



## PORTUGAL, ARTE E EDUCAÇÃO: ENTRE O CENTRO E A PERIFERIA

João Paulo Queiroz\*

**Resumo** – Este texto contribui para descrever a encruzilhada em que o ensino artístico se encontra no contexto de Portugal e da Europa. Depois de contextualizar historicamente o tema e de enquadrar a situação de Portugal no contexto europeu, coloca-se em discussão as tendências emergentes do discurso político. Os discursos sobre a educação, à escala global, radicam nos conceitos associados à competitividade, ao crescimento económico, ao empreendedorismo, ao combate ao desemprego, ao binómio investigação & desenvolvimento (I&D). Fala-se aqui concretamente, como exemplo destes discursos, das directivas centradas em metas transnacionais no quadro da União Europeia, onde os objectivos no campo da Educação estão bem quantificados. Questiona-se, em termos mais concretos, se há um sacrifício da educação e do espaço para as humanidades em geral, e do espaço para a arte-educação em particular, no domínio das políticas educativas transnacionais, colocando-se assim em evidência as trajetórias em oposição dos percursos nacionais, assim como a experiência e o investimento já feito, em termos históricos, em confronto com as linhas políticas deliberadas nos fóruns internacionais.

**Palavras-chave:** Arte. Formação de professores. Educação pela arte. Portugal. União Europeia.

### INTRODUÇÃO

Este texto coloca em discussão as tendências emergentes que têm visado gerar discursos políticos sobre a educação à escala global, que radicam nos conceitos emergentes na esfera política contemporânea e associados à competitividade, ao crescimento económico, ao empreendedorismo, ao combate ao desemprego, ao binómio investigação & desenvolvimento (I&D). Fala-se aqui concretamente, como exemplo destes discursos, das directivas centradas em metas transnacionais no quadro da União Europeia, onde os objectivos no campo da Educação estão bem quantificados.

---

\* Doutor em Belas-Artes pela Universidade de Lisboa (Portugal). Professor da Faculdade de Belas-Artes da mesma instituição.  
E-mail: joao.queiroz@fba.ul.pt

Ir-se-á, primeiro, fazer um enquadramento da situação educativa em Portugal, apontando as suas características históricas particulares, onde se salienta uma elevada prevalência de analfabetismo até há poucos anos. O contexto de atraso deste aspecto do desenvolvimento humano no contexto europeu é associado à ditadura prolongada, que deixou as suas marcas latentes no contexto da sociedade portuguesa de todo o século XX. Faz-se também um apontamento cronológico sobre as principais características da educação artística no ensino médio em Portugal, anotando as políticas e principais intervenientes, bem como as mudanças verificadas nos períodos relevantes. Procura-se salientar as tensões e as divergências entre as orientações globais, que tendem a privilegiar as ciências aplicadas e as novas tecnologias no contexto competitivo da globalização e o campo da arte-educação, apontando as contradições e divergências que se observam, hoje, à escala global.

Questiona-se, em termos mais concretos, se há um sacrifício da educação e do espaço para as humanidades em geral, e do espaço para a arte-educação em particular, no domínio das políticas educativas transnacionais, colocando-se assim em evidência as trajetórias em oposição dos percursos nacionais, assim como a experiência e o investimento já feito, em termos históricos, em confronto com as linhas políticas deliberadas em Bruxelas, no contexto da Comissão Europeia e dos Conselhos Europeus.

Assim, neste texto, procura refletir-se sobre os desafios e os riscos da educação em artes na formação de professores e na sua ligação com as políticas nacionais e as redes de formação docente de Portugal no contexto europeu, que parece estar a começar a ocorrer segundo modelos e intencionalidades que colocam a educação artística como uma das últimas prioridades políticas contemporâneas. Pretende-se assim apresentar um quadro de contexto que possa apoiar leituras mais agudas sobre o lugar da arte-educação nos ensinos médio e superior, tanto em Portugal como nos contextos globais, dentro de um posicionamento de atualização e adequação à realidade.

## DA EDUCAÇÃO *D'APRÈS NATURE* AO DESENHO

A percepção da necessidade de discutir publicamente o ensino das artes pode ser cristalizada pela revolução liberal quando os ideais iluministas e o modelo francês de Academia é discutido. Almeida-Garrett (1883, p. 232-233), dramaturgo, escritor, poeta, político, fundador do Conservatório e do Teatro Nacional, já em 1829 criticara, tomando como referentes Rousseau e Madame de Genlis, o modo como se ensinam as crianças:

Não me perei a fazer caretas e rabiscos, a titulo de desenhar *d'après nature*, como Rousseau com o seu Emílio; mas tampouco lhe hei de dar estampas a copiar, que é o meio mais seguro de elle nunca saber nada senão copiar. Parece-me mau este segundo methodo, que é

o commum, — e ridiculo o primeiro. Nada ha mais absurdo do que principiar o estudo do desenho, appresentando a uma criança o que chamam a estudos, "uma cara cortada com várias linhas e graduada em proporções geométricas, uma orelha igualmente, que é das coisas mais difficeis para desenhar; — e dizer-lhe: 'Copia isso'". [...]

Mas pegar n'um objecto natural ou artificial, seja qual for, e dizer-lhe simplesmente:

"Desenha isso;" é mandar-lhe fazer garatujas de parede d'eschola, que, a não ser o pupillo outro extraordinário talento, e se não dar todo a isso, também de nada aproveitarão. [...]

Eu assento que o melhor methodo é appresentar ao mesmo tempo cópia e original, fazer observar a verdade de um e a fidelidade da outra, e o modo pelo qual se consegue fingir a natureza; e estou que este é o modo de andar mais depressa e mais seguro.

Assim conseguirei que seja elle quem combine a arte com a natureza, e que copiando, ao mesmo tempo, do vivo e do pintado, simultaneamente aprenda uma pela outra, observando na cópia como por ella se imita o original, e no original como o imita a cópia.

O paradigma educativo criticado por Garrett seria todavia seguido pelos alunos de 11 anos de idade que começaram a frequentar as Academias de Belas-Artes de Lisboa e do Porto, fundadas por Passos Manuel a partir de 1836, nos seus cursos de Pintura, Escultura e Arquitetura. Desenhava-se a partir de litografias estereotipadas e desinteressantes, favorecendo-se a cópia fiel da própria gravura, que por sua vez reproduzia uma escultura ou uma pintura, tudo isto sem referentes reais. Só em 1859 seriam adquiridos modelos em gesso de esculturas e começam, a custo, as primeiras aulas de modelo vivo. O ensino de operários coexiste na Academia a partir de 1881 com cursos de artes aplicadas e industriais e curso de desenho para operários, cursos que irão desaparecer com o surgir das primeiras escolas industriais em 1901. Em paralelo, o ensino técnico feminino surge em 1886, com a "oficina de labores femininos" (anexa à escola Marquês de Pombal). Dividia-se em costura (trabalhos de agulha) e pintura (aguarelas, guache, óleo). Existe registo neste período da presença feminina em quase todas as escolas (FONTES, 2015). O ensino de desenho surge também associado às necessidades da indústria, que então empregava crianças de 10 anos — podendo mesmo chegar-se aos 7 ou 6 anos de idade. Pode ser exemplo deste ensino enquadrado pela oportunidade o pedido de autorização da empresa de Caminhos de Ferro do Sul e Sueste para abrir uma Escola de Desenho, pedido dirigido ao Ministério das Obras Públicas, em 1883:

Existe actualmente, ao serviço das oficinas nestes caminhos de ferro um desenhador, por nome Francisco Pindaro da Silva Diniz, que de si tem dado incontestáveis provas de assidua e inteligente aplicação, não só nas coisas próprias do seu mister, como procurando mesmo com ardente empenho estudar o funcionamento dos variados mecanismos e o modo de

obter os seus produtos. Este empregado, cômico da grande vantagem que resultaria para o desenvolvimento técnico do operariado das referidas oficinas da iniciação de uma escola de desenho, propõe-se a dirigi-la, para o que não lhe faltam conhecimentos especiais, nem boa vontade (BERNARDIM MACHADO apud FONTES, 2015).

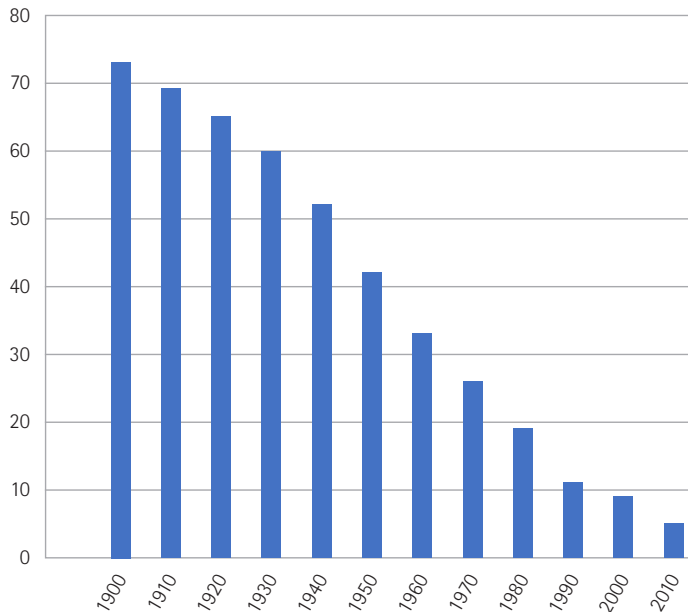
A motivação para a formação artística é sobretudo utilitária, ligada às necessidades técnicas das fábricas ou de associações comerciais e às premências circunstanciais, e sobretudo coexiste com o trabalho: aprende-se dentro da fábrica, sem normalização de métodos e com resultados muito informais. Adiciona-se a esta formação a dos numerosos asilos para a "infância desvalida" (casas de abrigo e correção) que surgem após a proibição da mendicidade infantil, em 1835. A par com a preparação para criadas de servir e para ofícios operários, são ministrados alguns princípios de desenho ou de música, bem como alguns ofícios mais ou menos oficinais/artísticos, como rendeiros, alfaiates, encadernadores, ou pintores de faiança, sempre consoante a iniciativa dos seus promotores, particulares ou associações cívicas.

Ainda em 1823 anota-se a primeira escola para deficientes surdos-mudos, por D. João VI, com professores vindos da Suécia, ensinando desenho e artes mecânicas, vindo a escola a ser integrada em 1834 na Casa Pia. Outras escolas surgiriam, como por exemplo o Asilo dos Cegos no Convento dos Cardais (FONTES, 2015).

Os professores do ensino técnico e da instrução pública neste período dividem-se entre mestres (aulas práticas) e o professor (aulas teóricas), sendo a diferença de estatuto enorme. Já deste tempo são empregues as expressões de professor "efectivo" e "contratado", sendo habilitação mínima, a partir de 1888, o curso dos institutos industriais, comerciais ou dos liceus (FONTES, 2015):

A admissão ao tirocínio envolvia não apenas a obrigação de reger a disciplina a que respeitava o tirocínio, mas a de desempenhar os restantes serviços inerentes ao cargo de professor, como o de apresentar "o programa da sua orientação pedagógica no ensino das disciplinas". O tirocínio tinha a duração de dois anos, findo os quais o candidato deveria apresentar um relatório minucioso do seu serviço. Para ascender à categoria de efectivo, deveria ainda, para além de obter boas notas, recolher igualmente informações favoráveis do director da escola.

A adicionar a estas provas poderiam acrescentar-se trabalhos práticos de modelação de barro ou outras provas experimentais. Não há, claro, componentes pedagógicos na preparação destes professores.



**Gráfico 1** Taxa de analfabetismo em Portugal continental, entre 1890 e 2011

Fonte: Portugal (2015).

## REPÚBLICA DE 1910

O período da Primeira República, a seguir a 1910 e até à ditadura de 1926, caracterizou-se por bastante instabilidade política e financeira além da complicada participação do país na Grande Guerra, tanto na Europa como em África. Na educação houve lugar para importantes alterações, como a abertura de novas universidades, terminando o monopólio da Universidade de Coimbra, assim como algumas experiências pedagógicas inovadoras, como a "Escola Nova", na Escola Oficina n. 1, na Graça, em Lisboa (e a revista *Educação Social*, publicada de janeiro 1924 a outubro de 1927). Com o regime de co-educação (não separação de rapazes e de meninas), as salas de aulas são aí substituídas por oficinas, laboratórios, gabinetes de trabalho e cozinhas, acabando o estrado e as carteiras. Há trabalhos práticos, manuais, para todos os alunos, todos os dias. A aquisição de conhecimentos é feita a partir da observação, colocando a experiência antes da teoria e permitindo o contacto com as experiências profissionais de várias profissões em opção. O aluno era incentivado a participar e argumentar (SEBASTIÃO; SEABRA, 1988).

Nesta chamada Primeira República, sucedem-se outras reformas, que se debruçam sobre o ensino e os ideais da instrução pública. As Academias de Belas-Artes passam a Escolas de

Belas-Artes, aí leccionando-se o Curso Preparatório para os Cursos Especiais (equivalente ao 5º e 6º ano de escolaridade); o Curso de Arquitectura Civil; o Curso de Escultura; o Curso de Pintura e o Curso de Gravura Artística. As 12 escolas de Desenho Industrial passam a designar-se Escolas de Artes e Ofícios. Em 1920 são já cerca de 20 estas escolas. As disciplinas de pendor artístico que se encontram nos liceus e nas escolas técnicas são designadas de Trabalhos Oficinais, Desenho Geral, Desenho Especializado (aplicado a mecânica, marcenaria e construção civil).

O Conservatório Nacional de Lisboa dividia-se em Música e em Teatro (onde se inserirá o ensino da dança e da cenografia). O Conservatório de Música do Porto é criado e mantido pela Câmara Municipal, até à integração no Ministério da Educação em 1970.

Em 1930, as Escolas de Artes e Ofícios passam a designar-se Escolas Industriais.

A formação de professores de Desenho das Escolas de Artes e Ofícios, Escolas Industriais e Escolas Preparatórias e de Arte Aplicada faz-se com a instituição da Escola Normal para o Ensino de Desenho.

O curso da Escola Normal era dividido em duas vertentes:

- Desenho Rigoroso;
- Desenho Livre.

O curso de Desenho Rigoroso permitia duas especialidades:

- Desenho de Máquinas;
- Desenho de Construção Civil.

Para frequentar Desenho de Máquinas exigia-se como habilitação de acesso o Curso Geral de uma Escola Superior de Engenharia, como o Instituto Superior Técnico.

Para frequentar Desenho de Construção Civil exigia-se como habilitação o Curso de Arquitectura de uma Escola de Belas-Artes.

A outra vertente, de Desenho Livre, preparava professores de desenho elementar, desenho decorativo, modelação e pintura, e exigia-se como habilitação de acesso o curso de Pintura ou Escultura de uma Escola de Belas-Artes.

As aulas teóricas da Escola Normal para o Ensino do Desenho decorriam na Escola Industrial Marquês de Pombal, e os trabalhos práticos, na Escola Afonso Domingues, em Lisboa.



**Figura 1** Áreas da Europa que atingiram os 50% de alfabetização masculina, desde 1700

**Fonte:** Adaptada de Houston (2001).

## UM ANALFABETISMO ESTRUTURAL

Em Portugal, a alfabetização foi muito tardia e o país observava, no período posterior à Segunda Guerra Mundial, uma taxa de analfabetismo superior a 50% (Gráfico 1). O contexto educativo português é singular no espaço europeu. A estabilidade proporcionada pelo regime de ditadura, após o golpe de 1926, não foi aproveitada para assumir alfabetização como prioridade, o que acentuou um contexto de atraso sem paralelo em toda a Europa.

A título de exemplo, os artigos 42 e 43 da Constituição do Estado Novo de 1933 estabelecem que:

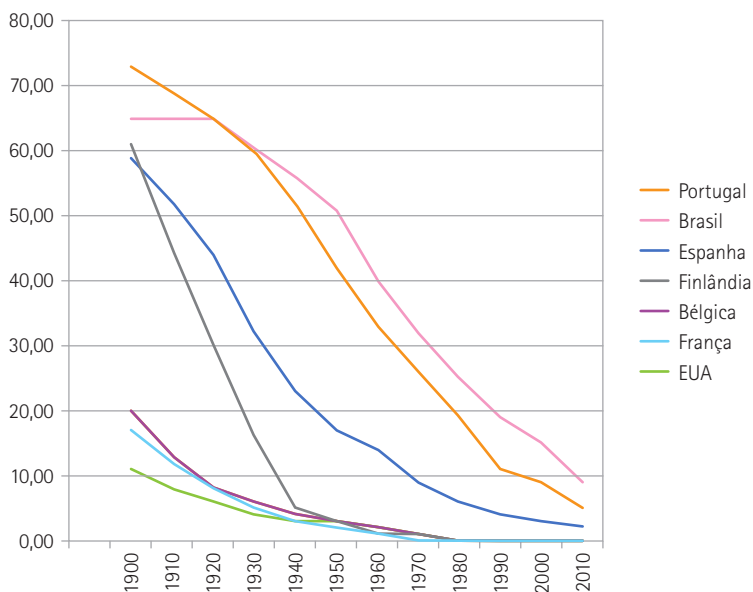
Art. 42º – A educação e instrução são obrigatórios e pertencem à família e aos estabelecimentos oficiais e particulares em cooperação com ela.

Art. 43º, § 1º – O ensino primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares, ou em escolas oficiais (PORTUGAL, 1933, p. 5).

Assim podem ser até dispensadas as escolas em benefício do lar doméstico e fica implícito que o conceito de educação se parece reduzir a saber ler, escrever e contar – como aliás era observado na realidade rural, difícil e vivida anteriormente. A taxa de analfabetismo em 1940 é comparável à taxa de analfabetismo verificada na França da Revolução, em 1789, assim como a verificada no resto da Europa central na mesma época (Figura 1).

Em pleno século XX o regime do Estado Novo move-se devagar para inverter uma textura europeia muito assimétrica e enraizada em antigas diferenças culturais e religiosas, dividindo a Europa entre as áreas protestantes, que incentivaram a leitura directa da Bíblia desde o século XVI (Lutero e *sola scriptura*, uma das *quinque solae*), e as áreas restantes do sul da Europa, fiéis a Roma. Nestas, a Contra-Reforma e o passado extenso da Inquisição contribuíram em boa medida para o caso extremo da iliteracia verificada em Portugal. Em termos cumulativos, observa-se, em 1940, no que respeita ao analfabetismo, um atraso de 150 anos, no período das maiores mudanças sociais, económicas e políticas da Europa e do mundo. Portugal é um caso singular, mesmo em comparação com os restantes países a sul da Europa.

Observam-se alguns retrocessos, como a eliminação da co-educação, a instauração do livro único com conteúdos doutrinários e propagandísticos, a redução da escolaridade obrigatória de cinco para três anos, a implantação de actividades militaristas obrigatórias como a Mocidade Portuguesa visando "a formação do carácter, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família", assim como a "Obra das mães pela educação nacional".



**Gráfico 2** Comparação da taxa de analfabetismo, desde 1900, em Portugal, Espanha, França, Bélgica, Finlândia, Brasil e Estados Unidos da América

**Fontes:** Unesco (1953), Roser (2015) e Vilanova Ribas e Moreno Julià (1992, p. 167).



Como enquadramento ideológico o Estado Novo entrelaça na educação e na propaganda os seus fundamentos. Em 1938, quando se comemoram dez anos de regime, são distribuídos como material didático obrigatório, às escolas primárias, sete grandes cartazes impressos a cores com o título geral "A Lição de Salazar" (REMÉDIO, 2012). Um deles sintetiza bem o viés ideológico adoptado pelo regime (Figura 2) através da fórmula "Deus, Pátria, Família". Os cartazes servem de base à lição do dia, nas quatro classes, e passariam a fazer parte da decoração das salas de aula. A sua observância é vigiada pelas inspeções escolares (CARNEIRO; AFONSO, 2014).



Figura 2 Um dos sete cartazes comemorativos dos 10 anos de ditadura, em 1938, distribuídos às escolas primárias como material didático obrigatório

Fonte: Remédio (2012).

No regime de ditadura de Salazar só os alfabetizados podem votar, o que não favorece a vontade política para contrariar o analfabetismo. O Estado Novo revia-se na estabilidade conservadora de um país ruralizado e subdesenvolvido que desprezava a industrialização e o consumo.

Por outro lado, a maior interligação e exigência na divulgação de estatísticas e programas de ajuda internacionais, proporcionadas pelos novos fóruns surgidos no pós-guerra, vão colocar uma renovada ênfase na melhoria dos índices de desenvolvimento humano. No contexto da Guerra Fria, Portugal só consegue se integrar à Organização das Nações Unidas (ONU) em 14 de dezembro de 1955 (a antiga União Soviética vetara até aí todas as tentativas)

e se integra à United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) a partir de 1965, sendo aliás a participação descontinuada entre 1972 e 1974 (UNESCO, 2015).

Em 1952 é anunciado o Plano de Educação Popular para combater o analfabetismo adulto, mas com poucos resultados. Portugal chega aos anos de 1960 com a taxa de analfabetismo ainda nos 35%. Com o enquadramento na Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em 1955, o país insere-se nos planos de auxílio internacional, com o "Projeto Regional do Mediterrâneo". Assim, devagar, no ano seguinte a escolaridade obrigatória passa para quatro anos, mas só para os rapazes (para as raparigas será só em 1960).

O artigo 1º, n. 2, da Carta das Nações Unidas (reforçado no artigo 55) consagra como um dos seus objetivos o princípio de "autodeterminação dos povos" (CHARTER OF THE UNITED NATIONS, 2015), o que sugere implicitamente o fim dos regimes coloniais, num contexto politicamente favorável, aliás, aos interesses geopolíticos das duas superpotências emergentes. Os esforços diplomáticos na justificação dos territórios coloniais são cada vez mais exigentes para argumentar as "especificidades orgânicas" do regime, apoiadas num cada vez mais isolado argumentário histórico-jurídico. Salazar (1967) orienta sua política internacional por uma obstinação conservadora, afirmando que "portugueses europeus e africanos, combatemos, sem espectáculo e sem alianças, orgulhosamente sós". Fala-se de modo bem sintetizado, nesse discurso, de política colonial, de baixos padrões de democraticidade, e assume-se a força militar, o regime ditatorial e o isolacionismo. Ao mesmo tempo a ONU, em sede da Unesco, começa a fazer as primeiras conferências para erradicar o analfabetismo em nível mundial como decorre do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS, 2015), com a fundação da Unesco em 1947 e a promoção de grandes conferências internacionais como a Second International Conference on Adult Education, em Montreal, no Canadá, em 1960. No World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy (em Teerão, 1965) salientou-se pela primeira vez claramente a relação entre literacia e o desenvolvimento (Unesco, 1965) estabelecendo uma agenda mundial que interligou as grandes agências mundiais como Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização das Nações Unidas para Alimentação e a Agricultura (FAO), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e World Food Program. Aponta-se, entre outras coisas:

Em vez de um fim em si mesmo, a literacia deve ser encarada como a via de preparar o homem para um papel social, cívico e económico que vai muito para além dos limites da alfabetização rudimentar que consista meramente no ensinar a ler e a escrever (UNESCO, 1965, § 1.2).

Nesta conferência Portugal ainda não era membro da Unesco, e nela não participou, nem como observador.

Em 1957 surge a reforma das Escolas Superiores de Belas Artes (Lisboa e Porto) onde o acesso se mantém em nove anos de escolaridade para os cursos de Escultura/Pintura e em 11 anos de escolaridade para Arquitectura. Na sociedade civil funda-se a Associação Portuguesa de Educação pela Arte com um ciclo de palestras (João dos Santos, Calvet de Magalhães, Alice Gomes, Mário Chicó, J. Freitas Branco, António Pedro, Adriano Gusmão, Cecília Menano).

Em 1965 Portugal torna-se membro da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Ao mesmo tempo, a Fundação Gulbenkian aprofunda o seu papel na educação não formal, através das bibliotecas itinerantes, do museu e do Centro de Investigação Pedagógica (Rui Grácio, Arquimedes Santos, Benard da Costa). Em 1966, a escolaridade obrigatória é de seis anos para os rapazes.

Em 1971, já após a morte de Salazar, na primavera marcelista, Veiga Simão, ministro da Educação, estabelece as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, lançando as bases de uma rede universitária descentralizada. Em 1973, Veiga Simão lança uma profunda reforma do sistema educativo, com novas escolas de maior proximidade e melhor equipadas. O "Canto Coral" e o "Desenho" dão lugar à "Educação Musical" e "Educação Visual," com a participação nos novos *curricula* de pedagogos muito qualificados, como Betânio de Almeida.

O regime do Estado Novo foi bastante duradouro e, se não fosse interrompido pela Revolução dos Cravos de 1974, preparar-se-ia para completar 50 anos, dos quais mais de uma década travando guerras coloniais em diversos teatros de operações (Angola, Guiné, Moçambique, Timor).

## NORMALIZAÇÃO DEMOCRÁTICA

Em 1975, a nova Constituição da República portuguesa, no âmbito dos direitos, das liberdades e garantias pessoais, no seu artigo 43 estabelece uma educação isenta de directrizes "filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas". A normalização do regime democrático é conseguida em 1976 através de eleições livres e pluripartidárias. Em 1977, as Escolas Superiores de Educação são estabelecidas em vez das Escolas Normais de Educadores de Infância e as Escolas do Magistério Primário. Prosseguem outras reformas como a introdução do ano propedêutico, ou o 12º ano de escolaridade (1977-1980). Em 1979, a Comissão Madalena Azeredo Perdigão reúne representantes de arte, dança, música, teatro, cinema no "Relatório Preliminar do Plano Nacional de Educação Artística do Ministério da Educação de Portugal" estruturado em "1. A educação pela Arte; 2. A educação para a Arte e 3. Outros meios de Educação Artística". Em 1983, reestrutura-se o ensino da música, da dança, do teatro e do cinema nas modalidades gerais dos ensinamentos básico, secundário e superior (originando neste último as escolas superiores de música, dança, teatro e cinema). São implantados os cursos profissionais (10º, 11º e 12º anos de escolaridade). No ano seguinte a OCDE divulga

o "Exame da política educativa portuguesa". Teresa Ricou instala o espaço Chapitô, na Costa do Castelo, em Lisboa, mobilizando um novo tipo de educação artística, as artes de rua e circenses, e intervindo na reintegração pelas artes, num projeto que se mantém pioneiro em Portugal.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO ARTÍSTICO

Em Portugal a realidade educativa teve alterações dramáticas a partir dos anos 1970. Passou-se de seis mil professores do ensino secundário para 70 mil em 1990. O recrutamento massivo de professores gerou alguma desprofissionalização temporária do professorado (NÓVOA, 1992), incluindo os professores de educação visual ou de artes: a maioria dos professores no final dos anos 1980 era "professor provisório" sem formação pedagógica específica. Alguns professores efetivos eram-no por capitalização de anos de docência. Durante os anos 1980, a par com a maior afirmação de uma comunidade científica em torno das ciências da educação, observa-se também o expediente da formação em serviço: após uma formação especializada do tipo universitário (como artista, arquiteto, *designer*), muitas vezes incompleta, seria adicionado mais tarde, e já em serviço como professor, um período de estágio pedagógico, num procedimento gerido pelo Ministério da Educação, que impunha aos professores a sua profissionalização: um ano de disciplinas pedagógicas e um ano de estágio supervisionado com o respetivo relatório, avaliado pelo parecer de um professor efetivo.

Atualmente, em Portugal, a situação da formação docente tornou-se bastante diversa, sendo bifurcada em torno das Escolas Superiores de Educação (ESEs) e das Universidades. As ESEs, integradas na sua maioria no ensino politécnico, tendem a priorizar a formação pedagógica e a dedicar pouco espaço lectivo à formação artística especializada, formando professores com três anos de formação superior e dirigidos ao ensino básico, do 5º ano ao 9º ano de escolaridade. Também são as ESEs a formar os professores generalistas (do 1º ao 4º ano de escolaridade) com componentes plásticas mais ligeiras. As Universidades (onde se passaram a integrar as escolas de Belas-Artes desde 1992) fazem a formação pedagógica ao nível do mestrado, depois de uma graduação totalmente profissionalizada na prática artística reflexiva. O mestrado é o grau requerido para o exercício no ensino secundário (10º, 11º e 12º anos de escolaridade).

Assim, os professores tendem a especializar-se em torno de um modelo sequencial, onde se associa a aptidão para a docência de níveis avançados à formação ao nível do mestrado em Universidades. Deste modo, em Portugal, os professores de artes podem dividir-se consoante o nível de ensino que podem exercer.

De um modo mais global, em Portugal, pode sintetizar-se o ensino artístico ao longo da escolaridade, primeiro pela mão do professor generalista (professor dos primeiros anos de escolaridade que adiciona ao seu desempenho profissional a lecionação das "expressões",

sem possuir formação especializada) e depois por um professor um pouco mais especializado (professor inserido em grupos de áreas de docência, a partir do 5º ano de escolaridade), embora sem uma ênfase profissional nas práticas artísticas. E finalmente ter-se-á nos três últimos anos de escolaridade, 10º, 11º, 12º anos, o professor com uma base profissional em artes e um mestrado de habilitação pedagógica (SOUSA, 2007).

## UNIÃO EUROPEIA, GLOBALIZAÇÃO E COMPARABILIDADE

Em 1986, Portugal adere à Comunidade Económica Europeia (hoje União Europeia) ao mesmo tempo que a Espanha, e após a Grécia. No campo da educação é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, documento estruturante. O ensino obrigatório é alargado até ao 9º ano e a educação pré-escolar é consignada politicamente, depois de quase 70 anos de abandono. Em 1990, publica-se a lei da educação artística (Decreto-Lei n. 344/90) descrevendo as modalidades "música, dança, teatro, cinema e audiovisual e artes plásticas" no ensino obrigatório. O diploma estabelece a educação artística vocacional entre o 5º e o 12º ano de escolaridade (2º e 3º ciclos e no ensino secundário) em escolas especializadas, e determina, no ensino geral, o tipo de formação de professores (não especializados até ao 4º ano de escolaridade).

Durante a segunda metade dos anos 1990 há lugar um processo participado de reformulação curricular (PORTUGAL, 1996) que se conclui em 2001-2002 com reorganização curricular do 1º, 2º e 3º ciclos (os primeiros 12 anos de escolaridade). A disciplina de Desenho, no 10º, 11º e 12º anos, de cunho vincadamente artístico, é uma das disciplinas que agora conduzem ao exame nacional no final do 12º ano, contribuindo para a seriação de candidaturas ao ensino superior.

Assinala-se que a 1ª Conferência Mundial de Educação Artística decorre em Lisboa, em 2006, com 1.200 participantes de 97 países membros da Unesco.

Em 2008 verificou-se a concretização da reforma de Bolonha (COMISSÃO EUROPEIA, 2015), que reduziu a graduação para três anos, articulados em semestres e sistemas de créditos (180 ECTS), e tornou depois o mestrado (dois anos, 120 ECTS) um complemento formativo habitual (quando antes era percebido como excepcional). Em 2011 o ensino obrigatório é alargado até ao 12º ano ou 18 anos de idade.

A dinâmica da participação de Portugal em fóruns internacionais (OCDE, EU, Estados Ibero-Americanos) estende a sua influência pela vontade de aferir resultados de literacia em termos de competências quantificáveis. Assim, em 2009 são estabelecidos indicadores de qualidade: exames nacionais de aferição de Português e Matemática no 4º, 6º e 9º anos; taxas de repetência; taxas de abandono. São estipuladas "Metas de aprendizagem", definidas quantitativamente como referenciais a atingir pelos alunos e escolas em cada ciclo e nas

duas áreas disciplinares. Os resultados escolares começam a tabular-se e os progressos são disputados entre as disciplinas indicadoras (Português e Matemática). Estas disciplinas são duas das três disciplinas objeto de comparabilidade nos testes/relatórios Programme for International Student Assessment (Pisa) promovidos no quadro da OCDE, sendo Ciências a terceira disciplina. Os testes Pisa, em vez de incidirem sobre um determinado ano curricular, abrangem alunos entre os 15 anos e três meses de idade e os 16 anos e dois meses de idade, onde quer que estejam posicionados em termos de ano de escolaridade. Os testes são realizados em amostras de escolas aleatórias. Foram feitos testes Pisa em 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012, prevendo-se a continuação da série a ritmo trienal (OCDE, 2015).

No Pisa 2012 participaram 65 países e territórios. Os resultados de 2012 apresentam uma média de todos os países participantes, notando-se uma prevalência nos primeiros lugares de territórios asiáticos e 100% urbanos (por ordem: Xangai, Singapura, Hong-Kong, Taipei, Coreia do Sul, Macau, Japão, Liechtenstein, Suíça, Holanda...).

Portugal também participa no programa da União Europeia "Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em Matéria de Educação e Formação" (EF2020). Este programa define os objectivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus no horizonte de 2020 e baseou-se, para o 1º domínio, nos dados Pisa de 2006 (Quadro 1).

**Quadro 1** Domínios, objectivos e metas para 2020

Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e Formação (EF2020) União Europeia			
<b>Domínio:</b> Competências básicas em Leitura, Matemática e Ciências	<b>Objectivo:</b> Assegurar que todos os alunos atinjam um nível adequado de competências em Leitura, Matemática e Ciências.	<b>Meta:</b> Até 2020, a percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências deverá ser inferior a 15%.	<b>Situação nacional:</b> Ciências: 24,5% Leitura: 24,9 % Matemática: 30,7% Fonte: OCDE, Relatório Pisa 2006 (Resultados 2006 para os níveis -1 e 1)
<b>Domínio:</b> Abandono precoce da educação e da formação	<b>Objectivo:</b> Assegurar que o maior número possível de alunos complete a sua educação e formação.	<b>Meta:</b> Até 2020, a percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10%.	<b>Situação nacional:</b> 30,2% Fonte: Inquérito ao Emprego (INE), 2010 (dados referentes a 2009) <sup>1</sup>

(continua)

**Quadro 1** Domínios, objectivos e metas para 2020 (*continuação*)

<b>Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e Formação (EF2020)</b> <b>União Europeia</b>			
<b>Domínio:</b> Educação pré-escolar	<b>Objectivo:</b> Aumentar a participação na educação pré-escolar, enquanto fundamento para o futuro sucesso educativo, em especial no caso das crianças provenientes de meios desfavorecidos.	<b>Meta:</b> Até 2020, pelo menos 95% das crianças entre os 4 anos de idade e a idade de início da escolaridade obrigatória devem participar na educação pré-escolar.	<b>Situação nacional:</b> 87,7% Fonte: Estatísticas da Educação (GEPE/ME), 2008/2009 (valores para Portugal Continental)
<b>Domínio:</b> Aprendizagem ao longo da vida	<b>Objectivo:</b> Aumentar a participação dos adultos, em particular dos adultos pouco qualificados, na aprendizagem ao longo da vida.	<b>Meta:</b> Até 2020, uma média de pelo menos 15% de adultos <sup>2</sup> deverá participar na aprendizagem ao longo da vida.	<b>Situação nacional:</b> 6,5% Fonte: Inquérito ao Emprego (INE) 2009 (dados referentes a 2008)

1. A percentagem da população do grupo etário 18-24 anos que não completou o ensino secundário nem está inscrita em acções de educação e formação (indicador Eurostat comum a todos os países da UE).

2. A percentagem de população, com idades entre os 25 e os 64 anos, que participa em acções de educação e formação durante as quatro semanas anteriores ao inquérito às forças de trabalho, promovido pelo Eurostat em todos os países da UE.

**Fonte:** Portugal (2010).

Em novembro de 2009, na sequência da XIX Conferência Ibero-Americana de Ministros da Educação (Lisboa), foi apresentado um documento de orientação para o futuro da educação no horizonte de 2021. O documento propôs um conjunto de objectivos, metas e instrumentos de avaliação regional para o desenvolvimento educativo, intitulado "Metas Educativas 2021: A Educação que queremos para a geração dos Bicentenários" (alusão à data de independência de numerosas nações americanas). Os programas de ação estabelecem-se em 10 dimensões:

1. Apoio à governabilidade das instituições educativas, à consecução de pactos educativos e ao desenvolvimento de programas sociais e educacionais integrados.
2. Atenção educativa à diversidade dos alunos e aos grupos com maior risco de exclusão.
3. Atenção integrada à primeira infância.
4. Melhoria da qualidade da educação.

5. Educação técnico-profissional.
6. Educação para os valores e para a cidadania.
7. Alfabetização e educação ao longo da vida.
8. Desenvolvimento profissional dos docentes.
9. Educação artística, cultura e cidadania.
10. Dinamização do espaço ibero-americano do conhecimento.

Os programas de acção focam-se no cumprimento das "Metas 2021" apresentadas no Quadro 2.

**Quadro 2** Metas educativas 2021 OEI (seleção de metas quantificáveis)

<b>METAS EDUCATIVAS 2021 OEI</b> <b>Organização dos Estados Ibero-Americanos</b>			
<b>Domínio:</b> Competências básicas dos alunos	<b>Objectivo:</b> Baixar a percentagem de alunos com baixo nível nas provas nacionais e internacionais e aumentar a percentagem de alunos com melhores resultados.	<b>Meta:</b> Reduzir, até 2021, entre 10 e 20% a percentagem de alunos com baixo rendimento e aumentar entre 10 e 20% os alunos com melhores níveis de rendimento.	<b>Situação nacional:</b> Ciências: 24,5% Leitura: 24,9 % Matemática: 30,7% Fonte: OCDE, Relatório Pisa 2006 (Resultados 2006 para os níveis -1- e 1)
<b>Domínio:</b> Ensino Secundário	<b>Objectivo:</b> Aumentar o número de jovens que terminam o ensino secundário.	<b>Meta:</b> Assegurar que, até 2021, entre 60% a 90% de jovens terminam o ensino secundário.	<b>Situação nacional:</b> 55,5% de jovens (20-24 anos) completaram pelo menos o ensino secundário. Fonte: Eurostat (dados de 2008)
<b>Domínio:</b> Educação Pré-escolar	<b>Objectivo:</b> Aumentar a oferta de educação pré-escolar.	<b>Meta:</b> Em 2021, 100% das crianças entre os 3 anos e a idade de início da escolaridade obrigatória frequentam o pré-escolar.	<b>Situação nacional:</b> 88,2% Fonte: Estatísticas da Educação, 2010 (ano de referência 2008/2009, valores para Portugal Continental)

*(continua)*



**Quadro 2** Metas educativas 2021 OEI (seleção de metas quantificáveis) (*continuação*)

METAS EDUCATIVAS 2021 OEI Organização dos Estados Ibero-Americanos			
<b>Domínio:</b> Bibliotecas escolares e computadores	<b>Objectivo:</b> Disponibilizar uma biblioteca em cada escola e melhorar o rácio computador/aluno.	<b>Meta:</b> Assegurar que, em 2021, 100% das escolas tenham biblioteca e que o rácio computador/aluno se situe entre 1/2 e 1/10.	<b>Situação nacional:</b> Bibliotecas: EB23 - 100%; ES - 90%; Fonte: Relatório de Avaliação Externa da Rede de Bibliotecas Escolares Rácio computador/aluno: 1/2. Fonte: GEPE/ME, Modernização Tecnológica das Escolas 2008/2009
<b>Domínio:</b> Grau de empregabilidade das formações profissionalizantes	<b>Objectivo:</b> Aumentar a taxa de inserção profissional dos alunos dos Cursos Profissionais e CEF em áreas associadas à respectiva formação.	<b>Meta:</b> em 2021, entre 50% e 75% dos jovens que terminam estas formações são inseridos no mercado de trabalho em áreas associadas à formação frequentada.	<b>Situação nacional:</b> Ensino profissional - 34,8%; CEF - 32,5% Fonte: OTES/GEPE (dados de 2008/2009)
<b>Domínio:</b> Aprendizagem ao longo da vida	<b>Objectivo:</b> Aumentar a participação de jovens e adultos em programas de formação contínua presencial e à distância.	<b>Meta:</b> 20% dos jovens e adultos participam em actividades de formação em 2021.	<b>Situação nacional:</b> 6,5% Fonte: Inquérito ao Emprego (INE), 2009 (dados referentes a 2008)

Fonte: Portugal (2010).

Observa-se que a política educativa, nos diversos fóruns e centros de decisão, se centra hoje em "metas", onde se privilegiam os dados quantificáveis em pontuações ou testes. As disciplinas alvo das maiores preocupações são sobretudo as Science, Technology, Engineering and Math (Stem), dentro de uma lógica de quantificação, competitividade, eficiência, rentabilidade, comparabilidade, onde depois se irão tomar decisões políticas e curriculares para o cumprimento das metas e dos investimentos apoiados em interpretações directas sobre a empregabilidade, competitividade e tendo como pano de fundo a economia global. O contexto é de quantificação de competências, procurar maximizar resultados, e nestas competências não se vislumbra o lugar da educação artística.

## CONCLUSÃO, DEPOIS DAS METAS

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 11).

Esta epígrafe de Paulo Freire recorda a urgência de uma literacia para potenciar a capacidade de ler e intervir no mundo de que se faz parte. O contexto de alfabetização deve ser posicionado como um ponto de partida para uma avaliação sobre a arte-educação: não haverá melhor intervenção que aquela que ocorre mediada pela escola, na formação da dimensão artística e humanista, dentro de uma pedagogia de intervenção alargada nas diversas áreas de aprendizagem.

Em 2000, o Conselho Europeu aprovou a Agenda de Lisboa, que estabeleceu como objectivo estratégico que a "economia europeia seria convertida na "economia mais competitiva do mundo". A agenda baseava-se na sociedade do conhecimento e de informação, privilegiando a investigação e o desenvolvimento, em conjunto com reformas estruturais que favoreçam a competitividade e inovação, ao mesmo tempo que se pretende combater a exclusão social, a inovação, e um elevado crescimento económico (EUROPEAN COMMISSION, 2010). Neste prisma, o Conselho de Ministros da Educação, em conjunto com a Comissão Europeia, no Conselho Europeu de Barcelona, em 2002, aprovou um plano específico para a educação no que respeita à Agenda de Lisboa (programa de trabalho sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa). As medidas centravam-se nas tecnologias de informação, na formação de professores, em "motivar mais jovens a optar por estudos e carreiras no domínio da matemática, das ciências e da tecnologia". Figurava ainda a formação ao longo da vida, o aumento dos estágios profissionais e o empreendedorismo (EUROPA, 2006). O relatório final sobre a Agenda de Lisboa, que disserta sobre o que foi conseguido e as lições aprendidas, é um interessante documento onde se observa que a política gizada em torno da competitividade soçobrou totalmente, especialmente no contexto da crise de 2008 (COMISSÃO EUROPEIA, 2010).

Os objectivos estavam na sua origem despidos de uma componente humanista, tomavam o futuro da educação como uma formatação tecnológica aplicada a uma certificação internacional e assente numa virtuosa competição da mão da obra especializada à escala europeia, através da mobilidade e do conhecimento de mais línguas estrangeiras. Há uma ideologia em torno da competitividade em si mesma que redundava em ausência de políticas ou de verdadeiros desígnios partilhados, que valorizem de facto a Europa. António Nóvoa (2013, p. 112)

comenta: "Podemos dizer que 'o desafio dos dados e da comparabilidade' – para citar as palavras de The European Report on the Quality of School Education (2000) – estabelece uma política sem a formular especificamente".

O documento elaborado no rescaldo do falhanço generalizado da Agenda de Lisboa, a Estratégia Europa 2020, acentuou ainda mais o seu horizonte: é um "programa a dez anos de emprego e crescimento" focado em "cinco metas mensuráveis para a EU em 2020 que irão guiar o processo e ser traduzidos em objectivos nacionais: pelo emprego; pela investigação e inovação; pelas alterações climáticas e energia; pela educação; e pelo combate à pobreza" (EUROPEAN COMMISSION, 2015). No que respeita à educação, as medidas focam-se nos indicadores Pisa, tais como competências de leitura, abandono escolar, formação para a empregabilidade, empreendedorismo, ligações entre a educação e a indústria, a que se acrescentam o aumento do investimento em I & D, e o mercado da sociedade digital e da internet de alta velocidade. Cada estado membro deverá: "*To ensure a sufficient supply of science, maths and engineering graduates and to focus school curricula on creativity, innovation, and entrepreneurship*" (EUROPEAN COMMISSION, 2015, p. 13).

A criatividade surge ancorada no empreendedorismo e na inovação. As escolas deverão formar mais licenciados em matemática, engenharia e ciências e articular a sua orgânica com a indústria, ou o auto-emprego. A estratégia 2020 limpou do seu horizonte a identidade europeia, a cultura, o requinte, a beleza, o luxo, o *design*, a arte, e o valor acrescentado do seu património único. As suas escolas empurram a educação artística para menos horas lectivas, menos disciplinas artísticas, menos professores. Os horários da educação artística deslocam-se para as atividades extra-curriculares, optativas, com a justificação da entrada no *curriculum* das tecnologias de informação, do empreendedorismo, ou ainda pelas causas maiores dos indicadores quantificados: a leitura, a matemática e as ciências.

A autoridade tecnológica substitui a personalidade, o erro, a experiência na primeira pessoa. A invasão digital, ao contrário de preencher necessidades reais, pode esvaziar a sala de aula, ao fazer o professor desaparecer, ou entregar-lhe um álibi para uma ausência pessoal no compromisso da educação, que é um compromisso na primeira pessoa, entre pessoas (QUEIROZ; MARTINS, 2015). A tecnologia enfatiza o "ensino" e a eficiência de transmissão de conteúdos e ignora em demasia o que é no fundo a aprendizagem e a educação.

Este parece ser o campo do desafio renovado da educação artística: é mais difícil trazer a arte para a sala de aula, pois a arte não é uma saída profissional, não contribui para índices de desempenho mensuráveis.

Mas o campo da arte é o da sustentabilidade, antes de todos os outros, é o da inclusividade, antes de todos os outros, é o do património e da riqueza, não a imediata, mas a de amanhã, a que não se gasta, não se consome, que fica para sempre. Neste ponto não há tempo a perder: é preciso continuar a pensar, a criar, a imaginar a Europa. A cultura não é um campo

de entretenimento industrial, ou se o é, está a ser vendida abaixo do seu valor. Os retornos financeiros ameaçam os discursos culturais, a cultura privatizada tem duas alternativas: ou é massiva em receitas e em sucesso, ou desaparece. A personalização do perfil na rede social é uma substituição da pessoa pelo recorte de uma imagem divertida, jovem, que nunca dorme. O perfil da rede social parece ser empreendedor e ter sempre sucesso. Ser digital é não ter corpo, nem necessidades, e assim abdicar da prática da arte.

A Europa tem um corpo esquecido que precisa de reaprender a viver e criar.

## Portugal, art and education: between centre and periphery

**Abstract** – This text contributes to describe the crossroads where art education is, in the context of Portugal and Europe. After historically contextualizing the subject and to outline the situation of Portugal in the European context, it puts in discussion the emerging trends of political discourse. The speeches about education at a global scale, rooted in the concepts associated with competitiveness, economic growth, entrepreneurship, employment rates, and R & D. We cite here specifically, as an example of these speeches, directives focusing on transnational goals in the European Union, where the objectives and targets in the education field are well quantified. In more concrete terms, we put into question if there is a sacrifice of education and of space for the humanities in general, and of space for art education in particular, in the field of transnational education policies. Thus, an outline is set of the opposition between trajectories from the several national paths. The experience and the investment already made, in historical terms, is opposed also in comparison with the political lines established in international forums.

**Keywords:** Art. Teacher training. Art education. Portugal. European Union.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA-GARRETT, V. de. *Da educação: cartas dirigidas a uma senhora illustre, encarregada da instituição de uma joven princeza*. 3. ed. Porto: Ernesto Chadron, 1883. Disponível em: <<https://archive.org/stream/daeducaocart00alme#page/n5/mode/2up>>. Acesso em: 8 maio 2015.

CANDEIAS, A. et al. *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX*. Os censos e as estatísticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

CARNEIRO, A. H.; AFONSO, S. A. *A inspeção do ensino em Portugal: na vigência do Estado Novo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

CHARTER OF THE UNITED NATIONS, 2015. Disponível em: <<http://www.un.org/en/documents/charter/>>. Acesso em: 8 maio 2015.

COMISSÃO EUROPEIA. *Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão: documento de avaliação da Estratégia de Lisboa*. 2010. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs\\_2009/pdf/lisbon\\_strategy\\_evaluation\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_pt.pdf)>. Acesso em: 8 maio 2015.

COMISSÃO EUROPEIA. *O Processo de Bolonha e o espaço europeu do Ensino Superior*. 2015. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_pt.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2015.

EUROPA. *Programa de trabalho sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa*. 2006. Disponível em: <[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11086\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_pt.htm)>. Acesso em: 8 maio 2015.

EUROPEAN COMMISSION. *Lisbon Strategy for Growth*. 2010. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs\\_2009/](http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/)>. Acesso em: 8 maio 2015.

EUROPEAN COMMISSION. *Europe 2020*. 2015. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>>. Acesso em: 8 maio 2015.

FONTES, C. *Navegando na educação: história da formação profissional e da Educação em Portugal: formação de professores do Ensino Técnico*, 2015. Disponível em: <<http://educar.no.sapo.pt/histFormProf87.htm>>. Acesso em: 8 maio 2015.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_a\\_importancia\\_do\\_ato\\_de\\_ler.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_a_importancia_do_ato_de_ler.pdf)>. Acesso em: 8 maio 2015.

HOUSTON, R. Literacy. In: STEARNS, P. (Ed.). *Encyclopedia of European Social History*. Detroit: Charles Scribner's Sons, 2001. v. 5, p. 391-406. Disponível em: <<http://find.galegroup.com/gic/infomark.do?&source=gale&idigest=fb720fd31d9036c1ed2d1f3a0500fcc2&prodId=GIC&userGroupName=itsbtrial&tabID=T0012&docId=CX3460500254&type=retrieve&contentSet=EBKS&version=1.0>>. Acesso em: 8 maio 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Recenseamento da população e habitação (Portugal) – Censos 2001 (quadro 1.03, População residente segundo o nível de ensino atingido e taxa de analfabetismo). Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. The blindness of Europe: new fabrications in the European educational space. *Sisyphus Journal of Education*, v. 1, Issue 1, p. 104-123, 2013.

OECD. *OECD about Pisa: Pisa FAQ*. 2015. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafaq.htm>>. Acesso em: 8 maio 2015.

PORTUGAL. *Constituição política da República portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1933.

PORTUGAL. Instituto Nacional de Estatística. 2015. Disponível em: <<https://www.ine.pt/>>. Acesso em: 8 maio 2015.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Pacto educativo para o futuro: mensagem do Ministro da Educação. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Programa Educação 2015*. 2010: an. 1. Disponível em: <<http://www.drelvt.min-edu.pt/alunos/programa-educacao-2015.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2015.

QUEIROZ, J. P.; MARTINS, M. C. Arte e educação, Portugal e Brasil: é preciso inovar na formação de educadores. In: INSEA: RISKS AND OPPORTUNITIES FOR VISUAL ARTS EDUCATION IN EUROPE, 2015, Lisboa. Lisboa: Culturgest, 2015. Disponível em: <<https://arteducation15.files.wordpress.com/2015/02/joc3a3o-paulo-queirozmirian-celeste-martins.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

REMÉDIO, M. M. R. *A "Lição de Salazar" e a iconografia do Estado Novo: contributo para a história da educação em Portugal (1933-1939)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Didáctica da História)–Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9382>>. Acesso em: 8 maio 2015.

ROSER, M. Literacy. *OurWorldInData.org*, 2015. Disponível em: <<http://ourworldindata.org/data/education-knowledge/literacy>>. Acesso em: 8 maio 2015.

SALAZAR, O. Discurso proferido na posse da Comissão Executiva da União Nacional, em 18 de Fevereiro de 1965. In: *Discursos e notas políticas, VI: 1956-1966*. Coimbra: Coimbra Editora, 1967. Disponível em: <<http://www.arqnet.pt/portal/discursos/fevereiro10.html>>. Acesso em: 8 maio 2015.

SEBASTIÃO, J.; SEABRA, T. *O pensamento pedagógico e a política educativa durante a 1ª República*. Lisboa: ISCTE, 1988.

SOUSA, A. I. T. de. *A formação dos professores de artes visuais em Portugal*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Artística)–Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/640/1/22344\\_ULFBA\\_TES259.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/640/1/22344_ULFBA_TES259.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2015.

UNESCO. *L'Analphabétisme dans divers pays: étude statistique préliminaire sur la base des recensements effectués depuis 1900*. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 1953. Disponível em: <<http://www.aggelia.be/unesco.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2015.

UNESCO. *World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy: Teheran, 8-19 September 1965: final report*. Unesco, 1965. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126383eb.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2015.

UNESCO. *Member States List*. 2015. Disponível em: <<http://en.unesco.org/countries/p>>. Acesso em: 8 maio 2015.

UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 2015. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: 8 maio 2015.

VILANOVA RIBAS, M.; MORENO JULIÀ, X. *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Cide. 1992.