, e artistas), de modo a desenvolver a capacidade de observação, interpretação e reflexão, comunicando os seus sentimentos pessoais e visão crítica, de modo a compreender a possibilidade de múltiplas leituras. (Ministério da Educação, 2016)

Deste modo, a criança ao ingressar no jardim-de-infância já experienciou algumas formas de expressão, como o desenho, a pintura, a dança e a música, mas para desenvolver estas linguagens é implicado um processo educativo que “incentive um gradual conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas, o que pressupõe não só a expressão espontânea das crianças, como também a intervenção do/a educador/a” (Ministério da Educação, 2016). Partindo do que as crianças já são capazes de fazer e já sabem, das suas preferências, do gosto por manipular, transformar, explorar, criar, observar, e comunicar, o educador deve proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem para ampliar a capacidade de expressão e espontaneidade, sendo que a sua intencionalidade é “essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo” (Ministério da Educação, 2016).

No que diz respeito ao 1.º Ciclo de Ensino Básico, o Programa de Expressão e Educação: Físico-motora, Musical, Dramática e Plástica, tem como princípios orientadores: a “manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade”; a “exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies”; a “possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista”; apesar da “sala de aula ser o local privilegiado para a vivência das atividades de expressão plástica, o

contacto com a natureza, o conhecimento da região, as visitas a exposições e a artesãos locais, são outras tantas oportunidades de enriquecer e alargar a experiência dos alunos e desenvolver a sua sensibilidade estética” (Ministério da Educação, 2018).

Deste forma, é esperado que os alunos realizem atividades de manipulação e exploração de diferentes matérias moldáveis, uma vez que “amassar, separar, esticar, alisar, proporcionam explorações sensoriais importantes, a libertação das tensões e o desenvolvimento da motricidade fina (...) envolvendo-se numa atividade criadora”. Necessitam, também, de “explorar, sensorialmente, diferentes materiais e objetos, procurando, livremente, maneiras de os agrupar, ligar, sobrepor”, realizando construções que permitam a exploração tridimensional, o desenvolver da destreza manual, a criação e transformação de novos objetos e garantam o “gosto e empenho dos alunos na resolução de problemas com que são confrontados”. Sendo o desenho uma atividade espontânea e fundamental de expressão, o professor deve conceder momentos em que a criança desenhe “com bastante frequência e de uma forma livre”, com os “materiais e cores que melhor se adequam à sua sensibilidade”, para que “desenvolva a sua singularidade expressiva” e aprofunde as suas capacidades de expressão e representação gráficas”. O docente deve sugerir experiências em que variem o tamanho, a espessura, a textura e a cor e que permitam aprofundar a “capacidade dos alunos se exprimirem, de forma pessoal, através da pintura”, uma vez que esta exige um clima de disponibilidade e de liberdade. “Durante o 1.º Ciclo as crianças deverão, ainda, desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas”, com o recorte, a colagem a dobragem, a impressão, a tecelagem e costura, a fotografia, transparências e meios audiovisuais e os cartazes (Ministério da Educação, 2018).

Nas Aprendizagens Essências do 1.º CEB, as Artes Visuais são assumidas “área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos (...) mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais” (Ministério da Educação, 2018), cuja a principal finalidade é o “o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais” (Ministério da Educação, 2018).

O presente documento é estruturado pelos domínios/organizadores: apropriação e reflexão, interpretação e comunicação e experimentação e criação. Estes domínios/organizadores “englobam competências estéticas e técnicas, envolvem saberes, a apropriação e domínio de materiais e suportes e integram o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística” e neles articulam-se os processos artísticos e tecnológicos com as circunstâncias culturais, designadamente históricas, sociais e políticas” (Ministério da Educação, 2018). Deste modo, os objetivos propostos são:

- Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land´art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia, linguagens cinematográficas, entre outros), utilizando um vocabulário específico e adequado.
- Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção e desproporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria, entre outros), integrada em diferentes contextos culturais (movimentos artísticos, épocas e geografias).
- Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s).
- Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual.
- Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais.
- Perceber as razões e os processos para o desenvolvimento do(s) gosto(s): escolher, sintetizar, tomar decisões, argumentar e formar juízos críticos.
- Captar a expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais.
- Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo, através da comparação de imagens e/ou objetos
- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land´art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais.
- Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de

formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.

- Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.
- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.
- Utilizar vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede).
- Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.

No Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, as competências na área da Sensibilidade Estética e Artística “dizem respeito a processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos”, “compreendem o domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada” (Martins, 2017) e têm como descritores operativos:

- Os alunos desenvolvem o sentido estético, mobilizando os processos de reflexão, comparação e argumentação em relação às produções artísticas e tecnológicas, integradas nos contextos sociais, geográficos, históricos e políticos.
- Os alunos valorizam as manifestações culturais das comunidades e participam autonomamente em atividades artísticas e culturais como público, criador ou intérprete, consciencializando-se das possibilidades criativas.
- Os alunos percebem o valor estético das experimentações e criações a partir de intencionalidades artísticas e tecnológicas, mobilizando técnicas e recursos de acordo com diferentes finalidades e contextos socioculturais.

Assim, é implicado que os alunos sejam capazes de “reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais”, “experimentar processos próprios das diferentes formas de arte”, “apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais” e

“valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades” (Martins, 2017).

A grande questão que se levanta é: estes objetivos e estratégias são postos em prática?

1.2-O encontro entre a obra de arte e o contexto educativo

Com a evolução da Educação em Portugal, segundo Reis (2007) “as artes passam a ser o centro da Educação Artística, e, particularmente, as Artes visuais o centro da Educação Visual”, sendo que, o diálogo é entendido como parte integrante da Educação Artística.

O diálogo com a obra de arte constitui um meio privilegiado para abordar com os alunos os diferentes modos de expressão, situando-os num universo alargado, que permite interrelacionar as referências visuais e técnicas com o contexto social, cultural e histórico, incidindo nas formas da arte contemporânea (DEB, 2001).

Deste modo, Reis (2007) afirma que sugerir o diálogo com a obra de arte, além de curioso, é elucidativo quanto ao papel da mesma no contexto educativo, uma vez que dialogar “representa também uma interacção entre duas ou mais partes, ou seja, é um acto essencialmente social onde as trocas de informação são recíprocas”. Por consequência, ao dialogar com a obra, dá-se a personificação da própria, tornando-a “intelectualmente mais acessível ao ser observador”. Nesta perspetiva, para Reis (2007), à semelhança do “diálogo” com a obra, o “encontro” é referido como o encontro presencial, isto é, “a personificação da obra de arte, visto que nos podemos “encontrar” com ela.

Consecutivamente, a dimensão da apreciação estética e observação, na Educação Artística, tem atualmente mais valorização e realce, contrariamente à tendência anterior que passava, maioritariamente, pela elaboração de trabalhos plásticos, sem a reflexão sobre os mesmos. Desta forma, Reis (2007) considera importante “estabelecer o equilíbrio entre estas duas dimensões da Educação Artística”, considerando-as complementares, posto que a “educação é entendida na actualidade como o meio quase exclusivo de formar a sensibilidade colectiva”.

Segundo Arriaga Agirre (cit. por Reis, 2007), “produção artística ou a apreciação visual são cada vez mais coincidentes quanto ao facto de não se dever separar os processos perceptivos da criação artística”, sendo que a criação não é sustentada apenas no talento

de que produz, mas é necessário valorizar “toda a elaboração estética que cada um tem na sua bagagem pessoal, a sua experiência e o ambiente em que se desenvolve”.

Ainda sobre a apreciação artística, Brent Wilson (cit. por reis, 2007), considera que esta tem muita importância nas escolas e que “o objectivo (...) é que os alunos aprendam a interpretar com sensibilidade e profundidade o significado das obras de arte, concebendo o acto de interpretação como um acto criativo, como uma recriação”. No entanto, reputa que alguns problemas surgem com a imobilidade da escola “no desenvolvimento da capacidade dos alunos darem respostas à arte, na falta de competências dos professores na crítica de arte e a falta de conhecimentos específicos dos professores para ensinarem as destrezas interpretativas da arte” (Brent Wilson, cit. por reis, 2007).

Capítulo 2 - A Arte Pública

Neste capítulo será abordada a relação entre a Educação e Arte Pública, na perspectiva de esclarecer qual é a função educativa da Arte Pública. Deste modo, surge a necessidade de elucidar o conceito de Arte Pública.

Segundo o Dicionário Online Infopédia, a Arte define-se como a “expressão de um ideal estético através de uma atividade criativa”, o “conjunto das atividades humanas que visam essa expressão” e a “criação de obras artísticas”. Já pública, o feminino singular do adjetivo público, apresenta como significado algo que é “comum”, “pertencente ou relativo ao povo”, “que é de todos”, “que se faz diante de todos”, “aberto ou acessível a todos” e “que não é secreto”. Assim, uma possível definição de Arte Pública poderá ser um conjunto de obras artísticas criadas pelo Homem que visam a expressão de um ideal estético e que são criadas diante de todos, sendo acessíveis, abertas e pertencentes a um povo.

Embora não exista senso comum relativamente à definição do conceito Arte Pública, apresento duas definições distintas.

Segundo a UNESCO (2011, cit. por Abreu, 2017), *A Arte Pública faz referência às obras de arte originais que utilizam todo o tipo de suporte artístico, em instalação temporária ou permanente, num ambiente exterior ou interior. Acessível a todos, a Arte Pública procura enriquecer a comunidade, conferindo um significado particular ao domínio público.* Reis (2007) considera que,

A Arte Pública é como um conjunto dos objectos artísticos que, independentemente do processo que lhes deu origem, de quem os encomendou, financiou e é seu proprietário, estão colocados em contextos urbanos, de forma permanente ou temporária, facilmente acessíveis aos cidadãos, e que têm a capacidade de promover a identidade de um lugar junto dos seus fruidores, involuntários e maioritariamente não especialistas, proporcionando-lhes um maior contacto com a arte (Reis, 2007).

O mesmo autor, diz ainda que é comum “encontrar quem menospreze as obras de arte colocadas nos espaços urbanos, talvez por se encontrarem fora dos espaços de validação da arte” (Reis, 2009), de que são exemplos as galerias ou museus, ou por simplesmente não valorizarem manifestações artísticas e que, contudo, a “Arte Pública

existe onde vivemos, trabalhamos ou temos os nossos momentos de lazer, quer isso dizer que temos com ela uma relação quotidiana. Mesmo que não lhe prestemos a devida atenção, as obras estão lá, e este contacto diário com as obras influencia a nossa atitude perante elas” (Reis, 2009). Desta forma, se o indivíduo não se predispõe a usufruir da arte, não poderá aprender com as obras nos espaços públicos.

Segundo, Holman (1997, cit. por Reis, 2009), as obras de arte têm uma importância fundamental para a formação da sociedade, sendo que a Arte Pública requer não só o simples treino visual que cada cidadão já tem, mas também um alto nível de literacia visual que a própria obra em si proporciona ao seu público. Assim, esta arte torna-se num fantástico recurso para a educação artística, que adquire uma grande importância ao fornecer instrumentos essenciais aos alunos, de forma a que estes consigam desfrutar e produzir obras de arte.

2.1-Evolução da Arte Pública

Apesar de ser um tema polémico, de ser adorado por alguns e odiada por outros, a Arte Pública e Urbana tem um papel fundamental na cultura contemporânea e no desenvolvimento das cidades modernas. Teve origem nos Estados Unidos da América pelo que é hoje designado como graffiti. Alguns autores recuam até à pré-história, à arte rupestre, considerando-a como graffiti, sendo que ambos são desenhos ou palavras ou mensagens inscritas numa parede.

Foram ainda encontrados exemplos de graffiti nas catacumbas de Roma e Pompeia que mostram a cultura e sociedade da época, como escrituras nas paredes das cidades, dos quartos dos servos, da cozinha, que tanto podiam ser críticas, opiniões, como declarações de amor.

Segundo Castro (2014), vários autores defendem que esta arte nasceu há milhares de anos, “acredita-se que o graffiti moderno surgiu em 1942 pelas mãos de um trabalhador de um Estaleiro Naval chamado James J Kilroy”. Tinha como trabalho inspecionar tanques e outras partes de barcos de guerra em construção e para provar que cumpria a sua inspeção, durante a Guerra Mundial, James escrevia “KILROY WAS HERE”. Esta prática chegou a Europa e os soldados americanos também começaram a escrever a frase.

Mais tarde, Kilroy começou a escrever a frase acompanhada por um desenho de uma personagem a espreitar num muro e tornou-se símbolo em protestos de paz.

Nos anos 50 a 60 do século XX, o graffiti começou a surgir como estilo artístico, com os três jovens writers (nome dos artistas de graffiti), em Filadélfia, CornBread, Cool Earl e Top Cat, que tinham como objetivo escrever no máximo de locais possíveis para serem conhecidos. Só no fim da década de 60 é que o graffiti chega a Nova Iorque, com um adolescente, TAKI 183, que começou a escrever o diminutivo do seu nome e o número da rua onde habitava por todos os locais que percorria. Inspirados por este jovem, outros adolescentes começaram a fazer o mesmo, mas como o número de writers estava a aumentar, houve a necessidade de mudarem a estética da sua tag.

Com a vontade de serem cada vez mais conhecidos, a grande competitividade e ambição do prestígio na comunidade artística, estes artistas começaram a criar obras maiores, mais características, com diversas cores fortes, mais elaboradas, para serem notadas a uma distância maior e reconhecidas pela sua estética. Deste modo, “os artistas começaram a surgir um pouco por todo o mundo, denotando uma individualidade muito própria, deixando no território a sua marca bem vincada e possuindo uma linguagem que se tornou universal” (Castro 2014).

Foram vários os protestos contra este “vandalismo” para erradicá-lo, porém mesmo sendo ilegal e proibido, os artistas continuaram a divulgar pelas cidades as suas obras, mobilizando-se para lutar contra a discriminação.

Nos anos 90, os artistas começaram a desenvolver outras vertentes relacionadas à arte de rua, como o sticker, o stencil ou o paste up, que intersectam técnicas, meios e estilos e deram início a uma nova vertente artística conhecida por Arte Urbana ou Street Art.

2.2-Vertentes da Arte Pública

A Arte Pública e Urbana, também apelidada de *Street Art*, é utilizada para definir o conjunto de vertentes artísticas derivadas do *graffiti*. Segue uma breve explicação das principais vertentes de Street Art, com imagens sugestivas que pertencem ao espólio

mundial de Arte Pública. Estas, da autoria de artistas conhecidos internacionalmente, estão situadas em espaços citadinos e apresentam uma grande diversidade de cores, técnicas e temas que representam a sociedade atual.

Murais

É uma pintura concebida diretamente sobre a superfície de uma parede ou painel, ou sobre gesso ou argamassa, normalmente, de grande escala, tanto no interior como no exterior. Apesar do mural ter sido utilizado pelas civilizações grega e romana, o seu auge deu-se no Renascimento com artistas como Michelangelo, Leonardo da Vinci e Giotto.

“O mural é composto por um grau de espetacularidade, sobretudo pela vertigem das suas dimensões, assim como pela precisão do signo apesar de tais dimensões” (Dogheria, 2015).

Alguns nomes conhecidos são Blu, Eduardo Kobra, OSGEMEOS, DEM, Bastardilha, Vhils, MrDheo e Hazel.



FIGURA 1: OSGEMEOS, BOSTON, EUA (2012)



FIGURA 2: BLU, LISBOA (2010)



FIGURA 3: EDUARDO KOBRA, NOVA IORQUE, EUA (2012)



FIGURA 4: MRDHEO, PORTO (2014)



FIGURA 5: HAZUL, PORTO (2015)



FIGURA 6: VHILS, GERÊS (2018)

Intervenção

É usada para provocar uma mudança em algo já existente, com pessoas, ou materiais artísticos em obras de arte ou objetos pertencentes à rua, como por exemplo em muros, postes, árvores ou caixas de eletricidade.

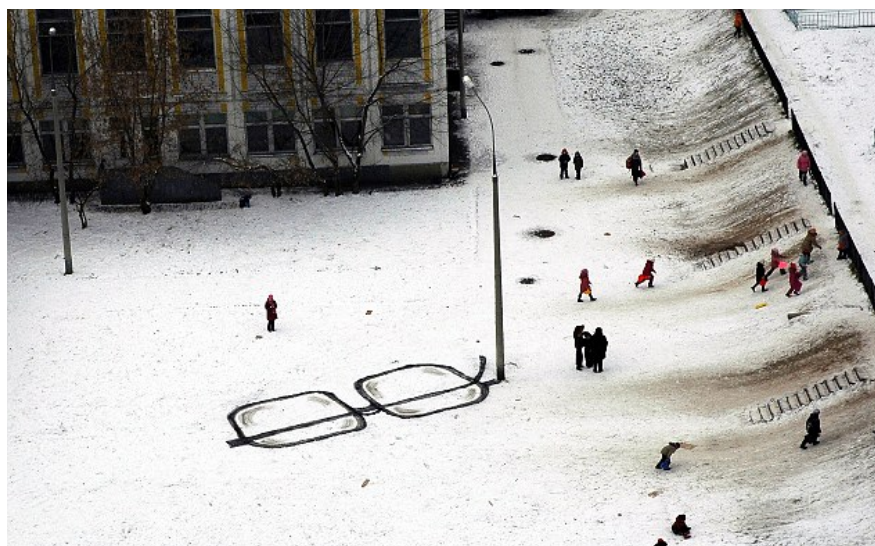


FIGURA 7: PAVEL 183, MOSCOVO (2010)



FIGURA 8: LÜNEBURG, ALEMANHA (2009)

Stencil

“(…) de entre as técnicas utilizadas pelos *street artists*, o *stencil* representa seguramente a mais antiga, cujas origens remontam às mãos primitivas multiplicadas em negativos sobre as paredes de muitas cavernas pré-históricas” (Dogheria, 2015).

É uma técnica do graffiti em que são utilizadas formas ou moldes recortados em papel, cartão ou outros materiais, que necessita de uma preparação prévia. A área recortada é normalmente preenchida com tinta spray, mas qualquer tipo de tinta pode ser

utilizada. Esta técnica é bastante recorrente para os artistas, uma vez que facilita a reprodução da mesma imagem por diversos sítios.

“A possibilidade de levar de modo rápido uma imagem e/ou um escrito para uma parede fez do stencil um dos mais difusos e eficazes instrumentos de contrainformação” (Dogheria, 2015). Uns dos artistas mais conhecidos são Banksy, Above e C215.



FIGURA 9: JOHN FEKNER, NOVA IORQUE, EUA (1980)



FIGURA 10: ABOVE, LONDRES (2013)



FIGURA 11: BANKSY, LONDRES (2007)



FIGURA 12: BANKSY, BRISTOL, REINO UNIDO (2009)



FIGURA 13: C215, MADRID (2015)

Paste Up

Poster, cartaz, wheat paste ou paste up, é uma técnica de colagem de cartazes, desenhados à mão ou impressos em técnicas tradicionais (serigrafia, linografia ou gravura) na rua, utilizando cola em pó ou cola branca. Uma das vertentes com um crescimento significativo, pela sua rapidez e baixo custo de execução e repetição.

Um dos artistas mais reconhecido internacionalmente é Shepard Fairey, porém em Portugal podemos encontrar, nas ruas, várias obras de Costah e Godmess.



FIGURA 14: COSTAH, LISBOA (S.D.)



FIGURA 15: SHEPARD FAIREY, BERLIN (S.D.)



FIGURA 16: COMBO, PARIS (2014)

Stickers

“Aparentemente banal e insignificante quando visto de modo isolado, o sticker surpreende quando é encontrado ao lado de dezenas de outros semelhantes, numa espécie de *horror vacui* gráfico aplicado a suportes de ocasião como sinais de trânsito, postes de iluminação, caixas de correio, cabines telefônicas e paredes; é, aliás, graças ao seu formato reduzido que este é capaz, na verdade de devorar qualquer tipo de superfície” (Dogheria, 2015).

Surgiu pela necessidade de acelerar o processo de execução. Assim, os stickers, ou os conhecidos autocolantes, vêm do princípio básico do graffiti: espalhar o nome pelo máximo de locais para atingir o reconhecimento no meio artístico. São de fácil preparação, deslocação e colocação, pois o artista pode desenhar a imagem e imprimir quantas vezes pretender e conseqüentemente colar de forma rápida e eficaz em alguma superfície. Um dos artistas mais conhecidos é Shepard Fairey também conhecido pelo nome artístico “Obey”.



FIGURA 17: SHEPARD FAIREY LIGADO À OBEY (S.D.)



FIGURA 18: BOMBING DE STICKERS EM TAIPE, TAIWAN (S.D.)

Mosaico

Numa forma alternativa à tinta, o mosaico origina na colagem de quadrados de vidro, pedra, plástico ou azulejo, de modo a completar uma imagem. É uma técnica que respeita os princípios do graffiti, uma vez que pretende espalhar o nome pela cidade.



FIGURA 19: INVADER, BILBAO (2007)



FIGURA 20: PIXEL, SANTIAGO, CHILE (2014)

Instalações

As instalações são compostas por elementos organizados num ambiente e cenário já existente, segundo um carácter estético, a fim de promover algo. O espaço público é reutilizado ou são utilizados novos materiais. Normalmente, têm mensagens fortes associadas (políticas e sociais) e são muito utilizadas em campanhas virais e de marcas.



FIGURA 21: MARK JENKINS, SEUL, COREIA DO SUL (2010)



FIGURA 22: ISAAC CORDAL, BERLIN (2011)

Escultura

A escultura representa ou ilustra imagens em relevo total ou parcial, podendo ter diferente materiais, sendo os mais comuns: o bronze, o mármore, a argila, o calcário ou o granito.

As esculturas “(...) surgem ora como elementos de animação arquitetônica, ora como elementos de qualificação urbana, ora como lugares de devoção, deixando marcas de uma identidade coletiva. A escultura pública determina a leitura da sociedade, funcionando como um indicador autobiográfico da sua história e da sua geografia local, estabelecendo diálogos com os cidadãos” (Oliveira, 2015). Assim, estas obras convidam o cidadão a conhecer a história da cidade.



FIGURA 23: JOSÉ RODRIGUES, PORTO, PORTUGAL (1982)



FIGURA 24: HENRIQUE MOREIRA, PORTO, PORTUGAL (1932)



FIGURA 25: FRANCISCO SIMÕES, PORTO, PORTUGAL (2012)

2.3-Funções da Arte Pública

Segundo Judith Baca (2003, cit. por Reis, 2007), a Arte Pública é uma parte vital da cultura de cada indivíduo porque existe onde as pessoas trabalham e vivem. A afirmação da autora contraria alguns sujeitos que se manifestam contra a colocação e exposição de arte e obras de arte em espaços abertos ao público e urbanos.

À Arte Pública são associadas diversas funções, tais como melhorar uma paisagem, turismo, revitalizar edifícios abandonados ou mais antigos, transmitir mensagens, apresentar algum país/cidade/grupo social/comunidade ou simplesmente prover o público de arte. Esta pode ser encontrada em diferentes sítios: na cidade, em parques, na rua, em praças ou avenidas, em edifícios, estações de comboio e metro, nos próprios transportes públicos, em espetáculos. Pode ser executada em escolas pequenas ou grandes e, como já foi referido anteriormente, nas diversificadas vertentes: instalações, graffiti, performances, mosaicos, posters, murais, stickers, stencil.

Deste modo, segundo Reis, as várias formas da Arte Pública podem assumir diversas funções, sendo que na contemporaneidade, as que mais se destacam são a *função de regeneração urbana* e a *função social*, o que o faz supor que quem tem os benefícios são os cidadãos.

A primeira função, regeneração urbana, é iniciada com programas que solicitam a execução de obras de arte nas cidades com o objetivo de regenerar, melhorar o ambiente e embelezar o espaço ou local.

Na função social, segundo Armajani (cit. por Reis, 2007), “a escultura pública não é apenas uma criação artística, mas uma produção social e cultural baseada em necessidades concretas”, iniciando-se aquando a sua produção. Logo, as obras de Arte Pública são centradas nas “preocupações com problemas sociais e com a não representatividade de grupos marginais, provocadas em grande medida pela falta de atuação do Estado na proteção dos direitos e no provimento das necessidades que afetam a coletividade” (Fernández Quesada, cit. por Reis, 2007). Assim, são produzidas segundo a vida social de um público, para o envolver, a relação, a comunicação e a intenção política.

Porém, outra importante função da Arte Pública é a *comunicativa*, que como refere Portelinha, é um “local onde se podem debater ideias e comunicar pontos de vista diferentes dos que são veiculados pelos média, que não tem partidos e é uma forma de passar uma ideia ou defender uma causa” (Portelinha, 2013). O mesmo autor, Portelinha (2013), refere que sendo esta arte acessível a todos, é utilizada para a expressão de pensamento, com um “discurso retoricamente simples”, por aqueles que são postos de parte da sociedade e marginalizados. Este diálogo disponível e gratuito, criado com aqueles que passam e olham, estimula a “reflexão, suscitando, dando pontos de vista diferentes dos que já estão de certa forma “enraizados”. Sendo este um meio eficaz de comunicação e segundo Lewisohn (cit. por Portelinha, 2013), “uma linguagem visual que incorpora o mundo à sua volta”, disponibilizar informação, ideias e pontos de vista sobre variados assuntos, desde política, a problemas raciais e sociais aos direitos civis e humanos.

Além das funções referidas, ainda é possível associar a função educativa, que no parecer de Reis (2007), é quase sempre menosprezada e “não deixa de ter um carácter marcadamente social, mas que se reveste de uma especificidade que não tem sido tratada pelos teóricos”.

2.3.1-Papel/Função educativa da Arte Pública

“Não é raro encontrar quem menospreze as obras de arte colocadas nos espaços urbanos, talvez por estas se encontrarem fora dos espaços de validação da arte, ou seja, fora dos museus e/ou das galerias, ou porque simplesmente desvalorizam qualquer manifestação artística” (Reis, 2007), provando que a sociedade apresenta uma deficiente educação artística. Assim, ressalta-se a importância da Educação Artística em “dotar os indivíduos das ferramentas necessárias para que se sintam aptos a fruir as obras de arte” dispostas em espaços urbanos. (Reis, 2007).

Encontramos, diariamente, durante os nossos movimentos na cidade, obras de arte, que não entendemos e consentimos, não com atitude de reprovação, mas por indiferença (Remesar, 2000, cit. por Reis, 2007). É notório este desinteresse nas pessoas que passam de carro ou a pé pelas obras mais emblemáticas, como as estátuas nas

rotundas e praças e mesmo os mosaicos, painéis, pinturas ou fotografias no metro ou em fachadas. Estas tendem a não olhar ou porque estão sempre com “pressa” ou talvez por serem obras antigas, impossíveis de tocar pela altura e difíceis de observar. Apesar do alheamento do público, esta Arte é essencial porque existe em todo o lado e “temos com ela uma relação quotidiana, mesmo que não lhe prestemos a devida atenção, as obras estão lá, e este contacto diário influencia a nossa atitude perante elas” (Reis, 2007).

Segundo Oliveira (2015), reforçando a perspetiva de Reis,

embora que estas intervenções artísticas povoem diferentes espaços e estejam disponíveis a qualquer pessoa, a qualquer momento, em diferentes tempos não é percebida na dimensão esperada. Ainda que seja inquestionável a sua importância para as cidades e o potencial que as obras artísticas possuem como documentos ativos na educação do ser humano, ela esbate-se no quotidiano da paisagem urbana e as audiências encontram-se entorpecidas. As pessoas não possuem formação visual que lhes assegure instrumentos imprescindíveis para perceberem o que o mundo à sua volta, tornando assim este tipo de arte invisível e incompreendido.

Deste modo, a autora considera necessário a promoção do acesso à educação artística para desenvolver a literacia visual, provendo os cidadãos das ferramentas indispensáveis para que se sintam capazes de desfrutar das obras de arte, uma vez que “os observadores menos experientes não estão menos aptos a ver arte” Oliveira (2015), têm é menos ferramentas. Assim, refere, segundo Vigotski, que a chave para o ensino da arte é inseri-la na própria vida.

Mas então o que podemos aprender com esta Arte Pública e qual o seu papel educativo? Reis acredita que este papel educativo é esquecido em Portugal, ao contrário do que acontece noutros países como Espanha, Inglaterra e Estados Unidos, que têm programas educativos específicos. Assim, Reis (2007) apresenta, na sua dissertação, as principais oito razões pelas quais considera que é possível aprender algo com as obras de Arte Pública, tornando-se a Arte num recurso educativo:

1. A Arte Pública tem uma relação quotidiana com os nossos gestos e rotinas.

A Arte está presente em todo o lado e no nosso quotidiano, quer vamos tomar um café a uma praça, quer vamos a caminhar para casa ou para o trabalho nas ruas, quer nos desloquemos de metro, comboio ou carro. Muitas vezes, sem darmos conta dos nomes dos sítios ou locais que frequentamos ou habitamos, são designados pelas obras de arte lá existentes, como é exemplo a “Praça do Cubo” na Ribeira, que tem uma

escultura em forma de cubo da autoria de José Rodrigues (1982) ou a “Rotunda da Anémoma” que é conhecida por “anémoma” pela gigantesca rede alusiva à pesca e ao mar de Janet Echelman em 2005.

2. A Arte Pública encoraja o diálogo entre os cidadãos.

Esta é uma arte de livre acesso, que se encontra em locais públicos e que não é necessário comprar bilhete para a observar. Estes espaços urbanos são visitados por grupos bastante heterogêneos a nível etário, social, cultural, étnico e racial. Desta forma, a conjugação dos fatores – *um espaço urbano agradável, grupos heterogêneos de cidadãos e a existência de obras de arte* – convida a utilização e permanência no local, a iniciar diálogo, estabelecendo novas relações e debatendo ideias e pontos de vista. É então possível comprovar que a Arte Pública promove a vida social. Nos museus, estas relações não são tão fortes, pois são mais visitados por grupos mais homogêneos, em que diversidade e a experiência são mais restritas.

3. A Arte Pública estimula o pensamento e a imaginação.

“Tanto as obras de Arte Pública abstratas como as outras de tendência mais naturalista ou figurativa proporcionam aos cidadãos a possibilidade de desenvolver a imaginação e o pensamento criativo” (Reis, 2007). Ao observar as obras, ainda que rapidamente e apenas de passagem, a nossa imaginação é estimulada e a nossa mente levanta logo várias questões como: O que é? Que significado tem? Quem a fez? Que materiais são utilizados? Ao pensar nas respostas para as perguntas estimulamos *o nosso intelecto*. Assim, estas obras são capazes de causar efeito surpresa aos observadores que nas suas rotinas diárias, estimulam a imaginação.

4. A Arte Pública define espaços únicos e específicos, estabelecendo relações entre o observador, a obra e o contexto.

Diversos autores defendem que, quando uma obra de arte é disposta, imediatamente transforma o espaço público, tornando-se num lugar. Tal é referido por Cruz (cit. por Reis, 2007), “A arte pública diz-se também que transforma sítios em lugares, tendo em conta que sítio é o espaço físico, com a sua história e contexto e lugar é o mesmo espaço vivido. A arte pública está, portanto, diretamente implicada com o desenvolvimento das experiências do sítio”.

As novas práticas artísticas provocaram mudanças na conceção das obras de arte, que levaram ao reconhecimento de que o espaço envolvente (contexto) é o fator mais importante na sua conceção e receção, permitindo novas relações entre o observador, a obra e o contexto. O autor considera que é impossível fruir uma obra de Arte Pública sem compreender o seu contexto, sendo que este pode alterar a perceção do observador. Porém, se o observador interagir com esse contexto e com a obra, altera a própria, o contexto em que foi colocada e conseqüentemente transforma a perceção dos outros observadores em relação à obra em questão. Assim, afirma que o contexto, o observador e a obra são interdependentes e influenciáveis.

O contrário acontece nos museus, já que normalmente as obras não são produzidas para um contexto específico, neste caso para aquela parede, e o observador não pode interagir com as obras. Se não existe interação, este não as altera, nem transforma a perceção dos outros observadores, porque apenas pode observá-las. Contudo, a obra pode “alterar” o observador consoante o que este sente ao contemplar.

5. A Arte Pública expressa diversas qualidades, crenças e valores de diferentes culturas e artistas, ensinando-nos sobre o nosso passado, o nosso presente e o nosso futuro.

“Esta é uma característica transversal a toda a arte e unanimemente aceite” (Reis, 2007). O Homem tem uma grande necessidade de conhecer passado para compreender presente e atuar no futuro. A Arte além de nos ensinar sobre o nosso passado, pode dizer muito sobre o presente também. Tal como defende Castro (cit. por Reis, 2007) *toda a história é uma projeção do presente para o passado e não o contrário*, isto é uma obra de arte poderá dar informação tanto sobre o passado como sobre o nosso futuro, sendo por este motivo que vários autores acreditam que a arte tem um carácter visionário.

6. A Arte Pública é física e intelectualmente acessível a toda a sociedade.

No nosso dia-a-dia percorremos a cidade e os seus espaços urbanos, sendo que este poderão ser os únicos momentos em que entramos em contacto com obras de arte, o que nos torna observadores involuntários, que apenas encontram as mesmas nas suas rotinas. Estas obras de Arte Pública, contrariamente às que encontramos nos museus, estão acessíveis e o público pode tocar sem limitações. Segundo o autor, este fator

aproxima intelectualmente a obra do observador, tornando a sua experiência “mais vivida” com uma análise profunda.

7. A Arte Pública proporciona a intersecção de diferentes campos de estudo.

A Arte Pública tem permitido diálogos permanentes e tal como nos diz o autor, *são muitos os campos de estudo a quem interessa esta área*, por exemplo ao urbanismo, à arquitetura, às artes plásticas e às arte performativas, à regeneração urbana e a planificação de novos bairros, à sociologia, como o estudo das novas relações sociais sobre um novo espaço, à história, à educação, à história de arte, à economia, ao turismo, entre outros. Os artistas destas áreas na Arte Pública têm tido a necessidade do trabalho interdisciplinar na elaboração das suas obras e a cooperação e colaboração entre os especialistas das diferentes áreas tem aumentado.

8. A Arte Pública permite ao observador estabelecer o seu próprio ponto de vista, focar a atenção e construir a sua própria narrativa, incorporando os diferentes estímulos do contexto envolvente.

A experiência espacial é um dos pontos mais importantes da receção da obra de Arte Pública, uma vez que observá-la num espaço público não significa que tem que ser de um ponto de vista fixo como acontece num museu. Deste modo, o observador pode explorar o espaço envolvente, analisando de diferentes pontos de vista e começando a relação entre o contexto, a obra e o observador. Esta fruição da obra não acontece em casa, nem nos museus, é sim feita no contexto do “mundo real”, da cultura popular. Assim, ao observar é fundamental que construa uma narrativa sobre o que está a ver para compreender, e para tal deve concentrar a sua atenção na obra de arte e tentar ignorar os estímulos exteriores. Isto é, esta narrativa implica pensar e não há pensamento sem linguagem.

Portanto, se a arte é uma forma de comunicação, esta tem que ter significado, pois tal como adverte Parsons (2000, cit. por Reis, 2007) “a nossa apreensão da arte é uma forma de compreensão”.

Concluindo, Reis (2007) acredita que estes oito pontos esclarecem as possibilidades educativas da Arte Pública, que deverá ser analisada em contextos concretos e ser entendida como uma produção com função social e cultural com base em necessidades

concretas, já que cada cidade e cada país são casos diferentes. Portanto, se uma obra for produzida segundo um contexto concreto, na análise, as situações de aprendizagens estão contextualizadas e são importantes para aquela comunidade, fator que motiva as crianças a quererem conhecer a sua cidade e a sua história e que facilita o processo de obtenção de novos conhecimentos.

2.4-A Cidade Educadora

“A cidade é por definição, o espaço natural para a afirmação do cidadão e da cidadania, o local privilegiado para o desenvolvimento pleno do cidadão, referencias estas que nos transportam de imediato até à antiguidade clássica” (Matos, 2015).

Segundo Vazquez (1992), “a Europa é o continente das cidades, nunca o continente das regiões. A Europa não se pode conceber sem o que vem representando as cidades ao longo de muitos séculos de história” (cit. por Matos, 2015), uma vez que é no espaço urbano “onde decorrer e se desenvolver a vida, de mais de metade da população no continente europeu” (Matos, 2015). Assim, os aglomerados urbanos assumem um papel fundamental e podem até ser considerados, para os Borja e Ventayol (1992), motor do desenvolvimento económico e social, das atividades lúdico-culturais, da inovação tecnológica e os centros do poder político. As grandes cidades geram dinâmicas e relações funcionais de tal magnitude, que rompem e deixam obsoletos os velhos esquemas administrativos”.

O termo Cidade Educadora, surge pela primeira no relatório de Edgar Faure (1972), elaborado pela UNESCO, intitulado por “Aprender a Ser”, onde o autor utiliza a expressão como visão prospetiva da educação nos últimos anos do século XX (Mendes & Moio, 2013) e defende que a cidade, como um todo, é um centro dinamizador da educação” (Matos, 2015). Segundo Machado, esta expressão “mais que uma categoria científica é uma ideia que incorpora conteúdos à vez descritivos e desiderativos, projetivos e utópicos e que serve ainda de lema ou slogan sensibilizador ou meramente retórico. Perspetivada do lado da ação interventora na cidade, a ideia de cidade educadora comporta um conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem e que serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou

potência educativa da cidade, através da educação formal, da educação informal e da educação não formal”.

Mais tarde, na década de 90, esta expressão é reafirmada no I Encontro Mundial das Cidades Educadoras em Barcelona, “cidade espanhola que se destacou por ter concretizado um conjunto de programas educacionais, os quais se caracterizavam por um alargamento do tempo de permanência dos alunos na escola, em parceria como diversos atores sociais da cidade” (Matos, 2015). Neste congresso, os participantes, isto é, “grupo de cidades representadas pelos respetivos órgãos de poder concluíram ser útil trabalhar em conjunto projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes” (Aieta e Zuin, 2012).

Posteriormente, em 1994, este movimento “formalizou-se como Associação Internacional, oficialmente criada no 3º Congresso das Cidades Educadoras, o qual decorreu em Bolonha, Itália” (Aieta e Zuin, 2012) e já em 2004, a Carta das Cidades Educadoras, aprovada em Barcelona, foi validada em Génova. Nesta, certa cidade é nomeada “educadora” quando “reconheça, exercite e desenvolva, para além das funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens” (Matos, 2015). Neste sentido, são atribuídas às cidades as “responsabilidades e compromissos específicos com o objetivo de potencializar a realização educativa da cidade. Assim, a cidade passa a assumir formas diferentes com uma gama de papéis contextualizados e em relação com seus habitantes, o território e a política que a sustenta” (Aieta e Zuin, 2012).

Deste modo, conforme Villar (cit. por Aieta e Zuin, 2012), a “Cidade Educadora é uma cidade relacional, isto é, o resultado que pretende aproveitar as suas possibilidades estéticas, ambientais e de convivência como âmbito natural de encontro, comunicação e criação, mediante as contribuições conjuntas dos distintos agentes”.

A Cidade Educadora, pode “ter um papel decisivo na promoção ativa de circunstâncias e atuações positivas para o desenvolvimento integral” (Delgado, 2006, cit. por Matos, 2015) e segundo Paulo Freire, é dotada de qualidades, “é a cidade para a educação e a educação para a cidade”.

Parte II – Metodologia de Investigação

Neste capítulo, são apresentados os principais procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

1.1-Opções metodológicas

A Arte pública tem vindo, cada vez mais, a marcar presença nas cidades e a sua importância intensifica-se gradualmente pelo país. Particularmente, na cidade do Porto são várias as iniciativas de promoção à arte, de que são exemplos roteiros para observar diferentes vertentes, passeios pelas ruas esporádicos com os artistas a defenderem o conceito das suas obras, exposições, intervenções, murais coletivos, entre outros. Porém, considera-se que tal como outras cidades no mundo, no Porto, uma cidade com muita potencialidade e variados artistas, os eventos deveriam ser mais frequentes, mais respeitados e aceites pela população.

Foi durante uma conversa informal com a professora e orientadora do presente trabalho que o tema surgiu. Deste modo, a motivação para este estudo parte do gosto e curiosidade por arte em geral e pelo interesse específico pela temática de Arte Pública.

Desta forma, ao longo deste processo de pesquisa e reflexão teórica, sentimos necessidade de perceber se as crianças estão suscetíveis à Arte, adquirir novos dados quanto as conceções e perceções de adultos, nomeadamente professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobre a Educação Artística e a Arte Pública e ainda apurar que importância consideram que estes dois temas têm na Educação. Neste sentido, levantaram-se algumas questões:

- Qual o papel da Educação Artística no 1.º CEB?
- Em que medida os alunos demonstram receptividade à arte?
- A formação inicial dos professores é adequada para desenvolver a Educação Artística?
- Qual o valor da Arte Pública para o 1.º CEB?
- É possível articular a escola e a Arte Pública?

Assim, o estudo deste relatório prende-se em responder as mesmas, esclarecendo como os docentes vêm e compreendem esta arte, bem como se estão suscetíveis a apreciá-la e a implicarem-na na Educação.

Em termos procedimentais, propõem-se um inquérito por questionário a docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que permitirá apurar como definem e percebem a Educação Artística e a Arte Pública, se foram preparados para trabalhar as mesmas, se as consideram as oportunas e vantajosas na Educação e ainda qual o seu valor desta arte.

1.2-Público alvo

No prisma de Carmo e Ferreira (2008), a fase exploratória da pesquisa, convém inquirir informadores qualificados, ou seja, pessoas cujo conhecimento da população em questão (...) poderá vir a ser útil para uma descrição preliminar do grupo e do seu modo de vida.

Ainda na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (1998), o campo de análise deve ser muito claramente circunscrito”. Deste modo, foi definida como população alvo desta investigação, profissionalizantes na área de Educação.

Após ter circunscrito o seu campo de análise, deparam-se três possibilidades ao investigador: ou recolhe dados e faz incidir as suas análises sobre a totalidade da população coberta por esse campo, ou a limita a uma amostra representativa desta população, ou estuda apenas algumas componentes muito típicas, ainda que não estritamente representativas, dessa população (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Consequentemente, definiu-se, neste estudo, como amostra público alvo, 50 professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que, à exceção de algumas escolas, que detêm professores especializados na área de artes visuais a praticar no 1.º CEB, são os professores titulares e generalistas que estão encarregues de desenvolver as artes visuais. Desta forma, o objetivo é apurar as perspetivas dos docentes face à educação artística e arte pública na educação.

1.3-Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados

Os instrumentos e técnicas de recolha são essenciais para a análise e compreensão dos dados recolhidos pelo investigador. Desta forma, “importa produzir instrumentos

rigorosos e confiáveis, de modo a que a subjetividade do investigador seja reduzida o mais possível” (Canastra, Haanstra & Vilanculos, 2015). Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), “ao longo desta fase serão reunidas numerosas informações”, que serão tratadas e analisadas posteriormente.

No que diz respeito ao tipo de investigação, optou-se por um método qualitativo descritivo. “Por conseguinte, com o paradigma qualitativo não se pretende “medir” a realidade estudada, mas “compreender”, a partir dos actores em contexto, os significados produzidos em torno da actividade desenvolvida por estes” (Canastra, Haanstra & Vilanculos, 2015).

Assim, o estudo foi concretizado através da aplicação de um inquérito por questionário.

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto de interesse os investigação (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Marconi e Lakatos (2002, cit. por Oliveira e Silva, 2013), definem o inquérito como “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Segundo Carmo & Ferreira (2008) um inquérito é um sistema de perguntas que deve ser extremamente bem organizado, de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde e deve ainda ser estruturado por temáticas claramente anunciadas.

Para testar este instrumento de observação, foi realizado um pré-teste a um pequeno grupo de docentes. Desta forma, após a análise das respostas obtidas, foi possível apurar pequenas lacunas e conseqüentemente, foi necessário realizar algumas alterações na estrutura do inquérito. Nomeadamente, a reformulação de algumas perguntas, convertendo-as em perguntas de resposta fechada. Esta alteração teve como objetivo, tornar a observação e a análise mais clara e imediata, sendo possível recorrer e apresentar gráficos na exposição dos resultados obtidos.

Como tal, o guião do nosso inquérito (Anexo 1) caracteriza-se como semiaberto, uma vez que detem questões de resposta aberta e fechada. Assim sendo, são apresentadas 12 questões de resposta fechada e 12 questões de resposta aberta. Este último aspeto permite perceber e justificar as escolhas dos professores.

Neste estudo, as perguntas iniciais são de identificação pessoal/profissional, para ser possível, ao analisar, descrever a público alvo e as restantes são perguntas de informação e opinião, distribuídas pelas duas temáticas em questão, Educação Artística e Arte Pública, de forma que o investigador consiga “colher dados sobre factos e opiniões do inquirido” (Carmo & Ferreira, 2008). Tendo este questionário sido alvo de uma observação indireta e não participante, “o observador não interage de forma alguma com o objecto de estudo no momento em que realiza a observação” (Carmo & Ferreira, 2008), pretende-se ir ao encontro das perguntas de partida acima referidas.

A recolha de dados consiste em “recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (Quivy & Campenhoudt, 1998). Para tal, foi decidido que o inquérito seria publicado na plataforma *Google Forms* e ser partilhado e enviado a professores do 1.º CEB. A decisão deveu-se a este ser um formato rápido, prático, organizado, fiável, que garante o anonimato dos inquiridos e permite obter o número de respostas pretendidas pelo investigador. Portanto, “não basta conceber um bom instrumento, é preciso ainda pô-lo em prática de forma a obter-se uma proporção de respostas suficiente para que a análise seja válida” (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Depois de recolher os questionários respondidos pelos inquiridos, estes “devem ser alvo de uma primeira leitura pelo investigador, a fim de verificar a fiabilidade das respostas e de codificar as que resultam de perguntas abertas” (Carmo e Ferreira, 2008). Posteriormente, e segundo os mesmos autores, Carmo e Ferreira (2008), o investigador encontra-se em condições para proceder ao tratamento e análise dos dados quer por via manual quer informática.

Quanto aos estudos inscritos no enfoque qualitativo, habitualmente, usa-se a análise de conteúdo, podendo, neste caso recorrer, também, a um tratamento estatístico de tipo descritivo” (Canastra, Haanstra & Vilanculos, 2015). Desta forma, neste estudo, para organizar e tratar os dados, foram contruídos gráficos.

Parte III – Análise de dados

No presente capítulo será realizada a análise, reflexão e descrição dos resultados obtidos nos inquéritos por questionário, que serão apresentados através da representação gráfica e por excertos de respostas levantadas aos inquiridos.

Reis (2009) diz-nos que a representação gráfica dos dados estatísticos tem por finalidade dar uma ideia dos resultados obtidos, permitindo chegar-se a conclusões rápidas. Portanto, o gráfico é um instrumento simples com o qual é possível observar os resultados obtidos e tirar certas conclusões, de forma imediata.

Nesta análise prevalece o gráfico de setores circulares, que “representa, num círculo, as categorias consideradas na caracterização de uma variável” com o “propósito de realçar a proporção de cada categoria” (Carvalho, 2017). Seguindo este ponto de vista, Reis (2009) refere que as áreas dos setores serão proporcionais aos valores das partes, isto é, a dimensão do setor varia pela quantidade de vezes que, na pergunta fechada, essa categoria foi escolhida pelos inquiridos, transformando essa quantidade em percentagens.

1-Exposição dos resultados dos inquéritos

Os resultados deste estudo, que serão apresentados e analisados, de seguida, foram obtidos pelos inquéritos por questionário publicados e divulgados em várias plataformas online e enviado via email para docentes do 1.º CEB, entre Outubro e Novembro de 2019. Deste modo, este método foi escolhido, para tornar o inquérito público e abranger um maior número de inqueridos.

1.1- Caracterização do público alvo

Os dados apresentados são referentes à identificação do público alvo, os docentes do 1.º CEB que responderam ao inquérito.

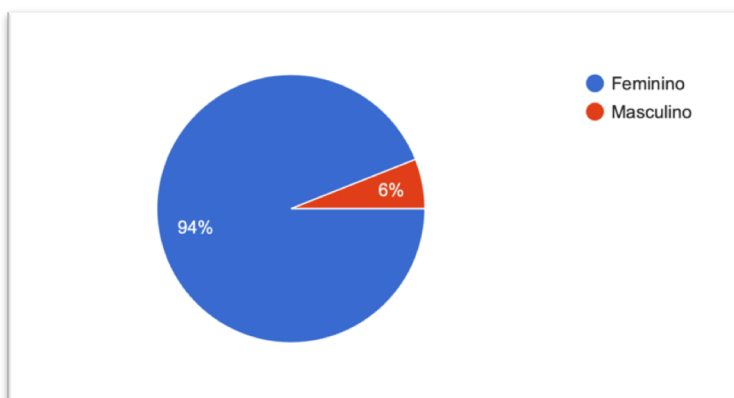


GRÁFICO 1 - GÊNERO DOS PROFESSORES DO 1.º CEB

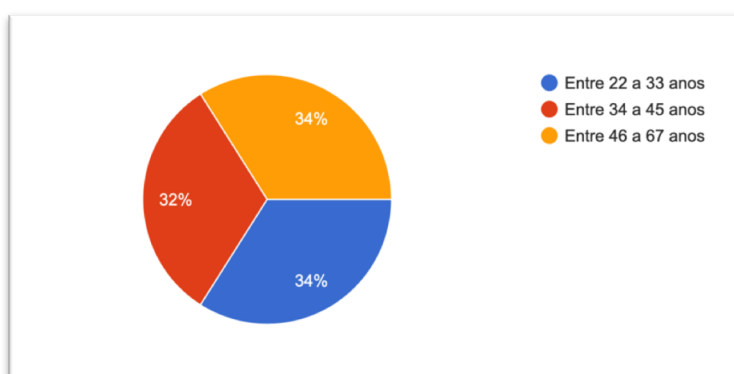


GRÁFICO 2 - IDADE DOS PROFESSORES DO 1.º CEB

A amostra foi constituída por 50 professores, sendo 94% (n=47) do sexo feminino e 6% (n=3) do sexo masculino (Gráfico 1). 34% (n=17) dos inquiridos têm idades compreendidas entre os 22 e 33 anos, 32% (n=16) entre os 34 e 45 anos e 34% (n=17) entre os 46 e 67 anos (Gráfico 2). É possível constatar que o público alvo deste inquérito é maioritariamente feminino e que as idades são variadas.

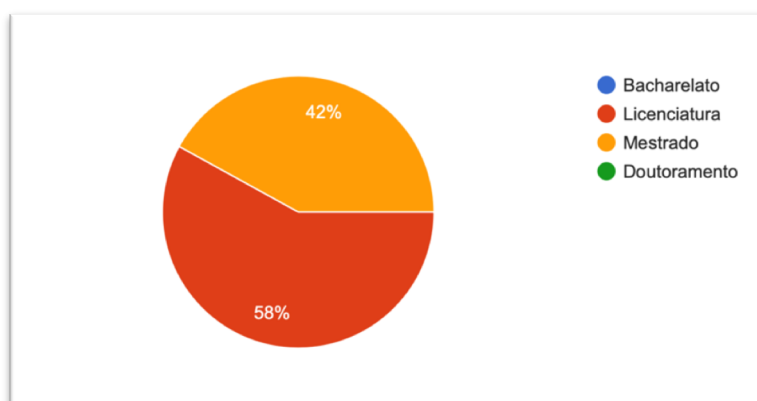


GRÁFICO 3 - HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS PROFESSORES DO 1.º CEB

Comprovou-se que, quanto às habilitações académicas destes professores (Gráfico 3), 42% (n=21) dos inquiridos tem o mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que 58% (n=29) tem apenas a licenciatura como formação.

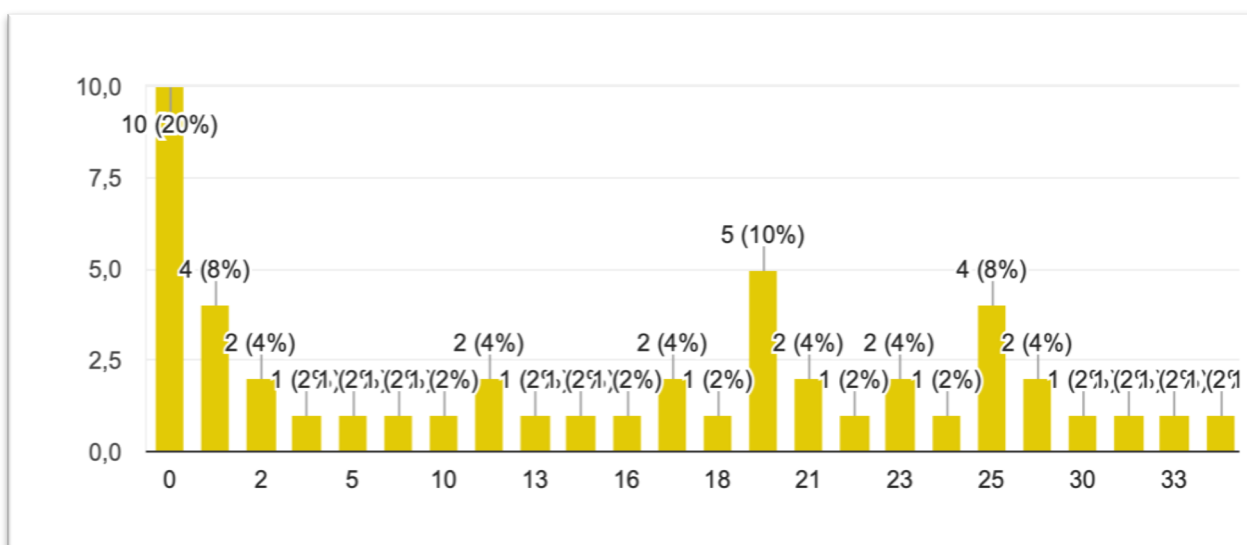


GRÁFICO 4 - ANOS DE SERVIÇOS DOS PROFESSORES DO 1.º CEB

Relativamente aos anos de serviço prestados dos inquiridos (Gráfico 4) os valores apresentados são: 36% (n=18) de 0 a 5 anos, 4% (n=2) de 5 a 10 anos, 8% (n=4) de 10 a 15 anos, 18% (n=9) de 15 a 20 anos, 20% (n=10) de 20 a 25 anos, 6% (n=3) de 25 a 30 anos, 6% (n=3) de 30 a 35 anos.

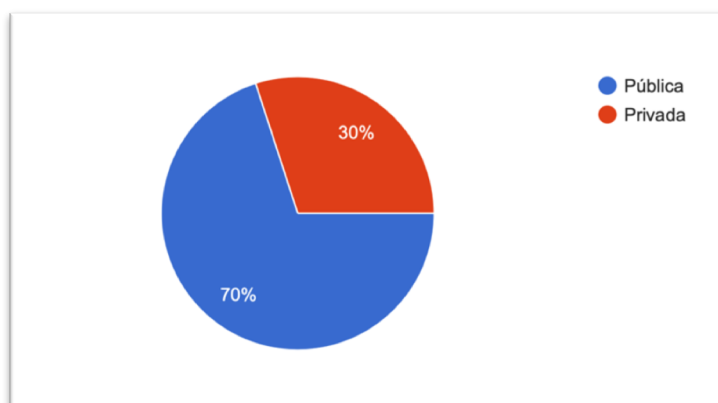


GRÁFICO 5 - INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHAM OS PROFESSORES DO 1.º CEB

Por fim, 70% (n=35) dos inquiridos são docentes numa instituição pública e 30% (n=15) praticam a docência numa instituição privada (Gráfico 5).

1.2-Análise das questões levantadas no inquérito

Foi importante questionar o que os professores inquiridos no estudo entendiam por Educação Artística, através de uma pergunta de resposta aberta.

Os docentes (66%) consideram que a Educação Artística são “todas as atividades, estratégias e técnicas que envolvam as várias perspetivas da arte” (I12), de forma a “envolver as diferentes artes na educação das crianças” (I8), isto é o “ensino da arte” (I17) e a “educação pela arte” (I32).

Verificou-se ainda que os inquiridos (36%) afirmam que a arte promove na criança diferentes competências transversais: “Levar os alunos a vivenciarem situações de arte que potenciem as diversas aprendizagens e desenvolvam capacidades e competências” (I45), mais especificamente a criatividade (I41), comunicação (I5), expressão (I50) e conhecimentos (I27), podendo assim desenvolver a sua personalidade “educar pela arte, isto é promover a formação da personalidade das crianças” (I50).

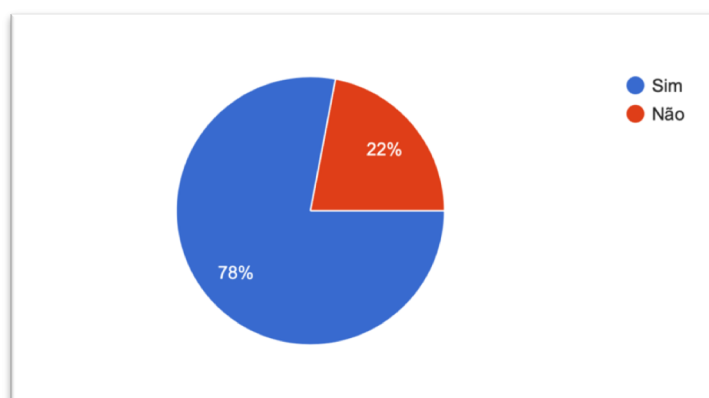


GRÁFICO 6 - FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES FACE À EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Os inquiridos, quando questionados se foram preparados, na formação inicial, para desenvolver a Educação Artística (Gráfico 6), 78% (n=39) respondeu que sim e 22% (n=11) afirmou que não. Desta forma, numa pergunta de respostas abertas, 66% dos inquiridos esclareceram que na sua formação tiveram unidades curriculares relacionadas com a Educação Artística: “Tive unidades curriculares de expressões artísticas desde a “Expressões”, “Didática das Expressões” (I8), “Através de várias unidades curriculares aprendi a trabalhar a educação artística de várias formas” (I17), “Tive disciplinas anuais das três expressões” (I22) e “Através de unidades curriculares de expressão artística na faculdade” (I50).

No entanto, alguns inquiridos (6%) confessam que apesar de terem respondido que sim, essa formação não é suficiente: “na minha opinião não prepara a 100%” (I5), “considero que os professores do 1.º Ciclo deviam ter mais formação nesta área” (I50).

Já 10% dos professores responderam que não, visto que também consideram que na formação inicial, a vertente artística é limitada e insuficiente: “há sempre um módulo, mas essa base é escassa” (I2), “somos preparados mas não da forma adequada. Penso que a formação é insuficiente” (I10) e que só se sentiram aptos para desenvolver a educação artística através da prática: “não muito, temos algumas cadeiras da área mas aprende-se mais através da prática” (I7).

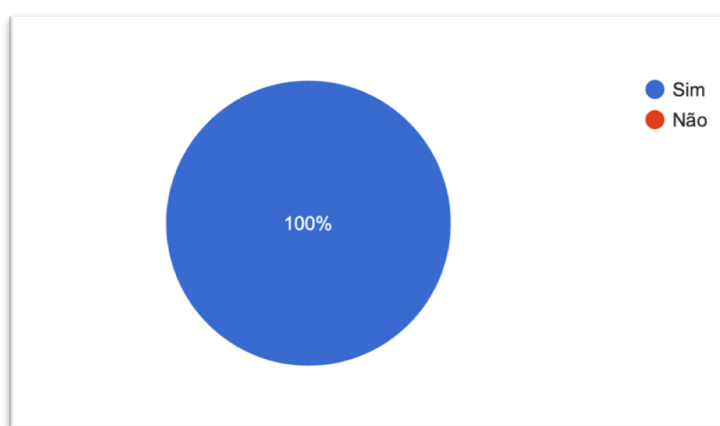


GRÁFICO 7 - IMPORTÂNCIA DA ARTE NO PROCESSO EDUCATIVO

Questionou-se sobre a importância da arte no processo educativo do 1.º CEB. Analisando o gráfico 7, verifica-se que 100% (n=50), isto é, a totalidade dos inquiridos, considera a arte importante no processo educativo. Deste modo, através de uma resposta aberta, foi dada a oportunidade aos docentes para justificar as respostas atribuídas à pergunta anterior. Nestas respostas, é visível que os professores consideram que sendo que é possível encontrar arte em todo o lado e em tudo: “a arte está presente em tudo e todo o lado” (I50), esta deve ser central no processo educativo dos alunos: “deve ser o centro do processo educativo” (I44), uma vez que se pode desenvolver diversos conteúdos e competências: “é possível trabalhar vários conteúdos e competências a partir dela” (I50).

Desta forma, para estes docentes (60%) a arte é importante para o desenvolvimento das crianças: “as artes são muito importantes para o desenvolvimento de todas as crianças” (I4), pois desenvolve várias competências como a criatividade (I8), a atenção (I9), a expressividade (I40), a motricidade (I9), o sentido estético (I40), o

espírito crítico (I20), entre outras. Assim, além destas capacidades, “a arte vai ajudar a criança a desenvolver-se a nível motor (I8) e “a desinibir” (I40).

Dois docentes (4%) afirmam ainda que com a arte contribui para e o desenvolvimento global da criança: “contribuiu para o desenvolvimento holístico dos alunos” (I6), “promove um desenvolvimento mais global dos alunos” (I28).

Por fim, 8% dos professores consideram que aprender através da arte torna-se mais dinâmico, apelativo e eficiente: “permite a aprendizagem da criança de uma forma mais dinâmica e enriquecida” (I15), “através da arte, de uma forma lúdica, por vezes, conseguimos chegar mais depressa às crianças” (I23), “é a forma mais natural de aprender e mais eficaz e eficiente no envolvimento da criança” (I45), “permite contactar com formas mais apelativas de aprender” (I46).

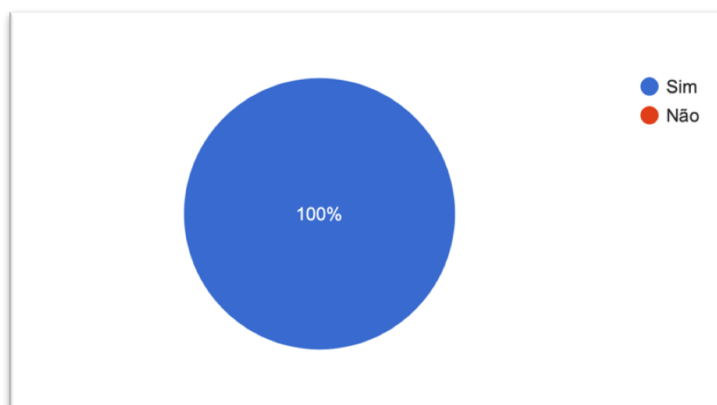


GRÁFICO 8 - ARTE PROMOTORA DE COMPETÊNCIAS NOS ALUNOS

No seguimento da questão anterior, interrogou-se, como uma pergunta de respostas fechada, se os docentes consideram que a educação artística promove competências nos alunos (Gráfico 8), sendo que 100% (n=50) das respostas foram afirmativas.

Quando questionados que tipo de competências, por uma pergunta de respostas a aberta, os professores nomeiam a criatividade (I1), a autonomia (I1), o espírito crítico (I50), a motricidade fina e grossa (I50), a destreza psicomotora (I50), a sociabilidade (I13), a concentração (I10), a reflexão (I27), a cooperação (I50), o sentido estético (I14), a tolerância (I13), a sensibilidade artística (I14), a responsabilidade (I45), a flexibilidade (I13), o respeito por si e pelo outro (I14), o raciocínio (I12), a comunicação (I13), a dedicação (I10), a adaptabilidade (I13), a expressão física e emocional (I27), a

proatividade (I45), a interação com o outro (I18), a aceitação dos outros e das diferentes opiniões (I19), saber estar e ouvir (I20), a interpretação (I31), a organização (I34), a partilha (I32), a liberdade (I41) e a interação (45).

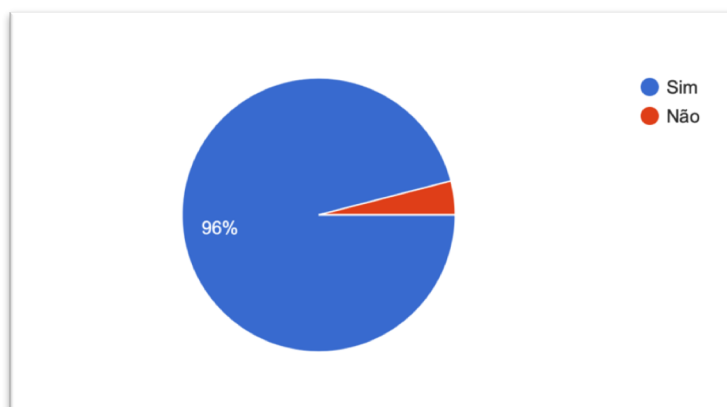


GRÁFICO 9 - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PROMOVE A INTERDISCIPLINARIDADE

Analisando o gráfico 9, constata-se que 96% (n=48) dos inquiridos consideram que a educação artística promove a interdisciplinaridade e apenas 4% (n=2) responderam negativamente. Esta pergunta de resposta fechada seguiu-se de uma pergunta de resposta aberta, a fim de compreender e justificar a primeira.

Desta forma, 70% dos inquiridos que responderam que sim, afirmam que através da arte e da educação artística é possível desenvolver outras áreas do currículo do 1.º CEB: “podemos trabalhar todas as áreas através das artes se tivermos essa intencionalidade educativa” (I18), e que “através da exploração artísticas as crianças podem saber mais sobre outros temas” (I19) e desenvolver diversas competências.

Seis docentes asseguram (10%) que a educação artística é transversal a todas as áreas e a sua linguagem é universal: “é transversal e abrange todas as áreas curriculares” (I34), “a sua linguagem é universal” (I45), viste que “as potencialidades que proporciona, ao nível das diversas áreas, torna-a numa ferramenta capacitadora de aprendizagens significativas” (I45).

Os professores (10%) dizem que trabalhar com interdisciplinaridade é uma mais valia, dado que “ao trabalhar vários conteúdos e desenvolver várias competências, os alunos têm outros níveis de atenção, motivação, empenho e facilidade na compreensão da matéria” (I2). Deste modo, ao “trabalhar as outras disciplinas/áreas de conteúdo de forma dinâmica e lúdica” (I50), o docente motiva e reforça “o interesse das crianças/alunos” (I5).

Por fim, 24% dos docentes dão alguns exemplos de como é possível promover esta interdisciplinaridade: “utilizar a expressão dramática para abordar um tema da história” (I8), “trabalhar um conto em teatro, inserir uma música, ter coreografia e ainda explorar o cenário” (I20), “através dos conteúdos de uma disciplina posso integrar o teatro, a pintura, a música, a dança e transmitir vários conhecimentos” (I21), “visitas de estudo” (I23), “falar da matemática e mostrá-la através da pintura, da arquitetura, etc.” (I29) e “aprender conteúdos de matemática ou português relacionados com obras de arte” (I50).

Relativamente à segunda temática deste inquérito, a Arte Pública, foi essencial investigar como os professores definiam este tipo de arte, através de uma pergunta de resposta aberta.

Deste modo, afirmam que a arte pública são obras de arte que embelezam: “qualquer obra que embeleze o espaço público” (I2), que estão acessíveis e ao serviço de todos: “ao alcance de todos” (I42), “ao serviço de todos (I12), “forma de expressar em grande espaço visível a todos” (I44), disponíveis em qualquer momento: “disponível para qualquer pessoa no tempo” (I13), com o intuito de chegar e alcançar o maior número de cidadãos: “arte promovida para "provocar" um maior número de pessoas” (I35) e que além de serem expostas na rua também poderão ser realizadas na mesma diante outros: “arte feita e exposta em locais públicos para que todos possam ver” (I10). Portanto, é “qualquer obra artística criada por artistas, que se encontra num ambiente exterior, disponível e acessível a todos, em qualquer momento, que pertence a todos e que pode ser criada na rua diante todos” (I50).

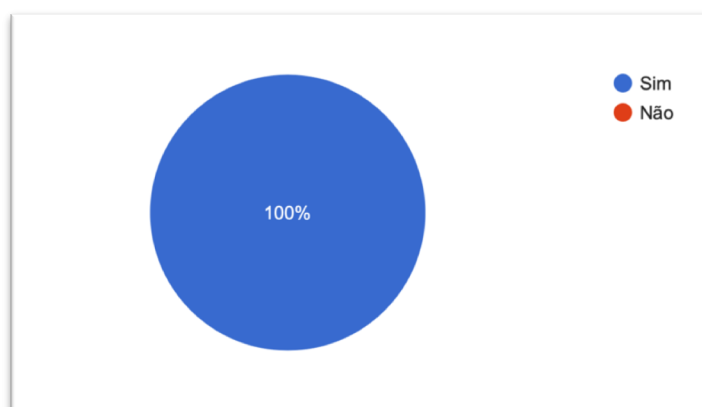


GRÁFICO 10 - IMPORTÂNCIA DA ARTE PÚBLICA NAS CIDADES

No seguimento da pergunta anterior, quando questionados se consideram a arte pública importante nas cidades (Gráfico 10), os inquiridos foram unânimes e responderam afirmativamente, 100% (n=50).

Para compreender a posição dos docentes, foi levantada uma questão de resposta aberta, na qual explicam a importância desta arte na cidade. Deste forma, consideram que a arte pública valoriza a cidade, dá vida, carácter e expressão: “dão vida e alegram a cidade” (I32), tornando-a mais atrativa: “torna-a mais apelativa” (I18), personaliza e caracteriza, confere o carácter decorativo, embelezando-a: “personaliza e embeleza” (I22), “além de embelezar a cidade caracteriza a mesma” (I17), reabilita edifícios mais antigos ou degradados: “acaba por deixar locais abandonados mais bonitos” (I5), apresenta quem lá vive: “identifica e caracteriza o grupo social que nela habita” (I50), distinguindo-a de outras cidades e de outras culturas: “mostra a diversidade de cultural” (I46).

Afirmam ainda que esta arte convida o público a participar socialmente: “incentiva a participação social” (I13), a questionar-se e refletir sobre as mensagens e temáticas das obras: “questionar e refletir sobre diversos temas” (I50), “transmite mensagens” (I26), desenvolvendo o espírito crítico, a capacidade visual: “estimula a capacidade visual” (I50) e de interpretação de cada um.

Deste modo, consideram que a arte pública possibilita que todos tenham acesso à arte: “permite o acesso à arte a todas as pessoas” (I28), independentemente da situação social: “independente do estatuto social a que pertencem, devem ter acesso às arte” (I8), isto é, ainda que tenham menos oportunidades de observar arte em locais específicos podem sempre encontrá-la nas ruas.

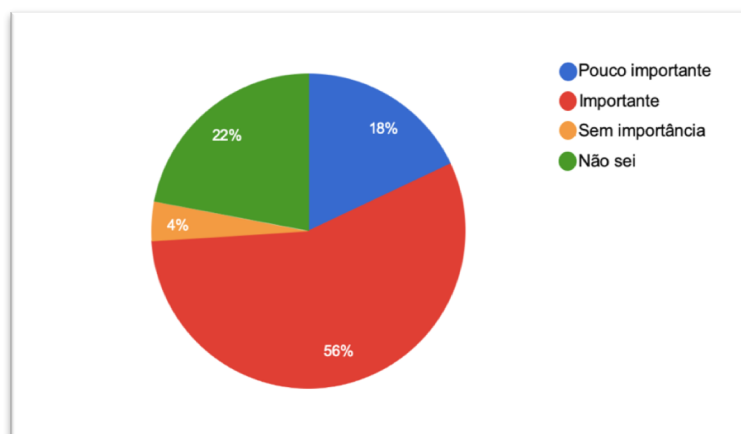


GRÁFICO 11 - VALOR DA ARTE PÚBLICA NO 1.ºCEB

Relativamente à questão sobre qual o valor da Arte Pública no 1.º CEB (Gráfico 11), 56% (n=28) dos docentes responderam que esta arte é importante no 1.º CEB, 18% (n=9) afirmaram que é pouco importante, 4% (n=2) concluíram que não tem importância e 22% (n=11) confessaram que não sabiam.

Os 56% (n=28) dos inquiridos que confirmaram que a arte pública é realmente importante neste ciclo, justificaram que esta poderá ser vantajosa quando interligada a conteúdos específicos: “a arte pública pode ser valiosa quando se faz ligação com conteúdos específicos” (I2) e desenvolvida de forma interdisciplinar e apelativa: “devido à facilidade que a arte tem em ser interdisciplinar, acaba por se tornar mais apelativa para a criança aprender” (I27).

Explicaram também que, sendo a criança mais curiosa, consigo própria e com o que a rodeia: “no primeiro ciclo a criança acaba por ter mais curiosidade, não só de si próprio, mas também de o que lhe rodeia” (I27), através da arte pública poderá desenvolver a sua educação visual: “promove a educação visual” (I50), conhecer a realidade em que se integra: “poderá compreender melhor o que a rodeia e a sociedade em que se insere” (I50) e o que lhe é desconhecido: “realidades distintas das suas” (I50). Assim, ao desenvolver o gosto pela arte previamente: “os alunos podem começar desde cedo a ganhar o gosto pela arte” (I14) é possível despertar olhares e consciências: “permite o despertar de consciências” (I12), elucidando que existem “formas diferentes de ver a vida e outras perfectivas” (I46).

No entanto, 18% (n=9) dos professores referem que a arte é pouco importante no 1.º CEB, visto que não é muito trabalhada e que ainda é cedo para ser abordada: “é precoce falar em arte pública no 1º ciclo” (I40), “não é muito utilizada neste ciclo” (I42) “no 1.º ciclo é mais difícil (I44), contudo já é possível encontrar alguns projetos:, “pouco, mas já se veem projetos no 1. Ciclo” (I21).

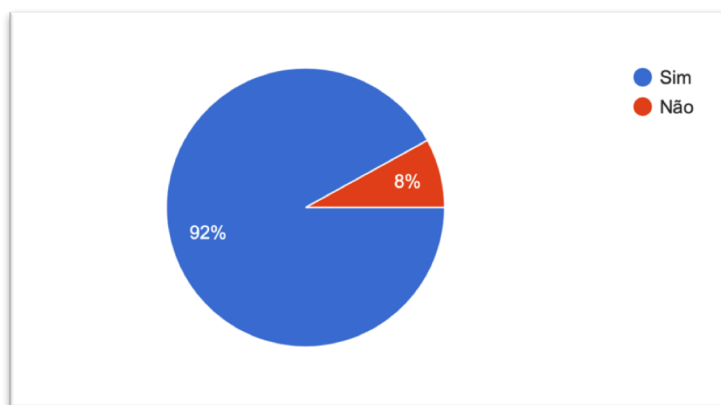


GRÁFICO 12 - RECETIVIDADE DOS ALUNOS À ARTE

Por conseguinte, referindo se os alunos demonstram recetividade à arte (Gráfico 12), 92% (n=46) afirma que estes são recetivos à arte e 8% (n=4) não considera que sejam recetivos.

Assim, 90% dos inquiridos justificaram a questão anterior, confirmando que as crianças apreciam as atividades artísticas e expressivas: “gostam e entusiasma-se nos momentos de expressão artística” (I50), “ficam sempre fascinados” (I18) e que demonstram predisposição para criar: “os alunos estão sempre predispostos a “meter a mão na massa”, explorando diversas técnicas “gostam de experimentar várias técnicas” (I17). Desta forma, mostram-se recetivos a novas experiências: “gostam e são recetivos a novas experiências” (I6) e novos conhecimentos: “gostam de poder descobrir novas coisas e explorar a artes” (I20) e sendo que este momentos são mais lúdicos: “têm um carácter mais lúdico” (I50), esta é uma ótima forma de motivar: “gostam de motivações relacionadas com a arte” (I17), “é muito fácil de cativar as crianças através das artes” (I35).

Um docente (2%) considera que os alunos “adoram trabalhos artísticos a par dos conteúdos de outras disciplinas” (I49), isto é, as crianças gostam de atividades que promovem interdisciplinaridade.

Outro docente (2%) referiu que certas crianças têm receio de arriscar no ato artístico, por acharem que não conseguem e que não têm jeito: “alguns alunos têm medo de arriscar e dizem que “não têm jeito” (I25).

Mencionaram (4%) ainda que esta recetividade varia de aluno para aluno e da sua educação: “depende dos alunos e da sua educação” (I24), sendo que o interesse podia ser

mais constante e perseverante se as famílias dessem apoio: “penso que quando são apoiados pelas suas famílias, o interesse é mais persistente” (I23).

No entanto, dois inquiridos (4%) explicam que a arte é algo que foge à rotina: “tratar-se de algo diferente da rotina” (I10) e às atividades mais formais: “tudo o que "saia" das atividades mais formais, tendo um carácter mais lúdico, desperta interesse nos alunos” (I40).

Os 8% (n=4) dos docentes que responderam negativamente, dizem que os alunos não estão recetivos, pelo facto de não pretenderem refletir “os alunos de hoje não gostam de pensar” (I7) e conseqüentemente, sem raciocinar não estão atentos e são poucos imaginativos: “não estão muito despertos” (I14), “são pouco imaginativos” (I7).

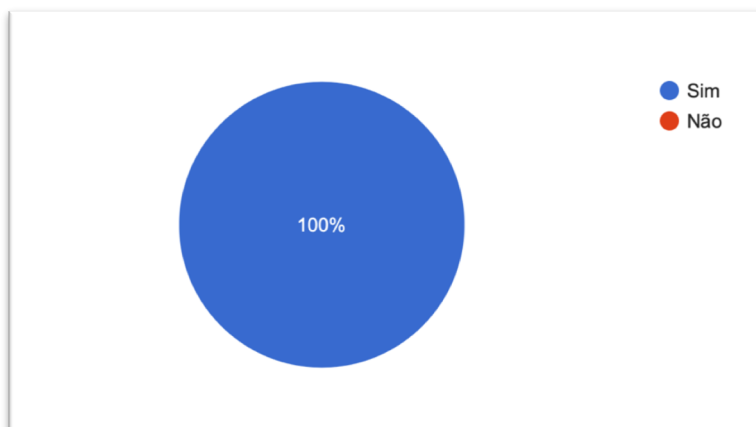


GRÁFICO 13 - ARTE PÚBLICA DESENVOLVE A EDUCAÇÃO VISUAL E O PROCESSO EDUCATIVO

À questão fechada “Considera que “sair à rua” para observar arte ajuda a desenvolver a educação visual e conseqüentemente o processo educativo?”, 100% (n=50) dos docentes respondeu positivamente, sendo que tiveram oportunidade de fundamentar, na pergunta aberta que se seguiu.

Deste modo, os professores consideram que ao proporcionarem momentos de observação e exploração presencial, fora das salas de aula, das vertentes de arte pública, as aprendizagens são mais acessíveis: “ao presenciarem a aprendizagem torna-se mais fácil” (I5) e significativas: “todo o contacto que exista fora de sala de aula é mais significativo para a criança” (I46). Assim, “o contacto é essencial” (I9) e “funciona como estímulo” (I20).

Consideram ainda que, ao vivenciarem a arte pública no seu quotidiano, poderão compreender e valorizar o que a rodeia e a realidade em que se inserem: “poderá

compreender melhor o que a rodeia e a sociedade em que está inserida” (I50), e as “realidades distintas das suas” (I50), sendo que deverão entender que “cada aluno terá a sua interpretação e poderá constatar que não vemos as coisas de maneiras iguais” (I10). Desta forma, desenvolvem competências, nomeadamente “a reflexão, o diálogo, o espírito crítico, a capacidade visual e a interpretação” (I50), tornando a criança mais crítica, atenta e observadora: “torna-nos mais críticos e observadores” (I32).

Por fim, os docentes pensam que as “vivências são importantes ao longo do processo educativo” (I23), uma vez que ao “desenvolver várias competências na educação visual, conseqüentemente desenvolvem o processo educativo” (I50).

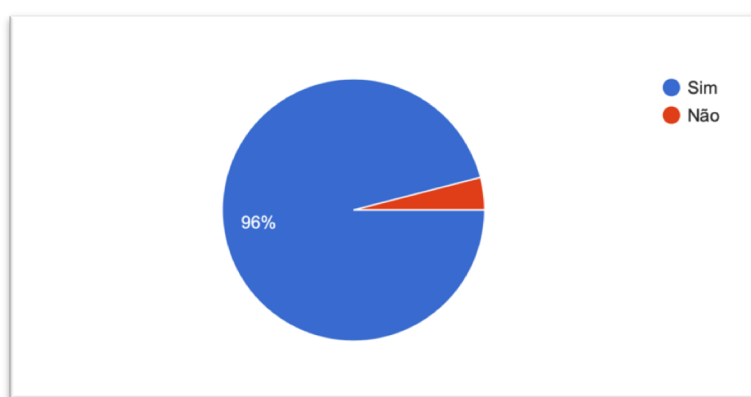


GRÁFICO 14 - RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E ARTE PÚBLICA

Para finalizar, a última questão prendeu-se em perceber se os inquiridos julgavam ser possível relacionar a escola e a arte pública, sendo que 96% (n=48) respondeu que sim é possível e 4% (n=2) refutou que não é exequível.

De modo a apurar como os docentes consideram ser possível essa relação, foi pedido para justificarem, com uma pergunta de resposta aberta. Assim, os professores (12%) pensam que, estando a escola inserida num meio público (I49), alguns conteúdos poderão ser aprofundados através de uma obra de arte: “é possível estudar uma obra de arte pública e interligá-la a uma área de conteúdo” (I50), motivando os alunos e promovendo a interdisciplinaridade e o lúdico de forma dinâmica: “promover a interdisciplinaridade” (I14), “tornar a aprendizagem dos objetivos estabelecidos nessa atividade, mais dinâmica e atrativa” (I35), “é uma excelente forma de cativar e motivar para conteúdos que poderão ser mais “massudos” ou teóricos e exigentes, uma vez que é uma forma mais lúdica de aprender” (I50).

Consideram (18%) que as crianças poderão entender os outros e o que a rodeia, que existem formas distintas de expressão artística, que todas podem ser aceites: “para os

alunos entenderem que se podem expressar de várias maneiras e que todas são aceites” (I11) e que todos podem ter acesso a esta arte: “a arte pública pode ser feita por todos e é para todos, a escola pode fomentar que as crianças façam parte disto” (I19).

Deste modo, 82% dos professores que consideram que esta relação é possível, deram exemplos de como se pode relacionar a escola e a arte pública, entre eles: percursos e passeios pela ruas da cidade onde poderão observar e estudar as várias vertentes artísticas: “visita pelo Porto e pelas ruas” (I36), “sair do espaço escolar para ver diferentes tipos de arte” (I38), “levar os alunos a contactar com a arte de rua e a solicitar-lhes a interpretação da mesma” (I45), “percursos pela cidade para observar e estudar esta arte” (I50); reprodução das obras de arte pública observadas em sala: “reprodução em sala de aula” (I24); construção de obras de artes sobre diversos temas, como murais, cartazes, desenhos, bancos de rua, para serem expostas fora da escola: “construir algumas coisas e colocá-las na localidade onde está a escola” (I22), “construção de murais” (I34), “logótipos de qualquer forma, cartazes de intervenção e informação, desenhos para decoração de paredes, ruas” (I47), “mural sobre o que se passa no mundo” (I41); relacionar a arte pública com a história do país: “pintar bancos do jardim com aspetos da história de Portugal” (I21), “estátuas de Reis” (I41); aulas ao ar livre nos locais com obras de arte: “aulas de história ao vivo” (I41), “aulas na comunidade” (I13); semanas específicas para promover o contacto com a arte: “semanas culturais em que as crianças são convidadas em desenvolver a sua própria arte bem como apreciar a dos outros” (I19) e por último, convidar os artistas de arte pública à escola: “levar os artistas de rua à escola é uma estratégia muito potenciadora para criar essa relação” (I45).

Por fim, um docente (2%) afirma que apesar de ser possível, são necessárias burocracias que dificultam o processo: “é possível, mas é preciso fazer escolhas e as solicitações são muitas” (I21) e outros (14%) confessam que embora consideram ser possível, não sabem como nem que estratégias aplicar para relacionar a escola e a arte pública.

2-Discussão dos resultados obtidos

Chega o momento de rever os dados analisados e discutir os resultados obtidos, valorizando objetivo do estudo. Desta forma, pretende-se responder às questões que guiaram esta investigação:

- a) Qual o papel da Educação Artística no 1.º CEB?
- b) A formação inicial dos professores foi suficiente para trabalhar a Educação Artística?
- c) Em que medida os alunos demonstram receptividade à arte?
- d) Qual o valor da Arte Pública para o 1.º CEB?
- e) É possível articular a escola e a Arte Pública?

Papel da Educação Artística no 1.º CEB

A grande maioria dos professores consideraram que a Educação Artística e a arte têm um papel importante no 1.º CEB e no desenvolvimento de cada criança. Portanto, segundo os docentes, a Educação Artística é o ensino da arte, todas as atividades e estratégias que envolvam a mesma e que desenvolvem várias competências, principalmente a autónoma, a criatividade, o raciocínio, o espírito crítico, a motricidade, a reflexão, sentido estético e artístico, a linguagem artística, a expressão, a interação e a cooperação.

É inquestionável, que a arte desempenha um papel essencial nas nossas vidas e na Educação. Logo, a Educação Artística deverá ser uma prioridade assente na experiência e vivência e de natureza interdisciplinar e integrada.

Consideram que ao desenvolver a Educação Artística simultaneamente com as restantes áreas do currículo, o aluno terá níveis de atenção, motivação, empenho e compreensão mais elevados. Ao trabalharem de forma interdisciplinar e transversal as competências acima referidas serão mais fácil e eficazmente alcançadas e o aluno estará mais motivado e interessado a aprender de forma dinâmica.

Deste modo, é necessário que os professores titulares que trabalhem as expressões artísticas e deem mais valor e importância à Educação Artística, uma vez que esta é fundamental para a educação e o desenvolvimento holístico de cada aluno.

Formação dos professores em Educação Artística

Ainda que uma grande parte dos professores tenha confirmado que a sua formação os tenha instruído para desenvolver a Educação Artística, através de unidades curriculares na faculdade, destaca-se um número significativo de docentes que consideram que a sua formação não os preparou para tal.

Diversos sentem que, apesar de na formação do professor se inserir uma componente artística, trabalhada nessas unidades curriculares, essa não é suficiente para os habilitar das competências necessárias. Deste modo, é importante e necessário que o professor generalista invista, para além da formação inicial, na formação contínua para que se sinta capaz de promover não só a área das artes visuais como as restantes e conheça novas estratégias de ensino.

Recetividade dos alunos à arte

Apesar da grande maioria dos professores concordarem que os alunos são recetivos à arte, uma pequena parte refuta que estes não demonstram essa recetividade.

Desta forma, para aumentar o nível de recetividade, os docentes precisam de abranger mais vertentes e técnicas artísticas nas atividades, de mostrar e dar a conhecer mais obras de arte, para que os alunos comecem a considerar normal a arte encontrar-se em todo o lado, nomeadamente “entre eles”. Quanto mais arte experienciarem, observarem e interpretarem, maior será o nível de recetividade e, assim, poderão desenvolver a formação visual, de modo a percecionarem o mundo à sua volta.

Ao afirmarem que atividades artísticas fogem à rotina, estão a admitir também que não promovem interdisciplinaridade, pois, se estas não são rotina na educação das crianças, significa que são pouco frequentes. Para tal, o professor deve, além de promover momentos de expressão artística, procurar a partir da arte desenvolver as outras áreas do currículo, para que, de uma forma mais lúdica, as crianças considerem que aprender pode ser divertido. Por este motivo, é imperativo que os docentes promovam mais a

interdisciplinaridade entre todas as áreas do currículo e não trabalhar só artes visuais na hora definida no horário, visto que, em vários casos, até acaba por não acontecer, dado que precisam desse tempo para trabalhar a matemática ou o português.

Ao trabalharem de forma holística, conseguem atingir mais rápido e eficientemente objetivos do programa ou das competências essenciais, desenvolver competências nas crianças e intensificar os seus níveis de recetividade à arte.

Valor da Arte Pública no 1.º CEB

No que diz respeito à valorização da arte pública no 1.º CEB, é possível observar diferenças nas opiniões dos docentes, sendo que pouco mais de metade da amostra considera arte pública importante neste ciclo, uma parte acredita ser pouco importante, e ainda uma parte significativa admite não saber e não ter opinião formada.

É importante valorizar a Arte Pública e conceber, na cidade, espaços apropriados à sua realização, de forma promover a arte, a cultura e os artistas nacionais, a embelezar a Cidade e a valorizar os espaços públicos por parte dos cidadãos.

Pensa-se que a melhor solução para a evolução e valorização da Arte Pública não é a erradicação da mesma, mas sim a sua aceitação por todos do seu carácter cultural e patrimonial.

Deste modo, as cidades devem fomentar mais o diálogo e a discussão em torno deste tema, procurando criar ações de sensibilização para todos os cidadãos, tais como: palestras com artistas e cidadãos de forma a criar um espaço de discussão aberto, dando voz a diversos participantes e com diferentes pontos de vista, exposições em “museus ao ar livre” e inaugurações e celebrações de obras de Arte Pública e outras vertentes como música e projeções multimédia, para sensibilizar e incentivar conversa informal entre artistas e apreciadores de arte.

Para que esta arte obtenha mais valor não só na Cidade, mas também 1.º CEB, é necessário, após a sensibilização e aceitação, instruir os professores de estratégias de como podem arriscar e relacioná-la com a escola e os conteúdos do currículo.

Desta forma, é importante que os docentes percebam que, ao incluírem na planificação momentos de observação e exploração presencial, fora das salas de aula, das

vertentes de arte pública, as aprendizagens são mais acessíveis e significativas, visto que o contacto é essencial e funciona como estímulo.

Articulação da Escola e a Arte Pública

A grande maioria dos professores envolvidos neste estudo considera ser possível articular a escola e a arte pública, porém dois docentes pensam que estas não se podem relacionar.

Tal como já foi referido, é necessário promover mais a Arte Pública, para incitar diálogo e transformar a opinião dos docentes que consideram que esta relação não acontece. Essa mudança de pensamento seria possível com formações e workshop, de forma a instruir os professores de que realmente se pode relacionar e quais estratégias e atividades aplicar. Deste forma, se os docentes considerarem que esta arte tem valor no 1.º CEB poderão começar a incluir a arte pública não só nas atividades artísticas como também várias atividades de outras áreas do currículo.

Apesar de só um docente admitir que esta relação é pouco provável, por serem necessárias burocracias que dificultam o processo, pensa-se que esta será a mesma opinião de vários professores participantes e também não envolvidos neste estudo. É claro que, ao recorrer a arte pública, o professor terá que despende de mais tempo na preparação e execução da atividade, uma vez que são necessárias uma planificação bem organizada e estruturada, as respetivas autorizações para a atividade ser realizada e ainda trabalho de campo para observação e conhecimento. Porém, este processo seria simplificado e facilitado com as formações ou workshops acima referidos.

As estratégias mencionadas pelos professores são excelentes exemplos de como se pode relacionar a escola e a Arte Pública, entre elas: percursos e passeios pela ruas da cidade onde poderão observar e estudar as várias vertentes artísticas, reprodução em sala das obras de arte observadas, construção de obras de artes sobre diversos temas, como murais, cartazes, desenhos, bancos de rua, para serem expostas fora da escola, aulas ao livre e na comunidade para analisar obras de arte e relacionar com a história do país e outros tópicos do programa, semanas específicas para promover o contacto com a sua arte e a dos outros e convidar os artistas de arte pública à escola. Portanto, os docentes, ao promover estas atividades, estão a motivar as crianças a quererem conhecer a sua cidade e a sua história, facilitando o processo de obtenção de novos conhecimentos.

Assim, constata-se que a Cidade em que se insere a escola e a Arte Pública são excelentes recursos educativos.

Limitações da Investigação

Nesta investigação, nem tudo surgiu de forma simples, sendo que se presenciaram limitações ao longo do processo de desenvolvimento do presente relatório. Deste modo, estas foram reconhecidas, tomadas em consideração e resolvidas.

A principal limitação deveu-se à gestão do tempo e ao curto tempo de realização da investigação, sendo que esta decorreu em simultâneo com a valência de estágio inserida na prática profissionalizante, bem como as outras unidades curriculares. Foi assim necessária uma gestão de trabalho muito assertiva e delineada.

Inicialmente, seria contemplada uma metodologia de observação participante, no entanto, não foram cedidas as autorizações necessárias para avançar com a implementação das atividades pretendidas. Desta forma, delimitou-se como público alvo do estudo professores do 1.º CEB.

Sendo a amostra deste estudo reduzida, o objetivo não era apresentar conclusões generalizadas sobre todos os docentes do 1.º CEB, mas sim aferir as perspetivas e conceções dos professores inquiridos.

A última dificuldade sentida prendeu-se na análise de dados reunidos, visto que, em determinadas perguntas, certos inquiridos foram parcos nas respostas, sendo estas reduzidas e limitadas. Em contrapartida, vários professores responderam de forma completa e concisa, o que permitiu contornar este aspeto.

Considerações Finais

Chega o momento de tecer algumas considerações sobre o estudo desenvolvido. Ao longo da presente investigação, pretendeu-se aprofundar os nossos conhecimentos sobre Educação Artística e Arte Pública.

Na revisão bibliográfica, foi possível verificar o espaço que as Artes Visuais ocupam no currículo, bem com importância da educação artística no desenvolvimento da criança. São vários os autores que mencionam que o ensino das artes desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança

Trata-se, pois, de uma educação que proporciona uma equilibrada cultura geral, com vivências culturais no âmbito das letras, das ciências e das artes, que levará a um melhor desenvolvimento da pessoa, no seu todo (Sousa, 2003)

Nesta investigação, os professores confirmam que a arte é importante no progresso da criança e no processo educativo, sendo que desenvolve várias competências transversais, tais como: a criatividade, a autónoma, o espírito crítico, o raciocínio, a motricidade, a reflexão, a expressão, a linguagem artística, o sentido estético e artístico, a interação e a cooperação. Desta forma, se os familiares e professores mostrarem interesse e contacto regular com a arte, o nível de receptividade à mesma e interesse das crianças será superior. É também importante que as atividades artísticas sejam mais regulares, pois alguns docentes admitiram que a arte é algo que foge à rotina escolar.

Confirmou-se que o trabalho interdisciplinar é uma vantagem no ensino, uma vez que ao trabalhar as disciplinas/áreas do currículo em simultâneo e de forma dinâmica e lúdica, professor motiva e reforça o interesse e empenho da criança.

Verificou-se também que a Arte Pública se afirma “como um campo de potencialidades evidentes na construção identitária local, ao nível simbólico, promovendo uma relação mais viva entre a cidade, com as suas dimensões históricas e sociais, e os seus cidadãos” (Sequeira, 2008) e que desempenha várias funções, entre elas as que mais se destacam são: função de regeneração urbana, a função social, função comunicativa e a função educativa. Sendo que encontramos diariamente arte em todo o lado, Reis (2007) refere que a função educativa desta arte é tornar-se num recurso educativo, visto que tem uma relação quotidiana com os nossas rotinas, encoraja o diálogo entre os cidadãos,

estimula o pensamento e a imaginação, define os espaços únicos, estabelecendo relações entre o observador, a obra e o contexto, expressa crenças e valores, ensinando sobre nosso passado, presente e futuro, é física e acessível a todos, proporciona interseção de diferentes campos de estudo e permite ao observador encontrar o seu ponto de vista e construir a sua narrativa, incorporando os diferentes estímulos do contexto envolvente.

Averiguou-se que a Cidade pode ser educadora, pois é um centro dinamizador da Educação. Sendo que a Arte Pública é exposta e oferecida pela Cidade, ambas podem ser recursos educativos. Deste modo, a Educação Artística é importante porque visa “dotar os indivíduos das ferramentas necessárias para que se sintam aptos a fruir as obras de arte” (Reis, 2007) dispostas em espaços urbanos, isto é, a Arte Pública.

Percebeu-se ainda que a Arte Pública tendia a ser desvalorizada e marginalizada, contudo nos dias de hoje, com a promoção e as manifestações artísticas, é mais reconhecida e valorizada socialmente. Todavia, ainda é necessário trabalhar a esse nível, por parte das Cidades e respetivas entidades, para transformar o pensamento dos cidadãos e conseqüentemente dos docentes.

A análise documental e a análise e interpretação dos resultados obtidos através dos inquéritos por questionário, levam-nos a repensar a frequência das atividades artísticas, o valor da Arte Pública na Cidade e no 1.º CEB, bem como a relação que poderá usufruir com a Escola. Apesar de todos docentes considerarem esta arte importante nas cidades e de mais de metade afirmar que esta tem valor no 1.º CEB, ainda há um número significativo que pensa que tem pouca relevância ou até nenhuma.

Desta forma, foi notório que a formação inicial dos professores é insuficiente para desenvolver a Educação Artística e para incluir os recursos educativos Arte Pública e Cidade, na educação dos alunos. Para tal, é importante e necessário que o professor generalista invista, para além da formação inicial, na formação contínua para que aprenda novas estratégias de ensino e se sinta capaz de promover não só a área das artes visuais como as restantes. É igualmente indispensável sensibilizar e informar os docentes das estratégias para a inclusão da Arte Pública, de forma a que mudem de pensamento, tenham uma mente mais aberta e para que este processo seja simplificado. Conseqüentemente, com as devidas ferramentas, poderão planificar e promover a interdisciplinaridade entre componentes artísticas, como a Arte Pública e as restantes áreas do currículo.

Por ser possível esta articulação entre a Escola e a Arte Pública, já se veem algumas iniciativas no 1.º CEB, porém estas ainda são escassas. Assim, cabe à escola e aos seus docentes promover esta relação e pô-la em prática.

Constatou-se que o contacto é essencial e funciona como estímulo e que, se os professores proporcionarem momentos de observação e exploração presencial das vertentes de arte pública, as aprendizagens são mais acessíveis e significativas. Deste modo, o uso educativo das obras de arte em espaços públicos desenvolve a literacia visual, estimula o pensamento e a imaginação e promove a comunicação, permitindo que a criança considere estes momentos de observação normais e habituais. Assim, “as situações que facilitam a integração de novos conhecimentos acontecem quando as crianças se encontram em situações naturais, ou seja, em situações de aprendizagem contextualizadas” (Reis, 2007).

Conclui-se que a Cidade em que se insere a escola e a Arte Pública são excelentes recursos educativos não só para a Educação Artística, que fornece instrumentos essenciais aos alunos, de forma a que estes consigam desfrutar e produzir obras de arte, mas para todo o ensino, pois pode ser relacionada com todas as áreas do saber e conteúdos do currículo.

Para finalizar, como linha futura de investigação e de forma a dar continuidade a este estudo, poderia ser realizada uma investigação-ação, incidente na operacionalização da Arte Pública no 1.º CEB, apresentando diversas atividades e estratégias desenvolvidas com um grupo de alunos.

Referências Bibliográficas

Abreu, J. G. (s.d). *A Arte Pública como meio de Interação Social. Da Participação Cívica ao Envolvimento Comunitário*. Associação para o Museu dos Transportes e Comunicações

Aieta, V.; Zuin, A. (2012). *Princípios Norteadores da Cidade Educadora*. Revista de Direito da Cidade. 4 (2). 193-232. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/viewFile/9717/7616>

Caeiro, M. (2014). *A Arte na Cidade História Contemporânea*. Lisboa: Temas e Debates-Círculo de Leitores

Caldas, A. P.; Vaques, E. (2014). *Educação artística para um currículo de excelência, Projecto-piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Canastra, F.; Haanstra, F.; Vilanculos, M. (2015). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique*. Beira: Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica

Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Carvalho, A. (2017). *Gráficos com Excel: 95 Exercícios*. Lisboa: FCA – Editora e Informática, Lda.

Dogheria, D. (2015). *Street Art da procura das raízes do Street Art aos anos 70*. (Vols. 1-5). Milan. Giunti Editore S.p.A.

Dogheria, D. (2015). *Street Art Graffiti Stars: técnicas e protagonistas*. (Vols. 2-5). Milan. Giunti Editore S.p.A.

Dogheria, D. (2015). *Street Art Stencils e Stickers*. (Vols. 3-5). Milan. Giunti Editore S.p.A.

Dogheria, D. (2015). *Street Art Murais*. (Vols. 4-5). Milan. Giunti Editore S.p.A.

Dogheria, D. (2015). *Street Art Posters Arte Urbana Para além do Muro*. (Vols. 5-5). Milan. Giunti Editore S.p.A.

Eça, T. (2009). *Boas vindas à Criatividade e Inovação nas Escolas*. *Red Visual*. 9 (10). Disponível em <http://www.redvisual.net/pdf/9-10/art7.pdf>

Feyo, J. (2014). *Arte Pública, D. João VI “No Passeio Atlântico*. Porto. Faculdade de Arquitetura

Ferreira, S. (2001). *O Ensino das Artes: Construindo Caminhos*. Campinas, São Paulo: Papirus Editora

Guerreiro, M. (2012). *A influência das artes plásticas no desenvolvimento da expressão plástica nas crianças de 5/6 anos*. Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação

Lopes, S. B. T. (2011). *Retratos da arte na educação*. Porto: RÉS – Livraria, Editora & Cultura e Sílvia Berény

Machado, J. (s.d.). *Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga*. Actas dos ateliers do Vo Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Disponível em: https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR461180422234c_1.pdf

Matos, F. (2015). *Cidade Educadora e Gestão local da Educação*. Porto. In Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME. Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico 1.º Ciclo*. 4a Edição. Lisboa: ME Departamento da Educação Básica.

Moio, I.; Mendes, A. (2014). *Cidade Educadora e Hábitos Culturais: Outros Públicos, Outras Oportunidades*. *Revista Portuguesa de pedagogia*. [S.I.]. 87-107. Disponível em: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1798>

Mulcahey, C. (2009). *The Story in the Picture: Inquiry and Artmaking with Young Children*. New York: Teachers College Press

Oliveira, M. (2015). *A Arte Contemporânea para uma Pedagogia Crítica*. Porto: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV. Disponível em: <http://www.apecv.pt/APECVPublications/OLIVEIRA.MONICA2015.pdf>

Oliveira, M. (2017). *A Educação Artística para o desenvolvimento da Cidadania – Atividades integradoras para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. São Salvador. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV

Oliveira, M. (2015). *Qual o Papel da Escultura Pública para a Educação do Cidadão?*. *European Review of Artistic Studies*. 6 (2). 54-67. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2343/1/Qual%20o%20papel%20da%20Escultura%20P%C3%ABblica.pdf>

Oliveira, M. & Silva, B. (2013). *Ilustração: um diálogo entre a Arte e Educação*. Atas do XXI Congresso Internacional Galego-português e de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho

Portelinha, M. (2013). *Arte Urbana: estratégias, contextos e técnicas*. Lisboa. IADE

Read, H. (2007). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70

Reis, R. (2007). *Arte Pública como Recurso Educativo*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Belas-Artes

Reis, R. (2009). Desenvolver capacidades criativas através do diálogo com as obras de Arte Pública. *Recreate Revista Internacional de Creatividad Aplicada Total*. Disponível em: <http://www.revistarecreate.net/spip.php?rubrique54>

Reis, E. (2009). *Estatística Descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo

Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta

Rego, G. (2015). *Educação para a arte Encontros com a Cidade*. Porto: Câmara Municipal do Porto

Rodrigues, D. (s.d.). *A infância da arte/ A arte da infância*. In Ornelas, M. & Saldanha, A., Atas do 2.º Congresso da Rede IberoAmericana de Educação Artística/26.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. Disponível em: <http://www.apecv.pt/atividades/atasapecv26.pdf>

Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas*.
1º volume. Lisboa: Instituto Piaget

Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Música e Artes Plásticas*.
3º volume. Lisboa: Instituto Piaget

Sousa, F. (2013). *Potencialidades da Arte Pública Relacional na Arte/educação Práticas da cidade como sala de aula*. Lisboa: Faculdade Belas-Artes

Anexos

1- Guião do inquérito por questionário

O meu nome é Rita Araújo e sou estudante do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este questionário integra-se no relatório de investigação que está a ser desenvolvido na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e destina-se à recolha de dados sobre a Educação Artística e Arte Pública, tendo em conta as perspetivas dos professores do 1º Ciclo de Ensino Básico.

É importante que responda a todas as questões com sinceridade, sendo que o anonimato e confidencialidade são integralmente garantidos.

• Feminino Masculino

• Idade:

Entre 22 e 33 anos

Entre 34 e 45 anos

Entre 46 e 67 anos

• Grau académico:

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

• Anos de serviço _____

• Instituição

Pública

Privada

Educação Artística

1. O que entende por Educação Artística?

2. A sua formação inicial preparou-o para trabalhar a Educação Artística?

Sim

Não

2.1. Como?

3. Considera a arte importante no processo educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Sim

Não

3.1. Porquê?

4. Considera que a educação artística promove competências nos alunos?

Sim

Não

4.1. Quais?

5. Acha que a educação artística potencia a interdisciplinaridade?

Sim

Não

5.1. Porquê? De que forma?

Arte Pública

6. O que entende por arte pública? Justifique a sua resposta

7. Considera que a Arte Pública importante nas cidades?

Sim

Não

7.1. Justifique a sua resposta

8. Qual o valor da Arte Pública no 1º ciclo? Justifique a sua resposta

9. Os alunos demonstram recetividade à arte?

Sim

Não

9.1. Justifique a sua resposta

10. Considera que “sair à rua” para observar arte ajuda a desenvolver a educação visual e consequentemente o processo educativo?

Sim

Não

10.1. Porquê?

11. Na sua opinião, é possível relacionar a escola e a arte pública?

Sim

Não

11.1. Justifique a sua resposta e dê alguns exemplos.
