



# (Re)pensar a Educação Artística na Formação Inicial dos Futuros Professores

Revista Portuguesa de  
Educação Artística Vol. 7, N.º 1  
DOI: 10.23828/rpea.v7i1.115  
<http://recursosonline.org/rpea>

(Re)thinking the Art Education in the  
Initial Training of Future Teachers

*Mónica Oliveira*

I2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da UP  
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano  
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Universidade Católica Portuguesa  
[monica@esepf.pt](mailto:monica@esepf.pt)

## RESUMO

A educação artística na formação inicial dos professores em Portugal não tem acompanhado, na grande maioria das vezes, os avanços artísticos. Este estudo pretendeu investigar a pertinência da arte contemporânea na formação inicial de professores, enquanto conteúdo e ferramenta do pensamento pedagógico indo ao encontro dos seguintes objetivos: 1) recolher representações sobre a importância da arte contemporânea na formação de professores; 2) identificar as competências que a arte contemporânea promove na formação dos futuros professores; 3) identificar a postura do professor na operacionalização desta área. As conclusões mostram que os professores defendem que a arte contemporânea concorre para o perfil profissional do futuro professor, indo ao encontro de um conjunto de competências para o exercício da sua profissão e reconhecem a urgência em redefinir a prática artística na formação inicial de professores com vista a um ensino-aprendizagem consentâneo com a realidade atual.

Palavras-chave: Educação Artística; Arte Contemporânea; Ensino-Aprendizagem; Formação de Professores

## ABSTRACT

Arts education in initial teacher training in Portugal does not have accompanied, in most cases, the artistic advances. This study aimed to investigate the relevance of contemporary art in initial teacher education, while content and pedagogical thinking tool by meeting the following objectives: i) collect representations about the importance of contemporary art in initial teacher training; ii) identify the skills that contemporary art promotes in future teachers formation; iii) identify the teacher's stance in the operationalization of this area in initial training courses for teachers. This research focuses on a qualitative perspective. The results show that teachers recognize that contemporary art contributes to the professional profile of the future teacher, including a set of skills for the exercise of their profession and recognize the need to redefine artistic practice in initial teacher training with a view to teaching-learning in line with the reality lived today.

Keywords: Art Education; Contemporary Art; Teaching and Learning; Initial Teacher Training.

## Introdução

A chegada do século XXI emerge num contexto de um mundo globalizado, a que se convencionou chamar de sociedade da informação e do conhecimento. Neste contexto também as concepções de arte, sustentadas pela pós-modernidade, provocaram grandes mudanças no contexto cultural e abriram um espaço de questionamento que implica um conhecimento sempre renovado, quer na dimensão concetual, quer na dimensão formal, sobre o ensino da arte dando origem a novas formas de pensar e de produzir a obra artística. E estas mudanças, assim como as alterações do contexto político, económico e social vigente no espaço europeu, pressupõem alterações na formação inicial dos professores.

Nesta transição paradigmática, cuja atmosfera social é assomada por crise e incerteza, “há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu” (Santos, 2000: 41). As instituições formadoras de ensino superior que centram a sua atenção na formação inicial de professores, na sua prática pedagógica na área artística, permanecem ainda acorrentadas a teorias de aprendizagem, não acompanhando os avanços artísticos e tecnológicos que se desenvolvem a velocidade acelerada. E, neste sentido, é necessária uma mudança no ensino da educação artística na formação inicial de professores.

Mais do que assumir uma continuidade sem limites relacionada com manualidades artísticas, desconexas, isoladas e sem intencionalidades pedagógicas, é necessário uma nova forma de estar e pensar a arte no ensino superior que leve os

estudantes a questionarem-se sobre o propósito e a importância da educação artística e os ajude a perceber a relação de proximidade que existe entre escola, arte e sociedade, para que se possa operar, nas próximas gerações, uma transformação de mentalidades que produzirá efeitos na operacionalização das práticas educativas. Tendo como pano de fundo a necessidade de equacionar estas situações, decorre a necessidade de (re)pensar uma formação artística centrada no contexto das transformações que ocorrem atualmente, perspetivando o futuro. É a sua existência concreta que nos consciencializa e nos impulsiona a intervir enquanto investigadores e professores, começando por desconstruir estas atitudes e saberes, estabelecendo pontes com o mundo artístico atual, capazes de formar pessoas que possam construir o seu corpo de conhecimentos tendo por base a época em que vivem. Pensar na formação artística dos futuros professores é pensar nos novos desafios e novas exigências, em que valores e práticas em vigor terão de ser equacionados, em que mitos e verdades terão de ser colocados em causa. Precisamos repensar as práticas educativas e perceber que perfil académico do futuro professor de Educação Básica na área artística se quer formar e qual o currículo propício para a formação desses indivíduos.

Como docentes todos partilhamos da mesma ideia: a educação artística contribui para o desenvolvimento pessoal e social e as capacidades e potencialidades artísticas encontram-se em todos os indivíduos, os quais são fundamentais na sensibilização e comunicação dos seres humanos. Thistlewood afirma que da arte “[...] podemos extrair princípios de profunda significação socioeconómi-

ca e cultural, como também fazer uso disto para efetuar uma “reconstrução” de nossas próprias suposições culturais” (2005: 125). Para tal é necessário conhecer a arte que se produz atualmente: caracterizada pela experimentação, abertura à diferença, à multiplicidade de meios e processos criativos e liberdade de experimentações quando trabalhada em contexto educativo não apenas como conteúdo, mas sim como pensamento e princípio. Assim acrescentará à formação destes estudantes, futuros professores, uma oportunidade de questionamentos, de novos pensamentos e visões que certamente promoverá interpretações, questões e realizações diferenciadas por parte dos estudantes (Menezes, 2005: 188).

A arte contemporânea proporciona aos estudantes situações diversificadas e pode causar o “estranhamento” capaz de os levar a refletir sobre a arte, sobre o mundo e sobre o seu papel na sociedade. Trabalhar com a arte contemporânea é promover também um contacto mais direto com a realidade, mais próximo do tempo e do espaço dos estudantes. Produções artísticas contemporâneas abrangem a percepção das relações de espaço, tempo, materiais e corpo da obra, o que amiúde envolve também o corpo dos espetadores.

O convite para pensar sobre arte contemporânea, seja através da reflexão, da percepção e até mesmo pela via do “estranhamento”, propõe enfrentarmos o novo, o diferente que, de uma maneira ou outra, nos interpela, aguça a nossa curiosidade, agita a nossa afetividade e muitas vezes nos incomoda. Refletir sobre imagens, obras de arte, objetos artísticos, é colocar à disposição dos estudantes um corpo de conhecimentos que lhes permite abrir os referenciais artísticos, de-

envolvendo-lhes a autonomia e o sentido crítico. O sentido crítico assenta no olhar que permite ver para além do óbvio, é aquele que busca o desejo de ver mais do que lhe é dado a ver, é o que busca sentido e reflexão incluindo a atenção e a sensibilidade. O olhar crítico desconfia, reelabora, reconfigura. Entrar num terreno arenoso, onde a incerteza é ponto de partida para questionamentos e diálogos, traz consigo grande riqueza e constante reflexão, discussão e análise sobre a arte, a história, as poéticas e a sociedade de hoje. Estar atento a uma multiplicidade estética e saber que não nos podemos acomodar numa visão única de verdade é uma postura que tem de fazer parte do perfil profissional destes estudantes. No mundo de hoje que profissão não exige esta postura?

Este trabalho pretendeu, a partir de um quadro epistemológico conectado com o binómio Arte Contemporânea-Educação e tendo por base modelos pedagógicos da educação artística atual, refletir sobre a formação inicial que é ministrada no ensino superior com a finalidade última de proporcionar uma melhor formação aos futuros professores; tal pressupõe uma contínua (re)construção e adequação dos saberes formativos às circunstâncias do contexto ecológico da formação, tendo em conta as evidências resultantes quer do meio artístico, quer da sociedade atual, quer dos pressupostos recentemente enumerados pela política educativa vigente.

## 1. Metodologia

### 1.1 Paradigma de Investigação

A arquitetura metodológica para este estudo si-

tuou-se no que se intitula paradigma interpretativo, apelidado também de qualitativo. Pretendeu-se ir ao encontro da realidade tal como ela é vivenciada diretamente pelos seus atores, interpretando, através da interação com os outros (Bogdan e Biklen, 1994), as experiências que se apresentaram ao nosso alcance, com a preocupação central de compreender o pensamento subjetivo dos participantes no estudo. Esta investigação apresenta com grande riqueza de pormenor o contexto, as emoções e as interações sociais que ligam os diversos participantes entre si.

## 1.2 Técnica de Recolha de Dados

A técnica utilizada para a obtenção de dados junto dos participantes foi a entrevista semiestruturada, não tendo sido inteiramente aberta, nem restrita unicamente às perguntas previamente desenhadas. A criação de um guião, de um esquema com perguntas orientadoras, surgiu no sentido de se evitar uma certa dispersão de informação, por vezes irrelevante, que permitiu centrar os sujeitos entrevistados na trajetória dos temas relacionados com os objetivos do nosso estudo. No decorrer das entrevistas foi sempre dada a possibilidade aos entrevistados de falarem livremente mas reen-caminhando-os, sempre que necessário, para os objetivos estabelecidos. A arquitetura do guião das entrevistas decorreu do tema e dos objetivos elencados neste estudo:

- Recolher representações sobre a importância da arte contemporânea na formação inicial de professores;
- Identificar os conhecimentos e as competências que a arte contemporânea promove na for-

mação dos futuros professores e que concorrem para o seu perfil profissional;

- Identificar a postura do professor na operacionalização desta área nos cursos de formação inicial de professores;
- Identificar os principais mecanismos facilitadores/obstaculizadores da implementação da arte contemporânea na educação.

## 1.3 Amostra

A amostra é composta por docentes de Ensino Superior que lecionam Arte Contemporânea no curso de Formação Inicial de Professores em vários países, nomeadamente Portugal, França, Inglaterra, Espanha e Estados Unidos. O objetivo foi compreender o seu entendimento sobre o valor educativo e a forma de operacionalizar a arte contemporânea na formação de inicial de professores. Dos 40 entrevistados, 20 são do género feminino e 20 do masculino. Relativamente à idade, foram entrevistados 17 docentes entre os 45 e os 50 anos, 15 docentes entre os 51 e os 60 anos de idade e 8 docentes entre os 61 e os 70 anos. Quanto ao grau académico, apenas 4 dos entrevistados são mestres que se encontram a terminar o doutoramento, sendo os restantes doutores. No que concerne à identificação socioprofissional salienta-se o facto de todos os entrevistados lecionarem em Universidades, especificamente em cursos de formação de professores; apenas 4 lecionam exclusivamente em licenciaturas enquanto os restantes lecionam em vários ciclos de estudo.

## 1.4 Análise de Dados

Com vista a analisar e estruturar as informações recolhidas junto dos sujeitos, submeteram-se os protocolos escritos à técnica da análise de conteúdo. Após a transcrição dos diferentes textos, procedeu-se a uma leitura flutuante que permitiu aceder a uma ideia global do conteúdo, onde se ficou a conhecer as principais linhas orientadoras dos textos que vieram a constituir os temas principais da análise.

Para a análise dos dados as respostas a cada questão foram agrupadas em categorias com os objetivos previamente definidos. Esta categorização foi antecipadamente estruturada para atender à necessidade de se obter dados que contribuíssem para a elucidação da problemática da investigação. A definição das categorias levou em consideração os critérios propostos por Guba (1989): coerência, homogeneidade, exclusividade e objetividade. Por conseguinte, a análise dos dados foi realizada em dois momentos: primeiro, leitura exploratória de todas as respostas de modo a obter uma visão geral dos discursos dos professores; segundo, agrupamento das questões por categorias para realizar, de seguida a respetiva análise.

Para apresentar os dados recolhidos pelas entrevistas decidimos seguir a ordem das categorias previamente definidas no quadro infra, procurando assim manter uma sequência lógica das respostas obtidas. Em cada categoria foram comentadas e transcritas as opiniões dos professores a respeito do assunto, evitando uma identificação dos respondentes (para salvaguardar a privacidade dos professores são apresentadas por letra “E” de entrevista e por número da entrevista feita: E1, E2, E3...).

Procedendo à análise das entrevistas, obtivemos

seis categorias, dentro das quais foram identificados os indicadores que apresentamos no quadro da página seguinte.

## 2. Análise e Discussão dos Dados

### 2.1 Pertinência da Arte Contemporânea na Formação Inicial dos Professores

Sintetizando os aspetos mais relevantes quanto à pertinência da arte contemporânea na formação inicial dos professores, todos os entrevistados reconhecem que é um conteúdo pertinente para o perfil profissional destes estudantes já que a arte contemporânea é compreendida como um texto aberto a permanentes transformações, afirmando os valores e os temas da atualidade social a ele vinculados. “A importância do contemporâneo já não se coloca em questão, hoje temos disfrutar da arte atual.” E23; “A compreensão da arte é importante pois o conhecimento sobre a produção artística atual faz parte do pensamento da nossa época.” E6. Numa sociedade caracterizada pela informação e conhecimento (Hargreaves, 2003) cumpre à escola, como afirmam 75% dos entrevistados, a proposição de novas formas de produzir e distribuir o conhecimento, orientado para novas formas de compreender e atuar no mundo, voltada para a prática social.

10% dos entrevistados referem que as temáticas os aproximam dos seus interlocutores, estudantes e crianças, tornando-os recetores da sua própria cultura. As “práticas artísticas que são

TEMA	CATEGORIA	INDICADORES
ARTE CONTEMPORÂNEA	Pertinência do assunto	Valores e temas da atualidade social
		Proximidade estudantes e crianças (os interlocutores)
		Novas formas de compreender e atuar no mundo
		Alargamento da empregabilidade dos estudantes
		Valorização da diversidade de temas e manifestações artísticas
	Construção do conhecimento específico	Produção do conhecimento praxiológico
		Articulação de uma sólida formação científico-artística com a prática
		Competências a desenvolver
		Simultaneidade da preparação científico-artística e didática
	Construção do conhecimento didático	Aprofundamento do conhecimento dos conteúdos de ensino
		Articulação entre os conteúdos artísticos e o conhecimento pedagógico dos conteúdos
		Competências a desenvolver
		Aprendizagem centrada na resolução de problemas
	Metodologias de construção dos conhecimentos: princípios fundamentais	Orientação para projetos e para a ação-reflexão
		Individualização das práticas de ensino-aprendizagem
		Maior flexibilidade no percurso formativo do estudante
		Interdisciplinaridade
		Clima relacional
		Facilitar aprendizagens
		Tutor
		Promover a interatividade do ensino
		Utilizar métodos diversificados de ensino
		Orientar as práticas para o questionamento
	Postura do professor	Proporcionar conhecimentos científicos, artísticos e pedagógicos
		Reduzida carga horária atribuída às unidades curriculares
		A implementação do processo de Bolonha
		Elevado número de estudantes por turma
Constrangimentos na operacionalização do ensino-aprendizagem	Falta de conhecimentos básicos dos estudantes	

Tabela 1 – Categorias e Indicadores da Análise de Conteúdo das Entrevistas

contemporâneas e que exploram temáticas do seu mundo e do mundo das crianças são essenciais à vida atual.” E4. Paulo Freire define a educação como “um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Freire, 1979, p. 25), ideia corroborada pelos mesmos 10% dos entrevistados que afirmam que “O mais interessante da arte contemporânea, (...) é a capacidade de ser crítico.” E4

Por outro lado, 5% dos professores assumem que contribui para o alargamento da empregabilidade dos estudantes, já que a arte contemporânea tem vindo a ganhar um espaço maior na nossa sociedade e requer profissionais habilitados em espaços educativos, formais ou não formais. O “alargamento da visão do trabalho em educação, numa perspetiva relacionada com manifestações artísticas contemporâneas, perspetiva a arte como trabalho comunitário ou em museus.” E2

### O Conhecimento Específico e Competências a Desenvolver

O conhecimento específico é apresentado por todos os entrevistados tendo em consideração os conteúdos que buscam a compreensão das artes no contexto, ou seja, considerando o diálogo da arte com as práticas sociais como uma premissa básica. Os âmbitos de trabalho “são os que movem a vida e a arte. É o macro âmbito da identidade, é a relação do Eu como contexto e o do Eu com a natureza.” E1. 30% dos entrevistados referem “a preocupação em trabalhar temas diversos que permitem ao estudante compreender melhor a realidade que o circunda e a si próprio, bem como um conjunto de manifestações artísticas contemporâneas que rasgam os seus horizontes e constroem

o seu corpo de conhecimentos.” E3. Para Dewey reclamar esta continuidade entre a experiência estética e a vida é uma forma de acabar com uma conceção compartimentada das artes.

O desenvolvimento da criatividade e o processo criativo é referido por 20% dos docentes através da participação no processo de produção artística, no procurar de soluções originais, diversificadas, alternativas, para os problemas: “experiências artísticas, experiências criativas, e sobretudo experiências vitais que tenham relação com as suas vidas.” E1. “Com esta atitude não se sabe qual vai ser o resultado, nem importa, o resultado vai ser fruto de uma interiorização e da tua relação com o contexto.” E2; “Para os alunos, esta é uma experiência muito significativa, que lhes deixa uma mente mais aberta, uma curiosidade (...) mais que um conteúdo, uma atitude diferente.” E3. Este processo criativo deve ter um enfoque artístico mas não pode esquecer também o lado pedagógico, ele é visto pelos entrevistados como “[...] dinâmico. A ideia não é muito pensar no resultado, mas como é que eu faço algo quando estiver numa sala de aula.” E4

15% dos entrevistados salientaram ainda a expressão e a comunicação, concretamente o facto da arte contemporânea fomentar uma atitude interpeladora, crítica, que visa a ousadia, a provocação, a agitação mental e a reflexão, competências necessárias à formação do futuro professor: “Eu escolho a arte contemporânea pela irreverência crítica; porque nos permite conhecermo-nos melhor (...)” E5. Também o desenvolvimento da sensibilidade estética e do pensamento crítico são mencionados por 15% dos entrevistados: “a arte contemporânea traz consigo uma grande variedade

de manifestações artísticas, se eles se tornarem cada vez mais próximos da arte isto dá-lhes uma nova sensibilidade estética, convida os estudantes ao pensamento crítico.” E5.

Por outro lado, 10% professores dão relevância também à apropriação das linguagens elementares da arte contemporânea através da aquisição de conceitos sobre arte contemporânea. “A mim interessa-me apresentar-lhes artistas, os seus métodos, para eles os conhecerem e utilizar nos seus trabalhos.” E3; “Devem conhecer vários processos criativos de artistas atuais (...)” E1; “Mostrar obras e fazê-los compreender as questões artísticas, para que eles não assumam ideias erradas que trazem da sua formação anterior.” E6.

Outro aspeto salientado por 5% dos entrevistados é a relação que a arte estabelece com o fruidor, com o mundo do estudante. “Na arte contemporânea podemos falar de tudo. A pergunta a fazer é – o que tem isto a ver comigo? Os temas surgem do diálogo que se pode estabelecer entre o espetador e a obra.” E2. Os temas tendem a ser tão abrangentes quanto os nossos interesses, problemas, dúvidas, não se colocando uma fronteira entre a arte e a vida. “Normalmente trabalho temas relacionados com a identidade, a subjetividade, o contexto ou a ética. É daqui que eles têm de começar a trabalhar.” E26

No tocante à necessidade de dar a conhecer técnicas e materiais, 85% dos entrevistados entendem que este não é um conteúdo fundamental visto ser relativamente fácil a obtenção de informações sobre estes temas. Centrar o trabalho nestes conteúdos não é desconsiderado pelos inquiridos “eu não considero mal, mas o trabalho revela-se muito incompleto.” E1

Por último, 5% dos entrevistados lembram que a escola deve fazer com que o estudante construa novos conhecimentos, estabelecendo uma rede conceitual desde a construção até à intervenção. Novos conhecimentos com os quais os “estudantes (...) não estão familiarizados. “[...] que lhes pode ensinar outra ideia diferente do que é arte.” E3

Dessa forma as aprendizagens não serão estéreis porque se referem a conteúdos e a seleção de temáticas que dizem respeito à vida dos estudantes, à realidade que habitam, fornecendo-lhes possibilidades de articulação com a vida social e pessoal com base na educação emancipatória.

### 2.3 Conhecimento Didático

Em estreita articulação com os conhecimentos específicos estão os conhecimentos didáticos, os quais representam a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico necessário para o fazer. 70% dos professores entrevistados afirmam que o diálogo entre os conhecimentos da arte e da educação é imprescindível à atualização no ensino da arte. O conhecimento didático do conteúdo aparece como um dos elementos centrais do saber do professor pelo que os estudantes, que se encontram em formação, têm a necessidade de adquirirem um conhecimento próprio para que possam desenvolver um ensino propício à sua compreensão. E4 afirma: “Costumo fazer workshops sobre arte contemporânea para que os estudantes se relacionem e aproximem a prática contemporânea da pedagogia.”; “o tempo de prática que tenho está determinado para a compreensão dos programas que os futuros estudantes terão de



colocar em prática mais tarde nas suas aulas.” E6.

Como afirma Shulman o conhecimento pedagógico “representa a ligação entre matéria e didática, visando compreender como determinados temas e problemas podem ser organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades dos alunos e expostos para seu ensino” (Shulman, 2005: 11). 30% dos entrevistados afirmam que os estudantes “estão envolvidos com a arte contemporânea mas têm sempre um foco pedagógico.” E4. Esta é uma preocupação latente entre os entrevistados: “Como podemos desenvolver uma pedagogia efetiva que nos permita relacionar com a diversidade de formas com que a criança aprende usando práticas contemporâneas estimulando a forma de pensar, o pensamento pedagógico?” E25; “Proponho-lhes uma reflexão sobre o espaço educativo.” E40.

Este trabalho de diálogo entre arte e educação foi referido por todos os entrevistados e consubstancia-se na criação de conhecimento próprio, em que os estudantes percebem como dar a conhecer um artista a uma criança, produzindo dispositivos pedagógicos. E3 confirma este aspeto: “Utilizando a arte contemporânea, os alunos têm de eleger um artista contemporâneo e planificar uma proposta de como utilizariam esse artista com as crianças elaborando o respetivo material pedagógico.”

## 2.4 Metodologias

Em relação às metodologias todos os entrevistados se focaram na utilização de metodologias ativas. Esta é uma conceção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação (Freire, 2006), em que o estudante tem uma

postura ativa em relação à sua aprendizagem numa situação prática de experiências: “Aprender fazendo, uma conceção centrada na experimentação do projeto” E16, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade.”

A construção do conhecimento, baseado na reflexão sobre a ação e fundamentação a partir da prática, foi um dos aspetos realçados por 85% dos entrevistados, uma vez que defendem que os estudantes estão a construir conhecimento mediante um processo de reflexão sobre a ação. “(...) o conhecimento científico emerge da prática (...), não da prática por si só mas de todo o processo de reflexão e análise que envolve essa prática.” E1

Esse princípio é norteador pelo método da problematização, mencionado por 5% dos entrevistados, onde é utilizada como estratégia de ensino-aprendizagem com o objetivo de alcançar e motivar os estudantes. “O professor deve ser capaz de propor situações – problemas que favoreçam as aprendizagens (...), ofereçam desafios que estando ao alcance dos estudantes, levem cada um a progredir nas suas aprendizagens.” (Roldão, Céu, 2008: 85), pois, diante do problema, eles detêm-se, examinam, refletem, relacionam a sua história e passam a (re) significar as suas descobertas. “A melhor maneira é quando se implica os alunos em coisas que têm relação com a sua vida.” E11; esta ideia é corroborada também por outro entrevistado: “Eu começo por aspetos relacionados com a vida. Depois ao alunos tentam perceber se os temas podem ser alvo de intervenção artística e por fim definimos como os transformamos.” E15

A problematização pode levá-los ao contacto com as informações e à produção do conhecimento

com a finalidade primeira de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. “Eles, normalmente, trabalham em grupo, exploram questões pensando como é que o projeto poderá ser trabalhado com crianças.” E4. “Se eles estão à procura de um tema, eles têm de procurar artistas que no mundo contemporâneo trabalhem esta problemática.” E3. Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar as suas possibilidades e caminhos, poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões daí que “A melhor maneira é questionar.” E14; “Eu movo-me tendo por base o fragmentado, o questionamento. Se tenho de contextualizar a minha ação ela é tão periférica quanto tão aberta.” E2.

Estas mudanças curriculares pressupõem para 5% dos entrevistados também a passagem da disciplinaridade para a interdisciplinaridade: “Como docente universitária, tenho de colocar em prática a interdisciplinaridade (...) O campo artístico não tem fronteiras, é interdisciplinar com as suas diferentes linguagens.” E10; “Entendo que a educação tem de ser interdisciplinar. Dialogando com as obras, os estudantes devem estabelecer uma comunicação do que elas sugerem a cada um.” E12; “Devem falar de emoções, do contexto artístico, do que hipoteticamente eles fariam se fossem o artista o que significa que temos de falar da própria vida.” E2.

Mais que possibilitar o domínio dos conhecimentos, os entrevistados entendem que há a necessidade de formar professores que aprendam a pensar, a correlacionar teoria e prática (5%), a buscar, de modo criativo e adequado às necessidades da sociedade, a resolução dos problemas que emergem no dia-a-dia da escola e do quoti-

diano. Assim, torna-se necessária a promoção do processo educacional crítico que, superando a mera transmissão de conhecimentos, permita a vivência plena da unicidade entre a teoria e a prática pedagógica. “Eu articulo sempre a prática com a teoria de forma integrada.” E5

## 2.5 A Postura do Professor

O professor é um elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem. A sua principal função consiste em ser um facilitador da aprendizagem dos alunos, em ajudá-los a aprender (Lopes, 2002). O professor é o elemento de ligação entre o contexto interno (a escola), o contexto externo (a sociedade), o conhecimento dinâmico e o aluno.

A formação deverá constituir-se com base no diálogo relacionado com as situações do quotidiano social e profissional. A horizontalidade e a expressividade do diálogo possibilitam um desafio conducente à construção do significado enquanto pessoa (Freire, 1980) e, acrescente-se, profissional; para isso é “necessário um compromisso, uma implicação pessoal. Sem implicação pessoal, não há uma transformação possível” E1; “tento deixar de lado a pele de professora e do aluno.” E1

Neste contexto, e atendendo ao seu papel de facilitador, para além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também função do professor, na interação que estabelece com o aluno, transmitir, de forma consciente ou não, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade. “Outra das premissas metodológicas que utilizo é a que subjaz a ideia do ensino como aprendizagem colaborativa.” E8

Neste sentido a formação de professores para 100% dos entrevistados deve ser um processo de construção através da interação, da questionação guiada e da investigação reflexiva, “para além da prática, desencadeio discussões a partir das obras ou de trabalhos de investigação.” E6, que possibilitará reestruturações e novas construções do conhecimento em que o professor passa a ser um tutor: “As aulas funcionam como tutorias, vamos conversando sobre o que eles estão a pensar e eu vou guiando-os.” E34. Essa forma de agir requer um esforço dos professores no sentido de propiciarem modelos e cenários de ensino que permitam o trabalho e a aprendizagem em níveis adequados de complexidade e relevância. Esta nova postura permite aos estudantes apropriarem-se do problema de forma independente e autónoma.

## 2.6 Constrangimentos na Operacionalização do Ensino-Aprendizagem

Na implementação do ensino-aprendizagem da arte contemporânea foram vários os constrangimentos que os entrevistados apresentaram para a operacionalização da sua prática. Estes constrangimentos prendem-se com vários aspetos:

40% dos professores afirmam que os cursos estão tão segmentados por unidades curriculares (UC) o que torna muito difícil trabalhar a interdisciplinaridade. “Creio que as artes não têm limites como a vida, só a educação mais tradicional entende que devam existir horas para a matemática, para a língua (...)” E20; “A arte como reflexo da vida é uma rede complexa na qual realmente é fundamental a interdisciplinaridade e na universidade

não existem horários para trabalhar com colegas de outras áreas.” E1

20% dos entrevistados invocam a implementação do processo de Bolonha e os pressupostos que dele decorrem face ao novo paradigma de educar. “Quando Bolonha nos coloca tantos estudantes numa turma, evidencia uma ideia equivocada da educação, que é a ideia de uma aula magistral em que o professor, é um transmissor de todo o conhecimento.” E32.

20% dos professores apontam a diminuta carga horária atribuída às UC de expressão plástica que não permite acompanhar os saberes em rápida transformação, de onde decorre a inevitabilidade das atualizações e as limitações inerentes à formação inicial e à arte contemporânea pois nenhuma formação é completa: “Houve muitas estratégias que queria implementar, mas não me atrevi porque o tempo era insuficiente.” E2. Esta ideia de um tempo escasso para estas UC é partilhada por mais entrevistados: “Este ano dispunha de apenas 18 horas para um grupo de estudantes em que tinha de abordar tudo o que concerne às artes visuais. Nestas 18 horas a arte contemporânea apenas foi referenciada sem profundidade.” E6.

10% dos entrevistados referem que o número de estudantes por turma não possibilita muitas vezes um ensino mais condizente com as práticas pedagógicas e artísticas na era pós-moderna: “Eu tenho grupos muito numerosos de estudantes (180). Tenho 90 estudantes nas aulas expositivas e outro grupo de 90 em aulas práticas.” E1

10% dos professores apresentam um outro impedimento: a falta de conhecimentos básicos que os estudantes possuem quando chegam ao Ensino Superior: “Tenho podido constatar que os

estudantes apesar de terem 20 ou 21 anos desconhecem a arte de hoje quando é a eles que lhes “toca” viver e disfrutar dela.” E40; “Os estudantes desconhecem a arte atual e rejeitam-na.” E19; “O que noto em geral é a falta de conhecimentos, a falta de familiaridade com as práticas contemporâneas dos estudantes.” E36

## Conclusões

Através das respostas dos docentes às entrevistas é apontada a necessidade de um ensino onde esteja presente a arte contemporânea. Ratificando o que acima foi referido, os docentes valorizaram esta área do saber e sustentam que:

A arte contemporânea é compreendida como um texto aberto a permanentes transformações, reiterando os valores e temas da atualidade social;

- Aproxima os seus interlocutores (estudantes e crianças), tornando-os fruidores da cultura atual;
- Têm de existir novas formas de compreender e atuar no mundo voltadas para a prática social;

Os interlocutores vão ainda mais longe afirmando mesmo a sua importância para a formação do futuro professor já que:

- A arte contemporânea proporciona a aquisição de conhecimento científico-didático, preparando os futuros professores para a lecionação, seleção e adequação dos conteúdos de ensino;
- A arte contemporânea proporciona a articulação entre uma formação científico-artística/teórica e a prática;
- A arte contemporânea promove uma preparação interdisciplinar e articuladora das diversas áreas do saber através de uma metodologia ativa centrada na ação/reflexão;

Mais acrescentam que a arte contemporânea é considerada fundamental na formação inicial de professores e concorre para o perfil profissional do futuro professor apontando que são desenvolvidas as seguintes competências:

- Compreensão das artes no contexto, compreensão do fenómeno artístico numa perspetiva sociocultural com o objetivo de perceber o valor das artes na cultura e sociedade atuais;
- Apropriação das linguagens elementares da arte contemporânea através da aquisição de conceitos e da descodificação de diferentes linguagens e códigos artísticos;
- Expressão e comunicação que se traduzem na capacidade de se pronunciar criticamente em relação à produção artística, de participar no processo de produção artística, de procurar soluções diversificadas, originais, alternativas, para os problemas;
- Valorização da criatividade/inação na diversidade numa perspetiva do saber fazer, para abrir caminhos que promovam novas ações e novas atitudes que criem outras possibilidades de ações sem, contudo, atropelar o processo, mantendo a serenidade e dando o tempo necessário para que as ações se consolidem de forma livre e autónoma;
- Valorização da sensibilidade estética encarando várias perspetivas ou pontos de vista possíveis para a educação do gosto;
- Valorização do pensamento crítico, analisando as questões de forma ampla, encarando as várias perspetivas ou pontos de vista possíveis. Procurar a informação necessária para fundamentar as decisões;
- Valorização da relação interpessoal demonstrando preocupação e respeito para com os inter-

locutores, mantendo interações positivas.

No que concerne às metodologias, os professores subscrevem que estas devem incidir numa dimensão integradora que caracteriza a própria didática pois os estudantes devem analisar, problematizar e construir esse conhecimento. Deste pressuposto, destacam-se as seguintes ideias básicas:

- As metodologias devem ser ativas e centrar a sua atenção nos estudantes;
- A aprendizagem deve ser baseada na resolução de problemas, orientada para projetos, para a ação-reflexão;
- O modelo de ensino/aprendizagem implementado tem de ser participativo e mais centrado na aquisição de competências;
- Individualização das práticas de ensino e de aprendizagem, contrariamente aos usuais processos de massificação pedagógica.

Quanto à postura de um professor nesta área de acordo com a nossa amostra, deve ser um mediador entre os saberes e as pessoas, o qual deverá:

- Ser um facilitador de aprendizagens, um mediador de saberes, devendo privilegiar a compreensão em relação à memorização, treinar a capacidade de aquisição e assimilação crítica da informação;
- Fomentar a interatividade do ensino apelando à participação dos estudantes;
- Utilizar métodos diversificados de ensino;
- Proporcionar conhecimentos científicos, artísticos e pedagógicos mas também apropriação de saberes profissionais e sociais que lhes permitam a integração na vida social.

Estas ideias aqui coligidas mostram que é fun-

damental contribuir para uma formação inicial de professores consentânea com o mundo em que vivemos, para uma revitalização da educação capaz de conceber, projetar, atuar e refletir – uma formação que ajude a escola a problematizar e a projetar o futuro, verdadeiramente ambiciosa, que questione todos os momentos para conhecer as causas e seja capaz de traçar novas linhas de ação.

## Referências Bibliográficas

- Agra-Pardiñas, M. J. (2007). *La educación artística en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Baldacchino, J. (2009). *Education beyond education: self and imaginary in Maxine Green's philosophy*. New York: Peter Lang.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação*. (3.<sup>a</sup> ed) S. Paulo: Nacional.
- Eça, T., Agra-Pardiñas, M. J., Trigo, C. & Pimentel, L. (2010). *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. Porto: APECV.
- Freire, A. M. (2006). Educação para a paz segundo Paulo Freire em *Revista Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2, 387-393.
- Freire, P. (1980). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*.

Porto: Porto Editora.

- Lopes, J. (2002). *Gestão da Sala de Aula: Como prevenir e lidar com problemas de Indisciplina* (4.ª ed.). Série Didáctica. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? em J. Pintassilgo, C. Carvalho & F. Sousa (Eds.). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*, (pp. 13-21). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, B. (2000). *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma em *Professorada: revista de Currículo y Formación*, 9, 2, 1-29.
- Thistlewood, D. (2005). Arte contemporânea na educação: construção, desconstrução, re-construção, reações dos estudantes brasileiros e britânicos ao contemporâneo em A. Barbosa (Org.). *Arte Educação Contemporânea, consonâncias internacionais* (pp.113-125). São Paulo: Cortez.

