

Artigo de investigação

A Educação artística na formação inicial de professores: metodologias ativas como recurso didático na formação

Art education in initial teacher training: active methodologies as a didactic resource in the training

Mónica Oliveira¹: Universidade de Lisboa, Portugal.

smo@esepf.pt

Fecha de Recepción: 11-05-2024

Fecha de Aceptación: 26-06-2024

Fecha de Publicación: 28-06-2024

Como citar o artigo (APA 7^a):

Oliveira, M. (2025). A educação artística na formação inicial de professores: metodologias ativas como recurso didático na formação. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-14. <http://doi.org/10.31637/epsir-2025-284>

Resumo:

Introdução: Este artigo analisa a forma como a educação artística, através de metodologias activas, pode ser integrada na formação inicial de professores em Portugal, centrando-se nas percepções dos alunos sobre a mesma. **Metodologia:** Foi realizado um estudo qualitativo de caso único, com recurso a um questionário online respondido por 148 estudantes do último ano dos mestrados em Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar em paralelo com o 1º Ciclo do Ensino Básico de seis instituições em Portugal. **Resultados:** A maioria dos alunos valoriza as metodologias activas por aumentarem o interesse pelos conteúdos, fomentarem um ambiente educativo dinâmico e facilitarem a ligação com o processo artístico. Destacam benefícios como a promoção de uma atitude ativa, o trabalho colaborativo e a auto-aprendizagem. No entanto, apontam desvantagens como a insegurança na aprendizagem, as dificuldades na organização do estudo e a necessidade de maturidade por parte dos alunos. **Conclusões:** Os estudantes sugerem a necessidade de rever as práticas pedagógicas actuais de modo a melhorar a qualidade da sua formação e o seu perfil profissional. Este estudo realça a importância de adaptar e reavaliar continuamente as estratégias de ensino para responder eficazmente às exigências e características dos futuros educadores.

Palavras-chave: educação artística; estudantes; formação inicial de professores; metodologias

¹ Mónica Oliveira: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes CIEBA (Portugal).

ativas; ensino-aprendizagem; arte; vantagens; debilidades.

Abstract

Introduction: This article analyses how art education, through active methodologies, can be integrated into initial teacher training in Portugal, focusing on students' perceptions of it. **Methodology:** A qualitative single-case study was carried out, using an online questionnaire answered by 148 final-year students on master's programmes in Pre-School Education and Pre-School Education in parallel with the 1st Cycle of Basic Education at six institutions in Portugal. **Results:** The majority of students value active methodologies because they increase interest in the content, foster a dynamic educational environment and facilitate the connection with the artistic process. They highlight benefits such as promoting an active attitude, collaborative work and self-learning. However, they point out disadvantages such as insecurity in learning, difficulties in organising study and the need for maturity on the part of the students. **Conclusions:** The students suggest the need to review current teaching practices in order to improve the quality of their training and their professional profile. This study emphasises the importance of continually adapting and reassessing teaching strategies in order to respond effectively to the demands and characteristics of future educators.

Keywords: art education; students; initial teacher training; active methodologies; teaching-learning; art; advantages; weaknesses.

1. Introdução

As transformações galopantes e frenéticas a que a sociedade está exposta, associadas ao uso amplamente difundido das tecnologias e à disponibilidade quase instantânea e ilimitada de informações (Bacich & Moran, 2018), pressupõem novos desafios que exigem o desenvolvimento de diferentes capacidades humanas, influenciando assim o processo de construção e aquisição do conhecimento. Neste cenário, a educação artística, fazendo parte da formação inicial do futuro educador/professor, tem de adotar práticas pedagógicas que sejam determinantes para atender ao novo perfil dos estudantes, proporcionando-lhes conhecimentos, habilidades e atitudes que visem trabalhar com amplitude, autonomia e complexidade, os saberes necessários para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. O modelo educacional, centrado na transmissão e exposição de conhecimentos, segun do Santos *et al.* (2019), "não atende mais aos anseios dessa geração" (p. 3347). Neste sentido, a educação atual requer uma atitude de corresponsabilidade em relação à aprendizagem, existindo a necessidade de um comprometimento mútuo entre docentes e discentes (Urias & Azeredo, 2017). Efetivamente, nos últimos anos, na área da educação artística temos vindo a assistir à implementação de um conjunto de estratégias pedagógicas que buscam criar oportunidades de ensino-aprendizagem, nas quais os estudantes passem a ter um comportamento mais ativo, mais comprometido, transformando as aulas em situações de aprendizagem mais próximas da realidade, tendo por base a construção do conhecimento (Valente *et al.*, 2017, p. 464). Esta abordagem emergente tem ganho particular destaque através das metodologias ativas de aprendizagem; a sua implementação torna os alunos protagonistas do seu conhecimento, adotando práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades da escola contemporânea e pressupõe que os estudantes assumam paulatinamente uma maior responsabilidade, sentido crítico e autonomia sobre o seu processo de ensino-aprendizagem (Marin *et al.*, 2010; Souza *et al.*, 2014). Apesar da utilização destas metodologias não ser inédita, visto que os procedimentos e técnicas que mobilizam conhecimentos e saberes vêm sendo já utilizados nesta área do saber, são poucos os estudos que nos falam da perceção dos estudantes e do impacto que estas metodologias têm na sua aprendizagem (Acaso, 2009).

Este facto evidencia que o tema constitui uma lacuna na produção científica, sendo importante auscultar os estudantes sobre estes aspetos e assumir a sua importância no processo de ensino-aprendizagem (Sacristán, 2000) com o intuito de melhorar a qualidade da educação. Pretende-se responsabilizá-los pelo seu projeto educativo como indivíduos críticos, responsáveis e conscientes. Sendo os alunos o foco central do processo educativo, é a partir deles que o projeto pedagógico será construído, em prol de uma melhoria da qualidade da educação (Gaspar & Roldão, 2007).

Neste sentido, este estudo tem como objetivo analisar a perceção dos estudantes sobre a utilização de metodologias ativas na área da educação artística e, para tal, pretendeu-se ir ao encontro dos seguintes objetivos: i) Perceber que importância atribuem os estudantes às metodologias ativas na educação artística; ii) Qual a tipologia de metodologias ativas que se utilizam na educação artística; iii) Identificar vantagens e fragilidades das metodologias ativas na educação artística e, por último, iv) Compreender de que forma as metodologias ativas contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

1.1. A educação artística: uma identidade que propicia metodologias ativas

A educação artística, tendo como objetivo central da sua ação preparar os estudantes para a sua integração no mundo atual, deve muni-los de competências fundamentais para uma cidadania ativa, fortalecendo a sua individualidade com conhecimentos, atitudes e habilidades, e também com práticas pedagógicas e didáticas que robusteçam a sua prática profissional. Para que estes aspetos possam ser adequadamente desenvolvidos é imprescindível abordar os conhecimentos intrínsecos a esta área (cognitivos e produtivos) e promover a sua aplicação por meio de ações que incentivem a participação e o comprometimento dos estudantes, mediadas por situações de aprendizagem ativa. A partir dos métodos de ensino escolhidos pelo docente, o estudante “aprende a ser livre ou submisso; seguro ou inseguro; disciplinado ou organizado; responsável ou irresponsável; competitivo ou cooperativo” (Bordenave & Pereira, 2012, p. 74). Nesse sentido, as escolhas metodológicas para o ensino-aprendizagem não são neutras, o que exige conhecimento das conceções sociopedagógicas que as embasam e os fins almejados na prática educativa; assim, impõe-se a necessidade de (re)significar a sala de aula, enquanto espaço de interações entre os sujeitos e o conhecimento.

Começamos por clarificar a identidade da educação artística enquanto área do saber para compreender o seu território de atuação e, assim, percebermos a sua proximidade com as metodologias ativas. A arte, objeto central da educação artística, constitui um património vivo que atravessa a humanidade, sendo continuamente (re)interpretada e (re)significada por cada artista e por aqueles que a fruem. As obras refletem a nossa essência, a do artista, bem como o contexto histórico, cultural e social. A partir das obras de arte podemos explorar diversos temas e períodos da humanidade (Gaudelius & Speirs, 2002). No encontro com a obra de arte e com o processo criativo os estudantes tornam-se protagonistas da sua aprendizagem, ativando experiências multissensoriais. É nesse espaço que as questões emergem, os problemas se revelam e a informação é interpretada e analisada. Propõe-se a comunicação, o debate e a crítica, numa tentativa de compreender a complexidade e os problemas desconhecidos, relacionando conceitos, ideias, formas e discursos (Daouk *et al.*, 2016). Estamos perante um tempo onde se constroem pensamentos, experimentam sentimentos e entretecem conhecimentos. Destes cruzamentos, desenvolve-se a criticidade, o pensamento divergente, (Acaso & Megias, 2017). Esta forma de atuação gera conhecimento e independência intelectual no estudante (Vergara, 2003).

Mas a educação artística funciona também como uma oficina de experimentação de práticas artísticas. “Aprender fazendo” fomenta a criatividade, a originalidade, a curiosidade, a imaginação, e permite aos estudantes criar ideias e soluções divergentes, descobrir alternativas para solucionar problemas (López *et al.*, 2016), transformar ideias pré-existentes em novas oportunidades, repensar paradigmas existentes e gerar novos conhecimentos relevantes para o contexto, além de buscar solucioná-los de forma inovadora (Marin *et al.*, 2010). Esta experimentação pressupõe pesquisa, reflexão, compreensão, consciência e também partilha, assim como permite uma articulação entre teoria e prática. Desta forma será possível encontrar respostas nas atividades realizadas em sala de aula, permitindo a construção do conhecimento e a preparação para situações similares às vivenciadas na sua vida profissional. Nesta rota emergem, na educação artística, um conjunto de metodologias, assentes num construtivismo crítico e numa abordagem relacional que conduzem a um deslocamento da figura do professor (responsável pelo processo de ensino) para o estudante (novo protagonista da aprendizagem), em práticas significativas que contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências pertinentes à formação a que o estudante está vinculado (Netto, 2022, p.2). Permite-lhes que explorem o seu olhar crítico para promover a união entre teoria e prática, estimulando a criatividade do aluno.

A mobilização de metodologias ativas envolve os alunos em atividades diferenciadas a fim de desenvolver habilidades diversificadas e ocorre por meio de uma série de procedimentos ou estratégias de ensino à disposição do professor, nomeadamente, o método da problematização ou o *project-based learning* (PBL), a aprendizagem baseada em projeto (ABP), o ensino híbrido, a sala de aula invertida ou o *design thinking*. O uso destas e outras metodologias em sala de aula contribui para um maior envolvimento do estudante, incentivando a sua participação e a sua autonomia. Permite-lhe ainda a problematização da realidade, bem como o trabalho em equipa (Diesel *et al.*, 2017). A sala de aula torna-se um espaço colaborativo entre os alunos e entre os alunos e o professor. Logo, as características que dão corpo à área da educação artística são permeáveis às metodologias ativas, pois o seu território propicia oportunidades para a construção do conhecimento do estudante sem nunca perder os alicerces do seu saber que é o seu património ímpar.

2. Metodologia

O estudo, do ponto de vista das opções metodológicas, seguiu uma investigação de cariz qualitativo, orientado pelo método de estudo de caso. A escolha desta abordagem centra-se na possibilidade de gerar interpretações significativas de uma situação e de sujeitos no seu contexto (Stake, 1999), apresentando vantagens na pesquisa de práticas em comunidade educativa (Coimbra & Martins, 2014). Os dados recolhidos correspondem a seis instituições de ensino superior que ministram mestrados em Educação Pré-escolar e Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, selecionados em função dos seguintes critérios: representação de distintas zonas geográficas: norte (n=2), centro (n=2), sul (n=2); cursos de IES público (n=4) e de IES privado (n=2), do subsistema politécnico.

A amostra foi estruturada a partir da resposta voluntária dos estudantes a um questionário enviado por e-mail a 230 alunos, entre janeiro e março de 2024. Obtiveram-se 148 respostas representando (64,3%) do impacto do estudo. De forma mais específica, 40% dos inquiridos frequentavam o mestrado de Educação pré-escolar e 60% o mestrado em Educação Pré-escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dos 148 participantes, 130 são do sexo feminino e dezoito do sexo masculino, e a maioria (n=120) tem entre 23 e 25 anos, sendo que os restantes 28 inquiridos têm entre 25 e 30 anos.

Os dados foram obtidos por questionários *on-line* com questões abertas e fechadas, na plataforma Google Forms®. Foi garantido aos participantes anonimato. Neste estudo os mesmos foram denominados I (inquirido)1, I2, ..., I148. No questionário foram mencionados os objetivos e propósitos desta investigação, e foi solicitado o consentimento dos estudantes para o tratamento de dados. Este questionário contemplou variáveis sociodemográficas (sexo, idade, estado civil, naturalidade) e abordou questões sobre a percepção dos discentes em relação ao uso das metodologias ativas, tais como: a importância das metodologias ativas na educação artística; a tipologia de metodologias ativas utilizadas na educação artística; vantagens e fragilidades das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem e o contributo das mesmas para o desenvolvimento do seu perfil profissional.

Os resultados das questões fechadas foram gerados pela plataforma utilizada e, posteriormente, importados para o software Excel® para descrição das frequências absolutas e relativas das variáveis e a construção de gráficos. As perguntas de resposta aberta foram submetidas a análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). Esta técnica permite descrever as situações através do que está registado e interpretar o seu sentido (Guerra, 2006, p. 69), possibilitando fazer inferências sobre os materiais recolhidos que são, simultaneamente, válidos e replicáveis. É uma técnica que pode contribuir para a reflexão e construção de respostas acerca das problemáticas enunciadas. A informação recolhida foi submetida a uma análise horizontal e vertical de forma a proceder à interpretação e compreensão do que foi narrado (Guerra, 2006). Seguiu-se a modalidade categorial-temática, abrangendo as etapas: 1) pré-análise - leitura e formulação de hipóteses; 2) exploração do material - classificação e agregação dos dados para codificação; 3) tratamento dos resultados e interpretação - organização significativa dos dados.

3. Resultados

Os dados obtidos pelos questionários aos estudantes são apresentados em torno de quatro categorias de análise e encontram-se em consonância com os objetivos de investigação, ajudando a compreender as percepções dos estudantes sobre as metodologias ativas: 1) importância das metodologias ativas na educação artística; 2) metodologias ativas utilizadas na educação artística; 3) vantagens e fragilidades das metodologias ativas; 4) contributo das metodologias ativas para o desenvolvimento profissional dos estudantes.

3.1. Importância das metodologias ativas na educação artística

Em relação à primeira categoria, a importância das metodologias ativas na educação artística, 90% dos estudantes, consideram-nas uma prática fundamental na aprendizagem e 10% tem uma opinião contrária. Dos estudantes que consideram fundamentais estas metodologias para a sua aprendizagem, 60% afirmam que estas metodologias fomentam uma postura ativa por parte dos discentes pois podem: "(...) participar ativamente na aula exprimindo a sua opinião, fazendo diversos trabalhos artísticos" (I22); "a experiência aproxima-nos do processo criativo e da produção artística" (I37) e da "realidade futura como docente em sala de aula" (I45). "As aulas tornam-se mais estimulantes e dinâmicas" (I29); "não temos que ouvir, decorar e debitar" (I56) e "despoleta a curiosidade e interesse nos conteúdos abordados" (I34).

Os restantes 30% salientam que as metodologias ativas desenvolvem competências, importantes para o seu perfil profissional, destacando: o desenvolvimento da autonomia (15%), o pensamento crítico (10%) e pensamento criativo (5%) como se pode verificar nos seguintes testemunhos: "a autonomia é crucial na criação" (I41); "a educação artística permite-me ser eu própria nas escolhas das minhas opções estéticas" (I30); "argumento e defendo as minhas ideias" (I69); "penso de forma ampla e simultaneamente em profundidade, analisando

todas as ideias” (I23); “soluciono problemas de forma original” (I85); “desenvolvo novas ideias e soluções tendo por base a imaginação e a inovação” (I76).

O 10% dos estudantes referem que as metodologias ativas não são fundamentais, preferindo aulas expositivas, já que: “o estudo é orientado pelo professor e os conteúdos são veiculados na aula” (I30); “sabemos o que estudar” (I40), “só tenho de ouvir com atenção e responder ao que o professor ensinou” (I50). No entanto, destes 10% de estudantes, 5% refere que a razão da sua desvalorização passa por uma fase de adaptação inicial ao tipo de trabalho a desenvolver e à necessidade de uma postura ativa que nunca desempenharam no processo de ensino-aprendizagem. Este posicionamento tem vindo a alterar-se à medida que compreendem melhor o seu alcance como se pode verificar nos seus testemunhos: “Embora eu tenha tido muitas dificuldades de adaptação às metodologias ativas, hoje percebo os seus benefícios” (I10); “No início não foi fácil adaptar-me pois não sabia como fazer, agora tudo faz sentido. É uma metodologia que ajuda a posicionar-me na vida” (I77).

3.2. Metodologias ativas utilizadas na educação artística

Os estudantes referiram apenas três tipos de metodologias ativas que já tinham utilizado ao longo do curso, na área da educação artística, nomeadamente, a aprendizagem baseada em problemas (PBL) (50%); a aprendizagem baseada em projetos (ABP) (40%) e o *Blending learning* (10%). Eles demonstram ter conhecimento e prática sobre cada uma destas metodologias, sobretudo no que diz respeito ao PBL e ao ABP tal como podemos observar nos seguintes testemunhos: “O PBL é muito importante para que o ensino-aprendizagem parte da discussão de situações ou problemas da vida real” (I70); “é fundamental ter o conhecimento de diferentes problemas para os solucionar utilizando a inovação e a criatividade” (I93); “o ABP aproxima-nos da realidade do futuro educador/professor” (I56); “são projetos que pressupõem a interdisciplinaridade e buscam a criatividade” (I89); “permitem aflorar de formas de abordar diferentes questões tendo por base a arte” (I90); “são importantes pois exigem o diálogo constante, a gestão de tarefas e fomenta a massa crítica” (I120).

Quanto ao *Blending learning*, 10% dos estudantes referem que esta metodologia pressupõe a utilização de dispositivos/ferramentas tecnológicas: “eu gosto de usar ferramentas digitais em sala de aula pois sinto-me próximo da realidade” (I45) e “contribui para o meu interesse e envolvimento nas tarefas” (I78); “é muito importante aceder à informação através de pesquisas e com os vídeos e os sites propostos pelos professores, torna-se agradável estudar” (I89).

3.3. Vantagens e fragilidades das metodologias ativas

O 60% dos estudantes destacam vantagens em relação à utilização das metodologias ativas, sobretudo a postura ativa perante o ensino-aprendizagem, o trabalho colaborativo e a autoaprendizagem. Já 40% apresentam algumas fragilidades e limitações que se prendem com insegurança na aprendizagem; dificuldade na organização do estudo e falta de maturidade para colocarem em prática estas metodologias.

Em relação às vantagens das metodologias ativas, 30% dos estudantes salientam a postura ativa na aula, 20% referem que estas metodologias potenciam o trabalho colaborativo e 10% afirmam que fomenta a autoaprendizagem. No que concerne à postura ativa eles consideram que: “as aulas de educação artística são um lugar privilegiado de liberdade” (I133) onde assumem “o papel central da aprendizagem, despertando a curiosidade e a vontade de aprender” (I89). 20% apontam a importância do trabalho colaborativo: “A interação com o grupo ajuda a pensar fora da caixa” (I43); “O trabalho com colegas promove a criatividade” (I77); “em conjunto conseguimos encontrar práticas didáticas-artísticas inovadoras” (I89).

O 10% dos estudantes referem a autoaprendizagem pois consideram que: “para iniciar um projeto, uma ideia, um pensamento tenho que socorrer-me de uma pesquisa que sustente as minhas opções” (I111); “o autoestudo é importante para desenvolver uma ideia, um projeto. É fundamental para adquirir conhecimento e inovar” (I145); “para atingir a originalidade e a criatividade é necessária uma aprendizagem prévia” (I110); “podemo-nos socorrer de ferramentas digitais, internet, ou seja, temos à disposição muita informação” (I72).

No entanto, embora os estudantes tenham apresentado as vantagens acima expostas, 40% deles elencam também algumas fragilidades e limitações. 25% referem a insegurança na aprendizagem como fator inibidor na utilização destas metodologias, 10% salientam a dificuldade na organização do estudo e 5% a falta de maturidade para colocarem em prática estas metodologias. Apresentam-se alguns depoimentos dos estudantes sobre estes aspetos: “sei que as metodologias ativas são importantes, mas eu sinto-me muitas vezes insegura por não saber como iniciar o meu estudo/projeto” (I44); “desconforto é a palavra certa para expressar a minha incapacidade de decidir o que vou estudar e onde vou buscar a informação mais correta” (I99); “que caminho seguir? Tudo parece possível estudar, mas falta-me uma bússola” (I77); “nunca sei quais as fontes bibliográficas mais adequadas para o meu estudo” (I55); “não sei como organizar o meu estudo. Creio que me falta maturidade para estas tarefas” (I88); “Nunca me ensinaram a ser autónomo e agora pedem-se para ser? Não sei ser, falta-me alguma maturidade” (I23).

3.4. Contributo das metodologias ativas para o desenvolvimento profissional dos estudantes

Esta categoria subdivide-se em 2 subcategorias a serem consideradas: relações interpessoais e temas/práticas próximas da realidade profissional do educador/professor.

Em relação às relações interpessoais, 60% dos estudantes referem que as metodologias ativas proporcionam maior relação com os colegas como se pode confirmar nos excertos de respostas exemplificativas: “os trabalhos de projeto e de grupo ajuda-me a saber relacionar-se com os outros” (I34); “prepara-me para o trabalho em equipa” (I92); “a interação com os colegas facilita discussão e compreensão dos assuntos” (I79).

O 40% dos estudantes referem que as metodologias ativas permitem relacionar os temas e práticas estudada a vida profissional do futuro educador/professor: “os temas escolhidos por nós relacionam-se com a atualidade: guerra/paz; alterações climáticas entre muitos outros” (I39); “os projetos possibilitam trabalhar desde o conceito até a produção artística” (I66); “planificar atividades: saber que objetivos e conteúdos trabalhar, escolher estratégias didáticas” (I20); “realizar técnicas artísticas ajuda-nos a perceber que importância têm, que mateias utilizar, que tempo é necessário para as resolver” (I100); “a prática possibilita explorar olhares sobre as obras de arte” (I99).

4. Discussão

Foi possível verificar que a maioria dos estudantes (90%) têm uma perceção predominantemente positiva sobre a utilização das metodologias ativas, considerando-as fundamentais no seu processo de aprendizagem o que vai ao encontro de diversos autores (Acaso & Megías, 2017; Huerta, 2019; Juan, 2019; Hernández, 1998). Foram várias as razões/vantagens apontadas pelos estudantes, sendo a mais referenciada a possibilidade de assumirem um papel ativo (60%) no ensino-aprendizagem, onde a suas opiniões, os seus argumentos e as suas ideias são tidas em consideração. Eles consideram que já não são vistos

como elementos passivos na aprendizagem cabendo-lhes apenas a obrigatoriedade de ouvir, decorar e obedecer. Estas ideias vão ao encontro do que afirma (Rodrigues *et al.*, 2011) que entendem que os estudantes não são apenas “receptores, repetidores reagindo somente em resposta a alguma pergunta do professor” (p. 2). Com o assumir do protagonismo na sua sala de aula, os alunos deixam para trás um método de aprendizagem tradicional e as aulas tornam-se, como refere a maioria dos estudantes, mais participadas, estimulantes e dinâmicas.

Através de uma tipologia diversa, como é o caso da aprendizagem baseada em problemas (PBL) sublinhada por 50% dos alunos, a aprendizagem baseada em projetos (ABP) referida por 40% dos alunos e o *blending learning* apontada por 10% dos alunos. Tais metodologias despertam a curiosidade dos discentes pelos conteúdos abordados, motivando-os e envolvendo-os mais na aprendizagem, no processo artístico e na interação com a realidade, gerando maior satisfação (Huerta, 2019). Através da experiência que proporcionam, do aprender a fazer, próxima do processo criativo, os estudantes podem construir conhecimento a partir das atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica e reflexiva sobre as suas práticas, numa aprendizagem interativa com colegas. Estas metodologias, segundo (Bacich & Moran, 2018) criam oportunidades para o aluno “aplicar o que está aprendendo e também desenvolver algumas habilidades e competências” (p.61). É o caso da autonomia, do pensamento crítico e do pensamento criativo salientadas pelos estudantes como necessárias “para construírem, refletirem, compreenderem e transformarem” (Diesel *et al.*, 2017, p.278) o conhecimento. Em relação à autonomia, 15% dos estudantes afirmam que esta competência possibilita a libertação e a transformação criadora, pautada na ação e reflexão sobre a realidade. A autonomia, como processo constante de amadurecimento, vai-se constituindo na tomada de decisões e, por isso, uma prática pedagógica voltada para a autonomia precisa “estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade” (Freire, 1996, p.107). Outra competência apontada pelos estudantes foi o pensamento crítico que, como afirmam, permite-lhes desenvolver a sua capacidade de analisar uma situação, tendo em consideração diferentes abordagens para fundamentar as suas decisões na conceção de práticas artísticas originais e inovadoras (Oliveira, 2017, p. 38-39). Esta competência funciona como uma “pedra basilar na formação de indivíduos capazes de enfrentar e lidar com a alteração continua os cada vez mais complexos sistemas que caracterizam o mundo atual” (Tenreiro-Vieira & Viera, 200, p.14). Já o pensamento criativo foi apresentado como uma competência que desenvolve a curiosidade, a imaginação e promove a originalidade e a inovação. Esta competência, como afirma Oliveira (2023) “possibilita a produção de ideias alternativas e soluções fora do vulgar, identificando soluções diferenciadoras” (p.23).

Para além do desenvolvimento de competências, os estudantes salientam um conjunto de vantagens associadas à utilização das metodologias ativas no ensino-aprendizagem, que passam pela postura ativa que assumem nas aulas (30%), já mencionada anteriormente. No entanto, acrescentam mais duas vantagens: o trabalho colaborativo (20%) e a autoaprendizagem (10%). O trabalho colaborativo surge como uma possibilidade de discutir ideias com os colegas, aprender uns com os outros, encontrar soluções inovadoras e criativas para uma questão. Incentiva-os à participação, ao comprometimento e ao desenvolvimento da sua autonomia (Diesel *et al.*, 2017). O trabalho em equipa pressupõe a compreensão de diversos assuntos sob diversas perspetivas, o fazer/receber críticas, “a exposição e da contraposição de opiniões, a divergência, o sintetizar e o resumir, enfim, habilidades necessárias no desenvolvimento do papel profissional, para o qual o aluno se prepara na formação inicial de professores” (Anastasiou, 2015, p. 77). Este tipo de trabalho exige maturidade e autonomia, as quais precisam ser desenvolvidas paulatinamente na interação de uns com os outros, reafirmando a sala de aula como um lugar de aprendizagem. Através do trabalho colaborativo geram-se interações pessoais que no entender de 60% dos estudantes concorre para o seu perfil

profissionais já que possibilitam uma aprendizagem eficaz entre pares. O constante encorajamento dos alunos a expressarem-se e a respeitarem a individualidade do outro, o conviver com as diferenças e o refletir sobre o ponto de vista do outro, ajuda-os a “aprender a viver juntos” (Delors, 1998). Estimular o desenvolvimento dessa habilidade interpessoal é fundamental para a prática profissional futura, permeada de contradições, mudanças e imprevisibilidades, onde será necessário atuar com espontaneidade, auto-organização e criatividade.

Também a autoaprendizagem foi apontada por 40% dos alunos como uma vantagem das metodologias ativas; a autoaprendizagem funciona como uma alavanca para a sua ação pedagógica pois pressupõe a pesquisa, o autoestudo e uma aprendizagem constante, necessárias para que o estudante possa discernir sobre a validade da informação, questionar o que lhe é oferecido como verdade e refletir sobre o conhecimento adquirido, estabelecendo relações e conexões com a aprendizagem. Esta perspectiva relaciona-se com o “aprender a aprender” tão importante ao longo da vida e que é permeada pelas ferramentas digitais como afirmam os estudantes. Como se sabe “a tecnologia não é neutra – ela pode estruturar ações e tomadas de decisão de forma a excluir e remodelar o mundo, a compreensão e a ação humana” (UNESCO, 2022, p. 44).

Para além das relações interpessoais já mencionadas, 40% dos estudantes assinalam um outro aspeto que contribui para o seu perfil profissional: a possibilidade de relacionar os temas e práticas estudadas com a vida profissional do futuro educador/professor, principalmente com atividades artístico-didáticas, explorando obras artísticas, sabendo como desenvolver o processo criativo, planificando atividades e percebendo que estratégias didáticas utilizar com as crianças. Esta relação permite aos discentes compreender a experiência profissional desde a formação inicial, evidenciando situações relevantes para a prática educativa, integrando teoria e prática – o que torna a aprendizagem mais didática, sólida, coerente e significativa para os estudantes (Paiva *et al.*, 2016).

Embora maioritariamente as considerações dos estudantes relativamente às metodologias ativas sejam bastante positivas, 40% dos alunos apontou também fragilidades. Essa situação também é compreensível e até mesmo esperada, uma vez que “a dinâmica interna de cada aluno é diferente da dos demais, uns encontram desafio e satisfação onde outros acham aborrecimento e frustração” (Bordenave & Pereira, 2012, p. 74). As fragilidades apontadas prendem-se, sobretudo, com a insegurança na busca de conhecimentos (25%), gerada pela incerteza quanto ao conteúdo correto, nível de aprofundamento, e falta de direcionamento quanto à escolha bibliográfica (Nóvoa, 1992). Esta lacuna pode relacionar-se com a inexperiência ou as inquietações diante do novo, do desconhecido ou por assumirem uma postura ativa que não lhes era habitual. Estas dificuldades surgem quase sempre num período de adaptação inicial (Freire, 1996), como os estudantes assumem, e, posteriormente, é superada, alterando a visão negativa que tinham face a este tipo de metodologias.

Outra fragilidade apontada por 10% estudantes é a dificuldade na organização do estudo. Nestes casos, uma vez mais, o professor desempenha um papel fulcral no ensino-aprendizagem como facilitador, orientando e propiciando um *feedback* adequado, não deixando o grupo à deriva, reduzindo a ansiedade, e aumentando a confiança e a autoestima discente (Freire, 1996).

Por último, 5% dos alunos referem a falta de maturidade. Este último aspeto advém do aumento da responsabilidade que lhes é exigida face a uma postura ativa. O desenvolvimento da maturidade é gradual, resultante da experiência e da constante tomada de decisões. Os professores são os interlocutores que têm a possibilidade de transformar a imaturidade dos

estudantes. Sabemos que muitos continuarão imaturos, mas outros tornar-se-ão mais independentes, autónomos, sendo, para isso, fundamental que os professores encontrem estratégias que possibilitem o seu desenvolvimento (Moares & Manzini, 2006, p. 130).

5. Conclusões

As auscultações aos estudantes sobre as metodologias ativas utilizadas na área da educação artística, na formação inicial de professores, são manifestamente positivas. Os estudantes consideram que através destas metodologias o contexto educativo torna-se mais dinâmico e estimulante e que assumem uma postura ativa, indagadora e criativa, tornando-se agentes construtores do seu próprio conhecimento. Através de atividades de educação artística diversificadas, que passam por um saber cognitivo e por um saber produtivo, os alunos estabelecem relações com as obras de arte, com o processo criativo e com a produção artística, assimilando conteúdos e habilidades essenciais para o exercício de uma prática docente inovadora e eficaz. São apontadas por eles várias tipologias de metodologias ativas (entre elas ABP, ABS e *Blending Learning*), que os levam a refletir sobre a realidade e tomar consciência dela, sentindo-se desafiados e curiosos sobre as possibilidades de resolução dos problemas propostos. Para tal muito contribui o trabalho colaborativo, onde a troca de experiências e a construção conjunta de conhecimento potenciam o crescimento pessoal e profissional dos futuros educadores/professores. Os estudantes referem, ainda, que estas metodologias lhes permitem desenvolver um conjunto de competências fundamentais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica, tendo sempre por base o contacto com diferentes contextos da realidade educativa. Referem a autonomia, o pensamento crítico e o pensamento criativo como alicerces da sua aprendizagem.

Uma percentagem reduzida de estudantes relata fragilidades relacionadas com as metodologias ativas, assumindo que estas lhes causam insegurança e desconforto. Por razões diversas, existem estudantes que não se sentem preparados para assumir o protagonismo da sua aprendizagem visto que os métodos ativos exigem que assumam posturas académicas distintas das que estavam acostumados. Nestas situações é crucial que os docentes estejam atentos e sejam mediadores no processo de construção do conhecimento. Outros alunos preferem as metodologias expositivas. É importante salientar que o uso de metodologias ativas não exclui, necessariamente, outras metodologias de carácter mais tradicional em determinadas situações. Deste modo, é possível que tais metodologias sejam combinadas, complementadas, para atender a necessidades específicas.

Entre as limitações deste estudo, destaca-se a dificuldade em generalizar os resultados para outras realidades, visto que o objeto de investigação consistiu num grupo específico de estudantes. Propõem-se, assim, novas investigações que explorem a ampliação do espectro das metodologias ativas existentes e a sua implementação na educação artística, bem como uma análise mais pormenorizada das fragilidades apontadas pelos estudantes, com o intuito de desenvolver ações ou estratégias para superá-las. Em síntese, a adoção de metodologias ativas na educação artística na formação inicial de professores, segundo os estudantes, prepara-os para enfrentarem os desafios contemporâneos e contribuem de maneira significativa para a transformação do cenário educacional.

6. Referências

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Acaso, M. & Megías, C. (2017). *Art Thinking: cómo el arte puede transformar la educación*. Ediciones Paidós.
- Anastasiou, L. (2015). Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino. In L. Anastasiou, & L. Alves (eds.), *Processos de ensino na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (pp. 15-44). Univille. <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/193>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bacich, L. & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Bordenave, D. & Pereira, A. (2012). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 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>
- Daouk, Z., Bahous, R. & Bacha, N. (2016). Perceptions on the effectiveness of active learning strategies. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(3), 360-375. <http://dx.doi.org/10.1108/IARHE-05-2015-0037>
- Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Cortez. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Diesel, A., Baldez, A. & Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gaudelius, I. & Speirs, P. (2002). *Contemporary Issues in Art Education*. Prentice Hall.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Guerra, I. (2006) *Pesquisa qualitativa e Análise de Conteúdo*. Principia.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Artmed.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. UOC.
- Juan, S. (2019). *Formas de acción. Apuntes situados sobre la formación artística del profesorado, 2018-2019*. Fundación Carasso.
- López, J., González, M. & Cano, E. (2016). Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school: A two year case study using “Scratch” in five

- schools. *Computers & Education*, 97, 129-141.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.003>
- Marin, M., Lima, E., Paviotti, A., Matsuyama, D., Silva, L., Gonzalez, C., Druzian, S. & Ilias, M. (2010). Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(1), 13-20.
<https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000100003>
- Moraes, M. & Manzini, E. (2006). Concepções sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas: um Estudo de Caso na Famema. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30(3), 125-135.
<https://doi.org/10.1590/S0100-55022006000300003>
- Netto, M. (2022). Ensino das artes visuais e as metodologias ativas: uma visão crítica-reflexiva. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 18, 1-20.
<https://doi.org/10.5965/19843178182022e0033>
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Oliveira, M. (2023). *Tempos (re)ligados pela Arte. A Arte do século XX como potenciadora do desenvolvimento das crianças do século XXI*. APEI.
- Oliveira, M. (2017). *A Educação Artística para o desenvolvimento da Cidadania*. APECV.
- Paiva, M., Parente, J., Brandão, I. & Queiroz, A. (2016). Metodologias ativas de ensino aprendizagem: Revisão integrativa. *SANARE-Revista de Políticas-Públicas*, 15(2), 145-153. <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>
- Rodrigues, L., Moura, L. & Testa, E. (2011). O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. *Revista Científica do Itpac*, 4(3), 1-9.
<https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/43/5.pdf>.
- Santos, A., Silva, M., Souza, P., Oliveira, A. & Palma, M. (2019). Desenvolvimento de metodologias ativas para o ensino de anatomia humana. *Brazilian Journal of Development*, 5(4), 3341-3352. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n4-1477>
- Sacristán, J. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Artmed.
- Souza, C., Iglesias, A. & Pazin-Filho, A. (2014). Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais - aspectos gerais. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 284-292.
<https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p284-292>
- Stake, R. (1999). Case Studies. In N. Denzin, & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Sage Publications, Inc.
- Tenreiro-Vieira, C. (2000). *O Pensamento Crítico na Educação Científica*. Instituto Piaget.
- UNESCO, (2022). *Reimaginar os nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. Fundación SM.

- Urias, G. & Azeredo, L. (2017). Metodologias ativas nas aulas de Administração Financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 18(1), 39-67. <https://doi.org/10.13058/raep.2017.v18n1.473>
- Valente, J, Almeida, M. y Geraldini, A. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 455-478. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.052.ds07>
- Vergara, S. (2003). Repensando a relação ensino-aprendizagem em administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. *Organizações e Sociedade*, 10(28), 131-142. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302003000400009>

Financiación: Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito do projeto do CIEBA 2020-2023: **UIDB/04042/2020**.

AUTORA:**Mónica Oliveira**

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.

Pós-doutorada em Didática das Expressões Artísticas pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, 2015. Doutora em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Salamanca, 2000. Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, desde 1996. Investigadora integrada no Centro de Investigação e de Estudo em Belas Artes da Universidade de Lisboa (CIEBA). Autora de várias publicações na área da Educação Artística, Ilustração e Artes Plásticas. Participou em várias exposições coletivas e individuais no país e no estrangeiro. Foi membro das Comissões de Especialistas na área Científica de Formação de Professores Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, de 2004 a 2006.

smo@esepf.pt

Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0002-4982-7477>