

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/356785137>

Práticas docentes em artes visuais na formação inicial de educadores e professores de crianças (0 aos 12 anos)

Article · November 2021

CITATIONS

0

READS

82

3 authors, including:



Ana Tudela de Sousa
University of Lisbon

20 PUBLICATIONS 13 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Rosa Iavelberg
University of São Paulo

15 PUBLICATIONS 27 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Artistas-Professores [View project](#)



Artists' Voices: Narratives of visual arts practices [View project](#)



XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Práticas docentes em artes visuais na formação inicial de educadores e
professores de crianças (0 aos 12 anos)

Visual arts teaching practices in teacher education programmes for childhood
educators and elementary school teachers (0 to 12 years old)

Ana Sousa (<https://orcid.org/0000-0002-7071-9737>)*, Mónica Oliveira
(<https://orcid.org/0000-0002-4982-7477>)*, Rosa Iavelberg (<https://orcid.org/0000-0003-1273-5955>)**

*Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em
Belas-Artes (CIEBA), **Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação

Este trabalho é financiado por fundos portugueses através da FCT - Fundação para a Ciência e
a Tecnologia I.P., no âmbito do projeto UIDB/04042/2020 e por fundos brasileiros, através da
FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Autor de contacto: Ana Sousa: a.sousa@belasartes.ulisboa.pt

Resumo

O estudo que ora apresentamos visa contribuir para um entendimento mais profundo das experiências em artes visuais proporcionadas aos futuros educadores e professores de crianças (0 aos 12 anos), no âmbito da sua formação inicial, em Portugal e no Brasil. De natureza qualitativa, assente no método de estudo de caso múltiplo, esta investigação recorre a um questionário aplicado a 20 formadores, com duas categorias: percepções das artes visuais e práticas docentes. A triangulação dos resultados aponta para uma oscilação entre discursos formalista-cognitivos e expressivo-psicanalíticos, aquando da análise das concepções subjacentes aos propósitos das artes visuais (primeira questão) e aos fatores justificativos da sua aprendizagem na infância (segunda questão) apresentados, que logo foi contrabalançada pelas práticas eminentemente sócio-construtivistas, algumas delas com traços pós-modernistas, descritas pelos formadores. De acordo com as metodologias ativas e colaborativas, assentes na reflexão e no diálogo (e até mesmo na investigação na e sobre a prática), a que maioria dos formadores recorre na sua prática docente, em unidades curriculares de artes visuais de cursos de formação inicial no Brasil e em Portugal, o perfil de educador/professor promovido inscreve-se num paradigma reflexivo, crítico e socialmente comprometido.

Palavras-chave: formação de professores, práticas docentes, artes visuais, didática, infância

Abstract

This study aims to contribute to a deeper understanding of the experiences in visual arts offered to future educators and teachers of children (0 to 12 years old), as part of their initial training, in Portugal and Brazil. Qualitative and based on the multiple case study method, this research uses a questionnaire with the purpose of assessing two types of data: the perceptions of visual arts and the teaching practices of teacher educators. The triangulation of the results points to an oscillation between formalist-cognitive and expressive-psychoanalytic discourses, when analyzing the concepts underlying the purposes of the visual arts (first question) and the justifying factors of their childhood learning (second question) presented, which it was soon counterbalanced by the eminently socio-constructivist practices, some of them with post-modernist traits, described by the teacher educators. According to the active and collaborative methodologies, based on reflection and dialogue (and even on action-research and research on practice), which most teacher educators use in their teaching practices in visual arts curricular units from initial training courses in Brazil and Portugal, the profile of educator/teacher promoted is part of a reflective, critical and socially committed paradigm.

Keywords: teacher education, teaching practices, visual arts, didactic, childhood

Enquanto formadoras de professores em cursos de ensino superior, mais concretamente, enquanto responsáveis pela formação em artes visuais daqueles que irão actuar na educação das crianças (0 a 12 anos), no ensino pré-escolar e no ensino básico/fundamental, estamos conscientes da discrepância entre as práticas artísticas contemporâneas e as práticas educativas das artes visuais nas escolas (Oliveira, 2015). Rachel Mason (2001) denuncia este "fosso" como algo por resolver na formação de professores e Ricardo Marín Viadel (1998) questiona o paradoxo de todos os anos serem editados novos manuais escolares e os exercícios neles propostos corresponderem frequentemente a práticas artísticas com séculos de existência. Dan Lortie (1975) evidencia ainda o peso das experiências escolares prévias dos futuros educadores e professores, que tendem a replicar passivamente as práticas que observaram e viveram, enquanto alunos, durante incontáveis horas nos ciclos anteriores de ensino. Destas horas, fazem igualmente parte as da sua formação inicial, designadamente nas disciplinas de artes visuais, aqui analisadas.

Perguntamo-nos se a formação proporcionada nesta área aos futuros educadores de infância e professores de crianças (0 a 12 anos), nas universidades, tem acompanhado, não só as práticas artísticas contemporâneas, mas também a investigação em educação artística, uma preocupação igualmente expressa por especialistas neste campo, desde o final do século passado: "Os professores iniciantes devem estar conscientes da variedade de métodos e estratégias formativas que correntemente fazem parte do campo da educação artística" (Grauer, 1997, p. 78); "é esperado que os novos professores (...) tragam consigo um conhecimento atualizado e as melhores práticas (...) os cursos devem mudar e melhorar de modo paralelo às transformações temáticas e intencionais da educação artística" (Day, 1997, p. ix). Por "melhores práticas" entendemos, não as práticas culminantes em qualquer paradigma da educação artística, mas sim as práticas mais próximas e conectadas com a vivência das artes visuais na docência e na investigação sobre a docência.

A forma tradicional do ensino e a ideia de um currículo nacional universal, sem a devida consideração pela diversidade das culturas e dos contextos educativos, têm privado muitos estudantes da possibilidade de construção do seu papel em formação permanente, por meio de aprendizagens com sentido. A Base Nacional Comum Curricular obrigatória, que rege o currículo da Educação Básica (0 a 12 anos) no Brasil, dá pouca margem para o trabalho com os conteúdos emergentes nas salas de aula e, acima de tudo, propõe recortes padronizados a todos os estados, desconsiderando as pluralidades regionais. Esse ideário curricular é contraditório porque despreza as culturas que os estudantes trazem consigo, ou seja, não emprega como ponto de partida as suas aprendizagens e os temas que as instigam. Já em

Portugal, embora as Orientações Curriculares e as Aprendizagens Essenciais sejam documentos abertos e bastante flexíveis, prestando-se a adaptações e a uma vasta diversidade de opções didáticas, a verdade é que a generalidade dos educadores de infância e, especialmente, dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, devido às lacunas da sua formação, carecem de conhecimentos fundamentais em artes visuais (Sousa, 2018), pelo que esperam instruções precisas de "como ensinar".

Assim, no sentido de contribuirmos para uma reflexão colaborativa (Nóvoa, 2001) que ajude, não só a ultrapassar o mencionado "fosso" (Mason, 2001) entre arte contemporânea e "arte escolar" (Efland, 1976), mas também a interromper o ciclo de práticas educativas naturalizadas e responder aos atuais desafios da educação artística nas nossas cada vez mais complexas e plurais sociedades, pareceu-nos pertinente encetar um levantamento do estado da arte da formação em artes visuais proporcionada nesses cursos, focado na relação entre percepções e práticas (Grauer, 1998; Rocha, 2001) dos seus formadores.

Neste artigo, começamos por enquadrar a investigação sobre os formadores de professores, algo relativamente recente, para logo apresentar o método e a discussão dos resultados deste estudo, com enfoque em três questões colocadas aos formadores: i) Qual o propósito das artes visuais? ii) "Que fatores justificam a pertinência das artes visuais na educação (0-12 anos)? iii) Que relação pedagógica é estabelecida com os estudantes e através de que metodologias? Para isso, tomaremos como lentes os paradigmas da formação de professores (Zeichner, 1983) e da educação artística (Efland, 1995).

Um olhar investigativo sobre quem ensina a ensinar

"Por um período significativo, o cenário da formação não conseguiu ocupar-se, tal como deveria, da formação dos seus formadores. Imperava o entendimento de que, sendo o professor o profissional do ensino, conseqüentemente, qualquer professor poderia ensinar a ensinar" (Pessoa, Pereira, Vieira e Almeida, 2014, p. 133). De acordo com os mesmos autores, tem sido ignorado o facto de que, tão fundamental como 'aprender a ensinar', é 'aprender a ensinar a ensinar', condição essencial ao desenvolvimento profissional dos formadores, que se traduz no processo formativo dos estudantes.

Por conseguinte, parece-nos relevante indagar, não só a formação de quem ensina a ensinar, mas também as percepções sobre artes visuais subjacentes às práticas pedagógicas que, explícita ou implicitamente, são transmitidas aos estudantes, futuros educadores de infância e/ou professores de crianças (0 aos 12 anos), e constituem um "currículo oculto" (Torres Santomé, 2005) na sua formação, que acaba, muitas vezes, por ser replicado e perpetuado em ciclos de práticas que dificilmente se rompem.

(...) embora existam muitos fatores que influenciam o ensino da arte em qualquer país, um dos mais reveladores é o modo como os professores são educados. O que aprendem sobre a natureza da arte e sobre a educação e inclusivamente os processos que experimentam na sua própria formação refletem-se no sentido que dão ao seu ensino. (Barkan, 1965, p. 15)

Coloca-se então a questão: "Como desocultar esse currículo?" Será possível aceder às ideologias subjacentes às práticas dos responsáveis pela formação em artes visuais de educadores de infância e professores de crianças (0 a 12 anos) através da análise dos conteúdos que abordam nas suas aulas? Ou será mais pertinente observar os autores e as obras que privilegiam na seleção bibliográfica, que implica evidentemente um posicionamento relativamente ao tipo de educação artística que valorizam? Porém, como nem sempre o que dizemos acompanha o que fazemos, não é certamente despropositado debruçarmo-nos sobre as didáticas dos formadores. E como o que praticamos enquanto professores não é normalmente desvinculado do que vivemos como alunos, filhos e seres sociais, surge também a necessidade de trazer as experiências dos formadores à equação. Os resultados da nossa investigação surgem assim da triangulação dos "ingredientes" que concorrem para o *modus operandi* dos formadores, que potencialmente irão influenciar as práticas dos estudantes.

Os projetos curriculares, os conteúdos de ensino, os materiais didáticos, os modelos organizativos das instituições, as condutas dos estudantes e dos professores, entre outros aspectos, não são algo que possamos contemplar como questões técnicas e neutras, à margem das ideologias (Torres Santomé, 2005, p. 14).

Método

Para esta investigação optou-se por uma abordagem de tipo qualitativo (Denzin e Lincoln, 2012; Flick, 2015), assente no método de estudo de caso múltiplo (Katayama, 2014), que consistiu num exame detalhado das respostas a um questionário por um conjunto de sujeitos, que proporcionaram descrições pormenorizadas da sua realidade de trabalho, permitindo uma compreensão mais global da problemática em causa.

Participantes

Todos os formadores inquiridos assinaram o consentimento informado, livre e esclarecido para participar na investigação, no qual constavam as condições de participação no estudo. Foi-lhes garantido o anonimato e, por uma questão de confidencialidade, utilizou-se a sigla P (P1, P2, P3...), inicial de professor, para fazer corresponder os excertos aos respetivos sujeitos, sem os identificar. Participaram no estudo 20 docentes do ensino superior, 10 do Brasil e 10 de Portugal, que lecionam disciplinas de artes visuais em cursos de formação inicial de professores. Assente no critério da diversidade, a amostra abarcou diferentes regiões de ambos os países (no Brasil: norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste e, em Portugal, norte, centro e

sul), bem como as instituições de ensino superior que as representam, quer públicas (80%), quer privadas (20%).

Quanto à caracterização dos participantes, 70% é do sexo feminino e 30% é do sexo masculino. A média de idade nas mulheres é de 54 anos e nos homens 44 anos. Neste estudo, procurou-se, não só a representatividade de várias gerações, mas também de diversos graus de experiência docente, pelo que participaram, tanto formadores com 20 ou mais anos de serviço (60%), como formadores com 12 ou menos anos (40%). No que respeita às habilitações académicas, é de sublinhar que 70% dos formadores participantes é licenciado em artes plásticas, visuais ou afins, 15% é licenciado em educação artística ou educação visual, 5% em letras e 10% não designou a área do seu curso. Quanto à formação pós-graduada, 36,8% professores realizaram o mestrado na área das artes visuais; 31,5% na área da educação artística; 15,7% na área da educação geral, 10,5% não mencionam a designação da área do curso e 5% não possui o grau de mestre. Já no que diz respeito ao doutoramento, 37% realizaram-no na área das artes visuais; 25% na área da educação artística; 20% na área da educação geral. 10% dos professores não colocam a área do curso e 10% não possui doutoramento. Ainda de salientar que 10% concluíram o pós-doutoramento.

Todos os professores lecionam em licenciaturas, 80% lecionam ainda em mestrados e 15% lecionam em licenciaturas, mestrados e em doutoramentos.

Instrumentos e procedimentos

No que respeita à técnica de recolha de dados, foi elaborado um questionário, desenhado com base na literatura sobre o tema e foi sujeito a validação de conteúdo. Cada resposta foi avaliada de acordo com a sua clareza, adequação, abrangência, representatividade e pertinência. O guião do questionário dividiu-se em três partes: A) Caracterização dos participantes; B) Perceções dos professores sobre as artes visuais e o seu ensino; C) Operacionalização da educação artística (visual) na formação de professores.

Análise de dados

Quanto à análise dos dados, procedeu-se a uma codificação das temáticas emergentes (Bardin, 2006), com o intuito de descobrir padrões de significado, utilizando-se o método indutivo. Depois de transcritas todas as respostas e estar constituído o corpo do trabalho, foi realizada uma leitura flutuante (Bardin, 2006), de forma a encontrar pontos convergentes entre as respostas. Criou-se uma grelha de análise na qual foram a) definidas as categorias e subcategorias; b) definidas as unidades de registo, ou seja, excertos das respostas que poderiam ser utilizadas na redação do texto, como exemplos; e c) identificadas unidades de enumeração,

ou seja, em quantas entrevistas aparece determinado conteúdo. Por último, estes dados foram objeto de uma análise qualitativa, suscetível de permitir inferências.

Resultados

Sobre o propósito das artes visuais

A partir das respostas à segunda questão da parte B - "Assente no seu percurso pessoal e profissional, qual acredita ser o propósito das artes visuais?" - foi possível aferir o sentido que os formadores atribuem às artes visuais. Entre os vários propósitos apontados, a maioria (85%) privilegia a cognição, revelando um entendimento das artes visuais enquanto "área do conhecimento" (P8), a partir da qual é possível: emitir "discurso"(P2); "despertar um olhar crítico"(P4); "alargar as capacidades para ver, sentir e compreender o mundo visual"(P6); "conhecer outras histórias, ver determinados fenômenos de outra perspectiva, deslocar-se entre diferentes quadros interpretativos"(P9); "ampliar o entendimento de diferentes culturas e visões de mundo"(P10); "perceber camadas profundas e muito complexas (...) expandir o próprio pensamento racional"(P16); "criar significados (...) forma e conteúdo jamais se separam"(P18); "pensar sobre problemáticas contemporâneas"(P19). Para 25% o propósito cognitivo surge associado ao desenvolvimento do pensamento crítico, considerado "a base da estruturação de indivíduos completos, flexíveis e livres" (P5), da qual depende a sua "autonomia"(P4), leia-se emancipação, "numa sociedade mediatizada, onde os sistemas simbólicos das diferentes linguagens artísticas se multiplicam"(P19). Porém, embora sejam mencionadas "contradições, injustiças e ineficiências dos sistemas que nos regem" (P16) e "problemáticas" como a "desigualdade de género, racismo e pobreza" (P19), apenas 10% defendem o propósito interventivo, revelando um entendimento das artes visuais como forma de posicionamento, com vista à mudança social: "discurso, engajamento"(P2); "compreender e dar sentido ao que nos rodeia, transformarmos o meio" (P13).

É de salientar que 20% enfatiza o propósito *auto-expressivo* das artes visuais: "comunicar/expressar com o mundo, consigo mesmo e com os outros"(P1); "construir a nossa sensibilidade e revelar a nossa capacidade subjetiva de nos comunicarmos"(P7); "o principal propósito tem a ver com a amplitude expressiva (...) proporciona um ser humano mais conectado consigo mesmo e com o mundo em que vive"(P10); "educar a vontade para realizar objetos únicos (...) criar resiliência emocional e desenvolver uma relação com processos intuitivos"(P12). Dentro do mesmo paradigma *expressivo-psicanalítico* da educação artística (Efland, 1990), o desenvolvimento da "sensibilidade estética", enquanto propósito central das artes visuais, é evocado por uma formadora (5%): "despertar para a beleza e a harmonia das obras na natureza e na arte. Cultivar a sintonia com a beleza, desenvolver a valor da experiência

estética"(P12); sendo mencionado por outra (5%): "As artes visuais são fundamentais para desenvolver a sensibilidade estética (...)"(P5), mas como pré-requisito para o desenvolvimento do "pensamento crítico e da criatividade". Uma terceira formadora (P6) valoriza igualmente a "experiência estética", integrado-a no "domínio perceptual", um entre quatro, por si referidos (perceptual, histórico/cultural, analítico/crítico e produtivo/expressivo).

A coexistência de vários propósitos para as artes visuais emerge na resposta desta e de outra formadora (10%), que refere várias funções: histórica, política, científica, comunicacional e cultural para as artes visuais (P14), o que inferimos como uma aproximação ao movimento disciplinar da educação artística (DBAE).

Sobre a pertinência das artes visuais na educação

Se no ponto anterior, a ênfase atribuída às artes visuais como expressão foi moderada (20%), ao afunilar-se a questão para o contexto educativo numa faixa etária específica - "Elenque dois fatores que justifiquem a pertinência das artes visuais na educação (0-12 anos)", esta tendência aumentou substancialmente, correspondendo o maior conjunto de respostas convergentes (50%) ao paradigma *expressivo-psicanalítico*. Porém, se 25% elencam fatores que se relacionam estritamente com esta abordagem, outros 25% mencionam a sensibilidade estética, emocional ou pessoal ou associam-na a um dos fatores, não assumindo um lugar exclusivo. Na segunda subcategoria, destacamos "Penso que um primeiro fator seria de ordem cognitiva, em sentido amplo, contemplando o desenvolvimento da sensibilidade e das emoções, enquanto outro seria de ordem cultural, contemplando a relação dos sujeitos em desenvolvimento com múltiplas alteridades."(P9). Na primeira subcategoria, a pertinência das artes visuais, numa perspectiva *auto-expressiva*, é sintetizada do seguinte modo: "a possibilidade de exercer autoria (...) e alcançar resultados singulares"(P1), sendo também mencionado como fator justificativo "o conhecimento de nós próprios"(P2). Sublinhamos ainda a assertividade das respostas abaixo transcritas, nas quais a livre expressão, sem recurso a sistemas que a condicionem, é vivamente defendida, num entendimento das artes visuais como propulsoras do desenvolvimento integral, com foco nas emoções e na subjetividade:

1. (...) Não faz sentido, portanto, privar a criança da possibilidade de se desenvolver de maneira integral (...) 2. A escola precisa dar mais atenção às necessidades de ordem emocional de seus alunos. Privar crianças de conhecer recursos expressivos disponíveis (...) é uma concepção de educação que separa o desenvolvimento da racionalidade do desenvolvimento emocional e estético.(P10)

Quando falamos de formação infantil, percebo que muitas escolas buscam formatar as crianças para a realidade atual. (...) Por mais que teorias, pensamentos e governos, e sistemas, em geral, busquem explicar e resolver os problemas de seu tempo, o tempo muda (...) a arte deve possibilitar ao indivíduo um olhar atento sobre a realidade, através da percepção do mundo e não da percepção dos mecanismos que explicam o mundo. (...) O segundo aspecto é a

importância da arte preservar aspectos de percepção e criação comuns na infância, mas que são perdidas conforme crescemos, em decorrência de sistemas de controle (...) A arte deveria preservar na infância a habilidade humana natural de ser curioso, e entender que a solução de uma questão pode variar, dependendo do local em que se olha para ela.(P14)

No contraponto, encontram-se as respostas de alguns formadores (40%), que valorizam precisamente uma estrutura cognitiva proporcionada por sistemas e teorias, que podem ser enquadradas, quer num paradigma *formalista-cognitivo* (Efland, 1995), quer em abordagens sócio-construtivistas mais recentes, contextualizadoras e críticas, como a triangular ou a educação pela cultura visual. Integram esta subcategoria respostas como: "Aquisição duma linguagem específica (...) Aprender a dar sentido à imagem (...) "(P14); "Construir conhecimento nas linguagens artísticas. Conhecer as diversas manifestações artísticas e estéticas."(P17). Ainda dentro do mesmo entendimento, o propósito democratizante desses sistemas e teorias evidencia-se em três respostas (15%), nas quais a perspectiva *formalista-cognitiva*, igualmente valorizada, não é a única a ser evocada: "A educação artística permite às crianças acederem à cultura e ao conhecimento (...) "(P5); "(...) As artes visuais e as suas práticas de ensino têm ainda o propósito de democratizar o acesso ao património histórico e cultural, no sentido de contribuir para um melhor entendimento do mundo e da identidade do indivíduo."(P11); "1- O conhecimento artístico sistematizado não prescinde da educação escolar intencionalmente organizada e de reais oportunidades para os educandos apreciarem e produzirem arte. (...) "(P18). Num entendimento intermédio, há ainda quem sugira começar com uma abordagem assente na "expressão gráfica infantil" livre e, posteriormente, "(...) já mais próximo dos 12 anos, o conhecimento e interpretação dos sistemas de signos e símbolos, de forma a preparar a criança/jovem para uma sociedade mediatizada (...) "(P19). Com o propósito de aprender a viver neste tipo de sociedade, apenas duas respostas (10%) evidenciam a pertinência das artes visuais sob uma dimensão crítica, com vista ao questionamento e posicionamento. Uma delas evoca um perfil reflexivo: "(...) [contrariar] os estereótipos, (...) [através] do desenvolvimento do olhar e da vivência constante com imagens da arte. Tudo isso contribuirá para a formação crítica e reflexiva dos alunos."(P4). A outra alerta-nos para a necessidade de desconstruir os discursos, para melhor compreender as linhas ideológicas que lhes são subjacentes e assumir uma posição política:

1. Vivemos em um mundo saturado de imagens, motivo pelo qual se faz imprescindível a pertinência das Artes Visuais para ajudar na compreensão dos conflitos, discursos e engajamentos inerentes a elas; 2. As Artes Visuais na educação podem agregar práticas que ajudam no questionamento dos dilemas de nossos tempos e fortalecem subjetividades em prol da liberdade, da equidade e de uma sociedade de baixa entropia. (P2)

Esta visão das artes visuais com potencial transformador, de cada sujeito e do mundo em que habita e pode intervir, encontra-se igualmente presente no segundo factor elencado numa das respostas, já mencionada: "O ato criativo (...) integra, simbolicamente, passado, presente e futuro e as dimensões individual e coletiva, propiciando a quem o experimenta a ultrapassagem da realidade imediata e a invenção de outras realidades."(P18)

Sobre a relação pedagógica e opções metodológicas

Ao analisarmos as respostas à questão - "Defina o papel que assume na relação pedagógica que estabelece com os seus estudantes, especificando as metodologias a que recorre." - chegamos à conclusão que a grande maioria (90%) dos formadores desenvolve práticas que se inscrevem num paradigma sócio-construtivista. Quase metade (45%) defende um perfil reflexivo de professor, chegando muitos (40%) a descrever atividades que implicam os estudantes na construção do conhecimento, assumindo-se como investigadores: "incentivo de pesquisas sobre tópicos complementares"(P8), "atividades de leitura e reflexão (...) elaboração de um artigo sobre um dos temas abordados"(P17) e "pequenos projetos de investigação, centrados na metodologia de Art Based Research"(P19).

Embora apenas cerca de um terço (30%) declare explicitamente assumir o papel de mediador, a verdade é que a descrição das atividades desenvolvidas leva-nos a considerar que a maioria age enquanto tal, recorrendo a metodologias ativas de aprendizagem, "de modo a proporcionar uma efetiva participação dos alunos na construção do conhecimento". Entre estas encontram-se a discussão ou debate que sucede a leitura de textos ou a exposição de conteúdos (20%), a reflexão e mobilização de conteúdos a partir da prática artística (20%), o diálogo (15%), a problematização (5%), a aula invertida (5%) e a cartografia na construção da identidade docente (5%). Numa perspetiva *pragmática-reconstrutora*, é mencionada a metodologia de trabalho de projeto (15%), e ainda "o PBL (problem based learning) (...) a partir de problemas identificados pelas alunas"(P19) e "a metodologia inovadora de aprendizagem de serviço (APS), que reforça a ligação dos estudantes, académicos e comunidades"(P6). Ainda que não aplique tal metodologia, a ligação à comunidade é igualmente evocada por uma segunda formadora, quando refere "promover uma educação que valorize o património e as artes, por considerar essencial à construção da consciência e do sentimento de pertença e de identidade cultural."(P5)

Apenas dois formadores (10%) mencionam uma relação próxima com os estudantes. Uma delas, portuguesa, refere ser "companheira, através de uma abordagem aberta, negociada e de apoio"(P6), o outro, brasileiro, vai mais longe ao definir-se como "o professor que acolhe

(...) de sentimento e afeto mesmo, fomentando assim a construção de amizade e respeito mútuo", pois "só assim é possível traçar parâmetros e possibilidades de interação"(P15).

Por último, é de destacar que dois formadores (10%) defendem que as opções metodológicas dependem de vários fatores. Um deles assume "[dar] respostas diferentes conforme a situação"(P9), apresentando como condicionantes a tipologia e natureza das unidades curriculares, "a quantidade de alunos da turma", a intencionalidade de cada momento da aula e os próprios alunos. A outra formadora declara que "as metodologias são diversificadas e adaptadas, em cada ano letivo, ao contexto/grupo com quem [trabalha]"(P11).

Discussão

Focando-nos em apenas três das oito questões de resposta aberta que integram o instrumento elaborado no âmbito deste projeto de investigação, é curioso reparar como os discursos dos formadores mudam, quando transitam da perspectiva mais abstrata e global do propósito das artes visuais, para a pertinência concreta da sua aprendizagem num grupo etário específico (as crianças, dos 0 aos 12 anos). Assim, se nas respostas à primeira questão, tenderam a assumir um entendimento das artes visuais como domínio do conhecimento, nas respostas à segunda, os argumentos oscilaram entre a preservação da expressão natural da criança, assente na descoberta, com vista ao autoconhecimento (então em maioria: 35%) e a benéfica proximidade a universos e repertórios artísticos, desde tenra idade (25%). No meio termo, houve ainda quem propusesse a articulação destas duas vias (10%), concebidas como complementares, coexistindo no tempo das aulas ou sendo trabalhadas de um modo sequencial na formação das crianças, primeiro a expressão livre, depois a aproximação gradual às artes visuais cultivadas (Iavelberg, 2021).

Porém, se chegar a esta conclusão nos pareceu um pouco paradoxal, mas simultaneamente compreensível, os resultados aferidos a partir da terceira questão contrabalancearam alguns dos discursos subjacentes às questões anteriormente analisadas: as práticas docentes dos formadores, em ambos os países, revelaram-se eminentemente sócio-construtivistas, algumas com traços pós-modernistas, o que nos intrigou quanto ao impacto do "currículo oculto" que constitui o exemplo das práticas dos formadores, nas práticas a desenvolver pelos formandos, seus estudantes, como futuros educadores e professores de crianças (0 aos 12 anos). O que pesará mais: O que dizem? Ou o que fazem? Nesse sentido, é com alguma expectativa que ansiamos pelos resultados que emergirão da análise das respostas às outras questões que integram o questionário (elaborado no âmbito de um projeto maior que o espaço reservado à escrita deste artigo) e serão partilhados no decorrer da investigação, em publicações futuras.

Referências

- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barkan, M. (1965). The education of European art teachers. *Journal of Art Education*, 18(6), pp. 9-15.
- Day, M. (1997). *Preparing teachers of art*. National Art Education Association.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Efland, A. D. (1976). The school art style: a functional analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), pp. 37-44.
- Efland, A. D. (1995). Change in the conceptions of art teaching. In R. W. Neperud (Ed.), *Context, content and community in art education: beyond post modernism* (pp. 25-40). Teachers College Press.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Grauer, K. (1997). Walking the talk: the challenge of pedagogical content in art teacher education. In R. Irwin & K. Grauer (Eds.), *Readings in Canadian Art Teacher Education* (pp. 73-80). Canadian Society for Education through Art.
- Grauer, K. (1998). Beliefs of pre-service teachers towards art education. *Studies in Art Education*, 39(4), pp. 350-370.
- Iavelberg, R. (2021). *O desenho cultivado das crianças: prática e formação de educadores*. 3.^a edição. Zouk.
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la UIGV.
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Marín-Viadel, R. (1998). Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la educación artística. In F. Hernandez & M. Ricart (Coord.), *Actas da III Jornadas d'História de l'Educació Artística* (pp. 23-37). Impressions Belles Arts.
- Mason, R. (2004). Working topic: training of teachers/professors: ideas for discussion. Documento de trabalho. UNESCO, LEA International.
- Nóvoa, A. (2001). Entrevista intitulada O professor pesquisador e reflexivo. Programa *Salto para o futuro*, TVEscola Brasil, 13 de setembro.
- Oliveira, M. (2015). A arte contemporânea para uma pedagogia crítica. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.
- Pessoa, L. C., Pereira, A. L., Vieira, A. L. S. F. & Almeida, L. R. (2014). O trabalho colaborativo na formação de formadores: Perspectivas para o desenvolvimento profissional no

contexto de atuação. In M. A. Flores & C. Coutinho (Orgs.), *Formação e Trabalho Docente: Tendências e Desafios Atuais*, vol. 1. De Facto Editores.

Rocha, M. (2001). *Educação em arte - concepções e práticas: um estudo sobre o acto educativo de professores do 2º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Educação e Desenvolvimento, apresentada à Universidade Nova de Lisboa pela Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Sousa, A. (2018). "Desenho como uma criança de 5 anos" Traços e traumas na formação de educadoras de infância / professoras do primeiro ciclo. *Revista Matéria-Prima*, 6(3), pp. 119-132.

Torres-Santomé, J. (2005). *El curriculum oculto*. 8.ª edição. Morata.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), pp. 3-9.

Agradecimentos: Agradecemos aos 20 formadores, responsáveis pela leccionação de unidades curriculares de artes visuais a estudantes que irão actuar na educação das crianças (0 a 12 anos), que aceitaram voluntariamente colaborar neste estudo.