

Janeiro 2026

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Pertinência da educação artística na atualidade

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Mariana Ferreira e Silva

ORIENTAÇÃO

Doutora Sandra Mónica Figueiredo de Oliveira



PAULA
FRASSINETTI

Mariana Ferreira e Silva

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino
Básico

Sob Orientação da Professora Doutora Sandra Mónica Figueiredo de Oliveira

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Porto

2026

Resumo

O presente relatório de investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo refletir sobre a pertinência da Educação Artística na atualidade, destacando o papel do educador no desenvolvimento integral da criança. A investigação assenta na análise de documentos orientadores elaborados pelo Ministério da Educação e numa revisão teórica sobre a importância da Educação Artística e das Artes Visuais no contexto escolar contemporâneo.

A metodologia adotada foi qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas a educadoras de infância e professoras do 1.º ciclo do ensino básico. Os dados recolhidos permitem identificar perceções e práticas docentes, evidenciando o papel decisivo das artes no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e criativo das crianças.

Verifica-se que, apesar da reconhecida relevância da Educação Artística, a sua operacionalização enfrenta desafios relacionados com a formação docente, os recursos disponíveis e a valorização atribuída pelo sistema educativo. Conclui-se que a implementação de estratégias pedagógicas conscientes e fundamentadas é essencial para potenciar experiências educativas significativas, reforçando o envolvimento, a criatividade e o pensamento crítico das crianças.

Palavras-Chave: Educação Artística; Artes Visuais; pertinência contemporânea; práticas pedagógicas; desenvolvimento integral.

Abstract

This research report is part of the Master's program in Early Childhood Education and Primary Education and aims to reflect on the relevance of Arts Education nowadays, highlighting the educator's role in the holistic development of the child. The study is based on the analysis of guiding documents developed by the Ministry of Education and a literature review addressing the importance of Arts Education and Visual Arts in contemporary school contexts.

A qualitative methodology was adopted, based on semi-structured interviews with early childhood educators and primary school teachers. The collected data identify teachers' perceptions and practices, highlighting the decisive role of the arts in children's cognitive, emotional, social, and creative development.

It is observed that, despite the recognized relevance of Arts Education, its implementation faces challenges related to teacher education, available resources, and the value attributed by the educational system. It is concluded that the implementation of conscious and well-founded pedagogical strategies is essential to promote meaningful educational experiences, enhancing children's engagement, creativity, and critical thinking.

Keywords: Arts Education; Visual Arts; contemporary relevance; pedagogical practices; holistic development.

Agradecimentos

Chega ao fim uma das etapas mais importantes da minha vida, uma caminhada repleta de desafios, aprendizagens, superações e memórias que guardarei para sempre. Ao longo deste percurso, não estive sozinha, muitos foram os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este momento se tornasse possível, a todos vós, dedico este momento de gratidão.

À minha orientadora, Doutora Sandra Mónica Oliveira, agradeço por toda a orientação dada e pela valiosa partilha de sugestões para o desenvolvimento deste trabalho. Obrigada pela confiança que depositou em mim ao longo de todo o percurso e pela disponibilidade constante para me apoiar e esclarecer as minhas dúvidas

À Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, o meu agradecimento por ter sido o espaço que acolheu a minha formação ao longo destes cinco anos. Ao corpo docente e não docente, agradeço pelo empenho, dedicação e generosidade na partilha dos vossos saberes.

Às educadoras e professoras cooperantes que me acolheram em contexto de estágio, deixo o meu sincero agradecimento pela partilha, orientação e confiança. Às crianças cujos grupos e turmas acompanhei, agradeço por cada momento vivido e por me mostrarem, na prática, o verdadeiro significado de ser educadora e professora.

Aos meus pais, alicerces da minha vida, expresso o meu mais profundo e sincero agradecimento. Mãe e Pai, sem vocês nada disto teria sido possível. Obrigada pelo amor incondicional que me envolveu desde sempre, pela força que me transmitiram nos momentos de dúvida e pelo exemplo de coragem e perseverança que me inspirou a nunca desistir. Sou eternamente grata por tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim.

Aos meus avós, agradeço pelo carinho infindável. Obrigada por estarem sempre ao meu lado, com um sorriso e uma palavra amiga. Sou imensamente grata por vos ter, por todo o apoio que me deram e pelo amor que nunca faltou.

Ao meu namorado, agradeço por ter sido presença constante ao longo de toda esta etapa. Foste o meu maior pilar, aquele que me ofereceu o ombro amigo nos momentos mais difíceis e que celebrou comigo cada pequena vitória. Obrigada por ouvires os meus desabafos infinitos e por acreditares nos meus sonhos como se fossem teus. Acima de tudo, sou grata por te ter na minha vida, sem ti, nada seria igual.

Às minhas amigas, que me acompanharam ao longo destes últimos cinco anos, deixo o meu agradecimento. Vocês foram, sem dúvida, a maior surpresa que a faculdade me trouxe. Obrigada por estarem presentes em cada passo, pelo apoio constante, pelas palavras de conforto nos momentos mais difíceis e por cada gargalhada que demos juntas. Foram vocês que tornaram este percurso mais leve e cheio de significado. Sou imensamente grata pela vossa amizade e levo-vos comigo, sempre.

Ao meu grupo de amigos, aqueles que já fazem parte da minha vida há vários anos, deixo o meu mais sincero agradecimento. Vocês foram a minha rede de segurança fora do contexto acadêmico, ofereceram-me companhia, distração e força quando mais precisei. Cada saída, cada conversa, cada momento que partilhámos fez a diferença nesta caminhada. Sou profundamente grata por vos ter ao meu lado.

Por fim, agradeço a todos os que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta etapa da minha vida. O vosso apoio e incentivo foram determinantes para o meu sucesso.

Muito obrigada!

Índice Geral

Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	3
1.1 A educação artística: Uma pluralidade de conceitos	3
1.2 A importância da arte no desenvolvimento integral da criança	5
1.3 A arte nos documentos orientadores elaborados pelo Ministério da Educação	8
1.4 Estratégias para operacionalizar a arte na educação	15
1.5 Competências desenvolvidas pela educação artística no aluno do século XXI	17
1.6 Desafios contemporâneos da educação artística	19
Parte II – Metodologia de Investigação	22
1.1 Opções Metodológicas	22
1.2 Estudo de Caso	24
1.3 Público-alvo	25
1.4 Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados	26
1.5 Entrevista semiestruturada	27
1.5.1 Guião de Entrevista	28
Parte III – Análise de Dados	30
1.1 Caracterização do público-alvo	31
1.2 Análise dos resultados das entrevistas	31
1.2.1 Identificação socioprofissional	32
1.2.2 A importância da educação artística na atualidade	35
1.2.3 Operacionalização das artes na educação	40
1.3 Discussão dos dados	45
1.4 Limitações do trabalho	50
Referências Bibliográficas	54
Legislação	56
Anexos	57

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estrutura do guião de entrevista organizado por blocos temáticos, objetivos específicos e perguntas	28
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Género dos entrevistados.....	32
Gráfico 2 – Faixas etárias dos entrevistados, em anos.	32
Gráfico 3 - Número de entrevistados com grau de licenciatura e grau de mestrado.	33
Gráfico 4 - Número de entrevistados que exercem funções em instituições públicas, privadas e IPSS.....	33
Gráfico 5 - Concelhos do Distrito do Porto onde os entrevistados exercem atividade profissional.	34
Gráfico 6 - Número de entrevistados que exercem em cada valência ou combinação de valências.	34
Gráfico 7 - Anos de experiência de cada entrevistado na área da educação.	35

Índice de Anexos

Anexo 1 – Guião de Entrevista.....	58
Anexo 2 - Respostas dos profissionais na área de Educação ao guião de entrevista	60

Introdução

O presente relatório de investigação enquadra-se no âmbito da unidade curricular designada “Práticas de Ensino Supervisionada”, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que tem como principal objetivo a preparação profissional para o exercício nestas valências.

O foco na interseção entre as artes e a educação reflete a crescente importância das abordagens pedagógicas inovadoras e holísticas para promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o estímulo à criatividade, à expressão e à sensibilidade artística.

A arte é uma linguagem que acompanha a humanidade ao longo dos tempos, desde a pré-história até aos nossos dias, espelhando diferentes sociedades, diferentes interesses e diferentes saberes. Por isso, reflectir sobre o conhecimento da Expressão Plástica é procurar num terreno repleto de potencialidades educativas, um caminho para encontrar a compreensão do ser humano e da sociedade onde está inserido (Oliveira, 2007, p. 61).

À medida que a sociedade avança, as necessidades educativas evoluem, exigindo uma constante adaptação das práticas pedagógicas. Segundo Oliveira (2023), “novos desafios impõem-se à educação contemporânea pelo que importa repensar a educação artística para que esta constitua uma área do saber potenciadora do desenvolvimento pessoal e social das crianças do século XXI.” (p.18). Neste contexto, o presente relatório de investigação tem como objetivo contribuir para uma reflexão sobre Pertinência da educação artística na atualidade.

Friedrich Fröbel, pedagogo alemão, acreditava que as atividades artísticas eram essenciais para o desenvolvimento integral da criança, influenciando não só aspetos cognitivos, como também emocionais, sociais e físicos. Defende ainda, que a expressão artística é uma forma de as crianças aprenderem sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor.

Vários autores consideram que a arte é crucial para a Educação, defendendo que, ao ser trabalhada e estimulada desde tenra idade na criança, contribui significativamente para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social. Desta forma, acreditam que, no futuro, enquanto adulta, a pessoa será detentora de valores essenciais para a vida.

Deste modo, o objetivo desta investigação passa por responder à seguinte questão de partida “Qual a pertinência da educação artística na atualidade?”. O estudo tem como

objetivos específicos:

- Perceber a importância da educação artística no desenvolvimento integral da criança;
- Identificar desafios na implementação das artes na educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico
- Compreender qual a visão dos educadores e professores sobre a educação artística na atualidade.

O presente relatório de investigação encontra-se estruturado em três partes fundamentais. A primeira engloba o enquadramento teórico, no qual são analisados os conceitos da educação artística, a importância da arte no desenvolvimento integral da criança, os documentos orientadores elaborados pelo Ministério da Educação, o desenvolvimento de estratégias para operacionalizar a arte na educação, as competências desenvolvidas pela educação artística aluno do século XXI e os desafios contemporâneos da educação artística

A segunda parte apresenta as opções metodológicas que sustentam a investigação, descrevendo a abordagem qualitativa adotada, os critérios de seleção dos participantes, o contexto do estudo e os instrumentos utilizados na recolha de dados. São igualmente explicitados os procedimentos éticos assegurados, bem como as etapas da análise de conteúdo que orientaram o tratamento do material empírico recolhido.

Na terceira e última parte, são expostos os dados recolhidos através de entrevistas semiestruturadas a educadores e professores, procedendo-se à respetiva análise. Esta secção organiza e interpreta o conjunto de dados empíricos, apresentando as categorias construídas, ilustrando-as com excertos representativos e articulando-as com o enquadramento teórico previamente definido.

Por fim, surgem as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais contributos da revisão bibliográfica, articulando-os com os resultados obtidos através das entrevistas, refletindo sobre o cumprimento das perguntas de partida e dos objetivos do estudo, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos.

Parte I – Enquadramento Teórico

1.1 A educação artística: Uma pluralidade de conceitos

A educação artística baseia-se num conjunto de práticas e abordagens educacionais cujo intuito é desenvolver a apreciação, a compreensão e as habilidades nas várias formas de expressão artística. Segundo o Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro, a educação artística engloba “música, dança, teatro, cinema, áudio-visual e artes plásticas.” Neste contexto, será explorado o conceito de educação artística segundo a perspetiva de diferentes autores.

Segundo Sousa (2008), a educação artística é vista como “uma educação global (...) que possua uma grande ligação interdisciplinar entre todas as áreas de aprendizagem e não apenas as artísticas, numa convergência de actuações e de propósitos claramente voltada para a verdadeira essência da arte e da educação.” (p.20).

Na mesma ótica, Hernández (2010), vê a educação artística como uma prática interdisciplinar que integra arte, cultura e educação. O autor acredita que a arte pode desempenhar um papel vital na promoção de uma educação mais crítica e reflexiva, ultrapassando os limites tradicionais das disciplinas artísticas.

A educação artística deve ser um espaço para o questionamento e a reflexão crítica, onde os alunos são encorajados a explorar as interseções entre arte, cultura e sociedade, e a desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica do mundo em que vivem (Hernández, 2010, p. 49).

Oliveira (2017b) acrescenta ainda que “pensar a arte na educação é compreender a importância das artes ao nível dos processos e mecanismos de construção de conhecimento e entendimento sobre o mundo e sobre a existência”. (p.15). Isto é, a arte desempenha um papel fundamental nas nossas vidas, ajudando-nos a compreender o mundo ao nosso redor, a conhecer os outros e a nós mesmos.

Sullivan (2019) argumenta que educação artística não deve ser apenas uma prática técnica, “a educação artística deve ser um processo reflexivo e investigativo, onde os alunos são encorajados a explorar questões complexas e a desenvolver uma compreensão crítica do mundo ao seu redor” (p. 87).

Teresa Eça (2009) defende que “A educação artística deve fomentar uma cidadania ativa e crítica, incentivando os alunos a utilizar a arte como uma forma de engajamento social e de expressão das suas preocupações e esperanças para o futuro” (p. 85). Em consonância com a perspetiva de Eça, Buoro afirma que “a finalidade da Arte na

educação é propiciar uma relação consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo na formação de indivíduos mais críticos e criativos que, no futuro, atuarão na transformação da sociedade.” (Buoro, citado por Oliveira, 2017a, p.2).

Eisner vê a educação artística como um processo integral para o desenvolvimento cognitivo, emocional e estético. O autor acredita que a arte tem o potencial de enriquecer a experiência humana e contribuir significativamente para a formação de indivíduos mais preceptivos e críticos.

A educação artística oferece um tipo de conhecimento que é profundamente humano e que enriquece a vida através da experiência estética. Ela permite que os alunos desenvolvam a capacidade de ver, sentir e interpretar o mundo de maneiras que transcendem as palavras e os números (Eisner, 2002, p. 35).

A educação artística não se limita à mera aprendizagem de técnicas e conhecimentos específicos, mas sim à formação de uma mentalidade inquisitiva e apaixonada pela descoberta.

A educação artística (...) deve cumprir a missão de estimular e desencadear a paixão e o gosto pela descoberta, apoiando, de modo coerente e coordenado, as crianças e educadores/professores na concetualização e desenvolvimento de uma visão ampla, integradora e compreensiva, dos fenômenos humanos, naturais e culturais. (Oliveira, 2023, p.19).

A arte tem o poder de abrir horizontes e de promover uma visão mais holística da educação. Esta abordagem integrada e compreensiva ajuda as crianças a compreender melhor o seu lugar no mundo. Oliveira (2003) destaca o papel inovador da educação artística afirmando que “a educação artística tem todas as potencialidades para ser um espaço de criação e de invenção do presente e do futuro, funcionando como uma oficina de experimentação de conhecimento específico, mas também de formação de capital humano” (2023, p.21). A arte é apresentada não apenas como um campo de conhecimento, mas sim como um ambiente dinâmico que permite os alunos desenvolver competências cruciais como o pensamento autónomo, a criatividade, a comunicação, a liberdade, o pensamento crítico, as relações interpessoais e a sensibilidade estética e artística, qualidades essenciais num mundo em rápida mudança.

1.2 A importância da arte no desenvolvimento integral da criança

Segundo o Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro “a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter”.

É indiscutível que o ensino das Artes Visuais desempenha um papel fundamental na formação educacional da criança, especialmente nos estágios iniciais da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Essa prática não apenas promove o desenvolvimento intelectual, cognitivo, social e emocional da criança, mas também proporciona vivências enriquecedoras. Ao envolver-se nas Artes Visuais, a criança experimenta momentos de reflexão, expressão, interação, descoberta e compartilhamento de ideias e experiências. Essas atividades não são apenas intrínsecas ao crescimento pessoal, mas também desempenham um papel significativo na aprendizagem e na aquisição de conhecimentos.

Reforçando essa perspetiva, Platão, filósofo notável, sustentava que a arte deveria ser a base de toda a educação. Argumentava ainda que o propósito fundamental é estimular o desenvolvimento individual de cada criança, reconhecendo a singularidade de cada ser humano. Dessa forma, as Artes Visuais não só nutrem a expressão artística, como também cultivam a singularidade e a identidade de cada criança no processo educacional.

A arte é uma linguagem eminentemente simbólica de sentimentos. A Educação pela Arte proporciona, portanto, todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afectivo-emocional e intelectual da criança, como permitem o colocar em acção toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (...) que robustecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida. (Sousa, 2003, p.83)

Na perspetiva de Oliveira (2023), a arte “torna-se hoje inspiradora na construção do desenvolvimento pessoal e social das crianças, para melhor se integrarem no mundo atual, promovendo competências necessárias à vida real” (p.12). A arte assume então uma função transformadora no desenvolvimento das crianças, ajudando-as a adquirir competências essenciais para enfrentar os desafios quotidianos. Através da arte, as crianças não só aprendem a expressar emoções e pensamentos, mas também a desenvolver habilidades cruciais para a integração numa sociedade em constante mudança, onde a capacidade de adaptação e inovação é imprescindível.

A presença da arte no desenvolvimento infantil é um tema fundamental, analisado por pedagogos sob diferentes perspetivas, especialmente no que diz respeito ao

desenvolvimento intelectual, cognitivo, social e emocional das crianças.

No âmbito do desenvolvimento cognitivo, pedagogos como Lev Vygotsky (1896 - 1934) e Jean Piaget (1896 - 1980) destacam a importância das atividades artísticas. Para Vygotsky, a zona proximal de desenvolvimento é enriquecida por práticas artísticas, que promovem a criatividade e a resolução de problemas. Por sua vez, Piaget, realça a relação entre a manipulação de materiais artísticos e a construção do conhecimento, defendendo que a exploração prática é a base para o desenvolvimento cognitivo.

No aspeto intelectual, a arte oferece às crianças um meio de expressar pensamentos e ideias de maneiras não verbais. Embora seja mais conhecido pelas suas contribuições para o desenvolvimento social e cognitivo, Vygotsky também reconheceu a relevância da expressão artística na promoção do pensamento abstrato e na resolução de problemas, que contribuem para o desenvolvimento das habilidades intelectuais fundamentais.

A teoria sociocultural de Vygotsky destaca-se de forma particular no contexto social, revelando-se especialmente relevante quando consideramos as atividades artísticas em grupo. Estas práticas não só incentivam a expressão criativa, como também estimulam a interação social, a cooperação e a comunicação entre os alunos. A colaboração durante a realização de atividades artísticas proporciona às crianças oportunidades valiosas para desenvolverem habilidades sociais fundamentais, tais como partilhar e trabalhar em equipa. Neste cenário, a aprendizagem transcende os limites individuais, promovendo um ambiente propício ao crescimento holístico e à construção de relações interpessoais sólidas.

Além disso, a participação em atividades artísticas também estimula o desenvolvimento emocional, pois permite que as crianças expressem emoções de maneira criativa e simbólica. Na perspectiva de Gardner (1983), as atividades artísticas proporcionam oportunidades para explorar e expressar as emoções de diversas formas. Reconhece que a interação com diferentes formas de arte oferece um meio valioso para o desenvolvimento emocional, ajudando as crianças a compreender e expressar as suas emoções promovendo o bem-estar emocional.

Ainda nesta perspectiva, Lowenfeld (1987) afirma que "a educação artística permite que as crianças explorem e expressem as suas emoções, contribuindo para o seu desenvolvimento psicológico e emocional" (p. 24). O autor defende ainda que a expressão artística ajuda as crianças na construção da sua identidade.

Oliveira (2023) enfatiza que “esta área do saber pressupõem um compromisso dinâmico com o desenvolvimento pessoal, cultural e social das crianças, procurando responder às grandes questões que se colocam na educação de novos cidadãos.” (p.21). A educação artística é vista como uma disciplina que não apenas apoia o desenvolvimento individual, mas também promove uma reflexão profunda sobre questões culturais e sociais. A arte desempenha um papel crucial na compreensão das diversas culturas e realidades, encorajando as crianças a refletir criticamente sobre o seu papel como cidadãos. Este compromisso dinâmico é vital para a formação de indivíduos mais conscientes, capacitando-os para contribuir ativamente na construção de um mundo mais justo e equitativo.

Para Teresa Eça (2010), a educação artística desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, permitindo-lhes adquirir múltiplas inteligências, competências e habilidades. A autora enfatiza que “a educação artística é crucial para o desenvolvimento integral das crianças, ajudando-os a adquirir competências, habilidades e valores que são fundamentais para a sua formação como indivíduos criativos e conscientes.” (p.135). Eça (2010) também argumenta que a educação artística capacita as crianças a desenvolverem diferentes habilidades, promovendo a criatividade e a motivação. Através da expressão artística, as crianças são capazes de compreender suas próprias emoções e sentimentos, descobrindo-se a si próprias e ao mundo, o que contribui significativamente para o desenvolvimento da criatividade.

Winner e Hetland (2020) defendem que “a educação artística desenvolve um tipo de pensamento que é único e essencial para a formação integral do estudante, promovendo habilidades de observação, reflexão crítica e resolução criativa de problemas.” (p.112), ou seja, a educação em artes visuais promove habilidades que são transferíveis para outras áreas do conhecimento, como por exemplo ciências, matemática, história e literatura. Esta interação entre diferentes disciplinas enriquece a aprendizagem ao oferecer variadas, perspectivas e estimular o pensamento crítico e inovador.

Para Leontiev, a educação artística, quando focada no desenvolvimento pessoal, “pode promover a reconstrução de significados e novos modos de perspectivar a realidade.” (citado por Oliveira, 2023, p.21). Através da educação artística, as crianças são incentivadas a ser mais criativas e a questionar normas estabelecidas, desenvolvendo uma visão mais inclusiva e abrangente da realidade. Esta capacidade de reconstruir significados é uma das maiores forças da educação artística, pois estimula o

desenvolvimento de um pensamento crítico e inovador, essencial para a formação de cidadãos plenos e conscientes.

Assim, investir na educação artística não é apenas uma questão de promover a cultura e a expressão individual, mas também de preparar as crianças para um mundo cada vez mais complexo e diversificado, onde as habilidades de pensamento criativo e a capacidade de compreender múltiplas perspectivas são essenciais para o sucesso pessoal e profissional.

Em síntese, a arte desempenha um papel crucial no desenvolvimento intelectual, cognitivo, social e emocional das crianças, tornando-se uma parte indispensável de uma educação abrangente e enriquecedora.

1.3 A arte nos documentos orientadores elaborados pelo Ministério da Educação

É hoje unânime que a inclusão da educação artística nos currículos educativos é fundamental, uma vez que, esta área introduz uma diferenciação qualitativa única ao promover o acesso a uma visão singular da realidade e ao potenciar o processo de complexificação das estruturas cognitivas. Ainda assim, a sua concretização e as suas múltiplas finalidades têm sido objeto de intenso debate.

A educação artística refere-se a um processo educativo orientado para o desenvolvimento integral da personalidade, isto é, de acordo com Sousa (2003), a educação artística sublinha a importância que a dimensão artística tem para a educação, pois envolve várias dimensões da personalidade de uma forma harmoniosa.

A educação artística tem um papel essencial no desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando-lhes, não apenas competências técnicas e culturais, como também um sentido crítico e uma sensibilidade criativa, que se refletem em diversas áreas da vida. Neste contexto, torna-se essencial clarificar quais são os objetivos a atingir na educação artística, garantindo que esta prática educativa contribui, efetivamente, para uma formação equilibrada e completa dos estudantes.

Atualmente, é frequente que educadores e professores centrem a sua prática educativa exclusivamente nos documentos emanados pelo Ministério da Educação, o que pode conduzir a um processo educativo padronizado e desprovido de dinamismo. Conforme destaca Oliveira (2023), "usados desta forma os documentos ministeriais, são

meras imposições diretivas (...) cujas itinerâncias pré-definidas e pensamentos desenhados calculadamente, fixam o presente e o futuro, e universalizam posições, não dando espaço à questionabilidade." (p.18). Além disso, como salientam Iavelberg, Sousa e Oliveira (2022), “embora as Orientações Curriculares e as Aprendizagens Essenciais sejam documentos abertos e bastante flexíveis, prestando-se a adaptações e a uma vasta diversidade de opções didáticas, a verdade é que a generalidade dos educadores de infância e, especialmente, dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, devido às lacunas da sua formação, carecem de conhecimentos fundamentais em artes visuais (Sousa, 2018), pelo que esperam instruções precisas de “como ensinar”” (p. 3). Esta abordagem excessivamente normativa tende a limitar a capacidade de iniciativa, de experimentação e de adaptação pedagógica, fatores essenciais no ensino da arte. Consequentemente, corre-se o risco de comprometer a dimensão transformadora da educação artística, reduzindo-a a práticas repetitivas e descontextualizadas, afastadas das reais necessidades, interesses e potencialidades das crianças.

Assim, impõe-se uma análise crítica dos documentos orientadores elaborados pelo Ministério da Educação, com o objetivo de compreender de que forma a educação artística é integrada e operacionalizada nos currículos escolares. A destes documentos é de extrema importância, uma vez que, estes estabelecem as diretrizes para a prática pedagógica e para a integração da educação artística nos currículos escolares. A análise destes documentos oferece uma base normativa que orienta a implementação das artes na educação, permitindo uma reflexão fundamentada sobre as práticas pedagógicas e a sua adequação às necessidades do contexto educativo.

Dando seguimento à fundamentação anteriormente exposta, importa agora proceder a uma análise crítica e articulada dos documentos orientadores elaborados pelo Ministério da Educação, os quais constituem o alicerce legal e pedagógico para a integração da educação artística nos currículos escolares. A abordagem será sequencial e coerente, evidenciando como cada decreto-lei e demais instrumentos normativos se complementam, reforçando a continuidade e a evolução do pensamento sobre a educação artística em Portugal.

O ponto de partida encontra-se no Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro (1990), que “estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar” (Governo de Portugal, 1990, Art. 1.º). Este documento afirma que “a educação artística processa-se genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos” (Governo de Portugal, 1990, Art. 3.º),

sublinhando a universalidade desta área, sem distinção de aptidões ou talentos. O mesmo diploma esclarece que se entende “por educação artística genérica a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral.” (Governo de Portugal, 1990, Art. 7.º) e determina que os currículos devem proporcionar a deteção contínua de “aptidões ou talento específicos para uma determinada área artística” (Governo de Portugal, 1990, Art. 6.º). A flexibilidade curricular, as vias genérica, vocacional, especial e extraescolar, bem como o reconhecimento de alunos “excecionalmente dotados” (Governo de Portugal, 1990, Art. 6.º) com regimes especiais de apoio, configuram um quadro pioneiro para a valorização e diversificação das aprendizagens artísticas.

Esta base legal é posteriormente complementada pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que aprova os Perfis Específicos de Desempenho Profissional dos docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico. Na educação pré-escolar, enfatiza que “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Governo de Portugal, 2001, Anexo I, Secção II, ponto 1), enfatizando a importância de uma prática pedagógica reflexiva, articulada e centrada no desenvolvimento integral da criança. Paralelamente, realça a avaliação formativa como uma forma de avaliar “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Governo de Portugal, 2001, Anexo I, Secção II, ponto 3). Com este documento, consolida-se o papel intencional do docente, promovendo uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas e a sua adequação às necessidades dos alunos. Neste sentido, é visível a progressiva consolidação da intencionalidade educativa nas práticas artísticas, que é retomada com maior profundidade nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), publicadas pela Direção-Geral da Educação no ano de 2016.

A publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016a) pela Direção-Geral da Educação aprofunda esta perspetiva, integrando a educação artística como área nuclear do currículo. O documento refere que “estas Orientações Curriculares integram novas áreas nucleares, em particular a [...] Educação Artística, tornando claro que é proposto um caminho de desenvolvimento integral das crianças” (Direção-Geral da Educação, 2016a, p. 4). Define o domínio da educação artística como

aquele que “engloba as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo” (Direção-Geral da Educação, 2016a, p. 6) e defende que:

A abordagem à Educação Artística envolve o desenvolvimento articulado de estratégias que permitam à criança apropriar-se progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções (Direção-Geral da Educação, 2016a, p. 48).

valorizando a construção de aprendizagens integradas, numa lógica de articulação entre áreas do saber e de promoção do desenvolvimento global da criança.

As orientações evidenciam a importância da interdisciplinaridade, da articulação com as áreas da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo, bem como da valorização de um ambiente físico diversificado e esteticamente estimulante, tanto nos espaços interiores como exteriores.

Esta visão integradora da arte como promotora de expressão, criatividade, sentido estético e espírito crítico prepara o terreno para o Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, dando continuidade e aprofundamento ao papel da educação artística no percurso formativo dos alunos. No ensino básico e secundário, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, altera o paradigma curricular, reconhecendo que as artes são “componentes estruturantes da matriz curricular” (Governo de Portugal, 2018, Art. 4.º). Este documento promove a flexibilidade e a inovação pedagógica, incentivando as escolas a valorizar as artes ao lado das ciências, humanidades e desporto. Simultaneamente, surge as Aprendizagens Essenciais (AE), que operacionalizam o perfil de saída do aluno no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Neste contexto, as Aprendizagens Essenciais (AE), emanadas pela Direção-Geral da Educação, operacionalizam as diretrizes curriculares para o 1.º ciclo do Ensino Básico, estruturando a educação artística em quatro áreas: Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática/Teatro e Música. Cada uma destas áreas é reconhecida como essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, sendo tratada nos documentos das Aprendizagens Essenciais (AE) como promotora de competências técnicas, expressivas e culturais. Nas áreas de Artes Visuais, as AE defendem que “As Artes Visuais assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos [...] contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 1). Na Dança, lê-se que “a dança é uma forma de movimento

expressivos” que “tem por principal finalidade proporcionar o desenvolvimento desta área a todos os alunos, independentemente do desenvolvimento motor ou habilidade específica de cada um” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 1). Em Expressão Dramática/Teatro, sublinha-se que “a Expressão Dramática/Teatro tem por principal finalidade proporcionar o desenvolvimento desta área artística a todos os alunos” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 1). Quanto à Música, realça-se que “a música é uma prática social comunicativa e expressiva” através da qual “as crianças e jovens dialogam e constroem significados, partilhando-os e transformando-os” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 1).

Estas diretrizes convergem com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) que inclui a “sensibilidade estética e artística” como uma das competências-chave, a necessidade de apreciar criticamente as “diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 28). O PASEO reforça o carácter transversal da Arte, apresentando a experimentação e a criação como processos fundamentais para a construção da identidade pessoal e para o exercício pleno da cidadania.

Esta perspetiva é igualmente sustentada pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, em particular no ODS 4 Educação de Qualidade, que tem o objetivo de “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (BCSD PORTUGAL, 2022). Este objetivo reforça a exigência de uma abordagem educativa integradora, na qual a Arte desempenha um papel fulcral no desenvolvimento de competências criativas, críticas e culturais, essenciais à formação de cidadãos autónomos e participativos.

Em síntese, a análise crítica e articulada dos documentos orientadores elaborados pelo Ministério da Educação, complementada por referenciais internacionais, revela uma trajetória evolutiva coerente no reconhecimento da educação artística como componente essencial e estruturante do currículo. Desde o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, que consagrou a arte como parte integrante da formação geral dos alunos, até às mais recentes orientações como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Agenda 2030, todos os documentos convergem na defesa de uma prática pedagógica centrada no aluno, na criatividade e na formação integral, reconhecendo a arte como fator indispensável na construção de uma sociedade mais justa, crítica e humanizada.

Neste enquadramento, importa destacar o contributo dos Quatro Pilares da Educação, propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI,

coordenada por Jacques Delors, no relatório editado sob formato de livro para a UNESCO intitulado de *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Neste documento, é defendida a ideia de que “a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.” (UNESCO, 2010, p. 31). A educação artística, ao promover o autoconhecimento, o espírito crítico, a empatia e a cooperação, dialoga diretamente com estes pilares, reforçando a sua relevância na formação integral do ser humano.

Por fim, ao complementar a análise dos documentos orientadores com dois dos referenciais elaborados pela Direção-Geral da Educação, o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (2018) e o Referencial de Educação para o Desenvolvimento (2016b), evidencia-se ainda mais a centralidade da arte como instrumento pedagógico transversal e transformador.

Ambos os referenciais reforçam a transversalidade e interdisciplinaridade que já haviam sido sublinhadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DGE, 2016a) e nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018a-2018d). O Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade define esta área como “transversal obrigatória com expressão em todas as disciplinas” (Direção-Geral da Educação, 2018e, p. 12), sugerindo que o contexto artístico, através de atividades de expressão plástica, dramatização, dança ou música, pode ser utilizado como um instrumento privilegiado para a sensibilização ambiental e a aquisição de valores sustentáveis. Nesta perspetiva, as atividades artísticas são meios para promover o respeito pelo património natural, estimulando a criatividade na resolução de problemas ecológicos e na construção de narrativas sobre o ambiente.

De igual modo, o Referencial de Educação para o Desenvolvimento enfatiza uma educação para a cidadania global, defendendo a necessidade de “valorizar a diversidade de culturas, sociedades e mundivisões” (Direção-Geral da Educação, 2016b, p. 15). Esta valorização da diversidade alinhava-se já com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017), que reconhece na expressão artística um meio privilegiado de compreensão intercultural e de construção de identidade. Ao articular multiculturalismo e sustentabilidade, o referencial sugere a adoção de projetos artísticos colaborativos, como exposições de trabalhos sobre problemáticas sociais ou peças de teatro que dramatizem realidades de países diferentes, promovendo simultaneamente competências estéticas, espírito crítico e consciência ética.

Os dois documentos enfatizam a participação ativa dos alunos, propondo

metodologias de projeto que envolvem investigação, reflexão e ação comunitária. Por exemplo, Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade recomenda “participar em atividades socioeducativas que incluam componentes culturais e artísticas relacionadas com os recursos hídricos” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 30), enquanto o Referencial de Educação para o Desenvolvimento destaca que este pode ser utilizado no “desenvolvimento de projetos e atividades que tenham como objetivo contribuir para a formação pessoal e social dos alunos/as, em articulação com o projeto educativo do agrupamento de escolas/escola não agrupada” (Direção-Geral da Educação, 2016b, p. 7). Estas orientações abrem espaço para a criação de iniciativas educativas que mobilizam expressões artísticas, reforçando a transversalidade da arte enquanto ferramenta pedagógica com valor formativo e social.

Deste modo, a integração destes referenciais no panorama normativo analisado enriquece a compreensão de que a arte, não se deve restringir a espaços específicos do currículo, mas sim, estar presente de forma transversal em todo o processo educativo, funcionando como um elemento potenciador para a sustentabilidade, a cidadania global e a inovação pedagógica.

Contudo, a concretização das orientações propostas nos documentos oficiais requer o compromisso dos profissionais da educação com práticas pedagógicas reflexivas, inovadoras e ajustadas aos contextos reais. A exploração de novas estratégias para a operacionalização das artes na educação revela-se essencial para ultrapassar a rigidez curricular e o formalismo que ainda prevalecem em muitos contextos educativos. Só assim será possível criar ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos, dinâmicos e humanizadores, que reconheçam e valorizem a diversidade das expressões artísticas e culturais.

Conclui-se, assim, que a implementação efetiva da arte como eixo central do currículo escolar representa um passo fundamental para a construção de uma educação orientada para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas. A arte, mais do que uma simples área do saber, afirma-se como uma poderosa ferramenta educativa e social, capaz de formar cidadãos mais críticos, criativos e sensíveis às múltiplas dimensões da vida em sociedade.

Face ao quadro normativo analisado, torna-se claro que apostar de forma consciente e estruturada na educação artística é um caminho indispensável para formar alunos capazes de pensar criticamente, agir com criatividade e intervir de forma transformadora na sociedade atual.

1.4 Estratégias para operacionalizar a arte na educação

A operacionalização da arte na educação exige a definição de estratégias pedagógicas intencionais e contextualizadas, capazes de integrar as práticas artísticas no currículo de forma consistente e significativa. A educação artística deve assumir um papel ativo na resposta à diversidade cultural, social e cognitiva dos alunos, promovendo aprendizagens críticas, criativas e socialmente comprometidas. Neste enquadramento, torna-se fundamental refletir sobre estratégias pedagógicas que permitam concretizar a arte no quotidiano escolar, valorizando os contextos dos alunos, os processos criativos e o papel mediador do professor.

Uma das estratégias centrais para operacionalizar a arte na educação reside na adoção de metodologias de diferenciação pedagógica. Os chamados Dispositivos de Diferenciação Pedagógica configuram-se como metodologias de trabalho orientadas para responder à heterogeneidade das salas de aula, procurando atender aos interesses e realidades socioculturais dos alunos. Neste sentido, “Os «Dispositivos de Diferenciação Pedagógica» (D.D.P), como o próprio nome indica, são metodologias de trabalho elaboradas para serem postas em prática com aqueles alunos. São metodologias que procuram ir ao encontro de interesses até de grupos socioeconomicamente minoritários presentes na sala de aula, de problemas que são escolhidos com a preocupação de discutir, ou mesmo de valorizar, saberes e questões emergentes dos universos sociais e/ou culturais daqueles alunos.” (Cortesão, 2025, p. 24). Esta perspetiva reforça a necessidade de uma educação artística sensível aos contextos e promotora da equidade educativa.

A operacionalização da arte na educação encontra igualmente suporte em orientações curriculares e políticas educativas que valorizam a formação integral do aluno e a educação para a cidadania. Neste sentido, é fundamental “desenvolver nos alunos valores, atitudes, conhecimentos e competências que consubstanciem uma cidadania global responsável, em articulação com as dimensões da competência global propostas pela OCDE (2018)” (Monteiro, 2025, p. 179). A arte surge, assim, como um meio privilegiado para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A valorização dos processos artísticos enquanto eixo estruturante do ensino-aprendizagem constitui outra estratégia fundamental. A defesa de didáticas assentes em processos artísticos sublinha a importância de ambientes educativos participativos e criativos, onde “nunca é tarde para defender didáticas com processos artísticos que possam proporcionar um ambiente e uma prática onde o aluno esteja ativamente

envolvido em experiências e desenvolvimentos criativos” (Eça, 2025, p. 9). Estes ambientes permitem que os alunos incorporem elementos da sua cultura, contactem com outras culturas e desenvolvam criatividade, iniciativa, inteligência emocional e reflexão crítica, através de experiências colaborativas e de diálogos interculturais.

Neste contexto, a arte assume-se como um recurso educativo que ultrapassa a dimensão estética, possibilitando uma leitura crítica da realidade social. A arte permite trabalhar “uma compreensão crítica da sociedade em que vivem, e do seu papel nela, a partir do conhecimento tácito dos seus fenómenos” (Charréu, 2009, p. 27, citado por Oliveira, 2021, p. 10), favorecendo a capacidade dos alunos para antecipar ações, definir finalidades e intervir de forma consciente e transformadora. Paralelamente, os objetos e imagens artísticas, enquanto dispositivos pedagógicos, assumem um papel relevante na criação de experiências educativas significativas, na medida em que “os objetos/imagens artísticas, como dispositivos pedagógicos, provocam encontros e novos relacionamentos entre os sujeitos, os espaços e os tempos” (Oliveira, 2021, p. 12), incentivando o questionamento, a reflexão e o abandono de uma postura passiva face ao conhecimento.

A adoção de metodologias ativas e construtivistas constitui igualmente um eixo essencial na operacionalização da educação artística. Estas abordagens reconhecem o papel determinante do professor na mediação das aprendizagens, uma vez que “el aprendizaje artístico no puede ser solamente considerado consecuencia de la maduración pues es necesario un estímulo del profesor a diferentes niveles: en la organización de los espacios y materiales, en la organización del tiempo, en la interacción que establece con los niños, en las actividades que planifica y desarrolla, etc.” (Vygotsky, 1978, citado por Silva & Oliveira, 2013, p. 7). Esta perspetiva reforça a importância de uma intervenção pedagógica intencional e estruturada.

No mesmo sentido, a interdisciplinaridade e a metodologia de projeto constituem estratégias relevantes para integrar a arte no currículo, uma vez que «los currículos deben tener en cuenta los contextos y los intereses de los niños, en una perspectiva interdisciplinar de articulación con la metodología del proyecto” (Hernandez, 2000; Hohmann & Weikart, 2003; Katz & Chard, 1997, citados por Silva & Oliveira, 2013, p. 8). Esta abordagem é coerente com uma pedagogia ativa, na medida em que “una pedagogía del arte debe ser activa, constructivista” (Hohmann & Weikart, 2003, citado por Silva & Oliveira, 2013, p. 8), promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Resumindo, a operacionalização da arte na educação implica a adoção de estratégias

pedagógicas diferenciadas, críticas e contextualizadas, que valorizem os processos artísticos, a diversidade dos alunos e o papel mediador do professor. A diferenciação pedagógica, a articulação com a cidadania, as metodologias ativas e a interdisciplinaridade constituem pilares fundamentais para uma educação artística significativa. Estas estratégias reforçam o potencial da arte enquanto dispositivo educativo transformador, contribuindo para a formação de cidadão críticos, criativos e socialmente comprometidos.

1.5 Competências desenvolvidas pela educação artística no aluno do século XXI

A sociedade contemporânea caracteriza-se por uma elevada complexidade e por transformações aceleradas que colocam novos desafios aos sistemas educativos. Neste contexto, a educação é chamada a promover o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos compreender, interpretar e intervir criticamente no mundo em que vivem. A educação artística assume um papel central neste processo, na medida em que contribui de forma significativa para a formação integral do aluno, potenciando competências cognitivas, criativas, sociais, emocionais e culturais, fundamentais para o exercício de uma cidadania ativa no século XXI.

A educação artística revela-se particularmente relevante no desenvolvimento de competências consideradas essenciais na contemporaneidade. A complexidade do tempo presente exige a formação de cidadãos capazes de questionar, investigar, compreender e transformar a realidade, sendo consensual a importância de competências como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração, a comunicação, a adaptabilidade e a iniciativa. Neste sentido, “a complexidade e a acelerada transformação que caracterizam o tempo presente conduzem-nos à necessidade do desenvolvimento de diversas competências fundamentais para formar um cidadão «culturalmente desenvolvido e ideologicamente preparado.» (Oliveira, 2025, p. 120). Desta forma, Oliveira (2025), afirma que “existem sete competências, mais ou menos consensuais, para que o indivíduo possa questionar, investigar, compreender, idealizar, transformar e construir: o pensamento crítico e a resolução de problemas; a colaboração; a criatividade, a curiosidade e a imaginação; a comunicação; o acesso e a análise de informações; a agilidade e a adaptabilidade; e a iniciativa e o empreendedorismo.” (p. 120).

Entre as competências promovidas pela educação artística destaca-se o desenvolvimento das literacias artísticas e visuais. Através do contacto com diferentes

linguagens e manifestações artísticas, os alunos desenvolvem capacidades de interpretação, análise e atribuição de significados, visto que “a educação artística promove o desenvolvimento das literacias artísticas através de ações orientadas para a interpretação, demonstrando o poder das imagens que induzem a raciocínios de análise e compreensão, estimulando múltiplas leituras” (Palhares, 2025, p. 173). Este processo envolve igualmente a criatividade, a organização da informação e o pensamento crítico, contribuindo para aprendizagens profundas e significativas.

A alfabetização visual assume, neste contexto, uma importância crescente, atendendo à onnipresença das imagens na sociedade contemporânea. Torna-se, por isso, essencial promover uma leitura crítica e consciente da cultura visual, uma vez que “la necesidad de una alfabetización visual implica incluir esta nueva perspectiva en la escuela (...) de forma a permitir una lectura consciente y crítica de las imágenes que nos son presentadas por nuestro entorno” (Park, 2006, citado por Silva & Oliveira, 2013, p. 22). A expressão plástica surge, assim, como um meio privilegiado para desenvolver a capacidade de analisar, interpretar e produzir imagens, permitindo que “el ciudadano del futuro deberá ser un receptor consciente y un productor eficaz de imágenes y/u obras de arte” (Caja, Berrocal & Ramos, 2003, p. 39, citados por Silva & Oliveira, 2013, p. 22).

Para além da dimensão cognitiva, a educação artística desempenha um papel determinante no desenvolvimento social e emocional dos alunos. A nível internacional, é reconhecido que “education in the arts – music, drama, dance, design, visual arts, literature, poetry and more – can greatly expand students’ capacities to master complex skills and can support social and emotional learning across the curriculum” (UNESCO, citado por Monteiro, 2025, p. 180). Estas aprendizagens manifestam-se, por exemplo, na capacidade de colaboração, empatia, comunicação e autorregulação emocional.

A educação artística contribui igualmente para a construção da identidade pessoal e cultural dos alunos, oferecendo-lhes oportunidades para se compreenderem a si próprios em relação com o outro e com os contextos culturais em que se inserem. Neste sentido, “a educação artística oferece aos jovens oportunidades únicas para compreenderem e criarem as suas identidades pessoais. E esta é, necessariamente, uma construção que se faz em relação com o outro e com a(s) cultura(s) em que se está inserido” (Sousa 2020, citado por Oliveira & Sousa, 2022, p. 5). Paralelamente, promove uma mundividência global, proporcionando experiências educativas que permitem aos alunos “compreender e apreciar a diversidade cultural, social, económica e política, à escala local e global.” (Oliveira, 2025, p. 119).

O envolvimento ativo dos alunos em processos de criação artística favorece ainda o desenvolvimento de competências transferíveis para diferentes contextos de vida. É no processo de concepção e realização de trabalhos artísticos que “os alunos discutem opiniões, atitudes, vivências, sentimentos e realizam pesquisas que podem utilizar ao longo da sua vida.” (Oliveira, 2021, p. 13). Este percurso conduz ao desenvolvimento de múltiplas competências, “nomeadamente as cognitivas e metacognitivas (pensamento crítico, pensamento criativo, aprender a aprender, autorregulação...) e as sociais e emocionais (colaboração, empatia, autoeficácia...)” (Oliveira, 2021, p. 13).

Por fim, a presença da obra de arte em contexto educativo contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética e existencial dos alunos. Para além de promover a apreciação artística, permite que os alunos se descubram e reflitam sobre si próprios e sobre o mundo, dado que a arte está “voltada principalmente para as questões existenciais, para o fazer pensar.” (Bini, 2018, citado por Oliveira, 2021, p. 12).

Em síntese, a educação artística desempenha um papel determinante no desenvolvimento de competências essenciais para o aluno do século XXI, abrangendo dimensões cognitivas, criativas, sociais, emocionais, culturais e identitárias. Através da promoção do pensamento crítico, da criatividade, da literacia visual, da empatia e da construção da identidade, a educação artística contribui para a formação de cidadãos conscientes, reflexivos e capazes de intervir de forma responsável na sociedade contemporânea. Assim, reafirma-se a sua relevância enquanto eixo estruturante de uma educação integral e orientada para os desafios do futuro.

1.6 Desafios contemporâneos da educação artística

A educação artística, apesar do reconhecimento progressivo da sua importância para a formação integral do indivíduo, enfrenta múltiplos desafios no contexto contemporâneo. As transformações sociais, culturais e tecnológicas, aliadas a mudanças profundas nas formas de viver, aprender e produzir conhecimento, colocam em causa modelos educativos tradicionais e exigem uma reflexão crítica sobre o lugar da arte na escola. Torna-se, assim, imprescindível analisar os principais desafios que se colocam atualmente à educação artística, de modo a compreender as tensões, limitações e possibilidades que marcam este campo educativo.

Um dos desafios mais significativos da educação artística contemporânea relaciona-se com o impacto das tecnologias digitais e da aceleração do tempo nos processos

educativos. A introdução de novas tecnologias na cultura e na educação não é neutra, como alerta Burns, “uma vez admitida uma tecnologia, ela entra em jogo: faz o que foi projetada para fazer... A nossa tarefa é entender o que é esse projeto, ou seja, quando admitimos uma nova tecnologia na cultura, temos de o fazer de olhos bem abertos.” (Burns, 2025, p. 52). A utilização acrítica da tecnologia pode comprometer a profundidade da experiência artística, sobretudo num contexto marcado pela velocidade e pela fragmentação do tempo.

Neste sentido, a aceleração característica da contemporaneidade constitui um obstáculo relevante à experiência estética e ao processo criativo. Como refere Rosa Dias (2025), “a aceleração nos faz perder a vivência e experiência dos lugares (...) a velocidade polui a demora necessária à aprendizagem e experiência, à criação e reflexão, sobretudo ao que se exige na área das artes e humanidades” (p. 32). Esta crise da temporalidade manifesta-se numa dificuldade crescente em garantir espaços de pausa, reflexão e duração, essenciais à aprendizagem artística, sendo que “o tempo já não prescreve. A crise do tempo é a perda da duração necessária a uma temporalidade cuja extensão produza sentido” (Dias, 2025, p. 34).

Outro desafio central prende-se com a persistente desvalorização da educação artística nos sistemas educativos e, em particular, na formação inicial de professores. Estudos e testemunhos evidenciam que a educação artística continua a ocupar uma posição secundária, uma vez que “90% dos professores afirma que existe uma desvalorização da educação artística na formação inicial de professores”, salientando que esta “tiene poca expresión en el plan de estudios” (Oliveira & Sousa, 2022, p. 4). Esta realidade contribui para a fragilidade das práticas pedagógicas e para a insegurança profissional dos docentes.

A precariedade da carreira docente e o fosso tecnológico geracional agravam este cenário, como observa Palhares, “apesar da histórica precariedade da carreira docente e dos novos desafios que se colocam à Educação, particularmente alarmantes pelo acentuado hiato tecnológico geracional, nunca tantos debateram a Educação, intensiva e amplamente” (Palhares, 2025, p. 173). Este debate nem sempre se traduz, contudo, em políticas efetivas de valorização da educação artística.

Associada a esta desvalorização encontra-se uma conceção redutora da educação artística, frequentemente entendida como espaço de mera autoexpressão ou de treino técnico. De facto, “parece persistir una concepción relacionada con la autoexpresión creativa (...) como un dominio donde se desarrollan destrezas manuales y se aprenden

técnicas plásticas (...) vacías de contenidos cognitivos” (Silva & Oliveira, 2013, p. 17). Esta visão limita o potencial crítico, reflexivo e cognitivo da educação artística.

A “discrepância entre as práticas artísticas contemporâneas e as práticas educativas das artes visuais nas escolas” (Oliveira 2015, citada por Sousa, Oliveira & Iavelberg, p. 3), constituem igualmente um desafio relevante, sendo urgente “ultrapassar o mencionado “fosso” (...) entre arte contemporânea e “arte escolar” (...) e responder aos atuais desafios da educação artística nas nossas cada vez mais complexas e plurais sociedades” (Sousa, Oliveira & Iavelberg, p. 4). Esta aproximação implica uma redefinição das práticas pedagógicas e dos referenciais artísticos mobilizados em contexto educativo.

Neste processo de transformação, a formação inicial e contínua dos professores assume um papel determinante. Como sublinha Barkan, “embora existam muitos fatores que influenciam o ensino da arte em qualquer país, um dos mais reveladores é o modo como os professores são educados” (Barkan, 1965, p. 15, citado por Sousa, Oliveira & Iavelberg, p. 5). A formação deve, assim, ultrapassar abordagens fragmentadas e tecnicistas, uma vez que “la formación inicial de los educadores infantiles debe (...) ir más allá de la enseñanza de técnicas de forma compartimentada y sin sustentación pedagógica” (Silva & Oliveira, 2013, p. 18). Segundo Arnheim (1997, citado por Silva & Oliveira, 2013, p.19), a insegurança profissional impede que o professor defenda a educação artística de forma consistente: “sólo podemos enseñar por lo que somos. (...) Un profesor que se sienta inseguro (...) difícilmente podrá defender el arte”.

Por fim, importa reconhecer que “el arte en la educación se encuentra en una posición menospreciada” (Barbosa et al., 2000–2004, citados por Silva & Oliveira, 2013, p. 1). Num cenário marcado por transformações sociais, tecnológicas e culturais significativas, torna-se imperativo reconsiderar as noções de arte e de cultura visual, na medida em que, como referem Silva e Oliveira (2013), “la contemporaneidad social, tecnológica y cultural solicita la constante redefinición del arte, alertando a la necesidad de un nuevo concepto de cultura visual” (p. 2).

Em suma, a educação artística enfrenta, no contexto contemporâneo, desafios complexos e interligados que exigem uma reflexão aprofundada. A aceleração do tempo, o impacto das tecnologias, a desvalorização curricular, a fragilidade da formação de professores e o distanciamento entre arte contemporânea e práticas escolares constituem obstáculos significativos. Enfrentar estes desafios implica repensar políticas educativas, práticas pedagógicas e modelos formativos, de modo a reforçar o papel da arte como dimensão essencial de uma educação crítica, humanista e culturalmente relevante.

Parte II – Metodologia de Investigação

1.1 Opções Metodológicas

Como já referido anteriormente, o título do presente relatório de investigação é "Pertinência da educação artística na atualidade". A pergunta de partida que orienta esta investigação é: “Qual a pertinência da educação artística na atualidade?”. Os três objetivos propostos para este relatório de investigação são: perceber a importância da educação artística no desenvolvimento integral da criança; identificar desafios na implementação das artes na educação; compreender qual a visão dos educadores e professores sobre a educação artística na atualidade.

Deste modo, a motivação para esta investigação, emergiu do reconhecimento conjunto da importância das artes na formação integral das crianças e da necessidade de desenvolver novas estratégias que possam integrar eficazmente as artes na educação. Esta conversa revelou a carência de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas que valorizem a arte como uma componente essencial do currículo, impulsionando a investigação de métodos que potenciem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças através da educação artística. Em consonância com a perspetiva de Oliveira (2023), “não se pretende a reprodução de conhecimento pois mata a curiosidade e o prazer de aprender, mas sim o encontro com novas possibilidades de trabalhar a questão artística com as crianças.” (p.13).

A investigação sobre novas estratégias para integrar as artes na educação revela-se fundamental, dada a importância crucial da arte no desenvolvimento integral das crianças. Ao incluir as artes no currículo escolar, não só se enriquece a experiência educativa, como também se promovem competências essenciais. Numa época marcada por desafios educacionais, as artes oferecem uma abordagem eficaz para alcançar uma educação mais holística e inclusiva. O estudo destas estratégias possibilita a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos e interativos, motivando os alunos e fomentando a sua participação ativa.

Neste contexto, a investigação visa não só aprofundar a compreensão da relevância da educação artística, mas também analisar a interseção entre as artes e a educação, identificando as barreiras e desafios na sua efetiva implementação no currículo escolar. É crucial compreender como as artes podem ser integradas de forma significativa e eficaz, não apenas para enriquecer a experiência educativa, mas também para promover

o desenvolvimento de competências essenciais nas crianças.

Para a realização desta investigação, foi adotada uma metodologia de natureza qualitativa, baseada em procedimentos descritivos e explicativos e na análise e interpretação de dados, uma vez que, esta permite conhecer as particularidades dos contextos estudados e a perspetiva dos atores sociais envolvidos.

Segundo Canastra, Haanstra e Vilanculos (2015) esta abordagem metodológica não visa medir a realidade estudada, mas sim compreendê-la, “com o paradigma qualitativo não se pretende “medir” a realidade estudada, mas “compreender”, a partir dos atores em contexto, os significados produzidos em torno da atividade desenvolvida por estes.”

Como refere Afonso (2005) “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p. 14).

Na perspetiva de Ribeiro (2008), a pesquisa qualitativa pode ser dominada como pesquisa de campo, uma vez que, o investigador atua no meio onde o se desenvolve o objeto de estudo.

O estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto, se preocupa em retratar a perspetiva dos participantes, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. (Ribeiro, 2008, p.133).

Segundo Bogdan & Biklen (1994) “As estratégias mais representativas da investigação qualitativa, são a observação participante e a entrevista em profundidade.” (p.16).

Gunther (2006) acrescenta ainda que “na pesquisa qualitativa há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação dos resultados.” (p.203). Segundo Mayring (2002) existem “seis delineamentos da pesquisa qualitativa: estudo de caso, análise de documentos, pesquisa-ação, pesquisa de campo, experimento qualitativo e avaliação qualitativa.” (citado por Gunther, 2006, p.204). Nesta investigação apenas nos iremos focar num destes seis delineamentos, sendo ele o estudo de caso.

1.2 Estudo de Caso

Um estudo de caso é uma metodologia de investigação intensiva e detalhada que se concentra num único sujeito, grupo, evento, organização ou fenómeno para explorar, analisar e compreender as suas particularidades num contexto real. Segundo os autores Cohen et al. (2018) e Branski et al. (2010), o estudo de caso é “um método de pesquisa que faz uso de dados oriundos de uma realidade específica e real, com o fim de explicar, explorar ou descrever fenómenos atuais em um contexto específico.” (citado por Traqueia et al., 2021, p.15).

Como método de investigação empírica e de pesquisa, o estudo de caso “surge do desejo de entender os fenómenos sociais complexos (...) permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real (...)” (Yin, 2010, p. 24). Na perspetiva de Yin, “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.” (Yin, 2010, p.32.)

Yin (2010) identifica cinco componentes principais de um estudo de caso, sendo elas: questões de estudo de caso: perguntas orientadoras às quais o estudo pretende responder; proposições: declarações sobre o que o estudo deve investigar ou descobrir; unidades de análise: definição clara do que está a ser estudado (indivíduos, grupos, eventos); ligações entre dados e proposições: estratégias para relacionar os dados coletados às proposições; critérios de interpretação dos achados: definição de como os resultados serão interpretados.

No que diz respeito á definição de estudo de caso, Stake (1995) concorda com a opinião de Louis Smith (1978): os pesquisadores devem ver um caso como “um sistema limitado” e investigá-lo “como um objeto ao invés de um processo” (Smith, 1978, p.2). Stake (1995) oferece uma visão alternativa, enfatizando a importância da particularidade e da experiência pessoal no estudo de caso. O autor vê os estudos de caso como uma forma de investigação qualitativa que permite uma compreensão profunda das interações complexas e do contexto. Stake (1995) distingue três diferentes tipos de estudos de caso: estudo de caso intrínseco: quando o caso é de interesse por si só; estudo de caso instrumental: quando o caso é usado para compreender algo mais amplo ou geral; estudo de caso coletivo: quando vários casos são estudados para compreender um fenómeno maior.

Merriam (1998) concebe o tipo qualitativo como “uma descrição holística e intensiva, bem como a análise de um fenômeno limitado, tal como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social” (p.13). Merriam acrescenta ainda que um estudo de caso “é algum tipo de fenômeno que ocorre num contexto limitado.” (Merriam, 1998, p. 27), ou seja, os pesquisadores podem nomear um caso, desde que sejam capazes de especificar o fenômeno de interesse e delinear as suas fronteiras, ou “cercar” o que será investigado.

Merriam (1998) identifica quatro etapas-chave no desenvolvimento de um estudo de caso: a primeira etapa é a identificação do caso onde se escolhe um caso que seja adequado e relevante para a questão de investigação, a segunda etapa é a coleta de dados onde se devem utilizar múltiplas fontes de informação para obter uma visão abrangente do caso, a terceira etapa é a análise de dados, onde se procuram padrões, temas e insights que emergem dos dados coletados, a quarta e última etapa é o relatório de resultados onde se descreve o caso de maneira rica e detalhada de modo a capturar a sua complexidade e nuances.

1.3 Público-alvo

A seleção dos entrevistados, ou seja, a seleção do público-alvo para um estudo de caso, deve ser cuidadosamente ponderada, pois é crucial para a qualidade dos dados obtidos. Na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (1998), o campo de análise deve ser “muito claramente circunscrito”. Deste modo, foi definida como população alvo desta investigação, profissionais na área de Educação.

Após ter circunscrito o seu campo de análise, deparam-se três possibilidades ao investigador: ou recolhe dados e faz incidir as suas análises sobre a totalidade da população coberta por esse campo, ou a limita a uma amostra representativa desta população, ou estuda apenas algumas componentes muito típicas, ainda que não estritamente representativas, dessa população (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.178).

No prisma de Carmo e Ferreira (2015), “na fase exploratória da pesquisa, convém inquirir informadores qualificados, ou seja, pessoas cujo conhecimento da população em questão (...) poderá vir a ser útil para uma descrição preliminar do grupo e do seu modo de vida”. Assim, a seleção de educadoras de infância e professoras do 1.º ciclo do ensino básico encontra-se alinhada com esta abordagem, uma vez que estes profissionais possuem um conhecimento privilegiado sobre o contexto educativo e sobre as práticas de integração das artes na educação.

1.4 Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados

Esta fase do trabalho investigativo consiste na adoção de um ou mais instrumentos capazes de recolher informação. Por se tratar de uma investigação qualitativa e, por isso, descritiva e narrativa, “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Este tipo de investigação, foca-se em captar as experiências, perspetivas e significados atribuídos pelos participantes através de dados textuais ou visuais. Estes dados podem incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos, fotografias, vídeos, entre outros.

Os instrumentos e técnicas de recolha de dados são essenciais para a análise e compreensão dos dados recolhidos pelo investigador. Desta forma, “importa produzir instrumentos rigorosos e confiáveis, de modo que a subjetividade do investigador seja reduzida o mais possível.” (Canastra, Haanstra & Vilanculos, 2015). A construção de instrumentos de recolha de dados rigorosos é também necessária para assegurar que os dados recolhidos refletem com precisão a realidade e as experiências dos participantes. Estes instrumentos podem incluir entrevistas semiestruturadas, observações participativas e análise de documentos. Por exemplo, na condução de entrevistas, a utilização de um guião de entrevista semiestruturado ajuda a manter a consistência nas questões abordadas e a garantir que todos os tópicos relevantes são explorados de maneira uniforme.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), “ao longo desta fase serão reunidas numerosas informações.” (p.150), que serão tratadas e analisadas posteriormente. Durante a fase de recolha de dados na investigação qualitativa, reúne-se uma quantidade significativa de informações vindas de diferentes fontes. Estas informações refletem a diversidade de experiências e contextos estudados. O tratamento e a análise desses dados é uma etapa subsequente que é crucial pois permite transformar as informações recolhidas em insights significativos e conclusões relevantes. Isso inclui a codificação dos dados para identificar padrões, análise de conteúdo para explorar significados subjacentes e triangulação de dados para validar conclusões através de múltiplas fontes de evidência.

A técnica de recolha de dados escolhida para esta investigação, foram as entrevistas semiestruturadas, uma vez que estas permitem captar as experiências e perspetivas dos participantes de forma mais detalhada.

1.5 Entrevista semiestruturada

Nesta investigação, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas a profissionais da área da educação. Esta escolha visa proporcionar uma maior liberdade de expressão aos participantes, permitindo-lhes abordar os temas de forma mais ampla e detalhada. A entrevista semiestruturada é “a mais utilizada em investigação (...), onde de uma forma geral o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 92).

Conforme salientam Bogdan e Biklen (1994), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134). Além disso, a natureza semiestruturada das entrevistas confere flexibilidade na formulação e condução das questões, possibilitando ajustes conforme a dinâmica da interação e as necessidades específicas de cada entrevistado. É considerada semiestruturada ou semidirigida, “no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192).

O principal objetivo desta técnica é o da “recolha e aprofundamento de informação sobre acontecimentos, dinâmicas, concepções detectadas, ou não” (Aires, 2015, p. 29), sendo que o objetivo do investigador é o de compreender o que os profissionais na área da educação pensam e como é que desenvolvem a sua prática docente, face às novas estratégias para operacionalizar as artes na educação.

Segundo Aires (2015), a entrevista desenvolve-se de acordo com alguns indicadores, em que as perguntas não são pré-estabelecidas na sua totalidade e, por isso, surgem com o decorrer da interação entre o entrevistador e o entrevistado. Este facto permite que o entrevistado responda de acordo com a sua perspetiva pessoal, pelo que se esperam respostas subjetivamente sinceras. Quando se realizam entrevistas semiestruturadas, é o entrevistador que controla o ritmo da entrevista em função das perguntas e do entrevistado, podendo acrescentar e/ou alterar a ordem e forma das perguntas. Neste tipo de entrevista o entrevistador tem liberdade de colocar as questões na ordem que pretender, permitindo que o participante fale o mais abertamente possível, esforçando-se “simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar” (Quivy & Campenhoudt, 1998, pp. 192-193).

Já para Remoaldo (2008), “A entrevista é uma forma de interação social privilegiada, pois permite uma verdadeira troca entre entrevistador e entrevistado e a expressão das experiências do entrevistado, bem como, as suas perceções e interpretações sobre uma qualquer situação.” (p.20). Remoaldo (2008), afirma ainda que a entrevista apresenta várias vantagens em comparação com outras técnicas, destacando-se a flexibilidade no tempo de duração, a possibilidade de reformular questões em caso de dúvidas por parte do entrevistado, e a capacidade de alterar a ordem das perguntas. Este autor sublinha que a entrevista é uma técnica inclusiva, uma vez que, pode ser utilizada para interagir com indivíduos que possuem limitações de leitura e de escrita.

1.5.1 Guião de Entrevista

Para a realização das entrevistas, foi construído um guião (ver Anexo 1), organizado em três blocos temáticos: Bloco A - Identificação socioprofissional; Bloco B - A importância da educação artística na atualidade; Bloco C - Operacionalização das artes visuais na educação. As entrevistas foram registadas por áudio, com o acordo prévio dos participantes, e posteriormente analisadas com recurso a análise de conteúdo. A Tabela 1 apresenta a organização integral do guião de entrevista, explicitando os blocos temáticos, os respetivos objetivos específicos e as perguntas dirigidas aos participantes.

Tabela 1 - Estrutura do guião de entrevista organizado por blocos temáticos, objetivos específicos e perguntas

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Perguntas
A - Identificação socioprofissional	Caracterizar o perfil socioprofissional dos entrevistados, abrangendo informações relativas ao género, faixa etária, habilitações académicas, contexto institucional, concelho de exercício profissional, valências de atuação e anos de experiência profissional, por forma a contextualizar a análise das suas práticas e perceções sobre a educação artística	1.Qual é o seu género? 2.Qual é a sua idade? 3.Quais são as suas habilitações académicas? 4.Em que contexto educativo exerce a sua atividade? Instituição pública, privada ou IPSS? 5.Em que concelho do distrito do Porto exerce a sua atividade profissional? 6.Em que valências já exerceu? 7.Há quantos anos exerce na área da educação?

B - A importância da educação artística na atualidade	Analisar as percepções dos entrevistados relativamente à importância da educação artística no desenvolvimento das crianças, explorando a sua visão sobre a articulação das artes com outras áreas do currículo, os principais desafios encontrados na sua implementação e as metodologias que recorrem para integrar e operacionalizar a educação artística no contexto educativo.	1. Na sua opinião, qual é a importância da educação artística no desenvolvimento das crianças? 2. Considera que a educação artística se pode articular com outras áreas do currículo? 3. Como educador/professor ao trabalhar a educação artística no currículo, quais são os principais desafios que enfrenta? 4. Quais são as metodologias que utiliza para operacionalizar a educação artística?
C - Operacionalização das artes na educação	Compreender de que forma os entrevistados operacionalizam as artes na prática educativa, identificando as técnicas artísticas que privilegiam, os critérios utilizados para as adaptar aos diferentes níveis de desenvolvimento infantil, eventuais resistências encontradas no contexto escolar e as estratégias didáticas que mobilizam para promover a expressão e criação artística.	1. Quais as técnicas artísticas que trabalha? 2. Como adapta as técnicas artísticas aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças? 3. Já se deparou com eventuais resistências à implementação da educação artística na escola? Se sim, quais? 3.1. Como as superou? 4. Quais as estratégias didáticas que utiliza para trabalhar a educação artística?

Parte III – Análise de Dados

O presente capítulo tem como objetivo realizar a análise, interpretação e reflexão das respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas, recolhidas junto de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico na cidade do Porto. Pretende-se identificar práticas pedagógicas eficazes e inovadoras na promoção da educação artística, compreender os principais desafios enfrentados pelas profissionais e aprofundar a reflexão sobre o papel das artes visuais no processo educativo. Para efeitos de apresentação e análise, os entrevistados serão identificados com a letra E (de “entrevistado”), seguida de um número sequencial: E1 corresponde ao entrevistado 1, E2 ao entrevistado 2, e assim sucessivamente.

A análise foi conduzida de forma qualitativa, tendo por base a leitura detalhada das entrevistas, a codificação dos conteúdos e a organização das respostas em categorias e categorias temáticas, de modo a evidenciar padrões e tendências significativas. Nesta fase, recorreu-se à leitura flutuante, entendida como um primeiro contacto global com o material recolhido. Como refere Bardin (2009), “a leitura flutuante consiste em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações [...] pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes” (p.122). Segundo a mesma autora, “A leitura flutuante compreende o primeiro contacto com o material a ser analisado, momento em que o pesquisador se deve deixar ‘invadir por impressões e orientações’, tentando apreender de uma forma global as ideias principais e os seus significados gerais.” (Bardin, 2013, pp. 121-122)

Os resultados serão apresentados de forma estruturada, recorrendo a excertos selecionados das respostas e, quando pertinente, a representações gráficas, garantindo clareza na visualização das informações.

Esta abordagem permite não apenas apresentar os dados recolhidos, mas também interpretá-los à luz da realidade educativa, fornecendo um enquadramento sólido para a discussão subsequente e para a reflexão sobre a operacionalização das artes na educação.

1.1 Caracterização do público-alvo

Neste estudo, a amostra é composta por educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico que exercem a sua atividade profissional na cidade do Porto. Participaram profissionais, todas do género feminino, com idades compreendidas entre vinte e seis e sessenta e dois anos, o que permite uma diversidade significativa de perspetivas sobre a prática educativa.

Relativamente às habilitações académicas, nove profissionais possuem o grau de mestre e dezoito possuem o grau de licenciatura, evidenciando um elevado nível de qualificação entre as participantes. No que se refere ao contexto institucional, catorze participantes exercem a sua atividade profissional em Instituições Públicas, nove em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e quatro em Instituições Privadas, refletindo a variedade de ambientes educativos na cidade do Porto.

Quanto às valências em que já exerceram, verifica-se uma diversidade de experiências profissionais. Algumas profissionais atuam exclusivamente na educação pré-escolar, outras apenas no 1.º ciclo do ensino básico, enquanto outras acumularam experiência em múltiplas valências. Esta multiplicidade de experiências permite uma perspetiva abrangente sobre a operacionalização das artes na educação.

A experiência profissional das participantes varia entre dois meses e quarenta e um anos, garantindo a inclusão de diferentes trajetórias e níveis de maturidade pedagógica. A seleção das participantes assentou na disponibilidade e proximidade com a prática pedagógica, configurando-as como informadoras qualificadas (Carmo & Ferreira, 2015), detentoras de conhecimento aprofundado acerca da realidade educacional.

A caracterização da amostra permite contextualizar as análises subsequentes, oferecendo um enquadramento sólido para a interpretação das respostas recolhidas nas entrevistas, bem como para a reflexão sobre práticas eficazes e inovadoras na promoção da educação artística no contexto educativo.

1.2 Análise dos resultados das entrevistas

A exposição dos resultados das entrevistas semiestruturadas será organizada de acordo com os blocos temáticos, permitindo uma descrição clara e sistemática das respostas obtidas, sem ainda proceder à interpretação crítica dos dados, que será realizada no ponto seguinte.

1.2.1 Identificação socioprofissional

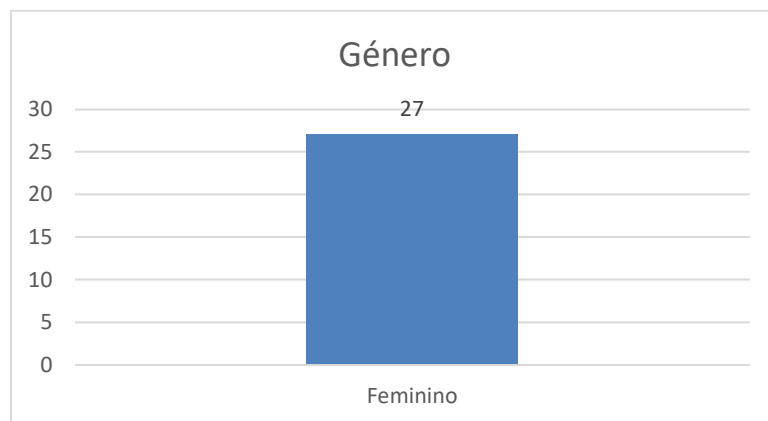


Gráfico 1 – Género dos entrevistados.

O gráfico apresentado ilustra a distribuição dos entrevistados de acordo com o género. Verifica-se que 100% dos entrevistados se identificam com o género feminino, não havendo representação de outros géneros no presente estudo.

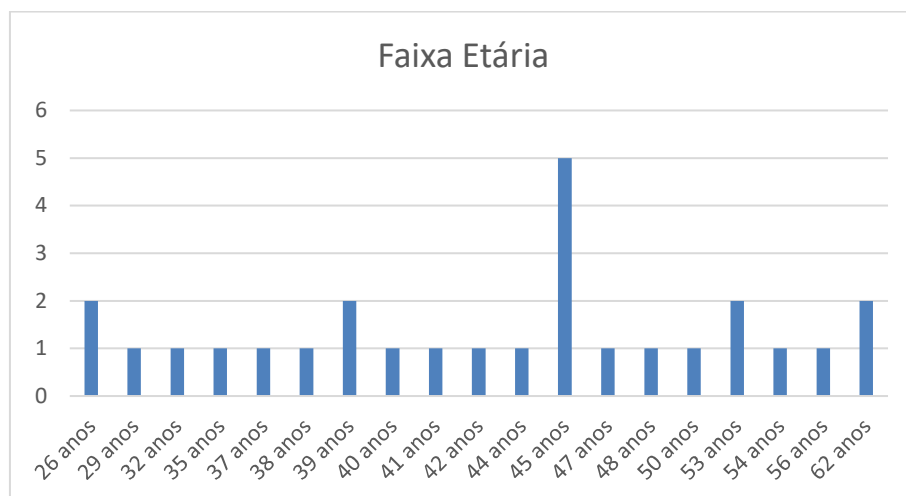


Gráfico 2 – Faixas etárias dos entrevistados, em anos.

O gráfico apresentado ilustra a distribuição dos entrevistados de acordo com a faixa etária, verifica-se que os entrevistados apresentam idades compreendidas entre 26 e 62 anos. A análise da distribuição etária dos entrevistados revela uma predominância de docentes com 45 anos, representando 18,5% do total. Seguem-se os grupos etários dos 26 anos, 39 anos, 53 anos e 62 anos, cada um correspondendo a 7,4% dos entrevistados. As restantes faixas etárias (29, 32, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 44, 47, 48, 50, 54, 56 anos) apresentam percentagens mais reduzidas, cada uma representando 3,7% da amostra.

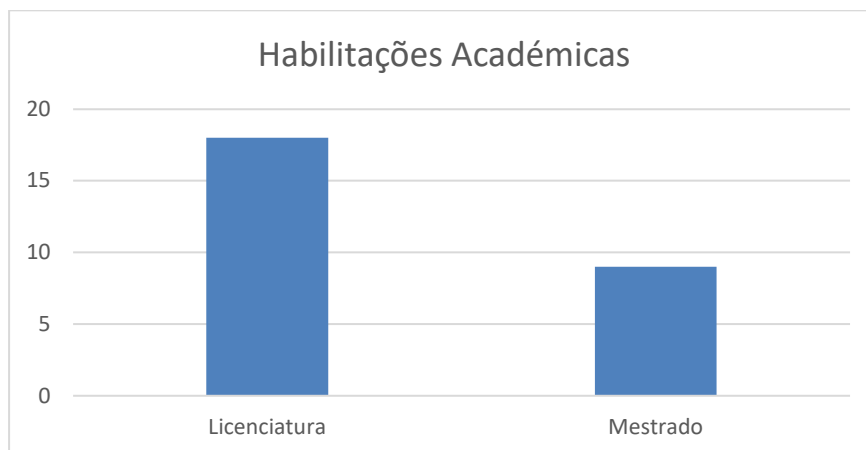


Gráfico 3 - Número de entrevistados com grau de licenciatura e grau de mestrado.

O gráfico apresentado ilustra a distribuição dos entrevistados de acordo com as suas habilitações académicas. Verifica-se que a maioria possui o grau de licenciatura, correspondendo a 66,7% do total, enquanto 33,3% possuem o grau de mestrado.

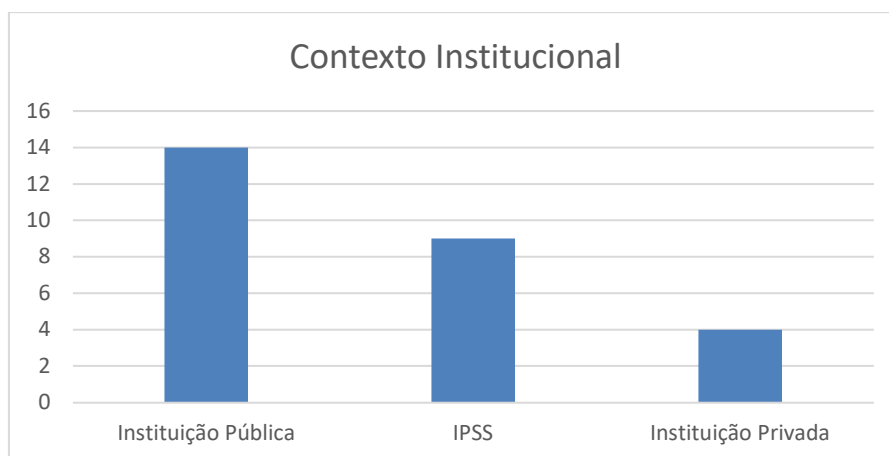


Gráfico 4 - Número de entrevistados que exercem funções em instituições públicas, privadas e IPSS.

O gráfico apresentado ilustra a distribuição dos entrevistados de acordo com o tipo de instituição onde exercem funções. Verifica-se que a maioria dos entrevistados trabalha em instituições públicas, representando 51,9% do total. Em seguida, observa-se que 33,3% dos entrevistados exercem atividade em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Por fim, 14,8% dos entrevistados atuam em instituições privadas.

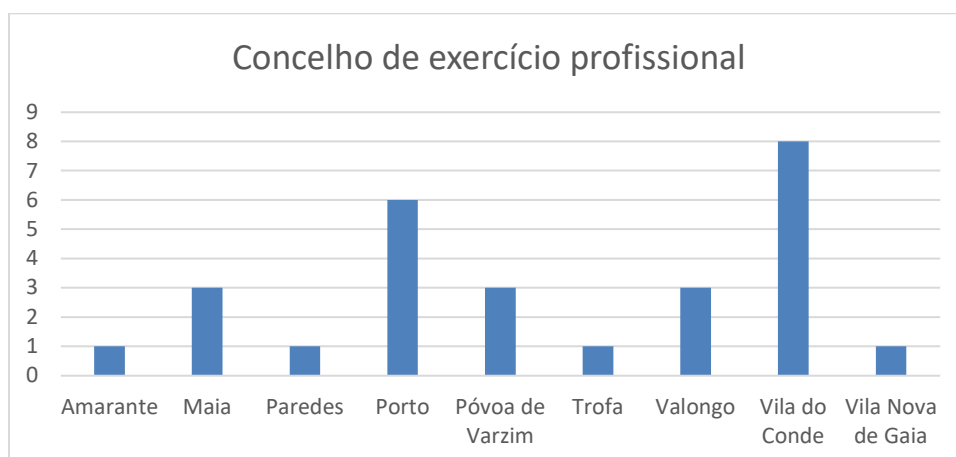


Gráfico 5 - Concelhos do Distrito do Porto onde os entrevistados exercem atividade profissional.

O gráfico apresentado ilustra a distribuição dos entrevistados de acordo com o concelho do distrito do Porto onde exercem a sua atividade profissional. A maioria dos entrevistados desenvolve funções no concelho de Vila do Conde, correspondendo a 29,6% do total. Segue-se o concelho do Porto, onde exercem 22,2% dos entrevistados. Os concelhos da Maia, Póvoa de Varzim e Valongo correspondem, cada um a 11,1% dos entrevistados. Por fim, regista-se uma presença minoritária nos concelhos de Amarante, Paredes, Trofa e Vila Nova de Gaia, cada um com 3,7% dos entrevistados.

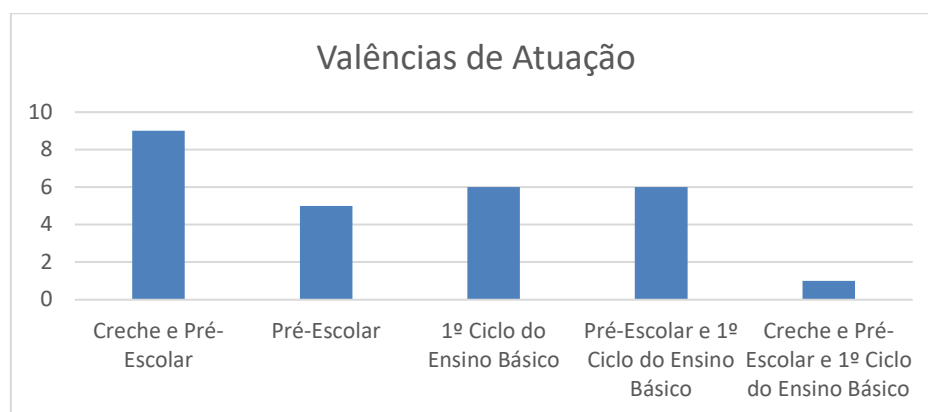


Gráfico 6 - Número de entrevistados que exercem em cada valência ou combinação de valências.

O gráfico apresentado ilustra a distribuição dos entrevistados de acordo com as valências educativas em que exercem a sua atividade profissional. Verifica-se que a maior proporção atua em creche e pré-escolar, correspondendo a 33,3% do total. Em seguida surgem dois grupos com representação igual: 1.º Ciclo do Ensino Básico e Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, cada um correspondendo a 22,2% dos entrevistados. O grupo que trabalha apenas em pré-escolar representa 18,5% da amostra. Por fim, 3,7% dos entrevistados desempenham funções em creche, pré-escolar e 1.º Ciclo.



Gráfico 7 - Anos de experiência de cada entrevistado na área da educação.

O gráfico apresentado ilustra a distribuição dos entrevistados de acordo com os seus anos de experiência profissional. Observa-se uma grande diversidade de trajetórias, com valores que variam entre dois meses e quarenta e um anos de serviço.

A categoria mais representativa corresponde a 20 anos de experiência, reunindo 14,8% dos entrevistados. Seguem-se três grupos com 7,4% cada, constituídos por entrevistados com 14, 18 e 23 anos de experiência. As restantes categorias apresentam um carácter individual, representadas cada uma por 3,7% da amostra.

1.2.2 A importância da educação artística na atualidade

Neste ponto apresentam-se os resultados obtidos relativamente à percepção das participantes sobre o papel da educação artística no processo educativo, bem como a sua articulação com outras áreas curriculares, os principais desafios identificados e as estratégias e metodologias utilizadas na sua implementação.

Relativamente à questão “Na sua opinião, qual é a importância da educação artística no desenvolvimento das crianças?”, 100% dos entrevistados consideraram que a educação artística é importante, dividindo-se depois segundo três categorias: o desenvolvimento global, a expressão (subdividida em individual e emocional), e competências (subdividida em competências criativas e competências cognitivas).

Para 33,3% dos entrevistados, a categoria de desenvolvimento global reflete a percepção de que a educação artística é essencial para o crescimento integral da criança, abrangendo dimensões emocionais, sociais e cognitivas. O E1 sublinha que “A educação artística tem um espaço muito importante na rotina diária da criança, criando um ambiente

propício ao seu desenvolvimento holístico”. De forma semelhante, o E5 afirma que “Através da educação artística o ser humano pode se desenvolver integralmente a todos os níveis”. O E24 acrescenta que “A educação artística desempenha um papel muito importante no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para o desenvolvimento a nível cognitivo, emocional, social e criativo”.

No que diz respeito à categoria de expressão, esta subdivide-se em emocional e individual. Para 29,6% dos participantes, a educação artística funciona como um meio privilegiado para exteriorizar sentimentos e emoções. O E12 afirma que a educação artística “permite-lhes expressar-se livremente e comunicar de forma criativa”, contribuindo também para “o equilíbrio emocional das crianças”. Por sua vez, a subcategoria expressão individual, evidencia que a arte permite a expressão da singularidade de cada criança. Segundo o E2 a arte “permite que as crianças se expressem livremente”, enquanto o E3 acrescenta que “A arte permite a exteriorização de sentimentos, emoções e a liberdade de criar através da expressividade individual”.

A categoria de criatividade, apontada por 25,9% dos participantes, considera a educação artística como promotora do pensamento inovador e da capacidade criativa. O E8 sublinha que “ajuda a estimular a criatividade e o pensamento crítico”, e o E19 acrescenta que “ajuda a desenvolver a criatividade e a capacidade de expressão das crianças”. O E26 reforça esta perspetiva, afirmando que a educação artística “estimula a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo”.

Por fim, a categoria de competências também apresenta uma divisão em cognitivas e criativas. Para 18,5% dos entrevistados, as competências cognitivas são evidenciadas através do papel da educação artística no desenvolvimento de habilidades específicas. O E9 destaca que esta “serve como base para o desenvolvimento de outras competências que elas devem adquirir antes da escolarização, como nos domínios da linguagem, matemática, conhecimento do mundo”. O E26 complementa ao referir que contribui para o “desenvolvimento cognitivo e capacidades motoras, tanto ao nível da coordenação global como da fina”. As competências criativas, por sua vez, reforçam o papel da educação artística na promoção da imaginação, inovação e expressão individual, integrando-se também na categoria de criatividade já abordada anteriormente.

Em síntese, os participantes reconhecem a educação artística como uma área formativa essencial, sublinhando o seu contributo para o desenvolvimento integral, emocional, criativo e cognitivo das crianças.

Relativamente à questão “Considera que a educação artística se pode articular com outras áreas do currículo?”, as respostas que recolhemos evidenciam duas posturas antagónicas ambas relacionadas com a interdisciplinaridade. 85,2% dos entrevistados reconhecem o papel da educação artística na articulação com outras áreas do currículo, enquanto 14,8% enfatizam a autonomia da disciplina. Embora a formulação da pergunta pudesse originar interpretações diversas, a maioria entende que a educação artística possibilita a interdisciplinaridade, enquanto uma minoria sublinha que se trata de uma área do saber específica e autónoma, com conteúdos próprios.

Entre os 85,2% dos participantes que reconhecem a interdisciplinaridade, destaca-se a perceção de que a educação artística permite desenvolver competências transferíveis e facilita a aprendizagem noutras áreas do currículo. O E1 exemplifica que “A educação artística tem um impacto direto noutras áreas do currículo. Influencia, por exemplo, a literatura, a expressão dramática e a expressão musical, que contribuem para o desenvolvimento da oralidade e da linguagem”. O E12 reforça esta perspetiva ao afirmar que “A educação artística permite articulações com o Português, a Matemática e o Estudo do Meio”. O E20 acrescenta que a educação artística “promove a criatividade, que é uma competência fundamental para a resolução de problemas e o pensamento crítico em diversas disciplinas”.

Por outro lado, entre os 14,8% dos participantes que enfatizam a autonomia da disciplina, observa-se a perceção de que a educação artística mantém uma independência relativamente às demais áreas do currículo. O E10 explica que “na minha opinião, não interfere diretamente nas outras áreas do currículo, pois considero que é uma área mais autónoma que se desenvolve dentro dos seus próprios parâmetros, sem ligação obrigatória às demais áreas, destacando a possibilidade de articulação sem perder a especificidade da disciplina.

Em síntese, a maioria dos participantes reconhece a transversalidade da educação artística e o seu potencial de articulação com diferentes áreas do currículo, enquanto uma minoria valoriza a sua autonomia, sublinhando que, apesar de complementar, não depende diretamente das demais áreas.

Relativamente à questão “Como educador/professor ao trabalhar a educação artística no currículo, quais são os principais desafios que enfrenta?”, os entrevistados dividiram-se segundo as seguintes categorias: falta de tempo, falta de recursos materiais, falta de formação, falta de reconhecimento da área, escassez de motivação/criatividade e número excessivo de alunos.

A categoria tempo, mencionada por 29,6% dos participantes, evidencia que a gestão do tempo no currículo nem sempre permite um trabalho contínuo e aprofundado da educação artística. O E3 afirma que “O principal desafio é o tempo que dedicamos às propostas muito antes da experimentação por parte da criança”. O E10 acrescenta que “O principal desafio que enfrento é a falta de tempo, o que dificulta a implementação de atividades artísticas”. De forma semelhante, o E14 refere que “O maior desafio que enfrento é o tempo disponível que geralmente é muito escasso”.

A categoria recursos materiais, também apontada por 29,6% dos entrevistados, mostra que a escassez de materiais adequados limita a variedade e a qualidade das atividades artísticas. O E1 destaca que “Os maiores desafios que enfrento são a falta de recursos”. O E7 acrescenta que “Um dos principais desafios que enfrento é a falta de materiais adequados e diversificados”. O E24 reforça esta visão, mencionando que “Um dos principais desafios é a escassez de recursos materiais e instrumentos adequados para a implementação de atividades mais diversificadas”.

A categoria formação, indicada por 11,1% dos entrevistados, evidencia dificuldades em planificar e desenvolver atividades artísticas mais estruturadas devido à ausência de conhecimento específico na área. O E17 refere que “O principal desafio que enfrento é a falta de especialização na área, o que dificulta a elaboração e a implementação de atividades artísticas mais estruturadas e diversificadas ao longo do ano letivo”. De forma semelhante o E19 diz possuir “limitada experiência na área”. O E1 acrescenta que um dos desafios que enfrenta é a falta de “formação específica para os educadores na área das artes”.

A categoria reconhecimento da área, mencionada por 7,4% dos entrevistados, refere-se a barreiras encontradas por parte da instituição, colegas e encarregados de educação. O E4 afirma que “Na escola onde trabalho, esta área não é muito valorizada. Muitas vezes, o foco está nas disciplinas ditas ‘principais’, o que dificulta a valorização e o tempo dedicado às artes”. O E5 acrescenta que “Muitos educadores/professores e encarregados de educação não entendem que as crianças podem-se desenvolver integralmente através da educação artística e continuam presos ao ensino tradicional”.

A categoria desafios, foi indicada por 7,4% dos participantes. O E21 afirma que “A principal dificuldade que enfrento prende-se com a falta de imaginação e criatividade por parte desta nova geração de crianças, o que torna o processo de envolvimento e motivação para as atividades artísticas mais desafiante”. O E22 acrescenta que “O principal desafio que enfrento é a minha própria falta de imaginação para criar atividades

artísticas diferentes e inovadoras”.

Por fim, a categoria número de alunos, citada por 3,7% dos entrevistados, evidencia que a dimensão das turmas pode dificultar um acompanhamento individualizado. O E11 sublinha que “O maior desafio que enfrento é o excessivo número de crianças por sala que não permite um trabalho tão individualizado”.

Em síntese, os participantes identificam múltiplos desafios na implementação da educação artística, sendo os mais recorrentes a falta de tempo, a limitação de recursos e a necessidade de formação especializada, seguidos de falta de reconhecimento da área escassez de motivação/criatividade e as dimensões das turmas.

Relativamente à questão “Quais são as metodologias que utiliza para operacionalizar a educação artística?”, os entrevistados referiram diferentes abordagens, que se dividem segundo as seguintes categorias metodológicas: Experimentação através da livre expressão, Metodologia de projeto e Metodologia centrada no aluno.

A categoria experimentação através da livre expressão foi mencionada por 22,2% dos entrevistados e refere-se a abordagens em que as crianças exploram materiais, sons, movimentos e formas de expressão de forma autónoma, guiadas pelo próprio interesse. O E2 afirma: “Aplico a exploração sensorial como metodologia, permitindo que as crianças experimentem e aprendam através dos sentidos”. O E3 acrescenta: “Utilizo uma abordagem de atelier e exploração livre, registando observações para orientar futuras propostas e aprendizagem artística”. O E4 refere: “Adoto metodologias de experimentação orientada, guiando a exploração com pequenos desafios e questionamentos”.

A categoria metodologia de projeto, citada por 14,8% dos entrevistados, consiste na implementação de projetos que partem de interesses, problemas ou temas a explorar, culminando numa produção final ou investigação prática. O E1 afirma que “Utilizo o método de projeto, em que partimos do que sabemos e do que precisamos aprender. Pesquisamos informação em livros, computadores ou com as famílias e elaboramos murais finais com os dados recolhidos”. O E19 acrescenta que “Utilizo a metodologia de projeto”. O E27 complementa: “Sigo metodologias de projeto e produção coletiva, com fases de planeamento, execução e apresentação”.

A categoria metodologia centrada no aluno, mencionada por 11,1% dos entrevistados, refere-se a abordagens pedagógicas focadas nos interesses, necessidades e ritmos das crianças. O E10 afirma que “Para operacionalizar a educação artística, utilizo metodologias centradas no aluno, desenvolvendo projetos emergentes que nascem desses

interesses”. O E21 acrescenta: “Utilizo metodologias de rotina artística diária, com pequenas práticas regulares que institucionalizam a expressão criativa”. O E22 menciona que “Adoto metodologias orientadas a partir da motivação inicial”.

Em síntese, os entrevistados recorrem a metodologias diversificadas para operacionalizar a educação artística, privilegiando a livre exploração, projetos e abordagens centradas no aluno. Estas práticas visam garantir uma aprendizagem rica, criativa e adequada ao desenvolvimento integral das crianças.

1.2.3 Operacionalização das artes na educação

Neste ponto apresentam-se os resultados obtidos relativamente às técnicas artísticas e estratégias didáticas utilizadas pelos participantes, assim como a adaptação das técnicas aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças e a identificação de eventuais resistências à implementação da educação artística na escola.

Relativamente à questão “Quais as técnicas artísticas que trabalha?”, os entrevistados referiram uma grande diversidade de práticas, organizadas em três categorias principais: técnicas bidimensionais, técnicas tridimensionais e expressões performativas e sensoriais.

A categoria técnicas bidimensionais, representada por 100% dos entrevistados, abrange práticas como pintura (88,9%), desenho (63,0%), colagem (63,0%), recorte (22,2%), carimbagem (7,4%) e impressão (7,4%). Todos os participantes mencionam trabalhar pelo menos uma destas técnicas, evidenciando que as bidimensionais constituem a base do trabalho artístico nas práticas educativas, permitindo uma exploração ampla de cor, forma, linha e composição. Por exemplo, o E1 refere: “Trabalho muito a pintura em diferentes suportes, como papel, cartão, tela e vidro, disponibilizando tintas, aguarelas, giz, lápis de cera, cor e carvão.” O E7 destaca: “As que utilizo com mais frequência são a pintura, o desenho livre e orientado, a colagem, a modelagem, o recorte.” O E23 acrescenta: “Trabalho diversas técnicas artísticas, tais como pintura com lápis de cor, lápis de cera, marcadores, aguarela, guache; colagem e recorte de papéis ou tecidos; carimbagem; pintura com pincéis, esponjas e dedos.” Estas respostas evidenciam que as técnicas bidimensionais constituem a base do trabalho artístico nas práticas educativas, permitindo uma exploração ampla de cor, forma, linha e composição.

A categoria técnicas tridimensionais, representada por 33,3% dos participantes, inclui práticas como modelagem (33,3%), construção (7,4%), dobragens (11,1%) e

escultura (7,4%), realizadas com materiais como plasticina, massa de modelar, pasta de papel, barro ou materiais reciclados. Estas práticas contribuem para o desenvolvimento motor, sensorial e espacial, bem como para a experimentação volumétrica. Por exemplo, o E9 afirma trabalhar “modelagem, escultura e colagem, entre outras.” O E12 menciona que desenvolve “moldagens com plasticina e massa de modelar.” O E19 refere: “Trabalho com várias técnicas artísticas, como [...] construção, modelagem, [...] dobragem.” Estas práticas tridimensionais surgem como meio de desenvolvimento motor, sensorial e espacial, bem como de experimentação volumétrica com materiais diversificados.

A categoria expressões performativas e sensoriais, representada por 37% dos participantes, inclui práticas como música (14,8%), dança (14,8%), expressão dramática/teatro (11,1%), expressão corporal (7,4%), atividades sensoriais (7,4%) e poesia/leituras expressivas (7,4%). Estas técnicas ampliam a noção de expressão artística para além das artes visuais, incorporando movimento, som, ritmo, interpretação e exploração sensorial, contribuindo para um desenvolvimento mais holístico das crianças. Por exemplo, o E5 afirma: “Trabalho com música, dança, plástica, corporal, dramática, psicomotora, entre outras.” O E11 refere que trabalha “mímica, pequenos teatros e jogos simbólicos”, bem como “canções diversas, coreografias e dança livre.” O E26 menciona “atividades sensoriais e expressão musical”. Estas técnicas ampliam a noção de expressão artística para além das artes visuais, incorporando movimento, som, ritmo, interpretação e exploração sensorial, contribuindo para um desenvolvimento holístico das crianças.

Em síntese, as respostas revelam que os educadores/professores recorrem predominantemente a técnicas bidimensionais, complementadas por práticas tridimensionais e, em menor escala, por expressões performativas e sensoriais. Esta diversidade demonstra um compromisso pedagógico com uma abordagem ampla, versátil e diferenciada da educação artística, permitindo que as crianças contactem com múltiplas linguagens, materiais e modos de expressão.

Relativamente à questão “Como adapta as técnicas artísticas aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças?”, os entrevistados identificaram três categorias principais: adaptação gradual e diferenciada, respeito pelo ritmo individual e exploração livre ou guiada.

A categoria adaptação gradual e diferenciada, mencionada por 88,9% dos participantes, consiste em ajustar a complexidade das atividades ao desenvolvimento cognitivo, motor e expressivo das crianças. O E4 explica: “Começo com propostas mais simples e, à medida que noto evolução, aumento o nível de complexidade.” De forma

semelhante, o E16 refere: “Começando com propostas mais simples e, gradualmente, aumentando o grau de complexidade, de acordo com a evolução, interesse e capacidades de cada grupo”. Do mesmo modo, o E2 afirma “Proporcione experiências adequadas às idades, começando com explorações livres e depois introduzindo novas ferramentas e técnicas.”

O categoria respeito pelo ritmo individual, indicado por 77,8% dos participantes, permite que cada criança desenvolva a sua criação ao seu próprio ritmo, valorizando a autonomia. O E17 exemplifica: “Adapto as técnicas artísticas deixando que cada aluno experimente e desenvolva o seu trabalho ao seu próprio ritmo, sem pressões, respeitando as suas capacidades e interesses”. O E14 refere “Respeitando o ritmo e o tempo de cada aluno, uma vez que, cada criança tem o seu próprio processo de aprendizagem”. Na mesma linha de pensamento o E26 acrescenta “Respeito o tempo de cada criança, os seus interesses e limitações”.

A categoria exploração livre ou guiada, referida por 70,4% dos participantes, combina momentos de criação espontânea com orientação pedagógica para introduzir novas técnicas, como o E3 descreve: “Respeitando as capacidades individuais e, de modo gradual e contextualizado, vamos introduzindo a exploração de diferentes materiais que despoletam a curiosidade das crianças para a experimentação de diferentes técnicas”, enquanto o E2 refere “proporcione experiências adequadas às idades, começando por explorações livres e depois e depois introduzindo novas ferramentas e técnicas”. O E9 acrescenta “permitindo que cada criança vá até onde consegue, de forma livre e exploratória”.

Em síntese, os entrevistados revelam que a adaptação das técnicas artísticas assenta essencialmente na diferenciação das propostas, no respeito pelos ritmos individuais e na valorização da exploração livre ou guiada. Estas três dimensões permitem ajustar as práticas às necessidades e capacidades de cada criança, garantindo experiências artísticas significativas, inclusivas e adequadas ao seu desenvolvimento.

Relativamente à questão “Já se deparou com eventuais resistências à implementação da educação artística na escola, se sim, quais?”, 74,1% dos entrevistados afirmou não se ter deparado com resistências, evidenciando um contexto educativo favorável à implementação da educação artística. Por outro lado, 25,9% dos participantes identificaram obstáculos, surgindo estes principalmente devido à subvalorização da educação artística, por parte de famílias, colegas ou da própria instituição, ou a limitações logísticas, como a falta de materiais ou restrições organizacionais.

Entre os que não se depararam com resistências (74,1%), o E1 afirma: “Não, nunca me deparei”, de forma semelhante ao E9: “Nunca encontrei resistências”. Outros entrevistados que reportaram não ter enfrentado dificuldades foram E10, E11, E13, E14, E17, E20, E21, E22, E24, E25, E26 e E27, que simplesmente referiram “não”.

Entre os participantes que identificaram resistências (25,9%), estas surgiram de diferentes formas. O E2 exemplifica: “Sim, já me deparei com algumas resistências por parte de algumas famílias que subestimam a importância da arte.” O E5 afirma: “Já senti resistência por parte de outros educadores/professores e encarregados de educação.” O E23 acrescenta: “Sim, já me deparei com algumas resistências por parte das crianças, que por vezes demonstram falta de interesse ou desmotivação.”.

Relativamente à questão “Como superou essas resistências?”, os entrevistados que referiram resistências identificaram três estratégias principais: demonstração do impacto positivo da educação artística, adaptação/substituição de materiais e envolvimento das crianças através de atividades lúdicas e diversificadas.

A categoria demonstração do impacto positivo da educação artística, mencionada por 11,1% dos participantes, evidencia a utilização de argumentos pedagógicos e exemplos concretos para superar resistências relativamente ao valor da arte. O E2 explica que ultrapassou as dificuldades “apresentando exemplos do impacto positivo das artes na aprendizagem”, enquanto o E4 refere que tenta contrariar as visões mais restritivas mostrando “o valor da arte através do trabalho que desenvolvo com os alunos”. De forma semelhante, o E5 destaca que fundamenta a sua prática, sublinhando que “o efetivo desenvolvimento das crianças depois fala por si só”.

A categoria adaptação/substituição de materiais, mencionada por 3,7% dos participantes, refere-se à procura de alternativas materiais para ultrapassar limitações impostas pela escola. O E8 destaca que enfrentou resistência devido à falta de recursos, afirmando que “a escola não está disposta a comprar novos materiais”. Para superar essa dificuldade, afirma “substituo os materiais convencionais por materiais reciclados”, garantindo a continuidade das práticas artísticas apesar das restrições existentes.

A categoria envolvimento das crianças através de atividades lúdicas e diversificadas, indicada por 3,7% dos participantes, centra-se na resposta a resistências manifestadas pelas próprias crianças. O E23 descreve que superou a falta de interesse promovendo atividades mais motivadoras: “procuro envolver as crianças através de atividades diversificadas e lúdicas, valorizando sempre o esforço e a criatividade de cada um”, acrescentando que relacionar as propostas com o quotidiano dos alunos ajudou a

aumentar o envolvimento.

Em síntese, a maioria dos entrevistados não se deparou com resistências à implementação da educação artística, evidenciando um contexto educativo geralmente favorável. Contudo, aqueles que enfrentaram obstáculos referiram superar as dificuldades através da demonstração do impacto positivo da educação artística, do envolvimento das crianças em atividades lúdicas e diversificadas e da adaptação ou substituição criativa de materiais, garantindo que a prática artística se mantivesse eficaz e significativa.

Relativamente à questão “Quais as estratégias didáticas que utiliza para trabalhar a educação artística?”, os entrevistados dividiram-se em seis categorias principais: experimentação, interdisciplinaridade, contextualização com interesses das crianças, valorização da produção artística, projetos curriculares e experiências externas.

A categoria experimentação, mencionada por cerca de 33,3% dos participantes, envolve permitir que as crianças experimentem diferentes técnicas e materiais de forma autónoma, estimulando criatividade e expressão individual. O E8 exemplifica: “Facultar uma variedade de materiais diferentes e permitir que as crianças se expressem livremente.” O E9 acrescenta: “Permitir que as crianças explorem livremente os materiais e técnicas, ao seu ritmo, promovendo autonomia e criatividade.” O E23 diz: “Permitir que as crianças explorem livremente diferentes materiais e técnicas, incentivando uma expressão pessoal e criativa.”

A categoria interdisciplinaridade, referida por cerca de 29,6% dos participantes, implica articular a educação artística com outras áreas do currículo, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada. O E2 explica: “Trabalhar a arte integrada noutras áreas, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa”. O E14 acrescenta: “A interdisciplinaridade [...] permite integrar as artes com outras áreas, tornando a aprendizagem mais rica, contextualizada e significativa para os alunos.” O E16 reforça: “Considero que a interdisciplinaridade é a estratégia mais eficaz para trabalhar a educação artística.”

Contextualização com interesses das crianças, mencionada por 14,8% dos participantes, consiste em adaptar atividades aos interesses, experiências e quotidiano das crianças, aumentando motivação e significado. O E24 explica: “Considero mais eficazes as estratégias que envolvem a utilização de diferentes materiais e técnicas, sem nunca esquecer os interesses das crianças.” O E20 refere: “Proporcionar aos alunos liberdade para darem asas à sua criatividade e abordar a educação artística de forma contextualizada nos diversos temas e conteúdos planificados.” O E6 acrescenta: “Mostrar a beleza dessa

área e deixar que as crianças se entusiassem e apaixonem também.”

A categoria valorização da produção artística, referida por 11,1% dos participantes, centra-se em reconhecer e celebrar o esforço, progresso e criatividade de cada criança. O E13 indica: “A estratégia que considero mais eficaz é a valorização da produção artística de cada aluno, [...] o que contribui para o seu envolvimento e motivação na aprendizagem.” O E21 acrescenta: “Valorizar o trabalho de cada criança, reconhecendo e celebrando as suas conquistas e esforços”.

A categoria projetos curriculares, mencionados por 7,4% dos participantes, consistem na implementação de planos de atividades estruturados que integram as expressões artísticas, incluindo parcerias com famílias e outros grupos. O E1 exemplifica: “Acredito que a melhor estratégia passa pela implementação de um projeto curricular que integre as expressões artísticas ou então pela articulação com o Plano Anual de Atividades”. De forma semelhante, o E5 acrescenta: “As técnicas que considero mais eficazes são [...] a metodologia de projeto”.

A categoria experiências externas, mencionada por 3,7% dos participantes, envolvem visitas a museus, galerias ou projetos que aproximam os alunos do mundo artístico. O E27 exemplifica: “Considero mais eficazes as estratégias que permitem aproximar os alunos do mundo artístico, como dar a conhecer diferentes artistas e promover visitas a museus e galerias”.

Em síntese, os entrevistados recorrem a múltiplas estratégias didáticas para trabalhar a educação artística, combinando exploração autónoma de materiais, integração com outras áreas do currículo, atenção aos interesses das crianças, valorização da produção individual, implementação de projetos estruturados e experiências externas. Estas abordagens permitem proporcionar experiências artísticas diversificadas, significativas e motivadoras, promovendo criatividade, expressão pessoal e desenvolvimento global das crianças.

1.3 Discussão dos dados

Este capítulo será reservado para confrontar a análise empírica realizada nesta investigação com a teoria selecionada e revisitada ao longo do estudo. Para melhor compreender os resultados e integrar as diferentes perspetivas emergentes da análise de conteúdo, cruzar-se-ão os dados recolhidos com o enquadramento teórico formulado e com as inferências do investigador. A discussão dos dados permitirá, assim, não apenas

contextualizar os testemunhos dos docentes no âmbito legislativo e curricular vigente, mas também refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas, as barreiras identificadas e as oportunidades de desenvolvimento da educação artística.

A presente investigação teve como objetivo explorar a pertinência da educação artística na atualidade, nomeadamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisando de que forma os docentes percecionam e operacionalizam a arte no contexto escolar. Os dados recolhidos revelam que, de forma unânime, os entrevistados têm perceção de que a educação artística desempenha um papel central no desenvolvimento integral das crianças. Muitos participantes sublinharam a função expressiva e criativa da arte, destacando a sua influência no equilíbrio emocional e na construção da identidade individual. Por exemplo, a entrevistada E3 refere que “a arte permite a exteriorização de sentimentos, emoções e a liberdade de criar através da expressividade individual. Na minha opinião, conseguimos desenvolver competências-chave através de propostas artísticas, competências essas, fundamentais para o futuro sucesso de cada criança”. Esta perspetiva está em linha com Eisner (2002), que vê a educação artística como um processo integral para o desenvolvimento cognitivo, emocional e estético. O autor acredita que a educação artística “oferece um tipo de conhecimento que é profundamente humano e que enriquece a vida através da experiência estética.”, defende ainda que a arte permite “que os alunos desenvolvam a capacidade de ver, sentir e interpretar o mundo de maneiras que transcendem as palavras e os números” (Eisner, 2002, p. 35).

A discussão dos dados evidencia ainda uma dimensão holística do desenvolvimento infantil, mencionada por vários entrevistados, como E12, que destaca que a educação artística “permite-lhes expressar-se livremente e comunicar de forma criativa. Além disso, possibilita a articulação com várias áreas e conteúdos, promovendo aprendizagens transversais de forma mais lúdica e significativa”. Este contributo transversal é consistente com a perspetiva de Malaguzzi (1993), que afirma que “a criança possui cem linguagens [...] A escola deve reconhecer e valorizar essas múltiplas linguagens” (Malaguzzi, 1993, p. 25), e com a abordagem Reggio Emilia, que sublinha que “a educação deve basear-se na curiosidade, criatividade e competências expressivas da criança, permitindo a exploração, a autonomia e o diálogo com os outros e com o ambiente” (Edwards, Gandini & Forman, 2012, p. 9).

Um segundo eixo de análise centra-se na articulação da educação artística com outras áreas do currículo. A grande maioria dos entrevistados reconhece o carácter

transversal da arte, embora alguns assinalem que esta não se sobrepõe às disciplinas tradicionais, mas antes as complementa. E3 exemplifica esta posição ao afirmar que “tem impacto no seu desenvolvimento pessoal e social quando se envolvem em dinâmicas de criação individual e coletivas, onde aprendem a ser, a estar com os outros, a partilhar espaços, materiais, a observar, a respeitar os processos criativos e a formular opiniões que desenvolvem o espírito crítico”. De forma complementar, E12 especifica exemplos concretos de integração: “permite articulações com o português, a Matemática e o Estudo do Meio [...] São imensas as abordagens interdisciplinares integrando a educação artística e é extremamente vantajoso para a educação integral do aluno”.

Esta evidência empírica reforça a ideia de transversalidade defendida por Burton, Horowitz e Abeles (2000), que argumentam que "a aprendizagem nas artes pode influenciar o desempenho noutras áreas [...] promovendo criatividade, auto-conceito académico e clima escolar" (pp. 228-257), o que evidencia o potencial da educação artística para desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais que se transferem para contextos educativos mais amplos. A importância do trabalho interdisciplinar e do desenvolvimento de competências complexas é ainda destacada no enquadramento legal nacional, uma vez que o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, reconhece que “a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento” que valorize “os saberes disciplinares, [...] o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, [...]” (Decreto-Lei n.º 55/2018, Art. 1.º, pp. 1-2).

As respostas referentes aos desafios da implementação da educação artística apontam predominantemente para questões estruturais e pedagógicas. Entre os principais obstáculos, destacam-se a falta de tempo, recursos materiais e formação específica dos educadores. E1 afirma que “os maiores desafios que enfrento são a falta de recursos materiais e a formação específica para os educadores na área das Artes”, enquanto E3 refere que “o principal desafio é o tempo que dedicamos às propostas muito antes da experimentação por parte da criança [...] promovo experiências que me exigem tempo pessoal para que consiga preparar contextos e propostas provocadoras e potenciadoras na aquisição de novas aprendizagens Estas dificuldades corroboram estudos que evidenciam a persistente desvalorização da educação artística na formação inicial de professores, sendo que “90% dos professores afirma que existe uma desvalorização da educação

artística na formação inicial de professores” (Oliveira & Sousa, 2022, p. 4), bem como concepções limitadas da educação artística, muitas vezes entendida apenas como espaço de autoexpressão ou treino técnico: “parece persistir una concepción relacionada con la autoexpresión creativa (...) como un dominio donde se desarrollan destrezas manuales y se aprenden técnicas plásticas (...) vacías de contenidos cognitivos” (Silva & Oliveira, 2013, p. 17).

Quanto às metodologias utilizadas, observa-se uma diversidade de abordagens centradas na exploração, experimentação e integração curricular. E3 descreve uma “abordagem de atelier e exploração livre, registrando observações para orientar futuras propostas e aprendizagem artística”, enquanto E24 adota o “ciclo planejamento–ação–reflexão como metodologia central, ajustando as atividades conforme as observações e resultados”. Dewey (1938) defende que “a experiência é o meio e o objetivo da educação.” (p. 89), sublinhando a importância da aprendizagem ativa através da ação reflexiva. Por sua vez, Hetland et al. destacam que “o ensino das artes deve envolver pensamento crítico, criatividade e expressão pessoal.” (p. 39). Estas perspectivas teóricas corroboram a observação dos entrevistados, evidenciando que a educação artística, quando estruturada com metodologias experiencialmente centradas na criança, promove aprendizagens significativas, desenvolvimento cognitivo e expressão criativa.

Adicionalmente, os entrevistados demonstram atenção à adaptação das técnicas artísticas aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças. Esta personalização pedagógica, evidenciada em respostas como E3: “Respeitando as capacidades individuais e, de modo gradual e contextualizado, vamos introduzindo a exploração de diferentes materiais que despoletam a curiosidade das crianças para a experimentação de diferentes técnicas”, reflete a importância de um ensino diferenciado, que respeite o ritmo e as competências de cada criança, conforme defendido por Vygotsky (1978, p. 86) na sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, ao sublinhar a necessidade de oferecer desafios ajustados às capacidades de cada aprendiz, permitindo que a criança aprenda de forma progressiva e mediada.

No que concerne à resistência à implementação da educação artística, de forma geral, os entrevistados identificaram poucas dificuldades, com exceção de casos pontuais. O E2 menciona que “já me deparei com algumas resistências por parte de algumas famílias que subestimam a importância da arte”, superando-as através da apresentação de evidências do impacto positivo das artes na aprendizagem. Esta desvalorização social é analisada por Eisner (2002), que observa que as artes são frequentemente secundarizadas

no currículo por serem vistas como disciplinas 'ornamentais' ou de lazer, em detrimento do seu valor cognitivo (p. 35). Segundo o autor, superar esta resistência exige demonstrar que as artes ensinam formas de pensamento complexas, como a capacidade de realizar julgamentos na ausência de regras fixas. Por outro lado, E23 refere que se deparou com resistências “por parte das crianças, que por vezes demonstram falta de interesse ou desmotivação”, a qual é contornada através de “atividades diversificadas e lúdicas”. Esta abordagem encontra eco nas ideias de Eisner (2002) sobre a importância da satisfação intrínseca no processo educativo. O autor defende que um dos grandes objetivos da educação artística é ajudar os alunos a descobrir o prazer na exploração dos materiais e na resolução criativa de problemas (p. 11), transformando a resistência inicial num envolvimento ativo e motivado.

Em termos de estratégias didáticas, os educadores tendem a privilegiar abordagens flexíveis, integradoras e centradas na criança. E3 afirma que utiliza “todas as que respondem adequadamente aos interesses e necessidades das crianças [...] no sentido de proporcionar as melhores experiências artísticas com maior potencial para o seu desenvolvimento”, enquanto E2 explica: “Trabalhar a arte integrada noutras áreas, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa”, evidenciando a prática da interdisciplinaridade. E9 acrescenta: “Permitir que as crianças explorem livremente os materiais e técnicas, ao seu ritmo, promovendo autonomia e criatividade”. Estas estratégias alinham-se com a perspetiva de Gardner (1994), que defende que a educação artística não deve seguir um modelo único, mas sim oferecer uma pluralidade de abordagens que permitam à criança aceder ao conhecimento através de diferentes linguagens. Segundo o autor, o educador assume o papel de mediador ao providenciar “múltiplos pontos de entrada” para a aprendizagem, garantindo que as atividades artísticas não sejam isoladas, mas sim integradas no desenvolvimento cognitivo global da criança (p. 208).

Em síntese, a análise dos dados evidencia um consenso sobre a relevância da educação artística como instrumento de desenvolvimento integral, interdisciplinar e criativo. Os desafios identificados, corroboram obstáculos documentados na literatura. Apesar dessas dificuldades, os docentes adotam metodologias e estratégias centradas na criança, que promovem a exploração, a experimentação e a integração curricular. Estas práticas alinham-se com abordagens contemporâneas de ensino da arte, evidenciando a importância de proporcionar múltiplos pontos de entrada e experiências significativas para o desenvolvimento cognitivo, emocional e criativo das crianças. Os resultados

reforçam, assim, a necessidade de políticas educativas que valorizem a formação contínua de educadores, a disponibilização de recursos adequados e a integração transversal da arte no currículo.

1.4 Limitações do trabalho

Apesar dos contributos obtidos, o presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser tidas em consideração na interpretação dos resultados.

Em primeiro lugar, a amostra utilizada foi restrita a um grupo específico de docentes, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados a outras realidades escolares ou contextos educativos. A diversidade de experiências profissionais, níveis de formação e contextos institucionais não foi plenamente representada, o que poderá condicionar a abrangência das conclusões.

Em segundo lugar, a metodologia adotada, baseada em entrevistas semiestruturadas, apresenta limitações inerentes à natureza subjetiva das perceções dos participantes. As respostas recolhidas dependem da interpretação individual dos docentes sobre as suas práticas pedagógicas e da sua disponibilidade para partilhar experiências de forma detalhada. Além disso, não se pode excluir a influência de respostas socialmente desejáveis, particularmente em temas sensíveis ou valorizados socialmente, como a implementação de práticas artísticas na educação.

Adicionalmente, a análise centrou-se exclusivamente nas perceções dos docentes, não incorporando a perspetiva das crianças, dos encarregados de educação ou de outros agentes educativos que poderiam fornecer uma visão mais completa sobre a eficácia e os impactos das práticas artísticas. A ausência destas múltiplas perspetivas constitui uma limitação significativa para a compreensão integral do fenómeno estudado.

Por último, o estudo não incluiu uma avaliação direta das práticas pedagógicas em contexto de sala de atividades e sala de aula nem da aprendizagem das crianças, limitando assim a possibilidade de estabelecer uma correlação mais rigorosa entre as estratégias pedagógicas referidas pelos docentes e os resultados efetivos no desenvolvimento artístico dos alunos.

Estas limitações reforçam a necessidade de estudos complementares que recorram a métodos mistos e múltiplas fontes de dados, incluindo observação direta, análise de produções artísticas e avaliação do impacto das práticas artísticas no desenvolvimento integral das crianças.

Considerações Finais

O presente estudo teve como propósito central analisar a pertinência da educação artística na atualidade, procurando compreender o seu contributo para o desenvolvimento integral da criança, os desafios associados à sua implementação na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico e a visão dos educadores e professores sobre esta área do saber. Sustentada num enquadramento teórico amplo e numa investigação empírica de natureza qualitativa, a pesquisa permitiu responder de forma fundamentada à pergunta de partida: Qual a pertinência da educação artística na atualidade?

Da análise desenvolvida ao longo da revisão bibliográfica, constata-se que a educação artística se configura como um campo plural, interdisciplinar e profundamente humanizador, assumindo-se como um espaço privilegiado de expressão, reflexão crítica e construção de conhecimento. Autores como Sousa, Hernández, Eisner, Eça e Oliveira convergem na defesa de uma educação artística que ultrapassa a mera aprendizagem técnica, afirmando-se como um processo reflexivo, investigativo e culturalmente situado. Esta perspetiva é corroborada pelo quadro normativo nacional, que, desde o Decreto-Lei n.º 344/90 até aos documentos mais recentes, como o Decreto-Lei n.º 55/2018, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Aprendizagens Essenciais, reconhece a educação artística como componente estruturante da formação geral dos alunos.

Os resultados das entrevistas realizadas confirmam, de forma clara, esta relevância atribuída à educação artística no plano teórico e normativo. Verifica-se que as educadoras e professoras participantes reconhecem, unanimemente, o papel fundamental das artes no desenvolvimento global da criança, reforçando a ideia de que a educação artística promove competências cognitivas, emocionais, sociais, criativas e expressivas. Estas perceções articulam-se diretamente com os contributos de Vygotsky, Piaget, Gardner e Lowenfeld, que destacam a importância da exploração artística na construção do conhecimento, na expressão simbólica das emoções e no desenvolvimento da identidade.

Relativamente ao primeiro objetivo específico, centrado na compreensão da importância da educação artística no desenvolvimento integral da criança, conclui-se que os dados empíricos revelam uma forte consonância com a literatura analisada. As participantes destacam a arte como uma linguagem essencial para a expressão de emoções, a promoção da criatividade, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de relações interpessoais significativas. Neste sentido, verifica-se que a

educação artística surge como um espaço de aprendizagem holística, em consonância com os Quatro Pilares da Educação propostos por Delors: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, reforçando o seu papel na formação de indivíduos autônomos, críticos e conscientes.

Relativamente ao segundo objetivo específico, que visava identificar os desafios na implementação das artes na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, os resultados evidenciam constrangimentos que dialogam diretamente com os desafios contemporâneos analisados na Parte I. A falta de tempo curricular, a escassez de recursos materiais, a insuficiência de formação inicial e contínua na área artística e a persistente desvalorização da educação artística surgem como obstáculos recorrentes. Estes aspetos refletem a tensão entre o reconhecimento institucional da importância da arte e a sua efetiva concretização nas práticas pedagógicas, tal como referido por autores que alertam para a fragilidade da formação docente e para o risco de uma abordagem excessivamente normativa e tecnicista.

Apesar destes constrangimentos, importa salientar a postura reflexiva e resiliente das profissionais entrevistadas, que recorrem a estratégias de diferenciação pedagógica, metodologias ativas, interdisciplinaridade e trabalho de projeto para operacionalizar a educação artística no quotidiano escolar. Estas práticas evidenciam um alinhamento com as estratégias teóricas discutidas, nomeadamente a valorização dos processos artísticos, a mediação intencional do professor e a articulação da arte com a educação para a cidadania, a sustentabilidade e a diversidade cultural.

Relativamente ao terceiro objetivo específico, que procurava compreender a visão dos educadores e professores sobre a educação artística na atualidade, os resultados revelam uma perceção amplamente positiva e consciente do seu valor educativo. As participantes reconhecem a educação artística como uma área transversal, promotora de aprendizagens significativas e de competências essenciais para o aluno do século XXI, tais como a criatividade, o pensamento crítico, a colaboração, a comunicação e a literacia visual. Simultaneamente, emerge a preocupação com a necessidade de preservar a especificidade da educação artística, evitando a sua diluição em práticas meramente instrumentais ou decorativas.

De forma global, os resultados desta investigação permitem afirmar que a educação artística mantém plena pertinência na contemporaneidade, assumindo-se como um eixo fundamental de uma educação integral, crítica e humanista. Num contexto marcado pela aceleração do tempo, pela omnipresença das tecnologias e pela

complexidade social e cultural, a educação artística oferece espaços de pausa, reflexão, criação e questionamento, essenciais à construção de sentidos e à experiência estética significativa.

Em síntese, a presente investigação confirma que investir de forma consciente, crítica e estruturada na educação artística é investir na formação de cidadãos mais criativos, sensíveis, críticos e socialmente comprometidos. A educação artística afirma-se, assim, não apenas como uma área do currículo, mas como um dispositivo educativo transformador, indispensável à construção de uma escola e de uma sociedade mais justas, inclusivas e humanizadas.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Edições Asa.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (3.^a ed.). Edições 70.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo: novo olhar* (edição revista e atualizada). Edições 70.
- BCSD Portugal. (2022). *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. <https://ods.pt/>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Burton, J., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228–257.
- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos, M. (2015). *Manual de investigação científica da Universidade Católica de Moçambique*. Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica.
- Canelas, A. (2015). *As expressões na educação pré-escolar: A importância das expressões na autorregulação de comportamentos*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2015). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Direção-Geral da Educação. (2016a). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. <https://shorturl.at/p3qsL>
- Direção-Geral da Educação. (2016b). *Referencial de educação para o desenvolvimento: Educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*. Ministério da Educação. <https://shorturl.at/KoUEO>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. <https://shorturl.at/7J66C>
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais - Educação Artística: Artes Visuais – 1.º ciclo do ensino básico*. <https://shorturl.at/oYLyX>
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais - Educação Artística: Dança – 1.º ciclo do ensino básico*. <https://shorturl.at/Q5DWE>
- Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais - Educação Artística: Expressão dramática/teatro – 1.º ciclo do ensino básico*. <https://kntn.ly/6b6b8a19>
- Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais - Educação Artística: Música – 1.º ciclo do ensino básico*. <https://kntn.ly/9dc705c5>
- Direção-Geral da Educação. (2018e). *Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade*. Ministério da Educação. <https://kntn.ly/c3d38ec8>
- Eça, T. (2009). *Educação artística: Caminhos para a Transformação Social*. Caleidoscópio
- Eça, T. (2010). *A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI*. *Revista Ibero-Americana*, 52, 127-146. <https://sl1nk.com/jdeHg>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3.^a ed.). Praeger.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *The arts and human development*. Basic Books.
- Gunther, H. (2006). *Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 201-210.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Iavelberg, R., Sousa, A., & Oliveira, M. (2022). Práticas docentes em artes visuais na formação inicial de educadores e professores de crianças (0 aos 12 anos). *Revista GEARTE*, 9, 1–16. DOI: [10.22456/2357-9854.123537](https://doi.org/10.22456/2357-9854.123537)
- Lowenfeld, V. (1987). *Creative and mental growth*. Macmillan Publishing.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 36–50). Ablex Publishing.
- Merriam, S. B. (1998). *Investigação qualitativa e aplicações de estudo de caso na educação*. Jossey-Bass.
- Oliveira, M. (2007). *A expressão plástica para a compreensão da cultura visual*. *Saber & Educar*, 12, 61-78. DOI: [20.500.11796/717](https://doi.org/20.500.11796/717)
- Oliveira, M. (2017a). *A educação artística para o desenvolvimento da cidadania: Atividades integradoras para o 1º ciclo do ensino básico*. APEVC - Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.
- Oliveira, M. (2017b). *Um novo olhar sobre as artes visuais na educação pré-escolar: Um desafio da contemporaneidade*. *Atas do Congresso de Investigação em Educação Artística - Educação artística no Sistema de Ensino Português: Conquistas e desafios*, 262-272. DOI: [20.500.11796/2744](https://doi.org/20.500.11796/2744)
- Oliveira, M., Eça, T., Saldanha, Â., & Ferreira, C. (Eds.). (2021). *Antologia de educação artística e sustentabilidade: Orientações para estratégias de educação ambiental através das artes*. APECV – Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. DOI: [10.24981/2021-AEAS](https://doi.org/10.24981/2021-AEAS)
- Oliveira, M., & Sousa, A. (2022). A educação artística na atualidade: Das distopias contemporâneas às sociedades sustentáveis. *HUMAN Review*, 6, 1-10. DOI: [10.37819/revhuman.v1i4.951](https://doi.org/10.37819/revhuman.v1i4.951)
- Oliveira, M. (2023). *Tempos (re)ligados pela arte: A arte do séc. XX como potenciadora do desenvolvimento das crianças do século XX*. Associação de Professores de Educação de Infância (APEI).
- Quivy, R. & Campenhoudt, LV. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª ed.). Gradiva.
- Remoaldo, P. (2008). *Técnicas de investigação em geografia humana*. Geo-Working Papers, 16, 1-30. <https://sl1nk.com/gmnCJ>
- Ribeiro, E. (2008). *A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*. Araxa.
- Silva, B., & Oliveira, M. (2013). Una imagen sobre la educación artística en la actualidad [A portrait about the artistic education at the present time]. *European Review of Artistic Studies*, 4(1), 54–75. DOI: [10.37334/eras.v4i1.76](https://doi.org/10.37334/eras.v4i1.76)
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação, Bases Pedagógicas*. (Vols.1) Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2008). *A educação artística no século XXI*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. (2017). Da arte como intervenção à educação artística no sentido de uma

- consciência social crítica. *Convocarte*, (4), 201–225.
- 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). In *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1–8). Associação Científica Internacional de Psicopedagogia; Universidade da Corunha; Universidade do Minho. DOI: [10.22456/2357-9854.123537](https://doi.org/10.22456/2357-9854.123537)
- Sousa, A., Monteiro, A. C., Oliveira, M., & Basílio, R. (Eds.). (2025). *Se não agora, quando? Olhares das Artes e da Educação para a Liberdade* (1.^a ed.). Universidade de Lisboa. <https://s11nk.com/IXuBy>
- Stake, R. E. (1995). *A arte da investigação de estudo de caso*. SAGE Publications.
- Sullivan, G. (2019). *A prática artística como pesquisa: Investigação nas artes visuais*. SAGE Publications.
- Traqueia, A., et al. (Eds.). (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Métodos*. Universidade de Aveiro. DOI: [10.34624/hmtj-qg49](https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49)
- UNESCO. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir* (7.^a ed., J. Delors, Coord.). UNESCO. <https://shorturl.at/5oDaz>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Winner, E., & Hetland, L. (2020). *Educação artística e desenvolvimento do pensamento crítico: Promovendo habilidades de observação, reflexão e resolução criativa de problemas*. Em *Revista de Educação artística*, 15(2), 112-125.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4.^a ed.). Bookman.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, Série I (129). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, Série I (201). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro. *Diário da República*, Série I (253). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/344-1990-566188>

Anexos

Guião de Entrevista

O meu nome é Mariana Ferreira e Silva e sou estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Esta entrevista integra-se no meu relatório de investigação, cujo tema é “As novas estratégias para operacionalizar as Artes na Educação” e destina-se à recolha de dados sobre as novas estratégias/formas de operacionalizar as artes na educação, tendo em conta as perspetivas de profissionais na área de Educação.

Bloco A - Identificação sócio profissional

1. Qual é o seu género?
2. Qual é a sua idade?
3. Quais são as suas habilitações académicas?
4. Em que contexto educativo exerce a sua atividade? Instituição pública, privada ou IPSS?
5. Em que concelho do distrito do Porto exerce a sua atividade profissional?
6. Em que valências já exerceu?
7. Há quantos anos exerce na área da educação?

Bloco B - A importância da educação artística na atualidade

1. Na sua opinião, qual é a importância da educação artística no desenvolvimento das crianças?
2. Considera que a educação artística se pode articular com outras áreas do currículo?
3. Como educador/professor ao trabalhar a educação artística no currículo, quais são os principais desafios que enfrenta?
4. Quais são as metodologias que utiliza operacionalizar a educação artística?

Bloco C – Operacionalização das artes na educação

1. Quais as técnicas artísticas que trabalha?
2. Como adapta as técnicas artísticas aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças?
3. Já se deparou com eventuais resistências à implementação da educação artística na escola, se sim, quais?
 - 3.1 Como as superou?
4. Quais as estratégias didáticas que utiliza para trabalhar a educação artística?

Bloco A - Identificação sócio profissional	
1. Qual é o seu género?	
E1:	“Feminino.”
E2:	“Feminino.”
E3:	“Feminino.”
E4:	“Feminino.”
E5:	“Feminino.”
E6:	“Feminino.”
E7:	“Feminino.”
E8:	“Feminino.”
E9:	“Feminino.”
E10:	“Feminino.”
E11:	“Feminino.”
E12:	“Feminino.”
E13:	“Feminino.”
E14:	“Feminino.”
E15:	“Feminino.”
E16:	“Feminino.”
E17:	“Feminino.”
E18:	“Feminino.”
E19:	“Feminino.”
E20:	“Feminino.”
E21:	“Feminino.”
E22:	“Feminino.”

E23: “Feminino.”

E24: “Feminino.”

E25: “Feminino.”

E26: “Feminino.”

E27: “Feminino.”

2. Qual é a sua idade?

E1: “53 anos.”

E2: “45 anos.”

E3: “41 anos.”

E4: “56 anos.”

E5: “45 anos.”

E6: “62 anos.”

E7: “39 anos.”

E8: “39 anos.”

E9: “26 anos.”

E10: “45 anos.”

E11: “45 anos.”

E12: “44 anos.”

E13: “29 anos.”

E14: “35 anos.”

E15: “38 anos.”

E16: “32 anos.”

E17: “45 anos.”

E18: “47 anos.”

E19: “26 anos.”

E20: “53 anos.”

E21: “62 anos.”

E22: “50 anos.”

E23: “37 anos.”

E24: “54 anos.”

E25: “48 anos.”

E26: “42 anos.”

E27: “40 anos.”

3. Quais são as suas habilitações académicas?

E1: “Licenciatura.”

E2: “Licenciatura.”

E3: “Licenciatura.”

E4: “Licenciatura.”

E5: “Licenciatura.”

E6: “Mestrado.”

E7: “Mestrado.”

E8: “Licenciatura.”

E9: “Mestrado.”

E10: “Licenciatura.”

E11: “Licenciatura.”

E12: “Licenciatura.”

E13: “Mestrado.”

E14: “Mestrado.”

E15: “Mestrado.”

E16: “Mestrado.”

E17: “Licenciatura.”

E18: “Licenciatura.”

E19: “Mestrado.”

E20: “Mestrado.”

E21: “Licenciatura.”

E22: “Licenciatura.”

E23: “Licenciatura.”

E24: “Licenciatura.”

E25: “Licenciatura.”

E26: “Licenciatura.”

E27: “Licenciatura.”

4. Em que contexto educativo exerce a sua atividade? Instituição pública, privada ou IPSS?

E1: “IPSS.”

E2: “IPSS.”

E3: “IPSS.”

E4: “Instituição pública.”

E5: “Instituição pública.”

E6: “Instituição pública.”

E7: “Instituição pública.”

E8: “Instituição privada.”

E9: “Instituição privada.”

E10: “Instituição pública.”

E11: “Instituição pública.”

E12: “IPSS.”

E13: “Instituição privada.”

E14: “Instituição pública.”

E15: “Instituição pública.”

E16: “Instituição pública.”

E17: “Instituição pública.”

E18: “Instituição pública.”

E19: “IPSS.”

E20: “Instituição pública.”

E21: “Instituição pública.”

E22: “Instituição pública.”

E23: “Instituição pública.”

E24: “IPSS.”

E25: “IPSS.”

E26: “IPSS.”

E27: “Instituição privada.”

5. Em que concelho do distrito do Porto exerce a sua atividade profissional?

E1: “Vila do Conde.”

E2: “Vila do Conde.”

E3: “Vila do Conde.”

E4: “Trofa.”

E5: “Porto.”

E6: “Maia.”

E7: “Póvoa de Varzim.”

E8: “Póvoa de Varzim.”

E9: “Vila Nova de Gaia.”

E10: “Porto.” E11: “Vila do Conde.” E12: “Porto.” E13: “Póvoa de Varzim.” E14: “Paredes.” E15: “Porto.” E16: “Porto.” E17: “Amarante.” E18: “Porto.” E19: “Maia.” E20: “Vila do Conde.” E21: “Vila do Conde.” E22: “Vila do Conde.” E23: “Vila do Conde.” E24: “Valongo.” E25: “Valongo.” E26: “Valongo.” E27: “Maia.”
6. Em que valências já exerceu?
E1: “Creche e Pré-Escolar.” E2: “Creche e Pré-Escolar.” E3: “Creche e Pré-Escolar.” E4: “1º Ciclo do Ensino Básico.” E5: “Creche, Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.” E6: “Pré-Escolar.”

E7: “1º Ciclo do Ensino Básico.” E8: “Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.” E9: “Creche e Pré-Escolar.” E10: “1º Ciclo do Ensino Básico.” E11: “Pré-Escolar.” E12: “1º Ciclo do Ensino Básico.” E13: “1º Ciclo do Ensino Básico.” E14: “Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.” E15: “Creche e Pré-Escolar.” E16: “Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.” E17: “1º Ciclo do Ensino Básico.” E18: “1º Ciclo do Ensino Básico.” E19: “Pré-Escolar.” E20: “Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.” E21: “Creche e Pré-Escolar.” E22: “Pré-Escolar.” E23: “Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.” E24: “Creche e Pré-Escolar.” E25: “Creche e Pré-Escolar.” E26: “Creche e Pré-Escolar.” E27: “1º Ciclo do Ensino Básico.”
7. Há quantos anos exerce na área da educação?
E1: “31 anos.” E2: “20 anos” E3: “17 anos”

E4: “34 anos”

E5: “26 anos”

E6: “41 anos.”

E7: “14 anos.”

E8: “22 anos.”

E9: “2 meses.”

E10: “21 anos.”

E11: “23 anos”

E12: “20 anos.”

E13: “7 anos.”

E14: “13 anos.”

E15: “14 anos.”

E16: “6 anos.”

E17: “20 anos.”

E18: “23 anos.”

E19: “3 anos.”

E20: “25 anos.”

E21: “37 anos.”

E22: “20 anos.”

E23: “15 anos.”

E24: “30 anos.”

E25: “28 anos.”

E26: “18 anos.”

E27: “18 anos.”

Bloco B - A importância da educação artística na atualidade

1. Na sua opinião, qual é a importância da educação artística no desenvolvimento das crianças?

E1: “A educação artística tem um espaço muito importante na rotina diária da criança, criando um ambiente propício ao seu desenvolvimento holístico.”

E2: “A educação artística é importante, pois permite que as crianças se expressem livremente.”

E3: “A arte permite a exteriorização de sentimentos, emoções e a liberdade de criar através da expressividade individual. Na minha opinião, conseguimos desenvolver competências-chave através de propostas artísticas, competências essas, fundamentais para o futuro sucesso de cada criança”

E4: “Acho que a educação artística é muito importante, porque é uma excelente forma das crianças se expressarem de maneira criativa. Ajuda-as a desenvolver a imaginação e dá-lhes liberdade para mostrar o que sentem e pensam.”

E5: “Tem toda a importância. Através da educação artística o ser humano pode se desenvolver integralmente a todos os níveis.”

E6: “A educação artística é absolutamente essencial para o desenvolvimento das crianças.”

E7: “A educação artística é muito importante.”

E8: “Na minha opinião, a educação artística desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois ajuda a estimular a criatividade e o pensamento crítico.”

E9: “A educação artística, no desenvolvimento das crianças, é fundamental, pois serve como base para o desenvolvimento de outras competências que elas devem adquirir antes da escolarização, como nos domínios da linguagem, matemática, conhecimento do mundo, entre outros.”

E10: “Na minha opinião, a educação artística tem alguma importância no desenvolvimento das crianças.”

E11: “Na minha opinião é extremamente importante.”

E12: “Na minha opinião, a educação artística é muito importante no desenvolvimento das crianças, pois permite-lhes expressar-se livremente e comunicar de forma criativa. Além disso, possibilita a articulação com várias áreas e conteúdos, promovendo aprendizagens transversais de forma mais lúdica e significativa. Contribui também para o equilíbrio emocional das crianças, proporcionando-lhes bem-estar e confiança.”

E13: “A educação artística é muito importante no desenvolvimento das crianças.”

E14: “Na minha opinião é muito importante, pois acarreta diversas competências essenciais para as crianças.”

E15: “A educação artística é uma área fundamental para o desenvolvimento holístico da criança.”

E16: “Na minha opinião, a educação artística assume um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, sendo, por isso, muito importante investir nesta área.”

E17: “Na minha opinião, é importante para o desenvolvimento das crianças, embora não considere que seja a área mais essencial no seu percurso educativo.

E18: “Na minha opinião, a educação artística é muito importante e constitui uma mais-valia em todas as fases do desenvolvimento da criança.”

E19: “A educação artística é muito importante porque ajuda a desenvolver a criatividade e a capacidade de expressão das crianças. Através das artes, as crianças conseguem comunicar ideias e sentimentos de forma diferente, o que contribui para o seu crescimento emocional e cognitivo.”

E20: “Na minha opinião, a educação artística é fundamental para o desenvolvimento das crianças,”

E21: “Considero a educação artística muito importante, pois estimula a criatividade e a imaginação, desenvolve habilidades motoras e permite que as crianças expressem emoções de forma livre e segura”

E22: “Na minha opinião, a educação artística é de muita importância, pois contribui para o desenvolvimento global da criança”

E23: “A educação artística é muito importante no desenvolvimento das crianças.”

E24: “A educação artística desempenha um papel muito importante no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para o desenvolvimento a nível

cognitivo, emocional, social e criativo. Através da arte, as crianças expressam sentimentos, exploram a criatividade, desenvolvem autoestima e habilidades importantes para a vida.”

E25: “A educação artística desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Através da expressão artística, as crianças podem explorar suas emoções, desenvolver habilidades motoras e cognitivas, além de estimular a criatividade e a imaginação.”

E26: “A educação artística é muito importante porque estimula a imaginação, a criatividade, o desenvolvimento cognitivo e as capacidades motoras, tanto ao nível da coordenação global como da fina.”

E27: “A educação artística é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois lhes permite interpretar, explorar e refletir sobre o mundo que as rodeia, estimulando a criatividade, a expressão pessoal e a capacidade de observação crítica.”

2. Considera que a educação artística se pode articular com outras áreas do currículo?

E1: “Sim. A educação artística tem um impacto direto noutras áreas do currículo. Influencia por exemplo a literatura, a expressão dramática e a expressão musical que contribuem para o desenvolvimento da oralidade e da linguagem.”

E2: “Sim, influencia sobretudo a motricidade fina e a concentração.”

E3: “Com certeza que sim. Tem impacto no seu desenvolvimento pessoal e social quando se envolvem em dinâmicas de criação individual e coletivas, onde aprendem a ser, a estar com os outros, a partilhar espaços, materiais, a observar, a respeitar os processos criativos e a formular opiniões que desenvolvem o espírito crítico. Este é o exemplo de uma das áreas, mas tenho diferentes experiências, ao longo dos anos, que me permitem olhar para a educação artística como transversal no currículo.”

E4: “Sim, acredito que a arte é uma ponte para outras áreas do currículo. Muitas vezes, consigo fazer ligações entre as expressões artísticas e disciplinas como o português, o estudo do meio ou mesmo a matemática. A arte facilita a compreensão de conteúdos e torna as aprendizagens mais significativas”

E5: “Sim, afeta diretamente, uma vez que, é transversal a todas as áreas.”

E6: “Sim, claro que afeta. Através da arte podemos trabalhar, transversalmente, todas as áreas. A criança enriquece-se intelectualmente e, em simultâneo, desenvolve a sensibilidade artística, o que é muito importante para um desenvolvimento holístico.”

E7: “Não, na minha opinião não afeta diretamente outras áreas do currículo no sentido de existir uma relação de dependência ou subordinação entre elas. A educação artística não serve outras áreas, mas complementa-as, contribuindo para o desenvolvimento global das crianças.”

E8: “Sim, pois através da educação artística, as crianças desenvolvem a sua formação pessoal, que muitas vezes é refletida na sua maneira de agir e até nos seus comportamentos e problemas. Desta forma, a arte acaba por influenciar todas as aprendizagens.”

E9: “Sim, a educação artística afeta de forma positiva outras áreas do currículo, pois pode servir como uma alternativa à forma de expressão das crianças, permitindo-lhes comunicar e aprender de maneira diferente.”

E10: “Na minha opinião, não afeta diretamente outras áreas do currículo, pois considero que é uma área mais autónoma que se desenvolve dentro dos seus próprios parâmetros, sem interferir diretamente nas demais áreas.”

E11: “Sim, o processo educativo engloba todas as áreas de conhecimento de uma forma transversal, se a criança obtiver prazer na realização de um trabalho/atividade artística, todos os conhecimentos subjacentes serão mais facilmente adquiridos.”

E12: “Sim, a educação artística afeta outras áreas do currículo, permitindo articulações com o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. No Português, mais especificamente na educação literária trabalho através da criação de cenários e personagens; Na Matemática, trabalho simetrias e formas geométricas através de dobragens ou construções. Em Estudo do Meio trabalho através da elaboração de maquetes e cartazes. A Música e o Drama também se cruzam com outras aprendizagens, seja na dramatização de histórias, na criação de canções temáticas ou até na memorização de conteúdos como as tabuadas. São imensas as abordagens interdisciplinares integrando a educação artística e é extremamente vantajoso para a educação integral do aluno que essa interligação seja feita sempre que possível.”

E13: “Sim, a educação artística afeta diretamente as outras áreas do currículo. É uma

disciplina que nos permite abordar conteúdos de todas as áreas, e promover aulas coadjuvadas.”

E14: “Não, porque pode ser trabalhada de forma transversal, complementando as aprendizagens sem interferir diretamente nos conteúdos das outras áreas do currículo.”

E15: “Sim, afeta muito, pois a arte é uma forma de expressão, que contribui para o desenvolvimento holístico da criança, influenciando positivamente a aprendizagem em diversas áreas.”

E16: “Sim, a educação artística pode ser trabalhada em articulação com diferentes áreas do currículo, sendo uma mais-valia para a aprendizagem.”

E17: “Sim, a educação artística afeta diretamente outras áreas do currículo, pois permite uma articulação interdisciplinar. Por exemplo, ao integrar a arte com o Português, Matemática ou Estudo do Meio, promove-se uma compreensão mais profunda dos conteúdos, enquanto se desenvolvem competências criativas e críticas.”

E18: “Claro que sim. Desde o momento em que a criança pega no lápis, seja para desenhar ou para imitar o traçado das letras, está a desenvolver competências que influenciam diretamente outras áreas do currículo. A educação artística contribui para o desenvolvimento global das crianças, integrando-se naturalmente com outras disciplinas.”

E19: “Na minha opinião, a educação artística não afeta diretamente as outras áreas do currículo, mas pode ser trabalhada de forma integrada e relacionada com elas”

E20: “Sim, afeta diretamente outras áreas do currículo, pois promove o desenvolvimento da criatividade, que é uma competência fundamental para a resolução de problemas e o pensamento crítico em diversas disciplinas. Além disso, ao estimular a expressão pessoal e o trabalho colaborativo, a arte contribui para melhorar a comunicação, a concentração e a motivação dos alunos, beneficiando assim o seu desempenho global no currículo escolar.”

E21: “Sim, a educação artística afeta diretamente outras áreas do currículo porque desenvolve a coordenação motora, fundamental para a escrita e, também estimula o raciocínio, promovendo o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas que são essenciais em diversas disciplinas.”

E22: “Sim, porque a educação artística desenvolve e estimula a imaginação e a

criatividade, competências que influenciam positivamente outras áreas do currículo.”

E23: “Sim, porque a educação artística permite que a criatividade dos alunos flua, o que potencia a sua capacidade de pensar de forma inovadora e aplicar soluções criativas em diversas áreas do conhecimento.”

E24: “Sim, a educação artística influencia positivamente outras áreas do currículo, ao desenvolver competências transferíveis, como a imaginação, a resolução criativa de problemas, a comunicação e a expressão. Além disso, contribui para o reforço da memória, da atenção e da concentração das crianças desde tenra idade.”

E25: “Sim, a educação artística afeta diretamente todas as áreas do currículo, uma vez que é transversal. Permite estabelecer ligações com diferentes domínios do conhecimento, enriquecendo as aprendizagens e contribuindo para uma formação mais completa e integrada das crianças.”

E26: “Sim, a educação artística é uma área transversal que contribui significativamente para o desenvolvimento das restantes áreas do currículo, facilitando e enriquecendo as aprendizagens através de abordagens mais criativas, expressivas e significativas.”

E27: “Claro que sim. A educação artística influencia diretamente outras áreas do currículo, pois promove a liberdade de expressão e contribui para o desenvolvimento integral das crianças, ajudando-as a crescer cidadãos livres e individuais.”

3. Como educador/professor ao trabalhar a educação artística no currículo, quais são os principais desafios que enfrenta?

E1: “Acho que os maiores desafios que enfrento são a falta de recursos materiais e a formação específica para os educadores na área das Artes.”

E2: “O maior desafio é a falta de materiais diversificados e a falta de tempo para desenvolver atividades.”

E3: “ O principal desafio é o tempo que dedicamos às propostas muito antes da experimentação por parte da criança. Observo, muitas vezes, o desenvolvimento de atividades orientadas em mesa que não exigem muita preparação e não causam grande confusão ou sujidade, porém, promovo experiências que me exigem tempo, tempo pessoal para que consiga preparar contextos e propostas provocadoras e potenciadoras na aquisição de novas aprendizagens e, acima de tudo, novas experiências pessoais e

coletivas.”

E4: “Na escola onde trabalho, esta área não é muito valorizada. Muitas vezes, o foco está nas disciplinas ditas “principais”, o que dificulta a valorização e o tempo dedicado às artes.”

E5: “Os maiores desafios são os educadores/professores e os encarregados de educação. Muitos deles não entendem que as crianças podem-se desenvolver integralmente através da educação artística e continuam presos ao ensino tradicional que só valoriza o português e a matemática.”

E6: “Não enfrento desafios, sinto a liberdade e a flexibilidade necessárias para a sua incorporação. Tenho a vantagem de ter na sala um painel interativo que, em segundos, nos leva a um compositor, um pintor ou um escultor que queiramos conhecer.”

E7: “Um dos principais desafios que enfrento é a falta de materiais adequados e diversificados. Muitas vezes, essa limitação condiciona a variedade de experiências que posso proporcionar às crianças.”

E8: “O maior desafio é a falta de recursos materiais, uma vez que, são muito dispendiosos.”

E9: “Não enfrento tantos desafios, pois acredito que as crianças possuem diferentes fases de desenvolvimento no que diz respeito à educação artística. Ao trabalhar essas fases, estou a contribuir para que a educação artística se torne um meio de expressão, utilizando recursos alternativos que permitam à criança comunicar de uma forma que, por meio de outros domínios, ela ainda não tenha adquirido.”

E10: “O principal desafio que enfrento é a falta de tempo, o que dificulta a implementação de atividades artísticas.”

E11: “O maior desafio que enfrento é o excessivo número de crianças por sala que não permite um trabalho tão individualizado”

E12: “Por vezes, os maiores desafios são a pressão do tempo na gestão do currículo e a pesquisa de materiais adequados para a realização das atividades.”

E13: “O meu maior inimigo é o tempo, pois os alunos querem ser perfeitos nas produções e demoram mais do que seria espektável.”

E14: “O maior desafio que enfrento é o tempo disponível que geralmente é muito

escasso.”

E15: “Os principais desafios que enfrento estão relacionados com a necessidade de adaptar as respostas aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças.”

E16: “O maior desafio é a falta de tempo que limita a possibilidade de desenvolver esta área com maior profundidade e regularidade.”

E17: “O principal desafio que enfrento é a falta de especialização na área, o que dificulta a elaboração e a implementação de atividades artísticas mais estruturadas e diversificadas ao longo do ano letivo.”

E18: “Os principais desafios que enfrento são a falta de materiais adequados e as condições limitadas da sala de aula, que dificultam a implementação de atividades artísticas.”

E19: “Enfrento desafios como a falta de tempo, a escassez de materiais específicos e a minha ainda limitada experiência e formação na área.”

E20: “Um dos principais desafios que enfrento é a necessidade de adaptar as atividades artísticas às diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem, o que exige tempo e recursos específicos que nem sempre estão disponíveis.”

E21: “A principal dificuldade que enfrento prende-se com a falta de imaginação e criatividade por parte desta nova geração de crianças, o que torna o processo de envolvimento e motivação para as atividades artísticas mais desafiante”

E22: “O principal desafio que enfrento é a minha própria falta de imaginação para criar atividades artísticas diferentes e inovadoras.”

E23: “O maior desafio que enfrento é o tempo necessário para planejar e desenvolver as atividades.”

E24: “Um dos principais desafios é a escassez de recursos materiais e instrumentos adequados para a implementação de atividades mais diversificadas.”

E25: “Um dos principais desafios é a necessidade de utilizar materiais apelativos e adequados à faixa etária, o que, por vezes, implica custos adicionais que nem sempre são fáceis de suportar.”

E26: “Os maiores desafios que enfrento são a escassez de recursos, tanto materiais como humanos.”

E27: “O principal desafio que enfrento é a gestão do tempo disponível para integrar as atividades artísticas no horário semanal.”

4. Quais são as metodologias que utiliza para operacionalizar a educação artística?

E1: “Utilizo o método de projeto, em que partimos do que sabemos e do que precisamos aprender. Pesquisamos informação em livros, computadores ou com as famílias e elaboramos murais finais com os dados recolhidos.”

E2: “Aplico a exploração sensorial como metodologia, permitindo que as crianças experimentem e aprendam através dos sentidos.”

E3: “Utilizo uma abordagem de atelier e exploração livre, registando observações para orientar futuras propostas e aprendizagem artística.”

E4: “Adoto metodologias de experimentação orientada, guiando a exploração com pequenos desafios e questionamentos.”

E5: “Utilizo técnicas específicas de pintura, desenho, modelagem, recorte, colagem, carimbagem e stencil para operacionalizar a aprendizagem artística.”

E6: “Recorro à análise das obras e histórias de artistas como metodologia para explorar temas artísticos.”

E7: “Aplico uma metodologia de projeto interdisciplinar, usando a expressão artística para aprofundar ou representar conteúdos das outras áreas.”

E8: “Adoto metodologias de projetos temáticos curtos, com oficinas específicas e produtos finais que articulam técnica e simbolismo.”

E9: “Utilizo metodologias centradas no portfólio e na exposição, permitindo que os trabalhos funcionem como recurso pedagógico.”

E10: “Para operacionalizar a educação artística, utilizo metodologias centradas no aluno, desenvolvendo projetos emergentes que nascem desses interesses.”

E11: “Utilizo oficinas rotativas ou por estações, permitindo contato com diferentes formas de expressão artística.”

E12: “Nas minhas áreas utilizo metodologias de desenho, pintura e leitura dramatizada para operacionalizar a aprendizagem artística.”

E13: “Sigo uma metodologia de planificação sequencial, definindo objetivos e

produtos esperados nos projetos e sessões regulares.”

E14: “Aplico metodologias integradoras, desenvolvendo projetos que cruzam conteúdos artísticos e curriculares.”

E15: “Utilizo metodologias que integram técnicas artísticas com estímulos musicais durante a execução das atividades.”

E16: “Adoto metodologias de aprendizagem integrada, onde a arte se articula com objetivos das várias áreas do currículo.”

E17: “Utilizo metodologias lúdicas, com oficinas orientadas para a criatividade.”

E18: “Adoto metodologias flexíveis que ajustam o processo artístico às condições do ambiente.”

E19: “Utilizo a metodologia de projeto.”

E20: “Aplico a contextualização das manifestações artísticas como metodologia para abordar os temas e conteúdos planejados.”

E21: “Utilizo metodologias de rotina artística diária, com pequenas práticas regulares que institucionalizam a expressão criativa.”

E22: “Adoto metodologias orientadas a partir da motivação inicial.”

E23: “Emprego metodologias performativas e colaborativas, estruturando os projetos até à apresentação final.”

E24: Sigo o ciclo planejamento—ação—reflexão como metodologia central, ajustando as atividades conforme as observações e resultados.”

E25: “Utilizo metodologias diferenciadas, planejando atividades que promovem a expressão artística de acordo com o grupo.”

E26: “Implemento metodologias participativas centradas nos interesses das crianças, incluindo observação, criação e partilha.”

E27: “Sigo metodologias de projeto e produção coletiva, com fases de planejamento, execução e apresentação.”

Bloco C - Operacionalização das Artes Visuais na Educação

1. Quais as técnicas artísticas que trabalha?

E1: “Trabalho muito a pintura em diferentes suportes, como papel, cartão, tela e vidro. A nível de materiais, disponibilizo às crianças tintas, aguarelas, giz, lápis de cera, cor e carvão.”

E2: “Trabalho com pintura, colagem, modelagem e impressão.”

E3: “Numa primeira fase, desenvolvo propostas de exploração livre com tintas, lápis de cor, lápis de cera, giz e marcadores, para que comecem a apropriar-se e a conhecer estes materiais. Posteriormente, baseio-me nas observações e na escuta das ideias e interesses das crianças. Com o atual grupo, estamos a desenvolver um projeto sobre a pintura que nos leva a conhecer diferentes artistas e, neste sentido, vamos desenvolver novas técnicas artísticas para ampliar os nossos conhecimentos e compreender melhor a amplitude da área das artes.”

E4: “Trabalho com várias técnicas como a pintura, colagem, modelagem, desenho e impressão. Tento variar para que os alunos conheçam diferentes formas de se expressar.”

E5: “Trabalho com música, dança, plástica, corporal, dramática, psicomotora, entre outras”

E6: “Exploro a pintura, a poesia, a música, a dança, entre outros. Não formato as crianças com técnicas, dou-lhes modelos variados e incentivo-as a criar a partir dessas inspirações.”

E7: “Trabalho com várias técnicas artísticas. As que utilizo com mais frequência são a pintura, o desenho livre e orientado, a colagem, a modelagem, o recorte e a construção.”

E8: “Trabalho a colagem, a pintura e o recorte. Utilizando vários materiais para estimular a criatividade das crianças, como palhinhas e esponjas para pintar, substituindo os pincéis convencionais.”

E9: “Todas. Trabalho com diversas técnicas artísticas, incluindo pintura, modelagem, escultura e colagem, entre outras.”

E10: “Trabalho com as técnicas artísticas que consigo adaptar ao ano em que estou a lecionar.”

E11: “Nas artes visuais trabalho a pintura a pincel e lápis, a carimbagem, a técnica do

berlinde, a técnica do papel aderente, a colagem, o desenho, e as esculturas; Na expressão dramática/teatro trabalho a mimica, pequenos teatros e jogos simbólicos; Na dança e na música trabalho canções diversas, coreografias e dança livre.”

E12: “Embora não utilize muitas técnicas artísticas de forma aprofundada, por serem geralmente trabalhadas pelos professores coadjuvantes especializados em cada área, já recorri a várias ao longo do tempo. Entre elas posso destacar o desenho, a pintura com aguarela, lápis de pastel, lápis de óleo e tintas, moldagens com plasticina e massa de modelar, bem como atividades de expressão musical e dramática, como a entoação de canções originais, dramatizações, leituras expressivas, batimentos rítmicos e treino de pequenas coreografias, entre outras.”

E13: “A técnica artística que mais utilizo é sobretudo o desenho.”

E14: “Trabalho sobretudo com lápis de cor, por serem materiais acessíveis e versáteis. Com eles, aplico diferentes técnicas de desenho e pintura.”

E15: “Utilizo diferentes técnicas, como a pintura, a colagem, o desenho, entre outras.”

E16: “Trabalho com várias técnicas artísticas, como pintura, colagem, modelagem, desenho livre e recorte. Utilizo diferentes materiais, incluindo tintas, materiais reciclados, papéis diversos e massas de modelar.”

E17: “As técnicas artísticas que trabalho são a pintura, o desenho e a colagem.”

E18: “Trabalho todas as técnicas que consigo implementar, como corte, recorte, dobragem, rasgo de papel com a mão, colagem e pintura com diversos materiais. Também procuro incluir o conhecimento sobre diferentes artistas portugueses e estrangeiros.”

E19: “Trabalho várias técnicas artísticas, como desenho, pintura, colagem, construção, modelagem, recorte, dobragem e exploração de diversos materiais. Sempre que possível, procuro variar as propostas para estimular a criatividade e a expressão individual das crianças.”

E20: “Trabalho sobretudo técnicas artísticas básicas e acessíveis, como o desenho e a pintura.”

E21: “As técnicas artísticas que trabalho incluem pintura, desenho, colagens, entre outras.”

E22: “Trabalho várias técnicas artísticas, nomeadamente diferentes técnicas de pintura e colagem,”

E23: “Trabalho diversas técnicas artísticas, tais como pintura com lápis de cor, lápis de cera marcadores, aguarela, guaches; colagem e recorte de papéis ou tecidos; carimbagem; pintura com pincéis, esponjas e dedos; assim como modelagem com plasticina.”

E24: “Trabalho diversas técnicas artísticas, incluindo desenho, pintura, colagem, modelagem, bem como atividades de expressão sensorial e musical.”

E25: “Trabalho técnicas artísticas como o desenho, a pintura, a colagem e a dobragem.”

E26: “Trabalho várias técnicas artísticas, tais como pintura, desenho, colagem, atividades sensoriais e expressão musical.”

E27: “As técnicas artísticas que trabalho incluem recorte, desenho, pintura, colagens, entre outras.”

2. Como adapta as técnicas artísticas aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças?

E1: “Existem materiais que estão sempre disponíveis na área de expressão plástica e outros são apresentados de acordo com os projetos vivenciados. No Pré-Escolar, os materiais são usados de acordo com o interesse da criança. Experimentar é a palavra-chave.”

E2: “Proporciono experiências adequadas às idades, começando com explorações livres e depois introduzindo novas ferramentas e técnicas.”

E3: “Respeitando as capacidades individuais e, de modo gradual e contextualizado, vamos introduzindo a exploração de diferentes materiais que despoletam a curiosidade das crianças para a experimentação de diferentes técnicas. Na creche, utilizamos folhas grandes que permitem a liberdade de movimentos, no pré-escolar, adaptamos de acordo com as intenções pedagógicas, como por exemplo: noções espaciais, organização do espaço de trabalho pessoal, respeito pelo outro, entre outros.”

E4: “Adapto sempre as atividades ao ritmo e ao desenvolvimento de cada turma. Começo com propostas mais simples e, à medida que noto evolução, aumento o nível

de complexidade. Tento sempre respeitar o tempo e as necessidades de cada criança.”

E5: “Adapto as técnicas artísticas aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças colocando andaimes no desenvolvimento. Observo as crianças, permito que possam explorar, experimentar, fazer, errar, fazer de novo. Adapto a intencionalidade individualmente e em grupo. Valorizando o processo ao invés do resultado”

E6: “Adapto as técnicas artísticas ao nível de desenvolvimento das crianças, oferecendo experiências adequadas às suas capacidades e promovendo a liberdade de expressão. Uma criança de 3 anos pode criar com a espontaneidade de Miró ou van Gogh, desde que não a limitemos com modelos fechados.”

E7: “Adapto as técnicas artísticas tendo em conta o nível de desenvolvimento de cada grupo, respeitando as suas capacidades motoras, cognitivas e expressivas. Observo atentamente as características e necessidades das crianças para ajustar os materiais, os suportes e o grau de complexidade das propostas.”

E8: “Adapto as técnicas artísticas aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, diferenciando no rigor, nas técnicas utilizadas e até no nível espacial das atividades.”

E9: “Adapto as técnicas artísticas aos diferentes níveis de desenvolvimento permitindo que cada criança vá até onde consegue, de forma livre e exploratória. Posteriormente, demonstro como podem concretizar a atividade, respeitando sempre o ritmo e as capacidades de cada uma. Como cada criança é diferente, no meu contexto observo que muitas vezes, de forma autónoma, encontram alternativas próprias para realizar as diferentes técnicas.”

E10: “Adapto as técnicas artísticas permitindo que cada aluno realize o que conseguir.”

E11: “Adapto as técnicas artísticas aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças proporcionando materiais, utensílios e técnicas diferenciadas. Ajusto também o grau de exigência, tornando-o maior ou menor consoante as capacidades e necessidades de cada criança.”

E12: “Ainda não senti necessidade, até hoje, de adaptar as técnicas artísticas. Na minha experiência, neste contexto educativo, de um modo geral, as crianças participam de forma semelhante, mesmo com diferentes níveis de desenvolvimento.”

E13: “Adapto as técnicas artísticas ajustando o enunciado às capacidades de cada grupo

e flexibilizando o tempo de execução, de forma a respeitar os diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento das crianças.”

E14: “Respeitando o ritmo e o tempo de cada aluno, uma vez que, cada criança tem o seu próprio processo de aprendizagem.”

E15: “Tento adaptar as técnicas artísticas conforme as necessidades e capacidades específicas de cada grupo de crianças, mas, como já referi anteriormente, é um dos meus maiores desafios.”

E16: “Adapto as técnicas artísticas aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças começando com propostas mais simples e, gradualmente, aumentando o grau de complexidade, de acordo com a evolução, interesse e capacidades de cada grupo.”

E17: “Adapto as técnicas artísticas deixando que cada aluno experimente e desenvolva o seu trabalho ao seu próprio ritmo, sem pressões, respeitando as suas capacidades e interesses.”

E18: “Adapto as técnicas ao nível de conhecimento e às características específicas de cada grupo, não sinto necessidade de fazer adaptações individuais para cada criança.”

E19: “Adapto as técnicas artísticas observando as dificuldades de cada criança e ajustando as propostas de acordo com as suas necessidades e capacidades. Tento garantir que cada uma consiga participar, explorando ao seu ritmo e sentindo-se valorizada no processo criativo.”

E20: “Adapto as técnicas artísticas promovendo, para os alunos mais novos, atividades de exploração sensorial e procedimentos simples, enquanto para os alunos mais velhos incentivo a exploração de técnicas variadas e o desenvolvimento da criatividade, ajustando as propostas às suas capacidades e interesses.”

E21: “Adapto as técnicas artísticas valorizando sobretudo o processo criativo em vez do resultado final. Utilizo as mesmas técnicas, mas ajusto as exigências e os objetivos consoante o nível de desenvolvimento de cada criança.”

E22: “Adapto as técnicas artísticas estabelecendo objetivos diferenciados para cada nível de desenvolvimento.”

E23: “Adapto as técnicas artísticas diferenciando a complexidade das tarefas e oferecendo apoio individualizado, de acordo com as necessidades e o nível de

desenvolvimento de cada criança.”

E24: “Adapto as técnicas artísticas à faixa etária das crianças, tendo em conta os seus interesses e necessidades específicas.”

E25: “Avalio o grupo e planifico as atividades tendo em conta os interesses, dificuldades e o nível de desenvolvimento das crianças, de forma a garantir que as técnicas artísticas sejam adequadas e estimulantes para todos.”

E26: “Como educadora, considero essencial conhecer as técnicas artísticas e adaptá-las à faixa etária das crianças, assim como aos seus diferentes níveis de desenvolvimento. Respeito o tempo de cada criança, os seus interesses e limitações.”

E27: “Adapto as técnicas artísticas aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças ajustando o grau de dificuldade das atividades, de forma a acompanhar o seu ritmo de aprendizagem e promover progressivamente novas competências.”

3. Já se deparou com eventuais resistências à implementação da educação artística na escola, se sim quais? Como as superou?

E1: “Não, nunca me deparei.”

E2: “Sim, já me deparei com algumas resistências por parte de algumas famílias que subestimam a importância da arte. Superei-as, apresentando exemplos do impacto positivo das artes na aprendizagem.”

E3: “Apenas uma, a sujidade, que nem sempre é bem aceite pela direção. Os Pais já compreendem a intenção e o impacto nas crianças, colaborando e afirmando a sua alegria em vê-las felizes, mas a logística dentro da própria Instituição nem sempre é favorável ao desenvolvimento das dinâmicas artísticas, especialmente quando deixa “marcas” no chão ou nas paredes, “marcas” que são possíveis de se limpar.”

E4: “Sim, já senti alguma resistência, principalmente por parte da escola e dos pais, que tendem a valorizar mais disciplinas como o português, o estudo do meio e a matemática. Ainda não encontrei uma forma totalmente eficaz de contrariar essa visão, mas continuo a tentar mostrar o valor da arte através do trabalho que desenvolvo com os alunos.”

E5: “Sim. Já senti resistência por parte de outros educadores/professores e encarregados de educação. Não desisto e fundamento muito bem a minha prática. O

efetivo desenvolvimento das crianças depois fala por si só.”

E6: “Penso que não. Na escola pública sinto-me livre, motivada e estimulada pela comunidade que me acolhe com entusiasmo.”

E7: “Nunca me deparei com nenhuma resistência.”

E8: “Sim, já me deparei com resistências, nomeadamente devido à falta de recursos materiais, uma vez que, a escola não está disposta a comprar novos materiais. Para contornar essa situação, substituo os materiais convencionais por materiais reciclados.”

E9: “Nunca encontrei resistências.”

E10: “Não.”

E11: “Não.”

E12: “Ainda não.”

E13: “Não.”

E14: “Não.”

E15: “Não, nunca me deparei com resistências, pois tenho liberdade para escolher as atividades que realizo na minha sala com o meu grupo.”

E16: “Nunca me deparei.”

E17: “Não.”

E18: “Não, não me deparei com resistências. Apenas enfrento dificuldades relacionadas com a falta de materiais e condições adequadas na sala, mas isso não considero uma resistência, mas sim um desafio que procuro contornar.”

E19: “Não, nunca me deparei.”

E20: “Não.”

E21: “Não.”

E22: “Não.”

E23: “Sim, já me deparei com alguma resistência por parte das crianças, que por vezes demonstram falta de interesse ou desmotivação. Para superar esta situação, procuro envolver as crianças através de atividades diversificadas e lúdicas, valorizando sempre o esforço e a criatividade de cada um. Também tento relacionar as atividades com os

seus interesses e o seu quotidiano, o que ajuda a aumentar a motivação e o envolvimento do grupo.”

E24: “Não.”

E25: “Não.”

E26: “Não.”

E27: “Não.”

4. Quais as estratégias didáticas que utiliza para trabalhar a educação artística?

E1: “Acredito que a melhor estratégia passa pela implementação de um projeto curricular que integre as expressões artísticas ou então pela articulação com o Plano Anual de Atividades, onde fazemos parcerias com outros grupos, como oficinas, e envolvemos as famílias que são convidadas a participar em atividades com as crianças.”

E2: “Penso que a melhor forma para trabalhar a educação artística é trabalhar a arte integrada noutras áreas, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa. Por exemplo através da articulação com histórias, músicas ou exploração do meio ambiente, as crianças envolvem-se mais profundamente e fazem ligações entre os diferentes conhecimentos.”

E3: “Todas as que respondem, adequadamente, aos interesses e necessidades das crianças, assim como às intenções pedagógicas elaboradas para o grupo. Não existe uma estratégia previamente definida, vamos seguindo o caminho com as crianças no sentido de proporcionar as melhores experiências artísticas com maior potencial para o seu desenvolvimento nas diferentes áreas de aprendizagem.”

E4: “Acho que as estratégias que resultam melhor com os meus alunos são a modelagem e a colagem. São técnicas que captam muito a atenção deles e permitem que trabalhem com as mãos, o que os motiva bastante.”

E5: “As técnicas que considero mais eficazes são a aprendizagem baseada no brincar, a metodologia de projeto, e a expressão livre.

E6: “Na minha opinião, a melhor estratégia para trabalhar a educação artística é mostrar a beleza dessa área e deixar que as crianças se entusiasmem e apaixonem também. Não tem nenhuma dificuldade, o meu grupo já trabalhou Júlio Pomar, que eu considerava

difícil e foi incrível.”

E7: “Considero especialmente eficaz adequar os trabalhos de educação artística aos temas abordados noutras disciplinas. Esta abordagem integrada permite criar ligações significativas entre as áreas do conhecimento, tornando a aprendizagem mais contextualizada, motivadora e coerente para as crianças.”

E8: “Uma das estratégias que considero mais eficazes para trabalhar a educação artística é facultar uma variedade de materiais diferentes e permitir que as crianças se expressem livremente. Esta estratégia promove não só o desenvolvimento das suas competências artísticas, mas também o crescimento da sua confiança e da capacidade de tomar decisões.”

E9: “Das estratégias que utilizo, considero mais eficaz permitir que as crianças explorem livremente os materiais e técnicas, ao seu ritmo. Esta abordagem respeita o nível de desenvolvimento de cada uma e promove a autonomia, a criatividade e a expressão individual, tornando a experiência artística mais significativa.”

E10: “Não tenho nenhuma estratégia que considero mais eficaz do que outra. As técnicas que utilizo dependem do trabalho que pretendo realizar, do objetivo da atividade e das necessidades dos alunos.”

E11: “Considero eficazes todas as estratégias que referi anteriormente.”

E12: “Considero que o desenho e a pintura são sempre estratégias particularmente eficazes, pois permitem uma grande diversidade de explorações artísticas. Além disso, devido ao seu carácter recreativo e livre, são frequentemente procuradas e apreciadas pelos alunos.”

E13: “A estratégia que considero mais eficaz é a valorização da produção artística de cada aluno, reconhecendo o seu esforço, criatividade e progresso individual, o que contribui para o seu envolvimento e motivação na aprendizagem.”

E14: “Considero que a interdisciplinaridade é a estratégia mais eficaz para trabalhar a educação artística, pois permite integrar as artes com outras áreas, tornando a aprendizagem mais rica, contextualizada e significativa para os alunos.”

E15: “Considero todas as estratégias eficazes, desde que estejam adaptadas às crianças e que estas demonstrem prazer em realizar as atividades.”

E16: “No meu caso, como neste momento estou a lecionar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, considero que a interdisciplinaridade é a estratégia mais eficaz para trabalhar a educação artística.”

E17: “Apesar de não utilizar muito, considero que a interdisciplinaridade é uma estratégia eficaz para trabalhar a educação artística, pois permite integrar as artes com outras áreas do currículo.”

E18: “Considero que todas as estratégias são eficazes, desde que se experimentem e se escolham aquelas que melhor se adaptam à turma.”

E19: “As estratégias que considero mais eficazes são aquelas que envolvem a experimentação livre com diferentes materiais. Também acho eficaz integrar as Artes com outras áreas do currículo, tornando as atividades mais significativas e completas.”

E20: “As estratégias que considero mais eficazes são: abordar a educação artística de forma contextualizada nos diversos temas e conteúdos planificados; proporcionar aos alunos liberdade para darem asas à sua criatividade; e recorrer às novas tecnologias, que enriquecem as experiências artísticas e aumentam a motivação dos alunos.”

E21: “As estratégias que considero mais eficazes para trabalhar a educação artística são: proporcionar um ambiente estimulante que desperte a curiosidade e o interesse das crianças; promover atividades livres que incentivem a criatividade e a expressão individual; utilizar materiais diversificados para ampliar as possibilidades de exploração artística; e valorizar o trabalho de cada criança, reconhecendo e celebrando as suas conquistas e esforços.”

E22: “Das estratégias que utilizo para trabalhar a educação artística, considero a motivação uma das mais eficazes. Quando as crianças se sentem motivadas, envolvem-se genuinamente nas atividades artísticas, exploram com mais criatividade, experimentam técnicas novas e desenvolvem uma maior confiança nas suas capacidades.”

E23: “Para trabalhar a educação artística, considero eficaz permitir que as crianças explorem livremente diferentes materiais e técnicas, incentivando uma expressão pessoal e criativa. Além disso, valorizo a interdisciplinaridade através de projetos temáticos que integrem conteúdos de outras áreas do currículo.”

E24: “Considero mais eficazes as estratégias que envolvem a utilização de diferentes

materiais e técnicas, sem nunca esquecer os interesses das crianças.”

E25: “Considero que as estratégias mais eficazes para trabalhar a educação artística são a pesquisa, a reflexão, a inovação e a experimentação, pois permitem adaptar as atividades às necessidades e interesses das crianças.”

E26: “Considero mais eficazes as estratégias que consistem em oferecer materiais e técnicas variadas, tendo sempre em conta os interesses das crianças.”

E27: “Considero mais eficazes as estratégias que permitem aproximar os alunos do mundo artístico, como dar a conhecer diferentes artistas e promover visitas a museus e galerias. Este tipo de experiências aumenta o envolvimento das crianças nos projetos e desperta a curiosidade e a criatividade, tornando a aprendizagem mais significativa.”