



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

**Um estudo sobre os usos criativos do smartphone e da
Internet na disciplina de História da Cultura e das
Artes**

Maria Luísa Luís Duarte

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Artística com especialização nas Artes Plásticas em Educação

Orientador: Prof. Doutor Leonardo Charréu

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

Um estudo sobre os usos criativos do smartphone e da Internet na disciplina de História da Cultura e das Artes

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Artística com especialização nas Artes
Plásticas em Educação

Orientador: Prof. Doutor Leonardo Charréu

2019



Fonte: <https://aempreendedora.com.br/monalisa-modificada/>

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança,
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.”

Luís Vaz de Camões, in "Sonetos“

RESUMO

A presente investigação de mestrado procura compreender que usos os adolescentes desta geração, conhecida como millennials (ou dos nativos digitais), estão a dar aos seus smartphones num dado contexto escolar português. Cada vez mais, estes artefactos parecem constituir extensões dos seus próprios corpos. Neste contexto, intenciona-se ultrapassar, ou contornar as críticas que têm vindo a ser feitas sobre a suposta desumanização e falta de empatia pelo “outro” que o excesso de uso do telemóvel parece provocar nos seus jovens usuários. A presente investigação olha para este problema como uma oportunidade de, mediante um uso didático, produzir conteúdos artísticos. Ao mesmo tempo, ajuda os jovens alunos “produtores/consumidores” a reconhecerem-se na produção de subjetividade inerente a determinadas propostas de trabalho realizadas no âmbito da disciplina de História da Cultura e das Artes.

Partindo dos conceitos inerentes à disciplina de História da Cultura e das Artes e da seleção e estudo de uma obra de arte, tendo como objeto de estudo a autorepresentação, o aluno (re)cria (a obra por si seleccionada) através do uso do smartphone, mobilizando competências transversais (técnicas, estéticas e metodológicas) num processo que se quer criativo.

A investigação assentou na metodologia de investigação-ação (IA), pautada por uma natureza interpretativa de abordagem qualitativa, embora recorrendo também a tratamento de dados quantitativos (sempre integrados numa perspetiva qualitativa). Como técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, foram utilizados: análise documental, questionários e observação sistemática e participante, recorrendo depois à triangulação para validação dos resultados.

A metodologia fez emergir linhas de reflexão, nas *produções* e comentários dos alunos, sobre a utilização didática e criativa do smartphone.

Da reflexão conclusiva, podemos registar a boa adesão ao projeto, por parte dos alunos, investindo, assim, em novas técnicas e tecnologias de tratamento e manipulação de imagem cativando abordagens pluridisciplinares, encetando metodologias mais ativas e

exercícios de reflexão/criação na representação e na autorepresentação, cativando processos de (re)conhecimento.

Palavras-chave: Prossumidor, Adolescência(s), Pedagogias Ativas, Autorretrato, Subjetividade.

ABSTRACT

The following research seeks to understand smartphone usage in a portuguese schooling context within teenagers of this generation, also known as millennials (or digital natives). Everyday, we're seeing this technology become an extension of the teens' minds and bodies. The objective of this research does not focus on an in-depth analysis of the de-humanization and lack of empathy generated by the excessive use of mobile phones in teens. Rather, the research aims to explore an opportunity of content creation through the use of this technology. At the same time, it focuses on helping young students, who act as both producers and consumers of content, to come face to face with the subjectivity found within the production of different work tasks in the discipline of History of Culture and the Arts.

Starting from concepts inherent to the discipline at hand, History of Culture and the Arts and the selection of a case study of a work of art. The student undergoes a process of recreation of said art, utilizing their smartphone and applying different transversal techniques, both technical, aesthetical and methodological, in a creative process.

The research was founded upon the action methodology (IA), ruled by an interpretative nature of a qualitative approach, sometimes making use of quantified data but always integrated in the qualitative methodology. Such techniques were used in the gathering and sourcing of data: document analysis, questionnaires, system and participant observation and finally, triangulation of results based on validation.

The methodology spawned both lines of reflection, production and critic amongst the students, about the educational and creative use of the smartphone.

As discussed in the post-reflexion, there was a good project engagement from the participating students. Thus, investing in new techniques and technologies of image

production and manipulation could be a captivating, multidisciplinary, approach to the creation and representation of art, culminating in a contribution of new processes of awareness.

Keywords: Prosumer, Adolescents, Active Pedagogy, Self Portrait, Subjectivity.

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador científico pela disponibilidade e luz nos trilhos mais íngremes deste percurso anunciado (e outrora, adiado) na procura do que sou e para onde quero ir...

Agradeço aos meus filhotes pela generosidade na subtração do tempo (em que não estive), e pelo carinho incontestável e confiança, que lhes quero (sempre) merecer.

Agradeço aos meus pais, por todo o amor e incondicional fé na minha pessoa em todas as fases da minha vida.

Agradeço aos meus colegas e amigos pela partilha de *eduquices* e outros bons motivos.

Agradeço aos meus alunos, por me fazerem *mudar* e crescer!

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	12
1.ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
1.1 A educação artística e as TIC em educação: Algumas das suas dimensões e implicações nas escolas contemporâneas	16
1.1.1 A educação artística e a evolução tecnológica.....	16
1.1.2 A evolução tecnológica e os novos contextos educacionais.....	18
1.1.3 Implicações das TIC em sala de aula	20
1.1.4 As TIC no processo ensino/aprendizagem de Educação Artística	22
1.2 A flexibilidade curricular e os novos desafios da Educação Artística	26
1.2.1 Currículo / Perfil do aluno / Metodologias	26
1.2.2 A História da Cultura e das Artes no atual currículo do ensino secundário	31
1.2.3 Um diálogo possível entre a História da Cultura e das Artes e a Cultura Visual.....	32
1.2.4 História da Cultura e das Artes e tecnologias digitais. Um campo pouco explorado em educação.....	32
1.3 Importância do retrato na História da Cultura e das Artes	33
1.3.1 O que pode a educação artística aprender com a representação e a autorrepresentação	33
1.3.2 Retrato de época visto pela ótica da História da Arte.....	35
1.3.3 Autorretrato como dispositivo de construção de subjetividade	37
1.4 Novas Culturas Juvenis Contemporâneas: Uma cultura de Prosumidores	39
1.4.1 Culturas juvenis Contemporâneas: De quem falamos?.....	39
1.4.2 Entre a recepção e a produção. A cultura juvenil atual como uma cultura simultânea de produtores e consumidores	42
1.5 Pequenos ecrãs em sala de aula: Criatividade e Comunicação	43
1.5.1 Vozes críticas <i>negativas</i> (diabolizações) relativamente ao uso do smartphone em sala de aula.....	43
1.5.2 Vozes críticas <i>positivas</i> (divinizações) relativamente ao uso do smartphone em sala de aula.....	46
1.5.3 Em busca de um “entrelugar” de um novo contexto educacional onde se possam construir sentidos pedagógicos para o uso do smartphone em sala de aula	48
1.5.4 Criatividade no digital.....	50
2.METODOLOGIA UTILIZADA. INVESTIGAÇÃO – AÇÃO	53
2.1 Problemática e Objetivos.....	53

2.1.1. Natureza da investigação	57
2.1.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.....	58
2.2 Sujeitos de Estudo	64
2.3 Caracterização sociocultural	65
2.3.1 Contexto	65
2.3.2 Desenho de Estudo. Projeto experimental.....	71
2.4 Triangulação de instrumentos e técnicas de recolha de dados	75
2.4.1 Resultados materiais/visuais/conceptuais da aplicação do projeto na perspectiva da apropriação/recriação pelos jovens prosumidores	76
3. ANÁLISE DE DADOS.....	79
3.1 Análise de <i>conteúdo</i> das produções artísticas.....	79
3.2. Análise do questionário.....	83
4. CONCLUSÕES	104
4.1 Reflexão conclusiva	104
4.2 Futuras investigações	106
BILIOGRAFIA	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Pirâmide de William Glasse. Fonte: http://revistapontocom.org.br/materias/o-cone-da-aprendizagem	23
Ilustração 2: Produções dos alunos. Fonte própria.....	65
Figura 3: Miguel Torga, Desenho de Botelho, 2007.....	66
Figura 4: Vista aérea da Escola Secundária Miguel Torga; Fonte própria.....	67
Figura 5: Trabalho escolar prático de autorrepresentação a partir da pintura de Diego Velasquez. Fonte: Própria (Nota: Foto publicada com autorização expressa dos alunos retratados).....	80
Figura 6: Trabalho escolar prático de autorrepresentação a partir da pintura de Vincent Van Gogh. Fonte: Própria (Nota: Foto publicada com autorização expressa dos alunos retratados).....	81
Figura 7: Trabalho escolar prático de autorrepresentação a partir da pintura de Munch. Fonte: Própria (Nota: Foto publicada com autorização expressa dos alunos retratados).....	82
Figura 8: Trabalho escolar prático de autorrepresentação a partir da pintura de Goya. Fonte: Própria (Nota: Foto publicada com autorização expressa dos alunos retratados).....	82
Figura 9: Resultados do Q1-Sujeitos de estudo.....	84
Figura 10: Resultados do Q1- smartphone.....	84
Figura 11: Resultados do Q1-Aplicações usadas.....	84
Figura 12: Resultados do Q1-Facebook.....	85
Figura 13: Resultados do Q1 - Instagram.....	85
Figura 14: Resultados do Q1 - Snapchat.....	86
Figura 15: Resultados do Q1 - expectativa em relação à disciplina de HCA.....	87
Figura 16: Resultados do Q1 – motivação em relação à disciplina de HCA.....	88
Figura 17: Resultados do Q1 – metodologias HCA: Exposição oral.....	88
Figura 18: Resultados do Q1 – metodologias HCA: Recursos multimédia.....	89
Figura 19: Resultados do Q1 – metodologias HCA: Trabalhos de Grupo.....	90
Figura 20: Resultados do Q1 – metodologias HCA: Visitas de estudo.....	90
Figura 21: Resultados do Q1 – metodologias HCA: Outros.....	91
Figura 22: Resultados do Q1 –Módulos de HCA: preferências.....	92
Figura 23: Resultados do Q1 – HCA-artistas: identificação/preferências.....	93
Figura 24: Resultados do Q1 –Importância da imagem no estudo de HCA.....	93
Figura 25: Considera-se um aluno criativo?.....	94
Figura 26: Resultados do Q1 –Justificação.....	94
Figura 27: Resultados do Q1 – Conceito de criatividade: Imaginação.....	95
Figura 27: Resultados do Q1 – Conceito de criatividade: Novidade.....	96
Figura 29: Resultados do Q1 – Conceito de criatividade: Utilidade.....	96
Figura 28: Resultados do Q1 – Conceito de criatividade: Originalidade.....	96
Figura 30: Resultados do Q1 – Conceito de criatividade: Novidade intencional.....	97
Figura 31: Resultados do Q1 – Competências em HCA.....	98
Figura 32: Resultados do Q1 – Competências em HCA.....	99
Figura 33: Resultados do Q1 – Competências em HCA.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS

ADN	Ácido Desoxirribonucleico
AE	Aprendizagens Essenciais
BECRE	Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos
CV	Cultura Visual
CD	Cidadania e Desenvolvimento
DGE	Direção Geral de Educação
EA	Educação Artística
ESMT	Escola Secundária Miguel Torga
EV	Educação Visual
I-A	Investigação-Ação
ME	Ministério da Educação
MNAA	Museu Nacional de Arte Antiga
HCA	História da Cultura e das Artes
PA	Perfil de Aluno
PAA	Plano Anual de Atividades
PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PEEA	Programa de Educação Estética e Artística
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Programa de Educação Estética e Artística
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Este estudo, surge no âmbito do Mestrado em Educação Artística com especialização nas Artes Plásticas em Educação e foi desenvolvido em contexto educativo formal de aprendizagem, na Escola Secundária Miguel Torga, Monte Abraão- ensino secundário. O projeto que aqui se apresenta decorre da prática pedagógica e foi desenvolvido na vertente do ensino regular - Cursos Científico-Humanísticos na disciplina de História da Cultura e das Artes - na turma do 11ºano do curso de Artes Visuais e decorreu no trimestre de janeiro a março do ano letivo 2018/2019.

A Escola Secundária Miguel Torga, é uma escola secundária com 3ºciclo, sede do Agrupamento de escolas Miguel Torga, inserida do concelho de Sintra que contempla, na sua oferta formativa o curso de Artes Visuais. Da experiência pedagógica vivida nos últimos vinte anos de trabalho nesta escola, verifica-se que, apesar da necessidade de cumprimento de programas nas disciplinas sujeitas a exame nacional, (como é o caso da supracitada), o envolvimento em metodologias de ensino e aprendizagem que permitam aos alunos uma aprendizagem no/em/do contexto - *onde*, dos conteúdos- *o quê*; e dos processos- *como* e, finalmente, os fundamentos, *o porquê*, constitui uma premente preocupação.

Neste âmbito, situam-se as *novas* experiências de aprendizagem em projetos promotores de criatividade, participados e participativos, que potenciem um ensino *sustentável*. Daí que este estudo também procura dar uma resposta às medidas enunciadas Projeto Educativo de Escola, nos seus princípios orientadores para o sucesso escolar, onde importa: “Promover a utilização de tecnologias de informação e comunicação nas salas de aula.”

A temática deriva de uma (pré-)pesquisa realizada no ano anterior intitulada: *Reflexões sobre o impacto das novas tecnologias no processo ensino/aprendizagem da Educação Visual (3ºciclo)*, realizada no ano letivo de 2017/2018, no primeiro ano do mestrado na Unidade Curricular Cultura Educação e Artes e cruza outros momentos de reflexão relativamente ao uso de metodologias de projeto no âmbito da Educação Artística, na sua vertente global e holística registados, por exemplo, em: *Retratos de*

Desespero, publicado na revista Invisibilidades nº12-Trabalho apresentado no âmbito da Unidade Curricular Oficina Artístico Pedagógica, e posteriormente apresentado no VII Congresso Matéria-prima em julho de 2018 e no 3º Congresso da Rede Iberoamericana de Educação Artística realizados respetivamente em Lisboa e em Coimbra, em julho de 2018.

Tendo em conta o atual contexto sociocultural, tecnológico e, especialmente, o contexto escolar, afigura-se-nos crucial realizar uma reflexão sobre o impacto das novas tecnologias digitais junto dos nossos estudantes. E esta reflexão nos parece tanto mais atual e significativa quanto maior é a consciência de que a educação artística parece estar a atravessar um conjunto de paradoxos naquilo que dantes constituía o seu ADN didático-pedagógico: a sua essencialidade plástica. Inclusive, o desenho analógico tende a desaparecer do papel, substituído pelos pixéis do ecrã (Queiroz, 2016).

No entanto, as virtudes e as desvantagens da utilização das novas tecnologias tem dividido autores e opiniões. Não se pretende *criar* uma panaceia educacional e glorificar a utilização sistemática destes meios, mas compreender de que modo esta dependência do smartphone se pode converter numa mais valia no processo de ensino/aprendizagem da História da Cultura e das Artes - HCA (11ºano), atendendo aos diversos projetos implementados pela tutela, à realidade da(s) escola(s) e ao *perfil* do aluno do século XXI em que a educação digital rivaliza com a educação analógica.

Numa primeira parte relaciona-se a evolução das novas tecnologias no binómio: TIC-EA, e o seu impacto nos contextos escolares, cruzando perspetivas e opiniões sobre os benefícios e/ou constrangimentos da aplicação das TIC. Esta revisão da literatura não contempla uma vertente historicista de implementação de projetos, sobretudo no panorama português, por se considerar que se distancia do foco da problemática assumida. Todavia, serão feitas referências (diretas e indiretas) a documentos que explicitam cronológica (e detalhada) a implementação de inúmeros projetos promovidos pela tutela, desde o projeto MINERVA (1985-94), Nónio-Século XXI (1996) passando pelo apetrechamento das escolas com portáteis em 2006; PTE (2007); até 2017 com a INICIATIVA NACIONAL DE COMP. DIGITAIS e2030) e, ainda, o documento do Conselho Nacional de Educação – CNE - Aprendizagem, TIC e Redes Digitais (textos do

seminário realizado a 6 de abril de 2016) que indica Portugal como um dos países melhor apetrechados (equipamentos), tendo registado balanços positivos na maioria (ou de quase todos) os projetos de implementação das TICs, e cujo rácio computador aluno bem como o acesso à *Internet* tem vindo a melhorar, sobretudo depois de 1995. Partindo do pressuposto democrático que todas as escolas têm acesso às novas tecnologias, procuramos perceber de que modo – como - utilizá-las em contexto de sala de aula, servindo o propósito, a citação de registos/experiências em Portugal e no estrangeiro, sobretudo em Espanha, Brasil e Estados Unidos da América.

Na segunda parte tendo em consideração o Plano de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) procurou-se entender as implicações no processo de ensino-aprendizagem tendo em conta o enquadramento da disciplina de História da Cultura e das Artes - 11º ano de escolaridade, e a sua atual integração curricular no curso de Artes Visuais, bem como as novas indicações da tutela no *desenho* de (outras) orientações didático-metodológicas na construção do perfil do aluno do século XXI. Nesse sentido, procurando desbravar um campo pouco explorado em educação - as TIC na HCA, questionamos de que modo os projetos, nomeadamente os que recorrem a novas tecnologias, podem contribuir para encetar ou cativar processos de (re)conhecimento, embudidos na experimentação e construção de saberes. Do enquadramento rizomático destas matérias, introduziu-se uma outra questão: Que relações podemos estabelecer entre o estudo de HCA e Cultura Visual?

Numa terceira parte, questionamos a importância do retrato, - apresentado o tema - no percurso ensino/aprendizagem da História da Cultura e das Artes, tendo como objeto de estudo a representação e autorepresentação, recorrendo a tecnologias no âmbito da fotografia e do vídeo, cruzando vertentes performativas, colaborativas e participadas.

Numa quarta parte, foi necessário compreender com/para/quem falamos. O grupo de aplicação desta investigação é constituído por jovens que frequentam o 11ºano de Artes Visuais, na disciplina de HCA, pelo que nos perguntamos como seria desenvolver um trabalho de projeto, de índole artística atendendo às características das novas culturas juvenis contemporâneas...

Que geração? Que hábitos? Que processos? Que estética? Que comunicação? Significados e valores! Produções/Criações!

Numa quinta parte, pretendemos compreender o que pensam os investigadores da presença do smartphone em sala de aula. Entre prós - divinizações e contras – diabolizações citadas pelos vários autores, procuramos chegar a um *entrelugar* em que a dependência do gadget se possa converter numa mais valia no processo de ensino/aprendizagem na História da Cultura e das Artes.

Do estudo empírico consta a Metodologia de Investigação utilizada neste estudo (IA), inscrita numa “família de metodologias que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho, 2016: 363-364).

Descreve-se o plano de ação, as estratégias e Técnicas de Investigação, onde abordamos a análise documental- escrita e visual, o questionário e as notas de campo na recolha de dados para elaboração deste estudo.

Segue-se a Pergunta de Investigação, onde inicialmente se explicita a Problemática em Estudo no qual iremos abordar, por um lado a Definição do Problema e o Objetivo Geral, por outro lado, as Questões Orientadoras e os Objetivos Específicos.

A terceira parte tem como objetivo apresentar, respetivamente, o grupo de participantes, o historial da escola, e ainda a caracterização da população.

A última parte é destinada à Apresentação de Resultados, à Discussão de Resultados e à Conclusão do trabalho com base nos objetivos estabelecidos, fazendo uma reflexão final com uma perspetiva futura, mencionando o processo de aprendizagem a partir da realização criativa dos trabalhos, assim como recomendações para desenvolvimentos em atividades afins e/ou futuras.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 A educação artística e as TIC em educação: Algumas das suas dimensões e implicações nas escolas contemporâneas

O Capítulo que se segue é constituído pela fundamentação teórica, corporizada pelas pesquisas efetuadas ao longo do estudo. Com o intuito de entender o que antes foi escrito no âmbito da temática em questão e de contextualizar o presente estudo, fizemos uma breve revisão de literatura começando pela caracterização/evolução da educação artística em Portugal. Procurámos (re)ver a importância da evolução tecnológica nos (novos) contextos educacionais, bem como a importância das TIC no processo ensino/aprendizagem de Educação Artística e em particular na disciplina de HCA.

1.1.1 A educação artística e a evolução tecnológica

O ensino da educação artística em Portugal é pautado por uma implementação tardia no currículo oficial, ao qual não são alheias as questões elitistas de género e as inerentes discussões em redor do próprio conceito que, segundo Perdigão (1981) citado por Cabelreira (2016:133), tem sido problemático, pois os seus objetivos e conteúdos foram objeto de várias interpretações que se confundiam com a “educação pela arte” e a “arte infantil”, a “educação estética” e a formação de artistas profissionais.

Contudo, parece consensual que as práticas metodológicas aplicadas no ensino da Arte devem estimular a criatividade natural dos alunos, desenvolver a interação destes com os materiais, instrumentos, técnicas e tecnologias, construindo uma relação de autoconfiança e conhecimento da realidade ou realidades (interiores ou exteriores).

No panorama educativo, dentro do currículo das artes em Portugal, têm existido inúmeras alterações. Apesar das preocupações no âmbito da educação artística apontarem para um contributo para a formação integral do indivíduo, estas nem sempre contemplaram um sentido formativo amplo. Por exemplo, em meados do século XIX, o ensino artístico foi confundido com o ensino do desenho (na escola pública portuguesa), o que contribuiu para uma dimensão (algo) limitadora da criatividade.

No desenvolvimento desta dimensão holística da criação artística importa reconhecer participantes/intervenientes (perfis) e respetivos contextos que se entendem evolutivos e mutáveis.

Segundo Rubio (2010), citado por Gameiro (2012:12) cabe ao professor de arte realizar um trabalho com diferença, de forma a apresentar propostas pedagógicas que procurem uma relação entre o sentir, o pensar e o agir, convocando o saber e a prática numa estreita relação com a história, a sociedade e a cultura.

Atualmente o ensino das Artes vive o estigma do *desnecessário* e a educação artística reveste-se de *invisibilidade* (Queiroz, 2018: 6).

Mas, se por um lado, as artes, (sobretudo artes plásticas) se revestem de invisibilidade, as questões estéticas estão cada vez mais presentes no nosso quotidiano, desde o layout das revistas, passando pela criação de sites, blogs, ao design de produtos e de criação de espaços. Na verdade, “representamos o nosso mundo visualmente: através de artefatos, imagens estáticas, televisão, vídeo e através do texto datilografado e do layout do próprio texto verbal. Além disso, reconhece-se que a representação visual é cada vez mais influente na formação de nossas visões de mundo” Chaplin (2003:1).

De facto, as visualidades ganharam uma notória evidência, tornando imprescindíveis os recursos tecnológicos na comunicação, sobretudo online.

Todavia, de um modo geral, as escolas deparam-se com uma escassa percentagem de alunos no ensino artístico secundário (ensino regular não profissional), contando normalmente com uma turma de Artes Visuais, enquanto o curso de Ciências e Tecnologias contabiliza quatro ou cinco.

As razões que estão na origem desta realidade são diversas e merecem uma especial atenção. A procura de um futuro (dito) promissor ou a hierarquização de determinadas disciplinas poderão estar na origem deste fenómeno.

Numa realidade em permanente mudança, os currículos, os conteúdos, as formas e os métodos de ensino estão em discussão. O que se ensinava antes é hoje questionado. A abordagem clássica de conteúdos parece denunciar uma evidente falência do processo

ensino/aprendizagem, gerando uma desmotivação eivada de comportamentos desajustados.

Os profissionais da educação Garrutti & Santos (2004), citados por Gameiro (2016:25), afirmam que “os professores precisam de refletir e discutir frequentemente sobre os pressupostos, métodos e conteúdos das suas práticas educacionais, visando um ensino que promova uma geração de pessoas críticas, reflexivas e que saibam resolver problemas das mais diversas naturezas”.

Por outro lado, a escola não pode viver desfasada da realidade e, nesse sentido, importa compreender quais as motivações dos nossos alunos, vivências e contextos.

A educação artística atravessa paradoxos na sua essencialidade plástica: o desenho desapareceu do papel, substituído pelo ecrã. (Queiroz, 2016). Nesse sentido, pretende-se refletir sobre o impacto das novas tecnologias (Manovich, 2001:19) reconhecidas como novas mídias, por exemplo: software em geral, internet, sites, realidade virtual, vídeos digitais, jogos computacionais, arquivos digitais, quadros digitais etc. no processo ensino/aprendizagem (de HCA), atendendo à realidade da(s) escola(s) e ao *perfil* do aluno do século XXI em que a educação digital rivaliza com a educação analógica.

1.1.2 A evolução tecnológica e os novos contextos educacionais

Desde a invenção do chip (1947), o aparecimento do PC-*personal computer* (1980) e, sobretudo, da Internet, que a tecnologia digital tem sofrido uma enorme evolução.

A velocidade da informação tomou conta de nós, produzida/recebida de forma incessante e colocando uma tónica volátil no conhecimento que se faz ao som de um clic. *Goglar* passou a fazer parte do nosso dicionário, diariamente, constantemente (e, por vezes de forma obsessiva) em computadores, smartphones, smartwatches...

O contexto educacional sofreu alterações, como reflexo da sociedade e urge atuar em conformidade. A realidade em mudança e os avanços tecnológicos exigem que a escola seja uma instituição que integre novas tecnologias, um local de inovação que se

adapte às demandas de interrelação e redistribuição de conhecimento (Vargas, 1997:168). A nossa observação etnográfica informal em sala de aula tem-nos informado que muitos dos nossos alunos preferem o tablet, ou o smarphone, no momento de esboçar as suas primeiras ideias para desenvolver qualquer projeto do campo das artes visuais.

Neste contexto, importa perceber se estamos perante nativos digitais ou *generation C* ou apenas perante consumidores ou perante outros que carecem de classificação. Saliente-se a este propósito que a própria definição tem sofrido alterações (mutações) ao longo do tempo e de acordo com as investigações. Para além da uniformidade tipológica, encontramos uma comunidade de jovens que há muito difere da prática dos quadros de ardósia, da leitura atenta dos manuais e da escuta ativa e obediente. De acordo com Moretto:

Se a geração que hoje ocupa os bancos escolares traz para o interior da escola uma cultura que incorpora os modos de produção e comunicação de informações e conhecimentos por meio de distintos dispositivos móveis, tem acesso a filmes de ficção científica, reportagens científicas, jornais e vive bombardeada de informações oriundas de distintas fontes, é evidente que o seu modo de ser e de estar no mundo não se coaduna com as práticas pedagógicas convencionais centradas na escuta passiva de informações transmitidas pelo professor, que percebem como uma tortura implacável. (Moretto, 2015:32)

Num contexto de evidente dependência dos gadgets, onde a imagem e a comunicação prevalecem, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs - aparecem em inúmeros estudos como potenciais motivadores de aprendizagem.

Este fenómeno é novo na história do homem e, como é recente, também só recentemente tem merecido atenção por parte dos investigadores (Alpuente, 2018; Assis & Farbiaz, 2018; Cassany, 2014; Cassany & Hernández, 2012, etc.).

A maioria das fontes consultadas apontam as novas tecnologias como uma mais-valia no processo ensino/aprendizagem, mas essa utilização não deve ser imposta, deve resultar da natural necessidade de atualizar os processos de ensino. No entanto, o cruzamento de leituras *pro e con* relativas às novas tecnologias e ao uso de aparatos digitais em sala de aula, aconselha-nos a ser bastante cautelosos na abordagem do tema.

Para já, interessa-nos conhecer experiências e as boas práticas do uso didático das redes e dos aparatos e tecnologias digitais, contudo isso não nos impede de escutar as vozes críticas que tem vindo a chamar a atenção para determinados detalhes que importa perceber e enquadrar, pois existem profundas alterações que estão a ocorrer das quais ainda não temos uma visão segura e definitiva do alcance que implicam para o ensino em geral e, em particular, para o ensino e aprendizagem dos conteúdos que pertencem ao vasto campo das artes visuais.

1.1.3 Implicações das TIC em sala de aula

Em Portugal, numa resposta à emergente e profunda alteração dos contextos tecnológicos, há orientações curriculares que incitam à utilização das tecnologias digitais na Educação Artística, apelando especificamente para a criação de oportunidades de trabalho com diferentes programas e materiais informáticos (Costa, et. al. 2012: 76).

Na verdade, são várias as disciplinas do curso de Artes Visuais onde podemos encontrar essa indicação: Desenho A, Oficina de Artes e obviamente Oficina de Multimédia são alguns desses exemplos, mas essa utilização não poderá ser avulsa e descontextualizada. Apesar do estímulo criado, Costa, et. al. (2012) importa clarificar o *porquê*, o *para quê* e o *como* integrar as tecnologias.

Este uso dos novos meios, implica, também, alterações na dimensão do espaço e do tempo da aula, do contexto de aprendizagem, das formas de comunicação, das modalidades de interação e dos modos de construção do conhecimento.

. . . a literatura aponta em primeiro lugar para a necessidade de se equacionar o contributo das tecnologias não como um meio de expansão de técnicas, mas antes como um meio com potencial para ampliar o pensamento e a capacidade de expressão humana para ler, reler, criar e recriar o mundo. Nesta conformidade, e porque as tecnologias proporcionam espaço e oportunidade para a criação de trabalhos artísticos autênticos, indo além das abordagens tradicionais para olhar e pensar todos os domínios culturais, a diversidade de expressão e a reflexão crítica (Costa et al., 2012:76-77).

Deste modo, não basta apetrechar as escolas de PCs, como referem por exemplo, o plano PTE (2007); é necessário entender as novas tecnologias no seu contexto de aplicação (Silva, 2018) e verificar a eficiência do seu processo de utilização. Estas não devem substituir, integralmente, as práticas tradicionais do ensino artístico, mas podem

complementar e enriquecer processos e técnicas, numa gestão equilibrada de partilha de experiências no âmbito das artes visuais, criando oportunidades de (re)descoberta e (re)criação de objetos artísticos cujo produto final poderá pertencer ao universo das técnicas ditas académicas ou outros universos mais *contemporâneos*, que associem as novas tecnologias, como por exemplo o vídeo digital, entre outros. Permitem, ainda, que a construção do conhecimento ocorra de acordo com os interesses dos alunos, se existir prévio conhecimento desse contexto, podendo levar a uma melhor predisposição para a aprendizagem.

Estas novas literacias visuais e mediáticas, requerem novas abordagens que proporcionem uma eficiente comunicação. Professores e alunos têm de partilhar o mesmo *código*. O papel do professor como único transmissor de conhecimento desapareceu, mas este desaparecimento não é pacífico, nem absoluto. Alguns autores defendem que o professor deve atuar como um mediador.

Com as novas tecnologias, novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e fundamentalmente é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino-aprendizagem (Silva, 2018: 3).

Assim destaca-se a relevância intrínseca aos professores empenhados na inovação, onde devem ser continuamente aprendizes, na busca de caminhos que favoreçam o ensino-aprendizagem. Importa, portanto, criar novos desafios que estimulem o interesse dos alunos, tornando as aprendizagens efetivas e desenvolver competências que sejam, cada vez mais, inter e transdisciplinares.

Ultrapassada a *centralidade* do professor e, à luz das novas orientações pedagógicas que colocam o aluno como *foco* nos processos, seguindo as palavras de Saviani (2007) citado por Zuin, importa (também) compreender de que modo os novos contextos tecnicistas se podem sobrepor a este objetivo.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planeamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais (Zuin, 2015: 754).

Para o sucesso desta mediação importa definir interesses e pontos de partida (ou de chegada) dos alunos, como por exemplo centrar as atividades em temas que estimulem, sempre que possível, os seus verdadeiros interesses. Por outro lado, o “porquê” e o “para quê”, ou seja, a intencionalidade educativa, também deve ser resguardada e protegida, para não transformar os recursos digitais o “centro” da aprendizagem, substituindo a centralidade do aluno ou apenas meros instrumentos de utilização lúdica.

De que modo o professor poderia desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, principalmente na sociedade na qual ocorre o bombardeamento constante de estímulos audiovisuais?

Nesse sentido, Dewey, sugere que o educador deve apresentar ao aluno *direção e desafio*, duas palavras absolutamente radicadas numa esperança: a de que a democracia liberal se consolidasse na sociedade, cujas forças produtivas cada vez mais se alicerçariam na disseminação da tecnologia como condição de sua produção e reprodução. Seguindo essa linha de raciocínio, compreende-se a exortação de Dewey (1978), de que o aluno “cumpra seu destino, tal qual é revelado nos tesouros de ciência, de arte e de indústria, ora existentes no mundo” (Zuin, 2015:752).

1.1.4 As TIC no processo ensino/aprendizagem de Educação Artística

O Ministério da Educação lança, em 2010, o projeto Metas de Aprendizagem. A iniciativa, que envolveu nove equipas de peritos de diferentes áreas disciplinares decorreu da necessidade de produzir um documento organizador dos vários referentes curriculares, visando por isso a criação de um referencial comum de resultados a alcançar pelos alunos. É no contexto deste projeto que surgem, a nível nacional, as primeiras metas de aprendizagem na área das TIC, em que o aluno comunica, interage e colabora usando ferramentas e ambientes de comunicação em rede, selecionados de acordo com as respetivas potencialidades e constrangimentos, como estratégia de aprendizagem individual e coletiva.

Numa teoria de ensino, que poderíamos dizer construtivista e que aponta para uma

diferenciação pedagógica cujos objetivos implicam a valorização da autonomia e a (co)responsabilização, “o computador” (e tudo o que ele proporciona) seria um precioso aliado.

A multimídia utiliza vários meios (media) para comunicar (uma dada mensagem), o que torna a aprendizagem mais efetiva devido ao impacto da mensagem traduzido numa experiência multissensorial como nos explica Glasser e o seu conhecido esquema piramidal da aprendizagem. Tendo como referência a figura 1- Pirâmide de William Glasser, se usarmos apenas a voz, o efeito será de 70%, enquanto a combinação de voz e imagem aumenta para 90%.



Figural: Pirâmide de William Glasse. Fonte: <http://revistapontocom.org.br/materias/o-cone-da-aprendizagem>.

Para além disso, o desenvolvimento da Comunicação, sobretudo visual é um dos grandes objetivos da Educação Artística, proporcionando opções pessoais de abordagem gráfica e comunicacional, mais fluentes ou menos fluentes conforme o seu domínio. Neste sentido, na Educação Artística e em HCA em particular, será importante propiciar novos ambientes de aprendizagem e diferenciar atividades que englobem as novas tecnologias.

Em termos de aplicações concretas (como?), as hipóteses de utilização das tecnologias digitais nesta área disciplinar – Educação Artística, podem ser analisadas em toda a sua potência se pensarmos, tão-somente, nas inúmeras possibilidades de enriquecimento das experiências artísticas que poderão ser vivenciadas pelos alunos, através do que está acessível online, na Internet. De facto, além do uso de software específico, de ferramentas de recolha e tratamento de imagens, os recursos disponíveis hoje na Internet permitem

inúmeras linhas de fuga às práticas tradicionais, como sejam aquelas que resultam, por exemplo, da interação dos alunos com materiais de estudo interativos disponibilizados em variadíssimas galerias de arte e museus virtuais (Costa et. al., (201:77).

Tendo por base as tendências atuais de aplicação das tecnologias nesta área disciplinar, o quadro apresenta alguns exemplos de situações e oportunidades pedagógicas (Costa, et al.; 2012) que mobilizam as TICs para responder aos requisitos de aprendizagem comuns das disciplinas que integram a Educação Artística.

De acordo com o quadro abaixo, (Costa et al. 2012:78-79), observam-se as seguintes situações e oportunidades de aprendizagem com tecnologias na Educação Artística:

Quadro 1- Síntese de situações e oportunidades de aprendizagem com tecnologias na Educação Artística

Favorecer o pensamento e a prática artística criando oportunidades que permitam a vivência e a apropriação de diferentes técnicas de produção artística com recurso às tecnologias digitais (...).
Criar, experimentar e interpretar novas sensações e novas formas de expressão criando oportunidades que permitam aos alunos confrontar-se e familiarizar-se com ambientes e instalações ou simulações interativas (...).
Incentivar a criação, a produção e a divulgação artísticas criando oportunidades que permitam a mobilização de recursos tecnológicos, como câmaras digitais, para registo e posterior divulgação em canais de distribuição dos conteúdos na Internet (ex.: portefólios eletrónicos, canais de distribuição de artefactos multimédia, redes sociais).
Desenvolver a criatividade propiciando oportunidades que permitam a combinação de experiências sensoriais diversificadas (ex.: recorrer à utilização do vídeo digital e/ou de técnicas de animação que incorporem efeitos sonoros; recorrer a microscópios digitais para analisar texturas ou a software de edição de imagem).
Desenvolver a autoestima e a autoconfiança criando oportunidades que permitam a utilização das tecnologias para comunicar, dialogar e refletir sobre os processos e os constrangimentos presentes na criação artística (ex.: blogs, correio eletrónico, video- conferências, redes sociais).
Aprofundar as convenções e as regras da linguagem artística criando oportunidades que permitam selecionar, organizar e apresentar informações pertinentes com recurso às tecnologias digitais (ex.: é possível tirar partido de webquests já testadas em contexto de sala de aula e

disponibilizadas online).

Explorar diferentes técnicas de expressão artística criando oportunidades que permitam o acesso a uma variedade de obras artísticas (musicais, coreográficas, plásticas), através da Internet ou de CD-RoM.

Apesar das indicações da tutela sobre as Metas do ensino artístico, que remetem para a utilização de aplicações informáticas, as escolas continuam a não dispôr de equipamentos capazes e nem sempre os professores validam a importância da utilização das tecnologias, quer por falta de formação ou por falta de recursos materiais. A verdade é que para efetiva criação de oportunidades de aprendizagem usando as novas tecnologias, em primeiro lugar é preciso providenciar recursos, atendendo à gestão e sustentabilidade das tecnologias nas escolas.

Na educação (artística ou não) há que aceitar os *novos*, ou renovados, desafios conciliando logística, formação/qualificação e projetos inter/transdisciplinares para garantir a sustentabilidade do conhecimento, que se constrói de forma volátil e mutável (à velocidade de um clic) e que se quer colaborativo, atitudinal e promotor de sociabilidade.

A utilização das TIC no desenvolvimento de propostas de trabalho centradas nos contextos (em vez dos conteúdos) educativos poderá propiciar metodologias e hábitos de trabalho estruturadas de acordo com a metodologia de projeto e construir os alicerces de um ensino sustentável.

Esta metodologia parte de alguns princípios fundamentais (cf. Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. R., 1991-1992) que se enquadram na nossa prática letiva:

- o desenvolvimento do trabalho em grupo implica a partilha da responsabilidade, a cooperação e a participação ativa de todos os elementos;
- o trabalho de projeto envolve pesquisa, planificação, intervenção e avaliação;
- o principal propósito desta metodologia é orientar/facilitar a descoberta de soluções para problemas previamente identificados.

Enquadrado neste espírito colaborativo e cooperativo da aprendizagem, com o uso de novos mídias e códigos, as competências pessoais dos alunos *poderão* ter uma projeção mais ativa e construtiva na sua aprendizagem e as dos professores serão definidas por uma linha de ensino que lhes permitirá orientar seus alunos e mediar nos processos de busca, análise de informações (Vargas, 1987:168).

1.2 A flexibilidade curricular e os novos desafios da Educação Artística

1.2.1 Currículo / Perfil do aluno / Metodologias

Na concertação de um conceito humanista da Educação, antecipando alterações na gestão do currículo é publicado, em 1996, com o título, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors - Educação Um Tesouro a Descobrir o documento que vem elencar no seu IVº capítulo os quatro “pilares” da aprendizagem para o séc.XXI.

“Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.”(Delors et Al, 1996:101-102)

É neste entendimento holístico da aprendizagem, em que *se aprende a ser*, que a Educação Artística surge como terreno privilegiado de formação (sã) de cidadãos.

Ora, esta *missão* terá, obrigatoriamente, que acompanhar as alterações contextuais, sociais e tecnológicas, e gerir de forma diferente (ou diferenciada) currículos e metodologias.

Em Portugal, ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, é implementado em regime de experiência pedagógica, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, no ano escolar de 2017-2018, nos ensinos básico e secundário, que:

(..) visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo (DR, 2017:13881).

Estes princípios educacionais fazem parte de uma das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação.

Ainda, no enquadramento legal das novas orientações para a educação, surge o Decreto-Lei nº 55/2018, que estabelece no currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Estas preocupações que *direcionam* o ensino para as metodologias (ditas) ativas, pretendem desenraizar pedagogias obsoletas, procurando um caráter de *competência e utilidade* no que é ensinado. As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer (DGE, 2017:6).

Assim, relativamente, às implicações práticas do Perfil do aluno (pág.31) constantes no documento “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), estas deverão:

1. Abordar os conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados;
2. Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;
3. Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;

4. Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;
5. Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;
6. Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente; valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.

O anterior conceito de uma Educação para todos – educação de massas, dá lugar a uma Educação de/com qualidade onde se distingue o *indispensável*, outrora objetivos mínimos, dando lugar a uma *filosofia do essencial* para o indivíduo, ou seja, *ensinar para cada um*, o que quer dizer diferenciação pedagógica.

Neste sentido as Aprendizagens Essenciais (AE) vêm, também, implicar uma mudança de ótica curricular assente na substituição da acumulação do conhecimento enciclopédico pelo aprofundamento do conhecimento que se elege como essencial, devendo articular-se com o Perfil do Aluno. Os alunos deverão adquirir um conhecimento (indispensável) dos conteúdos da disciplina, em paralelo com um conjunto de competências que permitirão o desenvolvimento do seu perfil enquanto cidadãos.

Neste contexto o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular-PAFC, possibilita às escolas a construção do currículo de forma contextualizada e flexível. Esta gestão terá em conta a necessidade de respeitar as especificidades cognitivas e culturais dos alunos, a necessidade de valorizar os objetos do saber como objetos de gestão curricular e definição de projetos curriculares e a responsabilidade pedagógica pela criação de condições educativas para que os seus alunos construam significados sobre aquilo que aprendem.

A promoção de um ensino, que se quer de qualidade, pressupõe a realização de aprendizagens efetivas e significativas por parte dos alunos, alicerçadas em sólidos conhecimentos mobilizados em situações concretas, que potenciem o desenvolvimento

de competências de nível elevado, essenciais para lidar com a complexidade do mundo atual.

Tendo em atenção estes pressupostos, poderá dizer-se que a Educação Artística na sua natureza transdisciplinar, constitui um *terreno* privilegiado de formação do aluno, do artista e do cidadão. Esta prática, sistemática e contínua, encontra-se estruturada segundo 3 eixos interdependentes, como a seguir se observa:

Fruição – Contemplação

Pretende-se, de uma forma sistemática, organizada e globalizante, desenvolver as capacidades de apreensão e de interpretação no contacto com os diferentes universos culturais.

Interpretação – Reflexão

Incentiva-se, a partir da experiência pessoal de cada criança, a apreciação estética e artística, através dos processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese e juízo crítico.

Experimentação – Criação

Conjugam-se a experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos adquiridos através de exercícios e de técnicas, para a expressão de conceitos e temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho em cada criança.

Fonte : <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/artes-visuais-dimensoes.html>

Deste modo a *tónica* formativa do PEEA não se baseia exclusivamente no “fazer”, mas também na observação e na reflexão.

Por outro lado, tendo como referência o documento: Aprendizagens Essências (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória o aluno deve desenvolver um conjunto de competências específicas da disciplina e transversais aos anos de escolaridade, das quais se seleciona, o que consideramos de maior relevância para o estudo em questão (DGE, 2018; pp. 2:4):

- Situar cronologicamente as principais etapas da evolução humana que encerram fenómenos culturais e artísticos específicos. (A, B, C, D, F, I);
- Reconhecer o contexto espacial dos diversos fenómenos culturais e artísticos. (A, B, C, D, F, I);
- Valorizar o local e o regional enquanto cruzamento de múltiplas interações (artísticas, culturais, políticas, económicas e sociais). (A, B, C, D, F, H, I);

- Reconhecer características dos diferentes tempos médios, normalmente designados como conjunturas ou épocas históricas. (A, B, C, D, F, I);
- Analisar criticamente diferentes produções artísticas, tendo em conta os aspetos técnicos, formais e estéticos, e integrando-as nos seus contextos históricos (económicos, sociais, culturais, religiosos, militares e geográficos). (A, B, C, D, F, H, I);
- Reconhecer diferentes produções artísticas na época histórica e cultural em que se inserem, ou seja, saber-ver, saber-ouvir, saber-interpretar e saber-contextualizar. (A, B, C, D, F, H, I);
- Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e rupturas. (A, B, C, D, F, H, I);
- Pesquisar e analisar, de forma autónoma e planificada, utilizando fontes de natureza diversa, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos. (A, B, C, D, F, I);
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos e artísticos circunscritos no tempo e no espaço. (A, B, C, D, F, H, I);
- Relacionar as manifestações artísticas e culturais da história de Portugal com as manifestações artísticas e culturais da história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades. (A, B, C, D, F, G, H, I);
- Utilizar, em cada área artística, vocabulário específico. (A, B, C, D, F, I);
- Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados, recorrendo a diversas formas de comunicação (textos, imagens, vídeos, entre outras). (A, B, C, D, F, H, I);
- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade estética e artística e o juízo crítico, estimulando a fruição de bens culturais e artísticos. (A, B, C, D, E, F, G, H, I);
- Emitir opiniões pessoais fundamentadas sobre produções artísticas das épocas em estudo, utilizando a linguagem das artes visuais. (A, B, C, D, E, F, H, I);
- Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista. (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J);

- Respeitar a biodiversidade, valorizando a importância da riqueza das espécies vegetais e animais para o desenvolvimento das comunidades humanas. (A; B; D; F; G);
- Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas. (A, B, C, D, E, F, H);

Face ao exposto, será numa vertente inter-trans-multidisciplinar que o aluno poderá *produzir* conhecimento alicerçado na sua individualidade. O conhecimento espartilhado pretende dar lugar ao conhecimento contextualizado e rizomático.

1.2.2 A História da Cultura e das Artes no atual currículo do ensino secundário

A disciplina de História da Cultura das Artes é uma disciplina bianual (10º e 11ºanos) específica do curso de Artes Visuais, (assim como Geometria Descritiva A e Desenho A) podendo ser substituída, num quadro opcional, por Matemática B. Anteriormente designada por História de Arte (trianual) no ano letivo de 2005/2006, passou a designar-se História da Cultura e das Artes, remetendo para o estudo, de duas áreas temáticas - definidas pelo seu subtítulo, centradas na *evolução* da civilização ocidental e com referências à especificidade portuguesa, que constitui o *programa* numa divisão de dez módulos que se denominam por: A Cultura da Ágora, A Cultura do Senado, A Cultura do Mosteiro, A Cultura da Catedral, A Cultura do Palácio, A Cultura do Palco, A Cultura do Salão, A Cultura da Gare, A Cultura do Cinema e A Cultura do Espaço Virtual. Destes módulos destacam-se os cinco específicos para o 11º ano números: 6, 7, 8, 9 e 10 ou seja da Cultura do Palco à Cultura do Espaço Virtual, ou de finais do ano 1600 ao ano 2000.

HCA é, habitualmente, uma disciplina de notória componente teórica em que as metodologias primam pela memorização de termos técnicos (as “gramáticas decorativas”!) e de conteúdos, através da apresentação oral com recurso a imagens ou apresentações eletrónicas. Deste modo, entende-se que no ensino perdura a vertente clássica, alicerçada na exposição oral de conteúdos apoiada em imagens ou vídeos, onde a utilização das tecnologias digitais assume um caráter passivo ou instrumental.

Um outro aspeto que pode parecer de menor importância é a extensão do programa (atrás indicado) e que, por se tratar de uma disciplina sujeita a exame nacional sofre, amiúde, constrangimentos no desenvolvimento estratégico de atividades.

Na verdade, trata-se de uma disciplina que luta atualmente, como muitas outras da área das humanidades (como Filosofia, por exemplo) pela sua sobrevivência no currículo. Tendo deixado de ser obrigatória, para ser optativa em muitas escolas, pode acontecer que um aluno possa chegar a um curso superior de artes visuais sem nunca ter cursado essa disciplina no ensino secundário, como frequentemente descobrimos quando conversamos com os nossos alunos.

1.2.3. Um diálogo possível entre a História da Cultura e das Artes e a Cultura Visual

Sendo indiscutível que a imagem é um elemento dominante, quer nas representações artísticas (HCA), quer na atual cultura- *ocularcentrica* (Campos, 2013), o ensino de conteúdos artísticos *ganha* no conhecimento do contexto em que decorre. Assim, será importante perceber de que modo os alunos investem nesta interação/relação do tema com a Cultura Visual, enquanto (...) *forma de discurso, um espaço pós-disciplinar de investigação* (Hernandez, 2007:21), para um melhor entendimento da história, dos factos e dos seus protagonistas. Por outro lado, a atual *visualização do mundo* (Campos, 2013), está ligada aos dispositivos eletrónicos, nomeadamente ao telemóvel, sendo esta *centralidade* uma das características da Cultura Visual Contemporânea. Nesta cultura da imagem, dominada pela *hegemonia da visão* (Campos, 2013) importa saber ler, saber conhecer, e também, saber ensinar. Através do tema, numa possível *hibridização e mestiçagem* da imagem – Retrato, o aluno poderá ensaiar a *visualização da existência* (Campos, 2013).

1.2.4 História da Cultura e das Artes e tecnologias digitais. Um campo pouco explorado em educação

Da revisão da literatura é possível identificar o desenvolvimento de projetos artísticos no âmbito das TICs em diversos países, nomeadamente Portugal, Espanha e

Brasil entre outros, que apontam para a transversalidade de conteúdos em diversas áreas. No entanto, no que a HCA diz respeito, poucos foram os estudos. Da nossa pesquisa nas bases de dados e repositórios destacamos a dissertação para obtenção do grau de mestre de Gameiro (2016): *A História da Cultura e das Artes no desenvolvimento da criatividade em composição cenográfica* defendida no Instituto Politécnico de Lisboa; e também, mais recentemente, a tese de doutoramento de Alpuente (2018) - *La creación audiovisual e Edcucación. Um estudio a partir de autorretratos e identidade desde la videocreación*.

Esta pesquisa leva-nos a inferir que a utilização das novas tecnologias no processo de ensino/aprendizagem de HCA é um campo ainda pouco explorado nas pesquisas acadêmicas.

1.3 Importância do retrato na História da Cultura e das Artes

1.3.1 O que pode a educação artística aprender com a representação e a autorrepresentação

Num tempo de fluxo incessante de produção e circulação de retratos fotográficos e fílmicos, numa sociedade organizada em redor da imagem, mas que, paradoxalmente, a destrói, pelo excesso, é fundamental interrogar a vida das imagens e, em particular, qual o papel do retrato na nossa cultura.

Cruzando obras de épocas muito diferentes, apresentamos o retrato em redor de três categorias paradigmáticas: como dispositivo afetivo, como formador da identidade pessoal e como estratégia do poder.

O retrato é um apelo. Olhamo-lo e somos olhados de volta. Oferece-se e interpela-nos assim - nos deixemos incomodar. (AA VV, 2018:319)

Em 2018, realizou-se no Museu Nacional de Arte Antiga (MNAA), em Lisboa a exposição - *Do tirar polo natural*, que nos ofereceu material iconográfico e teórico de grande valia para o presente estudo, do qual a citação que enceta este ponto (sub)capitular, parece constituir exemplo significativo.

Conscientes da relevância da temática do retrato, ampliada ao autorretrato, autorrepresentação e outras abordagens que envolvem a identidade pessoal e coletiva, é

de referir que a abordagem não se foca no desenvolvimento histórico e *académico* do retrato, antes procura explicitar a importância desta temática no ensino artístico, na EA e em especial no processo de ensino/aprendizagem de HCA.

No entanto, não deixa de ser curioso verificar a forma como se iniciou esta temática no seio do ensino artístico.

. . . na origem do ensino artístico, nas Academias de Belas-Artes, o retrato não era concebido como um conteúdo independente, constituindo a cabeça uma das “partes” do corpo humano a ser estudada, inicialmente, na Aula de Desenho Histórico, e, a partir da reforma de 1881, na Aula de Desenho de Figura por Estampa. Herdeiras das academias de Roma e de Paris (Lisboa, 2007:442), as Belas-Artes portuguesas seguiam o seu modelo, no que respeita, quer à sequência das aprendizagens, quer à prática do desenho de figura, sempre precedida de e sustentada num sólido conhecimento da geometria. (Sousa & Calado. 2016:54)

A cópia do natural, como se enuncia no título da exposição do MNAA, só surge após um longo e exaustivo processo de aquisição da técnica, e só por fim, a partir do modelo nu (Sousa & Calado, 2016:52).

Sabemos, ainda que, o retrato é um género de representação muito procurado e presente em vários estudos/investigações, sujeito a várias abordagens e estudos, como afirmam Sousa & Calado, no artigo: *História e didáticas do retrato: do ensino artístico à prática nas escolas*, no congresso internacional *Matéria-Prima*, 2016:

Estas unidades, que refletem diferentes abordagens. . . Desenho de retrato e autorretrato: uma primeira abordagem didática (Ramos, 2012); O autorretrato: tema facilitador da apreensão de conteúdos essenciais da linguagem plástica e da comunicação visual na disciplina de educação visual do 8.º ano (Rocha, 2012); O trabalho em fotografia num projeto de artes performativas (Nogueira, 2012); Ensaio sobre a cegueira: olhar para dentro de... Proposta de unidade de trabalho para a disciplina de Desenho A, 11º ano (Paulino, 2012); A banda desenhada como estímulo à criatividade dos alunos do 8.º ano: dinâmicas do desenho e autorrepresentação (Nunes, 2013); Modos de representação: explorando o retrato fotográfico com alunos do 1.º ano do Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais (Machado, 2014) ou A minha arte é ser eu: o reflexo da cultura do aluno na autorrepresentação e a sobreposição desta à cultura de escola (Mendonça & Henriques, 2014) (Sousa & Calado, 2016:53).

Para além do exposto, o retrato constitui indubitavelmente uma das principais manifestações artísticas na HCA, sendo um dos temas mais recorrentes na arte, desde a Antiguidade até ao momento presente.

Mas, de que falamos quando falamos de retrato?

Azara (2002) descreve o nascimento do retrato relatando a história da filha do rei Boutades que, na eminência da partida do seu pretendido para a guerra, regista o perfil deste numa parede através da sombra projetada pela ação da luz de uma vela. A partir deste registo, a princesa ordena a um artesão que crie um molde e que tire dele distintas imagens, podendo, assim, estar próxima do seu amado em qualquer local (Machado, 2014:88).

O retrato aparece, portanto, ligado a uma ideia de *ausência* ou de *perda*, a representação de *um outro* motivada “pela noção de brecha ou de falha sentida pelo ser humano, a partir do momento em que se percebe a si próprio como um ser finito”. Ao procurar constituir-se como substituto, um duplo do sujeito representado, o retrato data o retratado num determinado tempo e espaço e, simultaneamente, procura ultrapassar “as barreiras do tempo e do lugar” e “prolongar a sua presença se possível para sempre” (Soares, 2017:13).

A função principal dos retratos surge, assim, de uma motivação que oscila entre a recordação e a veneração. Os retratos mantêm viva a presença do sujeito da representação, ainda que ele esteja ausente, permitindo perpetuar a memória e vencer a morte física do sujeito. É neste sentido, que podemos falar de “Do Afetivo” (AA VV, 2018:111), porque o retrato começou por ser a memória de uma ausência. Numa sociedade *transfigurada* pela tecnologia, a imagem enquanto memória (viva) poderá ser um estímulo para o (re)conhecimento da HCA e contribuir para uma aprendizagem sustentável, numa dimensão afetiva e efectiva.

1.3.2 Retrato de época visto pela ótica da História da Arte

Retrato, é uma palavra originária do termo italiano *ritratto*, e de origem indirecta no termo latino *retrahere* (Machado, 2014). Pode ainda *ler-se* neste significado o *movimento* do retratista que, com o intuito de representar o outro ou de se representar a si mesmo, se move em direcção à *raiz* do eu, realizando, nesse sentido, um movimento de recuo – *para trás do aparente*.

Retratar ou registar *o que está para trás*, objetivo da história, pode ser, aqui, entendido como a procura do entendimento do eu - autorrepresentação ou representação do outro. Curiosamente, fala-se em *para trás do aparente*, o que poderá querer dizer que

cada um vê de forma diferente, daí a subjetividade das representações, não estando em causa outras limitações, por exemplo, técnicas.

Este aspeto de carácter interpretativo levanta outras questões no entendimento das fontes e documentos históricos. Na História da Cultura e das Artes, por vezes, mais importante do que quem fez – retratou (artista/movimento); importa, sobretudo, quem é o retratado. E nesse aspeto, *dos fracos não reza a história*, sabemos que o retrato era privilégio de alguns. Para além disso, o retrato dito histórico vive de uma construção do *quotidiano* onde se convencionam questões de poder, como se optou por agrupar na exposição do MNAA - “Do Poder”, *porque o retrato foi usado com fins sociais, políticos e religiosos*.

O retrato assume, assim, valores diversos *retratando* protagonistas, poderes (e afetividades) num *elo* com o passado. Evidente será dizer-se que a *imagem* assume, pelo seu carater iconográfico, uma importância fundamental no ensino de HCA ilustrando protagonistas, ações e contextos, seja ela história ocidental, portuguesa ou a história que se constrói.

Um outro aspeto que nos merece importância é o enquadramento do Retrato, do qual se salienta o rosto pela sua capacidade expressiva e que nos *ajuda a reconhecer*, surgindo como um lugar de constante indagação sobre o sujeito e sobre a identidade (Machado, 2014:87).

Alguns autores defendem que na leitura do rosto se faz a interpretação de um conjunto de signos capazes de *avaliar* (e classificar) o indivíduo.

. . . a propósito da fisiognomia, destaca alguns tratados que defendem a possibilidade de se operar uma avaliação sobre a natureza do indivíduo por meio da “sua estrutura corpórea, dado que todas as afecções naturais transformam simultaneamente o corpo e o espírito: e assim os traços do rosto, ou as dimensões dos outros órgãos, são signos que remetem para um carácter interno.” Este tipo de estudos, que tiveram um largo desenvolvimento a partir do século XVI, visam chegar à alma dos indivíduos através do corpo e, particularmente, através do rosto, que surge como espelho da alma (Machado, 2014:87).

Para além da leitura da alma ou do estudo da fisionomia, (de que é exemplo o retrato romano), o retrato detém um sentido mimético próprio capaz de, pela imagem, trazer à

nossa presença quem está ausente ou morto, há como que a crença de que existe um vínculo mágico entre a representação e o sujeito que lhe deu origem ao qual se acrescenta, independentemente da técnica que assuma (desenho, gravura, estatuária, pintura, fotografia, etc.).

Será, também, através do envolvimento afetivo que a imagem transporta, que a *transferência de conhecimento* se otimizará traduzida tanto quanto possível num envolvimento no projeto que aqui se desenha, em que o corpo, a imagem de si e a própria fisionomia dão lugar a uma *estória* de outro.

1.3.3 Autorretrato como dispositivo de construção de subjetividade

Quando falamos de autorretrato, entres mitos e lendas, chegamos às selfies. Ao contrário de Dibutade, que procura preservar a memória do seu amante para a contemplar, Narciso só se vê a si mesmo cuja longevidade depende do facto de não se poder conhecer. Da lenda *reza* a história de um Narciso teimoso que revela a sua incapacidade de envolvimento humano, o aspecto que constitui a raiz da sua tragédia: era muito belo, mas incapaz sequer de olhar o outro seu semelhante. Narciso suscita várias paixões à sua volta, mas não lhes corresponde, rejeitando-as sucessivamente (Vieira, 2006:5).

De Narciso, nasce o amor pela imagem, pela sua própria imagem.

Podemos retirar dessa proposta de Alberti, apresentando o confuso Narciso como primeiro pintor, outra conclusão: o fenómeno da reflexão espetacular, e da reflexão pessoal, coloca-nos diante da necessidade de conhecimento de si. E o espelho/água remete para esse autoconhecimento (MNAA:227).

Para além das questões de pendor narcísico e exacerbado da atual sociedade, importa reter a sua indiscutível atualidade.

Esta questão da imagem de si – autorretrato - e não do outro, leva-nos a questões sobre a identidade, porque o retrato (e o autorretrato) assume-se como espelho, real ou imaginário, ao qual acrescentamos, que não fala de quem é, mas de quem sou (ou quero

ser) e que não sendo quem é, se torna num duplo – o outro, o do espelho, o da fotografia ou o da selfie.

Como recriação de uma realidade externa ou interna, a imagem torna-se um duplo da realidade. E acontece que este duplo, sendo identificável com uma realidade viva, autónoma e desestabilizadora do sujeito, vem pelo contrário apaziguá-lo. A imagem passa a incorporar a instabilidade e os medos do sujeito, antes de mais porque deles o distancia, permitindo dessa forma que o sujeito os equacione (Vieira, 2006:7).

É na centralidade da imagem e das TIC que se procura entender de que modo a representação e autorepresentação pode constituir-se como potenciadora de sentido de pertença na construção da subjetividade, enquadrando os pequenos monitores portáteis, smartphones?

Esta possibilidade de realização de um autorretrato em que se possam conciliar, simultâneamente, visões de si e do outro, centrada no uso do smartphone num trabalho colaborativo e refletivo, pode contribuir para – *o conhecer-se através do outro e através do olhar do outro sobre si próprio*.

Não será este, um dos objetivos maiores da educação, a consciência de si e do outro, numa vertente humanista e sociológica promotora de cidadania?

Com recurso a software apropriado, (como o WiVideo) e ao princípio pedagógico dos projetos de trabalho (Santos et. al, 1991), o aluno metamorfoseia-se *entre verdade e ficção* procurando (in)vestir (n)a pele do autor citado. Este projeto realizado entre a *verdade e a ficção* (como se agrupa o retrato em torno da Identidade na referida exposição do MNAA), num melhor conhecimento da obra, do autor, e do enquadramento e simbologia da obra, permite de forma que se quer criativa (re)produzir, acrescentar outros conteúdos, outras simbologias, que são únicas e pessoais constituindo uma forma de *invenção da individualidade e descoberta de subjetividade* (Morris citado por AA VV, 2018:227). Por outro lado, o aluno investe numa cultura participativa, apresentando a sua perspetiva sobre a obra referenciada, onde se subtraem experiências, vivências, egos. A representação ou a autorrepresentação implicam um exercício de uma reflexão profunda num *retira-te para dentro de ti e olha* (Plotino citado por AVV, 2018:229) ou na procura de uma

igualdade consigo (Hegel citado por AVV, 2018:229). Neste projeto procurou-se representar a partir de uma referência histórica, estilo artístico ou tema. A seleção da obra foi totalmente da responsabilidade do aluno, permitindo (de algum modo) uma identificação com o autor, com o tema, com a época ou mesmo com a técnica.

A razão ou razões inerentes a estas escolhas resultam de diferentes sensibilidades, gostos, experiências ou vivências ou até mesmo de questões fisionômicas - rosto. Um outro exemplo, relacionado com as origens, foi expresso por um grupo de alunas afrodescendentes numa apresentação: “O Percurso Cultural da Mulher Negra”. As técnicas usadas neste projeto variaram de acordo com os objetivos individuais de (re)apresentação, entre a fotografia e o vídeo.

Entre as obras selecionadas (dos vários *períodos* da HCA), encontram-se: o Grito de Eduard Munch, Monalisa de Leonardo DaVinci, entre outras obras de Van Gogh, Vermeer, Andy Wharol, Degas, Goya e Friedrich.

1.4 Novas Culturas Juvenis Contemporâneas: Uma cultura de Prossumidores

1.4.1. Culturas juvenis Contemporâneas: De quem falamos?

Ser jovem é um dos mitos da atual sociedade *exaltado* na maioria dos produtos publicitados diariamente. Assumida por alguns, como uma fase de extraordinária felicidade, sabemos que nem sempre assim acontece. Na verdade (e já passamos por isso), esta fase da vida traz um conjunto contraditório de emoções, certezas, incertezas, seguranças, medos seguindo a ideia de Campos (s/d):

A juventude, cuja faixa etária, é configurada, por alguns autores como um estado que parece reflectir aquilo que de melhor e pior a condição humana encerra. Apesar das ambivalências que carrega, esta parece representar a “idade de ouro”, propagandeada pelo mercado em matéria de desejo de uma sociedade que tenta a todo custo ressuscitar o velho mito da “eterna juventude” (Campos, s/d:1).

Uma das características indissociáveis destas novas culturas é a visualidade, uma componente relevante da vida social, sendo que a imagem enquanto veículo de comunicação e representação do mundo tem acompanhado o homem ao longo da sua

história (Joly, 2001; Chaplin,1994; Sauvageot,1994).

Pensamos o mundo em termos visuais, conferindo a dissemelhantes entidades, agentes e instituições predicados imagéticos, situando-os num universo visual particular. Como afirma Sauvageot (1994:7), a visão é um “facto social maior”. Numa realidade centrada na imagem, importa perceber que:

. . . os atributos visuais que contribuem para distinguir a juventude enquanto categoria social e cultural singular desempenham um papel vital na constituição de uma cultura visual que se expõe primordialmente nos media e nas novas tecnologias, nas indústrias culturais e de lazer, que atravessa a publicidade, o cinema, a Internet, a música, entre outros territórios de produção e consumo de bens culturais (Campos, s/d:2).

A adolescência é a fase de vida do indivíduo onde se dá a construção da identidade, enquanto um produto pessoal e cultural. É uma fase de particular conflito e crise no que respeita ao conhecimento de si e àquilo que os outros esperam de si. Durante este período, o adolescente confronta-se com uma série de mudanças relativamente ao passado e ao que viveu até então, assim como em relação ao futuro e ao que dele é esperado. A partir do momento em que o adolescente toma consciência de si, do outro e do meio confronta-se com a incerteza de quem é, como se vê e como os outros o veem.

Enquanto não consegue alcançar o nível de maturidade necessário à sua autonomização, o adolescente vai procurar identificar-se com os outros e procurar o reflexo da sua imagem. O grupo de pares assume, então, um papel de extrema relevância porque é ali que o adolescente irá procurar descobrir quem é na realidade. Daí a relevância do tema – retrato, enquanto “espelho” de si e do outro no desenvolvimento de um trabalho colaborativo e grupal profícuo no desenvolvimento de capacidades socio-afetivas.

Os pares são iguais, com dúvidas, energias, certezas, desafios, medos, angústias e desejos qualitativamente idênticos. Por isso o adolescente sente-se “em casa”, mais confortável perante o conhecimento de que o outro é como ele, sente como ele, tem os mesmos problemas que ele tem. No entanto, o crescimento maturativo faz-se no confronto da diferença. Por isso é importante que o próprio grupo de pares seja diferenciado ou heterogéneo. Por outro lado, os adolescentes não usam ainda a capacidade de relativizar, não há percurso nem espera, é o «aqui e agora», por isso os meios têm de ser imediatos.

Num contexto de democratização da imagem, ainda que por vezes “desrealizada” (Campos, 2012), o telemóvel atua como uma janela do mundo e para o mundo no registo e disseminação de Eu. Simon Sinek, autor britânico-americano, palestrante motivacional e consultor organizacional, no seu video sobre *The Millennial Generation - “This is Why you don’t succeed”* alerta para o vício do telemóvel, classificando - o no quadro das dependências num patamar similar ao álcool e outras drogas, produtoras de dopamina.

Na adolescência, a autoestima social (confiança na capacidade de estabelecer relações sociais, construir e preservar amizades) é uma preocupação frequente, mas, em muitos casos, explica a subordinação da própria independência às influências do grupo de pares “aos 12 anos de idade, a maioria dos meninos e meninas já tem um perfil numa rede social e se organiza em grupos para se ajudarem nos deveres e tarefas do dia-a-dia” (Cassany, 2014:7).

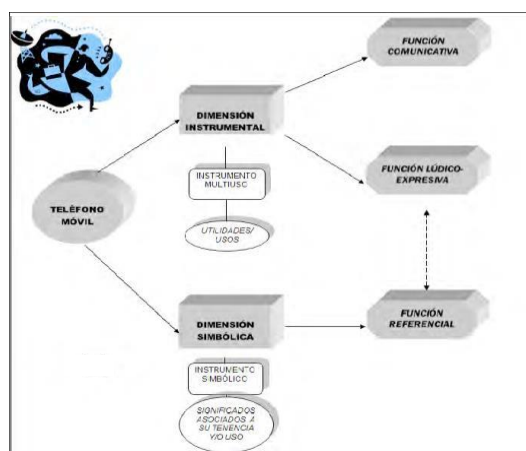


Figura 2: Dimensões e funções do telemóvel. Fonte: Garcia & Monferrer (2009:88)

Associada à vertente socio-afetiva, os adolescentes, citando Campos (2010), procuram nos seus pares o conforto do “reencontro” da(s) sua(s) realidade(s), na difusão de um caldo cultural digital demarcado por uma nova ontologia: a de que ser significa ser espetacularmente percebido (Turcke, 2010).

Neste contexto, podemos dizer que *sou visto, logo existo* (AVV, 2018:233) ou seja estar (sempre) presente convocando o poder da imagem, num paralelo desafiante entre o retrato, dito tradicional, e as novas tecnologias potenciadoras de uma difusão alucinante.

1.4.2 Entre a recepção e a produção. A cultura juvenil atual como uma cultura simultânea de produtores e consumidores

Prossumidor, em termos genéricos é um neologismo que começou a ser utilizado no mundo anglosaxónico (*prosumer*) a partir de uma das mais emblemáticas obras de Alvin Toffler (Toffler, 1980) que junta os termos “pro” de produtor, com “sumidor”, de consumidor. No essencial refere-se a uma das mais excitantes capacidades que os novos ambientes digitais, sobretudo as ferramentas das redes sociais, podem proporcionar a cada um. Na prática, ao “tradicional” papel de receptor, no processo comunicacional que agora se desenrola maciçamente pela internet, associamos agora uma nova possibilidade: a de também podermos produzir conteúdos que podem ser difundidos em tempo real. Na verdade, muitos de nós, transformaram-se em prossumidores, consumindo e *produzindo* conteúdos no ciberespaço. Nessa produção, o smartphone parece constituir a ferramenta primordial.

O novo contexto social emergente descrito e o uso e desenvolvimento dessas novas tecnologias pelos mais jovens implica um novo potencial para seu crescimento, desenvolvimento, autonomia e formação pessoal, mas também o possível surgimento de novos riscos associados (Alpuente, 2018:91).

No atual contexto é também muito comum a partilha de conteúdos. Apesar da postagem ser vista por alguns autores com um carácter narcisista, o autor parece rever-se e identificar-se com os seus visualizadores (em qualquer parte do mundo). Da necessidade de ganhar a atenção do outro o autor/prossumidor procura novos registos de autoestima, de autorreflexão, reconhecimento e valorização.

Paul Duncum (2011) afirma que esta nova cultura e capacidade dos *prossumidores* têm consequências de curto e de longo alcance para a Educação Artística, que passam, entre outras, por reconhecer as necessidades de desenvolvimento atendidas por redes baseadas em interesses comuns e afinidades; por ensinar as competências dos media baseadas no tempo, por aprender a negociar equilibradamente entre as exigências de uma aprendizagem intencional versus cultura hedonista, muitas vezes transgressora, que parece caracterizar uma boa parte da juventude. Esse é um trabalho pedagogicamente delicado que agora cabe aos professores mais comprometidos com as problemáticas do seu tempo.

No contexto escolar, poderíamos dizer que o aluno, se por um lado recebe/obtem conhecimento sobre o objeto artístico e a sua envolvente histórica, por outro, desde que devidamente estimulado, também questiona, recria e partilha a sua perceção do visionado e contribui, segundo Levy (1997), para uma *inteligência coletiva*. Essa mesma, a que as suas produções artísticas criativas procuram, de alguma forma, visibilizar e dar visibilidade. Os nossos jovens tornaram-se, deliberadamente, críticos online na disputa do maior número de likes para as suas publicações, criando grupos de identificação.

Promover um ensino de qualidade pressupõe a realização de aprendizagens efetivas e significativas por parte dos alunos, alicerçadas em sólidos conhecimentos, mobilizados em situações concretas, que potenciem o desenvolvimento de competências de nível elevado, essenciais para lidar com a complexidade do mundo atual.

Num mundo definido por velocidade, mobilidade e obsolescência - onde o significado, a importância ou o valor das coisas passa rapidamente, a tecnologia móvel facilita ao usuário inserido nessas redes a possibilidade de gerenciar adequadamente suas relações sociais e seus grupos de membros, atualize e pesquise instantaneamente informações que permitirão que você participe, ou até faça parte do grupo de pares, família, juventude, político ou público que decide e emite opiniões em tempo real (Garcia & Monferrer, 2009:87).

Inseridos numa cultura crescentemente global e visual, estes alunos prosumidores são motivados para as suas produções, porque sentem o suporte emocional de uma comunidade ávida para ver as suas produções. Não se trata, portanto, de apenas produzir por produzir, antes, produz-se para um público que se sabe existir e que se imagina poder apreciar a produção realizada.

1.5 Pequenos ecrãs em sala de aula: Criatividade e Comunicação

1.5.1 Vozes críticas *negativas* (diabolizações) relativamente ao uso do smartphone em sala de aula

Alguns autores como Nicolas Carr (2012), Amber Case (2014) e Susan Greenfield (2015) a partir das ciências da comunicação, da antropologia e da neurociência, têm chamado a atenção para as profundas alterações que a revolução digital em curso têm vindo a provocar sobre as pessoas.

Para Case (2014), que se define a si própria com uma antropóloga cyborg: *a tecnologia está já tão incorporada nas nossas vidas quotidianas que frequentemente se torna difícil dar um passo atrás para nos consciencializarmos da forma como nós estamos a mudar com ela* (p.9). Ou seja, estamos a mudar, e a mudar muito rapidamente, mas não nos apercebemos das mudanças que já estão a afetar, e de várias maneiras, o nosso quotidiano.

“Educação após Auschwitz” (Adorno, 2015) ao considerarem a tecnologia como um fim em si mesmo, ao invés de representar uma produção humana, os indivíduos, por meio dela, desenvolvem relações irracionais e patológicas. Essa constatação de Adorno é atualmente revitalizada na sociedade na qual os dilemas e tensões humanas tendem a ser elaborados cada vez mais por intermédio do uso de telas e displays. Não por acaso a palavra vício é cada vez mais empregada nos mais variados contextos, nos quais se fazem presentes a produção e o consumo de estímulos audiovisuais (Zuin, 2015:757).

Nas palavras de Adorno, citado por Zuin, é perceptível o desajuste que a tecnologia pode promover numa utilização desmedida. Num contexto em que a utilização das novas tecnologias, cada vez mais miniaturizadas e disponíveis, os pequenos monitores, mais conhecidos por smartphones são (atualmente) *concentrados* tecnológicos com a convergência de várias mídias num só aparelho, cuja portabilidade (pode ser carregado no bolso) e onipresença tornou o smartphone a TIC interativa mais amplamente usada no planeta.

Nicolas Carr, que apesar de escrever a partir do jornalismo, ou das ciências da comunicação, não deixa de justificar os seus posicionamentos a partir de investigação realizada por cientistas em importantes centros de investigação norte-americanos, o que torna o seu testemunho fundado cientificamente e empiricamente (e não apenas meramente opinativo), complementa:

como o tempo que passamos a saltitar entre hiperligações suplanta o tempo que dedicamos à reflexão silenciosa e à contemplação, os circuitos que possibilitavam esses antigos processos e funções intelectuais enfraquecem e começam a destruir-se. O cérebro recicla neurónios e sinapses não utilizados e dá-lhes outras tarefas mais urgentes. Ganhamos novas competências e novas

perspectivas, mas perdemos outras (Carr, 2012:151).

Referindo-se, em concreto, à internet, Nicolas Carr considera que a rede está a alterar, e de forma galopante, o modo como o nosso cérebro trabalha:

A nossa utilização da internet envolve muitos paradoxos, mas aquele que parece vir a ter maior influência a longo prazo sobre como pensamos é este: a internet agarra a nossa atenção para depois a dispersar. Focamo-nos intensamente no meio propriamente dito, no ecrã cintilante, mas distraímos-nos com os disparos contínuos de mensagens e estímulos que competem entre si pela nossa atenção (...) (Carr, 2012:149).

Evidentemente que tal facto não pode deixar de ter profundas consequências no modo como o ser humano aprende, daí que não deixe de ter profundas implicações nos modos como o ensino/aprendizagem se produz na contemporaneidade, e como vai afetar o funcionamento da escola e das disciplinas escolares.

Susan Greenfield segue uma linha de pensamento crítico muito próxima da de Carr, ao considerar uma série de efeitos negativos devido à dependência dos jovens (e menos jovens!) das redes sociais. Greenfield sustenta que:

os sites das redes sociais poderiam piorar as habilidades de comunicação e reduzir a empatia interpessoal; as identidades pessoais poderiam ser construídas externamente e refinadas até à perfeição tendo a aprovação por uma audiência como prioridade, o que pressupõe um comportamento mais próximo de uma qualquer arte performática do que de um crescimento pessoal robusto; o jogo obsessivo poderia levar a um maior descuido, a um menor tempo de atenção e a uma crescente disposição agressiva; poderia levar a uma forte dependência de mecanismos de busca e preferência pela navegação (na Web) em vez da investigação em si, e tal poderia resultar num processamento mental ágil, é certo, mas à custa de um conhecimento e compreensão mais profundos (Greenfield, 2015: 265).

Greenfield (2015) alerta-nos para a diminuição dos níveis de atenção que o uso da tecnologia pode provocar, que na observação em contexto educacional será o mesmo que dizer que a atenção dos nossos alunos está mais focada nos pequenos ecrãs de bolso do que nas atividades da aula. Para além destas implicações, a autora considera, ainda que os professores notaram declínios na atenção dos alunos e atribuem isso às tecnologias digitais.

Daí, decorre um outro aspeto, já anteriormente referido, a necessidade dos nossos jovens estarem sempre contactáveis, emitindo e recebendo feedback nas redes sociais – prosumidores. Desta expectativa nasce a necessidade de *alimentar* (e ser alimentado) a

novidade, seja ela de carácter pessoal, social ou artístico. Esta dependência que envolve elevados níveis de dopamina, pode desencadear estados depressivos, quando a *resposta* (na comunicação) não se verifica, colocando o indivíduo à mercê da máquina.

Num mundo em constante e acelerada alteração, para além das questões físicas associadas a posturas incorretas e repetitivas, alteram-se (também) perfis psicológicos que se constroem nos desequilíbrios do uso da *máquina*.

Segundo muitos outros estudos do campo da sociologia contemporânea, o que identificam estes autores, já é de facto o que está a acontecer. Mas perante estes cenários pessimistas, como podem ser utilizados estes meios digitais e tecnológicos extraordinários de modo mais amigável, quer dizer, de modo mais humano, de forma a não se produzirem essas alterações neurológicas radicais nos modos como o cérebro humano se comporta?

1.5.2 Vozes críticas *positivas* (divinizações) relativamente ao uso do smartphone em sala de aula

Da consulta da revisão bibliográfica e do repositório foram encontradas várias investigações que apontam para os benefícios da utilização das TIC em sala aula, pelo que ao longo da dissertação foram feitas várias referências a diversos autores, dos quais destacamos Silva (2018); Cassany (2014) e Costa et. al. (2012). No artigo: “A Importância do Uso das TICs Na Educação”, Silva refere a necessidade (urgente) que as escolas desenvolvam o seu papel que é de educar e ensinar, aplicando o uso de ferramentas certas quanto ao uso das TICs em todo o processo educacional. Ou seja, de um modo geral, os investigadores apontam as TIC como imprescindíveis no contexto educativo em que pedagogia, organização e tecnologia devem ajudar a criar um ambiente de trabalho adequado. Um outro aspeto citado prende-se com a aprendizagem colaborativa e autonomia investigativa.

Curiosamente, em 2014, a UNESCO lança as Diretrizes de Políticas para a Aprendizagem Móvel (UNESCO, nas quais são elencadas 10 (dez) recomendações a serem seguidas pelos formuladores de políticas públicas:

- Criar ou atualizar as políticas referentes à aprendizagem móvel.
- Treinar professores sobre como fazer avançar a aprendizagem por meio de tecnologias móveis.
- Fornecer apoio e formação a professores por meio de tecnologias móveis.
- Criar e aperfeiçoar conteúdos educacionais para uso em aparelhos móveis.
- Assegurar a igualdade de gênero para estudantes móveis.
- Ampliar e melhorar as opções de conectividade, assegurando também a equidade.
- Desenvolver estratégias para fornecer acesso igual a todos.
- Promover o uso seguro, responsável e saudável das tecnologias móveis.
- Usar as tecnologias móveis para melhorar a comunicação e a gestão educacional.
- Aumentar a conscientização sobre a aprendizagem móvel por meio de liderança e diálogo.

Este conjunto de recomendações vem consagrar a utilização das tecnologias móveis como uma forma de interação entre os jovens (e menos jovens), em que se superam (mais facilmente) diferenças, sejam elas de carácter económico, social, etc.; promovendo o diálogo como forma de gestão da aprendizagem e apresentando outros espaços possíveis para utilizá-lo, sem que se descuide do estudo, tornando a sala de aula cada vez mais um lugar de troca de conhecimentos, experiências . . .(Orrico e Monteiro, 2018:287-288).

No que concerne à utilização do smartphone em sala de aula, destacamos uma investigação bastante recente realizada em S. Paulo (Brasil) intitulada: “Uso do celular em sala de aula com finalidade pedagógica: construção de saberes de uma nova perspectiva” de Orrico e Monteiro (2018). As autoras consideram que o aparelho móvel que acompanha a jovem em toda a sua atividade precisa de ser integrado como ferramenta de ensino-aprendizagem e que em cada disciplina pode-se utilizar o smartphone com a intenção de integrar a aprendizagem à realidade virtual.

Citamos, ainda, um outro estudo (mais antigo) realizado por Verza (2008), que investigou com 534 adolescentes de ambos os sexos, com idades entre 12 e 17 anos (*faixa na qual se enquadra a atual investigação*), estudantes de escolas públicas e privadas de Porto Alegre. Os resultados indicam que o *celular* exerce um papel no processo de construção da identidade do jovem e no desenvolvimento de suas relações sociais.

Por outro lado, no que ao ensino das artes diz respeito, Arantes, M; Valadares, F. (2014:2) consideram que *a apropriação e ressignificação das diferentes linguagens artísticas, em especial da imagem, por meio dos recursos tecnológicos (fotografia, vídeo, scanner, computador, câmara, entre outros) torna-se um desafio e uma possibilidade*. Resta-nos saber se “entre outros” estão considerados os smartphones.

Em síntese, consideramos que um dos aspetos limitadores da investigação neste contexto prende-se com a atual legislação que não glorifica a presença destes dispositivos em sala de aula, por se considerarem, amiúde, fatores de distração e conotados com uma *educação*, (diríamos) demasiado informal, mas a importância da sua utilização é (já) reconhecida por diversos investigadores. É neste ajuste ou desajuste entre novas metodologias, orientações pedagógicas e enquadramentos institucionais que *velejamos* na procura de uma *outra* perspectiva educativa.

1.5.3 Em busca de um “entrelugar” de um novo contexto educacional onde se possam construir sentidos pedagógicos para o uso do smartphone em sala de aula

Algumas atitudes políticas e institucionais, como a que foi recentemente adotada em alguns países – como a da proibição pura e dura dos smartphones em sala de aula - parecem ser mais uma consequência de certas percepções primárias sobre o uso excessivo do telemóvel do que uma consequência política destes estudos recentes da neurociência. Na verdade, “demonizam” o telemóvel não o vendo com uma mera ferramenta de trabalho que consideramos estar plena de potencialidades.

Em França, onde 90% das crianças de 12 anos tem pelo menos um telemóvel, uma lei de 2018 aprovada na Assembleia Nacional, e que deve estar e vigor no corrente ano letivo, interdita o uso do telemóvel nas escolas públicas francesas. O ministro da educação

francês, Jean-Michel Blanquer, referiu tratar-se numa "medida de desintoxicação" para combater falta de rendimento e a distração na sala de aula, enumerando uma série de usos indevidos, que iam do cyberbullying, à consulta de sites pornográficos passando pelo simples vício dos ecrãs. A esta "lista negra", o ministro da Justiça, François Bayrou, acrescentou o aumento da pequena criminalidade ligada aos roubos de telemóveis, a extorsão e à manutenção de uma espécie de obsessão com as marcas de moda, numa cultura juvenil em que, frequentemente, “*és o que vestes*” (Baumgartner, 2012).

Apesar de tudo a nova lei francesa permite às escolas decidirem o modo como querem aplicar a proibição, sob a pena de sanções para os prevaricadores, salvaguardando, no entanto, o acesso em caso de emergência ou uso pedagógico.

E é precisamente o uso pedagógico, com critério, e sob a monitorização do professor, que nos parece ser uma eventual saída esclarecida e lúcida para um problema que tende a ser empolado com visões catastrofistas, povoadas por monstros mais ou menos cyborguianos.

Em Portugal, a *relativa* autonomia das escolas públicas tem originado a adoção de regulamentos escolares de “geometria variável” que, ora liberalizam o uso pedagógico do smartphone (e as orientações parecem ir nesse sentido como sublinha Costa et. al, 2012) ora penalizam disciplinarmente o aluno que o usa em aula e nem sequer equacionam o seu uso como ferramenta de pesquisa ou de produção artística criativa.

Assim, podemos dizer que existe um desfazamento entre as indicações, vulgo regras - *proibido* usar aparelhos eletrónicos em sala de aula - e a realidade do contexto educativo. Nesse sentido, para além da *diabolização* ou *divinização* da utilização do smartphone em sala de aula, importa perceber qual o seu “lugar” em contexto educativo. A questão reside no *como* utilizar este objeto gerador de distração. A *resposta* radica na própria necessidade de aceitar as *evidências*. No espaço de sala de aula, os nossos alunos sentem-se, muitas vezes, desalojados da sua *intimidade* com o smartphone, no qual são verdadeiros experts das redes sociais, que *per si* levanta outras questões ligadas à importância da imagem e da comunicação nas culturas jovens contemporâneas. Não será, portanto, a falta de informação que nos *analfabetiza*, mas a forma como a percebemos, processamos e utilizamos.

Para além das múltiplas literacias e alfabetizações destes novos tempos a significação ou resignificação dessa informação vertida num projeto artístico carece do entendimento do processo criativo, tido como principal fator de efetiva construção de saberes.

1.5.4 Criatividade no digital

Segundo a teoria de Darwin (Manguel, 2015) a imaginação humana é um instrumento de sobrevivência. Imaginação e criatividade são termos que muitas vezes são entendidos como sinónimos. Neste campo, existem muitos preconceitos, desde logo, o que qualifica o artista como um (grande) criativo, que, quanto mais estranho, mais criativo.

Gameiro (2016), citando Nogueira & Baía refere que em termos etimológicos, o termo “criatividade” deriva do latim *creare* e do grego *krainein*, e que a partir destas duas palavras podemos atribuir dois sentidos amplos para este termo: o primeiro, derivado do latim é o sentido de fazer, ou seja, construção de algo, e o segundo derivado do grego assume-se como sinónimo de preencher, no sentido de realização pessoal.

A criatividade não devia ser vista como algo transcendental, não devia ser considerada como um processo reservado a artistas, inventores ou «tipos criativos». Afinal a mente humana tem o impulso criativo integrado no seu sistema operativo, ligado ao seu código de programação mais básico (Leher, 2011:17).

Muitos foram os autores que contribuíram para o desenvolvimento do conceito e defesa do ensino da criatividade. Entre os mais importantes destacam-se Gardner, Robinson, Fustier, Sternberg, Beaudot, Boden, Torre, Romo, Lubart, Csikzentmihalyi, entre outros.

Parafraseando a professora Ana Bela Mendes:

para distinguir o sentido dos diferentes conceitos escondidos sob a palavra criatividade é preciso partir do processo criativo que é essencialmente um processo de confrontação entre duas esferas mentais, a que tem por função a de se adaptar o melhor possível à realidade utilizando mecanismos dedutivos e a que tem por função se afastar da realidade dos mecanismos dedutivos, para produzir construções insensatas mesmo delirantes. (Mendes, s/d)

Para Aznar (2006), citado por (Mendes, s/d), a criatividade é um estranho composto da inteligência que permite resolver problemas.

Partindo destes pressupostos, será fácil perceber que todos *precisam* da criatividade, porque todos têm *problemas*. Portanto, esta será uma competência necessária para a vida. Mas é na criação artística, pela sua natureza holística, que o estímulo para a criatividade acontece. O seu desenvolvimento tem-se determinado como um dos objetivos educacionais no planeamento dos currículos, provocando diferentes questionamentos sobre a natureza do pensamento criativo e de que forma pode ser estimulado.

Ao abrigo da aura prestigiada, e da relação com a palavra de origem - CRÉ - criação artística, o artista não precisa de *prestar provas*, mas existem outros *campos artísticos* em que essa premissa se inverte. Enuncia-se, aqui, uma relação entre o fazer e o ser, o que pode estar na origem da *evolução* para outras terminologias como *novidade intencional* (Pereira, 2018:4).

Já segundo Pelaes, citado por Gameiro (2016) criar é o ato de produzir uma nova existência, comprometida com a originalidade do fenómeno. O criador torna-se o ser capaz de gerar o *novo*, o autor, que produz a forma, institui e inventa. Ora, esta relação entre o fazer e o ser é um dos postulados do perfil do aluno do século XXI, conforme verificamos anteriormente, defendendo uma *teoria* “de mãos à obra” na construção dos saberes, ou seja, autoconstrutiva e autoinvestigativa, de onde se pode inferir que aprendemos fazendo e (de algum modo), o que fazemos transforma-nos naquilo que somos ou havemos de ser, num permanente exercício de novidade e de (re)criação.

“Falhar. Tentar outra vez. Falhar melhor.” foi o resumo de Beckett.

Segundo Manguel (2015:11-12), “a história da arte e da literatura, como a filosofia e a ciência é a história desses fracassos iluminados”.

Tendo em atenção, o contexto de abordagem deste estudo, será consensual associar criatividade ao citado trinómio: EA, HCA (retrato) e (TIC) smartphone. Lubart (2003) considera a criatividade como capacidade de concretizar uma produção que seja nova e adaptada ao contexto na qual se apresenta.

No retrato, tomado como objeto de subjetividade o aluno exercita outros olhares de si e do outro, utilizando os meios que se lhe são familiares e que estão conferidos no ADN do indivíduo do século XXI. Neste sentido a *novidade* resulta da (consciente) intenção de recriar, resignificar o que já foi feito, sendo o outro dentro do eu (ou o eu no outro), o retratado ou o autorepresentado.

ESTUDO EMPÍRICO

A investigação em geral caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho. (Fernandes, 2006:70)

Para introduzir o Enquadramento Metodológico, começaremos por clarificar a tipologia de investigação, bem como o objetivo geral do estudo através da formulação do problema de investigação, as questões orientadoras do trabalho, a partir das quais foram formulados os objetivos específicos que impulsionaram o desenvolvimento de toda a investigação. Posteriormente, esclareceremos sobre a natureza da investigação e Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.

2. METODOLOGIA UTILIZADA. INVESTIGAÇÃO – AÇÃO

“A Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.”

R. Arends

2.1 Problemática e Objetivos

Partindo da problematização relacional das TIC na Educação Artística, e, com base na experiência e observação da *dependência* das tecnologias, também em contexto educativo – ESMT, pretendeu-se entender em que sentido as novas tecnologias podem ser um contributo na educação artística, convocando metodologias ativas, enquadradas nos normativos político-educativos para o séc.XXI, no uso criativo dos smartphones.

Investigação-Ação é uma metodologia que tem o duplo objectivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes: - Acção – para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa; - Investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade (Dick 2000 cit. por Fernandes, 2006:72).

Assim, esta metodologia aplica-se ao melhoramento das práticas educativas conforme a alteração e a aprendizagem a partir dessas mudanças, desenvolvendo-se numa espiral de ciclos de planificação: ação, observação e reflexão.

No desenvolvimento deste projeto de investigação-ação procura-se esclarecer, detalhadamente, os princípios metodológicos e métodos adoptados pelo investigador/professor enquanto observador-participante do contexto ou realidade social (neste caso específico, a sala de aula), considerando a investigação como o melhor processo de chegar à respetiva solução do problema, através de recolhas planeadas, sistemáticas e respectiva interpretação de dados. Trata-se, assim, de uma ferramenta da máxima importância para incrementar o conhecimento e, deste modo, promover o progresso científico permitindo ao Homem um relacionamento mais eficaz com o seu ambiente, atingindo os seus fins e resolvendo os seus conflitos.

O grande objectivo desta metodologia é a reflexão sobre a acção a partir da mesma. Por outras palavras: a sua finalidade consiste na acção transformadora da realidade, ou na “superação” da realidade actual.

Os objetivos deste estudo decorrem das questões orientadoras já previamente apresentadas na introdução deste relatório, sendo:

I. Objetivos Gerais:

- Estabelecer a relação entre as TIC e a Educação Artística;
- Contribuir para o desenvolvimento de metodologias ativas no âmbito da disciplina de HCA.

II. Objetivos Específicos:

- Verificar que uso criativo pode ter o smartphone no âmbito da disciplina de HCA;
- Compreender de que modo o retrato pode ser potenciador do sentido de pertença e construção de subjetividade;
- Em que medida a alteração da metodologia, (integrando as TIC), pode contribuir para uma maior autonomia e interesse dos alunos?

Neste sentido, delineou-se um projeto (cf. Quadro nº3) baseado na metodologia de trabalho que se entende colaborativa e participada, numa aprendizagem artística, estética, experimental e tecnológica (smartphone), construindo registos - visuais ou audio-visuais - expressivos/artísticos/afetivos a partir do tema do Retrato, entendido como processo de construção de referências que visam aumentar o campo intertextual promotor de uma maior literacia na História da Cultura e das Artes, nas novas tecnologias e nos demais processos de construção de saberes.

O estudo organiza-se em torno das seguintes áreas: HCA, Retrato, Culturas Juvenis Contemporâneas e TIC - Smartphones, e pretende; i). Promover a transversalidade entre áreas de desenvolvimento: TIC e HCA; ii) Verificar de que modo o retrato - representação e autorepresentação pode constituir-se como potenciador do sentido de pertença e construção de subjetividade; iii). Conhecer os usos criativos que as culturas juvenis contemporâneas podem dar aos seus smartphones em sala de aula.

Quadro 3 - Resumo da Investigação com cronograma

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Capitulos	Etapas	Instrumentos e técnicas de recolha de dados	Tempo	Sessões (90min)		
Plano de ação								
<p>.i) em que medida as TIC podem contribuir para o desenvolvimento de conteúdos artísticos,</p> <p>ii) que usos criativos podem ter o smartphone em sala de aula.</p>	<p>i). Como é que o smartphone pode ser utilizado em processos de criação?</p> <p>ii). De que modo, o retrato - representação e autorepresentação - pode constituir um estímulo o sentido de apropriação, de pertença?</p> <p>iii). Em que medida a alteração da metodologia, (integrando as TIC), pode contribuir para uma maior autonomia e interesse dos alunos?</p>	Enquadramento teórico	<p>A) -Etapa valorativa:</p> <p>Conhecimento do contexto;</p> <p>B) Revisão da literatura.</p>		Questionário	De Jan 2019		
			Enquadramento Empírico	<p>C)Etapa de programação metodológica</p> <p>1. Trabalho de Campo.</p> <p>2. Processo de realização de experiências artísticas:</p> <p>3. Análise de textos, discursos e experiências.</p>			Triângulação de dados	Notas de campo
		<p>D)Etapa analítica:</p> <p>1.Análise de dados.</p>			a	6		
				E) Conclusões				

Natureza da investigação

A linguagem científica, que é, por si mesma uma linguagem humana e, portanto uma representação social, bem como todos os saberes que perpassam essa linguagem permeiam o imaginário coletivo e, em alguma medida são integradas aos saberes do senso comum. [...] Quando tratamos da investigação científica como um fenómeno dinâmico, que opera em conjunto a tantas outras relações e representações sociais, saberes confinados a números e generalizações descontextualizadas desaparecem, dando lugar a investigações científicas que são construídas por sujeitos, juntamente a tantos outros sujeitos (sujeitos de pesquisa e colegas de investigação) que se comunicam, se interrelacionam e geram, nesse contexto, tantos outros saberes...a melhor maneira de investigação científica em ciências humanas e sociais é a investigação qualitativa que considera as representações sociais do saber científico como fenómeno, e não apenas instrumento (Nascimento 2017: 436-437).

Os pesquisadores qualitativos tendem a examinar os seus dados de forma indutiva, ou seja, não procuram afirmar ou enfraquecer hipóteses prévias, preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes, ou seja, preocupam-se com o modo como diferentes pessoas dão sentido àquilo que chegam a conhecer e, por consequência, dão determinado sentido às suas vidas. O seu objetivo é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Kvale, citado por Alpuente (2018:158) afirma que “A pesquisa qualitativa visa abordar o mundo do “*lá fora*” (não em ambientes de pesquisa especializados, como laboratórios) e entender, descrever e algumas vezes explicar fenómenos sociais “*de dentro*” de várias maneiras diferentes”.

Na singularidade deste estudo, que não se pretende quantificador de práticas, antes esclarecedor na perspectiva do seu investigador, decorre a importância da observação enquanto participante.

A complexidade e subjectividade do social podem ser captadas através da observação participante, da entrevista em profundidade ou da história de vida realizados sob a forma de estudos de caso, os quais podem revelar a singularidade dos contextos. A “perspectiva” e o “subjectivismo” surgem como categorias fundamentais e o investigador aparece como intérprete de um processo de leitura crítica do social (Silva, 2003: 77-99).

Tendo em conta o presuposto, considera-se este trabalho um estudo de natureza interpretativo, na medida em que procurou valorizar o papel do professor investigador/construtor do “conhecimento”. Citando Alpuente (2018:155), não basta “ver” as coisas (processo fisiológico), é necessário observar, perceber e identificar as suas características, formas e qualidades (processo cognitivo que requer um ato mental) para

organizá-las, analisá-las e sintetizá-las (Rojas, 2011), fazendo da observação a espinal medúla do conhecimento científico.

Porque os fenómenos humanos são complexos, sobretudo os que à Educação Artística dizem respeito, não se pretende confirmar ou antecipar ou avaliar soluções, antes observar, compreender e interpretar. Alonso-Sanz, citado por Alpuente (2018:144) afirma que, “a pesquisa plural, que combina metodologias qualitativas, quantitativas e artísticas, pode combinar uma ampla gama de dados e nuances, observando o problema proposto a partir de 360° para obter resultados finais complementados”, ou , nas palavras de Hernández, Fernández y Baptista (2003), “O design misto ocorre dentro do mais alto nível de integração entre as abordagens qualitativa e quantitativa na maioria das etapas do processo de pesquisa, adicionando complexidade ao desenho do estudo, mas, ao mesmo tempo, considera todas as vantagens de cada uma das abordagens”(Alpuente, 2018:143).

Assim, a investigação assentou na metodologia de investigação-ação-I-A, pautada por uma natureza interpretativa de abordagem qualitativa, embora recorrendo também a tratamento de dados quantitativos (sempre integrados numa perspetiva qualitativa). Como técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, foram utilizados: análise documental, questionário e observação sistemática e participante, recorrendo depois à triangulação para validação dos resultados.

2.1.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

A recolha de dados desta investigação centrou-se numa hibridização de instrumentos e técnicas. De forma a sistematizar toda a informação recolhida foram identificados os instrumentos e técnicas adequadas à abordagem metodológica de investigação, sendo aqui apresentados de forma sistematizada.

Foram considerados neste estudo, como técnicas e instrumentos de recolha de dados: i) Observação Sistemática e Participante; ii) Análise Documental; iii) Questionários realizados aos alunos que participaram nas experiências artísticas, que desta maneira ofereceram informação para uma análise quantitativa (respostas abertas e

fechadas); iv) Informação fotográfica e videográfica, que proporcionam informação artística.

Foram também consideradas as notas de campo organizadas por categorias, de forma a facilitar o registo. Pretende-se agora descrever cada instrumento e explicitar o procedimento metodológico utilizado em termos de recolha de dados.

Neste estudo a observação foi sistemática e participante, na medida em que implicou a inserção do investigador no grupo, de forma a registar comportamentos, interações e acontecimentos, participando no contexto de pesquisa, implicando a interação entre investigador e o seu grupo, visando coletar comportamentos sistemáticos, diretamente do contexto ou situação específica do grupo (Marconi & Lakatos, 2010). A observação aconteceu em ambiente natural de forma a captar comportamentos e manter a sua autenticidade.

Neste contexto em que o professor é investigador, adequa-se equacionar instrumentos de recolha que permitam:

(...) recolher a informação que a própria investigação vai criando” relativa à própria ação ou intervenção da sua prática letiva, no sentido de ver com mais distância os seus efeitos, tendo para isso que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspetos acessórios ou redundantes da realidade . . . reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando assim a fase de reflexão. (Latorre, 2003, citado por Coutinho, 2016:370)

A observação qualitativa é aquela em que o observador faz anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local de pesquisa, ajudando-o na identificação de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento.

As grelhas de observação (cf. B1 e B2) identificaram; i) os domínios das aprendizagens – cognitivo, procedimental e comportamental; ii) categorias para verificação dos conhecimentos (representação, autorrepresentação e ação); iii) parâmetros (conhecimento, autoconhecimento e reconhecimento); iv) níveis de desempenho para cada um destes parâmetros. Os dados decorrentes das grelhas de observação utilizadas

no decorrer do processo, foram tratados de forma qualitativa e contemplaram os seguintes parâmetros:

- Domina e manipula os conteúdos de HCA;
- Demonstra capacidade de memorização, seleção e reprodução;
- Demonstra capacidade de organização;
- Tem sentido crítico, artístico, científico e tecnológico;
- Tem consciência e noção do outro;
- Revela originalidade;
- Desenvolve uma mensagem intencional.

Não se pretende apenas avaliar resultados, antes observar processos, não houve portanto necessidade de apresentar descritores de nível de desempenho. A análise documental, sendo uma técnica que envolve a seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos (escritos, visuais, áudio, vídeo), incidu sobre; i) documentos com caráter oficial, presentes no enquadramento teórico onde se elencou aquilo que se tornou essencial no processo de análise e reflexão para desenvolver formas de registo que permitissem aferir a relação entre os comportamentos observáveis e a aquisição das competências previstas nos normativos e, ii) sobre os produtos (visuais, orais/áudio, escritos) dos alunos onde se procurava não apenas fazer emergir ideias mas também promover formas de registo afetivo e espontâneo.

Os questionários, sendo uma “técnica de recolha de dados em que a informação é obtida inquirindo os sujeitos, sobre atitudes, valores, opiniões, ou conhecimentos, dependendo do seu objetivo” (Coutinho, 2016:139), foram utilizados no momento inicial do projeto, e tinham como objetivo aferir níveis de interesse (pela disciplina), participação (envolvimento com os conteúdos), hábitos (utilização das TIC) e conceitos (criatividade). As perguntas elaboradas nos questionários tinham um duplo objetivo pois também pretendiam, de algum modo, despertar para o pensamento criativo.

A análise dos dados aqui apresentada, segue a estrutura do projeto de intervenção onde decorreu a observação: biblioteca, sala de aula, sala de teatro, conforme o Cronograma do Quadro nº4, onde se pode verificar a sequência das atividades.

A organização do questionário teve em conta a complexidade das variáveis em estudo e contemplou: questões com respostas de escolha múltipla, e perguntas abertas (Coutinho,

2016:140), e foi aplicado 1ª e 2ª semanas de janeiro (cf. Quadro nº4). Os questionários definitivos foram aplicados nos meses de janeiro e fevereiro de 2019, de forma fácil e acessível, para tal foram usados os meios digitais, nomeadamente o email, no qual era facultado o link do questionário que foi construído através do Google Docs (<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dG1rNHdWZjYycDB5X29wU08xdm5GQ1E6MQ>) e que permitia a recolha de dados automatizada.

Dado tratar-se de uma investigação empírica, pretendemos assim, contribuir para o enriquecimento do conhecimento nesta área. Este questionário teve como objetivos:

- Procurar construir uma caracterização pessoal dos participantes: género, faixa etária e posse de smartphone;
- Procurar construir uma breve caracterização das atitudes sociais por consequência da adesão às TIC de uma forma generalista;
- Identificar frequências e usos de aplicações digitais;
- Conhecer as expectativas dos alunos face à disciplina;
- Conhecer o grau de motivação na disciplina;
- Identificar as metodologias da disciplina de HCA;
- Identificar as preferências dos alunos face aos diferentes módulos (10) de HCA;
- Conhecer a importância da imagem no estudo de HCA;
- Identificar conceitos de criatividade;
- Identificar as principais qualidades de um “trabalho artístico”;
- Identificar as principais competências do aluno de HCA;
- Caracterizar em particular o estado de adesão dos alunos de artes visuais na utilização do smartphone em contexto de sala de aula.

A utilização do questionário permite estabelecer uma medição a partir das questões nele contidas. Falamos de um instrumento que deve permitir responder às questões de investigação, com vista à recolha de dados, uma vez que elas “poderão justificar o trabalho da parte empírica da investigação”. Este, é um dos instrumentos mais utilizados e mais importantes nas pesquisas, e pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas,

tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (Hill, M. & Hill, A., 2005:22).

O questionário foi desenhado segundo as regras da investigação científica, e teve em conta 3 princípios básicos: princípio da clareza (questões claras e concisas), princípio da coerência e princípio da neutralidade (não formular as questões sob a forma de juízos de valor ou preconceitos). Para a sua execução foram definidos os indicadores de leitura, os quais foram agrupados por dimensões/categorias, de acordo com os problemas e objetivos da pesquisa. Procedeu-se depois à elaboração deste, tendo em conta os problemas e objetivos da investigação. As questões foram divididas em 9 categorias, perfazendo um total de 32 questões organizadas da seguinte forma:

I. Caraterização pessoal/Perfil - 7 questões fechadas.

- A. 2 questões acerca do género, faixa etária.
- B. Tem smartphone?
- C. Identificação e frequência de uso das aplicações: Facebook; Instagram; Snapchat, entre outras: com 4 questões.

II. A relação com HCA - 2 questões fechadas.

- A. Expetativas em relação à disciplina de HCA-1 questão;
- B. Motivação em relação à disciplina de HCA-1 questão.

III. Metodologias de ensino em HCA- 4 questões fechadas e 1 questão aberta.

- A. Importância da Expressão oral;
- B. Importância dos Recursos multimédia;
- C. Importância das Visitas de estudo;
- D. Outros métodos.

IV. Preferências temáticas e de autores- 2 questões fechadas.

- A. Preferências temáticas/módulos;
- B. Preferências de autores.

- V. Importância da imagem- 1 questão fechada.**
- A. Qual a importância da imagem no estudo de HCA.
- VI. Criatividade - pretende-se entender se o aluno se considera criativo e qual o seu conceito de criatividade face a itens pré-definidos: 6 questões fechadas e 1 aberta.**
- A. Consideras-te um aluno criativo?
 - B. Justifica.
 - C. Qual a importância da Novidade na definição do teu conceito de criatividade?
 - D. Qual a importância de Originalidade na definição do teu conceito de criatividade?
 - E. Qual a importância da Utilidade na definição do teu conceito de criatividade?
 - F. Qual a importância da Novidade Intencional na definição do teu conceito de criatividade?
- VII. Compreender o perfil do aluno de HCA/ Competências - 4 questões fechadas:**
- A. Pensamento crítico;
 - B. Pensamento criativo;
 - C. Sensibilidade estética e artística;
 - D. Saber científico, técnico e tecnológico.
- VIII. Conceito de trabalho criativo - 2 questões fechadas:**
- A. No âmbito das artes um trabalho criativo, tem que ser sempre pensado de raiz e ser absolutamente original sem nenhuma relação com qualquer trabalho anterior.
 - B. Um trabalho criativo, no âmbito das artes pode implicar uma modificação de um trabalho artístico já existente de outro artista, mediante técnicas de apropriação, colagem, justaposição, modificação, etc.

IX. Utilização do smarhpone em sala de aula - 1 questão fechada e 1 questão aberta.

A. Já utilizou o seu smartphone em situação de sala de aula, em contexto de aprendizagem?

B. Se respondeu “Sim”, mencione o ano, a disciplina e a matéria em que utilizou o smartphone para auxiliar a aprender melhor uma determinada matéria.

A maioria das questões elaboradas para este questionário, foram questões fechadas em que o respondente esteve limitado às respostas disponibilizadas. No entanto, houve necessidade de elencar algumas questões abertas em que não há limitação às respostas a dar. Posteriormente foram definidos o layout e o aspeto estético. Depois de concluída esta fase procedeu-se à validação do questionário, que foi submetido à apreciação de 2 alunos de Artes Visuais de anos diferentes e que não foram posteriormente incluídos na *amostra* do estudo. Esta validação permitiu-nos resolver problemas, identificar omissões, imprevistos, verificar o nível de compreensão das questões e a adequabilidade da sequência, aferir o tempo de preenchimento e avaliar a obtenção da informação desejada. Na construção dos questionários é fundamental a formulação das questões, porque qualquer erro ou ambiguidade pode levar a conclusões erradas. Assim, convém que as questões sejam reformuladas de modo que sejam compreendidas pelo inquirido. As dificuldades, dúvidas e sugestões do interveniente, nomeadamente do orientador desta dissertação permitiu corrigir alguns aspetos de forma e de conteúdo.

2.2 Sujeitos de Estudo

Trata-se de uma turma do 11ºano, na disciplina de História da Cultura e das Artes, constituída por 21 alunos, sendo 11 raparigas e 10 rapazes, cuja faixa etária se situa entre os 15 e os 19 anos. É o segundo ano desta disciplina de carácter bianual e é também o segundo ano em que professora e alunos estão juntos, tendo vindo a ser implementadas metodologias diversificadas de ensino. No anterior ano letivo foi desenvolvido um tra-

balho sobre autorepresentação/selfie no módulo da Cultura da Catedral.



Ilustração 2: Produções dos alunos. Fonte própria.

2.3 Caracterização sociocultural

2.3.1 Contexto

A Escola Secundária de Massamá, inaugurada em 18 de novembro de 1985, pela Portaria 846/84 de 3 de novembro, assinada pelo Ministros das Finanças e do Plano, Alípio Barbosa Pereira Dias, Secretário de Estado do Orçamento e Ministro da Educação, José Augusto Seabra. Iniciou o seu funcionamento com quatro pavilhões (A, B, C e D), tendo sido inaugurados, em 1987, mais quatro (E, F e G). Comissão instaladora era composta pelos professores Vítor Mata (Presidente) Fernando Teixeira e Gabriel Rodrigues. Passados 11 anos, em 1996 passou a designar-se por Escola Secundária Miguel Torga, na sequência do Despacho 68/SEAE/96, assinado pelo Secretário de Estado da Administração Educativa, Guilherme de Oliveira Martins, que citando, declara: «A história que era preciso ensinar nas escolas não devia mostrar Carlos, o Temerário, a morrer diante de Nancy. Devia mostrar, mas é esta junta de bois aqui à minha porta, atrelada a um carro, à espera que o dono acabe de beber um copo. Que importa lá à humanidade a bazófia do senhor francês?»

Quem o afirma é Miguel Torga (1907-1995), exemplo de poeta, pensador, cidadão de corpo inteiro, que nos deixou uma das obras mais marcantes deste século em Portugal. Miguel Torga, pseudónimo literário de Adolfo Correia da Rocha, escritor e

médico otorrinolaringologista, nasceu em 1907 em São Martinho de Anta, concelho de Sabrosa em Trás-os-Montes, aldeia onde cresceu e que o haveria de marcar para toda a vida. O pseudónimo pelo qual o reconhecemos que tem a sua origem na torga – nome dado à urze campestre que sobrevive nas fragas das montanhas, com raízes muito duras que se infiltram por entre as rochas.



“Miguel Torga é um poeta em que o país se diz.”
Sophia M. Breyner

Figura 3: Miguel Torga, Desenho de Botelho, 2007

A Escola Secundária Miguel Torga (ESMT), antiga Escola Secundária de Massamá, encontra-se inserida no Agrupamento de Escolas Miguel Torga (AEMT), criado em 2012 e constituído pela escola sede, Escola Secundária Miguel Torga, uma escola básica com 2º e 3º ciclos, a Escola básica 2/3 D. Pedro IV e a Escola Básica de 1º Ciclo com Jardim de Infância de Massamá.

A sua implantação foi feita num terreno de cultivo com uma área de 14 mil metros quadrados, tendo substituído uma seara.

A escola localiza-se na freguesia de Monte Abraão, em Queluz, junto à estação de caminhos de ferro da C.P. de Monte Abraão, e situada próxima do Clube Desportivo de Massamá – Real Sport Clube e do Teatro Teatrosfera. Próxima também do Palácio nacional de Queluz. A zona é densamente povoada e proporciona vários tipos de atividades comerciais, industriais e serviços, não obstante, grande parte dos habitantes desloca-se para fora da localidade para exercer a sua profissão.



Figura 4: Vista aérea da Escola Secundária Miguel Torga; fonte própria.

Em relação ao grau de instrução, a área abrangida pelo agrupamento revela uma grande heterogeneidade. A freguesia de Massamá apresenta um grau de escolaridade superior: 20,5% da sua população tem como nível de instrução mais elevado, o ensino secundário.

A freguesia de Monte Abraão apresenta 21,4% da sua população com o terceiro ciclo como grau de instrução mais elevado, enquanto a freguesia de Queluz inclui 23,5% de população com o primeiro ciclo como grau de instrução mais elevado. A freguesia de Belas apresenta o índice mais elevado na área referente a nenhum grau de instrução: 19,3%.

A população escolar, em termos multiculturais, revela alguma heterogeneidade que se tem revelado significativa, tendo nestes últimos anos sido evidenciada esta heterogeneidade nos alunos que vão sendo integrados ao longo do ano letivo, recém-chegados de países africanos de expressão portuguesa e Brasil, de países do Leste europeu, ou de origem asiática. Mais de 60% das famílias tem uma dimensão reduzida, predominando o tipo de família nuclear. Cada agregado familiar apresenta apenas 2 ou 3 elementos, ou seja, dominam as famílias constituídas por casais jovens sem filhos ou então com um único filho nas freguesias de Belas e Massamá, enquanto nas restantes predominam agregados familiares diversos, nem sempre estruturados.

A visão e os objetivos gerais da escola que orientam a ação educativa no âmbito

da sua autonomia encontram-se vertidos no Projeto Educativo, enquadrado na legislação em vigor (Decreto-Lei nº137/2012 de 2 de julho) enquanto documento de planeamento institucional e estratégico, atendendo à história do Agrupamento, a sua cultura própria, entendidas como um conjunto de valores, saberes, hábitos que a definem e caracterizam como organização.

A escola é, deste modo, assumida como o “espaço” privilegiado do saber, e onde os alunos, de uma forma criativa e responsável, aprendem a viver em sociedade, convivendo com os demais no respeito pelas diferenças, na cooperação e solidariedade, exercitando a sua liberdade em direção à autonomia pessoal.

Assim, o Agrupamento de Escolas Miguel Torga subordina-se aos seguintes princípios institucionais:

- Integrar a escola na comunidade que serve, associando o ensino às atividades económicas, sociais, culturais e científicas;
- Desenvolver o espírito e a prática democráticos;
- Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo;
- Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela participação democrática dos representantes da comunidade educativa.

Importa manter as virtudes que as escolas do agrupamento têm demonstrado nos últimos anos, aperfeiçoando os aspetos menos positivos detetados, adaptando - se e adaptando as estratégias às mudanças sensíveis que se vêm verificando na caracterização dos alunos e das famílias, quanto à origem sociocultural, aos pré- requisitos básicos para as várias disciplinas e às expectativas face à escola.

Neste sentido, tem sido política das escolas do agrupamento, a promoção da autoavaliação das mesmas, procurando através desse processo identificar pontos fortes e oportunidades de melhoria de modo a melhorar o seu funcionamento. A avaliação externa tem refletido esse esforço, mas torna-se premente que a autoavaliação promovida em cada escola se torne um projeto do agrupamento.

Na sequência do Relatório de Autoavaliação da ESMT e complementando o Projeto de Ações de Melhoria, já no âmbito do Agrupamento de Escolas Miguel Torga (AMT),

realizou-se uma ação de formação (destinada a todos os professores do AMT). Esta ação produziu os instrumentos necessários para a realização de um diagnóstico pedagógico, denominado Observatório de Ensino e Aprendizagem, baseado nas respostas de alunos e de professores do AMT a um questionário online que incide sobre as atividades na sala de aula. Os questionários foram aplicados aos 5.º, 7.º e 10.º anos nas seguintes disciplinas: Português, Matemática, Inglês, História, Educação Visual e Filosofia. Este diagnóstico pedagógico ajudar-nos-á a conhecer com maior fiabilidade a correlação entre algumas práticas e resultados e conseqüentemente a delinear e redefinir novas orientações estratégicas para melhorar o desempenho do AMT.

Face ao exposto, a Escola identifica-se com um conjunto de valores, atitudes e saberes que visam tornar o aluno um sujeito autónomo, responsável, solidário, interveniente e dotado de espírito crítico perante as solicitações a que estiver sujeito.

Para tal, definem-se os seguintes princípios reguladores:

- a) Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade da escola pública;
- b) Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;
- c) Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional;
- d) Cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas ou regulamentos e manter a disciplina;
- e) Observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão;
- f) Assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e administração escolar, designadamente através dos adequados meios de comunicação e informação;
- g) Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa, promover a sua iniciativa e contribuir para a sua realização pessoal e profissional.

É neste quadro intitucional que teve lugar o desenho desta investigação, procurando refletir sobre as práticas em sala de aula e sobre o uso das TIC no enquadramento das metodologias ativas.

De salientar que o uso das novas tecnologias foi um dos aspetos contemplados no Plano de ação de Melhoria, no âmbito da Avaliação Externa, no ano letivo de 2015 - 2016. No questionário realizado no ano letivo de 2015-2016 (Plano de ação de Melhoria, no âmbito da Avaliação Externa), no agrupamento de escolas Miguel Torga, aplicado a 90 professores, 30% concordou que os softwares educativos reforçam e apoiam a aprendizagem, mas não são significativos no desenvolvimento da autonomia dos alunos, e 28,9% discorda. Refira-se que os professores inquiridos pertenciam a todas as áreas disciplinares e não exclusivamente ao grupo das Artes Visuais. Relativamente a melhorar a concentração dos alunos, (no mesmo universo), constou-se que a maioria dos professores concorda com a utilização das novas tecnologias como recurso pedagógico.

Relativamente a EV, de um modo geral, os professores salientam como pontes fortes da utilização das novas tecnologias: Participação ativa dos alunos; Motivação e interesse dos alunos; Aulas mais dinâmicas interativas; Maior visibilidade de exemplos; melhorar a criatividade.

2.3.2 Desenho de Estudo. Projeto experimental

Quadro 4: ENTRE VERDADE e FICÇÃO

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Ações	Atividades	Objetivos das Atividades	Recursos			Instrumentos de recolha de dados
					Humanos	Físicos	Materiais	
<p>Estabelecer a relação entre as TIC e a Educação Artística;</p> <p>Contribuir para o desenvolvimento de metodologias ativas no âmbito da disciplina de HCA.</p>	<p>Contribuição para o desenvolvimento das metodologias ativas no âmbito da disciplina de HCA;</p> <p>Compreender de que modo o retrato pode contribuir para a construção da subjetividade.</p> <p>Verificar usos criativos do smartphone no âmbito da disciplina de HCA.</p>	<p>Fase 1 Workshop</p>	<p>Media @ ção</p>	<p>O spot audiovisual.</p> <p>A linguagem audiovisual.</p> <p>Apps e softwares de edição de vídeo.</p>	<p>Bibliotecária</p> <p>Professores de HCA e Filosofia</p> <p>Alunos</p>	<p>Biblioteca</p>	<p>Smartphone</p> <p>Videoprojetor. Computador</p>	<p>Questionário/</p> <p>Notas de campo/ produções dos alunos</p>
		<p>Fase 2 Concettação do projeto</p>	<p>- Listas organizadas</p> <p>Brainstorming</p> <p>- Mapeamento de ideias</p>	<p>Conhecer autores e obras de referência como ponto de partida para o desenvolvimento da cultura visual e dos trabalhos práticos a realizar;</p> <p>Agilizar de pensamento criativo, com o objetivo de promover uma reflexão integrada e integradora do tema.</p> <p>Desenvolver um entendimento mais amplo do género do retrato como espaço de exploração da identidade, devidamente contextualizado na história da cultura e das artes;</p>	<p>Professor de HCA/ Investigador</p> <p>Alunos</p>	<p>Sala de aula</p>	<p>Papel</p> <p>Lápis</p> <p>Smartphone (consulta)</p>	
		<p>Fase 3 - Projeto Retrat</p>	<p>Produções</p>	<p>Mobilizar conhecimentos técnicos para a recriação dos retratos;</p> <p>Aperfeiçoar o domínio da composição fotográfica e videográfica;</p> <p>Desenvolver a capacidade de análise crítica em relação ao trabalho realizado por si e pelos pares;</p> <p>Desenvolver a criatividade; aprofundar as referências dadas, articulando-as, num projeto de trabalho próprio de exploração da identidade.</p>		<p>Sala de teatro</p>	<p>Smartphone</p> <p>Materiais diversos para</p>	

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa que possibilitou “ir buscar os significados profundos dos comportamentos que se constroem na interação humana”, que não sendo “mensuráveis” carecem de uma abordagem que possibilite a observação dos fenómenos em contexto real, que permita “penetrar no mundo pessoal dos sujeitos (...) para saber como estes interpretam as diversas situações e que significado têm para eles” (Latorre et al. 1996:42, citado por Coutinho, 2016:18).

Pretendeu-se, através da observação de comportamentos em diferentes momentos, em contexto formal - sala de aula, numa lógica de fruição/experimentação/reflexão, entender o uso que os alunos dão aos seus smartphones na sequência da temática apresentada.

Seguiu-se uma análise com caráter indutivo e contínuo (Bogdan e Bilken, 1994), observando o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem o vive” (Mertens, 1998, p.11, citado por Coutinho, 2016, p. 18) procurando também interpretar e compreender o significado dessa experiência partir de uma abordagem de investigação que permitisse ao investigador ser participante, interveniente e observador.

Segundo Usher (citado por Coutinho:

(...) para explicar o mundo social e educativo, há que ir buscar os significados profundos dos comportamentos que se constroem na interação humana. Investigador e investigado, interagem e cada um por si, molda e interpreta comportamentos de acordo com esquemas sócio-culturais (Coutinho, 2016: 18).

Podem ainda considerar-se como eixos estruturantes que fundamentam esta abordagem metodológica de cariz qualitativo; “situacional, interventiva, participativa e autoavaliativa” (Coutinho, 2016: 365-366), na medida em que esta visou um diagnóstico para *encontrar uma solução* (situacional), não se limitando a descrever mas a intervir com via à reflexão permanente para produzir pensamento e conhecimento (interventiva), neste caso específico, observação de comportamentos pela alteração de metodologias no contexto de trabalho.

O termo currículo, é um conceito dúbio para o qual se têm vindo a apresentar diversas definições. Considerado por alguns um conceito polissémico, cuja palavra, de origem latina, estaria associada àquilo que passa, a um percurso que se constrói (Roldão, 1999, p.15), o currículo é, no entanto, e consensualmente, descrito por vários autores como um plano de estudos, ou seja, um conjunto

organizado de matérias de ensino traduzido na repartição variada de tempos letivos semanais ou de unidades de crédito a cada uma das disciplinas (Ribeiro, 1993: 75).

A conseqüente necessidade de uma visão de operacionalização do currículo contemplou não apenas a disciplina em questão, mas também outras áreas nomeadamente as do audiovisual, aqui desenvolvidas a partir de um Workshop promovido pela BECRE da ESMT: Media@ção 2018 – 2019; que teve como abordagem: i) O spot audiovisual; ii) A linguagem audiovisual; iii) Apps e softwares de edição de vídeo i) a utilização de aplicações de vídeo na criação de narrativas; ii) verificar a utilização do smartphone no âmbito de atividades escolares.

No planeamento deste projeto foram, assim, consideradas três momentos:

1. Workshop – formação/diagnóstico;
2. Concetualização do projeto: mapeamentos de ideias; técnicas;
3. Projeto – O Retrato – *Entre verdade e ficção* - (cf. Quadro nº4).

Os objetivos de cada um dos momentos concorreram aos objetivos específicos do Projeto, decorrentes das questões orientadoras e visaram observar os comportamentos dos alunos no (...) “conocimiento del significado que tiene una acción para el sujeto” (Mejía, 2004 citada por Alpuente (2018:141).

1: Workshop - pretendia-se conhecer ou reconhecer aplicações do smartphone para a realização de narrativas visuais, encenando narrativas de ficção - *curtas*. Esta ação funcionou, também como um momento de descontextualização - espaço biblioteca - da tradicional sala de aula, obedecendo a uma diferente dinâmica e convocando outras áreas e recursos. Foi dinamizada pela bibliotecária da escola, em colaboração com os professores de HCA e Filosofia.

2: sala de HCA - foram desenvolvidos exercícios de agilização de pensamento criativo, com o objetivo de promover uma reflexão integrada e integradora do tema.

i) Lista de artistas e de obras- Desenvolvido em grupo, permitiu a discussão e partilha de saberes e serviu como diagnóstico das preferências dos alunos face às unidades temáticas do 11ºano de HCA.

ii) *Mapeamento de ideias* - Desenvolvimento da técnica individualmente com o objetivo de estabelecer a ligação entre Retrato - Obra de Arte - HCA e refletir sobre a importância do retrato.

iii) *Brainstorming* – Desenvolvimento da técnica em grupo, com o objetivo de relacionar o retrato nas suas múltiplas formas de representação e ainda enquanto *simbólico* do coletivo e do individual.

Os comportamentos dos alunos foram observados a partir de grelhas de observação, criadas com base no referencial teórico – enquadrando aquilo que se pretende à saída da escolaridade obrigatória, definidas no Novo Perfil de Alunos para o Sec. XXI (DGE, s.d)

3: Retrato - *Entre verdade e ficção*: criação de cenários; performance criativa do retrato/autorretrato; Gravação/concretização.

No terceiro momento foi apresentada à turma o tema – *Entre Verdade e ficção* -, com recurso a uma apresentação em Powerpoint e pedido aos alunos que da sua lista de autores, seleccionassem uma obra com a qual mais se identificassem, colocando a possibilidade de trabalho individual, a pares ou em grupo. Foram recordadas as técnicas do audiovisual (workshop) e colocada a hipótese de desenvolvimento do projeto recorrendo a aplicações do smartphone. Os locais de desenvolvimento dos trabalhos foram seleccionados pelos alunos e nem sempre ocorreram na sala de aula, permitindo uma melhor gestão do tempo e do *cenário/enquadramento*.

2.3.3 Objetivos das produções:

- i. Conhecer autores e obras de referência como ponto de partida para o desenvolvimento da cultura visual e do trabalho prático/produção a realizar;
- ii. Mobilizar conhecimentos técnicos para a *recriação dos retratos* no domínio da composição fotográfica e videográfica, utilizando o smartphone;
- iii. Desenvolver a criatividade;

- iv. Desenvolver a capacidade de análise crítica em relação ao trabalho realizado por si e pelos pares;
- v. Desenvolver um entendimento mais amplo do género do retrato e do retrato como espaço de exploração da identidade, devidamente contextualizado na história da cultura e das artes.

Pretendia-se, então, levar o aluno a experimentar outros usos do smartphone e expressar por registo visual e/ou audio, aquilo que lhe era mais significativo numa metamorfose de perspetivas e vivências da representação e da autorepresentação partindo do estudo da obra selecionada.

Conforme referido no enquadramento teórico, segundo Morin (2001), a dificuldade de interligar as coisas é um dos maiores desafios do Sec.XXI. Neste percurso de planeamento, “em ciclo-espiral em que teoria e prática se mesclam e interligam permanentemente” (Bravo, 1992, citado por Coutinho, 2016, p. 366). A evolução dos projetos sujeitou-se ao envolvimento técnico – manipulação do smartphone, científico – conhecimento (detalhado) da obra e afetivo- motivado pelos seus interesses e vivências dos alunos convocados a (re)criar visões de um *retrato coletivo do eu*.

2.4 Triangulação de instrumentos e técnicas de recolha de dados

A triangulação, de acordo com Denzin (1979) é entendida como o uso de diferentes métodos para o estudo do mesmo fenómeno, em que o elemento de estudo é analisado a partir de diferentes linhas temáticas, vindo a reforçar a validade e a confiabilidade dos dados obtidos (Alpuente, 2018: 233).

Esta é uma forma “muito utilizada no paradigma interpretativo não apenas para assegurar a credibilidade dos resultados, mas também para garantir a complexidade, riqueza e profundidade de um estudo qualitativo.

A modalidade de triangulação aqui utilizada cruza os dados recolhidos da análise documental-textos e imagens, das grelhas de observação e da análise de questionários.

Na análise apresentada em cada um dos instrumentos e técnicas, foi tido em conta o sentido progressivo e os resultados refletidos no decorrer deste processo.

1. No projeto Retrato – *Entre verdade e ficção*, devido ao carácter das atividades o registo foi posteriormente sistematizado e organizado (cf. B1).
2. As produções artísticas constituem imagens resignificadas do “percurso” dos alunos, numa interpretação qualitativa (cf. B2).
3. O tratamento quantitativo dos questionários contribui para uma maior objetividade na definição do grupo experimental (cf. C1).

Do cruzamento dos vários dados, procurou-se de forma indutiva e experienciada, um entendimento das alterações metodológicas implicadas pelas novas tecnologias no ensino da Educação Artística.

2.4.1 Resultados materiais/visuais/conceptuais da aplicação do projeto na perspectiva da apropriação/recriação pelos jovens prosumidores

Num quadro de Educação Artística, especificamente no estudo da História da Cultura e das Artes, importa justificar as opções tomadas relativamente ao objeto de estudo na busca de *interpretações criativas* a partir de imagens técnicas (*obtidas por intermediação*). Segundo Bahia (2010), citado por Soares:

Um aspeto que caracteriza a arte e a estética atual é o seu interesse pelas questões de significado e de interpretação (Agirre, 2005). Segundo Barbosa (2005), é o poder de despoletar múltiplas interpretações e significados que confere à obra de arte o seu nível de qualidade estética. No entanto, a capacidade de pensar metaforicamente não é imediatamente adquirida – pelo contrário, requer um trabalho continuado que permita a exploração da linguagem metafórica (Eisner, 2015). De facto, neste processo estético valorizam-se os diferentes pontos de vista, estimulando-se a flexibilidade e a emergência de perspetivas incomuns e divergentes, questionando-se aquilo que está além do literalmente observado (Soares, (2017:31).

É do carácter transversal do currículo, enredado nos meandros da Cultura Visual, que se entende a aplicação deste projeto. As artes plásticas refletem o mundo interno de cada um denunciando contornos da vida emocional, bem como da capacidade de pensar refletidamente e de (re)formular ideias, não só sobre os objetos artísticos observados/criados, como também sobre si mesmo e os outros.

É nesse sentido que é necessário criar um campo fértil, tanto para o desenvolvimento da Educação Estética e da sensibilidade artística, como para um desenvolvimento afetivo onde há espaço para a aceitação das diferenças interpessoais, para a compreensão da identidade individual e para a internalização de uma abordagem pessoal quanto àquilo que é a realidade das emoções (Soares, 2017:31).

Na criação deste contexto, ensaiando novas metodologias concorre-se para a obra “Educação pela Arte”, onde Herbert Read (1982) questionava os modelos de ensino convencional, estabelecendo uma relação entre a falta de expressão individual e os problemas sociais. “O autor impulsionou novas reflexões em torno do conceito de aprendizagem, considerando que a educação deveria permitir a criatividade individual e estimular um desenvolvimento holístico, sendo que as diversas formas de expressão artística seriam o meio privilegiado para o efeito” (Soares, 2017:30).

De facto, algo que nos distingue enquanto seres humanos é a possibilidade de criar conceitos que sintetizam a experiência sensorial e transformá-los em algo observável sobre o qual podemos refletir e dialogar. Ao estabilizar um determinado conceito, a arte permite pensar e analisar o pensamento com um maior nível de detalhe. Mais concretamente, as artes visuais permitem materializar aquilo que sentimos e pensamos. Através destes conceitos, podemos gerar novas possibilidades e exteriorizar com segurança algo que construímos internamente e que é fruto da nossa imaginação. Assim sendo, as artes facilitam o processo de nos imaginarmos no lugar do outro e de experimentarmos algo que não vivenciámos diretamente, remetendo para uma avaliação interna subjetiva onde o foco atencional se dirige para dentro, de encontro às nossas crenças e sentimentos (Eisner citado por Soares, 2017:34).

Para além da criação de objetos bonitos e da forma como as nossas exigências, emoções, pensamentos, culturas se impõem, no quadro de representações em que o ser humano se expressa está subjacente outro aspeto, o da não previsibilidade das ações, citando Eisner (2015), citado por Soares:

A surpresa é uma das recompensas de se trabalhar nas artes. Além disso, é muito mais provável que aprendamos algo com surpresa. O que é aprendido pode então tornar parte do repertório da pessoa e, uma vez que parte dele, permite que problemas novos e mais complexos sejam gerados e resolvidos com sucesso (Soares, 2017:30).

Este aspeto nos parece tão aplicável aos alunos, como ao professor, enquanto observador participante num processo eivado de descobertas recíprocas. Os resultados aqui apresentados resultam das abordagens técnicas no campo da fotografia e do vídeo cruzando encenações e momentos performativos, numa *vivência* da obra de referência.

As opções pelo vídeo ou pela fotografia sugerem preferências pessoais. São, ainda, observáveis aspetos de carácter sociológico, afetivo e de identidade. Nas palavras de

Gómez y Roquet (2015), citado por Alpuente (2018.144): "O pesquisador precisa experimentar o significado que os sujeitos atribuem ao seu "mundo", conhecer sua linguagem, entender suas emoções, descobrir seus valores etc."

Podemos começar por "relacionar" a obra selecionada com o aluno (ou grupo), a preferência ou destaque pela valorização do retrato - o eu, ou ainda a utilização de atributos que, ou pertencem ao *quadro*, ou identificam atitudes e personalidades na criação de quadros vivos. Quem sou? Como quero ser visto? O que digo de mim a partir do personagem que escolhi?

3. ANÁLISE DE DADOS

3.1 Análise de *conteúdo* das produções artísticas

Na análise das produções artísticas foram consideradas duas grelhas: Grelha B1 e Grelha B2. A primeira, Grelha B1 (cf. B1) diz respeito ao processo (observação participante) e procura sistematizar as observações/notas de campo recolhidas, tendo sido consideradas as seguintes *categorias*:

1. Metodologia de trabalho- individual ou de grupo;
2. Utilização TIC- smartphone;
3. Referências - autor/estilo/período histórico;
4. Criatividade – resignificação do tema.

A segunda, Grelha B2 (cf. B2) diz respeito à análise das produções e procura compreender as competências desenvolvidas no âmbito da utilização das novas tecnologias num projeto de cariz artístico na disciplina de HCA. Foram consideradas as seguintes *categorias*:

- A-Tecnologia desenvolvida (Fotografia ou Vídeo)
- B-Pensamento crítico
- C-Pensamento criativo
- D-Sensibilidade estética e artística
- E-Saber científico, técnico e tecnológico

A partir da leitura dos dados, podemos concluir que:

- i. a maioria (14) dos alunos optou pela fotografia, o que pode entender-se facilmente no uso do smartphone e, como anteriormente referido, nem todos disponham de aplicações de vídeo em virtude do “espaço” que estas aplicações requerem. Apesar do citado, um terço dos alunos recorreram a tecnologias de vídeo;
- ii. mais de metade das produções foram realizadas em trabalho colaborativo, ou melhor, de algum modo todas contaram com a colaboração dos pares para a criação de “cenários” ou “figuração”;

- iii. As referências enquadram-se estilisticamente maioritariamente no Barroco (5), no Romantismo (2), no Pós-Impressionismo (2), Fauvismo (1), Expressionismo (1), Pop (1), Novo-expressionismo/primitivismo (Basquiat) e Cinema (mudo).
- iv. As temáticas oscilam entre os temas religiosos (Velásquez), mitológicos (Goya) e profanos ou quotidianos, num registo de “retrato” (Munch, Van Gogh, Matisse, Vermeer, Wharol, Chaplin e Basquiat);
- v. Quanto à resignificação do tema, as produções dos alunos refletem originalidade no enquadramento/cenário, seleção de atributos/objetos na caracterização performativa da obra, investindo no autorretrato como dispositivo de construção de subjetividade, em que cruzam aspetos de carácter emocional/afetivo/social eivados de espírito crítico numa comunicação que se quer intencional e inovadora.
- vi. Houve, como transparece nas imagens, uma espécie de mini-produção de guarda-roupa, fundamental para a composição dos cenários, realizada à base do improviso e das possibilidades de cada aluno. A atenção no detalhe e o rigor no tratamento/recriação da obra levam-nos a concluir, juntamente com a observação etnográfica, que o projeto foi alvo de interesse e agrado por parte dos alunos.



Figura 5: Trabalho escolar prático de autorrepresentação a partir da pintura de Diego Velasquez. Fonte: Própria (Nota: Foto publicada com autorização expressa dos alunos retratados)



Figura 6: Trabalho escolar prático de autorrepresentação a partir da pintura de Vincent Van Gogh.

Fonte: Própria (Nota: Foto publicada com autorização expressa dos alunos retratados)

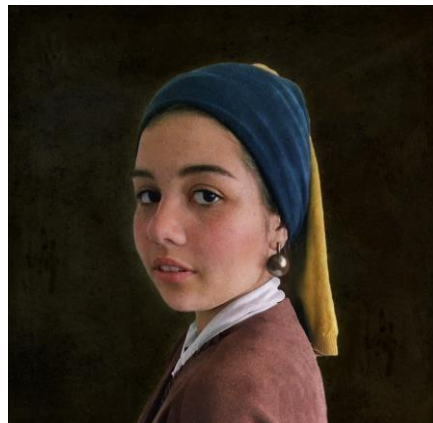


Figura 7: Trabalho escolar prático de autorrepresentação a partir da pintura de Vermeer. Fonte: Própria (Nota:

Foto publicada com autorização expressa dos alunos retratados)



Figura 8: Trabalho escolar prático de autorrepresentação a partir da pintura de Goya. Fonte: Própria (Nota:

Foto publicada com autorização expressa dos alunos retratados)



Figura 8: Trabalho escolar prático de autorrepresentação a partir da pintura de Munch. Fonte: Própria
(Nota: Foto publicada com autorização expressa dos alunos retratados)



Figura 8: Trabalho escolar prático de autorrepresentação a partir da pintura de Goya. Fonte: Própria
(Nota: Foto publicada com autorização expressa dos alunos retratados)

3.2 Análise do questionário

O questionário, que se encontra em anexo (cf. C1), é constituído por 32 questões respeitantes aos (6) seguintes **Items**:

- A. Smartphone e aplicações;
- B. HCA: expectativas, metodologias e preferências;
- C. Criatividade-conceito;
- D. Perfil de competências do aluno em HCA;
- E. Trabalho criativo-conceito;
- F. Situações de utilização do smartphone em sala de aula.

Este foi aplicado aos 21 alunos da turma no Google docs, tendo sido registadas 20 respostas, o que totaliza uma percentagem de 95,2% (apenas 1 aluno não responde).

Numa fase inicial deste projeto considerou-se pertinente a realização de um questionário aos alunos. Este questionário foi realizado no 2º período do ano letivo e teve como objetivo obter respostas sobre as motivações/expectativas dos alunos face à disciplina História da Cultura e das Artes. Foram também apresentadas questões sobre o conhecimento que os alunos têm sobre o currículo da disciplina e a sua autoavaliação sobre as suas competências no processo criativo e se os alunos se consideram criativos ou não. Tornou-se uma forma de obter uma ideia mais objetiva das motivações e empenho dos alunos, e até, do seu grau de consciência e participação no processo criativo.

O questionário foi aplicado aos 21 alunos da turma de Artes Visuais do 11ºano na disciplina de HCA, tendo obtido 20 respostas, sendo 14 raparigas (70%) e seis rapazes (30%), com uma média etária de 17anos, em que os alunos mais novos têm 16 anos e existe um aluno com 19 anos. Esta variação de idades suscita a possibilidade de irregularidades no percurso escolar.

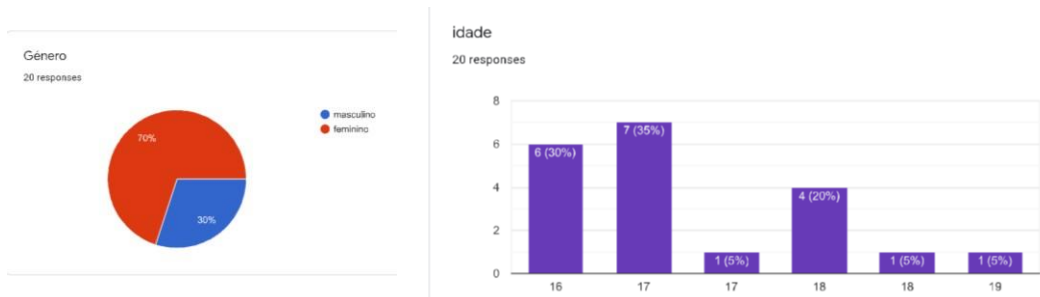


Figura 9: Resultados do Q1-Sujeitos de estudo.

ITEM A:

Tem smartphone?

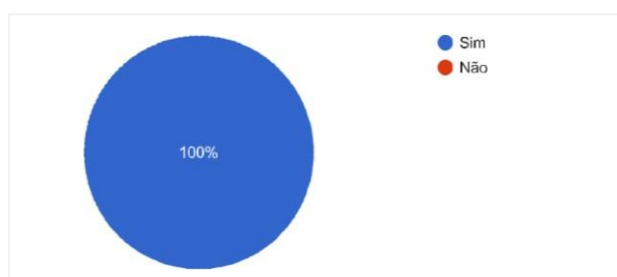


Figura 10: Resultados do Q1- smartphone

Os vinte alunos responderam afirmativamente, pelo que se torna evidente a acessibilidade deste objeto para os jovens.

Quais as aplicações que costuma usar, com mais frequência?

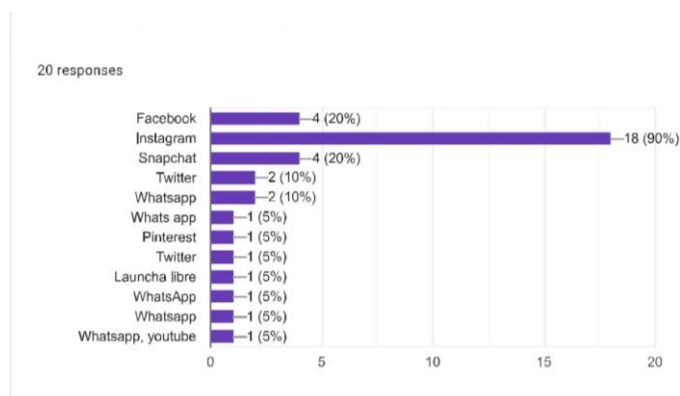


Figura 11: Resultados do Q1-Aplicações usadas

Das seguintes hipóteses: Facebook, Instagram; Snapchat; Twitter; Whatsapp; Pinterest; Twitter; Launcha libre e youtube, verificou-se uma maior utilização do Instagram (90%, seguida do Whatsapp (25%), do Snapchat e do Facebook (20%). Esta percentagem evidencia uma maior ligação desta faixa etária à imagem.

Relativamente à frequência de utilização, verificou-se que, em relação ao Facebook, cerca de 10 alunos (50%) usam “às vezes” e 8 alunos (40%) dizem “nunca” usar, 2 alunos usam “com frequência” ou “muita frequência”.

Face a estes resultados parece evidente que o Facebook constitui uma aplicação de maior interesse.

Facebook - Com que frequência?

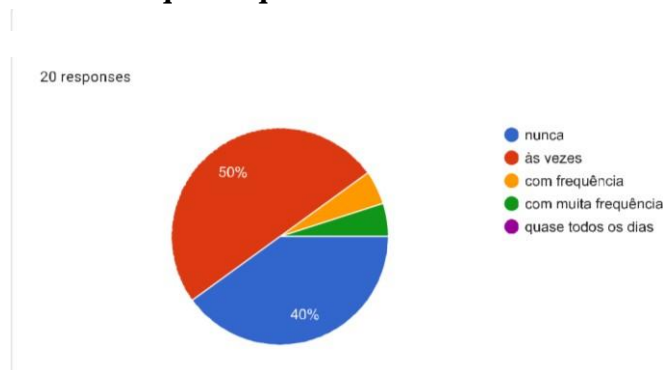


Figura 12: Resultados do Q1-Facebook

- 10 alunos (50%) dizem usar “às vezes” e 7 (40%) alunos “nunca” e 3 alunos (5%) “com frequência”, sendo que 1 aluno diz “muita frequência” usar.

Face a estes resultados parece evidente que o Facebook não constitui uma aplicação preferencial.

Instagram - Com que frequência?

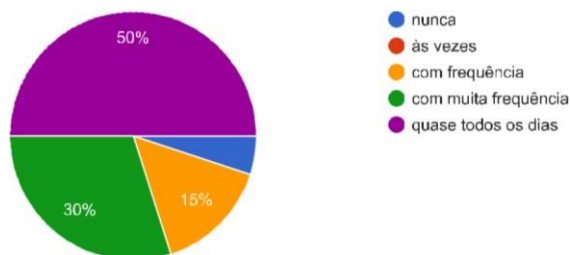


Figura 13: Resultados do Q1 - Instagram

- 10 alunos (50%) dizem usar “quase todos os dias” e 6 (30%) alunos “com muita frequência” e 3 alunos (15%) “com frequência”, sendo que 1 aluno diz “nunca” usar. Face a estes resultados parece evidente que o Instagram se constitui como uma aplicação preferencial.

Snapchat - Com que frequência?

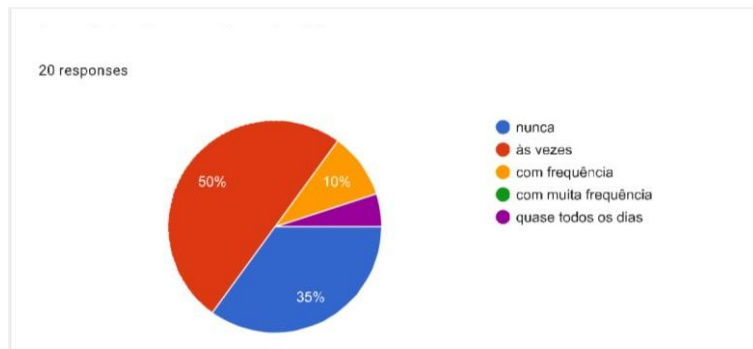


Figura 14: Resultados do Q1 - Snapchat

- 10 alunos (50%) dizem usar “às vezes” e 7 (35%) alunos “nunca” e 2 alunos (10%) “com frequência”, sendo que 1 aluno diz “quase sempre” usar.

Face a estes resultados parece evidente que o Snapchat não é uma aplicação preferencial.

ITEM B:

Como classifica a sua expectativa em relação à disciplina de HCA?



Figura 15: Resultados do Q1 - expectativa em relação à disciplina de HCA

- 2 alunos (10%) têm expectativa “muito elevada”, 7 (40%) alunos “elevada”, e 9 alunos (45%) dizem ter “alguma” e sendo que 1 aluno (5%) diz ter “muito pouca” ou “quase nenhuma”. O comportamento criativo dos alunos pode ser estimulado através do meio ambiente onde se enquadram. É preciso que exista uma vontade, que Mayer (1998) denomina de ‘forças motivadoras’ para que a criatividade se estabeleça.

Desse modo considerou-se fulcral fazer a análise do ambiente que existia na turma de 11º ano, para estabelecer estratégias que permitissem resultados positivos no processo criativo com os alunos

Face a estes resultados parece evidente que os alunos mantêm boas expectativas face à disciplina de HCA. Do conhecimento da turma e cruzando os resultados académicos obtidos anteriormente, verifica-se uma relação, quase direta, entre a expectativa e o sucesso. Pelo que podemos dizer que o número de alunos com melhores resultados coincide com o número de alunos com maiores expectativas.

Como classifica a sua motivação em relação à disciplina de HCA?

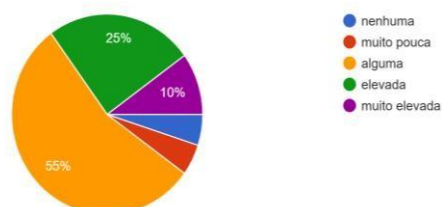


Figura 16: Resultados do Q1 – Motivação em relação à disciplina de HCA

- 2 alunos (10%) têm motivação “muito elevada”, 5 (25%) alunos “elevada”, e 11 alunos (55%) dizem ter “alguma” e sendo que 2 alunos (10%) dizem “não ter nenhuma” ou “quase nenhuma”.

Face a estes resultados parece evidente que os alunos estão, de um modo geral, estão motivados, variando o grau de motivação. Do conhecimento da turma e cruzando os resultados académicos obtidos anteriormente, verifica-se uma relação entre a motivação e o sucesso.

No que respeita ao método de ensino que poderá ser utilizado na disciplina de HCA, que importância atribui à Exposição Oral por parte do professor?

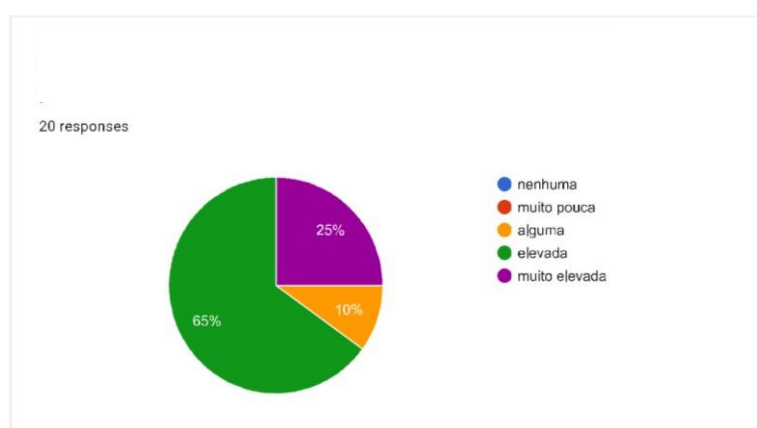


Figura17: Resultados do Q1 – metodologias HCA: Exposição oral

- 13 alunos (65%) atribuem uma importância “elevada”, 5 (25%) alunos “muito elevada”, e 2 alunos (10%) dizem ter “alguma”.

Face a estes resultados parece evidente que os alunos valorizam a expressão oral no processo de ensino aprendizagem da disciplina de HCA. Este aspeto é curioso, tendo em atenção a preocupação atual na diversificação de metodologias e implementação de metodologias (mais) ativas e participadas no processo ensino-aprendizagem.

No que respeita ao método de ensino que poderá ser utilizado na disciplina de HCA, que importância atribui à Utilização de Recursos Multimédia por parte do professor?

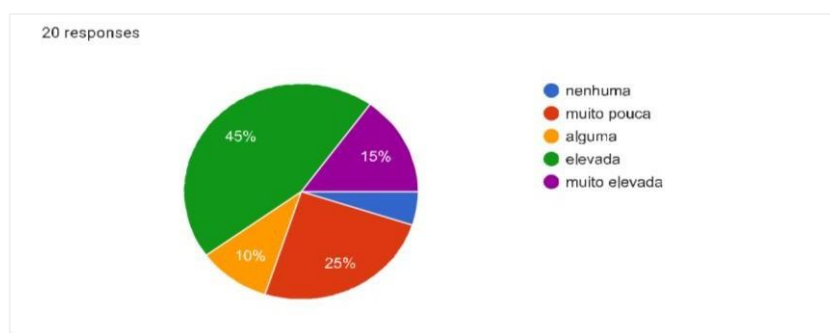


Figura18: Resultados do Q1 – metodologias HCA: Recursos multimédia

- 9 alunos (45%) atribuem uma importância “muito elevada”, 5 (25%) alunos “elevada”, 5 alunos (25%) dizem ter “alguma” e 1 aluno “muito pouca”.

Face a estes resultados um total de 70% responde afirmativamente, valorizando a Utilização de Recursos Multimédia por parte do professor de ensino aprendizagem da disciplina de HCA. Apenas um aluno não considera importante este recurso e diz ter “muito pouca” importância.

No que respeita ao método de ensino que poderá ser utilizado na disciplina de HCA, que importância atribui à Realização de Trabalhos de Grupo dinamizados pelo professor?

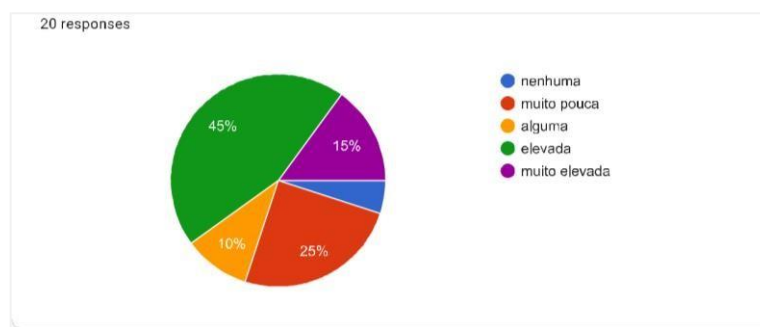


Figura 19: Resultados do Q1 – metodologias HCA: *Trabalhos de Grupo*

- 9 alunos (45%) atribuem uma importância “elevada”, 3 (15%) alunos “muito elevada”, 2 alunos (10%) dizem ter “alguma” e 6 alunos (30%) “nenhuma” ou “muito pouca”.

Face a estes resultados, um total de 70% responde afirmativamente, valorizando a Realização de Trabalhos de Grupo por parte do professor no método de ensino - aprendizagem da disciplina de HCA. No entanto esta prática pedagógica não é valorizada por uma percentagem (significativa) dos alunos -30%. Este resultado pode indicar dificuldades de comunicação e de partilha de ideias.

No que respeita ao método de ensino que poderá ser utilizado na disciplina de HCA, que importância atribui à Realização de Visitas de Estudo dinamizadas pelo professor?

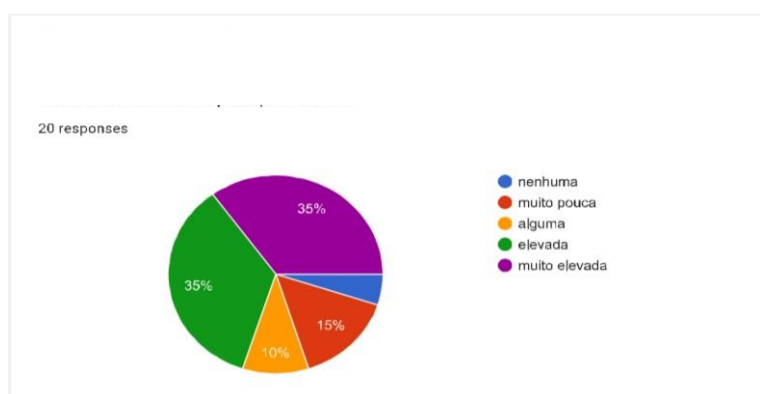


Figura 20: Resultados do Q1 – metodologias HCA: *Visitas de estudo*

- 7 alunos (35%) atribuem uma importância “elevada”, 7 (35%) alunos “muito elevada”, 2 alunos (10%) dizem ter “alguma” e 4 alunos (20%) “nenhuma” ou “muito pouca”.

Face a estes resultados, um total de 70% responde afirmativamente, valorizando a Realização de Visitas de Estudo dinamizadas pelo professor no processo de ensino aprendizagem da disciplina de HCA. No entanto esta prática pedagógica não é valorizada por uma percentagem algo significativa de 20% dos alunos. Tendo em atenção os resultados da questão anterior, poderíamos questionar se serão os mesmos alunos a responder *negativamente* a esta questão, indiciando um perfil de estudante pouco participante e (talvez) defensor de velhas práticas.

Opcional - Que outros métodos já utilizou ou acha que deveriam ser utilizados?

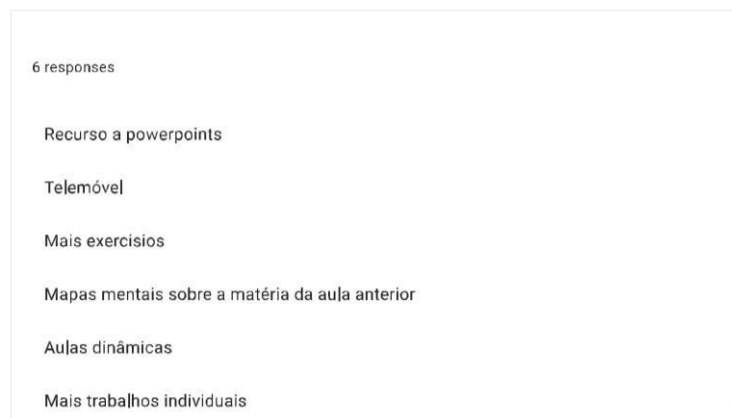


Figura 21: Resultados do Q1 – metodologias HCA: Outros...

Dos seguintes temas, qual o Módulo da disciplina de HCA com que mais se identifica?

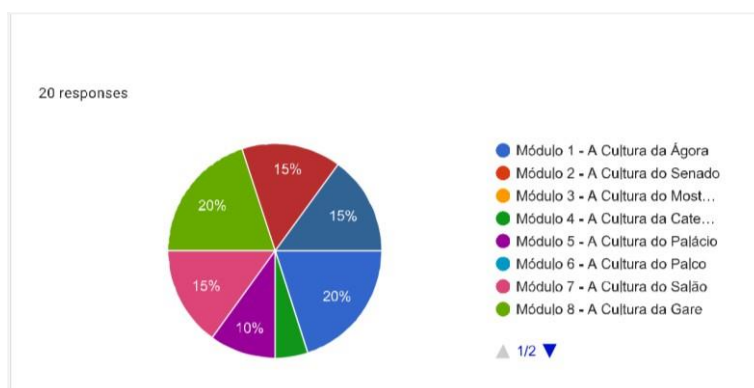


Figura 22: Resultados do Q1 –Módulos de HCA: preferências

- 4 alunos (35%) identificam-se com o módulo: Módulo 1 - A Cultura da Ágora
- 1 aluno (15%) identificou-se com o módulo: Módulo 4 - A Cultura da Catedral
- 2 alunos (15%) identificam-se com o módulo: Módulo 5 - A Cultura do Palácio
- 3 alunos (15%) identificam-se com o módulo: Módulo 7 - A Cultura do Salão
- 4 alunos (35%) identificam-se com o módulo: Módulo 8 - A Cultura da Gare
- 3 alunos (15%) identificam-se com o módulo: Módulo 9 - A Cultura do Cinema
- 3 alunos (15%) identificam-se com o módulo: Módulo 10 - A Cultura do Espaço Virtual

Pode constatar-se que existe uma variação significativa na identificação dos alunos face aos temas que constituem o programa da disciplina, no entantanto foram assinalados quatro módulos do 11ºano, pelo que poderá dizer-se que os os temas mais atuais são de maior preferência dos alunos.

Nomeie um pintor, escultor ou artista plástico que aprecie.

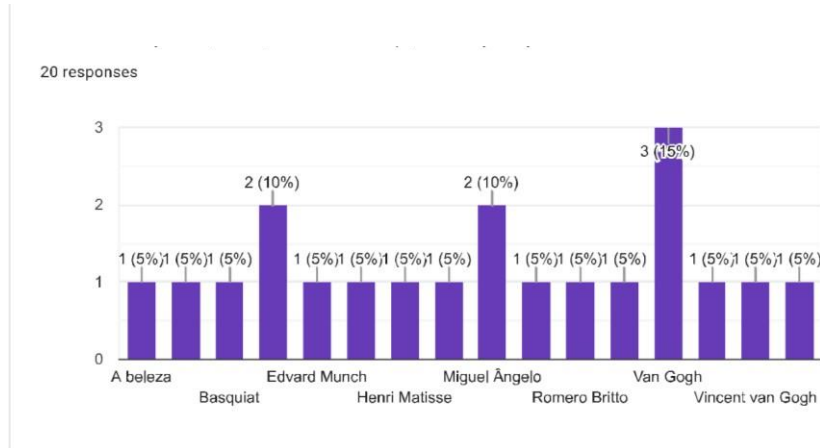


Figura 23: Resultados do Q1 – HCA-artistas: identificação/preferências

Dos vários autores citados, Van Gogh é o artista mais nomeado, com 30%, seguido de Miguel Ângelo e de Caravaggio com 10% cada, seguindo se uma variação individualizada de nomes como Munch, Andy Wharol, Goya, Basquiat, Matisse e Romero e Brito. De salientar que um aluno não responde claramente, uma vez que refere “A beleza”.

ITEM C:

Qual a importância da imagem no estudo de HCA?

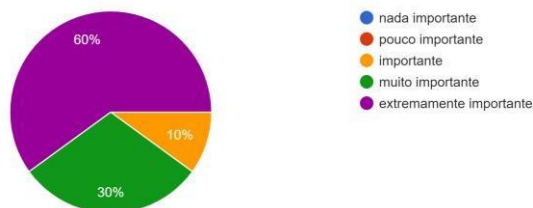


Figura 24: Resultados do Q1 –Importância da imagem no estudo de HCA

- 12 alunos (60%) atribuem uma importância “extremamente importante”, 6 (30%) alunos “muito importante” e 2 alunos (10%) dizem ser “importante”.

Face a estes resultados é evidente a importância da imagem no estudo de HCA para os alunos.

Considera-se um aluno(a) criativo?

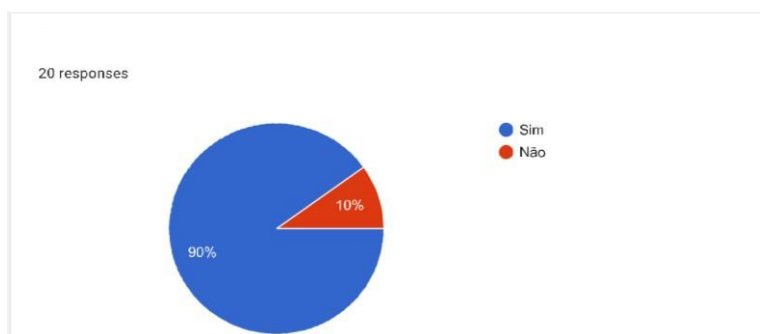


Figura 25: Considera-se um aluno criativo?

- 90% dos alunos inquiridos considera-se criativo, sendo a exceção 10% ou seja 2 alunos. Este facto pode indicar um desajuste na escolha da área ou questões de carácter afetivo, por exemplo baixa auto-estima.

Justificação

Acho conseguir ver mais além

Sim porque costumo fazer coisas consideradas criativas que requerem imaginação e originalidade

Procuro novas maneiras de explorar diferentes temas, mesmo em trabalhos da disciplina.

Se eu quiser consigo criar conceitos simples com facilidade

Procuro vir com ideias criativas e originais, bem como simples e práticas transmitindo a ideia desejada, deixando a minha própria marca no trabalho.

Não tenho criatividade

Nao sei

Não me considero o aluno mais criativo, mas quando estou inspirado o suficiente

Figura 26: Resultados do Q1 –Justificação

**De acordo com a sua noção de Criatividade, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, os seguintes conceitos:
Imaginação**

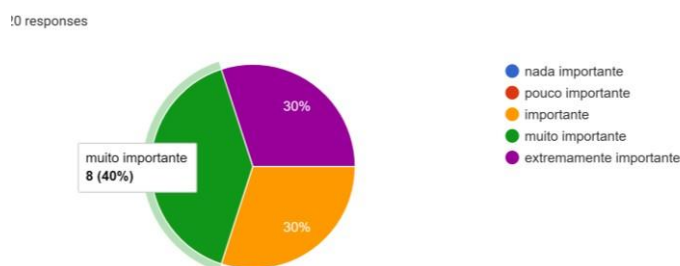


Figura 27: Resultados do Q1 – Conceito de criatividade: Imaginação.

- 6 alunos (30%) dizem ser “extremamente importante”, 8 alunos (40%) atribuem “muito importante” e 6 alunos (30%) alunos “importante”.

Face a estes resultados, é consensual, considerar-se que a imaginação faz parte do entendimento de criatividade.

**De acordo com a sua noção de Criatividade, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, os seguintes conceitos:
Novidade**

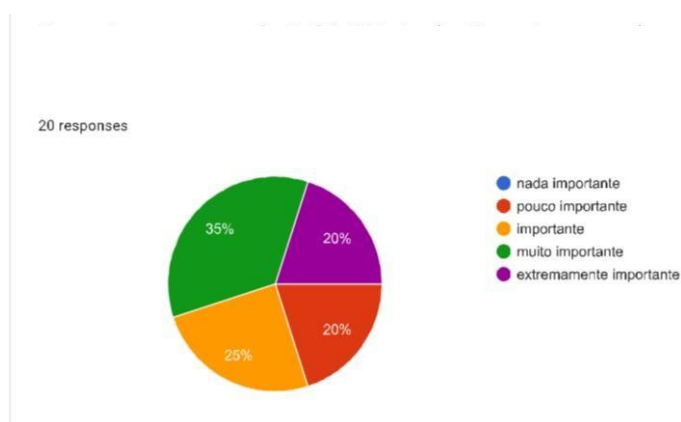


Figura 28: Resultados do Q1 – Conceito de criatividade: Novidade.

- 4 alunos (20%) dizem ser “extremamente importante”, 7 alunos (35%) atribuem “muito importante”, 5 (25%) alunos “importante” e 4 alunos (20%) dizem ser “pouco importante”.

Face a estes resultados pode considerar-se que a novidade faz parte de entendimento de criatividade, mas esta associação não é consensual.

**De acordo com a sua noção de Criatividade, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, os seguintes conceitos:
Originalidade**

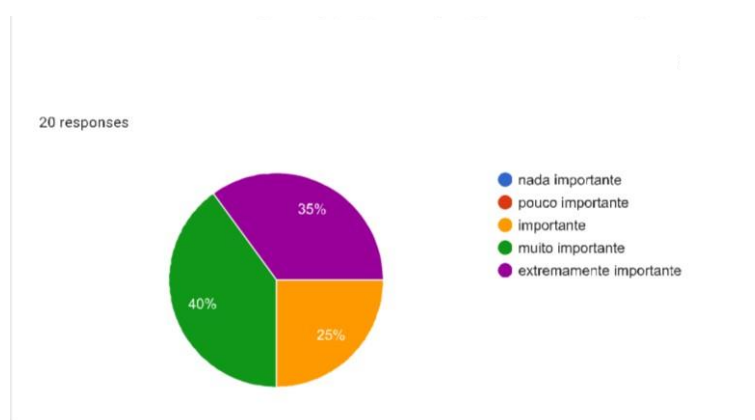


Figura 29: Resultados do Q1 – Conceito de criatividade: Originalidade.

- 7 alunos (35%) dizem ser “extremamente importante”, 8 alunos (40%) atribuem “muito importante” e 5 (25%) alunos “importante”.

Face a estes resultados, é consensual considerar-se que a originalidade faz parte do entendimento de criatividade.

**De acordo com a sua noção de Criatividade, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, os seguintes conceitos:
Utilidade**

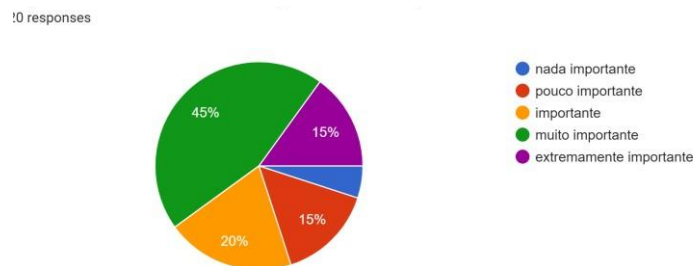


Figura 30: Resultados do Q1 – Conceito de criatividade: Utilidade.

- 4 alunos (15%) dizem ser “extremamente importante”, 9 alunos (45%) atribuem “muito importante”, 4 alunos (20%) “importante”, 3 (15%) consideram “pouco importante” e 1 aluno (5%) considera “nada importante”.

Face a estes resultados a maioria dos alunos (80%) associa “utilidade” ao entendimento de criatividade, sendo exceção 4 alunos.

**De acordo com a sua noção de Criatividade, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, os seguintes conceitos:
Novidade Intencional**

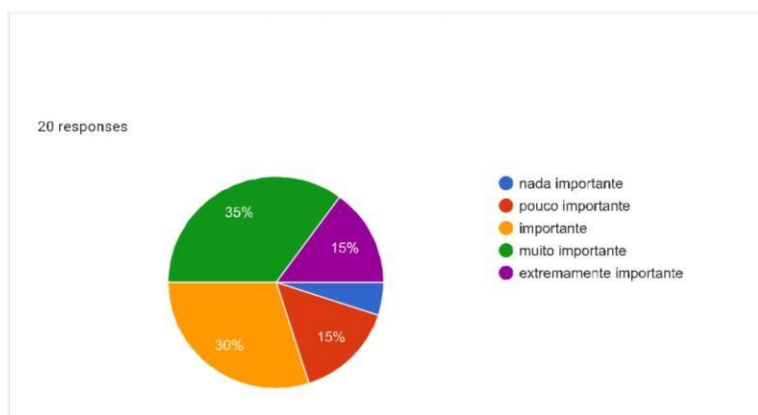


Figura 31: Resultados do Q1 – Conceito de criatividade: novidade intencional.

- 6 alunos (15%) dizem ser “extremamente importante”, 7 alunos (35%) atribuem “muito importante”, 6 alunos (30%) “importante”, 3 alunos (15%) consideram “pouco importante” e 1 aluno (5%) considera “nada importante”.

Face a estes resultados a maioria dos alunos (80%) associa “Novidade Intencional” ao entendimento de criatividade, exceto 4 alunos. Curiosamente este resultado é semelhante ao anteriormente obtido, o que indica que *Utilidade* e *Novidade Intencional* são dois conceitos que fazem sentido para o entendimento da Criatividade.

ITEM D:

De acordo com a importância atribuída, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, as seguintes competências que um aluno de HCA deve ter: Pensamento crítico

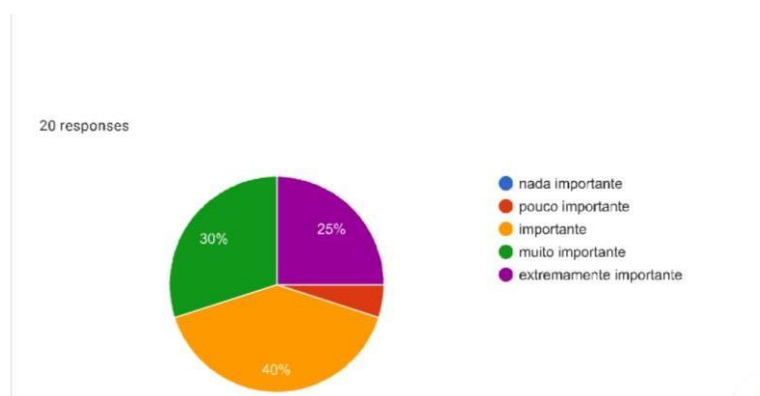


Figura 32: Resultados do Q1 – Competências em HCA

- 5 alunos (25%) dizem ser “extremamente importante”, 6 alunos (30%) atribuem “muito importante”, 8 alunos (40%) “importante” e 1 aluno (5%) considera “pouco importante”.

Face a estes resultados a maioria dos alunos (95%) associa “Pensamento crítico” ao perfil que um aluno de HCA deve ter.

De acordo com a importância atribuída, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, as seguintes competências que um aluno de HCA deve ter: Pensamento criativo

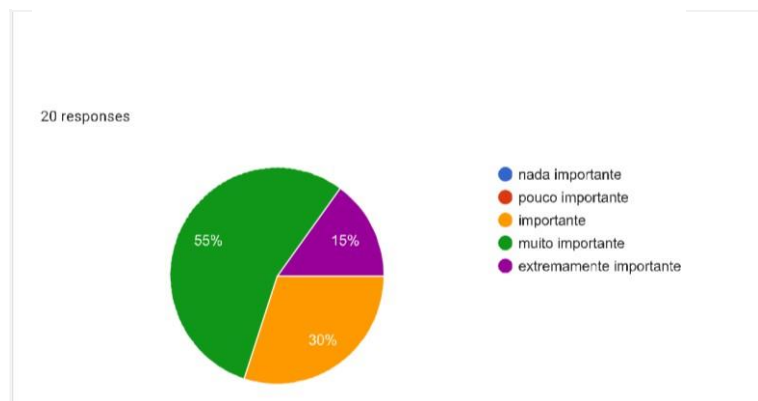


Figura 33: Resultados do Q1 – Competências em HCA

- 3 alunos (15%) dizem ser “extremamente importante”, 11 alunos (55%) atribuem “muito importante”, 6 alunos (30%) “importante”.

Face a estes resultados pode entender-se que a maioria dos alunos (cerca de 90%) considera que o pensamento criativo é muito importante no perfil que um aluno de HCA deve ter.

De acordo com a importância atribuída, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, as seguintes competências que um aluno de HCA deve ter: Sensibilidade estética e artística

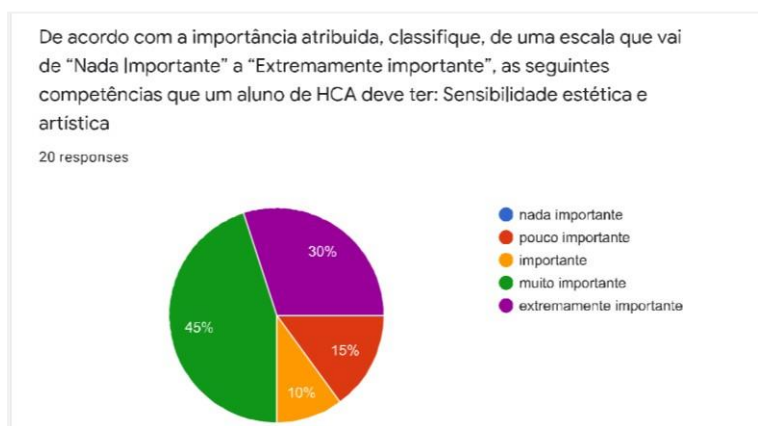


Figura 34: Resultados do Q1 – Competências em HCA

- 3 alunos (30%) dizem ser “extremamente importante”, 9 alunos (45%) atribuem “muito importante”, 2 alunos (20%) “importante” e 3 alunos “pouco importante”.

Face a estes resultados pode entender-se que a maioria dos alunos (75%) considera que Sensibilidade estética e artística é muito importante no perfil que um aluno de HCA deve ter.

De acordo com a importância atribuída, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, as seguintes competências que um aluno de HCA deve ter: Saber científico, técnico e tecnológico

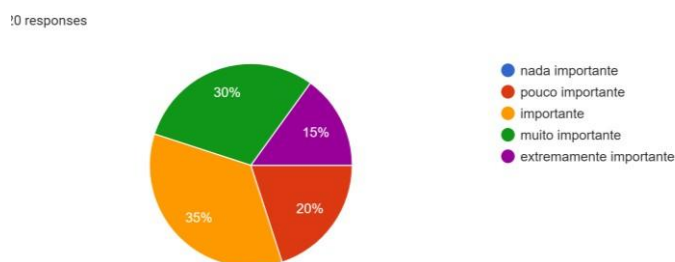


Figura 34: Resultados do Q1 – Competências em HCA

- 3 alunos (15%) dizem ser “extremamente importante”, 6 alunos (30%) atribuem “muito importante”, 7 alunos (35%) “importante” e 4 alunos (20%) “pouco importante”.

Face a estes resultados pode entender-se que a maioria dos alunos (75%) considera que Sensibilidade estética e artística é muito importante no perfil que um aluno de HCA deve ter.

ITEM E:

No âmbito das artes um trabalho criativo, tem que ser sempre pensado de raíz e ser absolutamente original sem nenhuma relação com qualquer trabalho anterior.

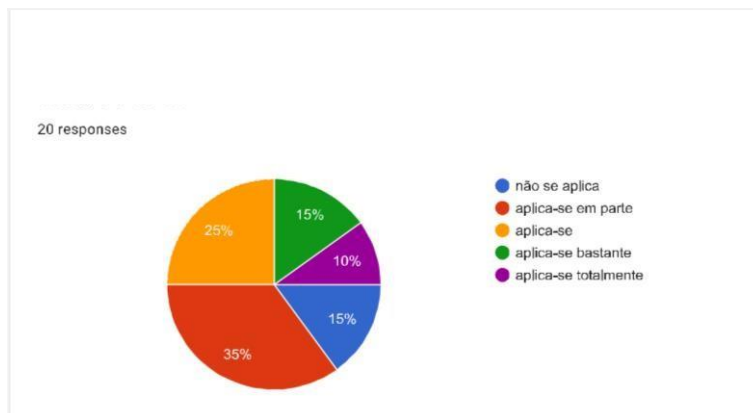


Figura 35: Resultados do Q1 – Trabalho criativo- conceito.

- 2 alunos (10%) consideram que ”aplica-se totalmente”, 3 alunos (15%) consideram que “aplica-se bastante”, 5 alunos (25%) atribue “aplica-se”, 7 alunos (35%) “aplica-se em parte” e 3 alunos (15%) “não se aplica”.

Face a estes resultados pode entender-se que metade dos alunos (50%) considera que um trabalho criativo, tem que ser sempre pensado de raíz e ser absolutamente original sem nenhuma relação com qualquer trabalho anterior.

Um trabalho criativo, no âmbito das artes pode implicar uma modificação de um trabalho artístico já existente de outro artista, mediante técnicas de apropriação, colagem, justaposição, modificação, etc.

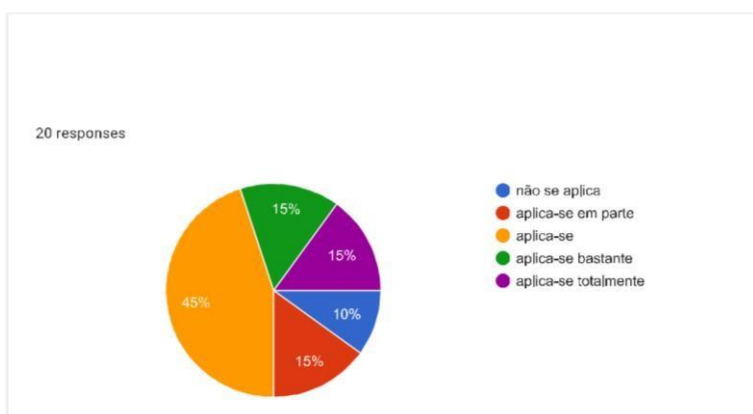


Figura 36: Resultados do Q1 – Trabalho criativo- conceito.

- 3 alunos (15%) consideram que “aplica-se totalmente”, 3 alunos (15%) consideram que “aplica-se bastante”, 9 alunos (45%) atribue “aplica-se”, 3 alunos (15%) “aplica-se em parte” e 2 alunos (10%) “não se aplica”.

Face a estes resultados pode entender-se que existe alguma contradição face aos resultados anteriores, relativamente ao entendimento do conceito de trabalho criativo, tendo a maioria dos alunos considerado que um trabalho criativo, no âmbito das artes pode implicar uma modificação de um trabalho artístico já existente de outro artista, mediante técnicas de apropriação, colagem, justaposição, modificação, etc.

ITEM F:

Já utilizou o seu smartphone em situação de sala de aula, em contexto de aprendizagem?

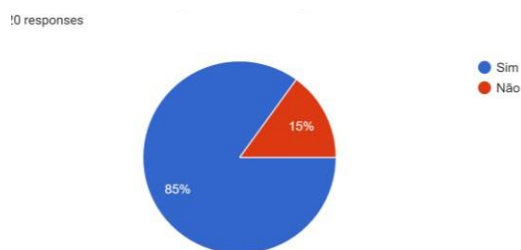


Figura 37: Resultados do Q1 – Utilização do smartphone em sala de aula

A maioria dos alunos (85%) já utilizou o seu smartphone em situação de sala de aula, em contexto de aprendizagem, os restantes (15%) dizem não ter utilizado.

Considerando que todos afirmam ter smartphone, coloca-se a possibilidade de nem todos os alunos terem as aplicações solicitadas em aula ou não considerarem importante a utilização do smartphone.

Se respondeu “Sim”, mencione o ano, a disciplina e a matéria em que utilizou o smartphone para auxiliar a aprender melhor uma determinada matéria.

15 responses

11° em HCA

11° ano pesquisa de obras

11° HCA

10 ano (Filosofia); 11 ano (Filosofia, português, história, desenho)

Utilizei o meu smartphone em contexto de sala de aula no 10° e 11° ano, nas disciplinas de História da Cultura e das Artes e Filosofia, mas não me lembro quais as matérias estudadas, pois já se passou um certo tempo.

Hca e português

11°ano História Da Cultura e das Artes

10 e 11, em HCA e Filosofia

Figura 38: Resultados do Q1 – Utilização do smartphone em sala de aula-contexto.

Da totalidade das respostas, evidencia-se a utilização do smartphone na disciplina de HCA, apesar de se registarem utilizações também noutras disciplinas.

4. CONCLUSÕES

4.1 Reflexão conclusiva

Esta investigação dá conta de uma experiência pedagógica procurando, de algum modo, compreendê-la e teorizá-la a partir de autores necessariamente contemporâneos. Em termos de projeto, numa primeira fase, a seleção da obra de referência do âmbito da HCA foi-se ajustando ao perfil de interesses de cada aluno. Na sequência dessa opção definiram-se objetivos de realização, tendo sido necessário ultrapassar algumas dificuldades técnicas, nomeadamente o facto de nem todos os alunos terem smartphone ou não dominarem as aplicações, entre as quais o WiVideo, do qual foi realizado um Workshop inicial. Na metodologia de trabalho, privilegiou-se o carácter ativo e colaborativo. Os alunos iniciaram o projeto em grupos de trabalho mapeando ideias e pontos de vista na (auto)definição de (inter)relações entre a temática apresentada e os seus conhecimentos e gostos.

Na concretização da proposta, as opções no tratamento de imagem foram inteiramente da responsabilidade dos alunos, o que permitiu um elevado número de possibilidades que originou resultados múltiplos. Todas as obras contêm pormenores *potenciadores* do processo criativo: o peso visual da forma, a linha de composição, a composição/paleta cromática, a textura, a técnica, o tema, etc., são estímulos que permitem ao aluno criar através do que vê e do que frui, mas estas relações ocorrem de forma diferenciada.

Numa *intermediação* estética contextualizada, pretende-se que o aluno na (sua) interpretação/fruição da imagem/obra estabeleça ligações entre o “objeto artístico” e a sua “identidade” traduzidas em produções artísticas.

Olhando para estas, parece legítimo concluir que a experiência realizada foi sublinhada por um registo criativo e lúdico (em contexto formal), expresso em algumas afirmações dos alunos (“foi uma experiência divertida”). Por outro lado, no cruzamento analítico das produções e do conhecimento etnográfico dos sujeitos podemos encontrar relações de apropriação e de pertença da obra de arte, que variam em função das características de cada sujeito (cf. Figura 7) ou de cada grupo (cf. Figura 5). Este fator, de

caráter sensorial e *emotivo* pareceu-nos, sem dúvida um contributo catalizador de aprendizagens mais efetivas e sustentáveis.

Por isso, será legítimo afirmar que a utilização criativa do smartphone no processo de ensino aprendizagem de HCA teve um impacto positivo nas aprendizagens, constituindo *uma* forma de estimular os alunos a (re)criar, mas também de *transportar* conteúdos, a partir do conhecimento detalhado de obras (inerentes ao estudo) de HCA, com particular destaque para o retrato, ou autorretrato.

Este projeto fez-nos crer que as utilizações das novas tecnologias na Educação Artística podem contribuir para o desenvolvimento de metodologias ativas potenciadoras de maior autonomia, desenvolver novas literacias e integrar, deste modo, as competências necessárias ao desenvolvimento de *um* conhecimento motivado pela experimentação e exercício reflexivo integrador de experiências, conhecimentos e saberes.

Um outro aspeto que é curioso verificar, é que os alunos enquanto *prossumidores* se apresentaram resistentes à ideia de *postagem* das suas produções em redes sociais, nomeadamente no Instagram, anteriormente citada como preferencial no questionário. Deste aspeto podemos inferir que as suas publicações serão (consideradas) de caráter pessoal e não de caráter artístico, e que por outro lado pode denunciar a possibilidade de existir alguma *insegurança* na valorização artística das suas próprias produções ou receios de críticas ou até mesmo de exposição pessoal nos retratos.

Pelo que pudemos aferir (vivendo e observando a partir de dentro) entendemos que a utilização do smartphone em sala de aula se configura como uma opção didática justificável (e justificada), podendo assim integrar diferentes literacias que convergem no sentido da construção de saberes. Apontamos, assim, para uma conceção mais ampla no ensino da História da Cultura e das Artes, que ligue o desenvolvimento integrado de ideias, conceitos e perspetivas, numa relação que integra a pessoa enquanto sujeito da sua aprendizagem (autonomia) e traduz conhecimento na produção de *conteúdos* artísticos.

Nesse sentido, a relação de consumo e produção (prossumidores) parece contribuir para uma efetiva apropriação dos conteúdos através de uma metodologia mais interativa e mais próximo daquilo que é o cotidiano digital dos alunos e que, afinal, também é o cotidiano dos professores.

Professores, alunos e restante comunidade, somos parte de uma enorme iconosfera formada por bilhões de imagens que forma essa densa nuvem digital que está por cima das nossas cabeças. As que pertencem ao acervo da história foram as que aqui foram interpeladas e apropriadas pelo olhar dos alunos. Os processos técnicos digitais parecem ter sido secundários. É no que o nosso olhar nos devolve onde podemos encontrar o que verdadeiramente significam hoje essas imagens. Estamos ali, figurantes de um tempo histórico que já não nos pertence, mas que podemos visitar nas personagens que lá viveram. A História da Cultura e das Artes, assim, parece ser mais humana. Precisamente porque nos toca.

4.2. Futuras investigações

As conclusões anteriormente vertidas referem-se a uma experiência desenhada num enquadramento de estudo de caso. O desafio pedagógico-artístico, colocado a uma turma (11º) de Artes Visuais incidiu sobre a disciplina de HCA, teve como foco a utilização das TIC disponibilizadas nos pequenos monitores de smartphone. Não se pretendem generalizações, que sabemos perigosas no mundo do ensino artístico, nem tão pouco provar teorias. Neste contexto procuramos estar atentos às dinâmicas tecno- pedagógicas, não só na escola em que o estudo se insere, mas também na realidade educativa que se altera e evolui. Podemos citar alguns acontecimentos recentes que parecem cruzar com os nossos dados. Na escola onde teve lugar esta investigação, no âmbito do Observatório Pedagógico (cf. Anexo F) onde foram obtidos resultados sobre as dinâmicas pedagógicas, os alunos mencionam a necessidade de maior utilização de meios tecnológicos, pela proximidade geracional em que se revestem. Um outro aspeto tem a ver com a recente realização de um Congresso Internacional de Humanidades e Pedagogias Culturales (7 a 9 de novembro) em Valência (Espanha), onde quisemos participar, abordando esta proposta. Relativamente ao uso do smartphone, podemos, ainda, referir o sucesso do filme

“Z: the begining” (Sci-fi / Post Apocalyptic Short Film) realizado por alunos e inteiramente filmado com este dispositivo eletrônico. Quanto à pertinência do tema, onde se procura *sair* do identificar para o conhecer/viver a obra de arte, acreditamos que a metodologia utilizada permite um conhecimento mais sustentado e sustentável, encetando cinestésias que podem ser bem-sucedidas, e extensivas a vários momentos/locais de fruição da obra de arte, num cruzamento de educação formal e educação informal, como por ex. “Quadros Vivos de Caravaggio”, baseado no conceito “tableaux vivant”, muito popular nos EUA nos finais do séc. XX e início do séc. XXI e que regressa este outono à Igreja de São Roque, bem no centro do Chiado (14 e 17 de novembro).

Por isso, somos crentes que a atualidade da temática emanante deste projeto, alargada a outros universos ou a projetos de uma maior duração, contribuirá para reflexões mais consistentes e assumidas, em que as TIC interpelarão o ensino artístico e a vida de todos nós.

BILIOGRAFIA

AA VV (2018). *Do tirar polo natural: inquérito ao retrato português*. Lisboa DGPC/MNA, INCM.

Alpuente, M. (2018). *La creación audiovisual en Educación Artística*. Un estudio a partir de autorretratos e identidades desde la videoconstrucción. (Tese de doutoramento. Universidade de Valência).

Consultado a 4 de fevereiro de 2019, em URL:

https://www.academia.edu/38292912/La_creacion_audiovisual_en_Educacion_Artistica._Un_estudio_a_partir_de_autorretratos_e_identidades_desde_la_videoconstruccion

Arantes, M; Valadares, F. (2014). O ensino da Arte e as TICs: desafios e possibilidades. *Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires, Argentina.

Consultado em 12 de setembro de 2019, em URL:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3Aw0x8m3phoJ:https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/744.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=mz>

Assis, L; Farbiarz, A. (2018). Conectar ou desconectar: debates sobre a reflexão a partir da educação para os meios. *Comunicação e Educação*, 23, .2, 21-33.

Baumgartner, J. (2012). *You are what you wear*. Nashville: Ingram Publisher Services.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Cabeleira, H. (2016). A (des)integração das artes no currículo do século XXI: apontamentos para uma história do presente. *Revista Matéria Prima*, 5(3): 132-14.

Campos, R. (2013). *Introdução à Cultura Visual, Abordagens e Metodologias em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2016) *Seminários e colóquios: Aprendizagem, TIC e redes digitais*, Lisboa: CNE.

Chaplin, E. (2003). *Sociology and Visual Representation*. Routledge London and New York.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), pp.455-479.

Coutinho, C. et al. (2009) *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*, *Psicologia, Educação e Cultura*, 13, (2), P.P.C.M.C.M – Colégio Internato dos Carvalhos: Consultado a 10 de janeiro de 2018, em:

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF

Carr, N. (2012). *Os superficiais: o que a internet está a fazer aos nossos cérebros*. Lisboa: Gradiva.

Case, A. (2014) *An illustrated dictionary of cyborg anthropology*. Scotts Valley: CreateSpace Independent Publishing Platform.

Costa, F. (2008). *Tecnologias em educação — um século à procura de uma identidade*, in F. Costa, H. Peralta e S. Viseu (Eds.), *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e práticas*. Porto: Porto Editora.

Costa, F. (2009). Um breve olhar sobre a relação entre as tecnologias digitais e o currículo no início do século xx, in p. Dias e A. Osório (Eds.), *Actas da VI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Challenges 2009*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.

Costa, F.; Peralta, H. e Viseu, S. (2008). *As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas*. Porto: Editora.

Costa, F. et.al. (2012). *Repensar as TIC na educação: O professor como agente transformador*. Carnaxide: Santillana.

Cassany, D. & Hernández, D. (2012). *Internet: I; Escuela*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 14. Consultado a 12 de fevereiro de 2019, disponível em URL: http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany- hernandez-internet_1_escuela_0.html.

Cassany, D. (2014). *Cinco buenas prácticas de enseñanza con internet*, Lenguaje y textos, 39,39:47. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, mayo de 2014. Consultado a 13 de fevereiro de 2019, disponível em URL: https://www.researchgate.net/publication/277015706_Cinco_buenas_practicas_de_ensenanza_con_internet

Delors, J. Et al. (1996). Educação Um Tesouro a Descobrir, em *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*, S. Paulo, Cortez Editora. Consultado a 19 de abril de 2018, em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

Dewey, J. (2002) *A Escola e a Sociedade e A criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- DGE. (2016a). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Despacho n.º 6173/2016, 10 de maio de 2016. *Diário da República*, 2ª Série, n.º 90, 14676
- DGE. (2016b). *Perfil do Aluno para o Séc. XXI*, Despacho n.º9311/2016, de 21 de julho. *Diário da República* n.º 139/2016, Série II de 2016-07-21.
Consultado a 15 de maio de 2019, em:
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- DGE. (2017). Despacho n.º 5908/2017. *Diário da República* n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05. Consultado a 16 de maio de 2019, em: <https://dre.pt/application/conteudo/107636120>
- DGE (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) Educação Inclusiva. *Diário da República*, 1ª Série, 129, 2918-2928. Consultado a 16 de maio de 2019, em: <https://www.dge.mec.pt/>
- DGE (2018). Decreto-Lei n.º55/2018, Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário. *Diário da República*. 1ª Série, 129, 2928-2943.
Consultado a 16 de maio de 2019, em: <https://www.dge.mec.pt/>
- Duncum, P. (2011). *Youth on youtube: Prosumers in a peer-to-peer participatory culture*, The International Journal of Arts Education. 9.2-2011; 24:39.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Noesis (18), 64-66.
Consultado a 10 de fevereiro de 2018, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>.
- Gameiro, J. (2016). *A História da Cultura e das Artes no desenvolvimento da criatividade em composição coreográfica*. (Relatório final de estágio. Escola Superior de Dança). Instituto Politécnico de Lisboa-Portugal.
- Garcia, M.; Monferrer, J. (2009). Propuestas de análisis teórico sobre el teléfono móvil en adolescentes. *Revista Científica de Educomunicación - Comunicar*, pp. 82-93.
- Greenfield, Susan (2015). *Susan Greenfield, Mind Change: How digital technologies are leaving Their mark on our brains*. New York: Random House.
- Hernandez, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Leher, Jonah (2011). *Imagine. How Creativity Works*. Lisboa: Editora Lua de Papel.
- Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. R. (1991-1992). *Aprender por Projectos Centrados em Problemas*.

Porto: Ed. Afrontamento

Levy, Pierre (1997). *Cyberculture*. Paris: Éditions Odile Jacob.

Machado, A. (2014). Modos de Representação: explorando o retrato fotográfico com alunos do 11º ano, do Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais. *Revista Matéria-Prima*. 2(3)3, 86-95

Machado, M. (2019). *Para que serve concretamente o que ensinamos?* Revista Visão Online. Consultado a 12 de fevereiro de 2019 em <http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/2019-02-10>

McKechnie, L. E. F. (2008). Observational research. In Lisa M. Given (Ed.). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 574-577). Thousand Oaks: Sage Publications.

Manguel, A. (2016). *Uma história natural da curiosidade*. Companhia das Letras, Lisboa.

Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England. Consultado a 12 de janeiro de 2018, em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4c59/96cf3f778e86249214fbae477fcc93dc7089.pdf>

Marconi, M. e Lakatos, E. (2010). *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

Morin, E. (2001). *O Desafio do Século XXI*, religar os Conhecimentos. Lisboa. Edição Piaget.

Moretto, Talita (2015). *As tecnologias móveis no ensino da matemática*. (Dissertação de Mestrado policopiada. Universidade de Lisboa/Instituto de Educação). Consultado a 15 de março de 2019, em URL: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23658/1/ulfpie051049_tm.pdf

Nascimento, A. (2017). *Metodologias de Pesquisa em Ciências Humanas Sociais: Percursos Epistemológico de Pesquisa Qualitativa*. Consultado em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1185>

Neves-Pereira, M. (2018). Posições conceituais em criatividade, *Psicologia em Estudo*, v. 23, 1-15.

Nogueira, S. I., & Baía, S. (2009). A avaliação da criatividade ou a necessária criatividade na avaliação. *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento*, 1(1); 47-85

Pelaes, M. L. W. (2010). Uma Reflexão sobre o Conceito de Criatividade e o Ensino da Arte no Ambiente Escolar. *Revista educação*- 5(1), 5-13.

- Orrico, C. & Monteiro, D. (2018, novembro). Uso do celular em sala de aula com finalidade pedagógica: construção de saberes de uma nova perspectiva. *Temas em Educ. e Saúde*, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 284-294, jul./dez., 2018.
Consultado a 18 de março de 2019 em:
https://www.researchgate.net/publication/330176441_Uso_do_celular_em_sala_de_aula_com_finalidade_pedagogica_construcao_de_saberes_de_uma_nova_perspectiva.
- Queiroz, J. P. (2016). Educação artística e a “infirmidade ou a fraqueza analógica”. *Revista Matéria Prima*. 4(2), 12-17
- Ribeiro, A. (2017). *O Retrato feminino na escultura portuguesa dos séculos XIX e XX. Um percurso Escultórico*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Roldão, M.C. (2013). *Desenvolvimento de Currículo e Melhoria de Processos e Resultados. Em Melhorar a Escola, Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (orgs.) Joaquim Machado e José Matias Alves. Faculdade de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Santos, Mélice; Leite, Elvira e Malpique, Manuela (1991). *Trabalho de Projeto I. Aprender por projectos centrados em Problemas*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Silva, C. (2018). A Importância do Uso das TICs Na Educação, *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 3(16), 49-59
- Soares, D. (2017). *O papel das Artes Plásticas no desenvolvimento da Inteligência Emocional em Adolescente*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa
Consultado a 23 de fevereiro de 2019, disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10400.21/8403>
- Sousa, A.; Calado, M. (2016). História e didáticas do retrato: do ensino artístico à prática nas escolas. *Revista Matéria-Prima*. 5(1), 52-66
- Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Toffler, Alvin (1980). *The third wave*. Nova Iorque: Bantam Books.

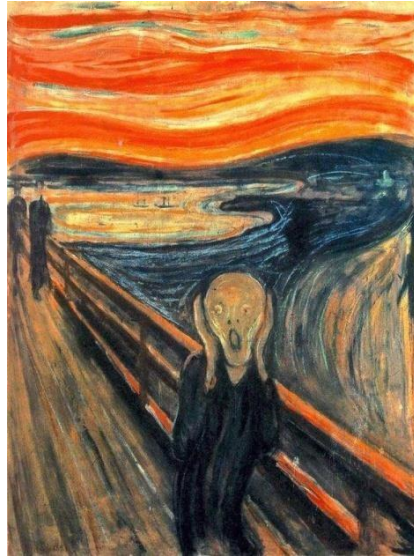
UNESCO, (2014). Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. *Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel*.

Consultado a 10 outubro de 2019: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770.pdf> por pdf. p. 32-41.

Vargas, R. (1997). Enseñar y aprender en un espacio cibernético. *Revista Comunicar*. 8(8), 167-170.

Vieira, M. (2006). *Da necessidade do retrato-Da pose ao compósito-Da projecção à incorporação da Máscara*. (Dissertação de Mestrado). FBAUL. Lisboa.

A- Listagem de obras de referência para as produções dos alunos



“O Grito”, Edvard Munch, 1893

- Óleo sobre tela, Têmpera e Pastel sobre cartão
- Galeria Nacional, Oslo



“Cristo en casa de Marta y María”, Diogo Velasquez, 1618.

- Dimensões: 63 cm x 1,04 m
- Tinta a óleo
- National Gallery

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Cristo en casa de Marta y Mar%C3%ADa, by Diego Vel%C3%A1zquez.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Cristo_en_casa_de_Marta_y_Mar%C3%ADa,_by_Diego_Vel%C3%A1zquez.jpg)



“Charles the first”, Jean-Michel Basquiat, 1982,

- Dimensões: 50 x 60"
- Screen print on Lenox Museum Board

<https://guyhepner.com/product/charles-the-first-by-basquiat/>



Henri Toulouse Lautrec, *La Toilette*, also known as *Rousse*, 1896

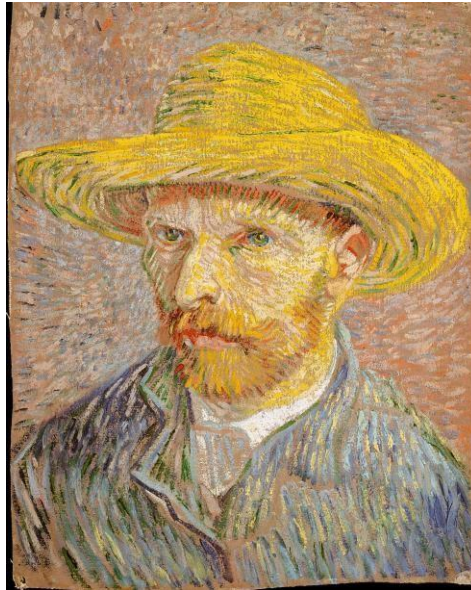
- Dimensões: 67 cm × 54 cm
- Pintura a óleo
- Musée d'Orsay

(https://www.google.com/search?q=Henri+Toulouse+Lautrec%2C+La+Toilette%2C+also+known+as+Rousse%2C1889&rlz=1C1EJFA_enPT763PT763&oq=Henri+Toulouse+Lautrec%2C+La+Toilette%2C+also+known+as+Rousse%2C1889&aqs=chrome..69i57j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8)



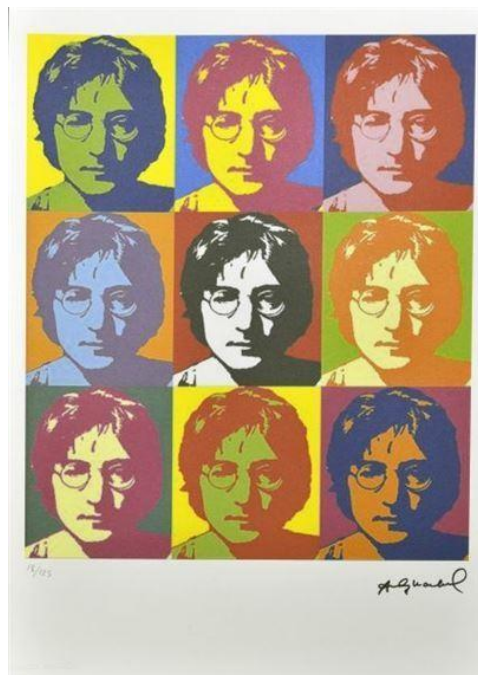
“Rapariga com o Brinco de Pérola”, Johannes Vermeer, 1665

- Dimensões: 44 cm x 39 cm
- Tinta a óleo
- Museu Mauritshuis, Haia
(<https://artsandculture.google.com/asset/girl-with-a-pearl-earring/3QFHLJgXCmQm2Q?hl=pt-PT>)



“Self-Portrait with a Straw Hat”, Vincent van Gogh, 1887

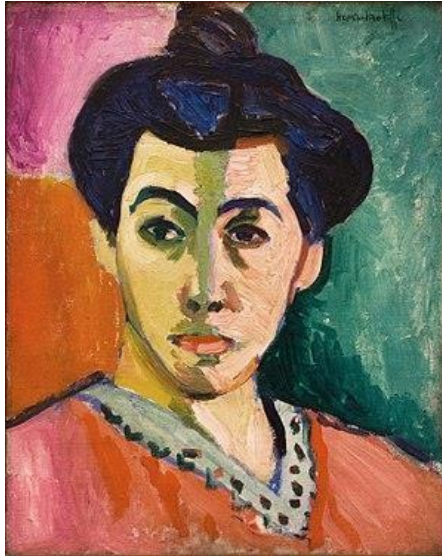
- Dimensões: 41 cm x 32 cm
- Tinta a óleo
- Bequest of Miss Adelaide Milton de Groot (1876–1967), 1967 (<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/436532>)



“John Lennon”, Andy Warhol, C.1960

- Serigrafia

https://en.wikipedia.org/wiki/Andy_Warhol



“Retrato de Madame Matisse”, Matisse, 1905

- Dimensões: 40 cm x 32 cm
- Têmpera, Tinta a óleo
- Museu Nacional da Dinamarca

https://en.wikipedia.org/wiki/Green_Stripe



“Saturno devorando um filho”, Goya, 1819-1823

- 146 cm × 83 cm
- Óleo sobre reboco trasladado a tela
- Museu do Prado, Madrid

(https://pt.wikipedia.org/wiki/Saturno_devorando_um_filho)



Mulheres de Angola, Neves e Sousa, 1973

- Óleo sobre tela (?)



“Chaplin”, Sir Charles Spencer Chaplin, c.1914

Anexo B - Grelhas de Observação das Produções Artísticas

Grelha B1 – Observação participante - quadro resumo

Aluno	Autor	Obra selecionada	Metodologia de trabalho (1)	Utilização TIC smartphone (2)	Referências (3)	Criatividade (4)
AR	Vélasquez	<i>Cristo en casa de Marta y María</i>	TG	S	B	
AP	Vélasquez			S		
R	Vélasquez			S		
B	Vermeer	<i>A rapariga do brinco de pérola</i>	TI	S	B	RB
C	Van Gogh	<i>Self-Portrait with a Straw Hat</i>	TI	S	PI	RB
Catar	TR					
C2	Neves e Sousa	<i>Mulheres de Angola</i>	TG	S	C	RB
D	Matisse	<i>Retrato de Madame Matisse</i>	TI	S	PI	R
D2	Neves e Sousa	<i>Mulheres de Angola</i>	TG	S	C	RB
D3	Chaplin	<i>Chaplin</i>	TI	S	M	R
J	Neves e Sousa	<i>Mulheres de Angola</i>	TG	S	C	RB
J2	Vélasquez	<i>Cristo en casa de Marta y María</i>	TG	S	B	RB
L	Wahrol	<i>John Lennon</i>	T I	S	P	R
M	Munch	<i>O grito</i>	TI	S	E	RB
M2	Basquiat	<i>S/título</i>	T I	S	C	R
M3	Neves e Sousa	<i>Mulheres de Angola</i>	TG	S	C	RB
N	Munch	<i>O grito</i>	TI	S	E	RB
PM	Goya	<i>Saturno devorando um filho</i>	TI	S	R	RB
R2	Vélasquez	<i>Cristo en casa de Marta y María</i>	TG	S	B	RB
V	Neves e Sousa	<i>Mulheres de Angola</i>	TG	S	C	RB
JB	Lautrec	<i>La Toilette</i>	T I	S	PI	R

(1) - Trabalho individual-TI; trabalho colaborativo-TC:

(2) - Utiliza-S; Não utiliza-N

(3)- Movimentos artísticos:

B-Barroco; R-Romantismo; PI-Pós-impressionismo; P-Pop; C-Contemporâneo;

(4) - Revela bastante-RB, Revela-R; Não revela-NR.

Grelha B2- Resultados/análise das produções artísticas a partir de critérios pré-determinados

Aluno		Obra reinterpretada	A	B	C	D	E
1	AR	<i>Cristo en casa de Marta y María</i>	V	R	R	R	R
2	AP		NF	R	R	R	R
3	R		V	RB	RB	RB	RB
4	B	<i>A rapariga do brinco de pérola</i>	F	RB	RB	RB	RB
5	C	<i>Self-Portrait with a Straw Hat</i>	F	R	R	R	R
	TR						
7	C2	<i>Mulheres de Angola</i>	V	RB	RB	RB	RB
8	D	<i>Retrato de Madame Matisse</i>	F	R	R	R	R
9	D2	<i>Mulheres de Angola</i>	F	R	R	R	R
10	D3	<i>Chaplin</i>	F	R	R	R	R
11	J	<i>Mulheres de Angola</i>	F	R	R	R	R
12	J2	<i>Cristo en casa de Marta y María</i>	F	RB	RB	RB	RB
13	L	<i>John Lennon</i>	F	R	R	R	R
14	M	<i>O grito</i>	V	RB	RB	RB	RB
15	M2	<i>S/título</i>	F	R	R	R	R
16	M3	<i>Mulheres de Angola</i>	V	R	R	R	R
17	N	<i>O grito</i>	F	R	R	R	R
18	PM	<i>Saturno devorando um filho</i>	F	RB	RB	RB	RB
20	R2	<i>Cristo en casa de Marta y María</i>	F	R	R	R	R
22	V	<i>Mulheres de Angola</i>	V	R	R	R	R
24	JB	<i>La Toilette</i>	V	R	R	R	R

Nota: NR- não revela; R-revela; RB; revela bastante.

A-Tecnologia utilizada: F (fotografia) ou V(vídeo)

B-Pensamento crítico

C-Pensamento criativo

D-Sensibilidade estética e artística

E-Saber científico, técnico e tecnológico

Anexo C- Questionário (C1)

27/11/2019

Um estudo sobre os usos criativos do smartphone e da Internet na disciplina de História da Cultura e das Artes

Um estudo sobre os usos criativos do smartphone e da Internet na disciplina de História da Cultura e das Artes

O questionário que aqui se apresenta destina-se a um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito do Curso de Mestrado de Educação Artística em Artes Plásticas, da Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo como tema,

Pequenos ecrãs na sala de aula:

Um estudo sobre os usos criativos do smartphone e da Internet na disciplina de História da Cultura e das Artes.

Desta forma, solicita-se que responda a este questionário, que tem como objetivo a recolha de dados que possibilitam um melhor conhecimento por parte do investigador da motivação, relevância e uso criativo do smartphone na disciplina de HCA do curso de Artes Visuais do ensino regular.

Os dados recolhidos serão meramente utilizados como objeto de estudo, sendo portanto confidenciais e anónimos.

A sua colaboração é muito importante!
Muito obrigada,

Maria Luísa Luís Duarte
(Professora de HCA e Mestranda de Educação Artística em Artes Plásticas)

Instruções:

Por favor, leia com atenção as perguntas indicadas e assinale com um "X" a sua opção.

Nas perguntas em que tiver de escrever para responder, por favor não ultrapasse as linhas estabelecidas para a sua resposta.

Este questionário é anónimo, solicita-se que não escreva o seu nome em nenhuma página. Responda a todas as questões com sinceridade, não existem respostas erradas ou certas.

* Required

1. Género *

Mark only one oval.

- masculino
 feminino

2. idade *

3. Tem smartphone? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não

4. Quais as aplicações que costuma usar, com mais frequência? **Check all that apply.*

- Facebook
- Instagram
- Snapchat
- Other: _____

5. Facebook - Com que frequência? **Mark only one oval.*

- nunca
- às vezes
- com frequência
- com muita frequência
- quase todos os dias

6. Instagram - Com que frequência? **Mark only one oval.*

- nunca
- às vezes
- com frequência
- com muita frequência
- quase todos os dias

7. Snapchat - Com que frequência? **Mark only one oval.*

- nunca
- às vezes
- com frequência
- com muita frequência
- quase todos os dias

8. Como classifica a sua expectativa em relação à disciplina de História da Cultura e das Artes (HCA)? **Mark only one oval.*

- nenhuma
- muito pouca
- alguma
- elevada
- muito elevada

9. Como classifica a sua motivação em relação à disciplina de HCA? **Mark only one oval.*

- nenhuma
- muito pouca
- alguma
- elevada
- muito elevada

10. No que respeita ao método de ensino que poderá ser utilizado na disciplina de HCA, que importância atribui à Exposição Oral por parte do professor? **Mark only one oval.*

- nenhuma
- muito pouca
- alguma
- elevada
- muito elevada

11. No que respeita ao método de ensino que poderá ser utilizado na disciplina de HCA, que importância atribui à Utilização de Recursos Multimédia por parte do professor? **Mark only one oval.*

- nenhuma
- muito pouca
- alguma
- elevada
- muito elevada

12. No que respeita ao método de ensino que poderá ser utilizado na disciplina de HCA, que importância atribui à Realização de Trabalhos de Grupo dinamizados pelo professor? **Mark only one oval.*

- nenhuma
- muito pouca
- alguma
- elevada
- muito elevada

13. **No que respeita ao método de ensino que poderá ser utilizado na disciplina de HCA, que importância atribui à Realização de Visitas de Estudo dinamizadas pelo professor? ***

Mark only one oval.

- nenhuma
- muito pouca
- alguma
- elevada
- muito elevada

14. **Opcional - Que outros métodos já utilizou ou acha que deveriam ser utilizados?**

15. **Dos seguintes temas, qual o Módulo da disciplina de HCA com que mais se identifica? ***

Mark only one oval.

- Módulo 1 - A Cultura da Ágora
- Módulo 2 - A Cultura do Senado
- Módulo 3 - A Cultura do Mosteiro
- Módulo 4 - A Cultura da Catedral
- Módulo 5 - A Cultura do Palácio
- Módulo 6 - A Cultura do Palco
- Módulo 7 - A Cultura do Salão
- Módulo 8 - A Cultura da Gare
- Módulo 9 - A Cultura do Cinema
- Módulo 10 - A Cultura do Espaço

16. **Nomeie um pintor, escultor ou artista plástico que aprecie. ***

17. **Qual a importância da imagem no estudo de HCA? ***

Mark only one oval.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- extremamente importante

18. **Considera-se um aluno(a) criativo? ***

Mark only one oval.

- Sim
- Não

19. Justifique a resposta anterior. *

20. De acordo com a sua noção de Criatividade, classifique, de uma escala que vai de "Nada Importante" a "Extremamente importante", os seguintes conceitos: Imaginação **Mark only one oval.*

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- extremamente importante

21. De acordo com a sua noção de Criatividade, classifique, de uma escala que vai de "Nada Importante" a "Extremamente importante", os seguintes conceitos: Novidade **Mark only one oval.*

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- extremamente importante

22. De acordo com a sua noção de Criatividade, classifique, de uma escala que vai de "Nada Importante" a "Extremamente importante", os seguintes conceitos: Originalidade **Mark only one oval.*

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- extremamente importante

23. De acordo com a sua noção de Criatividade, classifique, de uma escala que vai de "Nada Importante" a "Extremamente importante", os seguintes conceitos: Utilidade **Mark only one oval.*

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- extremamente importante

24. De acordo com a sua noção de Criatividade, classifique, de uma escala que vai de "Nada importante" a "Extremamente importante", os seguintes conceitos: **Novidade Intencional ***

Mark only one oval.

- nada importante
 pouco importante
 importante
 muito importante
 extremamente importante

25. De acordo com a importância atribuída, classifique, de uma escala que vai de "Nada importante" a "Extremamente importante", as seguintes competências que um aluno de HCA deve ter: **Pensamento crítico ***

Mark only one oval.

- nada importante
 pouco importante
 importante
 muito importante
 extremamente importante

26. De acordo com a importância atribuída, classifique, de uma escala que vai de "Nada importante" a "Extremamente importante", as seguintes competências que um aluno de HCA deve ter: **Pensamento criativo ***

Mark only one oval.

- nada importante
 pouco importante
 importante
 muito importante
 extremamente importante

27. De acordo com a importância atribuída, classifique, de uma escala que vai de "Nada importante" a "Extremamente importante", as seguintes competências que um aluno de HCA deve ter: **Sensibilidade estética e artística ***

Mark only one oval.

- nada importante
 pouco importante
 importante
 muito importante
 extremamente importante

28. De acordo com a importância atribuída, classifique, de uma escala que vai de "Nada importante" a "Extremamente importante", as seguintes competências que um aluno de HCA deve ter: Saber científico, técnico e tecnológico *

Mark only one oval.

- nada importante
 pouco importante
 importante
 muito importante
 extremamente importante

29. No âmbito das artes um trabalho criativo, tem que ser sempre pensado de raiz e ser absolutamente original sem nenhuma relação com qualquer trabalho anterior. *

Mark only one oval.

- não se aplica
 aplica-se em parte
 aplica-se
 aplica-se bastante
 aplica-se totalmente

30. Um trabalho criativo, no âmbito das artes pode implicar uma modificação de um trabalho artístico já existente de outro artista, mediante técnicas de apropriação, colagem, justaposição, modificação, etc. *

Mark only one oval.

- não se aplica
 aplica-se em parte
 aplica-se
 aplica-se bastante
 aplica-se totalmente

31. Já utilizou o seu smartphone em situação de sala de aula, em contexto de aprendizagem? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não

32. Se respondeu "Sim", mencione o ano, a disciplina e a matéria em que utilizou o smartphone para auxiliar a aprender melhor uma determinada matéria.

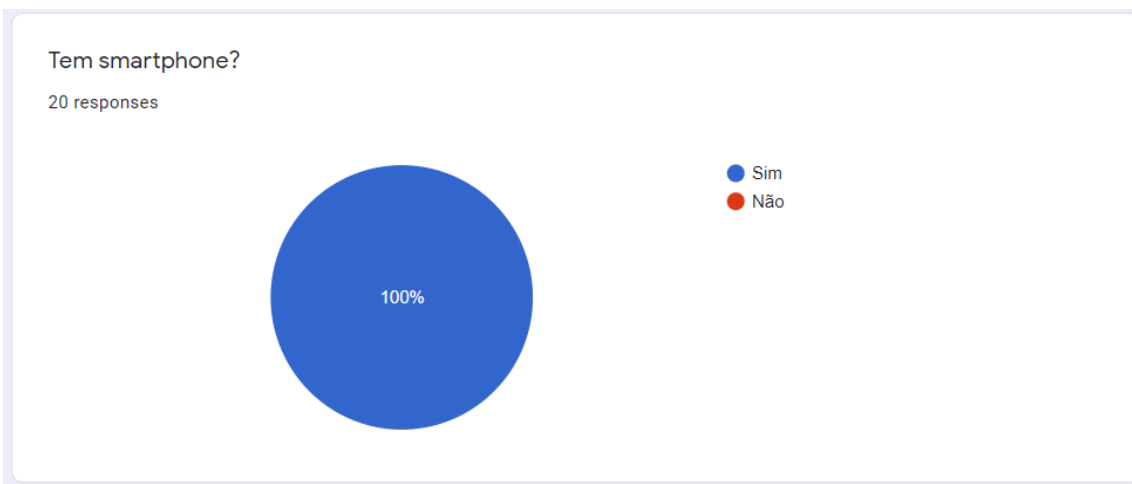
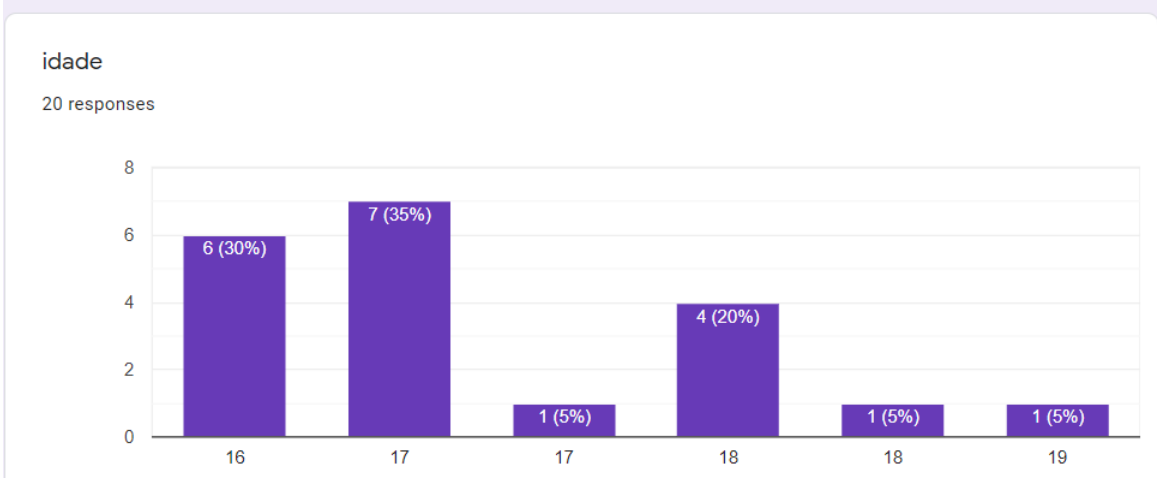
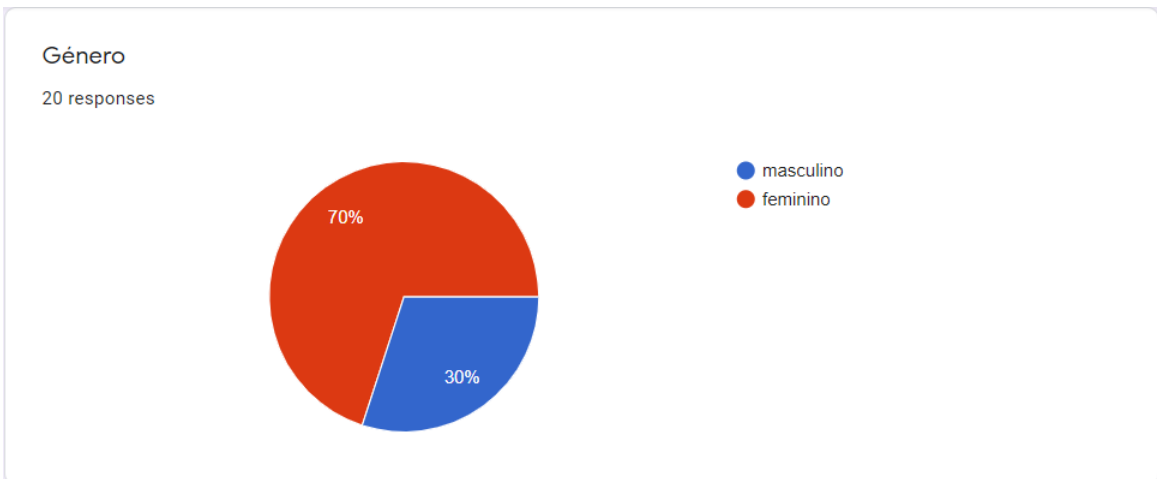
33. Numa escala de "Nada Útil" a "Extremamente Útil", como consideraria a utilização do smartphone e respetivas aplicações como recursos auxiliares na lecionação e na realização de trabalhos da disciplina de HCA: *

Mark only one oval.

- nada útil
- pouco útil
- útil
- muito útil
- extremamente útil

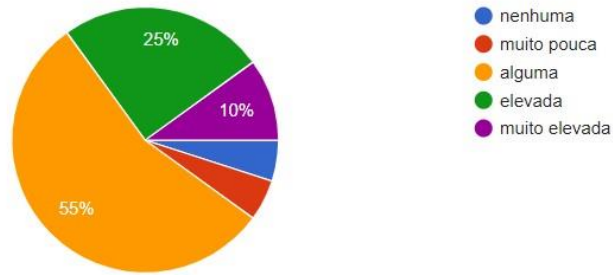
Powered by
 Google Forms

Anexo D- Gráficos de tratamento de dados



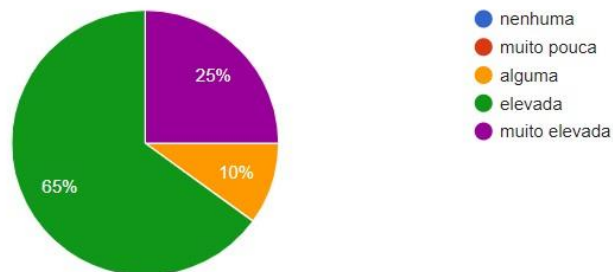
Como classifica a sua motivação em relação à disciplina de HCA?

20 responses



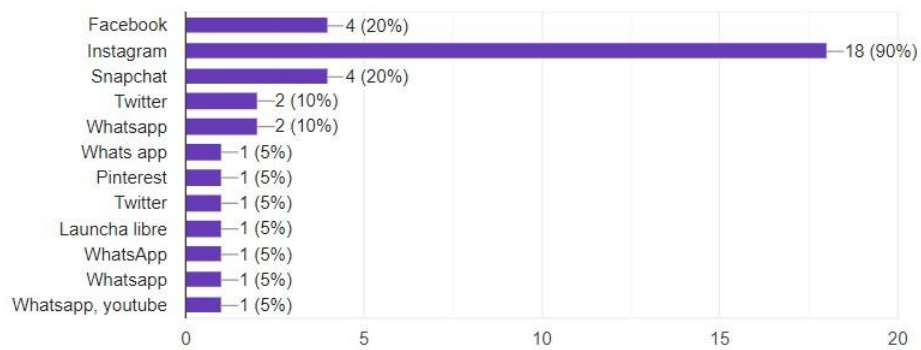
No que respeita ao método de ensino que poderá ser utilizado na disciplina de HCA, que importância atribui à Exposição Oral por parte do professor?

20 responses



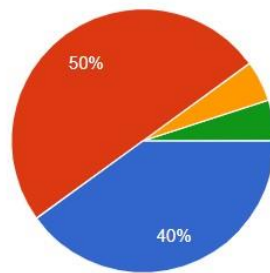
Quais as aplicações que costuma usar, com mais frequência

20 responses



Facebook - Com que frequência?

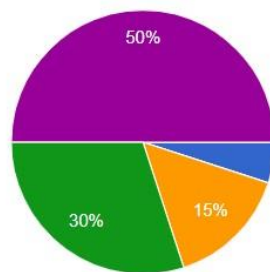
20 responses



- nunca
- às vezes
- com frequência
- com muita frequência
- quase todos os dias

Instagram - Com que frequência?

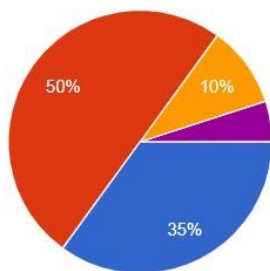
20 responses



- nunca
- às vezes
- com frequência
- com muita frequência
- quase todos os dias

Snapchat - Com que frequência?

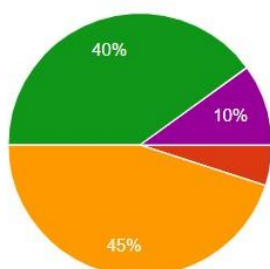
20 responses



- nunca
- às vezes
- com frequência
- com muita frequência
- quase todos os dias

Como classifica a sua expectativa em relação à disciplina de História da Cultura e das Artes (HCA)?

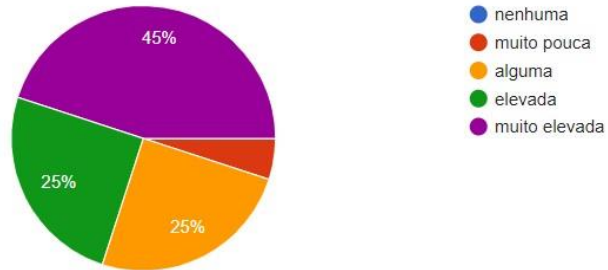
20 responses



- nenhuma
- muito pouca
- alguma
- elevada
- muito elevada

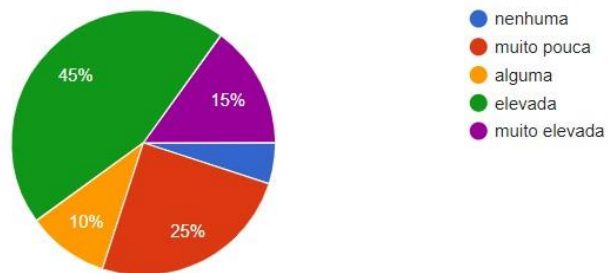
No que respeita ao método de ensino que poderá ser utilizado na disciplina de HCA, que importância atribui à Utilização de Recursos Multimédia por parte do professor?

20 responses



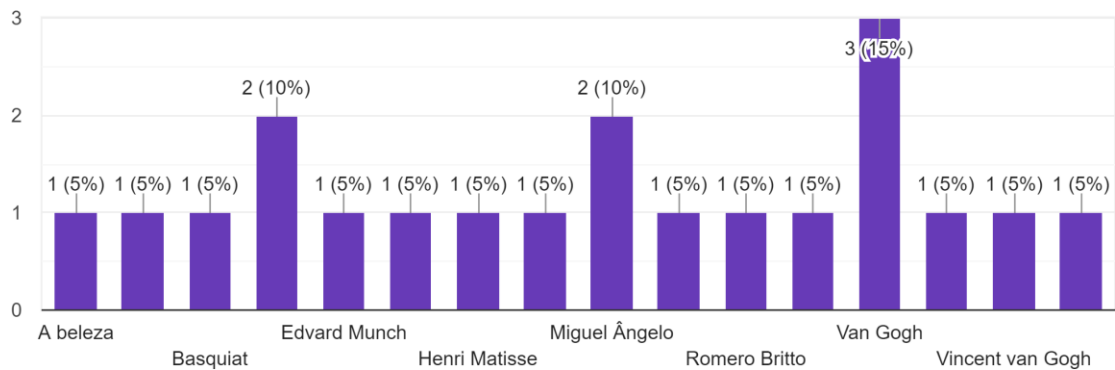
No que respeita ao método de ensino que poderá ser utilizado na disciplina de HCA, que importância atribui à Realização de Trabalhos de Grupo dinamizados pelo professor?

20 responses



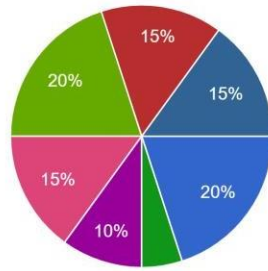
Nomeie um pintor, escultor ou artista plástico que aprecie.

20 responses



Dos seguintes temas, qual o Módulo da disciplina de HCA com que mais se identifica?

20 responses



- Módulo 1 - A Cultura da Ágora
- Módulo 2 - A Cultura do Senado
- Módulo 3 - A Cultura do Mosteiro
- Módulo 4 - A Cultura da Catedral
- Módulo 5 - A Cultura do Palácio
- Módulo 6 - A Cultura do Palco
- Módulo 7 - A Cultura do Salão
- Módulo 8 - A Cultura da Gare

▲ 1/2 ▼

Opcional - Que outros métodos já utilizou ou acha que deveriam ser utilizados?

6 responses

Recurso a powerpoints

Telemóvel

Mais exercicios

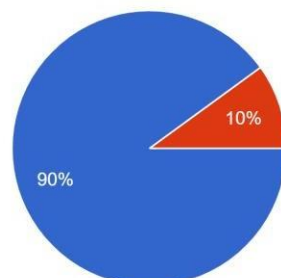
Mapas mentais sobre a matéria da aula anterior

Aulas dinâmicas

Mais trabalhos individuais

Considera-se um aluno(a) criativo?

20 responses



- Sim
- Não

Justifique a resposta anterior.

20 responses

Acho conseguir ver mais além

Sim porque costumo fazer coisas consideradas criativas que requerem imaginação e originalidade

Procuo novas maneiras de explorar diferentes temas, mesmo em trabalhos da disciplina.

Se eu quiser consigo criar conceitos simples com facilidade

Procuo vir com ideias criativas e originais, bem como simples e práticas transmitindo a ideia desejada, deixando a minha própria marca no trabalho.

Não tenho criatividade

Nao sei

Não me considero o aluno mais criativo, mas quando estou inspirado o suficiente consigo criar um conceito com múltiplas referências ou, ocasionalmente, criar um conceito inovador.

Justifique a resposta anterior.

20 responses

Consigo criar ideias e desenvolve-las sem precisar de tantos materiais ou de tanto tempo,o que me torna prática também.

pelo facto de me entusiasmar com as obras e fazer as minhas próprias obras

Tenho uma mente muito aberta, consigo imaginar uma série de projetos a partir de um simples objeto

Penso em experiências e em novas teorias à cerca das temáticas estudadas não apenas na disciplina de História de arte, mas nas disciplinas no geral.

Ao formular teorias e pensar em novos métodos à cerca da matéria estou a pensar fora daquilo que seria "regra", logo mais facilmente poderei obter novas conclusões, pensando de forma diferente.

Gosto de criar coisas, porém tenho de estar muito inspirada

Sou capaz de criar projetos originais com facilidade recriando ou de raiz

Porque somos criativos

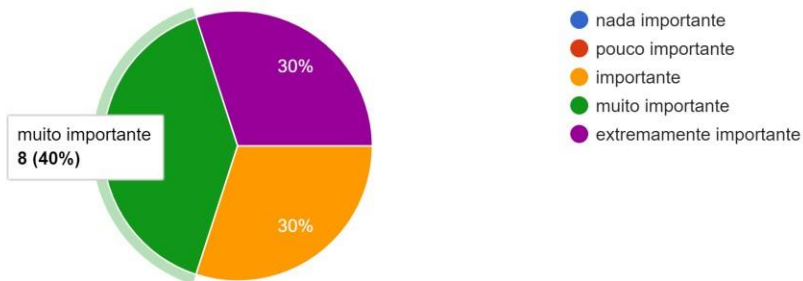
Justifique a resposta anterior.

20 responses

- "regra", logo mais facilmente poderei obter novas conclusões, pensando de forma diferente.
- Gosto de criar coisas, porém tenho de estar muito inspirada
- Sou capaz de criar projetos originais com facilidade recriando ou de raiz
- Porque somos criativos
- Normalmente não costuma ser muito difícil para mim arranjar ideias criativas por exemplo para um trabalho
- dedico ao estudo
- Conseguo criar/encontrar soluções alternativas para questões/problemas
- Não sei
- Eu consigo criar e inovar

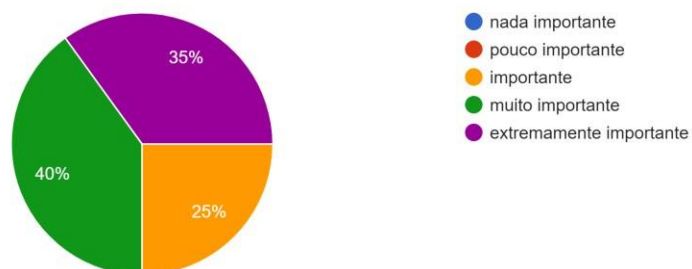
De acordo com a sua noção de Criatividade, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, os seguintes conceitos: Imaginação

20 responses



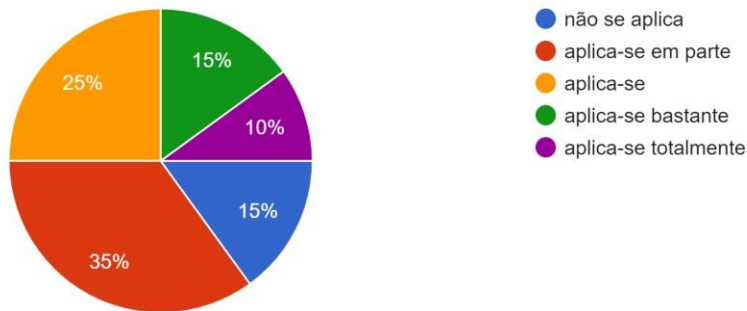
De acordo com a sua noção de Criatividade, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, os seguintes conceitos: Originalidade

20 responses



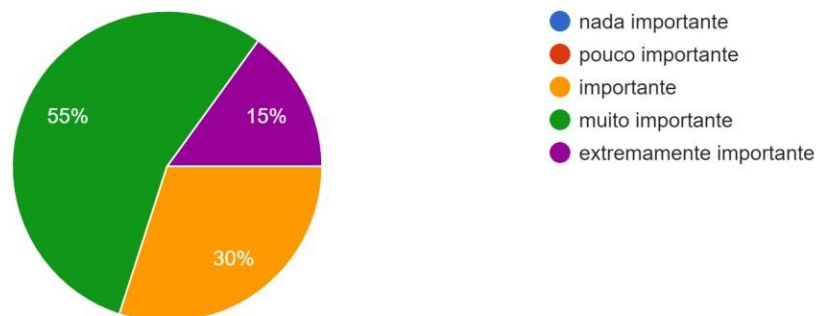
No âmbito das artes um trabalho criativo, tem que ser sempre pensado de raiz e ser absolutamente original sem nenhuma relação com qualquer trabalho anterior.

20 responses



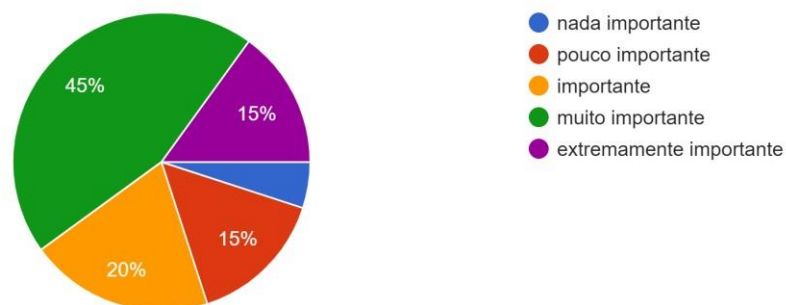
De acordo com a importância atribuída, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, as seguintes compet...e um aluno de HCA deve ter: Pensamento criativo

20 responses



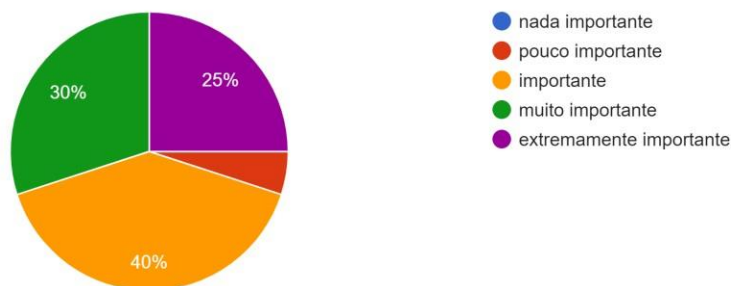
De acordo com a sua noção de Criatividade, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, os seguintes conceitos: Utilidade

20 responses



De acordo com a importância atribuída, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, as seguintes compet...ue um aluno de HCA deve ter: Pensamento crítico

20 responses



Se respondeu “Sim”, mencione o ano, a disciplina e a matéria em que utilizou o smartphone para auxiliar a aprender melhor uma determinada matéria.

15 responses

11° em HCA

11° ano pesquisa de obras

11° HCA

10 ano (Filosofia); 11 ano (Filosofia, português, história, desenho)

Utilizei o meu smartphone em contexto de sala de aula no 10° e 11° ano, nas disciplinas de História da Cultura e das Artes e Filosofia, mas não me lembro quais as matérias estudadas, pois já se passou um certo tempo.

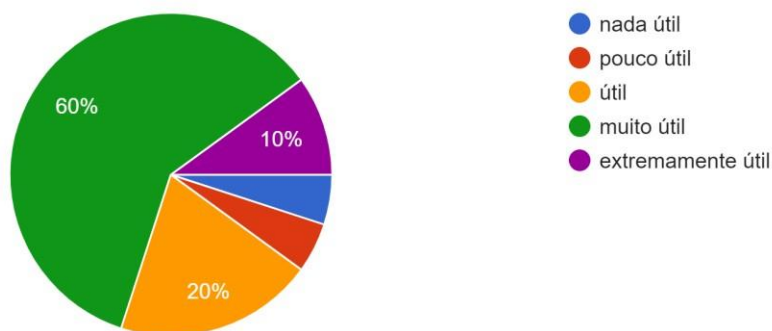
Hca e português

11°ano História Da Cultura e das Artes

10 e 11, em HCA e Filosofia

Numa escala de “Nada Útil” a “Extremamente Útil”, como consideraria a utilização do smartphone e respetivas aplicações como recursos auxiliares n...e na realização de trabalhos da disciplina de HCA:

20 responses



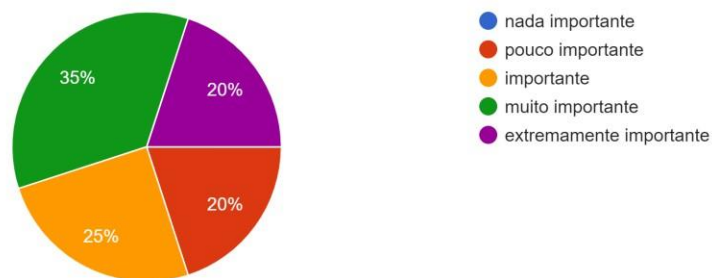
Se respondeu “Sim”, mencione o ano, a disciplina e a matéria em que utilizou o smartphone para auxiliar a aprender melhor uma determinada matéria.

15 responses

11°ano História Da Cultura e das Artes
10 e 11, em HCA e Filosofia
Na disciplina de História da cultura e das artes, para observar imagens para o trabalho da "recriação de uma obra de arte".
10° HCA - Renascimento
Desenho para criar projetos com inspirações
Porque a professora mandou para usar
11° ano HCA
Português, HCA para a busca de mais informações
Cultura do mosteiro, 10° ano

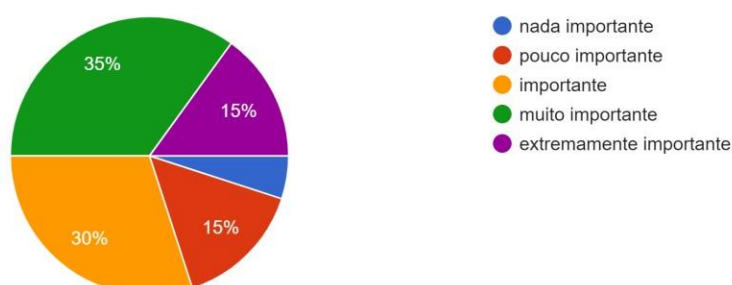
De acordo com a sua noção de Criatividade, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, os seguintes conceitos: Novidade

20 responses

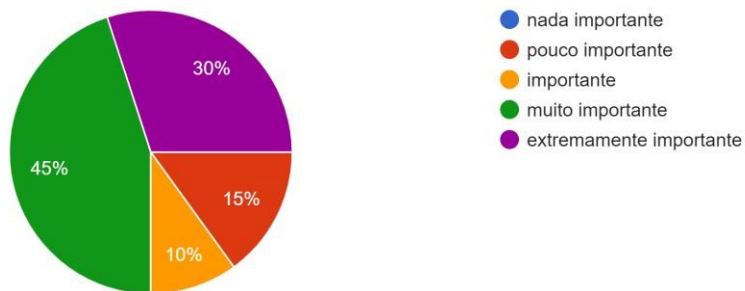


De acordo com a sua noção de Criatividade, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, os seguintes conceitos: Novidade Intencional

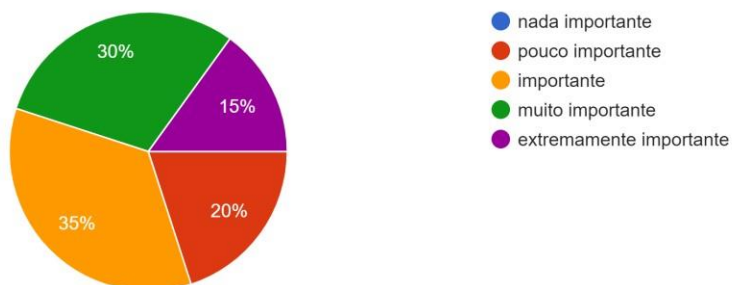
20 responses



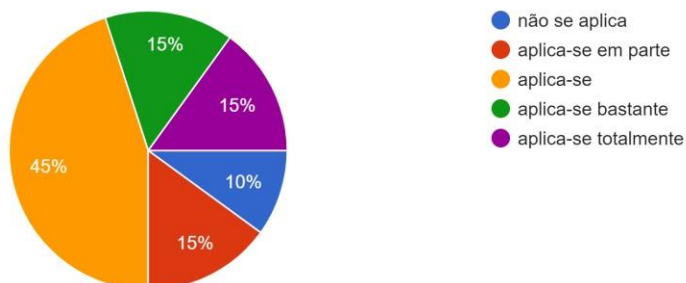
De acordo com a importância atribuída, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, as seguintes competên... HCA deve ter: Sensibilidade estética e artística
20 responses



De acordo com a importância atribuída, classifique, de uma escala que vai de “Nada Importante” a “Extremamente importante”, as seguintes competên...eve ter: Saber científico, técnico e tecnológico
20 responses

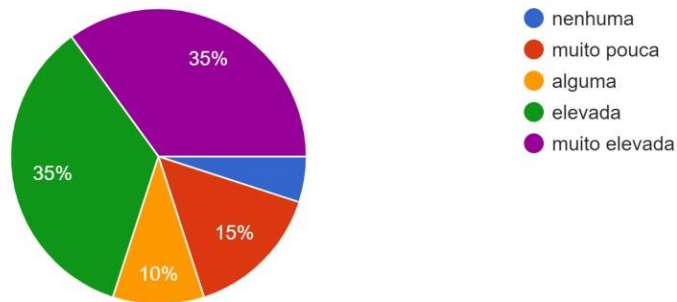


Um trabalho criativo, no âmbito das artes pode implicar uma modificação de um trabalho artístico já existente de outro artista, mediante técnicas de...priação, colagem, justaposição, modificação, etc.
20 responses



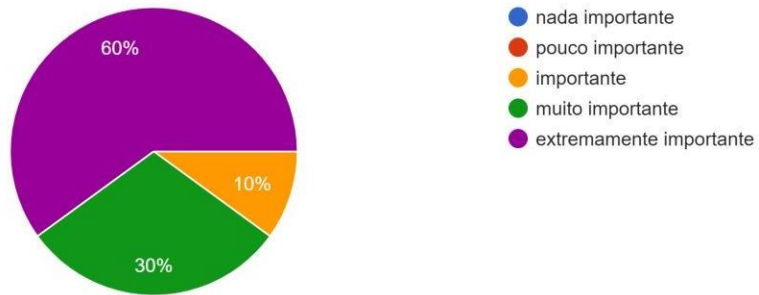
No que respeita ao método de ensino que poderá ser utilizado na disciplina de HCA, que importância atribui à Realização de Visitas de Estudo dinamizadas pelo professor?

20 responses



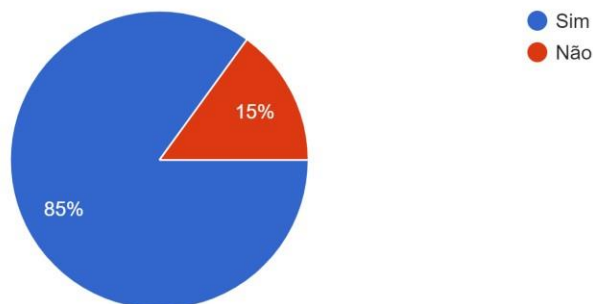
Qual a importância da imagem no estudo de HCA?

20 responses



Já utilizou o seu smartphone em situação de sala de aula, em contexto de aprendizagem?

20 responses



Anexo E - Workshop Media@ção



- O spot audiovisual.
- A linguagem audiovisual.
- Apps e softwares de edição de vídeo.

Anexo F – Observatório Pedagógico 2018-2019-ESMT (excerto)

Estratégias de apoio à aprendizagem dos alunos Recursos e instrumentos utilizados na sala de aula

- os professores apoem mais as suas turmas
- fazer alguns jogos relacionados com a matéria para a aula ficar mais interessante.
- responder sempre as dúvidas dos alunos quatro ou cinco computadores na sala para a escola virtual ou algo do genero
- Transferir os manuais dos professores para digital. Manuais digitais.
- Acho que os professores, deviam visitar muitos sites e textos para melhorar a aprendizagem nas aulas, e, para não ser tudo o mesmo e os alunos ficarem muito empolgados ao aprenderem tudo da matéria da sala de aula, pois as crianças começam a ficar aborrecidas de estar sempre a fazer o mesmo todos os dias!!!
- Os professores ajudam muito e eu acho que também posso melhorar e compartilhar conhecimentos. Eu acho que os professores deviam usar mais materiais.
- Explicar melhor algumas matérias em que os alunos tenham mais dificuldade. Quando os alunos mostram dificuldades na matéria, demorar mais tempo a dá-la.
- Acho que para trabalhos e sobe a vigilância dos professores se poderiam usar telemóveis, e outro aparelhos electrónicos, para pesquisa.
- acho que deveríamos trabalhar mais em grupo propor mais videos nas aulas
- acho que as professoras devia dizer as coisas mais devagar e recomendar livros e mais trabalhos de pesquisa.
- Podia haver momentos nas aulas para tirarmos dúvidas. Podíamos fazer algumas fichas durante as aulas para podermos praticar a matéria aprendida.
- FAZER FICHAS ANTES DE TESTE PARA PREPARAR OS ALUNOS COM A MATÉRIA DO TESTE DEIXAR OS ALUNOS ACEDEREM A ESCOLA VIRTUAL PELOS TELEMOVEIS
- professores podiam fazer aulas ao ar livre podiam fazer trabalhos de grupo e podiam fazer aulas mais divertidas nos respeitarmos uns ao outros e ouvirmos mais vezes
- professores podiam fazer aulas ao ar livre podiam fazer trabalhos de grupo e podiam fazer aulas mais divertidas os professores podem meter muito mais vídeos na sala para entendermos melhor a matéria.

- alguns professores não deviam usar outras coisas além do manual
- Deveremos todos fazer exercícios no computador por PowerPoints.
- utilização de mais exercícios nas plataformas do livro (aquele site que tem várias fichas e vídeos sobre tal assunto ou matéria)
- devem de utilizar outros sites de aprendizagem, porque pode ter outro método de ensino, podendo ser mais fácil de aprender
- **Visto que é uma geração muito ligada á tecnologia gostava que os professores tirassem mais proveito disso.**
- acho que todos os professores deviam aceder ao modle
- As melhorias em relação aos recursos, não são importantes para nosso conhecimento, pois os professores é que devem ser encarregues de preparar uma aula que nos ajudo na aprendizagem
- SE CALHAR SERIAM MELHORADOS SE OS PROFESSORES TIVESSEM MAIS QUALIDADE DE INUMERAS COISAS COMO: **COMPUTADORES-**
- **Melhores computadores.** Melhores canetas para quadro. Melhores projetores. Internet para alunos e professores.
- **Trocar os livros por tablets,** poderiam ter feito isso em vez de melhorar o inútil do charco.
- os professores devem usar **outros métodos de trabalho** para que os alunos tenham mais interesse nas aulas
- Ver mais nos powerpoints e ver mais recursos e ir lá fora falar sobre o que aprendemos nas aulas.
- Mais visionamento de PowerPoint
- há alguns professores que têm por exemplo a plataforma da escola virtual e não os usam, mas há alunos que com esses vídeos, ou até mesmo fichas de trabalho aprendem com mais facilidade a matéria aprendida.
- Utilizar mais Powerpoints, por exemplo, para ajudar o estudo.
- Poderiam basiar-se á base dos computadores e milhares de sites com exercícios.
- Todas as turmas deviam dispor de uma plataforma de partilha de ficheiros (obras para leitura integral, por ex.)
- os tablets e computadores para pesquisas. por exemplo o professor vigia e diz o trabalho para a aula dizer a matéria e nós nos tablets e computadores pesquisava-mos

m grupo e depois aplicava-, mos em exercicios feitos pelos professores e não havia testes. Na minha opinião os alunos tinham vontade de estar nas aulas.

- **trabalhar com tablets e com computadores**. não haver testes e as aulas serem diferentes. o professor diz a matéria que é suposto dar e os alunos pesquisam e o professor da nota e faz exercícius para serem feitos em grupo
- deviam usar mais power points vídeos e outros metudos de aprendizagem utilizam muito pouco

Anexo G – Links de interesse referidos

Endereço no Instagram da *postagem* das produções dos alunos

https://instagram.com/esmt.artes2002?utm_source=ig_profile_share&igshid=s7427kdc0hpb

Outros:

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/07/internacional/1528393780_814287.html?fbclid=IwAR2YZmvYvMNBOx06qlfAQZECGUwbd6-gXvF6vFfcMTHY9D2oWon7ywaEt0E

<https://youtu.be/Z4dfVgFsjQc>

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_hca.pdf