

**O currículo aberto:  
polifonia das artes no desenvolvimento humano**

**Judite Maria Zamith Cruz**

**Helena Vieira**

**Carla Antunes**

**Maria de Lurdes Carvalho**

**Maria Virgílio**

*IEC - Universidade do Minho*

**Maria do Céu de Melo**

*IEP - Universidade do Minho*

**Manuela Gama**

*Mestranda - Universidade do Minho*

**Introdução**

Este texto tem como finalidade única a apresentação do projecto que iniciámos. Contemplará os seus pressupostos iniciais, temáticas, objectivos e uma síntese de cada sub-projecto. Constatando a diminuta reflexão sobre a presença das Expressões Artísticas (EAs) no currículo da Formação de Professores do 1º ciclo e de Educadoras de Infância e conseqüentemente nas escolas deste níveis de ensino, sentiu-se a necessidade de o fazer, congregando-se nesta equipa de trabalho investigadores-especialistas nas seguintes expressões artísticas (EAs): Expressão Musical (EM), Expressão Dramática (ExDra), Língua Portuguesa (LP) e psicólogas interessadas no domínio do Desenvolvimento Humano. A temática central da nossa investigação é o estudo da prática e vivência artísticas, encarada numa perspectiva do desenvolvimento humano. Para a consecução desta reflexão serão convocados contributos da Estética, da Psicologia, da Expressão Musical, da Expressão Dramática, da Dança e da Língua Portuguesa. As reflexões parcelares surgirão de um processo contínuo de análise e avaliação das práticas docentes e discentes, tentando assim questionar também as dicotomias vigentes entre teoria e prática, e, entre saberes e competências artísticas. Este estudo será enquadrado no contexto escolar -1º ciclo do Ensino Básico, Jardins de Infância e Creches - e na perspectiva de uma educação integrada e generalista.

## Pressupostos iniciais

A educação artística tem sido alvo de uma crescente desvalorização, que se corporiza nos seguintes factos: - a ausência de uma presença coerente e sequencial nos currículos escolares dos diferentes graus de ensino; - a pluralidade da formação dos professores que por vezes não contempla as finalidades, o formato curricular e os programas expressos nos documentos oficiais referentes ao 1º ciclo do Ensino Básico; - a visível indecisão, contradição e incorrecções detectáveis nesses mesmos documentos e - a ausência de uma formação contínua artística. A importância das EAs na formação dos indivíduos e, particularmente na das crianças, não é já objecto de uma necessária confirmação (Read, 1973; Gardner, 1991). Persistem no entanto, discussões sobre os aspectos em que se consubstancia essa importância:

- É a arte apenas um espaço de explicitação de emoções, sentimentos, valores e ideias (Best, 1985) ? Ou é também um conjunto de saberes, competências e práticas sujeitos aos rituais de uma aprendizagem formalizada? A estas duas perguntas, que podem não ser vistas como dicotómicas e mutuamente exclusivas, poderão corresponder uma acentuação educativa mais centrada na expressão e ou na comunicação, na aquisição de saberes / competências mais performativas (no sentido de executoras) ou mais criadoras. Gendlin ( 1981) defendia que o saber lidar com as nossas emoções passa mais pelo que *somos* do que pelo que conhecemos. Exposto de outra forma, no fluxo da experiência diria, estabelecemos e perdemos laços afectivos, a partir de estruturas/esquemas emocionais precoces, sendo as emoções, como 'sentidos experimentados' corporalmente, que activam aqueles esquemas. Com a lógica da modernidade, rondada pelo descontrolo de pulsões inconscientes, a perspectiva psicológica, aceitando que as emoções podem ser úteis, organizadoras e adaptativas (Greenberg, 1998), tardou em nos permitir aceitá-las como estruturas tácitas fundamentais do pensamento, aspecto desvalorizado em educação. Com um sentido novo, as emoções passaram a ser entendidas como sistemas primários de significado (op.cit., 1998). Numa perspectiva constructivista e compreensiva, elas funcionam como avaliadoras do mundo, em função das relações humanas e dos significados dados às pessoas, ideias e coisas. Elas actuam também como um primeiro dispositivo de informação sintética, voltado para a acção.
- As EAs são importantes 'per se'?, Ou devem ser vistas como estratégias de aprendizagem de comportamentos e de outros saberes disciplinares (Melo & Ferraz, 1997)? Uma vez mais, não vendo estas perguntas como dicotómicas e mutuamente exclusivas, as suas respostas conduzem-nos para a discussão sobre que tipo de relações se estabelecerão entre as EAs e os outros saberes, e sobre quais os critérios didácticos que deverão subjazer à definição/escolha das diferenças e ou comunicações entre aquelas (Melo; Barão da Cunha, 1997).
- Outra discussão nascente das expressas anteriormente, versará sobre os critérios que nortearão a prática dos professores e qual o grau de exigência performativa que deverão almejar os seus alunos.

No que diz respeito à educação artística no 1º ciclo do Ensino Básico, a tradição europeia tem-se dividido em duas correntes, que em Portugal tem os seus defensores: - uma educação generalista integrada ou respeitando curricularmente as diversas EAs e - outra opção que defende claramente uma abordagem pró - profissionalizante. As discussões persistem, quer ao nível das concepções estéticas e artísticas, quer aos níveis curricular e metodológico propriamente ditos. Esta discussão tem vindo a acentuar-se nesta última década perante a multiplicidade dos modos de criação artística, linguagens utilizadas e naturalmente os seus conteúdos substantivos. Defendemos que o mundo artístico deve ser crescentemente uma das fontes privilegiadas para a nossa reflexão e opções educativas, onde se detecta uma crescente integração entre as artes ao momento da criação e performance das obras. Outra fonte propiciadora da discussão serão as contribuições da abordagem constructivista e da aprendizagem para a autonomia. No caso específico da educação artística, elas conduzem-nas para a definição do papel do aluno como executor de obras de outrem e/ou como actor definidor das suas aprendizagens e produtos (obras). Também nos remete para uma mudança na função do professor. Este para além de propor intencionalmente determinadas aprendizagens, deve passar a ser um propiciador de conflitos criativos, estéticos e técnicos.

Norteadas por estes pressupostos discutir-se-ão as seguintes temáticas:

- a criação: a sua especificidade, momentos e conteúdos substantivos;
- a fruição estética: objectivos e níveis, a formação de públicos;
- a emoção e a razão nas artes: trajectos criativos pessoais e sua substancialização nos actos de criação e nas obras;
- as especificidades e as possíveis comunnalidades entre (das) as várias linguagens artísticas: especificidade, correspondência, estratégia e integração;
- a educação artística profissionalizante vs. educação artística generalista: objectivos e implementação;
- o professor-especialista vs. professor generalista: formação e implementação organizativa conteúdual e pragmática;
- as posturas metodológicas do professor num contexto de aprendizagem artística: programas e intencionalidades didácticas.

Explicitados os nossos pressupostos e as grandes questões que nos preocuparão, este projecto terá os seguintes objectivos gerais:

- Debater os pressupostos estéticos, artísticos e psicopedagógicos e as suas implicações educacionais.
- Reflectir sobre a problemática da especificidade das várias linguagens artísticas e também das respectivas comunnalidades, de forma a avaliar a pertinência da integração (ou não) das diversas áreas de expressão em projectos a desenvolver nas Creches, Jardins de Infância e Escolas do 1º ciclo.
- Perspectivar propostas didácticas onde estejam presentes as várias expressões artísticas contempladas nos programas oficiais e que se consubstanciarão em sequências didácticas enformadas por critérios determinados (ex.: diferenciação, sequencialização, complexidade, contraste, etc.)

## **Sub-projectos**

Como o próprio título do projecto indicia, a polifonia é a nossa metáfora investigativa. Assim sendo, ele contemplará vários sub-projectos que entre si tecerão cumplicidades conteúdaís e metodológicas. Sintetizá-los-emos de seguida:

### Sub-projecto 1: Pressupostos para uma educação artística integrada: hipóteses e perspectivas.

Este sub-projecto tentará discutir con(infir)mar a existência de especificidades e comunnalidades entre (das) várias linguagens artísticas. Este estudo será contextualizado no espaço de uma educação artística generalista. A esta limitação não obsta, no entanto, que esteja ausente o desenvolvimento de competências performativas de cada linguagem artística (e de várias de uma forma integrada). O nosso pressuposto matricial é o respeito e pela necessidade de desenvolver saberes e competências sem a qual não pode ocorrer uma educação artística, seja ela encarada como uma educação para a criação artística, para a acção performativa ou para os actos de fruição estética. cremos, no entanto, que a aprendizagem de uma linguagem artística depende, ou é mais significativa, se nessa aprendizagem coexistirem saberes e competências de outras linguagens. Aliás, na paisagem de criação pós - modernista, são os próprios artistas que nos indicam este caminho de integração. Cada vez mais, os actos de criação envolvem múltiplas EAs, não fazendo sentido, nem histórica nem esteticamente, continuar a defender a feudalização / compartimentação da criação artística. Daí defendermos que é preciso ouvir cada vez mais a voz dos artistas quando falam dos seus processos de criação e torná-los como fonte privilegiada das nossas reflexões pedagógicas. Esta posição reenvia-nos também para outro domínio do nosso sub-projecto, que pretenderá discutir o que pretendemos ou queremos dizer quando falamos de educação artística generalista ou educação profissionalizante. Esta temática continua imprecisa, sendo notada a pluralidade de designações, objectivos e métodos de implementação. Muito intimamente ligada a esta temática, estará outra que é a formação de professores. Se existe um consenso alargado que a formação artística dos professores não é adequada nem eficaz, ainda são parcas as contribuições sobre um possível perfil e conseqüente estruturação dos programas da sua formação. Esta tem-se limitado à discussão da dicotomia professor generalista vs professor especialista, discussão que deverá basear-se, defendemos, num contexto mais amplo, sobre qual modelo de ensino é que defendemos para o 1º ciclo do Ensino Básico: - um ensino crescentemente disciplinar adoptando os modelos dos outros ciclos de Ensino, ou - um ensino integrado, como aliás os documentos oficiais assim o defendem? Conseqüentemente, muitos das questões atrás avançadas, conduzir-nos-ão para qual deverão ser as posturas metodológicas do professor num contexto de aprendizagem artística (Melo, 2000). Apesar das nossas intenções estarem separadas neste enunciado, a nossa postura investigativa, como atrás já referenciada, será polifónica.

### Sub-projecto 2: Jogos de linguagem e desenho de emoções

Este sub-projecto envolve a aplicação dos dois referidos programas psicológicos exploratórios, dirigidos ao bem-estar psicológico da criança e do jovem, com interesses em

domínios artísticos permeados de ambiguidade e imprecisão de fronteiras, procurando-se alcançar as seguintes finalidades de ajuda: (1) lidar com o *sentir*; (2) despistar dificuldades de relação; (3) apreender perguntas por esclarecer e (4) intervir face a riscos e a crises de desenvolvimento. O programa *Jogos de linguagem* (Zamith-Cruz, 1998) orienta-se para a leitura e escrita, a partir de matrizes, ou seja guiões para a escrita. Tal como Gertrudes Stein ou Thomas Motos (1996) os entenderam, jogos de linguagem são formas de recreação intelectual que permitem combinar e reorganizar letras, palavras e frases de novos modos, sendo de salientar o humor presente e o contexto, relacionados com o seu valor poético. Por essa via, intentou-se desenvolver o conhecimento da língua e da literatura, da linguagem oral e escrita criativas, ultrapassando a aprendizagem tradicional. Apreendido pela população - alvo o emprego literário do jogo das palavras, associou-se a sua função social a géneros literários (comédia) e a correntes estéticas (Cubismo e Surrealismo), para além de ser detectada a sua eficácia em títulos de livros ou na publicidade. Em termos da estrutura do Programa, os jogos de linguagem foram sequencializados em 10 módulos, segundo o tipo (forma/significado) e funções (lúdica/séria), nomeadamente em jogos fonéticos e lúdicos de letras, em jogos de significados, em jogos com base na linguagem do *eu* e em jogos de matrizes formais, temáticas narrativas e específicas (Motos, 1996). Por sua vez, para a construção do programa *Desenhando Emoções* (Zamith-Cruz, 1999) traduziram-se, seleccionaram-se e adaptaram-se as orientações de pedido de desenho (instruções escritas nas folhas de trabalho) apresentadas em cinco livros dirigidas a crianças e pais, de Heegaard (1998) relativos a problemáticas de vida difícil: situações traumáticas, doença muito grave, falecimento de um membro da família, separação e divórcio e comportamento aditivos. Em seguida, as instruções sequencializaram-se em 10 módulos, com temas amplos entre os quais: tempos de mudança (no mundo e no eu), emoções e sentimentos fáceis e/ou difíceis, e exploração de conceitos básicos de relacionamento familiar, entre pares e social, a partir da confiança básica no outro e encontro de segurança num porto seguro.

### Sub-projecto 3: O contador de história

O contador de histórias visa apreender, em educação, a eficácia dos relatos históricos, contos, mitos e lendas (McEgan & Egan, 1995; Egan, 1986). Ao momento, conta com a dramatização - O baú do tesouro do avô do Brasil, em Comemoração dos 500 anos dos Descobrimento do Brasil, integrada no Projecto *Natura /Cultura* do Centro Interdisciplinar de Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade de Lisboa (CICTSUL) Braga. Neste contexto, os alunos do 4º ano do conservatório de Música Calouste Gulbenkian assistiram à apresentação do *achamento* do Brasil, com o relato da viagem de Pedro Álvares Cabral e o *encontro* dum baú velho, com instrumentos musicais de percussão, panos coloridos e até frutos tropicais, pertencentes a um rico avô brasileiro. Depois da narração, foi incentivada a escolha, por cada aluno, da personagem de índio ou navegante português. Curiosamente, as crianças chegaram a escolher personagens não referidas pelas animadoras, como o capelão do navio, a filha do chefe Índio, a filha e mulher de Pedro Álvares Cabral e, até mesmo, um valente chefe índio. A experiência lúdica foi vivida de forma intensa e movimentada, havendo entre os dois grupos (nativos e portugueses), a partilha dinâmica de haveres culturais e abertura ao *outro*. Os recém-chegados foram saudados com gestos calorosos e música improvisada, troca de oferendas, permeada de comunicação verbal, impermeável aos desarmónicos *linguajares*. As

composições escritas e desenhos relativos a *um encontro inesquecível*, realizados após a *performance*, estão a ser analisados, em termos de temas centrais e pormenores acrescentados, originalidade e entendimento histórico. No entanto, de momento, alguns apercebimentos, de mencionar, passam pela apreensão visual e narrada de aceitação da diferença e partilha entre culturas, do significado festivo da vivência dramatizada, sem esquecer a aquisição de conhecimentos históricos integrados, por espontânea interiorização de características de personagens escolhidas e *agidas*. Os estudantes dos 4<sup>os</sup> anos dos Cursos de Educação de Infância e Ensino Básico do Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho têm vindo a recolher dados históricos e a ensaiar dramatizações, a apresentar junto de outras crianças do Ensino Básico. Foram, igualmente, construídas marionetas, por crianças, com materiais reciclados do avô Francisco (narrador) e da neta (a quem foi contada a história), do rei D. Pedro IV e D. Manuel I, Pedro Álvares Cabral, D. Isabel (sua esposa), rainha, príncipes, aios, capitães de navios e aventureiros, Índios brasileiros e escravos africanos, animais exóticos, deuses, heróis, humanos e grandes monstros *terríveis*, que serviram de apoio a trabalho em Jardim de Infância. Noutra âmbito do sub-projecto, seguir-se-á uma abordagem dramática de mitos de metamorfose, enquadrada na temática - Do mito da criação -

#### Sub- projecto 4: A Educadora criativa na Educação para a Infância

A temática *A Educadora Criativa na Educação para a Infância* tem em vista as seguintes intenções formativas: (1) a aquisição e domínio de conhecimentos específicos actuais, na área das Expressões Artísticas, com implicações no desenvolvimento humano; e (2) o reconhecimento de que *compreender, conhecer, saber e explicar* são conceitos, que não correspondem linearmente à acção educativa, por atenção ao processo psicopedagógicos. Em Portugal, a questão da qualidade dos centros educativos, nomeadamente para a primeira infância, tornou-se um dos pólos da investigação recente (Portugal, 1996; Carvalho, 1997; Woodhead, 1996, 1999, no prelo). O foco de estudo é a observação e a avaliação de creches comunitárias, contextos promotores de desenvolvimento *secundário*. Iniciado no ano transacto, o Projecto IV foi iniciado com duas vertentes, descritas como segue: Vertente 1. "Aconselhamento psicológico de educadores" e Vertente 2. "Avaliação do ambiente e da qualidade educativa em creches da cidade de Braga". Na primeira vertente, por recurso a uma metodologias quantitativa e qualitativa - *Grounded Theory* (Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1990, 1994), procuraram-se integrar registos de avaliação e análise/interpretação de relatos orais/entrevistas e textos escritos por Educadoras de Infância numa teoria contextualizada (*grounded*) sobre creches. As questões de investigação centraram-se nas necessidades do bebé, na experiência do educador de infância em creche comunitária, nas aprendizagens tidas como úteis, a efectuar num curso de Educação de Infância e em 'histórias' vividas na creche (Zamith-Cruz & Pires-Antunes, 1999). Foram construídas codificações de categorias centrais como exigências da profissão de educadora e condições de trabalho do educador, em creches. Na vertente II utilizou-se uma lista de verificação de Indicadores de Qualidade do Processo e Ambiente na Creche (PROAMB), divididos em *ambiente e qualidade educativa*. Os resultados encontrados têm vindo a ser comparados com um outro estudo, com idênticas características (Carvalho, 1997). Ao momento, está a ser realizada a análise quantitativa de um questionário respondido por educadores de infância, relativo a

interesse por parte dos inquiridos e crianças, formação em expressões artísticas e prática nas distintas áreas.

#### Sub- projecto 5: Desenvolvimento do auto- conhecimento

O desenvolvimento do auto-conhecimento constitui uma estratégia para o desenvolvimento de competências intelectuais e afectivo-sociais. A sensibilidade humana ao *outro* e os procedimentos éticos estão presentes na aquisição do conhecimento do *eu*. Este projecto enquadra um trabalho de imaginação guiada, performance e análise de registos visuais e narrativas em Disciplinas de Movimento e Drama, no Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho (Zamith-Cruz, Pires-Antunes & Valente, 1999, no prelo; Zamith-Cruz & Pires-Antunes, 1999, no prelo). Defende-se que é possível identificar alguns modos de despoletar motivações intrínsecas nos estudantes, futuros educadores/professores, em termos de agir e intentar compreender "acções " educativas. Capitalizando essas motivações, pensa-se fornecer aos alunos oportunidades, para prosseguirem os seus próprios interesses e os desafios cognitivos, que se lhes coloquem. Com tal proposta, importa dar suporte emocional ao *pensamento criativo e produtivo* (Marland, 1972) dos estudantes, possibilitando-lhes um envolvimento estimulante e, nesse contexto, introduzi-los no que o mundo tem de melhor para lhes oferecer (Craine & Craine, 1991). Com um trabalho de imaginação e performance em Drama, visa-se favorecer, nomeadamente, o pensamento divergente, por meio de estratégias imagéticas, a expressão e comunicação acerca do *self*, o domínio de processos emocionais, por representações analógicas, o reconhecimento e reflexão de experiências e de história de vida e a aquisição de *competências narrativas* - "ensino" duma força de transformação e criação de metáforas alternativas para significados de vida insatisfatórios ou desajustados. A preparação do trabalho de grupo foi precedida de trabalho individual e apoiada por suporte em indutores emocionais (objectos, imagens, palavras, frases e textos), para um jogo proposto aos estudantes: Construir uma trama de sentidos, para duas das quatro propostas temáticas: (1) *vermo-nos* em um outro lugar no espaço; (2) arremessarmo-nos contra o tempo e voltar ao "aqui-e-agora"; (3) sentirmo-nos, inesperadamente, arrebatados pela natureza; e (4) concebermos formas de representação, em que o corpo existe ligado à mente (ou também, em que o coração *se conjuga* com cabeça). Foram utilizados recursos materiais para indução imagética, com posterior exploração temática (dissociativa): (1) objectos como um embrulho de natal, a partir do qual sairiam 'todos os *desejos* possíveis; (2) imagens filmadas, com personagens que "viam" para além do "real"; (3) palavras-chave, incompreensíveis em contextos dados; (4) textos escritos em chinês. Sugeriu-se a leitura da expressão com que Italo Calvino inicia o seu capítulo intitulado *Visibilidade* (1990, ob. póstuma, trad. port. s/d., pp.101-119) - "Chove dentro da minha fantasia". Os estudantes vieram a escolher os temas relacionados com (1) o fascínio pela natureza e (2) a relação emoção - cognição. Não se pretendeu abordar o que se "vê", mas também partilhar visões da construção da mente social, em realidades paralelas: relatar jogos dramáticos criativos e apelar à imaginação em educação.

#### Sub- projecto 6: O texto - percursos para a dramatização.

Qualquer reflexão centrada nas relações texto/dramatização no contexto escola não pode alhear-se da forma como a Educação Dramática é percebida nos planos

curriculares do Ensino Básico e Secundário, já que nos percursos a desenvolver estarão, de algum modo, em diálogo com eles e por eles são condicionados. A assunção da Expressão e Educação Dramática como área específica no 1º ciclo do Ensino Básico, lado a lado com a Língua Portuguesa, a Educação Plástica ou o Estudo do Meio, por exemplo, não tem sequência nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico que, apesar de manterem nos seus curricula todas as outras áreas das chamadas Expressões, relegando não obstante, a Educação Musical para uma área opcional- suprimem a Expressão Dramática, valorizando-se apenas nalguns programas, o papel de certas actividades, como o jogo dramático por exemplo, como instrumento de cognição. Este hiato é interrompido, posteriormente, no Ensino Secundário, na componente dos CSPOPEs (Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento dos Estudos) e dos Cursos Tecnológicos com a inclusão dos 3 Blocos de Oficina de Expressão Dramática. Se numa vertente considerarmos a situação no terreno, é notório o atraso na implementação da Expressão Dramática no 1º ciclo, facto constatado recentemente pelo relatório "A Educação Artística e a Promoção das Artes na Perspectiva das Políticas Públicas" (S. Silva, 1999), a par de uma deficitária expansão da Oficina de Expressão Dramática no Ensino Secundário. Acerca deste itinerário intermitente da Educação Dramática nos planos curriculares e da situação concreta da sua implementação, duas questões, além de outras, se nos oferecem: - A oscilação que se verifica entre a percepção de que a Expressão Dramática tem (ou deverá ter) um espaço próprio e específico no contexto dos curricula, e a instrumentalização do Drama colocando-o ao serviço da aprendizagem de um conjunto de saberes diversificados tais como as Línguas Estrangeiras e a Língua Portuguesa, a História, etc. Esta oscilação tem a ver, inevitavelmente com a maior ou menor permeabilidade do Sistema Educativo a investigações como as de Slade (1954), Way (1967), Bolton (1979), O'Neill (1982) entre outros, que enfatizam o Drama como peça essencial para o desenvolvimento da criança, ou de estudos que direccionam para a criação teatral na educação (Ryngaert (1992); Dupeyron (1990); - A pertinência da formação de professores, nomeadamente no 1º ciclo do Ensino Básico e o desenvolvimento de pesquisas que visem expandir a Expressão Dramática nas nossas escolas (Antunes, 1998). O sub-projecto "Texto-Percursos para a Dramatização" pretende, no contexto do 1º ciclo do Ensino Básico e ao nível da Formação Inicial dos Professores do 1º ciclo, desenvolver o trabalho de criação em torno do Texto, tomando-o como pretexto e pré-texto para a exploração das qualidades sonoras da palavra em interacção com as linguagens dramática, visual-plástico e musical, como fonte geradora de explorações de saberes e competências, para a construção de textos 'escritos' e 'lidos' na acção e ainda enveredando pela dramatização / teatralização de textos literários (Lopes, 1991).

#### Sub-projecto 7: A Dança- Os primeiros passos de uma aprendizagem musical

A perspectivação de um diálogo polifónico entre a música e a dança na educação artística tem sido alvo de diversas configurações ao nível de algumas metodologias da educação musical. As filosofias de base expressionista, referencialista ou formalista (Reimer, 1970) subjacentes, se bem que nunca em estado puro, a algumas das metodologias da educação musical mais divulgadas neste século constituem motivações diversas para um mesmo recurso à dança e/ou movimento enquanto foco potencializador de aquisições no domínio motor, cognitivo e afectivo (D'Hainaut, 1980). Dalcroze, Orff e Gordon (este último na esteira de Laban, 1971) destacam-se entre os metodólogos que preconizam a

valorização do corpo enquanto suporte de expansão vital dos elementos musicais inatos na criança. Se este diálogo entre a música e a dança tem lugar no patamar das sugestões pedagógicas, já ao nível do desenho curricular da educação no nosso país, se ergue um silêncio improdutivo, ora pela ausência, ora pela presença intermitente dos interlocutores no percurso do processo educativo. Assim, deparamos com um ensino artístico que, em termos de objectivos e nas diversas áreas específicas, se encontra previsto e delineado na legislação (LBSE, Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar, Planos Curriculares do Ensino Básico e Secundário, DL.344/90- que estabelece as bases gerais de organização da educação artística Pré- escolar, escolar e extra-escolar), mas, que, em termos práticos não tem, sobretudo no ensino, uma efectiva nem contínua implementação no terreno por questões que vão desde a deficiente formação dos professores generalistas, à desarticulação das componentes verticais e horizontais do currículo artístico, passando pelo adiamento indefinido da publicação de portarias que regulamentem a actualização de diversos artigos dos Decretos- Lei (Ex.: DL344/90, Artº 43, nº1, sobre a futura legislação para as diversas áreas da educação artística) e culminando, por exemplo, na mais recente proposta do Ministério da Educação para a Revisão Curricular do Ensino Secundário, dentro da qual as artes estão ausentes do plano curricular da maioria dos 'Cursos Gerais' (à excepção da Oficina de Expressão Dramática) e dos 'Cursos Tecnológicos'(à excepção da disciplina de História da Arte e do Design no Curso Tecnológico de Artes Gráficas). A presença das Artes nesta proposta constitui-se em dois núcleos, isolados, de especialização (G3-Artes Visuais e G4-Artes do Espectáculo), os quais surgem claramente acoplados a uma matriz tecnológica predominante. Este sub-projecto encontra-se incontornavelmente associado ao subprojecto I-Pressupostos para uma educação artística integrada: hipóteses e perspectivas. e procurar estabelecer um diálogo contínuo entre uma perspectiva organizacional do desenvolvimento nas vertentes psicológica e curricular, e propostas educativas consubstanciadoras dessa perspectiva.

### Palavras finais

As questões que subjazem a este projecto assumem grande pertinência no contexto actual em que se propõe um novo equacionamento do papel das Expressões Artísticas. Recoloca-se em discussão não só a Formação Inicial e Contínua dos Professores, mas também a reformulação dos currículos e os seus possíveis modelos de implementação.

### Referências bibliográficas

- ANTUNES, C. (1998). *Práticas de Expressão Dramática no Ensino Básico / 1º ciclo - Um estudo na cidade de Braga..* Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- BOLTON, G. M. (1985). *Towards a theory of Drama in education.* London: Longman.
- CARVALHO, M. L. (1997). *Educação na Primeira Infância: Onde, como e porquê? Organização do ambiente e desenvolvimento do processo.* Tese de Mestrado em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. Universidade de Coimbra.

- GARDNER, H. (1990). *Art Education and human development*. Los Angeles: J. Paul Getty Trust.
- HEEGAARD, M. (1998). (5 vols.) "*Quando alguma coisa terrível acontece: As crianças podem aprender a lidar com situações traumáticas*", "*Quando alguém tem uma doença grave: As crianças podem aprender a lidar com a perda e a mudança*", "*Quando alguém muito especial morre: As crianças podem aprender a lidar com a tristeza*", "*Quando os pais se separam: As crianças podem aprender a lidar com a tristeza do divórcio*" e "*Quando a família está com problemas: As crianças podem aprender a lidar com a tristeza decorrente da adição às drogas e ao álcool*". Porto Alegre: ArtMed.
- LOPES, M.V. (1991). *Texto e Criação Teatral na Escola*. Porto: Edições Asa. .Cadernos Correio Pedagógico.
- McEGAN, H. & Egan, K. (1995) (Eds). *Narrative in teaching, learning and research*. N.Y.: William Morrow.
- MELO, M. C.; Ferraz, A. (1997). As Expressões Artísticas no Programa do 1º ciclo do Ensino Básico: a disciplinarização e a integração. In Pacheco, J. A. et al. (org.). *Reforma Curricular: da intenção à realidade*. Braga, Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, 151-159.
- MELO, M. C.; BARÃO DA CUNHA, M. C. (1997). As Expressões Artísticas Integradas: Contributos para uma reflexão. In Leite, L. et al. (org.). *Didácticas Metodologias da Educação*. Braga, Departamento de Metodologias da Educação. Universidade do Minho, 1067-1076.
- MELO, M. C. (2000). *As explorações pontuais artísticas: o trajecto reflexivo e decisório do professor e dos alunos..* Texto apresentado no Congresso Internacional - Os Mundos Sociais e Culturais da Infância -, Universidade do Minho, Janeiro.
- MOTOS, T. (1996). *Juegos creativos de language*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- PORTUGAL, A. (1996). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação da criança à creche*. Porto: Porto Editora.
- READ, H. (1973). *Educacion por el Arte*. Buenos Aires: Paidós
- RYNGAERT, P. (1992). *Introdução à Análise do Teatro*. Porto: Edições Asa.
- SILVA, S. A. (1999). *A Educação Artística e a Promoção das Artes na Perspectiva das Políticas Públicas* - Relatório divulgado pelo grupo de trabalho dos Ministério da Educação e da Cultura (Despº 296/97, 19.8.; ME, MC).
- ZAMITH-CRUZ, J. (2000). *Programa 'Desenhando de emoções'*. Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância, Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Janeiro. (no prelo)
- ZAMITH-CRUZ, J. & ANTUNES, C. (1999). *Narrativas de Profissionais de Educação de Infância em Creches Comunitárias Portuguesas*. (CD.Rom- <http://waece>) Encuentro Mundial de Educadores Infantiles- En conmemoracion del 50 aniversario de la Declaración Universal del Nino. Colombia, Cartagena das Indias, Nov.
- ZAMITH-CRUZ, J., ANTUNES, C. & VALENTE, L. (1999). *Creative Dissociation in Drama: Imagetive techniques for human development*. Conference Researching Drama and Theatre in Education. University of Exeter, School of Drama and Music, April. (no prelo).



## **Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração**

Actas

IV Colóquio sobre Questões Curriculares  
Universidade do Minho  
14, 15 e 16 de Fevereiro de 2000

Organizadores

José Augusto Pacheco  
José Carlos Morgado  
Isabel Carvalho Viana

Centro de Estudos em Educação e Psicologia  
Universidade do Minho

2000



## FICHA TÉCNICA

### **Título**

Políticas curriculares: caminhos da  
flexibilização e integração

### **Organizadores**

José Augusto Pacheco  
José Carlos Morgado  
Isabel Carvalho Viana

### **Capa**

Luis Cristovam

### **Fotocomposição e Impressão**

LUSOGRAFE

### **Depósito Legal**

155 583 / 00

### **ISBN**

972-8098-68-5

© Centro de Estudos em Educação e Psicologia  
Universidade do Minho  
1ª Edição, 1000 Exemplares

Sede: Campus de Gualtar, Telef. 253 604240/1/2, Fax 253 678987  
E-mail — [ceep@iep.uminho.pt](mailto:ceep@iep.uminho.pt)

Edição com o apoio financeiro:  
Fundação para a Ciência e Tecnologia  
Fundação Calouste Gulbenkian  
Instituto de Inovação Educacional  
Porto Editora