



## A Educação Artística na atualidade Das distopias contemporâneas às sociedades sustentáveis

Art Education today  
From contemporary dystopias to sustainable societies

MÓNICA OLIVEIRA <sup>1</sup>, ANA SOUSA <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA), Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal

<sup>2</sup> Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA), Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal

### KEYWORDS

*Art education  
Present society  
Sustainability  
Citizenship  
Society  
Educational challenges  
Initial teacher training*

### ABSTRACT

*This article aims to identify the challenges that art education faces in initial teacher training and to list the aspects that should guide new pedagogical practices oriented towards sustainability. A qualitative research based on a multiple case study, has been chosen through an interview with Higher Education teachers in Portugal and Spain. The conclusions point to the need for a re-foundation of arts education in the light of societal challenges, involving students in the construction of an active citizenship.*

### PALABRAS CLAVE

*Educación artística  
Sociedad actual  
Sostenibilidad  
Ciudadanía  
Sociedad  
Retos educativos  
Formación inicial del profesorado*

### RESUMEN

*Este artículo pretende identificar los retos a los que se enfrenta la educación artística en la formación inicial del profesorado y enumerar los aspectos que deben guiar las nuevas prácticas pedagógicas orientadas a la sostenibilidad. Se ha optado por una investigación cualitativa basada en un estudio de casos múltiples, mediante una entrevista a profesores de enseñanza superior en Portugal y España. Las conclusiones apuntan a la necesidad de una refundación de la educación artística a la luz de los retos de la sociedad, que haga a los alumnos partícipes de la construcción de una ciudadanía activa.*

Recibido: 01/ 07 / 2022

Aceptado: 11/ 09 / 2022

## 1. Introdução

Para pensar a educação artística na atualidade temos de perceber em que sociedade estamos situados. O tempo de incerteza, o medo e a consciência dos próprios limites advindos da pandemia da covid-19, da guerra, do terrorismo, do fechamento de fronteiras, das alterações climáticas, dos interesses económicos, das divergências culturais e políticas, adquirem um impacto à escala planetária. Vivemos numa sociedade de “risco” (Beck), “líquida” (Bauman) e “vulnerável e insegura” (Castel), que dá origem a conjunto alargado de distopias contemporâneas: o desrespeito pelos direitos humanos que tomam a forma de conflitos armados, de desigualdade, de discriminação, de discursos de ódio. Para fazer face a esta situação crescente, é necessário ajudar os cidadãos a aprender uma “[...] ética na compreensão planetária [...]” (Morin, 1999, p. 83), acolhendo a diversidade e fomentando uma cidadania democrática. E este processo só se viabiliza através da educação que estamos a proporcionar aos indivíduos, que, segundo Morin, deve ter como objetivo prioritário “[...] civilizar e solidarizar a terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade [...]” (Morin, 1999, p. 83). É neste contexto de aproximação pessoal e social a um conhecimento em transformação, maleável, incerto, transitório e até mesmo caótico (trazido também pelo mundo virtual), que a educação é chamada a intervir. O seu legado histórico é o garante de novas formas de se perceber, conceber e produzir o saber; tem um potencial transformador que enobrece a condição humana, o comportamento, a esperança, o compromisso e a liberdade democrática.

Porém, na educação atual, assistimos a uma (hiper)valorização das componentes curriculares com maior relevância económica e ligadas a saberes técnicos, digitais, que tem por base uma noção utilitarista do conhecimento e da formação (Giroux, 2020; Nussbaum, 2012), assistindo-se a uma conseqüente desvalorização dos saberes provenientes das expressões artísticas e das ciências sociais e humanas, como afirmam Nussbaum (2012) e Torres Santomé (2017). Existe um claro afunilamento da diversidade cultural e das humanidades e, deste panorama, decorre uma educação desumanizadora e mecanicista, onde a educação artística se encontra em perigo de redução curricular ou até de extinção em vários países. Este facto vem plasmado nos “perfis dos alunos bem referenciados nos tratados europeus e na cimeira de Lisboa. A Europa tenta unificar-se numa identidade própria e tenta acabar com as artes, humanidades, tudo aquilo que identifica os países.” (Saldanha, 2015, p.55).

E, por isso, há necessidade e urgência de uma atitude crítica (Foucault, 1990) perante as realidades que nos afetam, sobre as quais podemos igualmente agir, transitando de uma posição passiva, para uma ativa.

Na esteira das desafiadoras propostas descritas em diversos documentos internacionais (*Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável; O Pacto Educativo Global, 2020; A Encíclica Fratelli Tutti, 2020; Relatório da Unesco, 2021*), alicerçadas em aprendizagens transformadoras do sujeito e do mundo e na arte contemporânea ativista que tem surgido cada vez mais na cena cultural da Europa (Saldanha, 2015) e que dá visibilidade a situações emergentes da sociedade, questionamo-nos se a formação inicial de professores tem plasmado, na educação artística, estas preocupações. Preocupações que se prendem como uma questão existencial, que envolve a possibilidade de autotransformação dos estudantes através de aprendizagens, atitudes e comportamentos que resultam da interatividade entre a consciencialização da realidade à escala planetária e o desenvolvimento de competências individuais de pensamento esclarecido e crítico (Nussbaum, 2012). Uma educação artística que propõe medidas e uma esperança na mudança social com vista à sustentabilidade do planeta.

## 2. Metodologia

Para esta investigação, optou-se por uma abordagem qualitativa, com um enfoque interpretativo e orientado pelo método de estudo de casos múltiplos descritivo. Esta abordagem foi escolhida em virtude de fornecer dados, que geram interpretações mais significativas, e de consistir num exame de uma situação e de sujeitos no seu contexto (Stake, 1999), que apresenta vantagens na pesquisa de práticas em comunidade educativa (Coimbra & Martins, 2014).

Foram estudados dois casos: um em Portugal e um em Espanha. Este tipo de método permite comparar as respostas obtidas de forma parcial, com cada caso que se analisa. Quando as conclusões resultam idênticas, incrementam a possibilidade de uma generalização (Yin, 2005).

### 2.1. Participantes

Participaram no estudo 30 docentes do ensino superior (15 de Portugal e 15 de Espanha) que lecionam disciplinas de artes visuais em cursos de formação inicial de professores.

Este estudo recai numa amostragem opinática, pois os participantes foram escolhidos por possuírem um conhecimento aprofundado sobre o assunto em causa e por se mostrarem disponíveis para colaborar.

Previamente à realização da entrevista, todos os docentes foram informados acerca dos objetivos da investigação, assinando o consentimento informado, livre, no qual constavam as condições de participação no estudo. Foi garantido o anonimato motivo pelo qual a sigla P (1, 2, 3...) significa professor e será utilizada para fazer corresponder os excertos aos respetivos sujeitos, sem os identificar.

Os participantes do sexo feminino compõem a esmagadora maioria dos entrevistados (90%) e apenas 10% são do sexo masculino. A amostra por idades oscila entre os 45 e os 55 anos, sendo a média de idades de 50 anos. A experiência profissional, como docente no ensino superior na área das artes visuais, varia entre 6 e 27 anos de serviço. 50% dos professores portugueses entrevistados vivem no Norte, 35% no centro e 15% no sul de Portugal. No tocante aos docentes espanhóis, 45% situa-se no norte, 30% no centro e 20% no sul de Espanha. 85% dos entrevistados representam instituições de ensino superior públicas e 15% instituições de ensino superior privadas. Relativamente às habilitações literárias, todos possuem uma licenciatura em artes plásticas (55% em pintura, 35% em escultura) e doutoramento em artes visuais/artes plásticas. Todos lecionam unidades curriculares de artes visuais na licenciatura e 55% lecionam também didática das expressões artísticas em mestrados.

## 2.2. Instrumentos e procedimentos

Utilizou-se a entrevista semiestruturada (Bogdan e Biklen, 2013) como técnica de recolha de dados. Esta foi elaborada tendo em consideração a literatura sobre o tema e sujeita a validação de conteúdo por parte de 3 especialistas: 1 investigador e 2 professores de ensino superior.

Cada questão foi avaliada de acordo com a clareza, adequação, abrangência, representatividade e pertinência. Depois de efetuadas as melhorias/alterações sugeridas pelos especialistas, o guião foi testado com dois professores de ensino superior da área das artes visuais.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, via *on-line* (Zoom) e tiveram uma duração compreendida entre os 20 e os 30 minutos. O guião da entrevista dividiu-se em três partes: a) Caracterização sociodemográfica do participante; b) A educação artística na formação inicial de professores na atualidade e c) A educação artística para a sustentabilidade. Neste estudo, apenas serão analisadas as respostas a duas respostas, uma da parte b e outra correspondente à parte c: i) Quais os desafios que se colocam à educação artística, atualmente, na formação inicial de professores? ii) Quais os aspetos pelos quais a educação artística se deve pautar no desenho de novas práticas pedagógicas que visem a sustentabilidade na formação inicial de professores?

## 3. Objetivos

Hoje assistimos a uma erosão dos currículos (Catalán, 2018) que advém, como afirma Eça (2014), “duma sociedade ocidental dominada por valores de mercado e não por valores humanísticos de tolerância e respeito.” (p.23).

As pedagogias necessitam ser frequentemente revisitadas, de modo a permitir novas relações entre ensino, aprendizagem e vida (Atkinson, 2008). Esta preocupação encontra-se bem patente na mensagem do Papa Francisco a propósito do lançamento do *Pacto Educativo Global* (2020), onde referia a urgência de se “unir esforços numa ampla aliança educativa para formar pessoas maduras, capazes de superar a fragmentação e a oposição e reconstruir o tecido das relações para uma humanidade mais fraterna.” (p.3). E a educação artística não é uma exceção.

É urgente renovar as ideias básicas e a arquitetura curricular que constitui o funcionamento da maioria das nossas atuais propostas em educação artística, porque boa parte delas, além de ser irrelevante e improdutiva para o futuro, independentemente de quão incerto esse possa ser, é pouco útil para o presente.

A educação artística deve ser tão dinâmica quanto a vida e buscar um comprometimento humanista, singular e libertador à escala global, onde a pessoa esteja no centro do processo educativo (*Pacto Educativo Global*, 2020), indispensável para a compreensão e para a resolução de problemas maiores, como o aquecimento global ou o desrespeito pelos direitos humanos.

Nun tempo de heteronomias e do irromper constante de imprevisibilidades e urgências, é cada vez mais crucial (re)pensar a educação artística. Assim, neste estudo, fomos ao encontro do estado da arte na formação inicial de professores, auscultado as perceções dos docentes que lecionam a área das artes visuais, com o objetivo de identificar os desafios que a educação artística enfrenta, em contextos de fragilização da sociedade e da própria educação, e elencar os aspetos pelos quais a educação artística se deve pautar no desenho de novas práticas pedagógicas, as quais visem a sustentabilidade, tentando responder aos atuais desafios do mundo complexo e global que habitamos.

## 4. Análisis de dados

As entrevistas foram transcritas na íntegra e enviadas aos participantes, para que validassem as informações recolhidas. Após a transcrição, foi coligido e construído um *corpus* de análise (dados resultantes) e realizada uma leitura flutuante das entrevistas (Bardin, 2009) de forma a encontrar pontos de convergência entre as respostas.

Procedeu-se a uma codificação temática (Bardin, 2009) emergente, com base na interpretação de mensagens, através do confronto entre o quadro de referência prévio e o material empírico recolhido (Esteves, 2006; Guerra, 2010), com o intuito de descobrir padrões de significado, utilizando-se um procedimento indutivo. Construiu-se uma grelha de análise na qual foram a) definidas as categorias e subcategorias conforme iam emergindo da análise ao *corpus*; b) definidas as unidades de registo, ou seja, fragmentos de texto ilustrativo das respostas obtidas que

posteriormente, poderiam ser utilizadas como exemplo na redação do texto integral e c) identificadas unidades de enumeração, ou seja, em quantas entrevistas aparece determinado conteúdo.

De seguida, estes dados foram objeto de uma análise qualitativa, permitindo “fazer inferências por identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem” (Esteves, 2006, p. 108)-

## 5. Resultados

Da análise de conteúdo aos desafios que a educação artística enfrenta na atualidade destacam-se três categorias: 1) A falta de reconhecimento da educação artística no currículo escolar; 2) A necessidade da educação artística estabelecer um compromisso com contexto social; 3) A inclusão das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

A primeira categoria, a falta de reconhecimento desta área do saber no currículo escolar, subdivide-se em duas subcategorias: i) Desvalorização da educação artística na formação inicial de professores e ii) Descredibilização das artes na cultura e na sociedade atual.

90% dos professores afirma que existe uma desvalorização da educação artística na formação inicial de professores. Sublinham que: „tiene poca expresión en el plan de estudios” (P.19); “o seu valor educativo não é reconhecido” (P3); “não lhe é atribuída a mesma importância das outras áreas do saber” (P9); “no se trata como un área de conocimiento con el mismo valor que las demás áreas del diseño curricular” (P18); “(...) é vista numa perspetiva excludente ou hierárquica”; “tiene poca carga lectiva en la formación inicial del profesorado” (P17); “a educação artística surge apenas duas vezes em todo o curso, uma na licenciatura, outra no mestrado)” (P1).

Para 80% dos professores, esta desvalorização refere-se à necessidade de clarificação dos conteúdos: “temos de pensar que experiências da cultura educativa queremos oferecer às nossas crianças e jovens e que escola procuramos” (P5); “(...) os conteúdos não são explícitos e isso inviabiliza a sua pertinência na educação” (P4); “(...) muchos contenidos no presentan un valor añadido para el desarrollo del individuo” (P20).

60% considera que a educação artística apenas centra o seu enfoque em conteúdos que visam o fazer artístico, a livre-expressão: “devem ser explorados técnicas e materiais” (P4); “os alunos devem saber como trabalhar as práticas artísticas” (P14); “es importante que los alumnos dispongan de materiales para expresarse libremente” (P21); “a arte é uma forma de comunicação interior” (P1).

20% refere a necessidade de uma mudança que busque uma prática construtivista, reivindicando o ensino das artes como uma área do saber que implica conhecimento, processos cognitivos e não somente práticas manuais, (Acaso, 2009). Os professores assumem que a aprendizagem passa por “práticas que buscan, además del hacer artístico, el conocimiento cognitivo, el conocimiento de las obras de arte” (P25); “(...) focando-se em proporcionar a todos os estudantes vivências artísticas, quer enquanto “fruidores”, quer enquanto “fazedores” (P7); “o espaço oficial tem também que ser reabilitado, no sentido de oferecer não só experiências ao nível do manuseamento de materiais, máquinas e ferramentas, mas estar também preparado para a realização de exercícios de construção conceptual” (P3).

É importante, ainda, referir que, dos 90% dos professores que fazem referência à desvalorização da educação artística na formação inicial de professores, 80% afirma que é inevitável que a educação artística seja palco de questionamentos profundos e sérios sobre o seu tempo e o seu lugar na educação: “la educación artística debe estar en un nuevo escenario pedagógico” (P26); “temos de rever o lugar da educação artística que queremos atualmente” (P6); “É preciso questionar a educação artística para o séc. XXI” (P5). 20% fala da dificuldade da mudança, isto é, em colocar em prática novas formas de atuação: “embora saibamos as mudanças que queremos, tem sido muito difícil e frustrante assumir e afirmar um posicionamento sobre aquilo que queremos da escola” (P7); e justifica esta situação com uma cultura educativa instalada e devidamente respaldada pelas políticas educativas vigentes, “onde áreas como a matemática e a língua materna se estendem no terreno educativo deixando para trás a área artística” (P8); “una tendencia educativa actual apunta a un conocimiento utilitario (...) ¿qué será de la Educación Artística?” (P16).

Um outro aspeto mencionado por 20% dos professores é a descredibilização das artes na cultura e na sociedade atual. Os professores afirmam que, ainda hoje, a arte e a cultura vivem como se não fizessem parte da nossa realidade: „no se les atribuye valor o interés” (P17); “elas apresentam pouca importância socialmente, falo da cultura e das artes em geral” (P4); “A arte não chega a todos” (P3); “As pessoas vão cada vez menos ao cinema, a bibliotecas, a museus, a espetáculos” (P6); “Tenemos que dejar de creer que la cultura está al alcance de todos, porque efectivamente su democratización aún no se ha producido” (P28); “fomos formatados para ignorar valores culturais (...)” (P6); “o governo não faz investimento de forma articulada entre a escola e as instituições da cultura, sejam museus, galerias, salas de espetáculos, associações recreativas e culturais, etc...” (P10); “las artes y la cultura siempre serán apenas áreas de entretenimiento únicamente” (P19).

Em relação à segunda categoria, a necessidade da educação artística estabelecer um compromisso com o contexto social, 80% dos professores refere esta necessidade voltada para a cidadania, para os valores e para o diálogo intercultural.

50% dos professores entende que a educação artística deve trabalhar temas relacionados com a cidadania: “com indivíduo enquanto cidadão” (P2); „la sociedad y el bien común” (P21); “ela deve fomentar a construção e

os sonhos de um futuro em conjunto” (P14), „para hacer frente a los profundos cambios del mundo“ (P25); “ser um novo paradigma centrado na educação e transformação social” (P9); “Debe apostar en la integración de las artes en el ámbito local y comunitario” (P30); “debe ofrecer la posibilidad de involucrarse en los problemas de la sociedad” (P24).

20% refere a necessidade de promover valores como „El respeto y la paz por los caminos de aprendizaje de los demás“ (P19); “a justiça social, o respeito pela vida (qualquer forma de vida), dignidade humana e diversidade” (P1); “uma ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade” (P8).

10% aponta o interesse em trabalhar o diálogo intercultural: “o diálogo aberto e fraterno com as outras pessoas” (P4); “o diálogo com as diferentes comunidades” (P3); “el encuentro del ‘yo’ con el ‘otro’, el respeto a la diversidad” (P29). Apenas o diálogo permite viver na unidade e na diversidade e este poderá ser um dos grandes desafios da atualidade. (*Livro Branco*, 2008).

Por último, no que concerne à terceira dimensão, 75% dos professores refere a inclusão das tecnologias digitais na prática pedagógica. A sociedade encontra-se inelutavelmente pontuada por um mundo digital que “traz novos desafios, necessidades e possibilidades” (Bruno, Schuchter e Junior, 2019, p. 62). Esta premissa encontra-se patente no discurso dos entrevistados que fazem referência à sua pertinência atual: “Lo digital es muy importante hoy en día” (P22); “(...) a versatilidade de iniciativas, escolhas, opções artísticas digitais abre horizontes na educação artística” (P11); “las tecnologías se convierten en un material para la práctica artística” (P30); “Os recursos digitais podem funcionar como mediadores culturais” (P8).

As respostas à segunda pergunta colocada aos docentes, sobre os aspetos pelos quais a educação artística se deve pautar no desenho de novas práticas pedagógicas que visam a sustentabilidade, ao serem submetidas à análise, deram origem às seguintes categorias: 1) aquisição de aprendizagens; 2) aquisição de competências. Estas categorias são de seguida apresentadas e ilustradas com excertos de respostas exemplificativas.

Em relação à aquisição de aprendizagens, estas vão ao encontro dos valores preconizados como fundamentais para a construção da identidade e para a construção da cidadania (Jacques Delors, 1996). 90% dos entrevistados refere que a educação artística deve ter em consideração aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento pessoal do estudante, centrado na busca da sua identidade, da sua interioridade, numa educação que premeia a personalidade individualizada, associada a uma educação socializante (Viadel, 1991).

De destacar que as respostas dos entrevistados apontam para a importância de educação artística: “contemporánea, que debe ser sensible y humana, preocupándose com la buca de la persona” (P21); “(...) tornando os alunos mais conhecedores de eles mesmos” (P9), “as artes libertam os alunos e são também um lugar de introspeção” (P22), já que a “autoria dos trabalhos e das narrativas artísticas são individuais, dizem respeito a cada um (...)” (P4), ou seja, “o aluno tem voz para falar das suas criações” (P8), “promuevendo la capacidad de adaptar, transformar, reutilizar, reconfigurar e integrar la práctica educativa desde un enfoque inclusivo, del mismo” (P15). Os professores apontam que é necessário “ter o cuidado de perceber se o que os estudantes aprenderam foi útil para a sua vida cotidiana e os seus interesses” (P5); “Contar con una formación estética y sensible que resulte fundamental para alcanzar un desarrollo integral como personas” (P25).

A Educação Artística oferece aos jovens oportunidades únicas para compreenderem e criarem as suas identidades pessoais (Eça, 2009). E esta é, necessariamente, uma construção que se faz em relação com o outro e com a(s) cultura(s) em que se está inserido, o que inclui a cultura visual disseminada em plataformas digitais, de origem não só erudita, mas igualmente e, sobretudo, popular (Sousa, 2020).

90% dos professores refere uma aprendizagem focada na aquisição de conhecimentos. 70% salienta aspetos relacionados com conhecimentos da sociedade atual, 20% assume a necessidade de uma educação artística se focar em conhecimentos específicos da área artística, 15% na literacia digital e 10% em aspetos relacionados com a didática das expressões artísticas.

Em relação ao primeiro aspeto, os professores afirmam a necessidade dos estudantes adquirirem conhecimentos sobre o tecido social, aprenderem a conhecer a comunidade onde se inserem, nas suas várias dimensões: “contribuindo na construção da percepção do mundo” (P4); “Isto incluye a consciencia do impacto da acción humana no entorno” (P17); “vinculado à preparação do estudante para a utilização de conhecimentos relacionados com a realidade em que se situam” (P14); “integrando el alumnado na realidade cultural e material da que forma parte” (P24); “preparando o estudante para um mundo caracterizado por incertezas” (P12); “un arte comprometido con los procesos creativos de carácter colectivo por un bien común, que se desarrolla en lugares públicos y nace con vocación de sensibilizar a partir de la colaboración y participación acerca de problemáticas de la sociedad como la discriminación o la desigualdade” (P23).

Em relação ao segundo aspeto, 20% professores refere que é necessário trabalhar conhecimentos específicos da área artística e apontam aprendizagens cujo enfoque se centra numa visão construtivista da educação artística: “proporcionando una gran diversidad de aprendizajes (conceptuales, procesuales, de creación...)” (P16); “desenvolver a literacia visual, extremamente importante para compreender o mundo de imagens que nos rodeia” (P9); “promueve una educación que favorece la conceptualización de proyectos creativos e inovadores” (P21);

“colocar em prática as técnicas artísticas tradicionais e contemporâneas, ajudando a compreender pensamentos, culturas e obras de arte” (P13).

15% dos professores menciona a literacia digital como ferramenta indispensável à criação e à aprendizagem artística. Esta ideia é corroborada por vários autores (Magalhães, 2020, Kim, Choi e Lee, 2019). São vários os testemunhos dos professores que vão nesse sentido: “promove a criação de ambientes de aprendizagem promotores de novas práticas artísticas” (P7); “é uma ferramenta importante no auxílio aos conteúdos curriculares” (P3); “apoya el aprendizaje y la enseñanza” (P19).

Por último, 10% dos entrevistados refere ainda aspetos didáticos importantes para o seu perfil formativo: “la riqueza del lenguaje plástico y visual que amplía los horizontes pedagógicos de la persona docente amplificando su capacidad para diseñar recursos y estrategias didácticas” (P24); “a educação artística promove a capacidade de se adaptar, transformar, reconfigurar e integrar a prática educativa desde um enfoque interdisciplinar e inclusivo” (P2).

Outra aprendizagem apontada por 80% dos professores recai no aprender a agir. 55% dos entrevistados refere aprender a agir em prol da sustentabilidade e 25% fazem alusão a aprender a agir na relação com o outro.

Em relação à primeira subcategoria, agir em prol da sustentabilidade, os entrevistados afirmam que a educação pressupõe: “(...) formar cidadãos implicados e participativos naquilo que são as necessárias transformações orientadas para a sustentabilidade” (P13); “(...) ensinar os estudantes a compreenderem o mundo de modo a garantir que as suas ações criativas contribuam para uma existência digna e sustentável desta geração e das vindouras” (P10); “la educación artística provoca cambios en la forma en que los alumnos ven su entorno y actúan sobre él” (P20); “estamos decididos a ayudar a proteger el planeta contra la degradación, incluso mediante el consumo de manera que pueda satisfacer las necesidades de las generaciones presentes y futuras” (P30).

Por último, 25% dos professores refere, no que concerne à segunda subcategoria, aprender a agir na relação com o outro, percebendo e compreendendo as interdependências entre as pessoas no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua (Delors, 2001). Os professores afirmam que: “el arte es un medio expresivo cuyo lenguaje simbólico permite el encuentro y la comprensión del yo con el otro en una perspectiva de pasado, presente y futuro” (P16); “é um meio de excelência para a aproximação entre indivíduos de culturas diferentes, pois promove o reconhecimento de semelhanças e a aceitação de diferenças manifestadas nos produtos artísticos e conceções estéticas” (P4); “(...) as artes acolhem: sem aceitação do outro junto a nós não há socialização e sem esta não há humanidade” (P14); “el arte tiene una función terapéutica y mejora las relaciones entre las personas” (P18).

Na segunda dimensão, o desenvolvimento de competências, foram várias as competências elencadas pelos professores, das quais três foram mais mencionadas pelos entrevistados e que devem ser trabalhadas da Educação artística na formação inicial de professores, a saber: 97% dos entrevistados refere a criatividade como competência necessária à adaptação individual e coletiva das pessoas face à incerteza e à competitividade do mundo atual. A criatividade permite fazer frente a mudanças ou problemas, resolver lacunas, aproveitar oportunidades, indo ao encontro de alternativas inovadoras e originais que ampliem e enriqueçam as nossas possibilidades (Treffinger, Isaksen e Stead-Dorval, 2006). Esta ideia vem refletida nos seguintes testemunhos: “a sociedade atual sempre desafiante justifica a necessidade de se ser criativo ou imaginativo” (P9); “crear, soñar, proyectar... aprender de los errores; comprender la importancia de equivocarse para llegar a nuevas situaciones” (P28); “estimular el desarrollo de la imaginación, la curiosidad, la resiliencia, la apertura a nuevas ideas, la flexibilidad y la persistencia” (P18); “O processo criativo possibilita fazer, desfazer, refazer, remodelar o mundo” (P14).

80% dos professores refere o pensamento crítico como a capacidade de examinar cuidadosamente as possibilidades de maneira justa e construtiva e encontrar explicações, classificar ou priorizar opções e escolhas, tomar decisões e solucionar desafios (Saiz, 2018). Os professores afirmam que esta competência: “permite responder a los retos de la vida cotidiana” (P22), “(...) a tomar decisões e a resolver problemas que nos afetam a cada um individualmente e que afetam a comunidade (local e global) que integramos” (P5); “a organizar y analizar pensamientos e ideas en una sociedad impulsada por la inmediatez y la (des)información” (P29).

75% dos entrevistados falam da comunicação como uma competência a ser trabalhada na educação artística pois, como afirma Fowler (2001), “dá acesso ao ser expressivo (...) e à participação na criação do seu próprio mundo.” (pp. 9-13) como comprovam os testemunhos apresentados: “[...] propone una libertad para sentir, expresarse, comunicar” (P23); “exterioriza os sentimentos” (P12); “permiten crear y recrear formas” (P26); “criar novas linguagens, outros alfabetos e símbolos; desenvolver a sensibilidade e capacidade de expressar o que vemos/sentimos” (P6).

60% designa o pensamento reflexivo como competência importante para o discernimento do conhecimento, já que é ela que capacita a pessoa para interpretar, comparar, ponderar e integrar as informações: “é necessário analisar e refletir sobre a informação à nossa volta” (P12); “la reflexión ayuda a „arquitecturar“ nuevas mentalidades” (P27); “la reflexión implica reposicionar la forma de actuar” (P29). Foram ainda mencionadas pelos professores outras competências tais como: a relação interpessoal (20%); a autonomia (10%); a flexibilidade (10%) e a resiliência (5%).

## 6. Discussão de dados

Os professores que fizeram parte do projeto consideram que existem vários desafios que a educação artística deve considerar, à luz da sociedade atual, em constante mudança e, por essa razão, esta área do saber deve ser continuamente (re)pensada e (re)equacionada na formação inicial dos professores (80%). 20% refere ter clara noção das mudanças necessárias mas sente dificuldade na sua implementação face às políticas educativas vigentes.

Tendo em consideração as respostas dadas pelos professores à primeira e à segunda questões que lhes foram colocadas (desafios que se colocam à educação artística na atualidade e as práticas pedagógicas pelas quais se deve pautar a educação artística na formação inicial de professores que vise a sustentabilidade) podemos afirmar que existe uma relação direta entre elas, que se consubstancia numa grande coerência. Os desafios elencados pelos professores foram tidos em consideração nas novas práticas pedagógicas pelas quais se deve pautar a educação artística para a sustentabilidade mencionadas pelos mesmos. A partir dos testemunhos apresentados, podemos aferir que os professores apontam a necessidade de introduzir mudanças pedagógicas na educação artística proporcionada na formação inicial dos professores, tendo como intuito duas grandes linhas de atuação advindas dos desafios que encontram atualmente: por um lado, reclamar o valor e reconhecimento da Educação artística na formação inicial de professores (90%) e, por outro lado, fazer face a uma prática educativa que nos permita compreender e atuar na nossa sociedade, promovendo a integração comunitária e identitária que visa a sustentabilidade do planeta (80%), não esquecendo a literacia digital (75%). Para tal os professores apontam dois eixos que devem interagir entre eles: uma redefinição de conteúdos educativos (Canário, 2005, p. 93), centrados na aquisição de aprendizagens e na aquisição de novas competências. Em ambos os casos, os professores optam pela adoção de novas práticas pedagógicas comprometidas com a sustentabilidade, com o desenvolvimento integral do estudante e com a literacia digital. Da análise às respostas dos professores, conclui-se que todos consideram que os conteúdos educativos devem passar por contemplar um conjunto de aprendizagens que se relacionem com os valores preconizados como fundamentais para a cidadania e para a construção da identidade, “preparando-os para enfrentar novos desafios com um olhar inovador, contribuindo para o avanço das sociedades.” (Oliveira, 2017, p.16) que constituem as diretrizes do Relatório de Delors, publicado pela UNESCO.

De salientar: i) aprender a ser: 90% dos professores alude à necessidade de se apostar no desenvolvimento integral do ser humano: físico, emocional, intelectual que busca o encontro de significados pessoais (Winner, Goldstein e Vincent-Lancrin, 2013). Para Leontiev (2000), “a educação artística quando direcionada para o desenvolvimento pessoal, promove a (re)construção de significados e novos modos de perspectivar a realidade” (p.143); ii) o aprender a conhecer: (90%) dos entrevistados, de acordo com Constança (2011), refere que os conhecimentos “ensinam a pensar culturalmente, pois estabelece uma relação básica entre o indivíduo, a herança cultural e a família humana.” (p.175); iii) o aprender a agir: 80% dos docentes considera, de acordo com Leontiev (2000), que a educação artística “(...) quando orientada para uma actividade de socialização, fornece informação sobre o mundo, sobre os valores culturais e normas, sobre padrões de comportamento e modelos de identidade pessoal.” (p.143).

Estas aprendizagens, envolvem não só as qualidades humanas, mas também uma formação técnico-científica específica, centrada numa visão construtivista (20%), literacia digital (15%) e questões didáticas (10%), remetendo-nos para uma pedagogia crítica que oferece aos estudantes oportunidades para a aquisição de um conjunto de conhecimentos e competências, para interatuarem no contexto sociocultural em que vivemos, deixando uma pegada ecológica. De mencionar a conexão direta entre os desafios apontados, as aprendizagens apresentadas e as competências mais salientadas pelos professores: criatividade (97%), pensamento crítico (80%), comunicação (75%) e pensamento reflexivo (60%). Foram ainda mencionadas outras competências transversais importantes para fazer face ao desenvolvimento humano, tais como a relação interpessoal (20%) que se relaciona diretamente com o aprender a agir com o outro (25%); a flexibilidade (10%); a autonomia (10%) e a resiliência (5%). Desta forma, podemos afirmar que a maioria dos professores opta por um modelo Ecosistémico “onde o pensamento ecológico como um pensamento dialógico é a base do pensamento sistémico e relacional, que entende a situação pedagógica como um sistema aberto, de inter-relação entre sujeitos e objetos. A finalidade última é a formação integral e bem contextualizada.” (Oliveira, 2015, p.303).

Esta visão apresentada pelos professores deixa de lado uma educação servidora da evolução económica e foca-se nas qualidades essenciais dos estudantes (*Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*), no seu desenvolvimento como um todo, e na sua preparação para enfrentar os desafios complexos, valorizando a prosperidade comum, o bem-estar e a sustentabilidade do planeta que se assinalam como requisitos da sociedade do século XXI.

Por último, de salientar que um dos desafios apontados pelos professores, a necessidade de inclusão das tecnologias nas práticas pedagógicas (75%), não tem a mesma expressão nas aprendizagens por eles preconizadas para as novas práticas pedagógicas da educação artística (15%). Estranha-se este *décalage*, pois os professores reconhecem que as tecnologias assumem um papel crucial na vida ativa e co estruturante nas formas de aprender e de conhecer, e apresentam-na como recurso/ferramenta que funciona, como os próprios afirmaram, “como

mediadores culturais.” (P8) e “se convierten en un material para la práctica artística.” (P30), ou seja, instrumentos que permeiam significativamente a nossa relação com o mundo, com a educação e com as artes.

## 7. Conclusão

Urge uma educação artística preparada para a globalização, para a incerteza, para a imprevisibilidade (Morin, Ciurana, Motta, 2003) e para a distância física que as novas tecnologias permitem. Nesse sentido, os participantes nesta pesquisa afirmam ser fundamental (re)pensar a educação artística nos processos de ensino-aprendizagem na formação inicial dos professores, avivando um debate constante em torno das propostas educativas vigentes.

Importa que a educação artística ganhe uma nova robustez pedagógica, alicerçada numa cartografia de temas, pertinentes na atualidade, que intersem com as nossas vidas e as demais áreas da experiência e do conhecimento humanos. A preocupação com problemas que afetam a sociedade não é nova, quer nas artes visuais, quer na educação artística, abrangendo ainda, mais recentemente, um conjunto de educadores que investigam e praticam no campo da formação de professores (Sousa, 2017). Há muito que artistas se manifestam sobre questões sociais e a educação artística conta com mais de um século de posicionamento em prol de um “mundo melhor” (Coutts e Eça, 2019). Porém, alguns constrangimentos e resistências têm condicionado a integração deste paradigma na formação inicial de professores que atuam nesta área específica. Apresentadas as conclusões deste estudo, que condensam a vontade de uma parcela de docentes de educação artística espanhóis e portugueses, cabe-nos questionar: Para quando uma formação inicial de professores que potencie, verdadeiramente, uma educação artística que se posicione e mova ao serviço da equidade, da solidariedade, da justiça e da sustentabilidade, articulando um conjunto de saberes que desenvolvam habilidades cognitivas e emocionais e que viabilizem um mapa de competências que responda às de aprendizagem necessárias aos estudantes do século XXI, tornando-os construtores de novas realidades, comprometidos e solidários com a sustentabilidade global?

Este artigo pretendeu abrir um espaço de discussão que assinala caminhos, mas que deixa a porta aberta para que os docentes, na formação inicial de professores, mais concretamente na educação artística, se empenhem no desenvolvimento de análises e interpretações potenciadoras da renovação de conteúdos e práticas pedagógicas mais consentâneas com as questões emergentes da(s) realidade(s) que vivemos atualmente. Caso contrário, o papel das artes visuais na educação ficará cada vez mais à margem da vida.

**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»**

## Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Atkinson, D. (2008). Pedagogy against the state. *The international journal of Art & Design Education*, 27(5), pp.226-240. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2008.00581>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidade líquida*. Zahar.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Beck, U. (2010). *A sociedade de risco: rumo a outra modernidade*. Editora 34.
- Bruno, A., Schuchter, L., Junior, S. (2019). Formação docente e uso dos laboratórios de informática na educação básica: divergências entre os contextos do discurso oficial e da prática. In V. Gonçalves, Y. Corrêa & J. Moreira (Org.), *Educação e Tecnologias na Sociedade Digital* (pp.56-65). Whitebooks.
- Canário, R. (2005). *O que É a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto Editora.
- Catalán, J. (2018). Educar el corazón, educar con el corazón: educadores para el siglo XXI. In E. Suarez, C. Esteban (Orgs.), *La interioridad como oportunidad educativa: algunos fundamentos y buenas prácticas* (pp. 67-92). PPC Editorial.
- Constança, V., Duarte, J. (2011). A função inalienável das Artes Visuais. *Reflexão a duas vozes. Revista Lusófona de Educação*, 18(18), 173-192.
- Castel, R. (2005). *A insegurança social: o que é ser protegido? Vozes*.
- Coimbra, M. & Martins, A. (2014). O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 24(3), 31-46. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2696>
- Coutts, G. & Eça, T. (Eds.) (2019). *Learning through art: Lessons for the 21st Century?* InSEA.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Cortez Editora.
- Eça, T. (2014). Para além do crepúsculo das artes visuais na escola. *Revista Lusófona da Educação*, 26(26), 17-27.
- Eça, T. (2009). Perspectivar o futuro: o papel central da arte educação no ensino. In H. Assis & E. Rodrigues (Orgs.), *O Ensino de Artes Visuais: desafios e possibilidades contemporâneas*. (pp.107-113). GRAFset Ed.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In L. Lima & A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Foucault, M. (1990). Qu'est-ce que la critique. Critique et Aufklärung. *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 84(2), 35-63.
- Fowler, C. (2001). *Strong Arts Strong Schools*. Oxford University Press.
- Giroux, H. (2020). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Sentidos e formas de uso. Principia Editores.
- Kim, H.; Choi, J. & Lee, S. (2019) Teacher Experience of Integrating Tablets in One-to-One Environments: Implications for Orchestrating Learning. *Education Sciences*, 9(2), 1-13. DOI: 10.3390/educsci9020087
- Leontiev, D. (2000). Funções da Arte e educação estética. In J. P. Fróis (Coord.), *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares* (pp.129-147). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Magalhães, A. (2020). *O Potencial da Internet das Coisas na Abordagem Interdisciplinar do Currículo na Área das Ciências no 3.º ciclo do Ensino Básico*. [Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório institucional da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/32138>
- Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa (2009). *Livro branco sobre o diálogo intercultural: “Viver juntos em igual dignidade”*. Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Trad.. Conselho da Europa (Obra original publicada em 2008). [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_PortugueseVersion2.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf)
- Morin, E., Ciurana, E., Motta, R. (2003). *Educar na Era Planetária. O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Editions Balland
- Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Cortez Ed.
- Nussbaum, M. (2012). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Oliveira, M. (2017). *A Educação Artística para o desenvolvimento da Cidadania*. APECV.
- Oliveira, M. (2015). *A arte contemporânea para uma pedagogia crítica*. APECV.
- ONGD (2016). *Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. <https://globalcompact.pt/index.php/pt/agenda-2030>
- Papa Francisco (2020). *Fratelli tutti*. Carta encíclica (3 de outubro de 2020). Vaticano.
- Papa Francisco (2020). *Pacto educativo global*. Vaticano. <https://www.educationglobalcompact.org/>
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – Bases Psicopedagógicas*. Instituto Piaget.
- Saiz, C. (2018). *Pensamiento crítico y eficacia*. Pirámide.

- Saldanha, Â. (2015). No caminho para casa - um estudo a/r/tográfico de recolha de memórias numa comunidade informal. [Tese de Doutoramento Universidade do Porto]. Repositório Institucional Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/92256>
- Sousa, A. (2020). A paisagem aos olhos dos jovens: da pintura flamenga à cultura visual. *Matéria Prima*, 8(1), 117-129.
- Sousa, A. (2017). Da arte como intervenção à educação artística no sentido de uma consciência social crítica. *Convocarte*, 4, 201-225.
- Stake, R. (1999). Case Studies. In N. Denzin, Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Sage Publications, Inc.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata
- Treffinger, D.; Isaksen, S. ; Stead-Dorval, K. (2006). *Creative problem solving: an introduction*. Waco, Tex.
- Unesco (2021). *Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Marín-Viadel, R. (1991). La enseñanza de las artes plásticas. In F. H. Hernández, A. J. Miñarro & R. Marín-Viadel (Coords), *¿Qué es la educación artística? [Propuestas en torno a la enseñanza de las artes plásticas, la estética, la historia del arte, el diseño, la imagen, la literatura, la música, la dramatización y la educación física]* (pp.115-149). Sendai.
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake?: The impact of arts education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.