



Artigo

Novas Perspetivas do Currículo da Formação de Professores de Artes Visuais

Cláudia Maria dos Santos Gigante

Universidade Lusófona de Lisboa – Centro de Estudos
Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED)
claudiagigante2@gmail.com | ORCID 0009-0004-7690-0707

Resumo

A questão do currículo na formação de professores de Artes Visuais, nos dias de hoje, ainda continua a suscitar diversas interrogações. Este procura analisar a "questão do currículo" na formação de professores de Artes Visuais, abordando os desafios contemporâneos enfrentados por essa área da educação. A expressão "questão do currículo" refere-se aos debates sobre a adequação, relevância e eficácia do currículo atual, que pode variar entre abordagens tradicionais e inovadoras. As principais interrogações incluem como o currículo pode responder às demandas atuais, como a integração de metodologias ativas, a flexibilidade para diferentes contextos educacionais e a preparação dos professores para lidar com a diversidade cultural, a inclusão e as novas tecnologias. O estudo foi desenvolvido através de uma revisão bibliográfica, que explora práticas curriculares emergentes e o seu impacto na formação docente. Embora os resultados sejam preliminares, indicam uma necessidade urgente de reformulação curricular para incorporar práticas pedagógicas inovadoras que atendam aos desafios atuais da educação em Artes Visuais.

Palavras-chave: Artes Visuais; Formação de Professores; Currículo; Educação Artística.



Abstract

The question of the curriculum in Visual Arts teacher training today still raises many questions. This article seeks to analyze the “curriculum issue” in Visual Arts teacher training, addressing the contemporary challenges faced by this area of education. The term “curriculum issue” refers to debates about the suitability, relevance and effectiveness of the current curriculum, which can vary between traditional and innovative approaches. The main questions include how the curriculum can respond to current demands, such as the integration of active methodologies, flexibility for different educational contexts and the preparation of teachers to deal with cultural diversity, inclusion and new technologies. The study was developed through a literature review, which explores emerging curricular practices and their impact on teacher training. Although the results are preliminary, they indicate an urgent need for curriculum reformulation to incorporate innovative pedagogical practices that meet the current challenges of Visual Arts education.

Keywords: Visual Arts; Teacher Training; Curriculum; Art Education.

Introdução

Nos últimos anos, a discussão sobre a formação de professores tem se intensificado, especialmente no que diz respeito à necessidade de um currículo que seja não apenas coerente, mas também flexível e adaptável às mudanças rápidas do contexto educacional. O currículo deve ser visto como uma construção social, que reflete valores e prioridades da sociedade e que, portanto, precisa ser constantemente revisto para atender às novas demandas educacionais (Schiro, 2012). Na formação de professores de Artes Visuais, isso significa integrar metodologias ativas e práticas pedagógicas que promovam a criatividade, a crítica e a reflexão, elementos essenciais para o desenvolvimento de competências no século XXI. Por outras palavras, o currículo deve ir além da simples transmissão de conhecimento, e atuar como um espaço para a construção de identidades profissionais, onde os futuros professores possam se engajar de forma significativa com os conteúdos que irão ensinar (Pinar, 2019).

Outro ponto crucial na discussão teórica sobre o currículo é a articulação entre teoria e prática, conforme abordado por Darling-Hammond (2017). A autora argumenta que a formação de



professores deve ser centrada em experiências práticas que estejam intimamente ligadas à teoria, permitindo que os professores em formação desenvolvam uma compreensão mais profunda e aplicável dos conteúdos e metodologias que irão utilizar em sala de aula. Esse alinhamento é particularmente relevante na formação de professores de Artes Visuais, onde a prática artística e a pedagogia devem caminhar juntas. A coerência curricular deve ser procurada não apenas na organização dos conteúdos, mas também na forma como estes são apresentados e experimentados pelos estudantes, defendendo uma abordagem holística que prepare os professores para enfrentar os desafios da diversidade e da inovação educacional (Sacristán, 2013).

O currículo escolar na formação de professores de Artes Visuais enfrenta, assim, desafios críticos de consistência, particularmente no que se refere à integração coerente de conteúdos disciplinares, à organização curricular e às abordagens pedagógicas adotadas. A falta de uma consistência disciplinar, por exemplo, pode levar a uma formação fragmentada, onde os futuros professores não desenvolvem uma compreensão profunda e interconectada das várias áreas do conhecimento que compõem a educação em Artes Visuais. Além disso, a inconsistência organizacional pode resultar em programas de formação desarticulados, onde os componentes teóricos e práticos não se alinham de forma eficaz. Por fim, uma consistência pedagógica deficiente pode comprometer a aplicação de metodologias de ensino inovadoras, essenciais para responder às demandas contemporâneas do ensino.

Diante deste cenário, o presente estudo contextualiza o problema à luz de teorias educacionais que enfatizam a necessidade de um currículo flexível e adaptado às realidades do século XXI. A revisão bibliográfica inclui abordagens teóricas sobre a coerência curricular, a articulação entre teoria e prática, e o impacto das metodologias ativas na formação de professores. Esta base teórica servirá de alicerce para a análise das novas perspectivas e estratégias curriculares que possam contribuir para uma formação mais integrada e eficaz dos futuros professores de Artes Visuais, e que possam responder à questão “como é que se pode melhorar o currículo de formação de professores de Artes Visuais para torná-lo mais eficaz e relevante para as demandas atuais da educação artística?”.



Antes de propor uma possível resposta para a questão mencionada anteriormente, é necessário apresentar o enquadramento conceitual que fundamenta todo o artigo. Em seguida, serão explicadas as principais opções metodológicas selecionadas antes da apresentação e análise dos dados obtidos através da revisão bibliográfica. Ao explorar a interseção entre teoria e prática no ensino de Artes Visuais, este artigo almeja ser um catalisador para discussões construtivas e ações que fortaleçam o papel fundamental dos professores na promoção do entendimento e apreciação das Artes Visuais na educação contemporânea.

Posicionamento Conceptual

Para tentar esclarecer os conceitos teóricos que auxiliaram a estrutura desta crítica reflexiva, nas próximas páginas, embarca-se numa jornada contextual e conceitual essencial para compreender as dinâmicas que permeiam a formação de professores de Artes Visuais. O ponto de partida é a evolução histórica do currículo desta formação, mapeando os modelos e abordagens que moldaram a sua trajetória. De seguida, ainda que de forma sucinta, apresenta-se a evolução do perfil do professor de Artes Visuais. Por fim, lançam-se luzes sobre os desafios contemporâneos enfrentados pela educação artística em Portugal, contextualizando o papel das Artes Visuais no cenário educacional atual.

Evolução do currículo na formação de professores de Artes Visuais

Para um esclarecimento adicional dos aspetos subjacentes ao objeto de estudo, como sugere o título deste capítulo, torna-se pré-requisito fundamental para propiciar uma perceção adequada dos modos como os currículos investigados foram reformulados. Segundo Sousa (2010), a conceção mais restrita de currículo identifica-o como o conjunto de disciplinas a serem estudadas pelo aluno, enquanto a abordagem geral o descreve como todas as experiências sob a responsabilidade da escola que os estudantes vivenciam.

Mas, retomando ao ponto central do artigo – o currículo na formação de professores de Artes Visuais – nas últimas décadas, as Artes Visuais, viram a sua presença a ser afirmada no currículo



escolar público, consolidando-se como uma forma artística proeminente em comparação com outras disciplinas, embora a sua evolução seja pautada por um percurso de altos e baixos.

No final do século XIX, as Artes Visuais ganharam lugar na escola pública, através do ensino do desenho, apesar de o seu reconhecimento e discussão sobre as interações entre arte e educação terem sido abordadas, de forma sistémica e ativa, durante a Reforma Veiga Simão, na década de 1970 (Cabeleira, 2017). Contudo, os estudos sistemáticos sobre a história do 'currículo' e das 'disciplinas escolares' emergiram durante a transição para os anos 1990 (Chervel, 1998). Mas, sem perder de vista a história que aqui nos interessa, apresentamos, apenas, alguns episódios que marcam a integração das Artes Visuais no currículo.

A partir da década de 1950, a integração das Artes Visuais nos currículos escolares em Portugal foi impulsionada por iniciativas como a Fundação Calouste Gulbenkian e a Associação Portuguesa de Educação pela Arte. Professores como Arquimedes da Silva Santos e Delfim Santos destacaram-se na promoção dessas artes, resultando na criação da Escola Superior de Educação pela Arte (1971-81) (Cabeleira, 2017). Nos anos 1970, o termo "Desenho" foi substituído por "Educação Visual", refletindo novas abordagens, como a arte como terapia e o desenvolvimento cognitivo. O Colóquio sobre o Projeto de Reforma do Ensino Artístico (1971) e discussões lideradas por João Martins da Costa e José-Augusto França enfatizaram a importância de qualidades inatas na pedagogia das artes (Fernandes, Ó & Paz, 2014).

Nos anos 1980 e 1990, surgiram críticas sobre a formação de professores de Artes Visuais, destacando a desconexão entre a prática artística e a formação docente (Sousa, 2010). Seminários e colóquios organizados durante esse período, como o de 1980 e o de 1998, refletiram a necessidade de uma abordagem mais integrada e abrangente na educação artística em Portugal, reconhecendo os desafios e a complexidade desse campo educativo (Fernandes et al., 2014; Cabeleira, 2017).

Detalhadamente, a evolução da formação de professores de Artes Visuais em Portugal pode ser resumida em diferentes fases, decorrentes das mudanças após a Revolução dos Cravos de 25 de Abril de 1974 (Palhares, 2022). Até 1986, a formação foi limitada por políticas educacionais que não promoviam a qualidade, resultando numa formação geral e desarticulada entre aspetos



artísticos e pedagógicos. Entre 1986 e 2007, houve mudanças significativas na formação, com a transferência da responsabilidade para as escolas e momentos de flexibilidade. No entanto, em meados dos anos 80, ocorreu um retorno à visão do professor como técnico, limitando o desenvolvimento mais personalizado. Após 2007, observou-se uma mudança de paradigma em direção ao professor reflexivo, enfatizando pesquisa e prática profissional. A formação sequencial, composta por licenciatura e mestrado, foi adotada para integrar conhecimentos gerais e especializados (Sousa, 2007).

A formação académica em Artes Visuais evoluiu para ser fundamentada no trabalho em ateliê/estúdio, estruturado em um contínuo conceitual. O objetivo dessa abordagem é desenvolver competências práticas, técnicas, artísticas e teóricas relacionadas às Artes, integrando-se ao sistema europeu de graus baseado em três ciclos de estudo. Essa integração adota o sistema de créditos curriculares (ECTS), centrado no trabalho do estudante, como oficializado em Portugal pelo Decreto-lei 74/2006 de 24 de março. Assim, a formação do professor de Arte, dentro da amplitude de conhecimentos e práticas abrangidos pela designação “Belas-Artes”, passou a fazer parte da mais recente organização do ensino europeu. Essa abordagem visa proporcionar uma formação mais alinhada com as demandas contemporâneas, promovendo uma integração eficaz e relevante no contexto do sistema educacional europeu (Palhares, 2022).

Atualmente, Portugal oferece 23 cursos de licenciatura em artes, todos acreditados pela A3ES, distribuídos por diversas universidades e instituições de ensino superior, além de 30 cursos de mestrado e 14 de doutoramento (Palhares, 2022). Esses cursos preparam graduados para carreiras em diversas áreas artísticas, como artes visuais, audiovisuais, design e media digitais. Desde 2007, os Mestrados em Ensino são necessários para a qualificação profissional na docência, conforme o Decreto-Lei n.º 79/2014. No terceiro ciclo, os doutoramentos em Artes Visuais focam-se em pesquisa avançada, com planos de estudo que abrangem áreas como artes plásticas, design e curadoria. Mas, apesar do avanço na oferta educativa, a adaptação da formação de professores de Artes Visuais às exigências contemporâneas ainda ocorre de forma superficial. As faculdades e escolas mantêm estruturas tradicionais, com poucas revisões significativas para atender às necessidades atuais da Educação Artística (Sousa, 2010).



A integração das reflexões de Teixeira e Charréu (2024) sobre a importância do "pensar com as mãos" complementa a discussão sobre a evolução da formação de professores de Artes Visuais. Esta abordagem reforça a ideia de que o fazer artístico não é apenas uma competência técnica, mas também uma prática epistemológica que deve ser central na formação docente. Da mesma forma, a pesquisa de Sousa et al (2021), evidencia a necessidade de uma formação que articule teoria e prática, promovendo uma pedagogia reflexiva que capacite os futuros professores a exercerem uma prática educativa consciente e crítica. Essas abordagens contemporâneas indicam que a formação de professores de Artes Visuais deve evoluir para além das divisões tradicionais entre formação artística e pedagógica, integrando-as de forma mais profunda e significativa.

Portanto, apesar dos avanços que ocorreram ao longo das últimas décadas, a formação de professores de Artes Visuais em Portugal ainda enfrenta desafios em termos de adaptação às exigências contemporâneas da Educação Artística

Perfil do professor de Artes Visuais

Formar um professor é, acima de tudo, capacitar um profissional humanizado, com uma percepção aguçada para explorar o mundo e as suas complexidades. No caso do professor de Artes Visuais, essa formação deve ser autônoma, ética, estética, responsável e comprometida com a educação. Ao lidar com alunos que possuem as suas próprias narrativas de vida, o professor pode fomentar o desejo de exploração e promover a autonomia dos estudantes. Conforme destacam Freire (1996) e Moreira (2022), uma formação sólida contribui para o desenvolvimento crítico e independente dos alunos, permitindo que eles se envolvam mais profundamente com a aprendizagem e as suas próprias experiências.

Nóvoa (1992, p. 12), ao indicar que “a formação dos professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal confundindo formar com formar-se”, levanta uma questão bastante interessante. Isto é, o professor, ao formar-se, precisa de compreender como a sua bagagem de experiências históricas e conceitos pessoais impactará o seu envolvimento com o conhecimento durante o processo formativo, dado que a forma como o indivíduo aborda questões éticas e percebe o seu papel na vida oferece insights valiosos sobre a sua futura atuação



profissional. Dessa forma, reconhecemos que o processo formativo vai além dos cursos de Licenciatura. Ao discutir a formação de professores de Artes, procura-se conferir significado a uma aprendizagem contínua ao longo da vida. Nesse contexto, o profissional pode assimilar e dedicar-se ao aprimoramento constante do seu trabalho, assumindo uma abordagem docente crítica e reflexiva (Moreira, 2022).

Porém, ao longo da história do ensino das Artes Visuais em Portugal, podemos perceber a formação de distintos perfis de professores, moldados pela evolução tanto da formação docente quanto do próprio ensino artístico. Existem, segundo Casian, Lopes e Pereira (2014), diversos modelos e perfis de professores em Educação, como artista, professor de arte e professor-artista, artista/mestre e histórico de artes visuais. Com base nos paradigmas propostos por Kenneth Zeichner para a Formação de Professores e nas correntes de Educação Artística delineadas por Arthur Efland, torna-se possível identificar quatro perfis distintos: o artesão, o técnico, o humanista e o reflexivo, com base em Sousa (2010). Esses modelos representam uma variedade de abordagens, desde o professor como modelo rígido a ser seguido até um facilitador/mediador, sendo moldados pelas condições socioculturais e pelos conceitos e paradigmas contemporâneos da Educação Artística.

Contudo, num contexto educacional que valoriza práticas pedagógicas democráticas e inclusivas, o perfil do professor de Artes Visuais deve ser moldado por uma série de competências essenciais. De acordo com as diretrizes da UNESCO (2022) e da OCDE (2020), e reforçado pelos estudos de Keifer-Boyd et al. (2023) sobre Educação Artística Crítica, o professor deve adotar metodologias ativas que promovam a participação e a colaboração dos alunos. É importante que o professor pratique a reflexão na ação, ajustando as suas estratégias de ensino às necessidades e contextos dos alunos, garantindo um ambiente inclusivo e adaptativo. Projetos colaborativos, conforme sugerido por Dewey (1916) e ampliado por Ramos e Martinati (2024), devem ser uma parte central do ensino, permitindo que os alunos expressem as suas ideias e trabalhem juntos de forma criativa. Além disso, a formação inicial e continuada deve preparar os professores para criar ambientes de aprendizagem participativos e inovadores, com ênfase na adaptação das práticas pedagógicas para atender às diversas necessidades dos alunos (UNESCO, 2022; OCDE, 2020).

*Da Educação Artísticas às Artes Visuais: desafios atuais*

A evolução atual da Educação Artística e, conseqüentemente das Artes Visuais, não se limita apenas à expansão do currículo ou à modificação de estratégias em resposta à crescente presença da cultura visual. Essas mudanças estão inclinadas a ocorrer num novo patamar teórico, alinhando-se com as filosofias emergentes pós-modernas que se fundamentam numa sociedade cada vez mais globalizada, tecnológica e cultural (Freedman & Stuhr, 2004).

Contudo, os cursos de formação de professores de Artes não têm acompanhado os avanços na Educação Artística, nem têm contribuído para a manutenção ou inovação mantendo-se, em grande parte, práticas tradicionais (Sousa, 2010). Sousa et al (2021), completam esta ideia ao afirmar que a formação inicial desses profissionais deve acompanhar as práticas artísticas contemporâneas e a pesquisa em educação artística, preparando-os para aplicar os princípios e práticas mais atuais nas suas aulas. Por outras palavras, é necessário atualizar a formação desses profissionais, alinhando-a com as práticas artísticas contemporâneas e com a pesquisa mais recente em educação artística o que, por sua vez, é fundamental para que os professores estejam preparados para aplicar as metodologias mais modernas nas suas aulas.

De acordo com Oliveira e Sousa (2022, p.4), os principais desafios enfrentados pela Educação Artística em Portugal e, que de certa forma se configuram nas Artes Visuais, são “a falta de reconhecimento da educação artística no currículo escolar”, “a necessidade da educação artística estabelecer um compromisso com contexto social” e “a inclusão das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas”. Ou seja, os desafios na Educação Artística convergem para a reivindicação de reconhecimento e valorização da disciplina na formação inicial de professores, bem como para a promoção de práticas educativas sustentáveis e integradoras da comunidade. Além disso, apesar da importância atribuída às tecnologias, a sua integração nas práticas pedagógicas não é totalmente refletida nas aprendizagens propostas (Oliveira & Sousa, 2022).

Outro desafio que se configura no seio da Educação Artística e nas Artes Visuais diz respeito à integração da Arte Contemporânea o que, por sua vez, se reflete na formação dos professores. Isto é, existe uma possível resistência por parte dos professores, muitas vezes decorrente da dificuldade em compreender as linguagens artísticas contemporâneas. Essa falta de compreensão



pode levar à exclusão da Arte Contemporânea no ensino, privando os alunos de uma experiência enriquecedora. Além disso, a negligência na abordagem da Arte Contemporânea na Educação Artística pode resultar em práticas pedagógicas desatualizadas, subestimando os aspetos afetivos da experiência artística (Downing, 2005). Isto, de certa forma, reflete a desatualização do currículo da formação de professores de Artes Visuais.

Estes desafios, relacionam-se com a necessidade de se desenvolverem novas práticas pedagógicas que visem a sustentabilidade na formação inicial de professores. A título de exemplo, num estudo levado a cabo em 2022 por Oliveira e Sousa (2022), os professores envolvidos mencionaram a necessidade de reformular a abordagem pedagógica na formação inicial de professores em Educação Artística, necessidade esta impulsionada por dois principais desafios enfrentados atualmente. Em primeiro lugar, a reivindicação por uma valorização e reconhecimento substanciais da Educação Artística no processo formativo inicial dos professores. Em segundo lugar, a adaptação da prática educativa para compreender e responder eficazmente às demandas da sociedade, promovendo a integração comunitária e identitária, com foco na sustentabilidade do planeta. Não menos relevante, foi destacada a importância atribuída à literacia digital nesse contexto de transformação pedagógica.

Observa-se, ainda, no contexto da literacia digital, que embora as novas tecnologias digitais possam instaurar uma nova relação com o conhecimento e uma nova relação pedagógica (Nóvoa, 2022), o sucesso pedagógico não é ditado pelos recursos tecnológicos, mas sim pelas interações entre professores e alunos (Souza, Dias, Oliveira, 2023). Ou seja, é urgente uma revisão profunda na forma como estruturamos as escolas e preparamos os professores e, conseqüentemente, na formação dos professores (Nóvoa, 2022).

Groll (2012) reitera a importância de desenvolver programas que não apenas forneçam aos professores conhecimentos técnicos sobre computadores, mas que também os auxiliem na construção de conhecimento relacionado às tecnologias digitais. O autor destaca a necessidade de os professores compreenderem as perspectivas educacionais subjacentes às diversas aplicações do computador e entenderem por que e como integrar essa tecnologia na sua prática pedagógica. Nesse sentido, Catalão (2019) sugere que a estruturação da oferta educativa e formativa deve visar



à otimização dos recursos e à integração de todos os setores. Essa abordagem procura não só fornecer conhecimentos técnicos, mas também promover uma compreensão mais profunda das implicações educacionais das tecnologias, incentivando uma integração eficaz e significativa na prática pedagógica dos professores.

Por fim, Sousa et al. (2021), discutem os desafios atuais na transição da "Educação Artística" para as "Artes Visuais" em diferentes perspectivas. Eles destacam que a educação artística, além de oferecer um conhecimento sistematizado, deve democratizar o acesso ao patrimônio histórico e cultural, promovendo uma compreensão mais profunda do mundo e da identidade individual. A ênfase na democratização é vista como essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso à cultura e ao conhecimento artístico, contribuindo para um entendimento mais amplo das suas identidades e do mundo ao seu redor. Além disso, os autores abordam a importância de integrar abordagens sócio-construtivistas e críticas na educação artística, como a educação pela cultura visual. Essas abordagens visam não apenas a aquisição de uma linguagem artística específica, mas também a formação de um olhar crítico e reflexivo, que permite aos estudantes questionar e se posicionar frente aos dilemas contemporâneos (Sousa et al., 2021).

Neste âmbito, é plausível afirmar que a Educação Artísticas e as Artes Visuais ainda enfrentam desafios persistentes, manifestando-se numa condição "precária", "fragmentária" e "impensada" (Cabeleira, 2017). Portanto, a questão que se impõe é determinar que tipo de Educação Artística é desejada: mimética, expressionista, formalista, social-reconstrucionista ou uma abordagem pós-moderna que integra diferentes paradigmas (Sousa, 2010). Quere-se, acima de tudo, uma Educação Artística que represente um compromisso com a valorização da cultura e das artes, atuando de maneira significativa no aprimoramento das aprendizagens dos alunos. Uma abordagem que, contrariando todos os desafios impostos, vise enriquecer as experiências dos estudantes, propondo metodologias inovadoras de ensino que possibilitam o desenvolvimento de competências, conhecimento e compreensão a nível artístico. Isso inclui a apreciação crítica, a compreensão do patrimônio cultural, a apreensão da diversidade cultural, bem como o desenvolvimento da expressão individual e da criatividade (Leite, 2021).



Enquadramento Metodológico

Retomando à ideia introdutória, procura-se, com este artigo, abordar as atuais perspetivas do currículo na formação de professores de Artes Visuais e identificar possíveis melhorias para torná-lo mais eficaz e alinhado com as necessidades contemporâneas da educação artística. Para isso, definiu-se a seguinte questão de partida: “como é que se pode melhorar o currículo de formação de professores de Artes Visuais para torná-lo mais eficaz e relevante para as demandas atuais da educação artística?”. E, tendo em conta o que se considera ser os eixos desta apreciação crítica, definiu-se o seguinte objetivo: analisar as atuais perspetivas do currículo na formação de professores de Artes Visuais e identificar possíveis melhorias que promovam uma abordagem mais eficaz e alinhada com as necessidades contemporâneas da educação artística. O foco é contribuir para uma reflexão sobre como aprimorar o currículo de formação de professores nesta área, procurando adaptá-lo de forma progressiva ao contexto e às demandas atuais.

A metodologia deste artigo é de natureza qualitativa, exploratória e reflexiva, adotando um compromisso rigoroso com fundamentos epistemológicos e metodológicos. Não se baseia apenas em manuais de investigação em educação, mas adota uma abordagem sistemática da revisão de literatura, assegurando a inclusão de uma diversidade de fontes atualizadas e validadas. A escolha por esta metodologia baseia-se na sua capacidade de oferecer uma compreensão holística da realidade, sem desconsiderar o contexto em que se insere, incluindo fatores históricos, socioeconómicos e culturais, permitindo a construção de hipóteses ao longo e após a análise dos dados, possibilitando diversas interpretações das informações recolhidas (Bodgan & Biklen, 1994; Amado, 2014).

Acerca do rigor científico adotado, é importante salientar que existem diferentes abordagens para o desenvolvimento de uma revisão de literatura, cada uma com os seus fundamentos teóricos bem estabelecidos. Porém, esta revisão de literatura foi desenvolvida com recurso a uma metodologia sistemática, devido à sua capacidade de minimizar o viés ao compilar e analisar a literatura disponível, garantindo uma maior objetividade na interpretação dos dados. De acordo com Moher et al. (2009), essa abordagem segue um protocolo rigoroso que inclui a definição clara da questão de pesquisa, a procura exaustiva da literatura, e a análise crítica dos estudos selecionados.



A revisão foi conduzida através de bases de dados reconhecidas, como WOS, RCAAP, SCOPUS e EBSCO. Os critérios de seleção incluíram a relevância para o tema, data de publicação (numa tentativa dos últimos cinco anos), e impacto académico. Os modelos de revisão seguidos foram fundamentados em metodologias publicadas e adaptadas conforme o cenário de investigação proposto. Foram utilizadas palavras-chave como "formação de professores de artes visuais", "currículo de artes visuais", "desenvolvimento profissional docente" e "educação artística contemporânea". Estas palavras-chave foram combinadas e adaptadas conforme necessário, para garantir uma procura abrangente e precisa. Essa metodologia sistemática, fundamentada na literatura e aplicada com rigor, permitiu reunir uma base sólida e relevante de conhecimentos para apoiar o argumento desenvolvido ao longo deste artigo.

A 'tradução' dos dados envolvidos no processo de análise consistiu na conversão das informações complexas encontradas em diferentes estudos em categorias e temas compreensíveis. Este processo incluiu a identificação e a codificação de conceitos-chave relacionados às hipóteses propostas. As informações foram agrupadas com base em padrões temáticos recorrentes e na relevância para a questão central do estudo. As categorias principais utilizadas na análise dos dados foram: evolução histórica do currículo, desarticulação entre formação artística e pedagógica, perfil do professor de artes visuais, desafios contemporâneos na educação artística, abordagens pedagógicas inovadoras e transformação e evolução da formação de professores.

A interpretação dos dados foi realizada através da análise crítica e reflexiva dos textos selecionados, empregando a análise de conteúdo proposta por Bardin (1995). Esse método permitiu uma compreensão mais profunda das tendências e lacunas presentes no currículo de formação de professores de Artes Visuais. A interpretação envolveu uma abordagem contextualizada, levando em consideração o histórico, as mudanças recentes e os desafios contemporâneos da Educação Artística, dando origem a cinco hipóteses de investigação.



Apresentação e Discussão dos Dados

Com base na bibliografia reunida e analisada, é possível elencar algumas hipóteses de investigação, que fornecem orientação e estrutura ao artigo. Apresentam-se, de seguida, as hipóteses de investigação elaboradas:

hipótese 1) a evolução histórica do currículo na formação de professores de Artes Visuais em Portugal reflete mudanças significativas, mas a desarticulação entre a formação artística e pedagógica continua a ser um desafio persistente;

hipótese 2) independentemente do perfil adotado, os professores de Artes Visuais devem atuar como agentes didáticos, promovendo um ambiente educacional enriquecedor e eficaz;

hipótese 3) os desafios contemporâneos enfrentados pela Educação Artística, como a falta de reconhecimento e a necessidade de integração das tecnologias digitais, demandam uma revisão profunda no currículo de formação;

hipótese 4) a implementação de abordagens pedagógicas inovadoras, que integrem efetivamente as tecnologias digitais e promovam a apreciação da Arte Contemporânea, na formação de professores de Artes Visuais, pode contribuir para uma educação mais alinhada com as demandas contemporâneas, estimulando a criatividade, a reflexão crítica e a diversidade cultural entre os estudantes;

hipótese 5) a formação de professores de Artes deve transformar-se e evoluir paralelamente à Educação Artística.

Da análise do conteúdo da bibliografia analisada, é possível afirmar que, em Portugal, o currículo da formação de professores de Artes Visuais não é consistente e sempre levantou questões no seio das políticas educativas. É, neste sentido, que a hipótese 1, sugere que ao longo da história, o currículo na formação de professores de Artes Visuais em Portugal passou por mudanças importantes (Sousa, 2007; Cabeleira, 2017). No entanto, segundo Sousa (2010), apesar dessas transformações, ainda existe um desafio persistente relacionado à desarticulação entre a formação artística (ensino das práticas artísticas) e a formação pedagógica (ensino das



metodologias e práticas de ensino). Isso implica que, mesmo com as evoluções, a integração eficaz dessas duas dimensões na formação de professores de Artes Visuais continua a ser um obstáculo a ser superado.

Acresce, ainda, o facto de a situação da formação de professores apresentar uma diversidade marcante, bifurcando-se entre as Escolas Superiores de Educação e as Universidades. As Escolas Superiores de Educação, predominantemente integradas no ensino politécnico, tendem a priorizar a formação pedagógica, reservando um espaço limitado para a formação artística especializada. Por outro lado, as Universidades, que incorporaram as escolas de Belas-Artes desde 1992, proporcionam uma graduação totalmente profissionalizada na prática artística reflexiva (Queiroz, 2015). Esta dualidade, ao destacar as diferentes abordagens na formação de professores possivelmente, contribui para os desafios persistentes mencionados na hipótese 1.

Assim sendo, embora tenha ocorrido uma evolução notória na formação de professores de Artes Visuais, sobretudo a partir dos anos de 1970, onde a realidade educativa teve alterações dramáticas (Queiroz, 2015), recorrendo a algumas questões levantadas por Sousa (2010), parece ser necessário uma reforma no currículo para que, efetivamente, haja uma ligação entre a formação pedagógica e artística. É, portanto, necessário apostar num currículo “aberto ao mundo”, às realidades das escolas, ao desenvolvimento e ao progresso da Arte e da Educação. Um currículo onde, na ótica de Sousa (2010), “as linhas conceptuais das Artes se cosem com as da Educação” (p.9) e que, claro, corresponda às demandas e às mudanças de uma sociedade em constante evolução.

Por outras palavras, a formação do professor precisa de acompanhar os avanços na Educação Artística, evoluindo de forma sincronizada. Essa progressão deve ser orientada por uma cuidadosa reflexão sobre que tipo de formação é necessária para que os professores possam contribuir efetivamente para a construção desejada do currículo. Aspetos cruciais, como a integração entre teoria e prática, a abertura ao mundo e a interação eficaz entre Arte e Educação, desempenham um papel fundamental na definição de um modelo de formação mais alinhado com as exigências contemporâneas da Educação Artística (Sousa, 2010).



Com base na hipótese 1 e, mais concretamente na pluralidade de cursos de Artes Visuais, inevitavelmente, surge a hipótese 2 (independentemente do perfil adotado, os professores de Artes Visuais devem atuar como agentes didáticos, promovendo um ambiente educacional enriquecedor e eficaz). Esta hipótese sugere que, apesar das diferentes abordagens e perfis dos professores de Artes Visuais ao longo da evolução histórica, existe uma constante necessidade e responsabilidade para esses profissionais atuarem como agentes didáticos.

Esta questão, nomeadamente, a diversidade de formações, tem inquietado muitos professores e investigadores, dado que esta mesma diversidade impulsiona uma grande variedade de perfis de professores (Sousa, 2010). Porém, mesmo diante das diferentes abordagens ao longo do tempo, a consistência no papel do professor é destacada como um elemento crucial. Os professores devem atuar como mediadores eficazes, facilitando a comunicação artística dos alunos e contribuindo para o desenvolvimento de processos didáticos inovadores. Essa abordagem não se limita só ao ensino técnico, abrangendo a expressão individual, a criatividade e a adaptação às mudanças contemporâneas (Sousa, 2010; Casian et al., 2014). Concomitantemente, a ênfase recai na necessidade de os professores se adaptarem às demandas da sociedade atual, integrando tecnologias digitais, reconhecendo a Arte Contemporânea e cultivando uma apreciação pela arte (Downing, 2005; Nóvoa, 2022). Da mesma forma, o perfil do professor de Artes deve considerar características como flexibilidade, adaptabilidade e compreensão cultural (Sousa, 2010), inserindo-se num paradigma reflexivo, crítico e socialmente comprometido (Iavelberg & Oliveira, 2022).

Neste sentido, percebe-se que o perfil do professor de Artes Visuais é complexo e abrange diversas abordagens, sendo moldado pelas transformações na formação docente e nas tendências educacionais em artes. Mas, independentemente do modelo adotado, destaca-se, em vários autores, a importância do professor como mediador nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente na comunicação artística (Sousa, 2010; Casian et al., 2014).

Além do mais, há um ponto interessante a ser considerado: o desenvolvimento profissional docente. Isto é, sendo o professor um dos pilares fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, é de vital importância que ele possua perspectivas orientadas para o futuro. Essa capacidade de vislumbrar o futuro só pode ser plenamente desenvolvida se o próprio professor for



devidamente instruído a analisar o seu contexto e ambiente, capacitando-o a antecipar e adaptar-se às possíveis evoluções futuras. Nesse sentido, torna-se essencial a investigação das percepções que o professor evidencia em relação à sua formação inicial, no contexto da sua prática profissional.

No que respeita à hipótese 3, esta propõe que os desafios contemporâneos enfrentados pela Educação Artística, como a falta de reconhecimento e a necessidade de integração das tecnologias digitais, exigem uma revisão profunda no currículo de formação (Sousa, 2010; Cabeleira, 2017; Oliveira & Sousa, 2022). Isso significa que o modo como os programas de formação de professores de Artes Visuais são estruturados e conduzidos precisa de ser reformulado para abordar de maneira mais eficaz as demandas e complexidades atuais enfrentadas pelos profissionais dessa área.

Segundo Oliveira e Sousa (2022), a revisão profunda da Educação Artística envolve a integração de novas abordagens, metodologias e conteúdos, destacando a importância de uma base pedagógica sólida que conecte temas contemporâneos com o cotidiano dos alunos e outras áreas do conhecimento. Além disso, as novas tecnologias de comunicação e informação desempenham um papel crucial na inovação educacional, exigindo que as Artes Visuais adotem práticas pedagógicas que enfatizem a conexão entre a sociedade tecnológica e a aprendizagem dos alunos (Santos, 2022; Brasão & Araújo, 2022; Nóvoa, 2022).

Por fim, a hipótese 3, suscitou uma questão intrigante que deu origem à quarta hipótese de investigação, que afirma que a implementação de abordagens pedagógicas inovadoras na formação de professores de Artes Visuais pode ser crucial para uma educação mais alinhada com as demandas contemporâneas. A integração efetiva das tecnologias digitais, aliada à promoção da apreciação da Arte Contemporânea, pode enriquecer significativamente a formação, estimulando a criatividade, a reflexão crítica e a sensibilidade para a diversidade cultural entre os estudantes.

Conforme discutido, a evolução do currículo na formação de professores de Artes Visuais destaca a importância da flexibilidade, da atualização constante e integração de práticas reflexivas. A ênfase na prática reflexiva e crítica, juntamente com o desenvolvimento de competências digitais, pode ser potencializada por abordagens inovadoras que incorporam as tecnologias digitais no ensino das Artes Visuais. Além disso, a inserção da Arte Contemporânea no currículo é crucial para acompanhar as mudanças culturais e artísticas, proporcionando uma compreensão mais



abrangente e atualizada das expressões artísticas. Integrar esses elementos na formação de professores pode não apenas prepará-los para lidar com as necessidades de uma sociedade em contante evolução, mas também inspirar uma abordagem mais dinâmica e inclusiva no ensino das Artes Visuais (Downing, 2005; Sousa, 2010).

Portanto, a resposta à hipótese 4 sugere que a transformação e evolução da formação de professores de Artes Visuais, por meio da implementação de abordagens pedagógicas inovadoras, podem ser estratégias eficazes para preparar profissionais mais adaptados às complexidades do cenário artístico e educacional contemporâneo.

Para terminar, a hipótese 5 parece encontrar respaldo na complexidade e na evolução constante do campo da Educação Artística, especificamente no âmbito das Artes Visuais. Ou seja, propõe que a formação de professores de Artes deve passar por uma transformação e evolução em sintonia com os desenvolvimentos na área da Educação Artística, que encontra solidez nas ideias apresentadas por Sousa (2010). Essa hipótese sugere uma relação intrínseca entre a formação dos professores e os avanços no campo da Educação Artística, destacando a necessidade de alinhar continuamente os programas de formação de professores com as tendências e demandas emergentes nesse domínio.

Essa relação simbiótica implica que a formação de professores não deve ser estática, mas dinâmica, adaptando-se às mudanças na Educação Artística ao longo do tempo. A hipótese pressupõe que os métodos de ensino, as estratégias pedagógicas e os conteúdos abordados na formação de professores devam refletir as inovações e as transformações ocorridas na Educação Artística. Portanto, a hipótese 5 indica que a formação de professores de Artes não pode permanecer estagnada, mas deve evoluir em resposta às necessidades e às evoluções no campo da Educação Artística. Isso implica um compromisso contínuo com a atualização e a adaptação dos programas de formação, garantindo que os professores estejam equipados para enfrentar os desafios e explorar as oportunidades emergentes na Educação Artística (Sousa, 2010; Oliveira & Sousa, 2022).

Simplificando, a formação de professores de Artes Visuais deve, de facto, encontrar respaldo na complexidade e na evolução constante do campo da Educação Artística, especificamente no



âmbito das Artes Visuais. Porém, quer pela falta de reconhecimento ou por outros desafios enfrentados por esta área da educação, é necessária uma formação continuamente adaptada às demandas atuais. A conclusão é que a formação de professores de Artes Visuais não pode permanecer estática, mas deve ser flexível, inovadora e alinhada com as mudanças no campo da Educação Artística. Dessa forma, os professores estarão mais bem preparados para enfrentar os desafios atuais e proporcionar uma experiência educativa mais rica e relevante para os estudantes.

Em última análise, a formação do professor de Artes Visuais em Portugal ainda parece enfrentar desafios complexos e multifacetados, requerendo uma abordagem holística e adaptativa para garantir que os profissionais estejam preparados para as necessidades de uma sociedade em constante evolução do cenário educacional e artístico.

Considerações Finais

Ao encerrar esta análise abrangente sobre a evolução do currículo na formação de professores de Artes Visuais em Portugal, é importante destacar algumas considerações fundamentadas nos dados recolhidos e analisados.

Os autores citados contribuem significativamente para a discussão sobre a formação de professores de Artes Visuais e a Educação Artística, oferecendo perspectivas variadas sobre o desenvolvimento profissional e os desafios enfrentados nesse campo. Sousa (2010), Fernandes et al. (2014), Cabeleira (2017) e Palhares (2022) enfocam a evolução histórica e a integração das Artes Visuais nos currículos escolares ao longo do tempo. Em contraste, Nóvoa (1992; 2022), Freire (1996), Moreira (2022) e Oliveira & Sousa (2022) exploram aspetos da formação de professores, destacando a reflexão crítica, a ética e a prática contínua como elementos essenciais para o desenvolvimento profissional. Casian et al. (2014) e Sousa (2010) discutem os diferentes modelos e perfis de professores, e a sua influência na pedagogia e na integração de Arte Contemporânea e tecnologia. Downing (2005), Groll (2012) e Catalão (2019) abordam os desafios e as oportunidades associadas à inovação na sala de aula. Finalmente, Leite (2021) e Oliveira & Sousa (2022) ressaltam a importância da valorização das Artes e da Cultura Visual, enfatizando seu papel no enriquecimento das experiências educacionais e na promoção da criatividade e expressão individual.



Portanto, este artigo representa uma significativa contribuição para a compreensão do cenário educacional e artístico, fornecendo dados cruciais sobre a história, desafios e perspectivas contemporâneas da formação de professores nesse campo específico.

O percurso histórico delineado revela uma trajetória marcada por transformações significativas, desde as primeiras iniciativas no final do século XIX até os desafios contemporâneos enfrentados pela Educação Artística e, por extensão, pelas Artes Visuais. A transição de uma ênfase inicial no ensino do desenho para a consolidação da Educação Visual na década de 1970 reflete não apenas mudanças curriculares, mas também conceituais, com destaque para a emergência de abordagens inovadoras na relação entre arte e educação (Fernandes et al., 2014; Cabeleira, 2017).

A análise do enquadramento teórico e a revisão da literatura permitem identificar cinco hipóteses de investigação relacionadas com a formação de professores de Artes Visuais em Portugal. A hipótese 1 destaca a evolução histórica do currículo na formação desses profissionais, evidenciando mudanças significativas, mas ressaltando a persistência do desafio da desarticulação entre a formação artística e pedagógica. Esta hipótese é assim corroborada por Sousa (2007, 2010) e Cabeleira (2017), que discutem a evolução do currículo na formação de professores de Artes Visuais em Portugal, destacando que, embora tenham ocorrido mudanças significativas ao longo do tempo, a desarticulação entre a formação artística e pedagógica continua a ser um desafio persistente.

Por sua vez, Sousa (2010), Casian et al. (2014), Downing (2005), Nóvoa (2022) e Iavelberg & Oliveira (2022) enfatizam a importância de os professores de Artes Visuais atuarem como agentes didáticos, promovendo um ambiente educacional enriquecedor e eficaz. Estes autores, realçam a necessidade de os professores serem mediadores eficazes no processo de ensino e aprendizagem, incorporando não apenas o ensino técnico, mas também a expressão individual, a criatividade e a adaptação às mudanças contemporâneas o que, por sua vez, nós leva à hipótese 2.

Já, a hipótese 3, é fundamentada em Sousa (2010), Cabeleira (2017), Oliveira & Sousa (2022), Santos (2022) e Brasão & Araújo (2022), que abordam os desafios contemporâneos enfrentados pela Educação Artística em Portugal, como a falta de reconhecimento e a necessidade de integração das tecnologias digitais. Eles argumentam que esses desafios exigem uma revisão profunda no



currículo de formação de professores de Artes Visuais para abordar de maneira mais eficaz as demandas e complexidades atuais.

A hipótese 4 propõe que a formação de professores de Artes deve evoluir em paralelo com os desenvolvimentos na Educação Artística, sendo que esta evolução deve ser orientada através de uma reflexão sobre o tipo de formação necessária para que os professores possam contribuir de forma eficaz para a construção desejada, integrando teoria e prática e promovendo a interação entre Arte e Educação. Esta hipótese é, portanto, centrada em Downing (2005) e Sousa (2010), que discutem a importância da implementação de abordagens pedagógicas inovadoras na formação de professores de Artes Visuais, nomeadamente a integração efetiva das tecnologias digitais e a promoção da apreciação da Arte Contemporânea.

Para terminar, Sousa (2010) e Oliveira e Sousa (2022) sublinham a necessidade de a formação de professores de Artes evoluir em sintonia com os desenvolvimentos na área da Educação Artística, argumentando que a formação de professores deve ser dinâmica e adaptativa, refletindo continuamente as mudanças e inovações no campo da Educação Artística para garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios e explorar as oportunidades emergentes. Logo, a hipótese 5, fundamenta-se na necessidade de dinamismo na formação de professores de Artes Visuais. A abordagem propõe que os métodos de ensino, estratégias pedagógicas e conteúdos devem refletir inovações e transformações no campo, demandando um compromisso contínuo com a atualização dos programas de formação.

Em resumo, a formação de professores de Artes Visuais, diante da complexidade e evolução do campo, deve ser flexível, inovadora e alinhada com as mudanças na Educação Artística. Esta abordagem dinâmica visa preparar os professores para os desafios contemporâneos, proporcionando uma experiência educativa mais relevante e enriquecedora para os estudantes.

Não esquecendo a questão que serviu de mote para o desenvolvimento do artigo (“como é que se pode melhorar o currículo de formação de professores de Artes Visuais para torná-lo mais eficaz e relevante para as demandas atuais da educação artística?”), melhorar o currículo de formação de professores de Artes Visuais para torná-lo mais eficaz e relevante para as demandas atuais da educação artística requer uma abordagem abrangente e adaptativa. Propõe-se, assim,



uma integração mais estreita entre as disciplinas artísticas e pedagógicas na formação de professores, procurando uma abordagem que promova a interconexão entre teorias educacionais e práticas artísticas. A atualização do currículo é também ela essencial para refletir as tendências contemporâneas, incluindo novas abordagens, tecnologias digitais e a consideração da Arte Contemporânea.

Para terminar e, citando Oliveira e Sousa (2022, p.8), deixa-se no ar a seguinte questão: 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?

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bodgan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brasão, M. R. & Araújo, J. C. S. (2022). A metamorfose da escola. *Cadernos de História da Educação*, 21, 1-5. <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/66418/34354>
- Cabeleira, H. (2017). A (des)integração das artes no currículo do século XXI: apontamentos para uma história do presente. *Revista Matéria-Prima*, 5(3),132-141. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/30613/2/ULFBA_MP_v5_iss3_p132-141.pdf
- Casian, S., Lopes, A., & Pereira, F. (2014). Reflexos da identidade docente sobre as dinâmicas dos processos de ensino-aprendizagem e da comunicação nas aulas de Educação Visual no ensino básico. In A. Lopes, M. A. S. Cavalcante, D. A. Oliveira, & A. M. Hipólito (Eds.), *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativa. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71102>



- Catalão, A. P. P. X. (2019). *O papel das plataformas informáticas na regulação da organização e gestão da escola* [Dissertação de Mestrado], Instituto Politécnico de Lisboa. Repositório IPL. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10956/5/O%20papel%20das%20PI%20na%20regula%C3%A7%C3%A3o%20da%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Gest%C3%A3o%20da%20Escola%20%28VF%29.pdf>
- Chervel, A. (1988). *L'histoire des disciplines scolaires: Réflexions sur un domaine de recherché*. *Histoire de l'Education*, 38(1): 59-119.
- Coutinho, P. C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2nd ed). Almedina.
- Downing, D. (2005). School Art - What's in it?. *International Journal of Art and Design Education*, 24(3), 268-276.
- Fernandes, D., Ó, J. R., & Paz, A. (2014). *Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: a situação do ensino artístico especializado*. Almedina. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/16009>
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum Change for the 21 st Century: Visual Culture in Art Education. In E. W. Eisner, & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 815-828). Lawrence Erlbaum Associates.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Groll, A. L. (2012). *A importância da gestão no uso do laboratório de informática no dia a dia da escola: três realidades* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. https://lume.ufrgs.br/handle/10183/95904?locale-attribute=pt_BR
- Keifer-Boyd, K., Knight, W. B., Miles, A. P., Ehrlich., Lin, Y., & Holt, A. (2023). *Teaching and Assensing Social Justice Art Education – Power, Politics, and Possibilities*. Routledge.
- Leite, T. S. (2021). A Educação Artística no Currículo do Ensino Básico. In Falcão, M., Leite, T. & Pereira, T. (Eds.) *Educação Artística, 2010-2020* (pp.79-83). Escola Superior de Educação de Lisboa/CIED.
- Moreira, A. M. A. (2022). A formação do professor de artes visuais e as “competências” legais. *Revista Internacional Educon*, 3(1), 1-12. <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16567/2/FormacaoProfessorArtesVisuais.pdf>



- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores - Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador.
- Oliveira, M. & Sousa, A. (2022). A Educação Artística na atualidade: das distopias contemporâneas às sociedades sustentáveis. *Revista Internacional de Humanidades*, 11(3845), 1-10. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3222/1/HUMAN-M2-A8.pdf>
- Palhares, S. (2022). O perfil do professor de arte. *Palíndromo*, 14(32), 30-49. <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/20985/13862>
- Queiroz, J. P. (2015). Portugal, arte e educação: entre o centro e a periferia. *Trama Interdisciplinar*, 6(2), 145-167. <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8346>
- Ramos, D. P. & Martinati, A. Z. (2024). O papel das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de arte. *Linguística, Letras e Artes*, 28(130).
- Santos, J. G. (2022). Metamorfose e desafios do espaço escolar. *Cairu em Revista*, 11(18), 21-31. https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/20221/3_METAMORFOSE_DESAFIOS_ESPACO_ESCOLAR.pdf
- Silva, R. S. (2019). Formação docente em artes visuais na Universidade Estadual de Londrina: um estudo dos currículos sob a perspectiva dos professores egressos. *Revista Matéria-Prima*, 7(1), 194-203. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38576/2/ULFBA_MP_v7_iss1_p194-203.pdf
- Sousa, A. I. T. L. (2007). *A formação dos professores de artes visuais em Portugal* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/640>
- Sousa, A. I. T. L. (2010). O Perfil do Professor de Artes Visuais em Portugal (1860-actualidade): ilações para o futuro. *Revista Digital Do LAV*, 1(1), 32-44. <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2165>
- Sousa, A., Oliveira, M., & Iavelberg, R. (2021). *Práticas docentes em artes visuais na formação inicial de educadores e professores de crianças (0 aos 12 anos)*. XVI Congresso Internacional Galego-Português De Psicopedagogia, Braga.



Souza, M. A., Dias, V. C., & Oliveira, S. A. (2023). Tecnologias, educação e inovação pedagógica: uma reflexão necessária para o período da pandemia. *Internet Latent Corpus Journal*, 13, 108-124.

Teixeira, F. & Charréu, L. (2024). Pensar com as mãos - a obra de arte como vetor em projeto de trabalho: uma experiência em sala de aula. *Revista Interdisciplinar Internacional de Artes Visuais*, 11, 1-20.