

MESTRADO

ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Escola, Imagem, Tecnologia e Educação Artística

Edmundo José Branco Correia

M

2022



Escola, Imagem, Tecnologia e Educação Artística

Edmundo José Branco Correia

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professor orientador: Professor Doutor Henrique Vaz

Professora cooperante: Professora Iolanda Parente

Agrupamento de Escolas de Monserrate: Escola Secundária de Monserrate, Viana do Castelo

Porto, 2022

Resumo

Italo Calvino, através da evocação de Dante e São Tomás de Aquino, fala-nos sobre as imagens que estão por toda a parte. No momento presente a imagem é ubíqua fazendo-se a sua pertença nos diversos dispositivos visuais que utilizamos. Este fato leva-nos a considerar que deixamos de estar rodeados de imagens, como mencionou John Berger, para passar a estar imersos em imagens. Neste estado de submersão imagética, várias áreas da sociedade sofrem a sua influência, por isso, questionamos de que forma estará a afetar a escola.

A imagem em contexto escolar é um recurso pedagógico, que muitos professores utilizam na sua prática letiva. Contudo, verifica-se, que na escola há maior preponderância da palavra, seja nas suas configurações escrita ou oral.

Neste relatório de estágio pretendemos refletir em que medida este estado de imersão está a influenciar a escola e professores, nas suas práticas letivas, e também, descodificar a forma como os estudantes, consumidores e produtores de imagens estão a reagir às transformações que a imagem vai colocando. Observamos neste desafio, que a imagem tem influenciado o contexto escolar, na forma como o está a integrar e na sua utilização enquanto meio pedagógico. Incidimos o nosso olhar na forma como estas transformações se refletem no trabalho com os estudantes, particularmente no ensino artístico. São alvo desta reflexão, o modo como as várias disciplinas que compõem o curso de Artes Visuais, preparam os alunos para lidarem com a imagem. Neste relatório, daremos particular atenção ao cenário observado na disciplina de Oficina de Artes, dado ter sido o contexto que possibilitou a observação de aulas e da prática relativa ao estágio. Assumiremos, como ponto de partida o processo de transformação desencadeado pelo estágio, como um lugar e um tempo, que se assume como um ritual de passagem entre as configurações de estudante, à forma de professor. No estágio, o estudante com formação na docência, assume um novo lugar no ambiente escolar, num espaço partilhado com outros estudantes e pautado pela presença da figura do professor cooperante, no papel de orientador.

Abstract

Italo Calvino, through the evocation of Dante and St Thomas Aquinas, tells us about the images that are everywhere. The image is currently ubiquitous, marking its presence in the various visual devices we use. This fact leads us to consider that we are no longer surrounded by images, as John Berger mentioned, but are immersed in images. In this state of image submersion, several areas of society suffer its influence, so we question how it is affecting the school.

The image in the school context is a pedagogical resource that many teachers use in their teaching practice. However, it is confirmed that at school there is a greater dominance of the word, either in its written or oral configurations.

In this internship report we intend to reflect to what extent this state of immersion is influencing the school and teachers in their teaching practices, and also to decode the way students, as consumers and producers of images, are reacting to the transformations that the image is bringing about. We realise in this challenge that the image has influenced the school context, in the way its use is being integrated as a pedagogical resource. We focus our attention on how these transformations are reflected in the work with students, particularly in Arts Education. The way in which the various school subjects, which make up the Visual Arts course, prepare students to deal with the image are the target of this reflection. In this report, we will pay particular attention to the scenario observed in the subject of Arts Workshop, given that it was the context which enabled the observation of the lesson and the practice related to the internship. We will assume, as a starting point, the process of transformation triggered by the internship, as a place and a time, which is assumed as a rite of passage from the configurations of student to the form of teacher. In the internship, the teacher trainee assumes a new place in the school environment, in a space shared with other trainees and guided by the presence of the cooperating teacher in the role of advisor.

Résumé

Italo Calvino, par le biais de Dante et Saint Thomas d'Aquin, nous parle d'images qui sont partout. À l'heure actuelle, l'image est omniprésente, en s'intégrant dans des différents appareils visuels que nous utilisons. Ce fait nous amène à considérer que nous ne sommes plus entourés d'images, comme l'a mentionné John Berger, mais plutôt plongés dans des images. Dans cet état d'immersion de l'imagerie, plusieurs domaines de la société subissent son influence, nous nous demandons donc comment cela peut affecter l'école. L'image dans le contexte scolaire est une ressource pédagogique que de nombreux enseignants utilisent dans leur pratique scolaire. Cependant, il apparaît qu'à l'école, la prépondérance du mot est plus grande, que ce soit dans sa configuration écrite ou orale. Dans ce rapport de stage, nous avons l'intention de réfléchir dans quelle mesure cet état d'immersion influence l'école et les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques, et aussi de décoder la façon dont les étudiants, consommateurs et producteurs d'images réagissent aux changements que celles-ci apportent. Nous observons dans ce défi que l'image a influencé le contexte scolaire, la manière dont elle s'intègre et son utilisation comme moyen pédagogique. Nous nous sommes concentrés sur la façon dont ces changements se reflètent dans le travail avec les étudiants, en particulier dans l'enseignement artistique. L'objet de cette réflexion est la façon dont les différentes disciplines, qui composent le cours des Arts Visuels, préparent les élèves à faire face à l'image. Dans ce rapport, nous accorderons une attention particulière au scénario observé dans la discipline "Atelier des Arts", car c'est le contexte qui a permis l'observation de la classe et de la pratique relative au stage. Nous prendrons comme point de départ le processus de transformation déclenché par le stage, comme un lieu et un temps, qui est souvent considéré comme un rite de passage entre les configurations de l'étudiant, formé par l'enseignant. Au cours du stage, l'étudiant, avec formation, prend une nouvelle place dans l'environnement scolaire, dans un espace partagé avec d'autres étudiants et guidé par la présence de la figure de l'enseignant coopérant, dans son rôle de conseiller.

Agradecimentos

Agradeço a todos que colaboraram comigo neste grande desafio de colocar por escrito toda uma experiência de ensino e aprendizagem.

Assim, nesta jornada quero agradecer ao meu orientador Professor Doutor Henrique Vaz, pelo seu apoio, acompanhamento e partilhas, que no desenho deste processo se revelaram fundamentais.

À Professora Cooperante Iolanda Parente pelo quadro de possibilidades e disponibilidade demonstrada ao longo do estágio.

Aos meus familiares e amigos, um sentido obrigado pelo apoio incondicional. Aqui partilho um abraço à Sílvia Raquel e ao Jeronimo Lomba por serem companheiros de jornada. À Professora Doutora Adriana Baptista pela partilha bibliográfica.

Neste pequeno apontamento deixo também um particular obrigada às colegas Ana Bela Afonso, Cristina Morais, Madalena Alves.

Índice

Resumo	2
Abstract.....	3
Résumé	4
Agradecimentos	5
Índice de Imagens.....	7
Índice de Siglas.....	8
Nota Introdutória	10
Imagens que se vão fixando	11
O lugar da <i>práxis</i> de estágio: constatações e reflexões na primeira pessoa do singular	12
Parte I – A Escola e a Imagem	13
1.1 <i>A Escola</i>	13
1.2 <i>A Imagem</i>	20
1.3 <i>A Escola e a Imagem</i>	23
1.4 <i>O Curso de Artes</i>	35
1.4.1 <i>O Curso Científico-Humanístico de Artes</i>	36
1.4.2 <i>A disciplina de Oficina de Artes</i>	41
1.5 <i>Metodologias</i>	45
1.5.1 <i>Abordagens metodológicas no ensino das artes</i>	45
1.5.2 <i>Abordagens metodológicas nos programas das disciplinas do Curso de Artes</i>	50
1.6 <i>A disciplina de Intervenção no estágio: Oficina de Artes</i>	53
1.7 <i>A preparação artística</i>	62
1.8 <i>Para uma síntese da relação entre a imagem e a aprendizagem</i>	64
Parte II - Estudante, Professor e a Imagem.....	80
2.1 <i>Estudante</i>	80
2.2 <i>O Professor</i>	88
Parte III - A Passagem.....	101
3.1 <i>O lugar Estranho do Estagiário</i>	101
3.2 <i>Estágio</i>	104
Parte IV - Reflexão.....	108
Bibliografia	114
Bibliografia (Outros documentos).....	123
Anexos 1	125
Anexo 2.....	129

Índice de Imagens

Imagem 1 – Fotografia da série Visão Múltipla	p.8
Imagem 2 – Telescola	p.15
Imagem 3 – Fresco da igreja de Draby, Dinamarca	p.20
Imagem 4 – Rene Magritte (1929). The Treachery of Images	p.20
Imagem 5 - Frame do filme, O Quadro Negro (2000) de Samira Makhmalbaf.....	p.75
Imagem 6 – Campanha publicitária da marca Benetton.....	p.87
Imagem 7 - Frame do filme de Aniki-Bóbó (1942), Manoel de Oliveira	p.107

Índice de Siglas

Promoção e Educação para Saúde - PES

Plano Nacional de Cinema – PNC

Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC



Imagem 1, da série Visão Múltipla.

Nota Introdutória

Este relatório de estágio pretende ser mais do que um relato sobre uma fase do processo de formação de professores, mas não tem a pretensão de se constituir como uma dissertação de mestrado. Deseja-se que este documento se situe num espaço híbrido entre o relatório e a dissertação por forma a não se limitar ao relato diarístico ou a um mero conjunto de descrições e enumeração de experiências tidas ao longo do estágio de formação para a docência. Pretende-se levar a cabo um exercício de reflexão sobre a escola, a imagem e o ensino artístico.

A sua configuração incorpora quatro partes, sendo que a primeira parte se encontra dividida em subpontos, onde se procurará refletir sobre a escola, a imagem e o ensino artístico. Na reflexão sobre o curso de artes do ensino secundário, pretendemos refletir sobre as suas práticas de ensino e sobre os programas das disciplinas que lhe são afetas. Nesse enquadramento examinaremos com particular cuidado a imagem e a tecnologia. Observaremos, também, a relação dos estudantes com os novos dispositivos de acesso à internet e sobre a forma como a presença deste meio digital se encontra a influenciar a prática pedagógica. É ainda ponto de observação debruçar-nos sobre a questão do poder da imagem, no sentido de perceber de que forma a sua existência impacta as experiências no ambiente escolar. Veremos igualmente a escola enquanto realidade vivida por várias pessoas, que neste domínio assumem diferentes papéis, tais como: de professores, de estudantes, de auxiliares e de técnicos.

Na segunda parte procurar-se-á conduzir uma reflexão crítica sobre duas figuras, para nós, fundamentais da escola: os estudantes e os professores. Pretendemos refletir sobre questões particulares dos estudantes, tais como, a motivação, o comportamento e a sua relação com a imagem. No caso específico dos professores, serão realizadas considerações sobre questões específicas da profissão docente, problemáticas dos jovens professores e a relação dos professores com a imagem.

Na terceira parte denominada por “A Passagem”, propomo-nos refletir sobre o lugar do estagiário no estágio. Nesse enquadramento, tentaremos olhar sobre as dimensões do tempo e sobre o espaço de partilha e construção de saberes, que decorreram no Agrupamento de Escolas de Monserrate, em Viana do Castelo. Recuperaremos, para este exercício de memória e reflexão, as notas pessoais registadas no âmbito de um diário de campo, esse suporte que nos ouve, ausculta e guarda, no interior das suas páginas, os registos em torno do trabalho desenvolvido neste espaço de formação tão particular que é estágio. Já em modo de notas conclusivas, partilharemos uma análise pessoal sobre o processo de formação e sobre questões relacionadas com a escola, que sobressaíram no desenvolvimento do percurso aqui assinalado.

Por fim, na quarta parte, “Reflexão Crítica”, iremos inferir sobre as diversas partes do relatório, desenvolvendo aqui um exercício crítico.

Imagens que se vão fixando

Na atualidade parece-nos redutora a forma como é desenvolvida a preparação dos estudantes para o acesso ao ensino superior, isto no que respeita, aos jovens cujo percurso decorre numa formação em artes. Mas, se efetivamente se tratasse de preparação, talvez as nossas observações não fossem tão inquietas e atentas. Trata-se, pois, de um espaço cumulativo de estratégias práticas, para responder aos desafios das provas a realizar. Quer isto significar que as remanescências do significante das artes ficam aqui por tratar/resolver/explorar, observando-se quase que uma contra corrente, uma corrida desenfreada, para responder ao “cardápio” exigido pelo currículo de cada uma das disciplinas deste domínio de saber. O Curso de Artes do ensino secundário poderá ser um espaço de análise, preparação e sensibilização dos estudantes para a problematização do meio envolvente. Hoje, imersos em ecrãs e imagens, a preparação dos estudantes para decomposição por camadas de cada imagem apresenta-se cada vez mais relevante.

Na atualidade, é cada vez mais pertinente que os alunos sejam capazes de descortinar as múltiplas camadas das imagens. Neste sentido, pretendemos refletir sobre a relevância da imagem no contexto escolar e verificar como esta é integrada nas metodologias de ensino-aprendizagem, numa sociedade que se imerge em imagens. Nesta análise direcionamos o foco da nossa lente sobre o curso de artes e seus estudantes, abarcando, aí, as diversas disciplinas existentes no curso de artes do ensino secundário e em particular como cada disciplina poderá contribuir para a literacia visual dos alunos. Iremos contemplar disciplinas como História e Cultura das Artes; Oficina de Arte; Oficina Multimédia e Desenho, disciplinas que relevam, à partida, possíveis contributos para desenvolver conhecimentos sobre análise de imagens. Trata-se de um espaço de construção do olhar crítico sobre o que é visto, sobre o que é por *si* ou pelos *outros* produzido. Revela-se aqui uma faceta pertinente sobre a construção dos discursos em torno da imagem, onde é possível analisar e falar sobre a imagem, indagar sobre o seu significado, e ainda perceber a sua esfera e a sua área de atuação. Questionar ou assumir que não se faça esse exercício de estimular o olhar para a procura de dimensões que se situam para lá da camada visível, remete para dois posicionamentos diferentes.

Paralelamente ao exercício de estimulação do olhar, é igualmente pertinente perceber como a estrutura escolar fixa, em particular por via dos currículos, parte significativa da organização da atividade escolar, contribuindo para a configuração da escola nas práticas que aí decorrem e ainda, como são estas influenciadas pela sociedade, particularmente nos dias de hoje em que a sociedade está imersa em imagem. Bourdieu e Passeron (1983) defendem que a escola é uma extensão da sociedade, replicando algumas das suas características. Este sentido *externo* é uma metáfora, uma vez que a escola se insere numa comunidade maior que não lhe é alheia, mas sim, uma extensão social (Bourdieu, 1983).

O lugar da *práxis* de estágio: constatações e reflexões na primeira pessoa do singular

O regresso à escola faz-se sentir de forma diferente. São os olhares, o meu e o dos outros, que espelham estar num mesmo lugar, mas com um papel diferente. O crivo do tratamento começa logo no portão de entrada, onde me apresento pela primeira vez. Curioso o estranho sentimento de uma nova etapa, constituída por mais um desafio, mas com uma mesma carga, a carga da avaliação. Essa carga transformadora que nos molda a postura corporal e nos volta a deixar fragilizados. Os primeiros momentos caracterizaram-se por um misto de emoções que, num primeiro segundo, nos reportam ao lugar que nos viu crescer. No sentido figurado, porque esta não foi a escola onde fiz o meu percurso escolar. Mas, curiosamente vejo que não é a questão da geografia, não é a questão da idade, mas sim a questão do papel que ocupo nesta estrutura que me faz sentir que regressei à escola. Feita uma breve apresentação, assumi o meu novo estatuto, um estatuto de transição, que acolhe um conjunto de reações. Nesta perspetiva, iremos observar o processo que conduz um estudante ao lugar de professor, orientando este capítulo para a relação de uma forma evolutiva: estudante, estagiário e professor. A figura do estagiário é aqui abordada, por se tratar do seu relatório de estágio em educação e por ser o momento de transição do estatuto de estudante ao estatuto de professor.

Para os estudantes somos mais uma cara nova que chega à escola. Eles já conhecem o nosso *visto provisório*, somos encarados como alguém que se encontra de passagem e que não pertence àquela paragem. No entanto, sabem, também, que temos uma missão particular, que à partida pode ser confundida com o aprender o modo de fazer, o *fazer escolar*. Ou seja, aprender a *dar aulas*, numa configuração semelhante àquela que é a prática do professor cooperante, que na hierarquia da escola tradicional, tal como a conhecemos, assume o papel de mentor. Uma figura que se assume com a responsabilidade de observar e reportar com uma nota de avaliação, as minhas práticas letivas, ao nível dos meus conhecimentos, dos meus saberes, das minhas atitudes, dos meus comportamentos e dos meus valores. Por isso, o estágio assumiu-se como um novo desafio, um novo nicho de aprendizagem. Estive no estágio com um olhar atento e nesse sentido consegui encarar o estágio como um espaço que me permitiu a prática da metodologia de aprendizagem reflexiva, onde tive oportunidade prática de aprender a elaborar um relatório de exercícios para os quais convoquei saberes, notas e experiências. Trataram-se de exercícios que desafiaram os conceitos e as técnicas aprendidas na minha trajetória pessoal, enquanto sujeito e enquanto estudante. Um traçado que nas suas múltiplas facetas será, no final, exposto para ser validado pelo conjunto que faz o sistema, o sistema de avaliação. Enquanto estagiário procurei aplicar uma metodologia captada do domínio da antropologia, ou seja, a observação participante. Na primeira fase situei-me no lugar de observador tendo acesso direto às dinâmicas implementadas na sala de aula e numa segunda fase tive a oportunidade de aplicar outras dinâmicas.

Agora darei início à minha rota, chamar-lhe-ei assim, recorrendo a um termo náutico, que parte do princípio de uma trajetória, de um objetivo a atingir e onde todos os elementos parecem estar contemplados à partida. Digo “parecem”, pois, sabemos, de antemão, que nos mares e nas rotas existem fenómenos que, não estando contemplados, podem acontecer. Passo então à exposição da minha rota, que decorre na era da imagem por excelência e que problematiza, justamente, a pertinência de uma educação para a imagem. Debruçar-me-ei sobre a resposta que a escola está a dar no domínio das artes visuais face à crescente convivência com a imagem por parte de toda a comunidade escolar, em particular por parte dos estudantes e, em particular, pelos estudantes das Artes Visuais.

Parte I – A Escola e a Imagem

1.1 A Escola

A escola, tal como hoje a conhecemos, tem grandes influências da cultura Grega, criada na ideologia da *pólis*, das diversas cidades gregas, onde tinha a função de ocupar os tempos livres das elites. Ao longo de vários anos a instituição escolar foi considerada como um símbolo de progresso, sinónimo de melhores condições de vida no futuro, configurando-se num elevador social para as classes mais baixas, que através do estudo poderiam ascender na sociedade, isto através da abertura da escola a todos os grupos sociais e da criação da escolaridade obrigatória. Contudo, esta nova condição, de uma escola mais democrática, não coloca todos os estudantes no mesmo ponto de partida. Os investigadores Cláudio Nogueira e Maria Nogueira (2001) refletem sobre as teorias Bourdieu e Passeron, em particular sobre a reprodução das desigualdades sociais na escola, defendendo que a escola não se constitui como uma instituição imparcial, uma vez que os estudantes não se encontram todos no mesmo ponto de partida. As diferenças são enfatizadas pela classe social, género, etnia, entre outros fatores. Neste cenário a designada *escola de massas* é a expressão criada com a democratização da escola, quando todas as diversas classes sociais começaram a poder aceder à mesma (Gomes, 1999). A escola é um local para onde convergem e onde coabitam várias culturas, trata-se de uma convergência artificial uma vez que procura uma uniformização generalizada quando os seus principais atores são oriundos de meios e culturas distintos, tanto na forma, como nas oportunidades. Enquanto espaço físico, a escola efetivamente oferece a todos as mesmas paredes, as mesmas cores, no entanto a mescla de experiências vividas por cada um daqueles que a frequentam revela, na maioria dos casos, desigualdades.

Tudo se passa nos mesmos lugares, ao mesmo tempo e da mesma maneira. Uma escola é uma coleção de salas de aula e o ensino é uma repetição de atividades pré-formatadas, iguais todos os anos, como menciona Barroso (1996). Bourdieu (1983) refere que a cultura dominante integrou a cultura escolar ao longo dos tempos, colocando-se à partida numa posição de maior familiaridade, adaptação e comodidade no espaço escola. Por sua vez a própria escola, ao longo

dos séculos, tem sofrido alterações. A escola foi um espaço de constante revolução, devido à necessidade de constante adaptação às transformações da sociedade.

Atualmente vivemos um momento no qual a escola revela dificuldades de adequação às novas realidades sociais. Podemos considerar que, no século XXI, a escola começa a perder alguma da hegemonia que detinha sobre o conhecimento, visto que hoje os jovens têm acesso à informação rapidamente. Jorge do Ó (2007) fala-nos numa escola do século XIX, com professores do século XX e estudantes do século XXI. Masschelein e Simons (2013) citam Illich, relativamente à aprendizagem não ser feita na escola no seu sentido institucional, ou seja, hoje o centro do conhecimento não está centrado no professor, hoje a aprendizagem pode ser feita de uma forma diversificada, hoje podemos considerar os professores como facilitadores da aprendizagem. É relevante mencionar que a escola não se pode limitar a ser um espaço de aprendizagem, vivemos num período de revolução, devido à facilidade de obtenção de informação, através das inúmeras ferramentas digitais. Mas é necessária a ressalva que informação não é sinónimo de conhecimento; através da *Internet* podemos aceder a uma informação quase infinita, mas de uma forma desordenada. A imagem e sobretudo as redes sociais aceleraram a vida e a nossa relação com ela, este aceleração criou uma brecha mais notória entre a escola, professores e estudantes.

A escola que hoje conhecemos assenta em princípios definidos no século XIX que perduraram até aos dias de hoje. Segundo Jorge do Ó (2007), trata-se de uma escola que se apoia na transmissão oral, onde a figura do professor se constitui como a fonte de conhecimento e cujas práticas seguem ainda o sistema de discurso dirigido à turma. Esta forte relação e presença do passado coloca grandes desafios à escola e à sociedade atual, na qual a imagem tem cada vez mais preponderância. McLuhan (2008) fala-nos do tempo de que a escola necessita para se adaptar às revoluções tecnológicas, mencionando o livro como a primeira integração tecnológica. Mas, também narra o longo percurso até à sua integração na escola como dispositivo pedagógico, reforçando a ideia de que a escola é uma instituição que se adapta às evoluções tecnológicas, mas de uma forma lenta. À velocidade a que vivemos hoje, a evolução é contínua e novas tecnologias surgem, colocando novos desafios à escola, neste cenário evolutivo, demonstrando algumas dificuldades na adaptação desta para acompanhar a transformação da sociedade. Simultaneamente, nesta evolução tecnológica, observa-se que a imagem tem ganho cada vez maior preponderância na sociedade. Berger (2018), a este respeito, salienta a crescente supremacia que a imagem estava a alcançar, nos anos 60. Hoje, com a cultura dos ecrãs, do ver e do ser visto, como refere Tavin (2009), a imagem conheceu um aumento exponencial da sua influência na sociedade, enquanto a escola até este momento permanece muito agarrada ao ensino do texto, não atribuindo a mesma relevância ao ensino da imagem ou pela imagem. No entanto, com a gigantesca proliferação da imagem e com a aceleração dos tempos devido à globalização da *Internet*, os desafios são maiores do que no século XX, altura em que os atuais professores

eram estudantes. Hoje, os estudantes chegam à escola com mais informação do que nunca, a informação está na ponta dos seus dedos, à distância de um “*click*”. Uma imagem atual e dinâmica que se impõe pelos códigos do ser e estar atualizado, sobre linhas e tendências. Muita desta informação é transmitida através da imagem, o que poderá promover alguma dificuldade de envolvimento dos estudantes nos conteúdos lecionados no contexto da sala de aula, onde as metodologias adotadas se caracterizam pela leitura de textos e enunciados.

A utilização dos meios audiovisuais foi um recurso utilizado por diversos países para ultrapassar as carências de professores e escolas. Portugal, a par de outros países, implementou estratégias de transmissão dos conhecimentos escolares que retiravam partido das tecnologias existentes à época, foi algo revolucionário e inovador no período do regime político ditatorial vigente na década 60 do século XX. A telescola foi o recurso encontrado para aumentar e ampliar a partilha de conhecimentos. Este sistema de difusão de conteúdos através de programas televisivos foi escolhido para chegar a um maior número possível de estudantes, devido à falta de professores. A telescola, durante um longo período do ensino no nosso país, foi a solução encontrada para transmitir conhecimentos aos estudantes de locais mais remotos que não tinham acesso à escola.

A Telescola foi um subsistema do sistema educativo implementado em diversos países, desde a Ásia à Europa como estratégia para ultrapassar o reduzido número de professores e uma estratégia e implantação da escola nos territórios. Portugal também adotou a estratégia da telescola para vencer o reduzido número de professores e a elevada taxa de analfabetismo existente no país. Entre os países europeus que implementaram a telescola, o caso Português foi o que obteve mais sucesso; é sobre o caso português que vamos refletir. Em Portugal a telescola surge por pressão da OCDE para baixar a taxa de analfabetismo muito elevada e, pela vontade do poder político português, em inovar. O ministro da educação Galvão Teles identificou nos audiovisuais o meio para chegar ao maior número de estudantes. Tirou partido da tecnologia existente na década de 60 do século XX, período de governação do regime fascista do Estado Novo.



Imagem 2 – Telescola.

A telescola, presente em Portugal durante os anos de 1964 a 2000, sofreu diversas evoluções, como o aumento de postos, (82 em 1965 para 1072 em 1973). As transmissões inicialmente feitas em direto a partir dos estúdios da RTP, no Porto, passariam posteriormente para os estúdios em Lisboa, por questões de articulação com a entidade que geria a telescola. Esta, inicialmente, transmitia conteúdos do primeiro ciclo, mas, com o avanço do tempo e o sucesso alcançado, a telescola começou a disponibilizar conteúdos dos diversos ciclos de ensino.

A telescola foi também um espaço de experimentação de metodologias de ensino e aprendizagem, a exemplo da utilização de professores com conhecimentos técnicos específicos, como o Francês.

Tratava-se, portanto, de “através das emissões da telescola (...) procurar difundir o ensino, não apenas aos indivíduos em idade escolar, mas a todos os que dele desejem aproveitar”. (Alberto e Lima, 2019, p.24)

O impacto da telescola em território nacional foi sentido sobretudo nas zonas mais remotas, no meio rural, no qual a escola tinha uma fraca implantação e onde o acesso à escola apresentava maiores dificuldades, permitindo também maior facilidade na articulação entre o trabalho e a formação.

A possibilidade de articulação entre a atividade profissional e o estudo associados a metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras, contribuiu positivamente para a redução do analfabetismo em Portugal. Para melhor se perceber a importância desta medida, vamos traduzir numericamente as taxas de analfabetismo: em 1970 cerca de 25,7%, em abril de 74 a taxa de analfabetismo mantinha-se ainda muito elevada, 25% da população portuguesa era analfabeta, reduzindo a cada década. A telescola contribuiu positivamente para a diminuição do analfabetismo em Portugal.

Nesse sentido, será de todo interesse referir que o número de alunos deste subsistema de ensino representa, em 1975, cerca de 14% do total de alunos matriculados no 5º e 6º anos de escolaridade. Por sua vez, se atentarmos na taxa real de escolarização, no que ao ensino preparatório diz respeito, vemos que houve um aumento significativo relativamente a 1965. Num período de 10 anos temos um crescimento deste indicador de 11,8% para 27,4%. (Alves e Pereira, 2019, p.72)

No ano letivo de 1981/82 (...) encontram-se em funcionamento 1050 postos de receção oficiais, onde 59.270 alunos distribuídos por 3.271 turmas do 5º e 6º anos de escolaridade, com o apoio dos professores/monitores, assistem às lições ministradas pelos professores da televisão. (Idem.)

Os estudantes que frequentavam a telescola obtiveram elevadas taxas de sucesso nos exames realizados para conclusão da sua formação. A telescola enquanto sistema alternativo de ensino demonstrava ser um sucesso e ter sido implementado de uma forma exemplar em Portugal.

Em 1988 a telescola deixou de transmitir em direto e passou a ser difundida através de cassetes VHS, no final do século XX a telescola suspendeu a sua atividade.

A televisão para além da telescola e a televisão a par da escola tornou-se num veículo transmissor de cultura, com grande influência na sociedade e na própria escola.

É ainda de referir que a televisão como máquina de ensinar é de fato uma espécie de tutor pessoal, e o facto de ter sido designado como base no mesmo tipo de equívocos que geraram nomes «telefonía sem fios», é mais um exemplo na longa lista que ilustra como toda a inovação tem que passar por uma fase inicial em que o novo efeito é produzido pelo método anterior, ampliado ou modificado por alguma característica nova. (McLuhan, 2008, p.296)

Os novos meios de comunicação tiveram uma ligação à escola, como se encontra referenciado pela televisão pública portuguesa. A televisão durante longos anos foi um meio transmissor de cultura, de conhecimento e um instrumento influenciador, nas modas e nos costumes, nas formas de pensar e formatar. A necessidade de mudança na escola foi-se colocando ao longo dos tempos, desde o nascimento do livro, como refere McLuhan (2008), mas a adaptação da escola ao livro demorou cerca de 400 anos, enquanto hoje com a evolução da tecnologia essa adaptação tem quase de ser diária. Atualmente podemos encontrar meios de transmissão de conhecimentos e aprendizagem na *Internet*, como a *Khan Academy*. É de salientar, que neste *site* específico a informação encontra-se organizada de uma forma que poderíamos definir como *escolar*, retirando partido de meios como o som e a imagem, para introdução dos conteúdos através de outra forma de transmissão do conhecimento. Neste ponto pode ser estabelecido um paralelo entre as salas de aula e a *Khan Academy*, no sentido transformador, do modo de operar as dinâmicas de aula. Assim, dependendo do professor, a imagem pode ingressar de uma forma pontual, como forma de complementar ou de se constituir como um conteúdo efetivo, capaz de motivar a curiosidade, de estimular os mecanismos de aprendizagem, transformando-se esse

elemento em algo distinto e não como elemento meramente introdutório aos conteúdos em desenvolvimento. O que não colocaria qualquer questão ou problemática, pois a introdução é feita pelo professor, aplicando uma metodologia de ensino-aprendizagem que retira partido das novas tecnologias. Mas, é relevante salientar que a imagem e os dispositivos móveis entraram na escola sobretudo pela mão dos estudantes. Esta introdução foi produzida a uma velocidade muito superior à capacidade de resposta da escola às novas tecnologias. As respostas têm vindo a oscilar entre repressão da utilização dos telemóveis na sala e a sua integração no trabalho pedagógico, como referimos anteriormente.

Hoje, na era digital, o acesso à informação é exponencialmente mais simples, promovendo maior diversificação dos recursos pedagógicos, permitindo ao professor maior diversificação dos dispositivos pedagógicos, podendo contribuir positivamente para a aprendizagem.

Na diversificação dos dispositivos pedagógicos, poderemos incluir a imagem. É relevante mencionar que, a par da escola, a arte e a televisão são formas de transmissão cultural. Hoje deveremos ainda adicionar a *Internet* como meio de transmissão cultural. O tipo de cultura transmitida por cada um destes meios tem uma ideologia associada, talvez a única que não é conotada com uma ideologia específica é a *Internet*, dada a sua globalidade. No que concerne aos outros meios de transmissão de conhecimento como a televisão, McLuhan (2008), menciona que também a televisão é considerada um meio de transmissão cultural. A escola, como meio de transmissão cultural, tendencialmente transmite as ideologias da uma cultura dominante, como defende Bourdieu (1983).

Bourdieu e Passeron (1983), no seu livro *Reprodução*, defendem a teoria da escola reprodutora da teoria das classes sociais, mimetizando as desigualdades presentes na sociedade, que podemos identificar como: estatuto social, género, raça, entre outras. Saliente-se ainda, que para Bourdieu e Passeron, as ações pedagógicas desenvolvidas com suporte no passado, têm por base uma imposição violenta da simbologia presente na sua imposição cultural, onde o sistema educativo funciona como um instrumento de transmissão da cultura herdada do passado.

O peso das representações de legitimidade e, em particular, da legitimidade da AP¹ dominante, no sistema dos instrumentos (simbólicos ou não) que asseguram e perpetuam a dominação dum grupo ou duma classe sobre outros é variável historicamente: a força relativa do reforço que asseguram à relação de força entre os grupos ou as classes as relações simbólicas que exprimem estas relações de força, é tanto maior, i.e., o peso das representações de legitimidade na determinação completa da relação de força entre as classes é tanto maior quanto (1) o estado da relação de forças permite menos as classes dominantes invocar o facto rude e brutal da dominação como princípio de legitimação da sua dominação e (2) que o mercado onde se constitui o valor simbólico e económico dos produtos das diferentes AP está mais completamente unificado (v. g., as diferenças que separam sob estas duas relações a dominação duma sociedade sobre uma outra e a

¹ Significado da abreviatura AP – Ação Pedagógica presente no livro, Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1983). *A Reprodução*. Lisboa: Vega.

dominação duma classe sobre uma outra no seio duma mesma formação social, ou ainda, neste último caso, o feudalismo e a democracia burguesa com incremento contínuo do peso da escola no sistema dos mecanismos que asseguram a reprodução social). (Bourdieu, Passeron. 1983, p.35).

Os autores Stephen Stoer (2008), Cláudio Nogueira e Maria Nogueira (2002) reforçam a leitura da reprodução da sociedade existente na escola. É ainda relevante mencionar que a ação pedagógica para Bourdieu e Passeron (1983) é uma forma de imposição de uma cultura dominante sobre a outra, a dominada. Os autores referem uma cultura dominante que controla e se impõe às demais com influência direta na escola e referem a imposição simbólica que a escola faz sobre os estudantes. Bourdieu (2011), ao abordar a reprodução de uma cultura dominante existente na escola, refere que da mesma forma que gera consensos, também gera separação, devido ao direcionar todas as culturas para uma só. O autor faz também referência à necessidade de alteração das práticas pedagógicas que deverão existir na escola. Para Stoer (2008), a violência simbólica é aceite por não ser reconhecida pelos intervenientes no processo educativo, como é também realçado por Bourdieu (2011):

Entre os obstáculos com os quais deve contar uma verdadeira pedagogia da pesquisa, há antes de mais, a pedagogia corrente dos professores vulgares, a qual reforça as atitudes conformistas inscritas na própria lógica da reprodução escolar e também, como já disse, impossibilidade de «ir às próprias coisas» sem qualquer instrumento de perceção. (Bourdieu, 2011, p.44).

Nesta reflexão, evocamos o autor Paul Willis (1991) e os autores Bourdieu e Passeron (1983). Podemos identificar pontos de contato entre as suas teorias de reprodução social, na relação entre a escola e a sociedade, ambas estabelecendo uma relação entre a classe dominante e a classe dominada e com a imposição dos ideais da cultura dominante. A imposição da cultura dominante faz-se através dos conteúdos e ideologias partilhadas através dos currículos.

Entre os diversos recursos pedagógicos existentes, para a transmissão dos conteúdos curriculares, a escola utiliza como meio principal o texto. Se a escola, segundo Bourdieu e Passeron (1983), transmite os valores de uma cultura dominante, poderíamos concluir que a imposição do texto, como principal forma de aquisição do conhecimento, é uma imposição realizada pela cultura dominante. Hoje ainda continuamos a observar uma imposição e uma resistência por parte da escola relativamente à imagem. A escola tem no texto escrito a sua âncora de transmissão do conhecimento, em sentido inverso à sociedade que tem na imagem a sua fonte de acesso ao conhecimento.



Imagem 3 -Fresco da igreja de Draby, Dinamarca².

Deveremos recordar que a imagem já foi uma forma de divulgação do conhecimento ao longo de séculos; estava presente nas paredes das igrejas para transmissão dos conhecimentos bíblicos aos fiéis com menores conhecimentos literários. Desta forma a imagem está ligada à aprendizagem das populações com menores conhecimentos e o texto às populações com maiores recursos. Se o conhecimento transmitido pelas escolas é controlado pelas culturas dominantes, estas deram maior preponderância ao texto em detrimento da imagem.



Imagem 4 – Rene Magritte (1929). The Treachery of Images.

1.2 A Imagem

A imagem ocupa cada vez mais os nossos dias. Como um dos pontos centrais desta reflexão vamos evocar diversos autores que têm na imagem o ponto central do seu trabalho. Vamos iniciar esta reflexão procurando uma resposta para a questão “O que é uma Imagem?”. Vários autores de várias áreas, semiótica, filosofia, estética, dedicaram-se ou têm-se dedicado à reflexão sobre a

² No fresco observamos as oferendas dos reis magos.

imagem, à sua influência na sociedade, à criação de categorias para a imagem entre outras reflexões. Autores como W.J.T. Mitchell; John Berger; Gilles Lipovetsky, Roland Barthes; Walter Benjamin; Susan Sontag; Martin Joly; Kerry Freedman; Jacques Rancière, Jacques Aumont, entre outros, refletiram sobre a imagem, como esta nos influencia e procuraram responder à questão, anteriormente colocada sobre a Imagem. Entre eles destacamos, W.J.L. Mitchell (2005) através do seu artigo, “*What is an Image?*”, no qual procurou dar resposta a esta questão. Para Mitchell (2005) mesmo após longos anos de convivência com a imagem, continua a urgência em perceber o que é uma imagem. Para o autor a imagem deve ser vista como uma linguagem e não como uma janela para o mundo. Referindo a necessidade de ainda se refletir sobre o que é uma imagem, não por ela ter perdido poder sobre nós, nem por percebermos melhor a sua natureza. Examinou os discursos institucionais nos quais a palavra Imagem é aplicada, identificando os territórios da crítica literária; história da arte; teologia e filosofia e, como estas disciplinas utilizam a expressão. Para o autor, a imagem possui uma família alargada, mencionando cinco tipos de imagens: gráficas - ligadas às artes plásticas e ao design; óticas - espelhos e projeções; percetuais - dados, aparências; mentais - sonhos, memórias, ideias, fantasmas; verbais – metáforas, descrições, escrita.

Para o universo artístico, na catalogação desenvolvida por Mitchell (2005), as categorias mais relevantes são as imagens gráficas e óticas. Imagens gráficas são relacionadas pelo autor com a produção artística e gráfica, escultura, arquitetura. Quando se refere a imagens óticas, menciona as imagens produzidas através de espelhos. Para o autor é difícil resistir à tentação de mencionar que a definição mais adequada para imagem são as representações gráficas e óticas, devido à sua possibilidade de serem partilhadas. Não vamos analisar as imagens na sua dimensão técnica, vamos sobretudo orientar a nossa atenção na sua dimensão teórica e as mensagens visuais que a imagem transporta. A imagem detém grande relevância para a formação artística, em particular para os estudantes. Vamos olhar para a imagem enquanto elemento pedagógico, na diversidade de perspetivas sobre a imagem e como as imagens gráficas poderão ser integradas numa sala de aula com um objetivo pedagógico.

Para Aumont (2009), Imagem é um título ambicioso na sua brevidade, como menciona no seu livro com o mesmo título, Imagem. A Imagem assume diversas definições e tem ocupado o ser humano, ao longo da sua existência, na busca por uma definição.

Berger (2018) no seu livro, *Modos de Ver*, chamou a atenção para as questões da imagem, sobretudo da imagem publicitária, que estava presente em todo o lado. Hoje, comparativamente aos anos 60 do séc. XX, o desafio é maior, pois deixamos de estar rodeados por imagens para estar imersos em imagens. A imagem ganhou uma preponderância numa escala até agora desconhecida da vida quotidiana. Hoje o consumidor de imagem e produtor de imagem quase se confundem. Basta um telemóvel de última geração e uma conta numa rede social transformem um estudante em consumidor e produtor de imagens.

Benjamin (1992), no seu ensaio, *A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica*, refletiu sobre o universo das imagens técnicas, mencionando as evoluções técnica associadas à reprodução. Entre as tecnologias reprodutoras mencionadas por Benjamin (1992), destacamos a litografia, processo que permitiu às artes gráficas ilustrar o quotidiano, processo posteriormente ultrapassado pela fotografia. Pela primeira vez, o olho e a mente foram capazes de criar imagens sem a mediação da mão. Como o olhar aprende de uma forma mais rápida do que a mão consegue desenhar, a captura de imagens acelerou tanto que foi capaz de se colocar à velocidade da fala: através das câmaras de filmar, foi possível acompanhar um ator a falar, a partir da capacidade de reprodução mimética da realidade, presente na fotografia e no cinema. Mas, a reprodução técnica da obra de arte é algo que se vai impondo, ao longo da história da arte, como a fundição e a cunhagem, a litografia, a fotografia. Para Benjamin, a reprodução retira à obra da arte a experiência do momento, ao que denomina de aura, que segundo o autor estaria em decadência devido à cultura de massas. Se para Benjamin (1992) no final dos anos trinta, pela reprodução, a arte estava em decadência, hoje, onde quase tudo é reproduzível, ela seria inexistente. Sontag (2012) fala-nos no seu livro, *Ensaio sobre Fotografia*, e em particular no seu ensaio, *Na Caverna de Platão e Mundo das Imagens*, sobre o poder da imagem na sociedade, mencionando que a evolução de uma sociedade poderia ser medida pela forma como manuseia as imagens. A dependência da imagem criada nas sociedades industriais é mencionada por Sontag (2012), assim como a relação do público com a imagem e a forma como a imagem se torna descartável. Nesta reflexão, a relação dos pensamentos de Benjamin (1992) e Sontag (2012), está na forma como a imagem é pensada, a sua capacidade de reprodução e a forma como influencia a sociedade, em particular os estudantes. Nesta reflexão já mencionámos o poder da imagem e a forma como as imagens estão a influenciar os estudantes e como esta influência aparenta repercutir-se na escola.

Mas a imagem também possui especificidades muito técnicas, no que concerne à forma como o nosso olho vê. O olho comporta-se de forma distinta quando está a ler texto e a ver imagens. Através de testes com um dispositivo que analise o movimento do olhar é possível perceber como funciona. Pode ser relevante, para um estudante do secundário, perceber como funciona o olho, sobretudo se frequentando o curso de artes. Mas, o funcionamento biomecânico da visão humana não é conteúdo mencionado nos programas das diversas disciplinas de artes. Apesar da sua tecnicidade parece relevante que, particularmente estes estudantes saibam o que, na anatomia do olho (como a fóvea, parafovea ou movimentos do olho, como fixações e sacadas) determina a forma como lemos textos e observamos imagens.

É relevante sobretudo para os estudantes de artes que tenham um conhecimento sobre o nosso processo de observação de imagens. Mas, devemos ter em atenção que observar e identificar os elementos que a compõem não é analisar uma imagem, analisar uma imagem é atribuição de sentido aos elementos que a compõem. Relativamente aos níveis de ensino mais

baixos, é necessário que o professor funcione como um facilitador da aprendizagem e destrinche elementos das imagens, visto que, analisar uma imagem pode ser algo complexo.

Para perceber as imagens não basta ser capaz de as descrever, é necessário atribuir significado a cada um dos elementos constituintes de cada imagem. Para uma análise mais profunda das imagens serão necessários conhecimentos da gramática da imagem. Estes podem ser adquiridos através da iconografia, semiótica ou através dos estudos culturais. Autores como Paul Duncum (2004) mencionam que a literacia no passado estava muito direcionada para a leitura e escrita de textos, muitas vezes acompanhadas por imagens, mas a escrita e a leitura eram o foco. Hoje o conceito de literacia ganhou maior amplitude, hoje a literacia também se foca no contexto e não só nas questões específicas. Duncum (2004) cita Buckingham, para refletir sobre a semiótica e a sua evolução. No seu início estava muito focada no texto, ao longo do tempo a literacia e semiótica evoluíram aumentando o seu alcance, de modo que, hoje a imagem é analisada de um ponto de vista semiótico e aumentou o território da literacia.

1.3 A Escola e a Imagem

A imagem, curiosamente, pode aqui ser identificada como um ponto de convergência onde a cultura de massas e a escola se tocam, procurando abarcar um maior número de sujeitos, captando a sua atenção, a sua disponibilidade e conferindo-lhe estruturas de configuração social, económica e educativa. Em contrapartida, ao nível de desenvolvimento e destreza da motricidade física e motora, observa-se um abrandamento ou transformação do repto destas habilidades, situando-se uma certa agilidade ao nível do movimento de alguns dedos das mãos e menor mobilidade corporal, uma vez que a observação dos conteúdos nos dispositivos móveis exige que os corpos perdurem numa espécie de transe entre mundo real e mundo digital. É relevante no contexto deste relatório refletir sobre como a escola pode agir relativamente aos meios digitais e, em particular, em relação à imagem. Refletir sobre qual a melhor estratégia a adotar para a integração dos novos meios de comunicação ou em alternativa se deverá ser operada a sua repressão.

No interior da sala de aula a utilização da imagem pelo professor é um recurso pedagógico. Calado (1994) define-o como um auxílio, para motivar os estudantes ou como forma de auxiliar os processos de memorização de conteúdos específicos. A autora cita McLuhan, mencionando que a sua profecia não se cumpriu, continuando a palavra oral e escrita a dominar na sala de aula.

No processo de transformação da informação em conhecimento, a imagem pode ser considerada um veículo poderoso na construção de novas aprendizagens, podendo ser qualquer género de imagem, pintura, fotografia, cinema, televisão, digital, vídeos entre outras. Podemos considerar, neste contexto, a imagem como uma forma de produção de conhecimento, um poderoso recurso que poderá ser utilizada na ação pedagógica. Poderá ser aplicada uma de duas abordagens de ensino já anteriormente mencionadas, o ensino para a imagem e o ensino através

da imagem. No ensino para a imagem, são estudados os princípios da percepção, regras de composição, possibilidades semânticas e retórica da linguagem visual (Calado, 1994). Podemos ainda somar os conhecimentos tecnológicos inerentes a cada uma das técnicas de produção de imagens. Quando se ensina através da imagem, procura-se perceber como as imagens nos afetam e o que se pode comunicar através das imagens. Dependendo da idade dos estudantes, podem ser desenvolvidas competências distintas, mas, segundo Calado (1994) os estudantes poderão desenvolver a sua habilidade verbal e conceptual; nível de alfabetismo visual, experiência e cultura. Nos nossos dias é cada vez mais relevante que não nos deixemos manipular pelas imagens, mas, sejamos nós capazes de as manipular.

A janela para o mundo exterior promovida pelas redes sociais e a adição que alguns estudantes demonstram relativamente às redes sociais, leva-os à consulta dos telemóveis na sala de aula, em busca da última publicação dos seus pares. Fica aqui aberto um espaço de disputa pela atenção entre o interior e exterior da sala de aula, uma espécie de competição entre o professor, que procura lecionar os conteúdos e o telemóvel, que se assume como presença assídua em praticamente todos os bolsos dos estudantes.

Esta realidade é observada quando deambulamos pelos corredores da escola e deparamos com os jovens vinculados aos seus telemóveis através dos jogos, das redes sociais, da música, dos vídeos, da fotografia e outros conteúdos. Os professores assinalam, no espaço que lhes é reservado a debates e reflexões, a dificuldade de concentração dos estudantes e a sua falta de interesse nos conteúdos que são lecionados. Se consideramos a escola como o reflexo da sociedade, como defendem os autores Bourdieu e Passaron (1983), a proliferação da imagem na sociedade é avassaladora e, por conseguinte, seria expectável que a escola fosse afetada por esta revolução.

Podemos constatar o desfasamento existente na escola neste momento, relativamente aos estudantes, parecendo viver em momentos históricos distintos. A escola mantém-se ancorada no passado, enquanto os estudantes vivem no presente. A ancoragem é percebida na forma como os conhecimentos são transmitidos, ainda muito assentes no conhecimento exposto pelo professor, que os estudantes devem reproduzir. Para os autores Chaves, Lima e Vasconcelos (1993), os estudantes têm à sua disposição tecnologias que poderão contribuir para o desenvolvimento do seu espírito crítico. Ferramentas que podem ser exploradas pelos professores e integradas nas suas metodologias de ensino-aprendizagem. Podem ser exploradas formas de formação do conhecimento que vão para além do texto, não deixando assim de reconhecer que, os estudantes do século XXI estão mais envolvidos com a imagem.

Desde os primeiros passos na escola que nos ensinam a ler texto, o desenvolvimento do aluno é estruturado e orientado por metodologias de ensino-aprendizagem aplicadas e direcionadas nesse sentido. Podendo ser aplicado o método-global ou método-analítico, apesar das suas mecânicas distintas o resultado é o estudante conseguir ler. Dependendo da metodologia adotada pelo docente, os estudantes desenvolvem as competências de leitura de texto. Através da

separação das sílabas das palavras, Fernandes (2016) na sua dissertação de mestrado aborda duas metodologias, *O Método Sintético e o Método Analítico ou Global*. No *Método Sintético*, os estudantes produzem sínteses sucessivas de letras e sons, das mais simples às mais complexas. No *Método Analítico* os estudantes partem do todo, frase, texto, para chegar ao mais simples. Na leitura de textos e para que o aluno não se perca, numa fase inicial podem ser utilizados meios auxiliares como o dedo, para que cada sacada³ seja feita no sítio certo e não salte linhas. Com o aumento da destreza vai sendo retirado o dedo, assim o aluno vai sendo introduzido na arte da leitura de textos. É dedicada muita atenção e cuidado, na sua aprendizagem deste processo.

O mesmo não acontece com as imagens, não há o mesmo cuidado no seu ensino e cada vez mais os estudantes lidam com imagens em diversos contextos. Baptista (2014) refere o aumento da complexidade das imagens que muitas vezes acompanham os textos. A rápida identificação dos elementos que constituem as imagens, engana, como refere o autor:

O modo muitas vezes rápido como as crianças identificam o que está figurado nas imagens, ao contrário do que acontece com os textos verbais escritos, faz com que se pense que a literacia visual se adquire de forma espontânea e mais precocemente do que a literacia verbal. Todavia, essa não é a realidade. Percecionar e identificar um objeto, mesmo que fielmente representado, não é suficiente para ler uma imagem. Identificar não é ler. (Batista, 2014, p.63)

Identificar o que está na imagem não é ler uma imagem, a leitura de imagem consiste na análise dos vários elementos que a compõem, é mais profundo que uma identificação e uma descrição das imagens. São vários os livros que utilizam as imagens com objetivo pedagógico, utilizam orientações de processamento para a leitura das imagens. Podemos encontrar alguns livros de ilustração para crianças que fazem essa orientação da leitura de imagens, são exemplo os livros, *Onde está o Wally* (Handford, 1989). Ao procurarmos o *Wally*, estamos orientados na leitura da imagem e na identificação de uma personagem. É relevante mencionar que a leitura de imagem também responde a uma gramática própria.

Na era da imagem digital é cada vez mais relevante uma educação para a imagem, para os média, nas suas diversas configurações e sobretudo para os audiovisuais. Isabel Calado (1994) no seu livro, *A Utilização Educativa das Imagens*, faz referência ao abandono da educação para os Audiovisuais no decurso dos anos 90. Neste momento não tem grande relevância na escola, sobretudo a educação para a imagem no currículo. Para a autora, é importante que os professores que pretendam utilizar a imagem como recurso pedagógico dominem a gramática da imagem, para que no momento da sua seleção, esteja de acordo com a mensagem que pretende transmitir:

(...) as profecias de McLuhan não parecem ter-se cumprido tanto quanto, continuamos a observar um predomínio da palavra oral e da palavra escrita no interior da sala de aula, uma insistência de comunicação (e de ensino-aprendizagem) pouco diversificadas, um recurso extemporâneo, limitado e nem sempre adequado ao suporte visual (...). (Calado,

³ Movimento realizado pelos olhos na leitura de um texto ou na visualização de uma imagem.

1994, p.19)

A escola não está a dar respostas às questões colocadas pela imagem, e a influência desta é cada vez mais presente no universo dos estudantes.

Como anteriormente referimos, os telemóveis proliferam na sala de aula, a escola vai-se organizando entre a repressão e a sua integração nas metodologias de ensino-aprendizagem. Muitas editoras incentivam a incorporação dos novos meios tecnológicos no ensino, desenvolvendo livros que tiram partido das novas tecnologias, bem como através da aplicação das novas tecnologias como realidade aumentada, fichas extra acessíveis em formato digital, atividades com características de jogos, entre outros elementos digitais. No entanto, face a esta nova realidade surgem estudos que procuram medir o grau de adição à internet no geral e às redes sociais no particular. Surgem também estudos que buscam aferir se a capacidade de retenção da informação diminui quando as aprendizagens ocorrem com o recurso a dispositivos digitais. Relativamente à adição, mencionamos o estudo de Pontes, H. M., Patrão, I. M., & Griffiths, M. D. (2014). *Portuguese validation of the internet addiction test: An empirical study*. Este estudo teve como base, uma investigação realizada nos anos 90, do século XX, com o objetivo de perceber os malefícios do uso da internet. Este estudo foi replicado em Portugal, sendo apresentado os resultados no ano de 2014. A sua amostra foi composta por estudantes do ensino secundário e superior. Deste estudo os investigadores extraíram três conclusões finais: a introdução do tema adição à internet em Portugal; segundo, a validação dos instrumentos de pesquisa para posteriores pesquisas e por fim, o contributo para a perceber do ponto de vista social, que utilizadores estão em risco de adição à internet. É ainda relevante mencionar que, os alunos do ensino secundário apresentaram taxas de adição superior aos do ensino superior. Adição a redes sociais, jogos *on-line*, *cyberbullying*, são algumas das problemáticas colocadas por Assunção (2016) na sua dissertação. A diminuição da capacidade de retenção da informação, será influenciada pela quantidade de informação como que temos de lidar, como menciona Klingberg (2009) e pelas adições. Na impossibilidade de mencionar todos os estudos, vamos identificar alguns estudos e autores que serão mencionados no decurso deste ponto e consideramos relevantes pelos seus estudos para o desenvolvimento desta reflexão: Lister-Landam, Kelly; Domoff, Sarah e Dubow, Eric (2015), *The Role of Compulsive Texting in Adolescents' Academic Functioning*, os estudos evocados por Nicholas Carr, no seu livro, *Os Superficiais*, referindo os estudos levados a cabo pelos autores, Torkel Klingberg; Ap Dijksterhuis; Michael Merzenich, entre outros. Estes estudos são relevantes para que possamos perceber como os estudantes são influenciados e como é alterada a perceção. Em contraponto com esta questão, surge a realidade da experiência humana que coloca os estudantes mergulhados no universo digital, numa total imersão, subjugados aos conteúdos disponíveis nas redes sociais.

A educação para a imagem poderia ser desenvolvida nas disciplinas ligadas à formação

artística, mas não só. Apesar de nem todas as disciplinas se disporem à abordagem da imagem, outras como a disciplina de Português ou Línguas Estrangeiras poderiam ter uma abordagem mais efetiva. Alguns conteúdos da disciplina de Português poderiam ser introduzidos através da imagem, como, por exemplo as figuras de estilo, as quais podem ser aplicadas tanto no texto como na imagem. Muitos linguistas aplicam os seus conhecimentos do texto à análise de imagens. Podemos ter o exemplo de Delfim Santos (2019), que na página de *internet* com o seu nome, estabelece diversas relações entre imagens publicitárias e figuras de estilo.

É por isto que tal gramática é tão importante para o caso da comunicação com a imagem em contexto pedagógico; aí, devemos ter algum controlo sobre a mensagem, assegurando a sua eficácia ou a zona de confluência entre o que é emitido e o que é recebido. O processo de alfabetização visual, encarado assim, como uma mais valia para os professores, no desenvolvimento da sua ação pedagógica. Para os alunos os conhecimentos sobre a imagem também são relevantes, no exercício da aprendizagem como para a vida em sociedade.

Quer isto dizer que as imagens usadas na sala de aula não devem sê-lo gratuitamente, mas que devemos conhecer os seus componentes sintéticos e semânticos — para adequá-los aos objetivos que perseguimos”. (Calado, 1994, p.51)

Ao longo desta reflexão dedicada à escola e à forma como esta se relaciona com a imagem, identificamos reduzida presença da imagem como elemento de produção de conhecimento. Se realizarmos uma observação sobre a escola, podemos identificar dois programas que lidam com algumas problemáticas da imagem no geral e no particular, os programas, Promoção e Educação para Saúde (PES); Plano Nacional de Cinema (PNC). O programa PES tem o seu foco na educação para a saúde, com a crescente preocupação com os estudantes na sua relação com a segurança na internet e os comportamentos aditivos. O programa começou a promover sessões de sensibilização para algumas questões relacionadas com a internet, tais como: evitar o *cyberbullying*; utilizações abusivas; formas seguras de manusear a internet com o foco da proteção e cuidados a ter nas redes sociais. Embora não tenha uma relação direta com a imagem enquanto objeto de estudo, aborda-a enquanto contexto de utilização e navegação no seu potencial relacional. No caso do PNC, estamos face a um programa de cariz opcional com o seu foco na promoção da educação para a imagem, em particular da imagem cinematográfica. A gramática da imagem revela alguma carência na escola, sobretudo no que diz respeito à imagem cinematográfica. Como forma de a colmatar surgiu este projeto, tem como objetivo principal dotar os estudantes de conhecimentos sobre a gramática do cinema e, devido às suas características, contribuir para o enriquecimento dos estudantes sobre a imagem.

A utilização dos audiovisuais no ensino pode assumir dois caminhos, a formação técnica, que fornece conhecimentos aos estudantes sobre como realizar um produto audiovisual, e a formação de competências visuais, que promovem a capacidade de os estudantes ficarem mais

bem informados sobre a análise de imagens. Como já anteriormente mencionamos, a primeira abordagem remete-nos para uma educação através das imagens, direcionada para o saber fazer. A abordagem mais comum, também presente no PNC é a que se pode considerar como uma educação para a imagem. É apresentada uma seleção de filmes para cada ciclo de ensino, acompanhada de uma informação sobre cada filme. São promovidas sessões de visualização e discussão de filmes na escola, assim como a deslocação a salas de cinema, entre outras atividades. Anteriormente já mencionamos algumas características da educação para a imagem, mas, podemos ainda mencionar, segundo Calado (1994), a promoção do alfabetismo visual, através da experiência, permitindo distinguir o essencial do acessório. Mas, é necessário mencionar que as aptidões de perceção das imagens se alteram mediante a idade, cultura, estilo de aprendizagem, estrutura cognitiva, experiência, entre outros. A autora apresenta o exemplo das crianças na visualização de imagens projetadas ou impressas, em que revelam maior dificuldade na análise de imagens projetadas devido à sua dimensão.

O PNC poderá ser uma forma de colmatar as limitações no ensino da imagem. Apesar de ser uma atividade extracurricular, sem participação obrigatória, tem sobretudo a função de formar público esclarecido sobre a imagem de uma forma geral e do cinema, em particular.

É ainda relevante referir que a educação para a tecnologia está presente nas escolas, nas disciplinas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e de Aplicações Informáticas. Mas, após uma breve análise dos programas, constatamos que o seu foco está orientado para a componente técnica da informática. São ministrados conteúdos relacionados com a programação e construção de produtos digitais, não existindo no programa referências a conteúdos relacionados com a imagem.

A relação entre a *Internet* e a imagem, com a evolução da *web 2.0* para a *web 3.0* e a criação das redes sociais, salientou e potenciou a imagem. Hoje vivemos no mundo de imagem e, portanto, parece-nos relevante refletir sobre a tecnologia, imagem e as suas aplicações e influências em contexto escolar. O ato de olhar encontra-se cada vez mais presente na nossa atualidade. Kevin Tavin (2009) no seu texto, *Seeing and being seen: Teaching visual culture to (mostly) non-art education students*, aborda a questão entre o *ver* o *ser visto*. Esta relação poderá ser aplicada às culturas do ecrã, a necessidade de ver e ser visto. É uma relação que também se pode estabelecer na sala de aula, entre o *ver* e o *ser visto* quase de uma forma sistemática. A relação da sociedade ocidental com a imagem tem uma longa tradição. A imagem sempre teve grande relevância para os católicos e foi utilizada como instrumento pedagógico, para a instrução das populações analfabetas sobre os conhecimentos da Bíblia. Nos anos 60 do século passado, a imagem ganhou mais força com a sua aplicação à publicidade. John Berger (2018) menciona a intoxicação pela imagem a que estamos expostos todos os dias. Hoje, no século XXI, devido à revolução provocada pela *World Wide Web*, cada dispositivo de acesso à *Internet* é uma janela para a imagem, tornando-a ubíqua. Podemos, assim, considerar que vivemos na era da imagem,

pois tudo à nossa volta são ecrãs, desde os computadores, televisores, publicidade e telemóvel. A imagem está muito presente ao longo do nosso dia-a-dia e somos intoxicados pelas imagens. Se particularizarmos os telemóveis, atualmente, não são apenas dispositivos para realizar chamadas, são dispositivos móveis que nos permitem aceder à *Internet* em qualquer local. As redes sociais são sítios que maioritariamente vivem da partilha de imagens em plataformas como o *Youtube*, o *Instagram*, o *Facebook*, entre outras. Nesta trama, os estudantes transformam-se em influenciadores de outros jovens, sem que estes revelem um grande sentido crítico sobre o que está a ser visualizado. No entanto, importa referir que a grande valorização dada à imagem, promovendo a produção de imagens de uma forma como nunca aconteceu, é acompanhada ao mesmo tempo pela sua desvalorização enquanto objeto de consumo, visualizadas de uma forma rápida e fugaz. Ao observarmos e quem nos rodeia na consulta das redes sociais, podemos constatar uma atitude ambígua, entre a conceção das imagens e o seu consumo, o tempo despendido na produção das imagens sendo tendencialmente superior ao tempo despendido na sua visualização. Poderíamos deduzir que há maior valorização da imagem na sua produção comparativamente ao seu consumo, observadas de uma forma rápida.

O envolvimento com a imagem e a disseminação das novas tecnologias no meio escolar e o seu impacto nos estudantes é uma preocupação crescente de pais, encarregados de educação, professores e investigadores de diversas áreas de produção de conhecimento, do *web design* à psiquiatria, psicologia, educação, linguística, entre outras. Procura-se perceber como a internet está a influenciar a sociedade de uma forma geral e os estudantes em particular. Os investigadores procuram medir como a *web* está a alterar os estudantes ao nível social, psicológico, neurológico, comportamental, a sua capacidade de concentração, entre outros. Nestas pesquisas podemos identificar autores que levaram a cabo investigações e autores que fizeram recolha de vários estudos para produzirem o seu conhecimento. Nicholas Carr (2012), no seu livro, *Os Superficiais*, procura navegar pelas problemáticas da rede global e como esta está a afetar os nossos cérebros, através de uma viagem pela história da evolução intelectual. Menciona o resultado de alguns estudos e as suas conclusões indicam uma promoção da leitura superficial, negligente, um pensamento apressado e distraído e uma aprendizagem superficial. O mesmo pensamento superficial poderá acontecer na leitura de um livro, mas a internet pela sua estrutura potencia a aprendizagem superficial. No universo digital há uma recompensa contínua, podemos estabelecer uma comparação com os métodos de reforço desenvolvidos por Skinner (1965). Uma das fases do seu método passava por reforçar positivamente: como no exemplo do pombo, que era compensado quando carregava no botão, na internet o utilizador tem um reforço positivo a cada “click”. A contínua satisfação do utilizador a alta velocidade poderá ser um dos segredos do crescimento da internet.

O tempo que os alunos passam em frente a um computador e a sua relação com a imagem tem motivado vários estudos. Estudos como, *HomeNetToo* (2003), procuraram perceber como a

internet poderia afetar os seus utilizadores. Foi desenvolvido ao longo de 18 meses, com 90 famílias com reduzidos recursos económicos, às quais foi disponibilizada uma ligação à internet e pontos de acesso. Os investigadores procuraram responder a diversas questões: *Does using the Internet affect children's development? Do children become socially isolated or connected when they use the Internet? Do they become depressed or related? Does school performance suffer or improve? How frequently do children use the Internet?* Não obtiveram respostas conclusivas em algumas das questões levantadas, mas, para estes investigadores, foi possível concluir que a internet não tem qualquer efeito adverso nos estudantes, demonstrando até o inverso, um efeito positivo. Os investigadores do *HomeNetToo* confrontaram os seus resultados com o resultado de outros estudos e em vários casos foram obtidos resultados distintos. Como exemplo os resultados obtidos para a questão, *Does Internet use affect children's academic outcomes?* apresenta resultados inconclusivos ou a vantagem da utilização de computadores está relacionada com competências visuais. Os resultados do *HomeNetToo*, de um modo geral, identificam vantagens na utilização da internet.

Na busca pela resposta como a internet está a influenciar os estudantes podemos encontrar duas perspetivas opostas, a dos entusiastas da internet que consideram que irá resolver todas as questões do sistema de aprendizagem e a perspetiva dos pessimistas da internet que veem esta como uma fábrica de produção de conhecimento superficial, segundo Jackson, Eye e Biocca (2003).

Hoje os jogos têm uma utilização mais abrangente que ultrapassa o lúdico, ganhando a denominação de jogos sérios. A produção destes jogos combina diversos esforços, do campo da neurociência; da sociologia e da programação para explorar a interação entre as áreas de saber na produção de jogos, que procuram desenvolver competências sociais como os jogos, *Zoombinis puzzle game* ou de *PeaceMaker*, que procuram colocar o jogador a refletir sobre o conflito israelo-palestiniano.

Para o professor Nicholar Bownar, 75% dos jogos desenvolvidos expandem o pensamento introspetivo, mesmo nos jogos com características comerciais. Para Pappas (2019) os jogos podem desenvolver no espaço virtual, a possibilidade de simulação de situações reais, como é o caso do jogo *PeaceMaker*, que procura que o jogador tenha a possibilidade de melhorar o seu conhecimento sobre o conflito israelo-palestiniano sob o ponto de vista de ambos os lados; mesmo sendo simpatizante de uma das causas, pode explorar a causa pela perspetiva contrária.

Os jogos sérios no ponto de vista de Gee (2007), partilham as mesmas problemáticas do ensino: como manter um estudante e um jogador motivado na sua aprendizagem. Na escola, como nos jogos, desafiar constantemente o estudante é relevante para se manter a ligação à aprendizagem. Para o autor, muitas escolas não mantêm o estudante suficientemente desafiado para a aprendizagem levando à sua dispersão. Ao longo dos artigos, *Learning about Learning from a Video Game: Rise of Nation; Good Video Games Good Learning*, James Paul Gee (2003)

estabelece uma relação entre as metodologias de ensino de um jogo e as metodologias de ensino existentes na escola. Para o autor, a escola deverá ser continuamente estimulante para o estudante, promovendo uma aprendizagem desafiadora e continuamente aprofundada. O autor advoga que os princípios de aprendizagem presentes nos jogos deveriam ser aplicados na escola, como forma de motivação constante dos estudantes para a aprendizagem:

Os princípios de aprendizagem incorporados nos bons jogos, não são, de forma alguma, desconhecidos dos investigadores das ciências da educação. Na verdade, a pesquisa atual sobre aprendizagem apoia os tipos de princípios de aprendizagem que os bons jogos usam, embora esses princípios sejam frequentemente exemplificados em jogos de maneiras particularmente impressionantes (...). No entanto, muitos desses princípios se refletem muito melhor em bons jogos do que nas escolas de hoje, onde também pedimos aos jovens que aprendam coisas complexas e desafiadoras. Com o atual retorno em nossas escolas às habilidades e exercícios e currículos orientados por testes padronizados, bons princípios de aprendizagem têm, cada vez mais, sido deixados na bancada do laboratório do cientista cognitivo e, argumentarei, dentro de bons jogos de computador e videogame. (Gee, 2003, p.2)⁴.

James Paul Gee (2007) e a investigação liderada por Linda A. Jackson, *HomeNetToo*, apresentou-nos uma leitura positiva da utilização da internet e dos jogos vídeo. Gee (2007) exalta as capacidades pedagógicas dos vídeos jogos. Nicholas Carr (2012) apresenta-nos uma leitura menos positiva da utilização e difusão da internet, vídeos jogos, *smartphones*, entre outros. O autor menciona as alterações neurológicas, reforçando que a capacidade que a internet tem na absorção da nossa atenção é ímpar, nenhum outro meio de comunicação o conseguiu fazer. Para perceber essa absorção promovida pela internet foram desenvolvidos vários estudos para perceber como a internet estaria a influenciar os seus utilizadores. Carr (2012) fala-nos da utilização compulsiva que os estudantes fazem de computadores, telemóveis e trocas de mensagens, referindo os estudos do psicólogo Michael Hausauer.

Com a disseminação da internet pela comunidade global, começaram a surgir questões relacionadas com a adição sobretudo dos jovens relativamente aos dispositivos digitais; jogos; mensagens de texto; partilha de imagens, entre outras. O surgimento dos *smartphones* tem potenciado o uso compulsivo das redes sociais e das mensagens de texto, realçando Carr (2012) o uso aditivo dos telemóveis e computadores na partilha de imagens e mensagens. A imagem através dos dispositivos digitais chegou à escola, mas ainda não faz parte das práticas escolares o trabalho com a imagem. Constitui-se sobretudo como um elemento figurativo, que serve o propósito da ilustração do conteúdo patente no texto. Apesar da imagem possuir grandes potencialidades quando aplicada no ensino, como defendem Lencastre e Chaves (2003), muitos

⁴ The learning principles that good games incorporate are by no means unknown to researchers in the learning sciences. In fact, current research on learning supports the sorts of learning principles that good games use, though these principles are often exemplified in games in particularly striking ways. (...) However, many of these principles are much better reflected in good games than they are in today's schools, where we also ask young people to learn complex and challenging things. With the current return in our schools to skill-and-drill and curricula driven by standardized tests, good learning principles have, more and more, been left on the cognitive scientist's laboratory bench and, I will argue, inside good computer and video games. (Gee, 2003, p.2)

professores veem na imagem uma ameaça:

É que, cada vez mais, os nossos alunos têm um maior conhecimento das mensagens visuais e uma familiaridade no que respeita a elas, uma vez que a nova geração nasceu num universo invadido pela imagem, que muitos professores não possuem, e quando se enfrentam com o problema de ter de usar a imagem para ensinar se encontram um tanto perdidos (...). (Lencastre e Chaves, 2003, pg.2100)

A imagem poderá ser considerada pelos professores como uma ameaça, mas hoje também o texto poderá ser considerado uma ameaça. Apesar do nosso foco estar direcionado para a imagem, o estudo, *The Role of Compulsive Texting in Adolescents' Academic Functioning* das investigadoras Kelly M. Lister-Landam e Sarah E. Domoff (2015) procura demonstrar que a crescente utilização do texto nos meios digitais demonstra um comportamento aditivo dos estudantes. As investigadoras apontam este crescimento como tendo resultados menos positivos, como mencionamos em estudos anteriores. Para Landam, Domoff e Dubow (2015) existe uma utilização compulsiva e aditiva dos telemóveis na partilha de texto.

O crescimento exponencial da partilha de imagens e de texto poderá estar relacionado com a forma como os estudantes hoje constroem as suas redes de relacionamentos. Carr (2012), cita o psicoterapeuta Michael Hausauer, na busca de uma resposta para a crescente adição dos jovens aos meios digitais:

Como sublinha o psicoterapeuta Michael Hausauer, os adolescentes e jovens adultos têm um «tremendo interesse em saber o que se está a passar nas vidas dos seus pares, juntamente com uma tremenda ansiedade em relação à hipótese de não pertencer ao grupo». Se deixam de enviar mensagens, arriscam tornarem-se invisíveis. (Carr, 2012, p.149)

Sendo este texto um espaço de reflexão sobre a escola, é ainda relevante perceber como a crescente adição dos estudantes aos dispositivos digitais poderá influenciar a sua performance na sala de aula. Para as investigadoras Landam, Domoff e Dubow (2015), nos últimos dez anos tem existido um crescimento exponencial das redes sociais e do texto, promovendo uma crescente dispersão dos estudantes e influenciando os seus resultados académicos. Lipovetsky (2016) refletiu sobre como a imagem e as redes sociais influenciam as nossas vidas e sobre a forma como estas nos transportam para um estado de alienação, promovendo a diluição entre vida social e vida privada. Landam, Domoff e Dubow (2015) citam outros estudos que mencionam a relação entre as redes sociais e os resultados académicos.

Aquilo que é privilegiado é a busca de novidades e de todos os géneros de sensações: aparelhos, jogos, modas, espetáculos, músicas, filmes, viagens. O que estará no centro da vida dos adolescentes de hoje para além dos seus aspetos, das suas saídas, das suas marcas de calças de ganga, dos seus videojogos das suas partilhas de fotografias no Facebook? (...) Com a mesantilização crescente da vida, o *ethos* frívolo vai ganhando superfície social. A leveza hipermoderna coincide com a generalização da dimensão fun, lúdica,

distrativa do consumo. (Lipovetsky, 2016, p.48)

Neste excerto Lipovetsky (2016) coloca diversas questões relacionadas com a utilização abusiva da imagem e das redes sociais, como a desfragmentação da barreira entre o privado e público, o real e o virtual, e faz referência às dependências que começam a despoletar e que se encontram relacionadas com o uso excessivo das redes sociais e partilha de imagens da vida privada. Para Lipovetsky (2016), a mercantilização da vida é cada vez maior, há uma coincidência entre o lúdico e profissional, há uma crescente distração com o consumo e a hiper-leveza do moderno. Nunca foi tão fácil comprar como hoje, através dos diversos dispositivos digitais podemos realizar compras a qualquer hora. Tudo se tornou mais simples e superficial na perspetiva de Lipovetsky (2016). Este uso dos dispositivos móveis tornou-se uma dependência, na qual se destacam os jovens, mais de metade das pessoas sofrem quando privadas da ligação à *Internet*.

Três quartos dos adolescentes dormem com o telemóvel ligado junto à almofada ou na mesa de cabeceira. Alguns estudantes submetidos a uma experiência em que tinham de se abster de utilizar os dispositivos de alta tecnologia durante 24 horas reconheceram ter tido sentimentos de falta, de angústia, de solidão, de depressão. (Lipovetsky, 2016, p.138).

No presente, o número de imagens a circular é muito superior aos anos 90 do século passado e o acesso é muito mais fácil devido às plataformas digitais. Numa sociedade que se encontra cada vez mais ligada à imagem, denota-se uma reduzida literacia da imagem. Esta circunstância espelha-se na forma como os estudantes misturam vida privada com a vida social e a dependência que revelam relativamente às redes sociais, como demonstrou Lipovetsky (2016). Quem possui um *smartphone* pode ser muito mais do que um consumidor, ele pode assumir o papel de produtor de imagens. É frequente a partilha da vida privada e os limites entre a esfera privada e a esfera pública diluem-se. São publicadas imagens dos hábitos diários nas redes sociais: o que se gosta; onde se está; o que se comemora. Vários atos são tornados públicos através das redes sociais. Este tipo de conduta tem, por vezes, despoletado situações de agressividade através das redes sociais, *bullying* virtual, comentários insultuosos e difamatórios, partilha de conteúdos privados e tornados públicos. Lipovetsky (2016) reflete sobre a ténue fronteira entre o público e o privado que hoje acontece e quais as consequências para os estudantes quando algo privado se torna público e as repercussões que daí podem advir.

Um jovem suicidou-se depois de ter sido difundido um vídeo na *Internet* que mostrava os seus divertimentos homossexuais. Revelar em público o nome das conquistas é considerado inconveniente. As jovens temem ser tratadas como «cabras», «putas», «ninfomaníacas» nos fóruns de discussão e nas redes sociais. (Lipovetsky, 2016, p.286).

A divulgação de imagens privadas constitui-se como forma de retaliação relativamente a algum acontecimento que não foi do agrado de um dos envolvidos, nomeadamente quem partilhou

na rede as imagens. O impacto e consequências nefastas na vida da vítima, sobretudo no momento da sua divulgação, podem ser motivo, por vezes de reações radicais por parte das vítimas, como atentarem contra a sua integridade física.

Diversos autores procuram estabelecer uma relação entre estudantes e a sua vulnerabilidade às redes sociais, redes sociais e adição. Um dos estudos que procura comprovar a compulsão dos estudantes às redes sociais foi desenvolvido pelo investigador Lira (2016), não conseguindo estabelecer uma relação entre utilizadores dependentes e não dependentes da utilização das redes sociais, devido às limitações apresentadas pela amostra. Mas, conseguiu concluir que um utilizador médio não apresenta sintomas de adição às redes sociais. Através da investigação de Lira (2016), identificamos outros estudos que relevam pertinência para esta reflexão: Wegmann; Stodt e Brand (2015), *Addictive use of social networking sites can be explained by the interaction of Internet use expectancies, Internet literacy, and psychopathological symptoms*, estudo que demonstrou que a utilização das redes sociais funciona como forma de escape para os pensamentos negativos e citações desconfortáveis, levando o utilizador a desenvolver estratégias para lidar com as emoções negativas e situações de stress. Os autores consideram útil ensinar aos estudantes quais as vantagens e desvantagens da utilização das redes sociais: a tese de doutoramento realizada por Raquel Sofia Almeida Alves Assunção, com o título *Facebook: Novas Formas de Comunicação e Adaptação Psicossocial de Adolescentes*, dirigiu o seu estudo sobre os estudantes portugueses que utilizam a rede social *Facebook*, identificando 130 estudantes problemáticos na utilização das redes sociais, numa amostra de 420 estudantes. Assunção (2016) traçou o perfil dos estudantes, que evidenciam vinculação às redes, identificando as seguintes características: insegurança; alienação dos pares; dificuldade na gestão de conflitos emocionais, entre outras características. A autora concluiu que nem sempre é possível estabelecer uma relação entre as redes sociais e o insucesso escolar. O estudo demonstra uma diminuição da capacidade de atenção, sobretudo por parte de alguns dos seus utilizadores, em particular daqueles que possuem dificuldades e vulnerabilidades relacionais, que parecem evidenciar maior possibilidade de desenvolver comportamentos aditivos na utilização das redes sociais; para medir o grau de adição dos estudantes portugueses à internet, foi desenvolvido pelos investigadores Halley M. Pontes, Ivone M. Patrão e Mark D. Griffiths (2014) o estudo *Portuguese validation of the Internet Addiction Test: An empirical study* que reuniu cerca de 593 estudantes do ensino secundário e universitário da cidade de Lisboa, com idades compreendidas entre os 15 e os 39 anos, concluindo que os valores de adição à internet são cada vez maiores e preocupantes. Cerca de 60% da amostra demonstra uma adição moderada, os estudantes do secundário provavelmente pelas suas idades tendem a revelar maiores valores de adição. Ao longo dos anos, entre o estudo *HomeNetToo* realizado no ano de 2003 e os estudos mais recentes como *Addictive use of social networking sites can be explained by the interaction of Internet use expectancies, Internet literacy, and psychopathological symptoms*, do ano de 2015, existiu um aumento da dependência da internet;

os estudos, que anteriormente não demonstravam resultados de adição, hoje começam a revelar alguns dados que colocam alguma preocupação. Ao longo dos últimos 12 anos a internet tornou-se mais acessível devido aos *smartphones*, o desenvolvimento das redes sociais possui grande relevância no desenvolvimento de comportamento aditivo.

As redes sociais como Instagram, Flickr, entre outras, tem na partilha de imagens uma das suas características mais fortes, contribuindo para o aumento de imagens a circular. Através das redes sociais a relação com as imagens foi alterada, ganhando um poder como nunca teve. Hoje os estudantes relacionam-se de uma forma diferente com a imagem, os casos relatados por Lipovetsky ultrapassam questões relacionadas com a imagem, são reflexo da forma como os jovens estão perante a vida.

Hoje a imagem coloca desafios à escola e em particular aos professores. Podemos ainda referir que, neste domínio, os desafios colocados à escola são transversais à sociedade. No que concerne à escola, é necessário relativamente ao ensino da imagem fazer uma distinção à partida entre educação para a imagem e educação pela imagem. Poderá aparentemente ter alguma semelhança, mas há uma distinção entre os dois tipos de educação. A educação para a imagem é uma educação voltada para a realização de imagens, na sua tecnicidade, podendo ser a produção de vários tipos de imagens, sejam gráficas ou óticas. Enquanto a educação pela imagem está sobretudo ligada ao potencial pedagógico das imagens. Mas, é necessário que o professor que utiliza a imagem como ferramenta pedagógica tenha conhecimentos da gramática da imagem para não utilizar imagens com um significado distinto do seu objetivo inicial. É ainda relevante mencionar que os estudantes de curso ligado à produção de imagem precisam também de ter a capacidade de interpretar imagens.

1.4 O Curso de Artes

Primeiramente, antes de iniciarmos a reflexão sobre o curso de Artes do Ensino Secundário, foco deste ponto, é relevante refletir sobre qual o espaço da imagem na escola, em particular como se reflete na formação dos alunos. Ao abordarmos a educação para os média na sua diversidade, estamos principalmente a falar sobre a educação para a imagem. Os professores Lencastre e Chaves (2003), mencionam, a partir de um estudo desenvolvido por Isabel Calado, que os professores reconhecem as potencialidades do ensino pela imagem.

Nesta reflexão voltamos a evocar Calado (1994) e o seu ponto de vista relativo ao limitado espaço que a imagem tem na escola. McLuhan (2008) profetizou que a imagem ocuparia um lugar de destaque na escola, o que não veio acontecer, a palavra continua a ter maior preponderância. Através dos autores mencionados podemos perceber que a imagem não tem grande preponderância, contrariamente à sociedade, na qual parece encontrar-se em crescimento. Para Lencastre e Chaves (2003) muitos professores continuam a preferir ensinar pela palavra e não pela imagem.

Lencastre e Chaves (2003) mencionam cada vez mais que os alunos possuem conhecimentos sobre imagens e maior familiaridade. Para estes autores, a imagem como elemento pedagógico permite estimular a participação dos alunos contribuindo para a participação de todos, promovendo uma aula mais ativa e contribuindo para a alfabetismo visual dos alunos. Sobre o alfabetismo visual, Calado (1994) menciona que a aquisição de competências no manuseamento de imagens permitirá aos alunos o conhecimento da linguagem das imagens. Os pontos de vista evocados são genéricos, aplicáveis a todos os alunos, a educação para a imagem deverá ser para todos, não só para aqueles que frequentam cursos de artes.

No que concerne aos alunos de artes, a imagem deverá ser mais do que um elemento pedagógico. O seu conhecimento sobre imagem deverá agregar conhecimentos acerca da gramática da imagem e técnicas de produção de imagens.

Os alunos de artes são foco deste relatório, é relevante que os alunos ao longo da sua formação vão adquirindo competências técnicas, estéticas, perceção e análise de imagem dos mais diversos suportes, como: pintura; escultura; fotografia; cinema; imagem digital, entre outras. Ao longo deste ponto vamos procurar perceber como a formação artística contribui para aquisição de conhecimentos sobre imagem ao nível da sua análise.

As disciplinas de artes estão presentes nos vários ciclos de ensino, com uma expressividade distinta. O seu grau de importância pode ser identificado pelo número de horas dedicados, nos diferentes ciclos, ao ensino das artes. No primeiro ciclo, está presente nos conteúdos a serem abordados pelo docente. Podem também ser trabalhadas nas Atividades de Enriquecimento Curricular. No segundo ciclo, o currículo contempla as disciplinas de educação visual e educação musical. Mas para o terceiro ciclo há uma redução das disciplinas de cariz artístico, passando a existir a oferta de educação visual. Educação musical é substituída por outra disciplina, mas pode existir a possibilidade de a escola oferecer uma disciplina de música. No secundário o ensino artístico materializa-se no Curso Científico-Humanístico de Artes.

Ao longo deste capítulo vamos tentar perceber como no Curso Científico-Humanístico de Artes se trabalha a imagem, qual a relevância que lhe é dada nos programas das disciplinas que constituem o currículo artístico. Vamos procurar perceber também, ao longo da análise dos currículos do curso de artes, como a imagem está presente na escola. Outro foco de análise será ainda o modo como se processa a preparação artística dos alunos.

1.4.1 O Curso Científico-Humanístico de Artes

O Curso Científico-Humanístico de Artes, através do seu currículo e dos programas das diversas disciplinas, procura fomentar uma educação artística assente numa ideologia e representação artística. São esses princípios da educação artística que vamos procurar perceber, através da análise dos diferentes programas do curso de artes. Procuramos ainda perceber se estamos perante uma educação para a imagem ou educação pela imagem, admitindo ser

expectável, de acordo com a reflexão que temos vindo a desenvolver, que a formação artística seja orientada para a produção de imagem, integrando conhecimentos técnicos, estéticos e de análise de imagens, gráficas ou óticas.

Através dos vários programas das disciplinas que compõem o currículo do curso de artes, observamos que é atribuída maior preponderância à técnica, os estudantes devem ser capazes de representar de forma rigorosa ou dominar os materiais. É ainda relevante mencionar que os estudantes, hoje, chegam às escolas e aos cursos de artes com conhecimentos sobre tecnologias como nenhuma outra geração.

Mas, primeiramente, vamos descrever as disciplinas que compõem os cursos de artes, procurando perceber como a imagem e a sua análise é evocada nos diversos programas. Vamos ainda procurar perceber como a relação entre técnica e estética é desenvolvida. Este será o eixo de análise anunciado, que se espera ler nos parágrafos seguintes.

O currículo é formado por diversas disciplinas que passamos a enumerar: Desenho-A, com a duração de três anos; as disciplinas de opção Geometria Descritiva – A, História e Cultura das Artes e Matemática - B, de duração bianual, o estudante deverá escolher duas. No 12º ano, terá novo leque de disciplinas, distribuídas por dois grupos. O grupo 1 composto por Oficina Multimédia - B; Oficina de Artes; Materiais e Tecnologias. Deste grupo o estudante é obrigado a escolher uma disciplina. O grupo 2 é composto pelas disciplinas de Aplicações Informáticas - B; Ciência Política; Clássicos da Literatura; Direito, Economia C, Filosofia A, Geografia C, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira I, II ou III, Psicologia B ou poderá escolher outra disciplina do grupo 1. Entre elas existem algumas aproximações quer no ponto de vista, quer na abordagem aos conteúdos lecionados nos programas.

Os programas das diversas disciplinas que compõem o curso de Artes foram desenvolvidos num período no qual a *Internet* não possuía a implementação que tem hoje, nem disponibilizava as funcionalidades que hoje detém. O advento da *Internet* e dos dispositivos digitais permitem aos estudantes acesso a inúmera informação e imagens de uma forma muito rápida. O que vai gerar questões e problemáticas existentes de como lidar com os dispositivos: reprimir, integrar ou procurar outra solução.

É expectável que, no Curso de Artes, os estudantes adquiram conhecimentos relacionados com arte e imagem, desenvolvam conhecimentos teóricos para a interpretar, estéticos e técnicos para produzir imagens. É ainda expectável que os estudantes desenvolvam capacidades que lhes permitam utilizar estes novos meios de uma forma controlada, retirando o melhor para si destas novas tecnologias.

Disciplinas como Oficinas de Artes podem contribuir positivamente para que os estudantes sejam capazes de destringir, analisar e perceber as imagens que lhes são apresentadas.

A disciplina de Oficina de Artes será destacada relativamente às disciplinas que compõem o Curso de Artes. Esta escolha deve-se ao contexto no qual se desenvolve este relatório, ou seja,

o estágio curricular. Mas, é relevante perceber qual a abordagem das diversas disciplinas já enunciadas que compõem o currículo de Artes, relativamente à formação artística e a sua relação com a imagem.

Ao longo da leitura dos vários programas, identificamos expressões, relativamente às disciplinas que nos indicam como se posicionam relativamente à imagem, qual a abordagem à forma de olhar e outros aspetos dos programas.

História e Cultura das Artes revela algumas particularidades que destacamos, desde logo ser uma disciplina na qual os estudantes fazem exame nacional, o que leva muitos professores a refugiarem-se no exame, como objetivo de tentarem cumprir o programa da forma mais rigorosa possível, para que os conteúdos sejam todos lecionados. Podemos ainda referir que nem sempre são professores de Artes que lecionam a disciplina, uma vez que podem também ser professores de História. O professor de História pode não estar tão à vontade relativamente à análise de imagens, sobretudo à sua parte técnica. Mas, mesmo dentro dos professores de artes, poderão existir professores que tenham mais conhecimentos sobre imagem comparativamente a outros, devido à diversidade de proveniências dos professores.

Do programa de História e Cultura das Artes destacamos⁵:

O professor deve estimular no aluno o gosto pela criação artística nas suas múltiplas vertentes. Este objetivo mais abrangente implica quatro objetivos específicos fundamentais: - Ensinar/aprender a ver. - Ensinar/aprender a ouvir. - Ensinar/aprender a interpretar. - Ensinar/aprender a contextualizar. (Pimentel, 2004, p.6)

Na citação podemos destacar quatro preocupações presentes na disciplina de História e Cultura das Artes, aprender a ver; aprender a ouvir; aprender a interpretar e aprender a contextualizar. A preocupação com o ver e ouvir primeiramente, para depois interpretar e contextualizar, pode levar-nos a diversas interpretações. Podemos intuir que a disciplina procura ter abrangência na expressão artística, não se limitando à pintura, escultura e arquitetura. A preocupação da História da Cultura e da Arte pressupõe questões que vão para além dos aspetos das artes plásticas, colocando os estudantes em contato com outras formas de arte. Uma preocupação com as formas de expressão artística como a música, cinema e audiovisuais de uma forma mais geral. No caso da música, a sua expressividade não necessita articulação com outras formas artísticas, vale por si, mas relativamente ao cinema ou audiovisuais, há uma articulação entre som e imagem, abrindo espaço para expressões artísticas que articulam som com imagem. As expressões ensinar a interpretar, contextualizar, poderão condicionar ou conduzir os estudantes à leitura de uma imagem desenvolvida pelo professor. É ainda relevante, voltar a mencionar Batista (2014) pela sua referência que não basta descrever uma imagem, é necessário

⁵ É necessário fazer a ressalva, procuramos selecionar citações nos diversos programas, que se relacionem com o ver, nas suas diversas dimensões, estética, técnica e analítica.

conhecer os seus códigos para melhor a analisar. Esta citação deve ser ainda analisada no contexto do programa da disciplina. Nesse âmbito, é uma citação que pode colidir com objetivos traçados no âmbito da disciplina, através das expressões, aprofundando a formação adquirida no Ensino Básico; análise de áreas artísticas há muito consagradas. Estas expressões orientam a disciplina para uma produção e expressão artística consagradas. No programa de História e Cultura das Artes podemos encontrar um módulo dedicado ao cinema e outro aos espaços virtuais, abrindo a disciplina às linguagens e expressões artísticas mais atuais. Mas, ao analisar o seu programa, observamos que o cinema e a cultura do espaço virtual são os últimos temas a ser abordados.

A disciplina de História e Cultura das Artes pelas suas características é uma disciplina de exposição teórica. A abordagem à técnica artística é desenvolvida a partir da teoria, descrevendo por exemplo as características expressivas de um estilo artístico ou da pincelada de um pintor. Procura demonstrar a estimulação nos estudantes da sua capacidade de saber ouvir, ver, interpretar. Sem a referência a uma metodologia de análise, compete ao professor selecionar a que lhe parecer mais indicada. A dimensão da análise, poderemos intuir que está presente na expressão “Ensinar/aprender a ver” (Pimentel, 2004). No programa está indicado o confronto e análise de obras de arte por parte dos alunos, mas, imagens que não sejam obras de arte não são mencionadas. É ainda relevante referir o não serem mencionadas metodologias de análise de imagem.

Entre as disciplinas de características mais técnicas, encontramos o Desenho, Oficina de Artes e Oficina Multimédia. Entre estas o Desenho e Oficina de Artes são aquelas nas quais a articulação entre o olhar e a representação está mais presente. Relativamente à disciplina de Desenho-A, destacamos a citação

Na aula de desenho são propostos modos de olhar o mundo capazes de perscrutar as suas aparências e estereótipos. Aqui, como no resto, o papel do professor caracteriza-se pela ação insubstituível, quer nalguma estruturação por «ambiente e contágio» do pensamento e do agir comunicativo, quer pelo que se explora a nível curricular e programático, quer ainda pela ação como criador/autor, gerando ambiente oficial que se pode caracterizar dentro do chamado «currículo oculto». (Ramos, 2001, p.4)

A partir da citação extraída do programa de Desenho-A, poderemos observar a proposta do desenvolvimento da argúcia do olhar, não só para um olhar técnico capaz de traduzir em linhas o que observa, mas a capacidade de olhar o mundo. É colocado o professor no centro da produção do ambiente favorável ao desenvolvimento do olhar crítico. É ainda mencionado o desenho como uma ferramenta na educação para a cidadania, o qual, pelas suas características, promoverá o debate, a exposição e desenvolverá o pensamento crítico. O Desenho é apresentado como forma de construção e desenvolvimento de competências que vão muito além da capacidade técnica de representar, designadamente, o desenvolvimento de competências sociais. Mas na continuidade da leitura do programa, podemos perceber um direcionamento do seu foco para a capacidade de

representação do que é observado. A capacidade analítica de uma imagem e do espaço envolvente é sugerida que aconteça fora do horário letivo. O desenvolvimento da capacidade de análise de uma imagem é feito de uma forma indireta, em tempos extralectivos, através da discussão sobre questões artísticas, através da fomentação da pesquisa e da curiosidade dos estudantes. No programa da disciplina, nas finalidades, encontra-se mencionado o desenvolvimento do espírito crítico relativamente a imagens e conteúdos mediatizados. Nos objetivos do programa há a referência ao desenvolvimento da sensibilidade estética. Podemos identificar referências à leitura de mensagens visuais. O desenho poderá contribuir para a análise de imagens, em particular, imagens que estejam relacionadas com o desenho. No programa pode ser identificada a utilização dos meios audiovisuais para expor os alunos aos conteúdos do desenho. Mas o foco da disciplina de Desenho está sobretudo no desenvolvimento técnico do olhar, e na sua capacidade de representação. Através da leitura do programa de desenho não são mencionadas, pela menos da uma forma direta, questões relacionadas com a análise de imagens ou obras de arte, não é dada grande relevância à interpretação estética do desenho. Mas, estas dimensões poderão ser trabalhadas dependendo da abordagem do professor, quer à disciplina, quer aos seus conteúdos.

As disciplinas de Oficina Multimédia e Oficina de Artes são disciplinas que não têm a pressão do exame, é expectável que exista maior disponibilidade para o desenvolvimento de conteúdos relacionados com imagem e com arte. No que concerne ao programa de Oficina de Artes, a análise será ainda mais sumária que as demais disciplinas, visto que vamos dedicar um tópico à análise da disciplina. Relativamente ao programa de Oficina de Artes, podemos encontrar pontos de proximidade com o programa de Desenho. Do programa foram retiradas as citações:

Desenvolver a sensibilidade e a consciência crítica, mediante a mobilização do aluno para os conteúdos específicos das diferentes áreas das artes visuais.” (Gonçalves, 2005, p.2)

(...) Oficina de Artes compete abordar as áreas de expressão e concretização plásticas bi- e tridimensionais, associadas aos fenómenos da comunicação visual.” (Gonçalves, 2005, p.3)

A partir das citações retiradas do programa de Oficina de Artes, podemos intuir que a disciplina desenvolve competências técnicas e estéticas nos estudantes. Menciona-se o desenvolvimento de consciência crítica relativamente à produção das artes visuais, o que demonstra uma abrangência relativamente à capacidade de análise ultrapassar os limites da pintura, escultura e tocar em outras formas de produção de imagem. Aqui poderemos estar a falar da educação para a imagem. Quando introduzimos a segunda citação, podemos retirar algum fechamento nas expressões artísticas mais tradicionais, como escultura ou pintura. Ao longo do programa vamos observar referências a metodologias mais próximas ao Design do que às Artes Plásticas e a sugestão de controlo da expressividade.

Relativamente ao programa de Oficina Multimédia retiramos as citações:

Desenvolver as capacidades individuais e coletivas de interrogação e compreensão dos meios de produção visual e audiovisual em oposição, complemento e integração com os meios multimédia. (Lopes, 2006, p.5)

Promover a capacidade de análise e de crítica de produtos e trabalhos existentes no sentido de treino e aprofundamento das capacidades de melhoria de padrões de qualidade existentes. (Lopes, 2006, p.5)

Conhecer, dominar e utilizar as ferramentas de tratamento e geração de material digital para multimédia nas suas diferentes vertentes (imagens, gráficos, sons, vídeos, animações...). (Lopes, 2006, p.6)

Através das citações podemos constatar uma preocupação pelo desenvolvimento de competências técnicas e problematização, análise e compreensão dos meios de produção visual, audiovisual e a sua integração com a multimédia. Mas, ao longo de todo o programa da disciplina, sobressaem sobretudo as competências técnicas.

Relativamente à disciplina de Geometria Descritiva, ao analisá-la, sobressaem sobretudo, as características técnicas da disciplina, assentes na capacidade de representar e desenhar de uma forma rigorosa.

Após a análise dos programas das várias disciplinas, podemos constatar que todos apontam na direção do desenvolvimento do olhar técnico, deixando para segundo plano o olhar analítico e estético. Como olhar técnico consideramos a capacidade de representação do que é observado e como olhar analítico referimo-nos à capacidade de analisar imagens, seja em movimento ou fixas, das redes sociais, televisão, cinema ou publicidade. Possuir a capacidade de dissecar as diversas camadas das imagens, desde a sua mensagem mais superficial até a mais profunda, escondida nos mais ínfimos detalhes das imagens. Como olhar estético, consideramos o treino do olhar para as questões da arte, desenvolvendo a capacidade de análise de uma obra de arte. Podemos considerar que o desenvolvimento dum olhar analítico como estético estão quase ausentes da formação artística. Estas ausências poderão ser ultrapassadas pelo professor, facultando aos estudantes ferramentas de análise das imagens. Caberá ao professor dotar os seus alunos com o conhecimento sobre análise de imagens.

1.4.2 A disciplina de Oficina de Artes

Neste texto pretende-se analisar o programa de Oficina de Artes, disciplina opcional no 12º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes, de uma forma mais detalhada. Vamos procurar perceber através do eixo de análise anteriormente definido e novamente evocado, imagem e a sua análise, técnica e estética, e o seu desenvolvimento na disciplina de Oficina de Artes.

Antes de iniciar a análise da disciplina de Oficina de Artes é relevante corroborar que a produção de imagens é indissociável da produção artística, nas suas mais diversas formas de criação: pintura, escultura, desenho, fotografias, vídeo, entre outras. A educação para as artes é

sobretudo uma educação através da imagem, os estudantes deverão desenvolver competências técnicas para a produção das suas obras, mas também devem possuir conhecimentos sobre a análise das imagens.

Como forma de melhor perceber o programa e na impossibilidade de o citar na sua integralidade, destacamos algumas citações que consideramos relevantes da perceção da estrutura formativa presente neste programa. A primeira questão que se poderá colocar é a motivação para ser uma disciplina de carácter opcional em vez de ser obrigatória, se estamos num curso de formação artística. A resposta que encontramos no programa da disciplina está relacionada com a disciplina de Desenho que integrou parte dos conteúdos lecionados na disciplina, ficando Oficina de Artes mais dedicada à expressividade. A noção de ofício está igualmente presente na disciplina, no nome da disciplina e assumido pela autora do programa nas primeiras palavras:

Oficina de Artes é uma disciplina cujo nome releva da noção de ofício, no sentido que lhe é conferido atualmente pelo operador plástico, (...). (Gonçalves e Alírio, 2005, p.2)

A citação apresentada é a primeira frase do programa de Oficina de Artes, a partir da citação é possível inferir a relevância que a prática oficial terá na disciplina e colocando-a mais próxima da forma de fazer das artes aplicadas do que da prática das artes plásticas.

Nas finalidades definidas para a disciplinas, por Gonçalves e Alírio (2005)⁶, podemos encontrar expressões que desenharam o perfil da disciplina. As suas autoras mencionam que o estudante deverá: desenvolver a sensibilidade e a consciência crítica; manipulação sensível e técnica dos materiais; incentivar e desenvolver a criatividade; hábitos de pesquisa e métodos de trabalho experimental. São sugeridas dimensões mais próximas às suas capacidades de expressão, o desenvolvimento de um olhar mais técnico está mais presente do que o desenvolvimento do olhar analítico, não identificamos nenhuma expressão que se refira ao desenvolvimento da capacidade de análise, pelo menos de uma forma direta. As finalidades da disciplina são reforçadas pelos objetivos traçados, no programa da disciplina no qual podemos encontrar expressões como: entender os modos de projetar como parte integrante do processo artístico; conhecer fases metodológicas do projeto artístico; explorar técnicas de representação expressiva e rigorosa. Expressões que reforçam a maior proximidade a disciplinas do design, arquitetura e distanciamento das artes plásticas. É ainda relevante destacar a utilização da expressão das artes visuais em detrimento das artes plásticas, das quais destacamos: sensível e técnico; expressão e rigor. O programa de Oficina de Artes faz referência à relação entre a expressão e o rigor, para Klee (2001), como Kandinsky (1975) mencionam que o rigor e expressividade não caminham paralelamente, na sua perspetiva são opostos.

⁶ Confrontar com programa da disciplina de Oficina de Artes.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/oficina_artes_12.pdf

Além disso, a técnica responde exatamente a uma necessidade precisa, podemos compará-la a uma boa relva cultivada, enquanto a obra de arte é imprecisa, é uma erva daninha. (Kandinsky, 1975, p.19)

Este texto pretende refletir sobre o programa da disciplina de Oficina das Artes e, interpretando o discurso subjacente ao programa da disciplina de Oficina de Artes, é expectável a preocupação com a preparação dos estudantes para a produção artística, devendo refletir a produção artística que acompanha o seu tempo. Neste sentido questionaremos se nos encontramos diante de uma educação artística para o seu tempo, para a contemporaneidade, no sentido de perceber se isto se comprova ao longo da análise.

Autores como Paul Duncum (2004), Christina Chin (2015), entre outros sugerem os Estudos Culturais, na educação artística. Isabel Calado (1994), no seu livro *A Utilização Educativa das Imagens*, sugere uma abordagem às imagens na qual está presente a Semiótica. Disciplinas que têm por base a imagem e a análise crítica da imagem, no ensino de Christina Chin (2015), *Approaches to Visual Culture in Art Education*, no qual é referido que os Estudos Culturais na educação são uma forma de os professores encorajarem os estudantes a desfragmentar por camadas as mensagens que compõem o objeto estético.

Ao observarmos o currículo do curso de artes, percebe-se um desfazamento com a atualidade: à data da sua publicação, o paradigma artístico estava a sofrer alterações pela influência das artes digitais, catorze anos mais tarde essa alteração é factual, hoje as artes digitais já têm presença no universo dos museus e das galerias, mas não se manifestam no universo do ensino artístico. Os programas vigentes possuem na sua maioria mais de uma década, em particular, o programa de Oficina Artes possui cerca de 15 anos, período de tempo no qual os avanços tecnológicos registados foram exponenciais, sobretudo no que se trata da internet e da possibilidade da partilha de imagens em multiplataformas.

Os estudantes que se encontram atualmente a frequentar as escolas nasceram, na sua maioria, no século XXI, com todos estes dispositivos disponíveis. O que alterou fortemente a sua relação com a tecnologia e, consequentemente, a forma de se relacionarem com a imagem. As suas reservas em relação à imagem e à sua partilha é quase inexistente, em grande medida como forma de se sentirem integrados num grupo, como refere Nicholas Carr (2012). É ainda relevante mencionar que os estudantes de hoje já nasceram com as alterações tecnológicas implementadas, são nativos digitais, o que lhes traz muita familiaridade com o digital.

Após a leitura dos diversos programas, verifica-se que é dada relevância à forma como os estudantes e os professores devem atuar. É traçado um perfil para professor e um perfil para o estudante, que transmitem um grau de modelação para o professor e sobretudo para o aluno. É mais importante a modelação do aluno para a vivência em sociedade, do que o ensino das artes ou da capacidade de descodificar as imagens. A descodificação das imagens não é mencionada

de uma forma clara nas finalidades nem nos objetivos, mas é mencionada nos critérios de avaliação sugeridos no programa da disciplina.

A modelação, e a opressão são termos utilizados por autores como Jan Masschelein (2013), Maarten Simons (2013) e Paulo Freire (1970) para se referirem ao controlo exercido nas escolas. Quase todos os programas escolares, acentuam uma vertente preocupada em formatar os estudantes para a vida em sociedade. Também nos programas de educação artística, esse domínio está patente, em várias expressões presentes nos programas:

Compreender as questões utilitárias relacionadas com certos tipos de iconicidade, na área da cidadania. (Gonçalves e Alírio, 2005, p.3)

Assim, na formulação das estratégias de aprendizagem, convém atender à possibilidade de desenvolvimento de um projeto misto, aglutinador de vários pequenos projetos em diferentes áreas temáticas, valorizando a dimensão participativa dos alunos em trabalho de equipa e privilegiando, se possível, a intervenção comunitária. (Gonçalves e Alírio, 2005, p.5)

A questão metodológica de fundo deste programa situa-se nos domínios da pesquisa, da recolha e da experimentação. A pesquisa e a recolha desenvolvem-se preferencialmente no exterior, incidindo sobre temas e materiais quotidianos, decorrendo a experimentação na sala de aula, onde se procederá à comparação e à conjugação de técnicas convencionais com materiais não ortodoxos, considerando sempre as resultantes expressivas daí decorrentes. (Gonçalves e Alírio, 2005, p.6)

No programa de Oficina de Artes estão presentes expressões como: perspetiva crítica e de intervenção no âmbito da comunidade; compreender as questões utilitárias relacionadas com certos tipos de iconicidade, na área da cidadania; conforme os interesses e motivações dos alunos previamente detetados pelo professor. Podemos entender a orientação dos estudantes por parte do professor como uma forma de domesticação do estudante. Podemos perceber a domesticação sobre dois pontos de vista; a preparação dos alunos para o cumprimento de regras da escola e da sociedade. Relativamente à disciplina de Oficina de Artes, poderá estar presente em diversos momentos. Desde a forma como a proposta de trabalho é exposta aos alunos, no momento da discussão das ideias, mesmo as mais iniciais, no processo de orientação da proposta de trabalho, até às referências partilhadas com os alunos. Todo o processo de construção artística poderá ser orientado pelo gosto e preferências artísticas do professor. Podendo não deixar espaço ou reduzi-lo, para a experimentação do aluno.

Poderemos considerar que a educação artística proposta no programa de Oficina de Artes demonstra distanciamento relativamente às propostas de vários autores sobre a educação artística. No programa são mencionados diversos meios de expressão artística, mas deixa-se ao critério do professor, mediante as condicionantes existentes, o desenvolvimento do trabalho pelos alunos. Muitas vezes o trabalho desenvolvido nas escolas está distante das práticas artísticas contemporâneas. Adams (2010) menciona que as práticas artísticas contemporâneas são raras nas escolas ou inexistentes, difíceis de implementar devido à ideologia existente nas escolas.

No programa de Oficina de Artes não existe um ponto dedicado especificamente à análise de imagens, até atingirmos os critérios de avaliação, onde se refere que os alunos devem ser capazes de ler e analisar imagens. De uma forma mais clara, identificamos referências à análise de imagens no desenvolvimento do programa, onde podemos ler, “Conceitos da linguagem”; “Sistemas Sígnicos”; “Signo Verbal e Signo Icónico” (Gonçalves e Alírio, 2005). Mas não há qualquer referência a autores ou metodologias de análise de imagens. Apenas é indicado o sistema de signos, que poderá ser associado a uma metodologia de análise como a semiótica. A partir deste exemplo podemos mencionar que, no programa de Oficina de Artes, o professor terá que ser capaz de ler nas entrelinhas pois alguns pontos não são expostos de uma forma clara. Também não fica muito claro, se a disciplina de Oficina de Artes é uma educação para a arte ou para o design, arquitetura, entre outras, podendo-se identificar a metodologia de projeto como referência.

1.5 Metodologias

As metodologias de ensino-aprendizagem, no âmbito de um relatório de estágio de formação de professor, são relevantes na reflexão. Devemos questionar e refletir sobre quais as metodologias a aplicar na formação artística, como introduzir a análise da imagem nos conteúdos programáticos. Como os novos meios de produção e partilha de imagens podem influenciar a escola relativamente às práticas pedagógicas.

1.5.1. Abordagens metodológicas no ensino das artes

As metodologias de ensino-aprendizagem são fundamentais no planeamento de uma aula. Os professores no seu planeamento devem ter em consideração que existem distintas formas de aprender e de criar significado, como sugere David Kolb (1984) no seu livro, *Experimental Learning*, no qual estabelece quatro estilos de aprendizagem: *Concrete experience, Observation and Reflection, Formation of abstract concepts and generalization, Testing implications of concepts in new situations*. Apresenta este método de ensino associado a uma forma circular, permitindo que os vários estádios se interliguem entre si, i.e., a circunstância de um determinado estilo poder ser dominante não esvazia, por si, os outros, mas confere-lhes um papel menos relevante nos modos do aprender e da criação do significado. A metodologia de ensino aprendizagem desenvolvida por David Kolb (1984), a teoria experimental de Kolb, tem por base os estudos desenvolvidos por Rogers, Jung, Piaget e Dewey. O método Kolb identifica quatro formas de aprender: Experiência Concreta; Observação Reflexiva; Conceituação Abstrata e Experimentação Ativa, associando-as a quatro estilos de aprendizagem: Divergência; Assimilação; Convergência e Acomodação. Estes quatro estádios e estilos de aprendizagem articulam-se de uma forma circular como estratégia de gestão da diferença entre os estudantes e respetivos estilos de aprendizagem (Kolb e Kolb, 2017). Kolb justifica esta metodologia de

aprendizagem com as diferentes formas de aprendizagem existentes. Este método poderá ser aplicado ao ensino artístico, devido às suas características exploratórias. Esta forma de produção de conhecimento procura não deixar ninguém à margem e que cada estudante se sinta envolvido. Kolb (1984) refere Dewey, procurando traduzir de forma esquemática o método deste.

Dewey (2015), através das suas obras *Art as Experience* ou *Experience & Education*, desenvolve uma metodologia de aprendizagem assente na experiência. Direcionada para aprendizagem através da arte, Dewey (2015) no seu livro, *Art as Experience*, reflete sobre a aprendizagem artística através da experimentação. Menciona a experimentação como um ato assente na impulsão, uma metodologia assente na aprendizagem pela experimentação. Goldblatt (2006) refere que a metodologia desenvolvida por Dewey, permite ao estudante através da experimentação estética desenvolver múltiplos pontos de vista, consciência social, sentido de responsabilidade e poder de decisão. Para Dewey (2015), a aprendizagem pela experiência coloca o professor em vantagem sobre o aluno, devido ao fato de possuir mais experiência e maturidade comparativamente aos estudantes. Para além da metodologia que é utilizada é necessário encontrar um ponto comum entre professor e estudantes.

Dewey (2015), menciona a relevância da experiência estética no desenvolvimento da imaginação e para a sua compreensão da mesma. Para autor, o processo da produção artística é envolvido pela experiência. A vivência da produção artística como um momento de experiência poderá fazer a diferença entre ser arte ou não ser arte.

Pode ser escolhido um ângulo sem perder a satisfação estética experienciada no lançamento e no jogo. É esse grau de complementaridade de viver da experiência de vida, através dessa experiência adquirida que podemos perceber qual a diferença entre o que na arte é bom e estético do que não é. (Dewey, 2005, p.27)⁷

Na reflexão produzida sobre experiência na aprendizagem, através da obra de Dewey, é relevante mencionar que não existe limite à capacidade de aprender e transformar em significado próprio uma experiência, seja qual ela for. Mas, se a experiência estiver relacionada com a arte poderá transformar-se no inverso ao experienciado. Refere também a continuidade da experiência, argumentando que viver é uma experiência contínua. No que concerne à experiência artística integrada na aprendizagem, pode ser aplicada de duas formas, a experimentação estética, através do contato com a obra de arte e, a experiência material, pela exploração dos meios de produção artística.

Encontramos várias referências à utilização de metodologia de trabalho e pesquisa. Podem ser identificadas relações com a metodologia de ensino desenvolvida na Bauhaus.

⁷ An anglet may his catch without thereby losing the esthetic satisfaction he experienced in casting and playing. It is this degree of completeness of living in the experience of making and perceiving that makes the difference between what is fine or esthetic in art and what is not. (Dewey, 2005, p.27)

A disciplina de História e Cultura das Artes pode utilizar uma metodologia distinta de Oficina de Artes, mais próxima da prática, ou do Desenho, no qual a apreensão é feita pela prática. A cada disciplina podem ser aplicadas metodologias diversificadas.

Procurar-se-á uma metodologia que diversifique os métodos de ensino e aprendizagem para que cada estudante tenha a possibilidade de aprender os conteúdos de acordo com as suas características. Durante anos a escola seguiu uma metodologia de ensino-aprendizagem assente na transmissão oral, o professor quase que se aproximava a um padre no púlpito, os estudantes eram ensinados como se fossem um. Como não aprendemos todos da mesma forma, esta metodologia utilizada promovia a exclusão de alguns alunos. Hoje com a diversidade de meios que existem, esperamos que não aconteça uma forma de ensino que replique os métodos definidos no século XIX. O ensino ficou mais complexo para o professor, é relevante identificar e aplicar uma metodologia que procure ser o mais inclusiva possível, que contemple diferentes formas de ensino-aprendizagem.

Os computadores e outros dispositivos similares potenciaram novas formas de aprendizagem e consequentemente novas metodologias.

Bruner (1996), fala-nos da aprendizagem através do computador, que possui a limitação do próprio computador, toda o apoio oferecido à mente é através do computador. Na aproximação entre aprendizagem e computadores, para Bruner (1996) colocam-se três problemáticas: a reformulação das teorias de aprendizagem; a análise de protocolos ricos e a sua aplicação à teoria computacional e a ideia de uma central de computadores, que se adequa à teoria cognitiva. Na relação entre as teorias de ensino clássicas e o aprender de uma forma computadorizada, é criada a associação, pelos mais conservadores, de uma aprendizagem semelhante à “teoria da associação”. Mas, para Bruner (1996) os computadores são capazes de fazer melhor do que a “teoria da associação”. Relativamente à definição dos protocolos terão que ser reformulados no seu funcionamento para serem uma ajuda na aprendizagem dentro das suas limitações computacionais. Bruner (1996), na terceira problemática, associa uma central de computação à teoria cognitiva, como a metacognição⁸. Se, no final do século XX os computadores foram uma revolução no ensino, hoje com o incremento das suas funcionalidades e com a possibilidade de acesso à internet são ainda mais. Hoje os estudantes possuem mais canais de acesso à informação, colocando-os num outro patamar à entrada para a escola. McLuhan (2008) cita um executivo da IBM, que menciona: “Quando entraram para a escola, os seus filhos tinham já vivido diversas vidas, se comparados com os seus avós.” Poderíamos interpretar esta citação como uma

⁸ No processo de aprendizagem individual é utilizada a metacognição. Como forma de conclusão do ciclo. E para fechar o ciclo, apresentamos uma terceira estratégia metacognitiva, retirada dos trabalhos de Mayor, Suengas e Marques (1995), denominada auto-poiese, conceito adotado de Maturana e Varela (2001) para explicar a adaptação dos seres vivos, ou melhor, o autofazer-se. Essa estratégia complementa a ideia da tomada de consciência sobre a atividade de aprendizagem, sua regulação e a transformação necessária que o sujeito deve assumir a partir da experiência vivida, ou seja, dos significados que ele constrói. (Portilho, Cosme, Lemos e Correia, 2016, p.27)

demonstração das experiências a que os estudantes são expostos, através dos dispositivos digitais. Como já anteriormente mencionamos, quantidade de informação não se traduz em conhecimento. Mas é incontornável que os dispositivos digitais potenciam o acesso a universos que nenhuma outra geração anterior em idade escolar pôde experimentar. Também pode ler-se esta citação como uma ilustração da aceleração e a facilidade de acesso a outras realidades, que os meios digitais e em particular a internet trouxeram às nossas vidas, construindo a sensação de vivermos mais vidas. É relevante ressaltar que informação não é conhecimento, mas as experiências podem ser traduzidas em conhecimento, como Dewey (2005) explanou e já anteriormente foi mencionado.

É recorrente ouvirmos que a escola está ultrapassada e que não responde às necessidades da sociedade. Hoje essa ideia está ainda mais reforçada, pela não resposta das escolas às necessidades colocadas pelos novos meios de comunicação.

Na educação, a convencional fragmentação do currículo em disciplinas está hoje tão desatualizada como o *trivium* e o *quadrivium* medievais após o Renascimento. (McLuhan, 2008, p.350)

A insistirem nos atuais padrões de fragmentação não relacionada, os nossos currículos escolares não conseguirão senão produzir cidadãos incapazes de compreender o mundo cibernético em que vivem. (McLuhan, 2008, p.350)

Uma metodologia a aplicar no contexto da educação artística poderá ser a metodologia transformadora. Alexis Kokkos (2010), no seu ensaio sugere a sua aplicação na experiência Estética. Para aplicar o seu método desenvolveu sete etapas e em cada etapa é desenvolvida uma atividade específica.

Mesmo no curso de artes, é recorrente a utilização de metodologias em que o aluno tem uma postura mais passiva, sobretudo em disciplinas como História e Cultura das Artes e Geometria Descritiva. Pelas suas características, estas disciplinas potenciam uma metodologia de ensino-aprendizagem mais passiva, na qual o professor é o centro do conhecimento e os estudantes passivamente ouvem o professor. Mas tal abordagem não é imperativa e, dependendo do professor e da sua vontade, esta abordagem poderá dar lugar a novas dinâmicas tornando a disciplina mais ativa, interativa e consequentemente mais participativa.

Relativamente à disciplina de Oficina de Artes, pelas suas características esta potencia a aplicação de diversas metodologias de ensino-aprendizagem, dependendo da formação do professor e da abordagem que pretenda conferir à disciplina.

Durante longos anos, a reprodução foi um método de ensino utilizado pelos mestres nas oficinas. Walter Benjamin (1992), no capítulo, *Obra de Arte na Era de Reprodutibilidade Técnica*, faz referência à reprodutibilidade das obras de arte com vários objetivos, um deles a aprendizagem e prática das técnicas de arte, para divulgação das obras de arte.

A reprodução das obras de arte, ainda é hoje em dia utilizada nas nossas escolas como forma de prática da técnica e conhecimento das várias obras. Dewey (2015) na sua obra “*Art as Experience*”, faz referência ao mundo ateniense no qual a reprodução era uma forma de aprendizagem. Este método ainda hoje é utilizado como estratégia de ensino.

Sob certas condições, não é surpreendente que os Gregos atenienses, quando refletiam sobre arte, tivessem desenvolvido a ideia de se tratar de um ato de reprodução ou imitação. (Dewey, 2005, p6)⁹

No universo artístico, nas artes aplicadas como arquitetura e design há um recurso à metodologia de trabalho de projeto. Metodologia aplicada também em contexto escolar, permitindo ao professor trabalhar questões relacionadas com a autonomia, organização e sistematização de trabalho. Sobre a metodologia de projeto um autor recorrentemente é evocado, Bruno Munari (2001), que no seu livro, *Das Coisas Nascem Coisas*, apresenta a sua visão sobre a metodologia de projeto. A aplicação da metodologia é apresentada a partir do desenvolvimento de uma receita de arroz verde, sendo que a aplicação da receita é universal e, consequentemente, todas as pessoas que apliquem a receita obtêm o mesmo resultado. No entanto, constatamos na prática que nem sempre chegamos ao mesmo resultado aplicando uma mesma receita. Munari (2001) menciona que a metodologia poderá ser aplicada às mais diversas áreas de intervenção criativa. Através da metodologia apresentada, poderá configurar-se uma aprendizagem mais vocacionada para o design e menos direcionada para uma aprendizagem das artes plásticas.

Uma outra metodologia a ser aplicada em contexto de educação artística poderia ser a Metodologia Reflexiva. Este método pode potenciar a reflexão sobre o trabalho prático realizado. Promover a reflexão pode ser uma mais-valia no desenvolvimento pessoal e escolar.

A metodologia transformadora, desenvolvida por Jack Mezirow no início dos anos 80, primordialmente aplicada na educação de adultos, incorpora a validação e reformulação das estruturas de significado (Kokkos, 2010). Esta metodologia foi utilizada por algumas escolas, como forma de emancipação dos seus aprendentes. Para Kokkos, a experiência estética pode ser um complemento à Teoria Transformadora, devido à sua capacidade para processar diversos símbolos. Autores como Eisner referem a experiência estética como uma forma de expandir a imaginação. Perkins (1995) no seu livro, *The Intelligent Eye*, apresenta uma metodologia de análise, composta por quatro fases e tendo por base um sistema de observação sucessiva do trabalho artístico.

⁹ Under such conditions, it is not surprising that the Athenian Greeks, when came to reflect upon art, formed the idea that it is an act of reproduction, or imitation. (Dewey, 2005, p6)

1.5.2. Abordagens metodológicas nos programas das disciplinas do Curso de Artes

Nos diversos programas das disciplinas que compõem o curriculum do curso de artes visuais, são sugeridas metodologias de ensino-aprendizagem. Vamos enumerar as diferentes abordagens:

Geometria Descritiva

Esta postura metodológica envolvente facilitará a compreensão das situações espaciais que se colocam, permitindo vislumbrar o seu encadeamento e fundamentação. Para isso será indispensável que as respostas sejam testadas e, eventualmente, comprovadas mediante a resolução prática de problemas. Esta metodologia da resolução de problemas, ao promover um processo de ensino-aprendizagem em que o aluno se torna ator de uma investigação, devidamente conduzida pelo professor, deverá ser, por isso mesmo, uma via a explorar. Aliás, são numerosas as sugestões didáticas específicas, que apontam esse caminho. (Xavier, 2001, pp.11-12)

Desenho

Nas indicações genéricas relativas à gestão do programa, estabelece-se como metodologia mais adequada à aula de desenho, a observância da «Unidade de Trabalho», privilegiando a atividade oficial como via para a exploração de conteúdos. Cada unidade de trabalho deverá ser abrangente, ou transversal, quanto a itens de conteúdo presentes ou convocáveis, sem o que será reduzido o ganho para o aluno, em termos de prática objectiva e valor formativo do desenho. Por outro lado, sem o recurso às unidades de trabalho, o professor não conseguirá abordar simultaneamente os itens de conteúdo e garantir as horas de prática de atelier que a formação nesta área exige”. (Ramos, 2001, Desenho p.5)

Oficina de Artes

A questão metodológica de fundo deste programa situa-se nos domínios da pesquisa, da recolha e da experimentação. A pesquisa e a recolha desenvolvem-se preferencialmente no exterior, incidindo sobre temas e materiais quotidianos, decorrendo a experimentação na sala de aula, onde se procederá à comparação e à conjugação de técnicas convencionais com materiais não ortodoxos, considerando sempre as resultantes expressivas daí decorrentes”. (Gonçalves, 2005, p.6)

Oficina Multimédia

As aulas devem ser geridas de modo a que possa ocorrer uma aprendizagem por exposição de conceitos básicos técnicos, seguida de prática e experimentação desses conceitos. Idealmente, os conceitos devem ser explanados com recurso a exemplos”. (Lopes, 2006, p.7)

História da Cultura e das Artes

Consideramos então que devemos diversificar experiências de aprendizagem, partindo de documentos simples mas eficazes. Ora tal como é a ler e a escrever que se desenvolvem as competências da leitura e da escrita, é observando e refletindo que se aprende a interpretar a obra de arte, é trabalhando com cronologias e com mapas que se localizam no tempo e no espaço civilizações e acontecimentos. E sugerimos por exemplo trabalhar de forma activa e, preferencialmente colaborativa (a pares). (Pimentel, 2004, p.41)

As disciplinas através do seu programa propõem abordagens metodológica de ensino-aprendizagem, sugerida pelos criadores dos programas, são distintas entre si. A metodologia

sugerida pela Geometria Descritiva aproxima-se do método científico, recolha de dados, testar os dados e comprová-los. A disciplina de Desenho, por sua vez, deverá ser desenvolvida segundo uma prática oficial, ou seja, uma prática de trabalho que implica o desenvolvimento da capacidade de observação, num exercício contínuo que exige sempre o controlo do professor. Relativamente à disciplina de Oficina de Artes, o programa refere uma metodologia que se apoia na pesquisa, na recolha e na experimentação, exercida mediante o apoio do professor. É ainda relevante voltar a mencionar, que experimentação e expressividade no programa de Oficina de Artes devem acompanhar o rigor da representação. Relativamente à disciplina de Oficina Multimédia, é mencionado que a aprendizagem deverá ser feita através da exposição de conceitos básicos, enquanto na aprendizagem da História da Cultura e das Artes é mencionada a diversificação dos meios de ensino-aprendizagem. Como observamos, cada disciplina sugere uma abordagem diferenciada, mas podemos identificar proximidade entre as disciplinas de desenho e oficina de artes.

Após o reconhecimento das metodologias de ensino-aprendizagem, vamos procurar relacionar com estratégias pedagógicas desenvolvidas por autores como Dewey e Kolb. No programa de Desenho, é sugerida uma metodologia que privilegia o trabalho oficial e exploração (Ramos, 2001), poderemos considerar que a disciplina de desenho poderá ser lecionada através de uma metodologia de ensino-aprendizagem que favoreça a experimentação. Há uma proximidade das metodologias desenhadas por Dewey (2005) ou Kolb (2017), uma metodologia que reflete na forma como os estudantes podem aprender, uma metodologia que se foca na forma de melhorar como se aprende. A disciplina de Desenho foca-se numa aprendizagem pela experiência como a forma experimental. A disciplina de Oficina de Artes, menciona experimentação como metodologia de ensino-aprendizagem, que cai nos mesmos princípios do Desenho. O programa de Oficina de Artes menciona outra metodologia de ensino-aprendizagem, o projeto. Este segue um princípio metodológico que passa por várias fases, que vai do problema até à solução, aplicável ao design ou arquitetura. Ao longo do programa vamos encontrando referências às fases da metodologia projetual, como as referências à pesquisa, rigor e expressividade entre outras. Através das metodologias que se procuram combinar, podemos perceber que se procura tocar diversos territórios de criação artística.

A disciplina de Multimédia sugere duas metodologias de ensino-aprendizagem, exposição teórica dos conteúdos seguida da sua prática e experimentação. São formas de transmissão dos conhecimentos distintas, a exposição teórica tem como ponto de partida os conhecimentos do professor e a forma como os transmite à turma. O programa ao mencionar a exploração prática e a experimentação coloca-nos a necessidade de criarmos uma distinção entre as duas formas de aprendizagem. No contexto da disciplina de Oficina Multimédia a prática e exploração estão ligadas ao fazer, através do qual o estudante constrói o seu conhecimento. A prática poderá ser desenvolvida através de exercícios que o professor preparou previamente para os estudantes

executarem, de forma a adquirirem e desenvolverem competências pretendidas. Na metodologia experimental, há uma conexão entre a experiência do estudante e a forma como melhor aprende. Podemos considerar o exemplo da aprendizagem de um *software* que seja necessário à disciplina de Oficina Multimédia, o professor poderá disponibilizar um tutorial que os estudantes executam e estão a aprender pela prática ou colocar um exercício no qual os estudantes desenvolvem as suas competências no *software* a partir dos seus conhecimentos e da informação que encontrem.

Na disciplina de História da Cultura e das Artes, é sugerida a diversificação das metodologias de ensino aprendizagem, que deverá partir de documentos simples. Para os autores do programa da disciplina, as competências de escrita e leitura são desenvolvidas pela prática, mencionando que através da prática da observação e reflexão sobre as obras de arte os alunos serão capazes de as interpretar.

Em síntese, e como vimos verificando, as diferentes disciplinas que compõem o currículo do Curso de Artes sugerem abordagens metodológicas distintas entre si como podemos constatar. Podemos ainda acrescentar que as metodologias de ensino aprendizagem poderão motivar no professor questionamentos sobre a metodologia que está a aplicar, sobretudo quando a metodologia não está a produzir os resultados esperados. Kolb (2017) menciona a experiência de um professor que procurou aplicar a metodologia de Dewey, após 20 minutos de aula desistiu voltando à sua metodologia habitual. A Dewey a sua metodologia de aprendizagem baseada na experiência, motivou algum questionamento. Numa educação pela experiência, também se colocam questões relativas à relevância dos projetos a serem desenvolvidos, qual o proveito criativo e como será a sua continuidade. Outra questão levantada por Dewey (2015) é a posição de superioridade em que os professores se encontram em relação aos estudantes pois sendo mais velhos possuem maior experiência.

Relativamente à imagem, Duncum (2004), menciona a sua proximidade com a educação artística e a educação para os audiovisuais, ambas pedem aos estudantes um desenvolvimento da sua capacidade visual e auditiva. Como os audiovisuais são compostos por som e imagem, mas damos maior importância à imagem, Duncum (2004) sugere uma metodologia que procure despertar a atenção dos alunos para ambos. Esta metodologia será apresentada no ponto, A Relação dos Sujeitos com a imagem.

1.6 A disciplina de Intervenção no estágio: Oficina de Artes

Nesta disciplina, o processo de ensino-aprendizagem deve partir do incentivo à pesquisa, das opções relativas ao método de análise e síntese dos dados recolhidos, em ordem a um trabalho capaz de conjugar a poética do imaginário com o rigor da expressão. (Gonçalves, 2005, p.5)

A citação apresentada foi retirada do programa da disciplina de Oficina de Artes, a partir dela podemos inferir princípios orientadores para a disciplina. Princípios que estão assentes na pesquisa, na análise e síntese dos dados para o desenvolvimento de um trabalho que articule rigor e expressão. Passos que são identificáveis numa metodologia de projeto, como recolha de dados e a sua análise para o desenvolvimento de um trabalho.

Uma reflexão que é desenvolvida no ensino artístico é a importância da emancipação do estudante poderá ser relativamente a várias demandas escolares, como a sua relação com o saber, a ideologia artística proposta pela escola, entre outras. Pelas suas características a arte poderia funcionar como emancipadora, como defende Rancière (2002), mas contrariamente está ao serviço do controlo e da modelação social. Como defende Martins (2016), no seu texto, *“Impossibilidade de um devir”*, a escola funciona como um espaço de socialização, vigilância e controlo.

Calado (1994) aponta as diversas exigências da escola portuguesa e várias contradições. Menciona as novas formas de aprendizagem geradas pelas novas tecnologias e as dificuldades de mobilização de toda a comunidade escolar, face aos condicionalismos que a escola detém. Lipovetsky (2016) menciona que as novas práticas de ensino estão em confronto com as pedagogias mais tradicionais. Esse choque entre as práticas tradicionais pode ser sentido, em alguns momentos no programa de Oficina de Artes. É também necessário distinguir entre a formação técnica para a produção de imagens, nos diversos média, da formação necessária para a compreensão da imagem enquanto objeto de análise. Como Calado (1994) refere, há uma diferença entre estas duas formas de educação, educação pela imagem e educação para a imagem. Na educação pela imagem existe uma preocupação com o conteúdo, na educação para a imagem há uma preocupação com o conhecimento técnico.

Para além do método, no programa podemos encontrar referências à forma como o exercício da disciplina deverá ser desenvolvido. O programa indica a forma como os conteúdos devem ser abordados, bem como a atitude quer do estudante quer do professor perante a disciplina. Através da citação transcrita no início, podemos inferir que a disciplina está mais próxima das artes aplicadas do que das artes plásticas. A aproximação pode ser identificada através das metodologias de ensino-aprendizagem sugeridas no programa, parecendo a metodologia de projeto uma estratégia pedagógica aplicada nos cursos de arquitetura e design, não tão aplicável às artes plásticas. No que concerne aos cursos de cinema e audiovisuais é uma metodologia que está presente, mas não é a única a ser utilizada.

Seria de esperar que uma disciplina como Oficina de Artes valorizasse a experimentação de diversos materiais, formas de experimentação de várias matérias e também de diversas linguagens de produção artística. É ainda relevante o exercício técnico do olhar e da expressão e o seu contributo para o exercício da análise e visualização do olhar. Note-se que ensinar a fazer imagens não é o mesmo que ensinar a ver imagens. A capacidade de analisar imagens é tão relevante quanto a capacidade de as fazer, sobretudo numa sociedade na qual a imagem ganhou muita preponderância.

Motivado pela complexidade da imagem, a sua análise poderia ser compartilhada por outras disciplinas. Na imagem podemos identificar figuras de estilo, simbologias e influências de vários períodos da história, como John Berger (2018) nos demonstra no seu livro, as influências da pintura na imagem fotográfica produzida para a publicidade.

Para a produção de imagens, é relevante que o produtor conheça os códigos da imagem, para que estes não sejam preteridos em favorecimento dos conhecimentos técnicos, pelo menos, de forma inconsciente. Mas é ainda de salientar, que o inverso também não deve acontecer, o favorecimento dos conhecimentos teóricos das imagens em detrimento dos conhecimentos técnicos, salvo seja esse o propósito do trabalho/projeto a ser desenvolvido. No momento que vivemos, rodeados de imagens, é cada vez mais premente que os estudantes para além de produzirem sejam capazes de interpretar as imagens que os rodeiam.

Da análise do programa da disciplina de Oficina de Artes, é possível constatar que a componente técnica da produção de imagem é muito marcada e patente a sugestão desta abordagem através do recurso a diversos meios. A relação com o fazer encontra-se muito presente na disciplina de Oficina de Artes, sendo favorecida a experimentação como forma de aprendizagem de várias técnicas e linguagens criativas. John Dewey (2005) no livro “*Art As Experience*” menciona a continuidade da experiência artística e a sua relação com a prática e a vida criativa no processo de viver.

Através do nome da disciplina, podemos estabelecer duas relações: a primeira, através do trabalho oficial que estará presente na disciplina; a segunda está relacionada com a produção artística na disciplina, na qual o aluno poderá experimentar distintas formas de criação. Como forma de aprofundar, vamos procurar o significado das palavras/conceitos de Oficina e Artes.

Na busca pela definição através do nome, iniciou-se pesquisa no dicionário do significado individual de cada palavra. Na primeira leitura, Oficina, está relacionada com o desenvolvimento de trabalho manual e operário. É esta a primeira interpretação que poderá ser retirada, ou seja, será desenvolvido um trabalho manual que poderá remeter para a execução de trabalhos repetidos e maquinais, como o são, a produção de livros, o artesanato, a cerâmica, entre outras. Até aos dias de hoje, o termo “oficina” tem grande relação com trabalhos que utilizam a manualidade.

Podem ser encontradas referências às oficinas de produção artística, ligadas ao ensino pelos mestres onde o aprendiz se limita a reproduzir, muito relacionadas com a perspectiva artística. A

metodologia de ensino situa-se, neste contexto, como método de transmissão de conhecimentos, no sentido de reproduzir o modo operatório do mestre, sendo o aprendiz, um mero sujeito que opera a forma de fazer do seu mestre. Walter Benjamin no seu livro, “*Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*”, faz referência ao ensino na oficina utilizado pelos mestres.

Por princípio a obra de arte foi sempre reprodutível. O que os homens tinham feito sempre pode ser imitado por homens.” (Benjamin, 1992, p.75)

Os antigos mestres nas suas oficinas utilizaram a repetição e a cópia como metodologia de ensino. Na época, a arte tinha como função a reprodução mais fiel à realidade, mantendo-se essa realidade até ao aparecimento da fotografia em 1816, pelo processo de heliografia e posteriormente a evolução para o daguerreótipo permitiu uma representação da realidade mais verosímil comparativamente à pintura, deixando esta de desempenhar a função de representação que lhe estava atribuída, mas tornando, por esse meio, possível a libertação ao nível da expressividade; a utilização da cor, das formas e da expressividade do gesto como ênfase da sua individualidade em vez da sua aplicação mimética da realidade. Posteriormente, verificou-se uma disputa entre o poder da fotografia e o potencial dos pintores. Importa aqui salientar que muitos mestres pintores utilizavam técnicas de reprodução com o propósito de responderem às suas intenções. David Hockney (2001) no seu documentário “*Secret Knowledge*” procurou desmontar e provar que alguns artistas utilizavam técnicas de transferência nos seus trabalhos, dominando técnicas como a câmara escura, a câmara lúcida ou clara e o recurso a espelhos. Talvez a palavra “Oficina”, direcione para as artes aplicadas, aproximando-se mais dos métodos e técnicas do Design do que dos conhecimentos e práticas das artes plásticas.

Nos objetivos do programa de Oficina das Artes, encontramos várias referências a este ensino mais técnico e manual.

Desenvolver conhecimentos e competências já adquiridos em áreas afins, relacionando-os e adequando-os aos diversos modos de projetar; entender os modos de projetar como parte integrante do processo artístico, relacionando a dinâmica das aprendizagens anteriores com as novas hipóteses expressivas. (Gonçalves, 2005, p.3)

Existem várias referências, feitas de uma forma repetida à metodologia projetual, modos de projetar, representação rigorosa dos espaços. Competências associadas aos vários ramos do design e da arquitetura, que se distanciam da forma de trabalhar da arte. A definição de “Oficina” presente no dicionário terá o mesmo significado de ateliê, lugar onde são executados trabalhos.

Oficina de Artes é uma disciplina cujo nome revela da noção de ofício no sentido que lhe é conferido pelo operador plástico (...). (Gonçalves, 2005, p.2).

Logo no primeiro parágrafo do programa, fica a sensação que se trata de uma disciplina mais ligada às artes aplicadas do que às artes plásticas. Verifica-se, claramente, um benefício da técnica, um raciocínio eficaz, disciplinado e preparado para cumprir a função social. Após a definição de Oficina, vamos definir a palavra / conceito de Arte, como a formação artística se encontra presente e se desenvolve no programa de Oficina das Artes.

Arte, é um conceito de complexa definição, conduz-nos por vários caminhos da História da Arte, filosofia estética e sociologia da cultura (Melo, 2001). Arte terá sempre uma definição diversificada dependendo da abordagem que se procure sobretudo na contemporaneidade, podendo-se também referir que não tem uma definição simples e consensual.

O que é a arte? É a questão à qual várias áreas das ciências humanas procuram responder. Para Melo (2001), a perspectiva sociológica é abrangente, cobrindo a opinião pública e a especializada e estabelece três dimensões: económica, simbólica, política. Melo cita Nelson Goodman, segundo o qual se deveria alterar a questão sobre a arte.

Parafraseando Nelson Goodman, passar da questão ontológica «que é arte?» para outra de saber, não tanto «quando é» no sentido do construtivismo desse autor – sobre condições de funcionamento dos «sintomas do estético» –, mas «onde é». Naturalmente com a inclusão de «como» e «com quem é». (Melo, 2001. p.15)

Arnold Hauser (2000), enquanto historiador, refletiu sobre a definição de Arte, identificando-lhe características, a sua capacidade de representar a realidade e, embora de uma forma imperfeita, possui a qualidade da criação da existência. É uma fonte de conhecimento, através da citação da fronteira onde a ciência falha e é fonte de investigação para outras áreas de produção de conhecimento, como a psicologia.

A procura pela resposta «O que é a Arte?», não é recente. Tolstói (2018) viajou por várias escolas do pensamento estético. Contatou com várias teorias vigentes e procurou apontar-lhe parte das suas fragilidades, até chegar a uma definição de arte. Temos de considerar que a sua reflexão é influenciada pelo pensamento do século dezanove e anteriores.

Provocar em si o sentimento já experimentado uma vez e, ao provocá-lo em si por meio de movimentos, de linhas, de cores, de sons, de imagens, de palavras proferidas, transmitir este sentimento de maneira que os outros o experimentem — nisto é que consiste a atividade da arte. Portanto, a arte é uma atividade humana que consiste em alguém transmitir de forma consciente aos outros, por certos sinais exteriores, os sentimentos que experimenta, de modo a outras pessoas serem contagiadas pelos mesmos sentimentos vivendo-os também. (Tolstói, 2018, p82)

A abordagem de Toltsói (2018) procura uma função da arte, a sua expressão artística como um propósito funcional, como refere, Aires Almeida (2007) na introdução do livro, *O que é a Arte*.

As questões levantadas pela arte, são colocadas desde Platão; como refere Orey (2007), é na segunda metade do século XX que ganha maior relevância com o desenvolvimento da arte abstrata. Até então a arte era simples de definir e quase todos os observadores eram capazes de realizar a diferenciação. Existia uma relação com o real, a representação de um momento, a produção artística que hoje é identificada como arte abstrata, à data não seria considerada arte.

Mas para uma definição mais direta podemos consultar o dicionário de estética, no qual se diz, a propósito da arte:

A sua aceção mais genérica, e habitualmente reconhecida pelos dicionários como primária ('actividade humana que se exerce segundo regras ditadas pelos seus estudos e pela experiência'), remete para os seus significados pré-modernos, enquanto a sua excepção estética é, pelo contrário, recente. (Cachai e D'Angelo, 1999, p.33)

A citação, retirada da definição presente no dicionário, remete a arte para a atividade humana. Mas ao longo da definição, há uma referência ao étimo da palavra, Arte. Relativamente ao seu léxico, sobre a proveniência da palavra, vai ao latim, indo-europeu e ao grego no qual aparece o termo *techné*, mais próximo de uma abordagem mais técnica da arte, mais próxima da oficina. Durante longos anos a arte tinha um papel de representação mimética, de pessoas e espaço envolvente. Com o aparecimento de um meio mais eficaz de representação, funcionalidade ocupada pela pintura, a arte, em particular a pintura, passa para uma forma mais experimental de representação, sendo mais difícil a sua identificação com arte. Na contemporaneidade, a definição e a catalogação é mais complexa de ser feita.

A perspectiva oficial das artes encontra-se muito presente neste programa, sendo constante o apelo à técnica, fazendo sentir a sua relevância. São feitas várias referências à realização de pesquisas, recolha e experimentação, sendo dada ênfase à recolha de referências visuais, podendo ser feita através de vários meios: fotografias; recortes de jornais e revistas; internet entre outras. A aplicação destes materiais deveria ser feita na relação com técnicas mais convencionais, que se podem definir como o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, as técnicas de impressão, mediante as condições oferecidas pela escola. Neste programa, a experiência é algo que está muito controlado: “Explorar técnicas de representação expressiva e rigorosa do espaço e das formas que o habitam”, (Gonçalves, 2005).

Ao analisarmos o programa de Oficina de Artes, podemos encontrar uma proximidade à produção artística como função, próxima da ideologia defendida por Tolstói, funcionalidade essa que está hoje presente nas artes aplicadas, como o design e a arquitetura. Para analisar o programa da disciplina destacamos citações como, o *rigor da expressão*. Neste programa há várias ambiguidades, como exemplo a da frase “*junta a poética do imaginário com o rigor da representação*”, isto é, ao mesmo tempo que o aluno deve ser imaginativo deverá também ser rigoroso na sua representação, é como se o aluno devesse ser criativo, mas dentro de limites, que

se devem reger pelo rigor da representação. Ao mesmo tempo, para conceber as suas criações o aluno deverá aplicar uma metodologia de trabalho que mais se aproxima ao trabalho de um designer ou arquiteto do que de um artista, se o programa for desenvolvido pelas linhas orientadoras.

Pode ser sempre colocada a questão como se poderá desenvolver alguma coisa que seja expressiva e rigorosa ao mesmo tempo, por ser identificada oposição entre os conceitos expressivo e rigoroso, recorrendo às obras de Bruno Munari (2001), *Artista e Designer* e Vilém Flusser (2010) no seu livro, *Uma Filosofia do Design*. Neste, o autor recorre ao étimo da palavra design, mencionando as suas origens na língua grega e no latim, para demonstrar uma aproximação entre a arte e técnica. Para o autor, o design é estreita ligação entre dois universos distintos: arte e técnica, promovendo uma união entre a arte e técnica. Por sua vez, Munari (2001) cria uma separação entre o artista e o designer, mencionando que o artista desenvolve ideias subjetivas, absolutas, indiscutíveis comparativamente ao designer que trabalha com a razão. Dewey (2005) também menciona a separação da arte e da técnica. Para o autor, a evolução da indústria promoveu o afastamento dos artistas do centro da atenção, para as margens. O trabalho artístico não era compatível com o industrial e massificado. As suas necessidades requeriam capacidades de resolver os problemas colocados pelos produtos de uma forma pragmática e rentável.

Devido às mudanças nas condições da indústria, os artistas foram empurrados para as margens convencionais da atividade. A indústria foi mecanizada e os artistas não trabalham mecanicamente. (Dewey, 2005, p8)¹⁰

Esta relação entre arte e indústria não está tão próxima à relação que estávamos a estabelecer entre artista e designer, como defende Munari (2001). Mas demonstra a separação criada entre a produção artística e industrial, que o design veio resolver, como menciona Flusser (2010). Na relação que se estabelece entre artista e designer, relativamente à forma como desenvolvem o seu trabalho, voltamos a evocar a relação que se estabelece no programa de Oficina de Artes entre rigor e a expressão. O rigor da expressão, talvez esteja mais próximo do design, do que das artes plásticas.

Uma consequência fundamental da aposta expressionista é a insistência no construtivismo, a elevação da construção ao nível de um meio de expressão. O Impressionismo, na sua época áurea, ignorou por completo a construção. Resistiu, de forma elementar, os fenómenos do mundo da cor, escolhendo e acentuando este ou aquele aspeto, de acordo com o temperamento do artista. (Klee, 2001, p.10)

¹⁰ “Because of changes in industrial conditions the artist has been pushed to one side from the main stream of active interested. Industry has been mechanised and an artist cannot work mechanically.” (Dewey, 2005, p8)

A conciliação do rigor com a expressividade, como é solicitado aos estudantes no programa de Oficina de Artes, é difícil de conciliar nas áreas do design ou da arquitetura. Podemos encontrar o rigor e a expressividade a serem trabalhados em conjunto no cinema. Todo o processo de produção de um filme, seja ficção ou documentário requer muito rigor, desde a fase de pré-produção até à pós-produção e em todo o seu rigor técnico. Mas a expressividade não se pode perder, é identificada nas imagens captadas e no desempenho dos atores. É devido à simbiose entre a técnica e expressividade que identificamos no cinema a arte que consegue combinar estes conceitos opostos. É ainda relevante ressaltar que relações entre arte e design, expressividade e rigor, não são consensuais.

Após a leitura do programa, podemos mencionar que a arte não funciona como um espaço de libertação, como defende o artista Ben Shahn (1957), mencionado no texto de Kerry Freedman (2000) *Social Perspectives on Art Education in the U. S.: Teaching Visual Culture in a Democracy*, no qual esta defende um ponto de vista mais libertador da arte. A partir da sua experiência com o ensino, ela entende que a arte deve ser mais uma forma dos estudantes pensarem, do que só um domínio da técnica. Este ponto de vista encontra-se em oposição ao apresentado no programa de Oficina de Artes, onde a técnica ganha predominância relativamente à expressão. Ben Shahn (cit. in Freedman, 2000) partilha com o leitor um incidente que teve lugar numa das suas aulas, para demonstrar o seu ponto de vista. Dá o exemplo de um aluno o ter interpelado, no sentido de aprender a pintar e não aprender filosofia.

Ben Shahn (1957) pretende que os estudantes se tornem livres e emancipados, capazes de refletir por eles, dispondo na produção artística de ferramentas de organização do pensamento. No manifesto produzido por Kerry Freedman (2000), é abordado o ensino da arte enquanto um ponto de partida no pós-modernismo, sugerindo maior autonomia de professores e estudantes. Aponta uma forma de racionalizar o ensino, indicando três princípios: diferença; pluralidade e independência. No programa são sugeridas metodologias de trabalho:

O artista Ben Shahn (1957), um educador com uma perspectiva social, expõe o problema relativamente ao ensino: No meio de uma conversa, um dos meus estudantes aproximou-se e disse-me: ‘Sr. Shahn, eu não vim para aqui para aprender filosofia, eu só quero aprender a como pintar’. Eu perguntei-lhe qual dos cento e quarenta estilos ele queria aprender, ele começou a construir de uma forma ainda grosseira uma aproximação à percepção. Posso ensinar-lhe como se misturam as cores, ou manipular óleo, tempera ou aquarela. Mas com certeza, que não vou conseguir ensinar-lhe nenhum estilo de pintura, pelo menos não pretendo fazê-lo. O estilo hoje em dia é a forma de criar significado, criar uma visão estética e um conjunto de várias intenções. (Freedman, 2000, p.317).

A abordagem que Kerry Freedman (2000) propõe para o ensino da arte é uma abordagem distinta da sugerida pelo programa de Oficina das Artes. Kerry Freedman refere uma educação artística libertadora, sendo este ponto de vista oposto ao defendido pelo programa de Oficina de Artes, que sugere um ensino artístico mais técnico e controlador.

Mas deveremos ter em consideração que existem várias perspetivas na operacionalização de um currículo e dos seus conteúdos. Para Freedman (2000), a arte deve atravessar vários territórios, como a relação entre arte e sociedade ou a exploração de diversas linguagens artísticas. É ainda relevante referir os trabalhos de Kevin Tavin (2009) e Christina Chin (2015), pelo foco na relação entre educação artística e cultura visual. Para Christina Chin, através da cultura visual podemos desconstruir as diversas camadas existentes nas imagens e chegar à sua essência. Kevin Tavin menciona a cultura visual como uma forma de deslindar as imagens. Colocando em confronto o ponto de vista destes autores com a forma sugerida pelo programa de Oficina de Artes, este tende a revelar maior preocupação com a formação e preparação social e técnica do estudante do que com sua formação artística.

A produção artística contemporânea aceita diversos tipos de meios, não está agarrada exclusivamente à pintura, escultura, arquitetura entre outros. Hoje a produção artística aceita a imagem fotográfica; o vídeo; multimédia; som; entre outros. Como por exemplo o trabalho de artistas ou coletivos como: Bill Viola; Etoy; Jodi; Hannah Hoch, entre outros. São ainda os artistas que se apropriaram das redes sociais para produzir o seu trabalho. A imagem está muito presente na produção artística da atualidade.

O programa reflete uma expressão artística do início do século XX, com algumas aproximações à Bauhaus, situando-se assim longe do pensamento emergente da educação artística, crítico e transformador, onde o professor pode ser o promotor da identificação deste pensamento emergente, a ser integrado e apropriado pelos estudantes.

É habitual e dependendo dos pontos de vista, é necessário, fazer a distinção entre belas artes e artes aplicadas ou artes tecnológicas. (Dewey, 2005, p27)¹¹

Com a evolução tecnológica e a apropriação destas tecnologias pela arte, os limites da arte são cada vez mais indefinidos e mais distantes da arte do início do século XIX. Mas, ainda é possível identificar as barreiras entre belas-artes e artes tecnológicas. A experiência ocorre continuamente devido à interação com a vida, proporcionando condições para a produção artística. O que pode levar a concluir que o programa de Oficina das Artes revela uma ligação estreita à arte representativa própria de um período histórico anterior ao modernismo. Uma expressão artística que estava assente na representação mimética da realidade, tendo sido substituída pela fotografia.

No programa de Oficina de Artes, confluem duas formas de criação, uma direcionada para o design como podemos perceber através da evolução de características identificáveis no design, tais como, o rigor da expressão e a metodologia projetual. A segunda é uma criação artística

¹¹ It is customary, and from some points of view necessary, to make a distinction between fine art and useful or technological art. (Dewey, 2005, p27)

voltada para uma representação da realidade, não considerando linguagem artísticas mais próximas da atualidade.

É um pensamento cada vez mais emergente, o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes, como demonstram os autores Loponte (2012) e Tavin (2009). O desenvolvimento da capacidade de desconstruir e analisar, potenciada pela educação artística, pode ser uma mais-valia para a interpretação de imagens. No programa de História da Cultura e das Artes, é referido que o professor deve estimular a capacidade de interpretação das imagens. A sua referência não é direta aos conteúdos relacionados com os meios de produção de imagem, que inundam o nosso dia-a-dia.

Em síntese, a perspetiva que o programa de Oficina de Artes nos dá sobre a imagem, é sobretudo o desenvolvimento de um olhar técnico, a capacidade que um estudante deverá ter para representar ou se expressar através de técnicas manuais. Apesar de mencionar uma pluralidade de linguagens artísticas que atravessam a História da Arte e ao contrário de outros programas como o de História da Cultura e das Artes, mesmo de uma forma indireta refere que o professor deverá promover a capacidade de observação. Apesar da promoção da expressão artística manual, são sugeridas metodologias de ensino-aprendizagem próximas ao design e arquitetura como é a metodologia de projeto.

É relevante mencionar a não existência de referência às expressões artísticas mais atuais, consideradas disruptivas por Adams (2010); a produção artística contemporânea utilizaria métodos não disruptivos com as práticas artísticas enraizadas nas escolas. As práticas artísticas mais contemporâneas promovem o questionamento dos conteúdos e metodologias presentes no currículo artístico vigente na generalidade das escolas. Adams refere os exemplos do *Room 13*¹² e *TAC*¹³ como exemplos disruptores do ensino artístico presente na escola, o que podemos constatar caso coloquemos em confronto os projetos *Room 13* e *TAC* com o currículo do curso de artes, do ensino português. Ao analisar o programa de Oficina de Artes, parece distante de uma educação artística, como é descrita por Adams, Switt & Steers, entre outros. Nos programas do curso de artes e sobretudo no programa de Oficina de Artes, não há referência à expressão artística contemporânea. Era expectável que o programa de Oficina das Artes tivesse presente a criação para a arte contemporânea e não toda a influência da metodologia e do ofício. O pensamento artístico é colocado de lado, não há lugar à especulação, ou à livre exploração plástica.

¹² Room 13 – Room 13 began as a primary school art project in Scotland in the early 1990s where, through the employment of artists and the use of a dedicated art studio (room 13), pupil autonomy and management became the dominant model (Adams 2005; Atkinson and Dash 2005). (Adams, 2010, p.685)

¹³ TAC – “Teaching through Contemporary Art” - The TCA study took place in UK state primary, secondary and special schools, and was predicated on the professional development of the project teachers, through extended exposure to contemporary art and artists in galleries, from which they designed and initiated experimental projects for their respective schools (Adams et al. 2008) (Adams, 2010, p.685)

1.7 A preparação artística

No âmbito deste relatório é relevante perceber como a preparação artística é feita na disciplina de Oficina de Artes e como poderá contribuir para a análise de imagens. Na continuação da análise do programa, podemos observar a preocupação com o método, com a análise das representações e com as representações. É de considerar ainda a diversidade dos estudantes, nem todos com os mesmos objetivos, pretendendo ser artistas. Esta diversidade relevante deve ser levada em consideração pelo professor que execute o programa de Oficina de Artes.

Arte, na perspetiva de David Perkins (1995), é uma forma de desenvolvimento do raciocínio, referindo, que uma obra de arte não revela todos os seus segredos na primeira observação, é necessário dispormos de algum tempo para que uma obra de arte se revele. Devido à sua construção por camadas, ela vai-se revelando à medida que vamos aprofundando a nossa análise. Para o autor, olhar para uma obra de arte requer pensamento (Perkins, 1995), configurando uma excelente forma de desenvolver e melhorar a nossa capacidade de reflexão e olhar. Em "*Thinking through looking*", David Perkins (1995) faz menção à capacidade reflexiva que a arte possui desde logo porque a capacidade de observar uma obra de arte não se limita a uma rápida visualização. É cada vez mais complexo conseguirmos estar perante um objeto artístico durante muito tempo. Os novos meios de produção de imagens aceleraram a forma de ver e a capacidade de observar. Mas, as características analíticas veiculadas pela análise artística podem contribuir significativamente para a análise de imagens. Hoje é preponderante que a preparação artística também seja uma preparação para a imagem, não só exclusivamente para pintura, escultura, arquitetura ou design, também para a fotografia, vídeo, cinema e imagem digital. O conhecimento artístico pode fornecer conhecimentos a serem aplicados na análise da imagem, o que se revela importante num mundo repleto desta.

Após a análise feita anteriormente, à disciplina de Oficina de Artes, concluímos que a formação artística do curso de artes do ensino secundário está distante de uma preparação fundamentalmente artística dos seus estudantes. Mas será esse a sua principal função, a preparação de seus estudantes para o Mundo da Arte, expressão desenvolvida pelo teórico Arthur Danto.

O Mundo da Arte, conceito desenvolvido pelo teórico Arthur Danto (1961), provavelmente estará mais próximo do entendimento de Sócrates, por a arte se ter dedicado à representação do real durante longo tempo, tendo caído com o aparecimento dos movimentos considerados modernistas. O autor parte das teorias de Sócrates, para rebater a teoria que arte é o que melhor representa a realidade, o que foi verdade durante longos anos, sendo muito fácil uma definição de arte.

(...) a Teoria da Arte como Imitação (TI) é uma teoria extraordinariamente convincente, capaz de explicar muitos fenômenos relacionados com a produção e avaliação das obras de arte, e confere uma unidade surpreendente a um domínio complexo. (Danto, 1961, p.81)

Pode ainda ser lançada a questão, será que a disciplina de Oficina de Artes tem que ser direcionada só para o ensino da Arte? No universo do ensino secundário, nem todos os estudantes têm o objetivo de ser artistas. Existem objetivos muito distintos, como cursos de cariz mais técnico, como arquitetura, design, fotografia, cinema, entre outros. É ainda relevante mencionar que alguns estudantes não sabem o que querem, não sentem atração por nenhuma área, muitas vezes nem pelas artes, só optaram pelas artes por lhes parecer mais simples comparativamente aos restantes cursos do ensino secundário.

Oficina de Artes é a disciplina que faz a ponte com o universo da arte, podendo ou devendo contribuir para o relacionamento dos estudantes com a arte e com a imagem. Poderá ser mais relevante para estudantes, a experimentação do máximo de áreas possíveis para perceberem qual a área ou áreas dos seus interesses.

É ainda nesta perspetiva que se invoca, neste processo de identificação dos saberes, que os estudantes deverão começar a observar em vez de só olhar. A aceleração provocada pelos tempos e pelas redes sociais, nas quais as imagens são vistas a uma velocidade estonteante, retirou a capacidade de estar perante uma obra de arte, por alguns minutos e analisar desde o seu conteúdo até à sua técnica. Mesmo quando falamos de imagem em movimento e, em cinema particularmente, está a sofrer com a forma acelerada como as imagens são consumidas. Assim como a influência de produtos audiovisuais, que recorrem a montagem com ritmo acelerado, como são os videoclipes, retirou ou reduziu a capacidade de ver cinema que utilize planos com maior duração, contemplativos, acabando por afastar os espectadores da sala de cinema.

Perkins, no seu livro, *The Intelligent Eye*, refere porque olhar para uma obra de arte requer pensamento, mencionando as suas considerações:

Não só os estudantes podem aplicar conhecimentos paralelos à observação de obras de arte e ao pensamento reflexivo no geral, como a arte pode promover uma excelente forma de transferir qualidades e capacidades de relacionar conexões entre o mundo e fora dele, devido às suas qualidades motivacionais. (Perkins, 1995, p.11)¹⁴

Na sociedade do imediato, onde toda a informação está à distância de um *click* é relevante considerar que os estudantes não dispõem muito tempo na observação das obras de arte, a qual é realizada de uma forma superficial, de passagem, quando não há rejeição do que está a ser

¹⁴ Not only can students apply parallel skills in looking at art and reflective thinking in general, but art can provide a strong base for developing transfer because of its motivating qualities and capacity to support connections with the world outside itself. (Perkins, 1995, p.11)

observado. A educação artística poderá fornecer ferramentas para uma observação mais atenta e informada das obras de arte e aumentando o tempo despendido em frente a uma obra de arte.

Para Perkins (1995), a observação de obras de arte contribui positivamente para o raciocínio, devido a estas não se revelarem no primeiro olhar, configurando igualmente uma forma de cultivar o pensamento.

Um olhar pensativo e reflexivo, sobre um trabalho artístico contraria a disposição negativa, devido ser uma âncora para nossos pensamentos sensoriais ou produzir pensamentos contrários às ideias que podem ser verificadas instantaneamente. O trabalho artístico pede o nosso envolvimento. (Perkins, 1995, p.10)¹⁵

É relevante mencionar que os estudantes hoje chegam às escolas, cada vez mais munidos de ferramentas como computadores portáteis, telemóveis entre outros. Permitem maior acesso à informação, mas nem sempre ao conhecimento. Comparativamente a outras gerações, dispõem de recursos e estão muitos passos à frente no domínio das novas tecnologias. A possibilidade de acesso rápido à informação começa a revelar repercussões não imaginadas. Este contributo para a análise da imagem pode ser desenvolvido através da prática e não só pela teoria. Muitas vezes cai-se numa abordagem excessivamente teórica do universo da imagem, podendo levar ao afastamento dos estudantes.

1.8 Para uma síntese da relação entre a imagem e a aprendizagem

A imagem hoje é portátil, pode ser considerada onnipresente, meios como a rádio, televisão e jornais, atingiram um elevado número de pessoas desde o seu aparecimento. No entanto e com o aparecimento da internet, os meios de comunicação tradicionais têm vindo a perder a sua hegemonia. A *World Wide Web*, neste momento tem uma abrangência global, comparativamente aos meios de comunicação tradicionais. O advento da comunicação digital trouxe novos desafios na forma como lidamos com a imagem. Será que a escola está a conseguir lidar com os novos meios de comunicação? Como os telemóveis e demais meios digitais estão a ser integrados nas salas de aula?

Na atualidade parece-nos fundamental refletir sobre a relação entre escola e imagem, como a imagem está a influenciar a escola, como a escola está a lidar com a imagem, quais são as repostas encontradas no seio da escola para lidar com a imagem. A imagem como já mencionamos, está presente na escola através dos estudantes e nas atividades letivas. A utilização da imagem nas atividades letivas é uma estratégia para cativar a atenção dos estudantes. A imagem é sedutora, envolve-nos, pode ser superficial ou cheia de significados que se desvendam mediante o desbloquear de cada camada que a compõe, como são hoje exemplo as imagens

¹⁵ Thoughtful, reflective looking at works of art counters these negative dispositions because art offers a sensory anchor for our thinking against which ideas can instantly be checked. Works of art call forth our persona involvement. (Perkins, 1995, p.10)

publicitárias. Berger (2018) fala-nos como a imagem nos rodeia e, apesar da atualidade que possa ser atribuída ao seu discurso, hoje a imagem envolve-nos, em parte motivada pela publicidade. Para o autor, a imagem publicitária ocupou o espaço destinado à pintura na atualidade e, como sofreu a influência da pintura nos anos 60 do século XX.

Para Martin Joly (2007), o termo imagem é utilizado com objetivos tão diversos e sem ligação aparente, que se torna difícil a criação de uma definição. A definição de imagem, durante o século dezoito e dezanove, era uma urgência, como refere Mitchell (2005). Mas, se hoje perguntamos menos o que é uma imagem, não é pela perda de influência sobre nós ou por conhecermos melhor a sua natureza (Mitchell, 2005).

Liposveksy (2016), também recentemente refere que a imagem publicitária a partir dos anos 50 é a responsável pela produção de imagens de alegria, prazer e sonho. Esta forma de olhar as imagens foi também defendida por Berger (2018) no seu livro e série televisiva dos anos 70.

Hoje com a existência dos dispositivos móveis, a imagem está e é onnipresente, ganhando muito poder. Mitchell (2005) refere, sobre o que são hoje as imagens, que estas não perderam o poder sobre nós, nem por serem percebidas. A resposta à imagem só se tornou secundária, por problemas de linguagem na evolução da crítica moderna. O autor menciona também, que é um lugar-comum da crítica cultural moderna mencionar que hoje a imagem tem um poder inimaginado.

Está a acontecer uma alteração no ensino, na perspetiva de Freedman (2005), a forma como percecionamos o presente e o passado está a sofrer uma sobreposição. A alteração na perceção da imagem poderá promover alterações no ensino ou deveria promover alterações.

Calado (1994), já citada por diversas vezes, demonstrou como a imagem na escola perdeu relevância de uma forma geral. No que concerne ao curso de artes, este não reflete a influência que a imagem possui hoje na sociedade. Com a forma que a imagem possui, podemos questionar-nos qual será o primeiro contato que estudantes tem com a estética da imagem. Freedman (2005) refere que o primeiro contato dos jovens com a arte será através dos jogos de computador. Para a autora, hoje os jogos têm um grau de desenvolvimento ao nível da narrativa, imagem e som, o que lhes permite serem considerados objetos estéticos. A influência dos jogos nos estudantes deverá promover alterações na relação do ensino-aprendizagem, devendo os professores estabelecer relações entre estes e o ponto de partida dos conteúdos a lecionar, de modo a aproximar-se, na perspetiva da autora, com o ponto no qual os estudantes estão posicionados concetualmente.

A forma como cada imagem é decodificada, tem uma relação com a cultura na qual se está integrado. Liposveksy (2016) e McLuhan (2008) mencionam a influência da cultura na forma como percecionamos e nos relacionamos com as imagens.

Encontramos na utilização da imagem influências distintas, isto é, ao mesmo tempo que esta está muito presente no nosso dia-a-dia, são cada vez mais os estudantes que revelam a

alienação relativamente às relações sociais. Para Nicholas Carr (2012), a alienação social é motivada pelas imagens e pelos dispositivos móveis.

Carr (2012) apresenta-nos estudos que demonstram como a imagem, dispositivos móveis e computadores reduzem a nossa capacidade de apreensão, isto é, a utilização de dispositivos móveis devido ao seu funcionamento requer do nosso cérebro recursos que diminuem a sua capacidade de assimilação.

A passagem do papel para o ecrã não muda apenas o modo como navegamos através de um pedaço de escrita. Também influencia o grau de atenção que lhe damos e a profundidade da nossa imersão. (Carr, 2012, p.116)

O funcionamento da *Internet* também potencia a redução da aquisição de conhecimento. A forma como a leitura é feita, muitas vezes de uma forma não linear, muitas vezes de *link* em *link*, contrariamente ao texto em papel, potencia a dispersão. É recorrente iniciar a pesquisa por um assunto específico e rapidamente através de *hyperlinks* saltarmos de assunto.

Dezenas de estudos realizados por psicólogos, neurobiólogos, educadores e designers de *web*, apontam para a mesma conclusão: quando estamos online, entramos num ambiente que promove a leitura negligente, o pensamento apressado e distraído e a aprendizagem superficial. (Carr, 2012, p.146)

A imagem em movimento, desde o seu aparecimento, como no cinema, deixou perceber a sua potencialidade pedagógica. Hoje as imagens, na sua forma estática ou em movimento são um recurso pedagógico, para os professores. Mas, como temos vindo a mencionar, deverá ser utilizada de uma forma consciente pelo professor. Para através das imagens não comunicar mensagens erradas relativamente ao que pretendia transmitir. Este conhecimento deve ser lato, relativamente à imagem, quando mencionamos imagem deveremos pensar no seu todo, fixa e em movimento.

A facilidade de utilização da imagem como recurso pedagógico motiva muitos professores à sua utilização. É necessário que a sua utilização seja feita com algum cuidado. A possibilidade de uma imagem fixa ou em movimento conduzir para uma mensagem distinta da mensagem que pretende transmitir é uma realidade.

É necessário que os professores tenham conhecimentos sobre a gramática da imagem. Segundo Calado (1994), Roland Barthes (1984) no seu livro, *Elementos da Semiologia*, define diversos elementos de atribuição de significado que podem transitar do texto para a imagem. A metodologia de análise de Barthes (1984), é composta por: sinal, índices, ícones, símbolos, signos e alegorias. Quando aplicamos esta metodologia de análise semiótica, procuramos perceber como as imagens criam significado nas nossas cabeças (Rose, 2001), não se limita a uma simples descrição, através dos vários elementos de uma imagem procura-se perceber o seu significado. O

signo é o elemento mais importante de uma análise semiótica, a partir de si é criado sentido, dividindo-o em significante e significado. Conduzindo a análise da imagem às camadas mais profundas. A partir de um frame do filme, *O Quadro Negro*, (2000) de Samira Makhmalbaf, vamos procurar demonstrar uma breve análise semiótica.

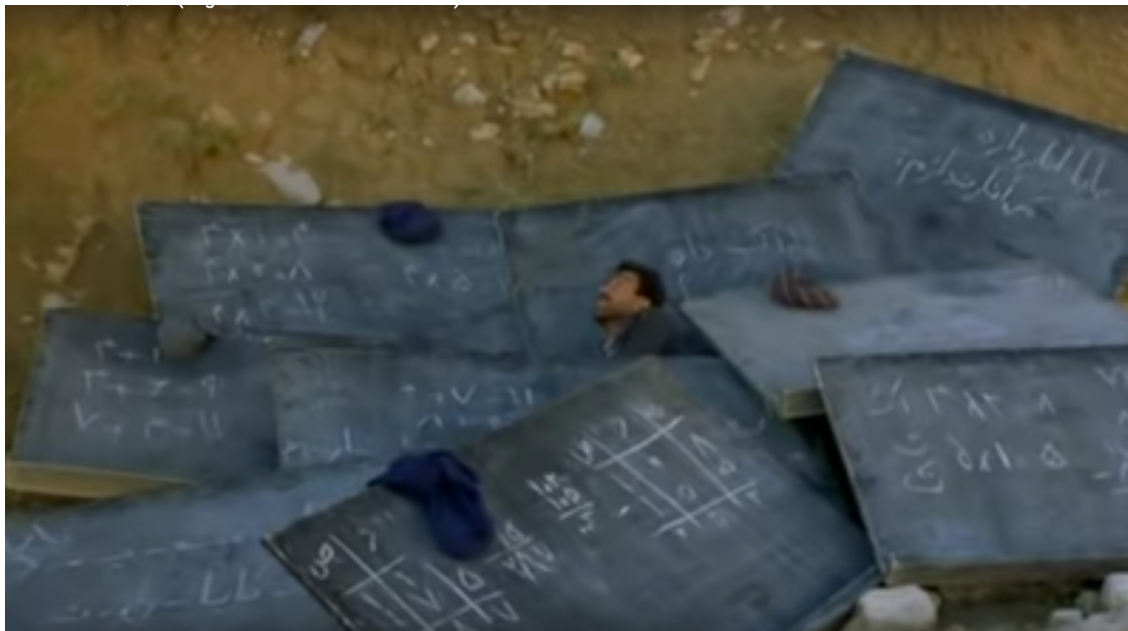


Imagem 4 - Frame do filme, *O Quadro Negro* (2000) de Samira Makhmalbaf

O título do filme parece-nos sugestivo, “O Quadro Negro”, que orienta a leitura de todo o filme. A narrativa será desenvolvida em torno do quadro negro, qual o seu significado? Através do título somos levados para o universo escolar, no qual o quadro negro possui grande significado, é nele que os conhecimentos são transmitidos aos estudantes, sendo nele que os estudantes exercitam a aprendizagem. Há uma relação de proximidade entre o quadro e o conhecimento. Na narrativa o quadro ganha grande relevância icônica, simbólica e alegórica. Torna-se preponderante no exercício da função das personagens, um grupo de professores que vagueiam pelas serras do Curdistão à procura de alunos. O quadro negro tem sobretudo uma utilização no contexto escolar, mas ao longo de toda a narrativa o quadro negro vai assumir diferentes funções que não só as de ensino. Neste contexto, podemos analisá-lo enquanto ícone de transmissão do conhecimento, mas também pode ser analisado como um símbolo da aprendizagem. É nele que muitos conhecimentos são transmitidos aos estudantes, como as primeiras letras e números. A imagem quando apresentada e analisada de uma forma isolada, como se de uma imagem de uma fotografia se tratasse, perde parte dos seus elementos de significação, vale por si como imagem.

É ainda relevante ter em consideração o trabalho desenvolvido por Michael (2005), que no seu texto, *What is an Image*, fala de imagens gráficas, óticas, perpetuais, mentais e verbais. Umberto Eco (2017), na sua obra *O Signo* também criou uma tipologia da imagem. São ainda de referir autores como Erwin Panofsky (1995) ou Merleau Ponty (2006). Os autores mencionados

estão ligados à Semiótica, mas a imagem também pode ser analisada através dos estudos culturais, no qual destacamos Paul Duncum (2004).

A utilização da imagem como recurso pedagógico necessita ainda de uma metodologia. No desenvolvimento de conteúdos que utilizam o filme como recurso didático, os docentes devem cuidar a forma como vão exibir o filme e, para que a sua utilização não transmita uma ideia diferente da pretendida, o professor deverá desenvolver um guião de análise e indicar aos alunos os objetivos. Um filme não deverá ser utilizado apenas como uma forma de preencher um espaço da aula para o qual o professor não tinha uma alternativa. Os investigadores Fouad Nejmeddine, J. António Moreira e Pedro Branco (2015), no seu artigo, *A integração do filme em plataformas digitais: um modelo pedagógico para a sua Desobstrução*, debatem esta questão da utilização dos produtos audiovisuais na sala de aula e apresentam uma metodologia para a sua utilização, construída a partir dos princípios orientadores do *National Teacher Training Institute, ou o KQED Education*. A metodologia por eles proposta é composta por três fases. A primeira fase é sobretudo dedicada ao professor e à preparação da visualização do filme, por forma a perceber se está de acordo com o currículo, com a identificação dos momentos de pausa, com a construção de um guião de análise do filme e outras atividades de preparação. A segunda fase é dedicada à visualização, procurando motivar os estudantes para uma visualização ativa. A terceira e última fase é dedicada ao debate em sala de aula sobre o filme visualizado. Nesta última fase o professor funcionará como um mediador, no sentido de promover a discussão e apoiar os estudantes no desenvolvimento das suas conclusões.

Calado (1994) no seu livro, *A Utilização Educativa das Imagens*, reflete sobre a utilização de imagens em sala de aula. Para a autora, as imagens utilizadas em sala de aula devem ser escolhidas com muito cuidado, para que não transmitam uma mensagem distinta àquela que o professor pretende transmitir na sua utilização. Para a autora os docentes que pretendem utilizar imagens na sala de aula deverão ter conhecimentos sobre imagem.

Assim, e no que diz respeito à formação de professores, se os docentes querem recorrer às imagens como auxílio didático, têm de dominar a sua gramaticalidade, senão para escreverem imagens, pelo menos para escolherem aquelas que dizem aquilo que eles desejam que seja dito. (Calado, 1994, p.18)

Na relação entre texto e imagem, ao longo dos anos, a imagem funcionou como ilustração de um texto, funcionou como registo documental, apoio à compreensão do texto, traduzia de uma forma visual o que estava mencionado no texto. Neste momento as imagens não são meras ilustrações de textos como aconteceu durante décadas. Para Baptista (2014), hoje a imagem desempenha um papel superior, há uma relação entre texto e imagem de uma forma complementar, as imagens e os textos passam a ser bimodais e o texto funciona com o apoio da imagem. Está muito presente na atualidade, não existe texto sem imagem nem imagem sem texto. Baptista (2014) menciona que hoje as imagens estão distantes das imagens que apoiavam a

compreensão dos textos ou desempenhavam um papel decorativo dos textos. Hoje as imagens transmitem informação e emoções de uma forma independente ou através da interação com o texto.

Os conhecimentos dos professores sobre imagem não deverão restringir-se à imagem fixa, deverão também evidenciar capacidade de descodificar a linguagem audiovisual e cinematográfica para que desta forma a imagem seja utilizada de uma forma mais esclarecida e consciente. Como anteriormente mencionamos, Calado (1994), refere a relevância, para os professores que pretendem utilizar a imagem como recurso pedagógico, de estes conhecerem a sua mensagem de forma a evitarem transmitir mensagens indesejadas.

Para a análise da imagem podem ser utilizados diversos caminhos com recurso a diversos autores, como já mencionamos. Diversos autores desenvolveram tipificações para as imagens, como W.J.T. Mitchell; Umberto Eco ou Charles S. Pierce, autores com ligações à semiótica.

Sobre a análise da imagem, o autor Paul Duncum (2004), no seu texto *Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning* reflete sobre os novos meios de produção de imagem e como influenciam os estudantes. Na crescente utilização da imagem em movimento, em toda a sua abrangência (tv, jogos, websites e vídeo) há sempre um acompanhamento sonoro, o som é indissociável da imagem. Há uma associação entre imagem e som, não existindo *sites* exclusivamente visuais. O som tem grande preponderância nos meios audiovisuais, é cada vez mais um complemento da imagem, adicionando informação não transmitida pela imagem. É através da banda sonora, efeitos sonoros, diálogos, entre outros que o ambiente de um filme é construído. Mas quando nos dedicamos à análise de um filme, dedicamos mais atenção à imagem do que ao som. Esta associação entre som e imagem cria um novo paradigma para a educação artística, sendo denominado de multiliteracia. Para Duncum, a educação artística deverá paralelamente preocupar-se com a multimodalidade e a multiliteracia, deverá crescer, devendo ter maior abrangência do que a arte; a educação artística deverá ser uma educação para a cultura visual. A adoção de termo cultura visual envolve um maior número de formas de produção de conhecimento, como refere Duncum (2004).

Duncum (2004) menciona que o termo pode ser aplicado a outros contextos, nomeadamente a análise de uma cultura com base no que se vê, lê e ouve. Os autores, Cope & Kalantzis, utilizam o conceito na denominação de versões da língua inglesa. Neste contexto o termo multiliteracia é evocado para mencionar a relação entre imagem, texto e som e, a sua implicação na educação artística.

Esta metodologia, anteriormente mencionada, é agora apresentada por Duncum (2004), com a crescente utilização dos meios audiovisuais em contexto educativo, sugerindo uma metodologia de trabalho direcionada para os produtos audiovisuais. O seu método procura chamar à atenção dos estudantes para a relevância do som em paralelo com a imagem. Como forma de despertar a atenção dos estudantes para a relevância do som, sugere a seleção de um trecho de um

filme ou similar e fazer a sua visualização de três formas: na primeira, só com recurso ao som; na segunda, só à imagem e por fim, ao som e à imagem. Para o autor, ao ser conduzida uma análise com o recurso à separação do som e da imagem, procura despertar-se a atenção dos estudantes para a globalidade dos produtos audiovisuais, som e imagem e não só para a imagem como muitas vezes acontece, por exemplo, ao analisamos um filme, dando maior relevância à imagem comparativamente ao som. Mas o som possui tanta relevância como a imagem, em diversos produtos cinematográficos e audiovisuais o som pode ser elemento influenciador da narrativa, sugerindo ou introduzindo elementos que não estão presentes nas imagens. Como exemplo do filme, *Quadro Negro* (2000) de Samira Makhmalbaf, os momentos que antecedem o *frame* apresentado, ouvimos o som de um helicóptero que nunca entra em campo. A realizadora introduziu informação no seu filme através do som. Ao falarmos de produtos audiovisuais sobretudo em contexto escolar, como objetos de análise, na busca pela atribuição de significado, Paul Duncum (2004) sugere-nos duas metodologias de análise, multimodal¹⁶ e multiliteracia¹⁷. Estes dois conceitos foram desenvolvidos na educação artística, é necessário fazer uma distinção entre estes dois conceitos. Para Duncum (2004) multiliteracia não envolve só a articulação de diversas capacidades, mencionando a interpretação de uma imagem, ler um poema ou tocar um instrumento. Para o autor, estas são formas percetuais distintas que envolvem distintas literacias, a sua preocupação direciona-se para a forma como diferentes formas de comunicação se articulam entre si, referindo a articulação entre uma música e uma imagem, como a música poderá alterar o significado da imagem. Relativamente à multimodalidade, Duncum (2004) refere os espaços de transmissão de cultura, que envolvem linguagem, som, imagem como a televisão e a internet, como espaços de multimodalidade. Para melhor definir multimodalidade, Duncum cita Cope & Kalantzis, mencionando os espaços em que se estabelece uma relação entre fazer-significado, como um processo que ganhou relevância nos textos multimédia e nos textos dos média. Refere ainda a forma como se percebem todos os tipos de culturas, mas sobretudo aquelas que são influenciadas pela televisão e pela internet, podendo ser referida a multimodalidade. Para Duncum (2004), multiliteracia e multimodalidade estão a reconceptualizar a educação artística.

A educação para os *media* tem o seu foco na relação entre texto e imagem sem colocar de lado o som e os efeitos sonoros. Os estudos fílmicos podem ser uma ferramenta na educação para os média, podendo dividir-se em duas abordagens, uma mais teórica e outra prática. Estas abordagens podem ser utilizadas de uma forma complementar ou de forma oposta, dependendo do tipo de estudantes com que estamos a trabalhar. A abordagem prática, como forma de

¹⁶ Secondly, all cultural sites, but especially ones like television and the Internet, include a range of modalities, especially language, images and sound. This second factor is referred to by the term multimodality. (Duncum, 2004, p.253)

¹⁷ Multiliteracy refers to two phenomena that are of concern to art educators (Cope & Kalantzis, 2000). 1 First, there is the post-structuralist insight that any cultural site, of any kind, can be understood according to multiple readings generated from the multiple positions from which one views, reads, or hears. Secondly, all cultural sites, but especially ones like television and the Internet, include a range of modalities, especially language, images and sound. (Duncum, 2004, p.253)

experimentação poderá ser uma abordagem mais adequada para os estudantes mais novos, promovendo a discussão e a problematização das suas imagens, assim como de autores consagrados. Desta forma os estudantes poderão adquirir competências para descodificação de imagens, diversas vezes compostas por várias camadas de leitura. A abordagem mais teórica, direcionada tanto para estudantes de ciclos mais baixos como mais avançados. Os estudantes através de uma abordagem de base teórica poderão ter contacto com a gramática, com metodologias de análise de imagens, permitindo atribuir significado às imagens observadas. É relevante mencionar a perspetiva de Baptista (2012), que nos diz que a leitura de imagens está cada vez mais presente no ensino básico, nas disciplinas de Português e Educação Visual, mas, menciona que nem sempre se define com muito rigor como essa competência é desenvolvida (Baptista, 2012). A autora apresenta a legendagem como exemplo das atividades pedidas aos estudantes.

Legendar imagens é uma das actividades para a qual os alunos são frequentemente solicitados, como se fosse evidente que quem lê, legenda. Ou seja, ler uma imagem parece estar contaminado pela dimensão da decifração verbal da leitura exigindo-se, assim, que, a cada imagem percebida, seja aposta uma etiqueta verbal (oral ou escrita) mais ou menos extensa, (de carácter designativo, descritivo, explicativo e/ou narrativo) entendida a transdução para a linguagem verbal como a consequência inevitável da percepção visual. (Baptista, 2012, p.45)

Para Baptista (2012) ler uma imagem é mais que a descrever, como já mencionamos, ler uma imagem é algo que está mais próximo da interpretação.

Na análise realizada, no ponto dedicado ao currículo do curso de artes, verificamos que nos conteúdos a lecionar pelas disciplinas de História da Cultura e das Artes e Oficina de Artes há uma referência à análise de imagens, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos sobre como perceber e interpretar obras de arte. Esta competência a desenvolver pelos estudantes, na disciplina de Oficina de Artes fica clara através dos critérios de avaliação, “*Capacidade de leitura e análise de obras de arte*” (Gonçalves e Alírio, 2005, p.10). As duas disciplinas referem a análise de obras de arte, embora nenhuma mencione uma metodologia a aplicar. Voltamos assim ao ponto de vista de Baptista (2012), e à relevância da definição de alguns princípios sobre a análise de imagens. Após a análise dos vários programas, identificamos nas disciplinas mencionadas, que seu o foco é sobretudo direcionado para o desenvolvimento do olhar técnico, mas demonstram alguma preocupação no desenvolvimento de um olhar analítico. É ainda de salientar, que a análise de imagens poderá não ser um exclusivo das disciplinas do curso de artes ou das disciplinas de características artísticas. Também disciplinas como o Português, poderão contribuir para a análise da imagem. No programa da disciplina podemos identificar referências ao desenvolvimento de competências sobre: reportagem; documentário; publicidade e, expressões como “Desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos orais e escritos e

outras manifestações culturais.” (Buescu, Maia, Silva e Rocha, 2014, p.11). Baptista (2012) fala-nos das orientações curriculares das disciplinas de Português e Educação Visual para o ensino básico, como anteriormente fizemos referência. Orientações que promovem a relação do texto com a imagem nas disciplinas. Estas orientações estão sobretudo direcionadas para o ensino básico, mas poderão ser um ponto de partida para a promoção da educação para a imagem, tornando-a mais abrangente, não ficando limitada às disciplinas de artes. Tomemos como exemplo as figuras de estilo, ponto comum entre a imagem e o texto. As figuras de estilo, também sendo aplicadas à imagem¹⁸, poderiam ser um recurso pedagógico que contribuiria para a apreensão dos conteúdos da disciplina, contribuindo também para a descodificação de imagem e texto. A referência à disciplina de Português, é motivada pela aplicação de ferramentas de análise de texto, à imagem, como podemos observar por exemplo no trabalho de Roland Barthes (1984), *Elementos da Semiologia*. O alargamento da análise de imagens a outras disciplinas promoveria a dimensão educativa da imagem, atingindo mais alunos, não se limitando às disciplinas artísticas ou aos alunos de artes. O ensino pela imagem tornaria os estudantes mais capazes na análise de imagens.

As artes lidam sobretudo com imagens gráficas e óticas, nas imagens gráficas estão contidos todos os tipos de expressão gráfica, pintura, escultura, arquitetura, design. As imagens óticas são associadas a imagens que reproduzem semelhantes com espelhos, fotografia e o cinema.

Muitos estudantes que frequentam os cursos de artes são fortes consumidores de imagens fixas e em movimento. Pensar, analisar e compreender deveriam ser competências a desenvolver nos estudantes e no currículo artístico dos diversos níveis de ensino.

É importante que nas escolas não sejam só transmitidas as competências essenciais como ler, escrever e contar (Eça, 2010), é cada vez mais importante que os estudantes adquiram competências de interpretar e criticar as informações veiculadas pelos *mídia*. As escolas através de seus currículos ou de atividades extracurriculares poderiam promover a capacidade crítica sobre as imagens.

É ainda relevante fazer a distinção entre plataformas digitais e meios de produção de imagens, como a fotografia, vídeo, cinema, animação entre outros. Os meios de produção de imagem estão a ser utilizados em diversos projetos com objetivos pedagógicos, reflexivos e de debate sobre diversas problemáticas sociais. Projetos que passamos a mencionar como exemplos, recorrem à utilização dos meios audiovisuais para a produção artística. Como exemplo o projeto *Youth Community Information (YCI)* realizado em parceria pela “*Graduate School of Library and Information Science at University of Illinois*”. Teve a duração de quatro anos, foi

¹⁸ Confronte com Delfim Santos, <http://www.delfimsantos.net/fds/retorica/> (consulta 29 Janeiro de 2019)

desenvolvido por uma equipa multidisciplinar, que recorreu à utilização dos meios de comunicação para desenvolver os seus projetos.

Será ainda relevante mencionar três projetos, o *Project Zero*, construído para o desenvolvimento artístico. Sobre o *Project Zero* podemos encontrar referências, no livro de Howard Gardner (2006), *The Development and Education of the Mind*. O autor, diz-nos sobre o *Project Zero*¹⁹, nascido entre o final dos anos 60 e início dos 70, do século XX, em Harvard que o mesmo foi criado pelo filósofo Nelson Goodman, com o objetivo de desenvolver conhecimento artístico e competências artísticas. Goodman constatou que o ensino artístico nos anos 60 era quase inexistente, o que motivou também o nome do projeto. O projeto após cinquenta anos ainda continua ativo, com a diversificação das suas áreas de atuação. O *Project Zero* procura articular diversas formas de aprendizagem, ensino e aprendizagem, pensamento visual, entre outras formas de aprendizagem, com o foco na aprendizagem e pensamento, sendo a aprendizagem uma consequência do pensamento. No âmbito deste relatório, vamos abordar mais dois projetos que retiram partido da educação artística para intervir em comunidades. Ching-Chiu Lin e Bertram C. Bruce (2013), *Engaging Youth in Underserved Communities Through Digital-Mediated Arts Learning Experiences for Community Inquiry*, mencionam dois projetos desenvolvidos com objetivos de reflexão social por estudantes de minorias étnicas, utilizando a educação artística e os meios digitais como o vídeo, o *4-H* e o *Thematic After-School Video Program*. O projeto *4-H*, foi desenvolvido com estudantes de origem mexicana de segunda geração, no qual estes desenvolveram o *podcast* falado em inglês e espanhol, em que abordavam a experiência de viver nos Estados Unidos. Como forma de colocar os estudantes a refletir, os monitores utilizaram imagem para motivarem os estudantes a refletir visualmente e para a reflexão foram utilizadas obras de pintores mexicanos como Diogo Rivera ou Frida Kahlo. O projeto *Thematic After-School Video Program* foi desenvolvido a partir dos princípios traçados no projeto *4-H*, utilizando o vídeo.

Os *Project Zero*, *4-H* e *Thematic After-School Video Program*, partilham entre si a utilização da educação artística como uma forma de desenvolver competências através da arte. É ainda relevante destacar a utilização da imagem como forma de promover a reflexão, originado paralelamente que os estudantes ganhem competências de análise crítica e distanciamento relativamente às imagens.

Rancière (2017) no seu livro, *O Espectador Emancipado*, também estabelece uma relação entre a escola e o cinema. Para o autor pode ser estabelecido um paralelo entre o mestre e o realizador, ambos controlam a informação a ser transmitida.

O que aluno deve aprender é o que o mestre lhe ensina. O que o espectador deve ver é o que o realizador lhe dá a ver. (Rancière, 2010, p.23).

¹⁹ <http://www.pz.harvard.edu/>

No mundo das imagens, Jacques Rancière (2010) estabelece uma relação com o seu livro, *O Mestre Ignorante*, na procura pela emancipação do estudante. No livro, *O Espectador Emancipado*, o autor Jacques Rancière (2017), disserta sobre o teatro e como a sua forma de atuar torna o espectador passivo. Pode ser estabelecida uma comparação com a internet e a forma de nos relacionarmos com ela, de uma forma passiva. Mas é apenas uma passividade aparente, a utilização da internet pede muitos recursos ao cérebro. Quando navegamos por *sites* são utilizadas várias zonas do cérebro ao mesmo tempo, o que faz com que a informação não seja retida tão facilmente. Nicholas Carr (2012), no seu livro, *Os Superficiais*, faz uma recolha de vários estudos que demonstram que a internet está a alterar o nosso cérebro e a forma como retemos a informação. Um dos estudos comparava leitores de texto em papel com leitores de hipertexto com hiperligações. No final do texto os leitores de papel tinham retido mais informação do que os leitores do hipertexto.

A forma como acedemos à informação na internet está em oposição a formas mais tradicionais de acesso à informação, como a escola e cinema. Na internet o conteúdo é controlado pelo utilizador, vê o que quer, à hora que quer, sem uma mediação na forma como acede à informação em oposição ao cinema e à escola, podendo ser estabelecido um paralelo entre o controlo exercido pelo professor em sala de aula e o controlo de um realizador sobre os seus filmes. Em ambos os casos a informação é controlada. Da mesma forma que um professor controla a informação transmitida em sala de aula, o realizador controla a informação que pretende que chegue ao espectador. O controlo é elo de ligação entre professores e realizadores. Talvez, por causa desta capacidade de controlar o que ver e quando ver é que os estudantes estejam fascinados pela utilização da web em oposição aos meios de comunicação considerados tradicionais, onde há presença de alguém que controla. No ensino o mestre controla o que devemos aprender, no cinema o que devemos ver é controlado pelo realizador. Mas, na internet a informação é descontrolada, permite saltar de *link* em *link*, levando muitas vezes a não reter qualquer informação ou a assuntos muito distantes do que estávamos à procura.

A internet transformou a nossa vida. Algures em 2007, uma dúvida começou a insinuar-se no meu paraíso informático. Comecei a notar que a internet exercia uma influência muito mais forte e vasta que alguma vez o meu velho computador tinha exercido. (Carr, 2012, p.37).

Segundo o autor, se a aprendizagem se torna superficial provavelmente não estamos a aprender, só estamos a acumular informação sobre determinado assunto. As alterações também acontecem em áreas que pareciam inalteráveis, como os ídolos, deixando de se centrarem só no universo da música e estrelas de cinema, para passarem para o universo virtual. Começam a surgir ídolos nos meios digitais como os *youtubers* e *gamers*.

O universo digital foi objeto de reflexão do autor Kevin Tavin, no seu texto de 2009, *Seeing and being seen: teaching visual culture to (mostly) non-art education students*. Reflete sobre a nossa relação com a imagem, nomeadamente questões relacionadas com exposição constante à imagem e como isso se tornou mais fácil. Monitores, televisões, filmes digitais, internet, telemóveis, revistas e jornais entre outros dispositivos que permitem à humanidade ver e ser vista. Para Tavin (2009), objetivo de diversos investigadores da cultura visual é perceber as condições culturais, as manifestações simbólicas dos indivíduos e das pessoas coletivas. Na atualidade, é um espaço híbrido para o qual convergem várias teorias e metodologias, para procurar perceber a relação entre indivíduo e sociedade, imagem e imaginação. Para esta análise atualmente contribuem disciplinas como História da Arte, Educação Artística, Estudos Culturais, Estudos dos Média, mas igualmente a língua falada no país, a experiência da rede, sendo considerada relevante a mediação entre ver e ser visto. A cultura visual implica transdisciplinaridade Tavin (2009) menciona que recentemente a educação artística passou a ser parte integrante das áreas que contribuem para a produção de conhecimento. O autor propõe três definições para cultura visual que se inter-relacionam: “1) a condição como a experiência do ser humano é profundamente afetada pelas imagens, novas tecnologias para ver e várias maneiras de visualizar, mostrar e imaginar. 2) um conjunto de imagens inclusivas, objetos, e dispositivos 3) um campo de estudo crítico que examina e interpreta diferentes manifestações visuais e experiências culturais.” (Tavin, 2009, p.2)²⁰. Por vezes em ambiente escolar as definições apresentadas por Tavin (2009) são convertidas numa única definição. No seu ponto de vista, quando as escolas recorrem à cultura visual é no âmbito de projetos relacionados com o ver e ser visto.

A cultura visual é a caracterização e análise do significado criado inicialmente através do visível - o que vemos, o que não podemos ver, o que não temos permissão para ver - o que não estamos autorizados a ver, o que nos vê, como pode ver, e assim em diante – para além dos limites das disciplinas tradicionais. (Tavin, 2009, p.2).²¹

Chin (2015) faz uma aproximação à cultura visual através da educação artística, recuperando as ideias de Paul Duncum, sobre os estudos culturais na sala de aula, em particular na educação artística. Os estudos culturais quando implementados na sala de aula, contribuem para o pensamento crítico dos estudantes, chegando a ir para além da reflexão, atingindo os meios pelos quais os estudantes se expressam. Duncum (2003) defende uma aproximação entre a cultura

²⁰ 1) a condition in which human experience is profoundly affect by images, new technologies for looking, and various practices of seeing, showing, and picturing, 2) an inclusive set of images, objects, and apparatuses, or 3) a critical field of study that examines and interprets differing primarily visual manifestations and experiences in the culture. (Tavin, 2009, p.2)

²¹ Visual culture is the characterization and examination of meaning making primarily through the visual - what we see, what we can't see, what we are not allowed the visual - what we see, what we can't see, what we are not allowed to see, who sees us, how we can't see, what we are not allowed to see, who sees us, how we are seen, and so on - beyond traditional disciplinary boundaries. (Tavin, 2009, p.2)

visual e a educação artística, defendendo a posição central da produção artística desenvolvida em estúdio na aproximação da cultura visual à educação artística, mencionando autores que defendem as ideias opostas²², de que a cultura visual reduz a atividade em estúdio. Duncum (2003) menciona a inclusividade da educação artística, incorporando dois tipos de imagem, as imagens produzidas por artistas profissionais e produzidas pela publicidade. A investigadora Chin (2015) menciona três abordagens à cultura visual, indicando as ferramentas de análise facultadas pelos estudos culturais. As suas ferramentas de análise são desenvolvidas a partir do trabalho de autores como Paul Duncum, Terry Barret e Vidiella and Hernandez, cada autor referindo diferentes formas de abordagem à cultura visual. Duncum (2010) como forma de abordar a cultura visual propõe sete princípios: Poder; Ideologia; Representação; Sedução; Olhar; Intertextualidade; Multimodalidade. Na definição de cada princípio, Duncum estabelece uma relação entre os princípios e a imagem. Relativamente ao Poder, Duncum (2010) menciona a estreita relação com a imagem, considerando-a um elemento chave devido à forma como as imagens são envolvidas na transmissão de valores, sejam políticos, socioeconómicos, entre outros. Podemos estabelecer uma relação entre a hierarquia da sociedade e as imagens, na forma como veiculam o poder. A Ideologia é o segundo ponto identificado por Duncum, pelo poder da imagem transportar ideologias de diferentes tipos: racistas; sexistas; xenófobas; políticas, entre outras. Como terceiro ponto Duncum (2010) define a Representação, menciona a proximidade com a Ideologia, servindo a imagem como forma de transmissão ideológica. A cultura visual está repleta de ideologia, mostrando a sua esperança, medos e ambiguidades sobre a vida. A Representação é o terceiro princípio, está em alinhamento com a ideologia. É a forma como a ideologia se transforma em imagem, incluindo a composição e os ângulos de câmara. A representação está muito presente nas fotografias de publicidade, é notada na linguagem corporal dos modelos, expressão facial e no olhar.

²² Confronte: Duncum, Paul (2003), *Visual Culture and Studio Practice*.

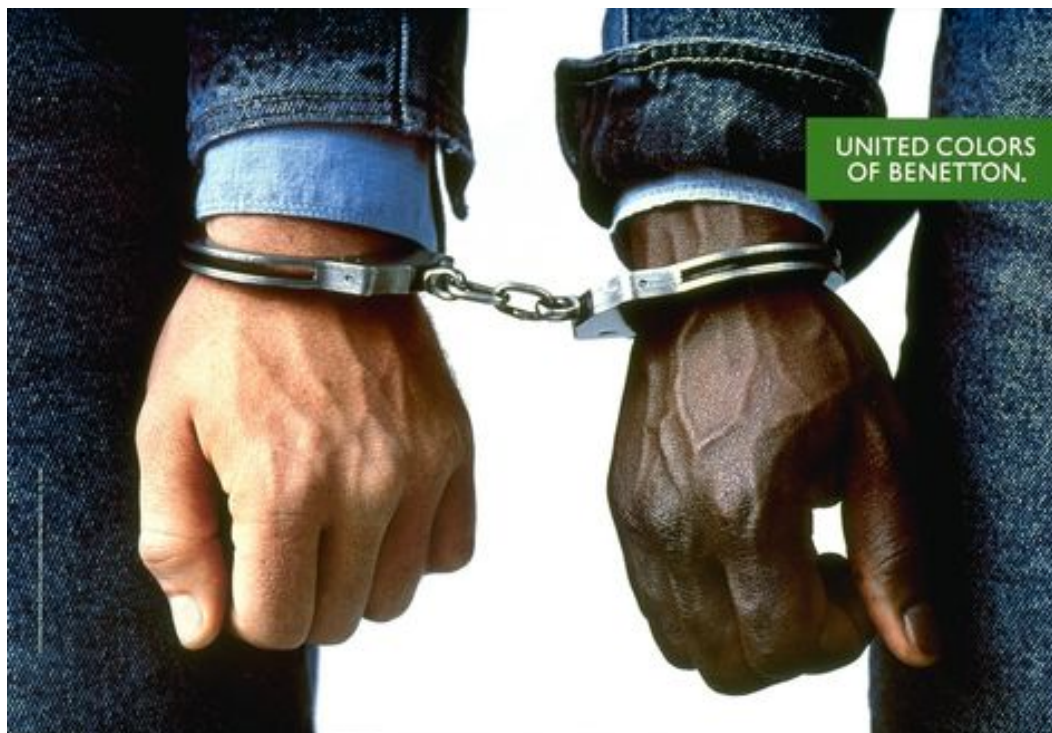


Imagem 5 – Campanha publicitária da marca Benetton

A Sedução é a quarta característica identificada por Duncum (2010), capaz de provocar alterações nas nossas emoções e ideologias. Quando uma imagem procura passar ou promover uma ideologia, poderá mexer com os nossos ideais. Uma imagem pode satisfazer os nossos desejos, mesmo os mais inconscientes. Duncum considera as imagens sedutoras, também devido à sua capacidade sensorial, motivando respostas emocionais do nosso corpo. A quinta característica de Duncum (2010), o Olhar, reflete sobre a forma como olhamos e como nos relacionamos com o que vemos. A forma como observamos imagens num museu de arte contemporânea é distinta da forma como observamos imagens no nosso dia-a-dia, saturado de imagens. Para Duncum (2010), no museu o nosso olhar é feito de uma forma quase meditativa, o que não acontece diariamente. A forma de olhar também é alterada por várias características: género; etnia; classe social; nacionalidade; idade; entre outros. Todas estas características produzem alterações na forma de olhar. Duncum (2010) predetermina formas de olhar, considerando-o como: sexista; racista, também pode ser simpático; amistoso; amoroso. Duncum (2010) cita Berger (1972), referindo que o olhar presente na pintura e na publicidade era sobretudo um olhar masculino. A nossa forma de olhar pode ser uma forma de nos percebermos enquanto indivíduos e enquanto sociedade. No sexto princípio estabelecido por Duncum (2010), Intertextualidade esta relaciona-se com as imagens; textos; poemas, música de outras culturas. Duncum (2010) menciona as imagens, que são apropriadas de outras culturas com o objetivo da paródia e que influenciam a cultura de outros. A intertextualidade está muito presente nos nossos dias, mas, denomina-nos de hipertexto, é a funcionalidade existente na internet que ao pressionar sobre *links* de texto ou

imagens nos conduz para outros ambientes visuais. Através do intertexto, é possível explorar todos os princípios definidos por Duncum (2010), poder; ideologia; sedução e olhar, inclusive o último princípio definido por Duncum a multimodalidade. A multimodalidade refere-se à relação que se estabelece entre imagem e texto, sons ou música. Raramente vemos uma imagem que valha só por si, mesmo num museu ou galeria, as imagens são acompanhadas de uma legenda. A natureza multimodal da imagem torna-se mais evidente quando levamos em consideração as formas como a imagem é observada hoje em dia, nas televisões; filmes; nos monitores dos computadores; na impressão, acompanhada de música; através de efeitos sonoros e palavras, o que produz uma ancoragem das imagens e do seu significado. Duncum (2010) menciona que a característica multimodal das imagens deverá levar-nos a considerar a imagem em termos do seu contexto. Os princípios definidos por Duncum (2010) são uma ferramenta pedagógica desenvolvida no início do século XX, com o objetivo de percebermos os movimentos artísticos como modernismo, abstracionismo ou pintura não representativa. Atualmente a sua aplicação ajuda na perceção da produção artística pós-moderna, que utiliza múltiplas formas de representação, uma forma que também pode ser aplicada à análise de imagem.

O segundo autor mencionado por Chin (2015), Terry Barrett, tem uma abordagem à cultura visual. No seu livro, *Interpreting Visual Culture* (2003), Barrett apresenta o seu estudo realizado com alunos de diversos ciclos de ensino que vão desde o pré-escolar até ao ensino secundário, mobilizando um esquema de denotação e conotação que pode ser ensinado a todos os estudantes. É ainda relevante mencionar os professores, que também desenvolveram análises de uma pintura através da denotação e conotação. Como metodologia de análise das imagens, Barrett (2003) aplicou a denotação e conotação desenvolvida por Barthes (2009). Barthes no seu texto, *A Retórica da Imagem*, inserido no livro *Óbvio e Obtuso*, menciona que o seu foco é a imagem publicitária, devido à intencionalidade da significação da imagem. Barthes parte de uma imagem publicitária na qual está presente um pacote de massa, a imagem apresenta denotação e conotação, segundo Barthes a denotação é a imagem literal e a conotação a imagem simbólica. Barthes (2009) refere que a mensagem linguística, está sempre presente na imagem, principalmente na imagem utilizada na comunicação de massas. Para o autor a distinção entre imagem literal e imagem simbólica era operatória, será difícil encontrar uma imagem em estado puro, “ingénua”, mesmo que fosse possível incorporaria o signo de “ingénua”, deixando de o ser. Barrett (2003) relata a forma como foi aplicada a metodologia e os resultados obtidos, o esquema seguia uma forma simples, a capacidade de interpretar imagens. Os alunos do ensino secundário realizaram a análise da capa de uma revista, a atividade implicou uma discussão inicial de 45 minutos, posteriormente a turma foi dividida em grupos para desenvolvimento da capa da revista, com a duração de 20 minutos, no final os estudantes apresentaram os resultados à turma. Do texto de Barrett (2003), só destacamos a análise realizada pelos estudantes do secundário. Esta metodologia permite aos

estudantes desenvolverem a sua cultura visual e adquirem conhecimentos sobre análise de imagens.

Por último, Chin (2015) refere os investigadores, Judit Vidiella and Fernando Hernández pelo seu estudo, (2006), *Beyond Lucian Freud: Exploring body representations in children's culture*. O foco do seu estudo são os alunos do primeiro ciclo que não são os estudantes alvo deste relatório, direcionado para o terceiro ciclo e secundário. Mas, é um estudo que poderá ser replicado, mediante ajustes, com estudantes do terceiro ciclo ou secundário. O estudo procurou perceber como os “*Visual Culture Studies*”, podem ser colocados em prática na escola. Neste projeto Vidiella e Hernández (2006), desenvolveram o seu projeto com alunos duma escola primária local, o tema escolhido foi, “*Our experience of the body*”, o tema foi desenvolvido de forma transversal, envolveu várias áreas de conhecimento: anatomia; história da arte, entre outras. A discussão com os alunos foi iniciada pela questão “*What the body images mean for you?*”. Aos alunos foi solicitada a seleção de imagens, envolvendo os encarregados de educação. As imagens selecionadas por uma aluna de duas mulheres e homem, que se encontravam parcialmente ou integralmente nus promoveram a discussão em torno de pontos como: género; raça; etnia e pornografia. Posteriormente os alunos estabeleceram comparações entre as imagens selecionadas e imagens de obras de artes, em particular pinturas de nu. Posteriormente os alunos foram expostos à obra plástica de Lucia Freud, através da visita à sua exposição. A partir desta experimentação procuraram que os alunos experimentassem a relação com o corpo desenvolvendo o seu sentido crítico. No final do projeto foi solicitado aos alunos que desenvolvessem um portefólio de forma a responderem a diversas questões, uma forma de avaliar e perceber como os alunos se relacionaram com os diferentes momentos de aprendizagem. Os investigadores através das respostas dos alunos concluíram que a Cultura Visual é um desafio, mas também uma forma de desenvolver o envolvimento social, de construir a nossa própria identidade, é também uma forma de se perceber a dimensão social e simbólica da sociedade.

Chin (2015), no seu artigo procurou sintetizar diversas aproximações à cultura visual, recorrendo a Duncum (2010), Barrett (2003) e Vidiella e Hernandez como referências à aplicação da Cultura Visual na escola e como forma de demonstrar que esta é possível. Os diversos autores desenvolveram as suas estratégias pedagógicas ou apropriaram-se de metodologias de análise cultural e aplicaram-nas em contexto escolar, apresentando ferramentas pedagógicas para lidar com a Cultura Visual e imagem. É ainda relevante salientar que os princípios desenvolvidos pelos investigadores procuram conectar a cultura visual com a escola. A Cultura Visual é a articulação de várias áreas de conhecimento, existindo outras metodologias que têm o seu foco na análise da imagem, como a Semiologia, Análise de Conteúdo, Análise Psicanalítica, Análise Discursiva, mencionadas por Rose (2001). Ao contatarem com as metodologias os estudantes podem adquirir capacidades analíticas e críticas sobre a imagem, universo cultural e sobre a sociedade. É de salientar o desempenho dos professores, um papel primordial no desenvolvimento da capacidade

de descortinar as diversas camadas de uma imagem. Rose (2001) refere que vivemos num mundo no qual o conhecimento e entretenimento podem ser considerados construções visuais e o que vemos pode ser interpretado. As imagens colocam questões culturais, de significado e de poder. Interpretar não é descobrir a verdade, é uma leitura explicativa da imagem muitas vezes pessoal, assente nos elementos que a imagem nos mostra e é importante justificar a interpretação, o que mostra a relevância da metodologia explicativa.

Neste sentido deveremos colocar a questão sobre se os estudantes sabem ler a imagem. Para os autores Lencastre e Chaves (2003) a leitura de uma imagem demora tanto tempo a aprender como a leitura de um texto, devendo a sua introdução ser feita de uma forma gradual. Autores como Paul Duncum (2004), Kevin Tavin (2009), Christina Chin (2009), em tema já anteriormente abordado, identificam a cultura visual como uma forma de os estudantes serem mais capazes de analisar e decodificar imagens. Outros como W.J. Mitchael (2005), Roland Barthes (1984), John Berger (2018) sugerem uma abordagem à análise da imagem a partir da semiologia. A autora Gillian Rose (2010), na sua obra, *Visual Methodologies*, aborda o aparecimento da expressão cultura visual e refere a sua abrangência. Nesta obra são apresentadas diversas abordagens à análise da imagem: análise de conteúdo; análise semiótica; psicanalítica; análise de discursiva I e análise de discursiva II, apresentando também como as diferentes metodologias podem ser articuladas. Pelas suas características, a metodologia que poderia ser aplicada em contexto educativo seria a análise que a autora identifica como “*The Good Eye*”. Este método possui a elasticidade suficiente para se adaptar aos diferentes tipos de imagens pintura; fotografia; imagem movimento, entre outras. Duncum (2004) também nos apresenta um método de análise, mas com um foco muito preciso, despertar a atenção dos estudantes para a relação entre som e imagem. Duncum menciona ainda no seu texto a existência de uma proximidade na abordagem do ensino das artes plásticas e o ensino de artes visuais que compartilham territórios comuns. A proximidade territorial poderá contribuir de forma positiva para os alunos adquirirem conhecimentos sobre os meios audiovisuais e o seu funcionamento. Particularmente sobre os média digitais, responsáveis pela disponibilização da informação de uma forma instantânea, dinâmica e acessível em várias plataformas, os quais ganham cada vez maior preponderância.

Parte II - Estudante, Professor e a Imagem

2.1 Estudante

No âmbito deste relatório é incontornável a reflexão sobre os alunos, múltiplos assuntos poderiam ser mobilizados nesta reflexão, vamos direccionar a nossa atenção para a relação dos alunos com a imagem; a sua relação com os dispositivos móveis; a forma de estar na sala de aula e como o programa de Artes Visuais reflete a articulação com os estudantes.

Podemos começar por refletir sobre o que é um aluno e o que é ser estudante. Para iniciar

a reflexão consultamos o dicionário, a sua definição de aluno é: o que recebe educação ou instrução, o que aprende e se torna discípulo. Com o acesso à informação tão facilitado e a imagem tão presente no universo estudantil, ser aluno será que vai sofrer alterações? É uma questão que poderá ser colocada. Paul Willis (1977), na sua obra *Learning to Labour* reflete sobre o ser aluno num contexto particular da sociedade Inglesa. No contexto deste relatório é relevante mencionar mesmo de uma forma sumária, as suas reflexões.

Sobre esta obra, são apresentadas leituras positivas assim como negativas. Para os autores McLaren e D' Annibale (2005) o trabalho de Willis (1977) é um ponto de viragem na educação, contribuindo para uma análise radical da escola, procurando perceber como a cultura de todos se produz. Como forma de a explicar direcionou o seu estudo para as classes sociais baixas. Para os autores mencionados, *Aprender a Trabalhar* descreve as tensões criadas entre a classe trabalhadora e a classe média. As leituras feministas de obra não são tão positivas, denunciando um foco do trabalho muito direcionado para os homens.

O distanciamento dos alunos relativamente à escola e aos conteúdos que nela são transmitidos sempre existiu, eles são o reflexo de uma cultura dominante que se distancia da cultura dos trabalhadores manuais. Paul Willis (1977), influenciado pelo estudo de Bourdieu e Passeron (1970), que no seu livro *A Reprodução*, explanam a sua teoria sobre reprodução da sociedade pela escola, anteriormente mencionado, desenvolve um estudo sobre um grupo de alunos das classes trabalhadoras de uma cidade inglesa. Podemos mencionar que a escola refletia uma sociedade capitalista. Willis estudou os “rufias”, alunos que se insurgiam contra a escola, desenvolvendo o que poderíamos apelidar de contracultura anti escola. Utilizavam o humor e escárnio; manifestavam-se contra os alunos que integravam a cultura escolar, através das boas notas, do conformismo. A dominação e insubordinação são formas identificadas por Willis, identificando-os com “rufias”, que deverão ter que superar as diferenças culturais. Através do seu estudo, Willis tornou explícito que os alunos das classes trabalhadoras manuais apresentavam valores culturais diferentes da classe média trabalhadora, demonstrando que muitos dos estudantes que frequentavam a escola tinham o objetivo de trabalhar, tal como os seus pais, como operários fabris.

O distanciamento dos alunos relativamente à escola poderá encontrar uma justificação nos valores culturais e nas motivações dos alunos. Para muitos deles, os objetivos de vida, não passavam pela escola, o seu principal objetivo era trabalhar. Leite e Terrasêca (1993) mencionam que, a abertura da escola a toda a sociedade, tornando-a obrigatória não cumpriu a expectativa de esta funcionar como um elevador social, permitindo que os estudantes das classes mais desfavorecidas ascendessem socialmente.

Legitimou, por exemplo, que os filhos dos operários continuassem operários e que os filhos das classes dirigentes se mantivessem como elite de chefia. (Leite e Terrasêca, 1993, p.8)

Durante os anos 60 e 70 do século passado, estudar não era o foco da maior parte da comunidade em idade escolar, o seu foco era sobretudo o trabalho. No estudo desenvolvido sobre a telescola é mencionado que, com a telescola, muitos dos alunos voltaram a estudar devido à possibilidade de articulação entre trabalho e aprendizagem. Ao longo dos tempos o desinteresse pela escola e pelos conteúdos nela selecionados são uma constante, as motivações são diversas e vão-se alterando.

A motivação dos estudantes desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, como refere Veríssimo (2013), desempenhando um papel preponderante no comportamento e no envolvimento do aluno. Os alunos quando motivados para a aprendizagem, desenvolvem estratégias próprias para enfrentar os desafios, são mais eficazes, entusiasmados, curiosos, entre outras características. Por outro lado, os alunos desmotivados são o inverso, passivos, ansioso e irritados. Para a autora, até os alunos conseguirem atingir um nível de automotivação que os faça andar sozinhos, os professores deverão ser a fonte da motivação. Para a promoção da motivação Veríssimo (2013), traçou algumas estratégias para a sua melhor promoção.

Nem sempre a desmotivação dos alunos é responsabilidade dos professores, mas para Veríssimo (2013) os professores desempenham um papel fundamental na motivação dos estudantes. A desmotivação dos alunos poderá estar relacionada com diversos fatores, como: dificuldades em aprender; os alunos acham irrelevante aprender (Veríssimo, 2013), a estes poderemos juntar fatores pessoais e familiares. A autora traçou uma estratégia para contornar a desmotivação dos estudantes, mencionando: a construção da relação em sala de aula; fornecer *feedback* claro e detalhado; proporcionar tarefas que permitam ao aluno ser bem-sucedido; proporcionar oportunidade de autorregulação; reconhecer as emoções negativas vivenciadas em contexto escolar; valorizar mais o esforço que o resultado; valorizar mais a qualidade e não tanto a quantidade; evitar comparar alunos com dificuldades em aprender com outros alunos, entre outros aspetos. É importante ressaltar que a motivação e a indisciplina não são assuntos centrais deste relatório, mas devido à sua pertinência na prática pedagógica são aqui mencionados, mesmo que de uma forma sumária.

Relativamente à motivação e comportamento na sala de aula, será possível colocar a questão, poderemos relacionar desmotivação com mau comportamento? Willis (1977) mencionamos a distância cultural entre os alunos da classe trabalhadora e a escola, criando alguns conflitos entre os professores e os alunos. Veríssimo (2013) não faz qualquer alusão ou relação entre a motivação e o comportamento e Couto (2013), na sua tese de mestrado procurou perceber qual a motivação da indisciplina na sala de aula, identificando vários motivos. As metodologias de ensino-aprendizagem, quando muito assentes na exposição, potenciam a indisciplina. São ainda mencionadas, as motivações sociais, familiares, institucionais e a própria desmotivação do aluno.

A violência relativamente aos alunos poderá ser entre pares ou relativamente ao professor. Quando acontece sobre os professores é sobretudo na sala de aula, entre os alunos poderá acontecer no espaço da sala de aula ou no exterior da sala de aula. Couto (2013) não reflete sobre a questão dos dispositivos digitais como fonte de conflito, mas, na sala dos professores podemos escutar os professores a referirem atos de indisciplina associada aos telemóveis. Apesar de algumas escolas no seu regulamento interno proibirem a utilização de telemóveis, no interior das salas de aulas, alguns professores permitem e incentivam a sua utilização como dispositivo de pesquisa, mas, há professores que não permitem a sua utilização, o que não cria uma uniformidade de atuação. A inexistência de uniformidade de atuação dos professores relativamente ao que consideram disciplina não contribui para uma perceção clara por parte dos alunos, como menciona Jesus (2000). Jesus (2008) menciona ainda que o relacionamento que cada professor consegue estabelecer com os seus alunos contribui positivamente ou negativamente para a indisciplina. Consideramos relevante para um professor em formação, refletir sobre motivação e disciplina dos estudantes, abordaremos novamente esta temática no ponto dedicado ao professor.

Apesar de toda a relevância que a disciplina possui no interior da sala de aula, vamos direccionar a nossa atenção para a reflexão sobre a relação dos alunos com a imagem, procurando perceber os dispositivos digitais e canais utilizados e como poderão influenciar a vida académica dos alunos.

Como anteriormente mencionamos, hoje vivemos imersos em imagens às quais acedemos através de imagens impressas como fotografias, suportes publicitários e dos múltiplos ecrãs que nos envolvem, telemóveis, *tablet*, computadores, televisores, cinema, entre outros, a cultura do ecrã está cada vez mais presente no nosso dia-a-dia.

O contato com o universo virtual é constante, através das redes sociais já mencionadas em diversos pontos deste relatório, o consumo da imagem é potenciado muitas vezes de uma forma descontrolada e dependente, sobretudo para os consumidores de jogos *online*. Freedman (2000) menciona que o primeiro contato estético dos jovens serão os jogos. O estudante do século, tem uma facilidade de acesso à informação e à imagem como nenhum outro aluno dos séculos anteriores. Com acesso à informação e à imagem tão facilitado, as alterações que se produziram nos estudantes, serão significativas comparativamente aos estudantes que frequentaram a escola antes do acesso aos meios digitais. As redes sociais e os novos dispositivos permitem aos estudantes verem e serem vistos, como menciona Tavin (2009). O que motiva muitos estudantes, que não se limitam a consumir conteúdos de forma passiva, é a possibilidade de, igualmente serem também produtores de conteúdos para as diversas redes sociais. Os conteúdos por eles produzidos poderão ter uma pequena projeção, ficando confinados a um grupo de amigos ou poderão atingir um patamar global. As suas partilhas de conteúdos, a resposta ágil numa rede social, na perspetiva de Carr (2012) atualmente reforça a sensação de pertença ao grupo. Podemos identificar a escola como espaço no qual convivem diferentes culturas, religiões, estatutos sociais e diversos grupos:

estudantes; técnicos; auxiliares; professores; pais. Mas, é relevante considerar *a priori*, o estudante como o elemento de maior importância na escola: é por si que tudo existe, é para si que tudo é desenvolvido.

A forma de lecionar assente em grupos de alunos homogêneos de idades iguais, que se relacionariam do mesmo modo com o que é ensinado, está próxima de um modelo racionalista. Hoje a nossa sociedade está muito distante destes ideais do século XIX, na sociedade de hoje há mais contradições e ambiguidades, nos seus diversos domínios do que homogeneidade. Consequentemente, as alterações sociais vão promover alterações nos alunos, com outros interesses, conhecimentos e motivações. Para Ó (2007), a escola tem refletido pouco esta mudança. Hoje os alunos são influenciados pelas novas tecnologias e pela imagem como nenhuma outra geração. Madoff (2009) menciona que os estudantes chegam às escolas munidos de uma diversidade de ferramentas, *ipods*; computadores portáteis; *smartphones*; câmaras digitais, entre outros. Têm acesso à informação através dos vários recursos que a internet disponibiliza.

São os estudantes os principais agentes da mudança, através da presença da imagem na escola, pelos seus ecrãs, pela utilização pedagógica da imagem em sala aula.

O desfasamento sempre existiu, entre professores e alunos, mas o desfasamento nunca foi tão grande como hoje. Os estudantes do séc. XXI são em grande parte os responsáveis deste desfasamento, nativos digitais para quem a tecnologia lhes é intrínseca. Contudo, a própria escola tem desenvolvido poucos esforços para se adaptar às novas realidades ou não consegue acompanhar a velocidade dos novos tempos; sempre que faz um reajuste à nova realidade, quando implementado está obsoleto pela velocidade dos tempos.

Ao longo da reflexão foram apresentadas diversas metodologias de análise da imagem (em particular no ponto a isso dedicado), pelo que, neste ponto procuraremos perceber quais as competências que os diversos programas procuram desenvolver nos estudantes no curso de artes do ensino secundário.

Na História da Cultura e das Artes:

Competências Essenciais, fornece algumas explicações: Utiliza as noções de evolução, de multicausalidade, de multiplicidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da História de Portugal com a História europeia e mundial; Aplica procedimentos básicos da metodologia específica da História, nomeadamente a pesquisa e interpretação de fontes diversificadas, utilizando técnicas diversas de comunicação; Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial; Manifesta respeito por outros povos e culturas”. (Pimentel, 2004, p.7)

Na Geometria Descritiva:

(...) o aluno irá representar posteriormente na folha de papel - após ter visto e compreendido - sem decorar apenas traçados, situação que, irremediavelmente, o impediria de resolver problemas mais complexos; Desenvolver a capacidade de percepção dos espaços, das formas visuais e das suas posições relativas; Desenvolver a capacidade de visualização mental e representação gráfica, de formas reais ou imaginadas; Desenvolver a capacidade de interpretação de representações descritivas de

formas; Desenvolver a capacidade de comunicar através de representações descritivas; Desenvolver as capacidades de formular e resolver problemas; Desenvolver a capacidade criativa; Promover a auto-exigência de rigor e o espírito crítico; Promover a realização pessoal mediante o desenvolvimento de atitudes de autonomia, solidariedade e cooperação. (Xavier, 2001, p.4)

No Desenho:

(...) o aluno estará capaz de observar e registar com elevado poder de análise...”; "...o aluno estará apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e criar imagens novas”; "... o aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir ...” (Ramos, 2001, p.10)

Na Oficina Multimédia:

O aluno deverá: Dominar os conceitos base nucleares associados aos diferentes componentes multimédia de modo a desenvolver uma autonomia de conhecimento, independente de aplicações específicas e particulares, gerando uma capacidade de adaptação a diferentes ambientes e processos de trabalho; Conhecer, dominar e utilizar as ferramentas de tratamento e geração de material digital para multimédia nas suas diferentes vertentes (imagens, gráficos, sons, vídeos, animações...); Desenvolver as capacidades de organização e desenvolvimento de projectos multimédia; Gerir e desenvolver projectos de pequena dimensão (projectos individuais) ou de média dimensão (projectos em grupo); Explorar e reutilizar material de áreas afins e complementares (desenho, pintura, escultura, vídeo, animação...), fazendo o seu aproveitamento e integração no contexto de material digitalizado para promoção e desenvolvimento de projectos multimédia; Aprender a analisar e criticar trabalhos, os seus e de terceiros, numa perspectiva de melhoria de formas e conteúdos; Desenvolver formas de colaboração em equipa que permitam levar a cabo os objectivos traçados na prossecução de um projecto. (Lopes, 2006, pp.5-7)

Na Oficina de Artes:

(...) os alunos, a par da compreensão sobre o funcionamento da linguagem plástica - elementos estruturais, conceitos, práticas e modos de formar -, possam desenvolver um fazer fundamentado, na perspectiva de um operador plástico cuja intervenção crítica só é eficaz se revelar de uma consciência simultaneamente histórica e estética. (Gonçalves, 2005, p.5)

Nesta disciplina, pretende-se que o aluno desenvolva competências que o tornem capaz de: - Representar bi- e tridimensionalmente através de meios riscadores e/ou informáticos. - Manipular, com intencionalidade, os diferentes processos técnicos da representação e expressão visual. - Utilizar adequadamente os materiais, os suportes e os instrumentos necessários à construção de uma mensagem visual. - Dominar as diferentes fases metodológicas de desenvolvimento de um projecto, nas diversas áreas em estudo. - Trabalhar em equipa, gerindo as competências necessárias à concretização de um projecto artístico. - Intervir criticamente, no âmbito da realização plástica, na comunidade em que está inserido (Gonçalves, 2005, p.7)

As citações extraídas dos conteúdos programáticos das disciplinas que compõem o currículo do Curso de Artes, têm como objetivo a confrontação entre as diversas disciplinas para analisar e perceber qual a sua postura relativamente ao aluno, no ensino artístico relativamente à análise da imagem e como integram a tecnologia. Através deste confronto conseguimos constatar que a preocupação das diversas disciplinas tem o seu foco principalmente, como antes referimos, na formação técnica dos seus estudantes, uma formação para a imagem. No contexto educativo e

no atual contexto social, no qual a imagem ganhou muita preponderância é também importante uma educação que seja capaz de dotar os estudantes de meios para análise das imagens.

Tendo como ponto de partida exclusivamente os diversos programas, podemos referir que a formação para a interpretação da imagem não tem a relevância devida. Mas, é também pertinente ter em consideração que os anos de produção dos programas variam entre o ano de 2001 e 2006, o programa mais recente tem quase 13 anos. Muito se alterou ao longo deste tempo, as redes sociais foram responsáveis por essa aceleração e exposição. Esta aceleração e exposição em relação à imagem produziu igualmente alterações nos estudantes, na forma de aprendizagem. Aprendizagem através dos *mídia* faz-se desde o aparecimento da televisão, que alterou a forma como as estudantes chegam à escola. Os conhecimentos adquiridos através dos meios audiovisuais são igualmente controlados. Como antes referimos, podemos estabelecer um paralelismo entre o professor e o realizador de cinema, ambos controlam a informação que é partilhada com os estudantes ou com os espectadores. Contrariamente na internet, não existe esse controlo, cada utilizador acede à informação com menor grau de controlo, entre todos os meios que partilham.

Nos programas são também identificadas competências às quais os estudantes devem corresponder, que deverão desenvolver ao longo da sua formação. São ainda enumeradas características que o aluno deve ser capaz de perceber: a linguagem plástica; pesquisa e experiência. As competências a serem desenvolvidas estão próximas dos conhecimentos técnicos, isto é, muitas das características enumeradas estão distantes de um trabalho artístico, sobretudo da produção artística contemporânea, mais exploratória e especulativa do que metodológica. São ainda mencionadas características que impelem o aluno a estar constantemente em pesquisa e análise do meio envolvente através da recolha de vários elementos visuais, o incentivo à pesquisa é mencionado em alguns programas, mas é particularmente notório no programa de Oficina de Artes. Ainda na mesma página é feita referência à recolha de informação, através de fotografias; recortes; vídeos; desenhos e na internet.

Estas sugestões relativas ao perfil do aluno, apresentadas em particular no programa de Oficina de Artes, poderão revelar alguma formatação, uma tentativa de normalização dos estudantes. O controlo está muito presente na escola, desde a forma como a informação chega aos alunos até à forma como os estudantes estão na escola. O atual envolvimento com a imagem está a alterar o relacionamento dos estudantes com a escola. Autores que refletem sobre a escola mencionam a questão do domínio exercido pela escola e professores sobre o aluno. Para os autores Jan Masschelein e Maarten Simons (2013), a escola é uma invenção, que converte todos em estudantes, considerando ainda a escola como um espaço de domesticação. Em vários autores podemos encontrar referências aos estudantes como elementos controláveis e domesticáveis. Para Paulo Freire (1970) no seu livro, *Pedagogy of the Oppressed*, a pedagogia é causa da opressão motivando os oprimidos a uma reflexão sobre a forma como será a sua libertação. A pedagogia

dos oprimidos é uma luta pela sua libertação.

A domesticação da escola amplia o controlo de seu carácter democrático, público e renovador. Implica a reapropriação ou reprivatização do tempo público, do espaço público e do "bem comum" tornados possíveis pela escola. (Masschelein e Simons, 2013, p.91)²³

O controlo da escola sobre o estudante é gerado pela sua necessidade de obter formação. Admite-se, pelo facto que, mesmo na era da informação será ainda relevante o papel da escola, e sobretudo a função do professor como fonte de conhecimento. Hoje os estudantes chegam à escola com um enorme número de ferramentas e maior capacidade de acesso à informação que qualquer geração anterior. No entanto, a escola para os estudantes do século XXI reflete pouco os avanços da sociedade. Na sociedade a imagem ganhou maior preponderância do que tem na escola, autores como Bourdieu e Passeron (1983) consideram a escola como um espelho da sociedade. Mas com os avanços tecnológicos a escola parece cada vez mais refletir cada vez menos a sociedade.

Ao analisarmos os programas das diferentes disciplinas do curso de artes, com o objetivo de percebermos quais as abordagens indicadas ao ensino da imagem, identificamos a definição de um perfil do estudante. Está presente em todas as diferentes disciplinas, neste sentido vamos citar as diferentes expressões.

Na História da Cultura e das Artes:

Continuamos a considerar relevante partir do “perfil do aluno competente em História” no final dos primeiros nove anos de escolaridade. O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, fornece algumas explicações: (...) (Gouveia, 2004, p.7)

Na Geometria Descritiva:

Outra opção seguida consistiu na partição de unidades, o que se julga, pedagogicamente, mais adequado a alunos do ensino secundário e mais ajustado à divisão inevitável do programa em dois anos lectivos. Deveremos pensar que um programa não se destina apenas a alunos bons, para os quais qualquer método pedagógico se adapta, mas para o aluno médio com algumas dificuldades na aprendizagem. (Xavier, 2001, p.4)

No Desenho:

A exploração proposta para o ensino secundário é o complemento dos anos anteriores em que a «educação através da arte» foi posta em prática, no seguimento do que apontaram e puseram na ordem do dia diferentes autores. Numa época de mutações abundante em desafios e incertezas complexas, o desenho assume-se, hoje, como piloto na área emergente da «educação para a cidadania». A sua pedagogia é geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições, de confrontos. Estimula o desenvolvimento estético e apura o sentido da qualidade na apreciação ou recriação da forma. (Ramos, 2001, p.3)

Na Oficina Multimédia:

O aluno deverá: dominar os conceitos base nucleares associados aos diferentes componentes multimédia de modo a desenvolver uma autonomia de conhecimento, independente de aplicações específicas e particulares, gerando uma capacidade de adaptação a diferentes ambientes e processos de trabalho; conhecer, dominar e utilizar as

²³ The taming of the school implies reining in its democratic, public and renewing character. It implies the re-appropriation or re-privatisation of public time, public space and 'common good' made possible by the school.

ferramentas de tratamento e geração de material digital para multimédia nas suas diferentes vertentes (imagens, gráficos, sons, vídeos, animações...) (Lopes, 2006, p.5)

Na Oficina de Artes:

Pretende-se, assim, que os alunos, a par da compreensão sobre o funcionamento da linguagem plástica – elementos estruturais, conceitos, práticas e modos de formar –, possam desenvolver um fazer fundamentado, na perspectiva de um operador plástico cuja intervenção crítica só é eficaz se relevar de uma consciência simultaneamente histórica e estética. (Gonçalves, 2005, p.7)

Relativamente ao perfil dos alunos, identificamos em cada disciplina as referências às características dos alunos ou o que se pretende que os alunos desenvolvam. Da disciplina de História e Cultura das Artes destacamos “(...) perfil dos alunos competentes em História”; da Geometria “(...) um programa não se destina apenas a alunos bons, (...), mas para o aluno médio com algumas dificuldades na aprendizagem.”. No Desenho “«educação para a cidadania»”; na Multimédia “(...) modo a desenvolver uma autonomia de conhecimento, independente de aplicações específicas (...)”. Da Oficina de Artes destacamos, “(...) funcionamento da linguagem plástica (...) possam desenvolver um fazer fundamentado (...)”. Podemos estabelecer uma relação entre as diferentes disciplinas, as Oficinas demonstram uma preocupação com o saber fazer, nas Oficinas de Artes os alunos também deverão ser capazes de justificar as suas opções. Relativamente às História e Cultura das Artes e Geometria descritiva, podemos identificar uma distinção entre alunos que já dominam os conteúdos e alunos que não dominam. Por fim no Desenho é mencionado uma competência que está para além dos conteúdos do desenho, é uma competência social, menciona a educação para a cidadania.

Se considerarmos as formas de operacionalizar o ensino, apoiadas em metodologias mais como características experimentais como é a proposta defendida por Dewey (2005) no seu livro, *Art as Experience*, no qual nos fala da aprendizagem pela experiência, considerando-a um processo contínuo e estabelecendo uma relação com a vida. É distante das propostas de aprendizagem defendidas nos programas. É relevante mencionar que Dewey refere que a aprendizagem pela experiência coloca os professores numa posição de favorecimento comparativamente aos estudantes. Os professores sendo mais velhos que os estudantes têm naturalmente mais experiência.

2.2 O Professor

Paralelamente à figura central da escola, o aluno, a figura do professor ocupa um espaço de relevância, é o símbolo da pedagogia, da autoridade e do conhecimento ou durante longos anos, assim foi considerado. O autor Philippe Meirieu (2005), no seu livro, *Carta a um jovem professor*, refere que ser professor é uma forma de estar no mundo. Identificou as características que os que não são professores, mencionam gostar na profissão de professor ou fingem gostar.

Os autores, Jan Masschelein e Maarten Sinons (2013), identificam o lugar especial do professor, mencionando algumas características. Para estes, o professor não é uma figura da história, sociologia ou psicologia, mas sim aquele que domina o mundo da escolástica. Na profissão de professor muitas vezes é referido o amor pelos estudantes, talvez como uma forma de demonstrar um envolvimento profissional cujo caráter afetivo parece necessário ao desenvolvimento da própria profissão.

A figura do professor tem um lugar próprio na ordem social e é, portanto, uma figura pública (como o artista, por exemplo). O professor é uma figura que, de uma forma ou de outra, sempre fica fora da ordem estabelecida. O professor não é "real". Consequentemente, a professora sempre desestabiliza a ordem estabelecida - ou melhor: ela sempre a suspende ou a torna inoperante de alguma forma. (Masschelein, Sinons, 2013, p.114)²⁴

A profissão de professor suscita diversas reflexões: a profissão; a autoridade; metodologias de ensino-aprendizagem; desafios; adequação da escola à atualidade; entre outros. As obras de Jacques Rancière (2002), Philippe Meirieu (2005) e Rubem Alves (2003), refletem sobre os diversos tipos de professores, a pedagogia e questões da profissão. Rancière (2002) no seu livro, *O Mestre Ignorante*, produz uma reflexão sobre ensino, aprendizagem, metodologias de ensino e outras problemáticas da profissão de professor.

Rancière (2002) parte da personagem de Jacotot, um professor exilado na Holanda e da sua experimentação para produzir uma dissertação sobre o ensinar. Jacotot conseguiu, sem nunca ter transmitido aos seus alunos qualquer regra da língua francesa, promover a aprendizagem do francês em alunos que não tinham qualquer afinidade com a língua. Teve que procurar um método que permitisse comunicar com os estudantes e fazer com que eles aprendessem, Jacotot também não dominava a língua dos alunos. A sua estratégia de ensino aprendizagem passou pela identificação de um elemento aglutinador entre turma e professor, criando um vínculo, de forma a motivar os estudantes para a aprendizagem. A solução de Jacotot foi encontrada num livro bilingue, que expunha os estudantes aos conceitos da língua francesa com o apoio da língua holandesa. No decurso do processo de aprendizagem, foi solicitando aos alunos alguns exercícios de escrita em francês, para sua surpresa os estudantes foram capazes de produzir texto sem aparentemente lhes terem sido ministrados conteúdos sobre a língua francesa. A experimentação de Jacotot permite-nos refletir sobre a motivação dos alunos para a aprendizagem, quais as implicações nos alunos que têm os vários tipos de professores e as metodologias de ensino-aprendizagem.

²⁴ The teacher is a figure with proper place in social order, and is thus a public figure (as artist are, for instance). The teacher is a figure that, in some way or another, always falls outside the established order. The teacher is not 'real'. Consequently, the teacher always destabilises the established order – or better: she always suspends it or renders it inoperative in some way. (Masschelein, Sinons, 2013, p.114)

Rancière fez a identificação das várias formas de exercer a profissão de professor, criou uma tipificação de seis tipos de mestres: o mestre explicador; o mestre embrutecedor; o mestre sábio; o mestre emancipador e o mestre ignorante. Através da catalogação desenvolvida por Rancière, podemos produzir leituras interpretativas a partir do texto. Entre as múltiplas deduções que o texto nos permite fazer, relaciona-se, com a nossa capacidade de aprendermos por nós, sem que ninguém nos ensine. Rancière (2002) utiliza o exemplo da aprendizagem da língua materna, na qual e, sem ninguém nos explicar, aprendemos a falar. A nossa capacidade inata para aprender é vincada por Rancière através deste exemplo. A escola e os professores para desenvolverem o seu trabalho, têm como base metodologias de ensino-aprendizagem, cada professor adota as metodologias que melhor se adequam à sua conceção de ensinar. A partir da tipologia definida por Rancière (2002), cada um dos tipos personifica um traço de mestria particular, mas poderíamos substituir aqui a figura do mestre pela do professor. O professor explicador é o centro do conhecimento, os alunos deverão aprender segundas as suas explicações e o que explica. Podemos definir pontos comuns com o professor embrutecedor, são tipologias de professores que procuram explicar tudo aos seus alunos, não estimulando a reflexão nos seus estudantes, não permitindo que se tornem intelectualmente livres e independentes do pensamento do mestre. O professor sábio é aquele que detém muito conhecimento sobre o que leciona, seria para ele, segundo Rancière (2002), muito difícil ser um mestre ignorante, estaria sempre agarrado à necessidade de dominar na perfeição os conteúdos que leciona, o que poderá produzir no aluno um embrutecimento. Rancière vê no mestre ignorante e no mestre emancipador, dois tipos de mestres que promovem a emancipação intelectual dos seus alunos, tornando-os capazes de refletir e aprender por si, da mesma forma que a criança aprende a língua materna. O mestre ignorante é aquele que é capaz de fazer alguém aprender um determinado assunto sem o dominar, mas através da promoção da curiosidade e motivação do aluno faz com adquira o conhecimento que procura.

Ruben Alves (2003) no seu livro, *Conversa com quem gosta de ensinar*, faz a distinção entre dois tipos de mestres do ensino, professores e educadores. Para o autor, educadores são aqueles que ensinam por vocação, enquanto o professor é uma profissão, considerando que existem aos milhares. Ao refletir sobre as profissões em extinção, Alves (2003) percebeu que os educadores estavam em extinção. Na sua reflexão coloca várias interrogações sobre o futuro dos educadores, se lhes acontecerá como outras profissões que se extinguíram com o progresso, da mesma forma que em nome do progresso algumas árvores foram cortadas e substituídas por outra espécie mais rentável.

Alves (2003) estabelece uma comparação entre as árvores e os educadores e professores, para o autor os educadores são personificados pelos jequitibás enquanto os professores pelos eucaliptos. Em nome da evolução e da produtividade, os jequitibás foram substituídos pelos eucaliptos, crescem mais rápido, logo dão resultados mais cedo. Para Alves (2003), o mesmo aconteceu com os professores, em nome da evolução os jequitibás deram lugar aos eucaliptos.

Alves acrescenta, que da mesma forma que jequitibás e eucaliptos não pertencem ao mesmo *habitat*, também professores e educadores representam meios distintos. Alves (2003) menciona que para os educadores cada aluno é um aluno, enquanto para os professores o mais relevante é o conhecimento adquirido pelo aluno na sua disciplina. De educadores para professores realizamos um salto de pessoa para função (Alves, 2003). Na procura pela distinção entre o professor e educador, estabelece uma relação entre as instituições, os educadores e professores. Como um funcionário de uma empresa, um professor é um funcionário de um mundo dominado pelo Estado, por sua vez o educador habita o mundo do ideal, no qual o interior faz a diferença ocupando as visões, paixões, esperanças. Segundo Alves (2013), para o sistema o educador não é um bom funcionário, pois o seu ritmo não se encaixa no ritmo da instituição.

O educador tem, assim, o estatuto de um conceito utópico, de existência prática proibida e, por isto mesmo, existência teórica impossível. E é por isto que as ciências silenciaram sobre ele. (Alves, 2003, p.16)

Para Alves (2003), a educação está muita relacionada com a instituição, que pelo seu funcionamento quase maquinal, vai extraíndo as características de educador que ainda subsistem em alguns professores. Podemos ler a partir do ponto de vista de Alves, que os educadores têm o seu foco sobretudo no aluno, na sua evolução não só como alunos, mas também enquanto indivíduos. Por seu lado, o foco dos professores está sobretudo direcionado para a transmissão do conhecimento e a sua aquisição por parte dos alunos. Os professores preocupam-se em cumprir o programa e atingir as metas de sucesso traçadas pela escola e pelo Ministério da Educação. Como Alves menciona, a institucionalização e as suas regras funcionam como uma limitação.

Não se pode pensar, portanto, que nenhum sistema baseado nos princípios da racionalização e administração de recursos possa cometer a insensatez de fazer lugar para o “preparo da criatividade” – como não pode fazer lugar para o preparo do educador. Melhores professores, sim. Porque bons professores, dentro deste quadro, são gerentes de produção, controladores de qualidade, especialistas no ensino de técnicas. (Alves, 2003, pp.21-22)

A procura por um elemento comum que aproxime a turma e professor poderá ser uma forma de promover a aprendizagem nos estudantes. Para o professor, a educação está em segundo plano, o que importa são os conhecimentos científicos a serem transmitidos e a serem adquiridos pelos estudantes. Ao longo de vários anos, o ensino foi orientado por uma forma de ensinar semelhante à de um padre no púlpito, o professor transmitia de forma igual para todos.

No contexto atual, o professor não deve limitar-se a transmitir os conhecimentos que os alunos devem saber, sendo a figura do conhecimento. Para os autores Hart e Glick-Smith (1994),

o ensino assente exclusivamente na teoria ou uma educação liberal²⁵, para Finn e Ravitch (2007) prepara os alunos para a vida. Para os autores Hart e Glick-Smith (1994), não é suficiente, os professores deverão articular conhecimentos específicos e técnicos. Para os autores, os professores devem desenvolver competências amplas, que possam ser aplicadas ao longo da vida. Para Charlot (2000), saber não é uma acumulação de conhecimento intelectual, saber é uma relação intelectual com o mundo. Estrêla (2000) recorre ao trabalho desenvolvido por Maria Montessori para nos falar do professor como um organizador do trabalho em sala de aula, em vez de ser o emissor. Ó (2016) refere na sua idealização para uma nova escola, que o professor deverá colocar de lado as práticas clássicas de aprendizagem, onde era um replicador/explicador, passando a ser um questionador e um produtor do discurso. Hoje o professor deverá ser mais do que a figura do conhecimento, deverá ser sobretudo um facilitador da aprendizagem, promovendo um ambiente favorável na sala de aula. Com a facilidade de acesso à informação, deverá sobretudo orientar os estudantes na busca pelo conhecimento.

Meirieu (2001) na sua obra, *Carta a um Jovem Professor*, conduz a sua reflexão numa direção análoga à de Rancière e Alves, particularmente quando Alves menciona o educador ou abordando problemáticas ligadas à profissão, mas com um objetivo de contextualizar os jovens professores na profissão. Meirieu (2001), reflete sobre: atitude pedagógica; relação com os estudantes; as diferentes formas de estar entre os professores dos vários ciclos de ensino, entre outros. Nesta reflexão vamos destacar a relação pedagógica. Para o autor ser professor é uma forma de estar no mundo (Meirieu, 2001), o autor dá continuidade à sua reflexão, mencionando que aqueles que não são professores reagem à profissão, construindo uma caricatura sobre os professores.

No seu texto Meirieu (2001), através da comparação, caracteriza dois tipos de professores, o do 1º ciclo e do ensino secundário, relativamente às suas características. Pelo enquadramento deste relatório, vamos destacar unicamente as características enunciadas por Meirieu relativamente ao professor do ensino secundário. Para o autor, o professor do ensino secundário está mais ligado ao ensino erudito dos seus alunos, o professor espera que coloquem a infância de lado e que se submetam à disciplina. O professor do ensino secundário leciona exclusivamente a sua área de formação, na qual é extremamente especializado. Relativamente a este ponto relacionado com a lecionação da área de especialização dos professores, teremos de fazer a ressalva que entre os professores de artes, tal pode não se verificar, como abordaremos mais à frente, de uma forma pormenorizada.

²⁵ Within most such contentions is a common idea: liberal learning is critical to young people because it prepares them for “public life”—not just politics and government, but the civic life in which we should all partake. (Finn e Ravitch, 2007, p.1)

²⁵ That liberal learning for all students is perhaps the surest path out of this quagmire is no new thought. Throughout the 20th Century, commentators noted its role in creating and sustaining modern democracy. (Finn e Ravitch, 2007, p.4)

Relativamente à sala de aula, Meirieu (2001) menciona o sentimento de muitos professores relativamente ao cumprimento da sua missão. Por vezes alguns professores mencionam o facto de saírem da sala de aula com uma sensação de frustração, pois consideram não terem conseguido transmitir os conteúdos da forma como tinham planeado ou que os alunos tenham compreendido o que lhes foi transmitido. A estratégia escolhida pelos professores para transmitir os conteúdos que os alunos deveriam aprender, nem sempre dá o resultado esperado. Algumas das didáticas aplicadas eliminam a possibilidade de os estudantes participarem na aula. Desta forma, os estudantes são transformados numa espécie de máquinas de assimilar conhecimento. A preocupação do professor na transmissão dos conteúdos aproxima Meirieu de Alves (2001), quando menciona que a maior preocupação dos professores é sobretudo com a transmissão do conhecimento.

A maior ou menor interiorização dos conteúdos lecionados, por parte dos alunos, não se explica unicamente pela má escolha da metodologia de ensino-aprendizagem por parte do professor. Também os alunos têm responsabilidades na redução da sua capacidade de assimilação dos conteúdos abordados. A motivação dos alunos para a aprendizagem é um fator determinante. Como mencionamos anteriormente no ponto dedicado aos alunos, Meirieu (2001) refere-se à (des)motivação dos estudantes para os conteúdos lecionados que é influenciada pela televisão e pelos novos dispositivos digitais. Meirieu (2001) menciona alterações criadas pelos dispositivos visuais como a televisão, influenciando a forma como os alunos estão na sala de aula. O autor estabelece uma relação entre a forma de estar na sala de aula e a forma como se vê televisão, há uma proximidade: quando se vê televisão, de vez em quando é-se atraído por uma imagem, fica-se absorvido por ela e volta-se a perder a atenção. Esta atitude é transferida para a sala de aula, de vez em quando os alunos são atraídos pelo que o professor menciona ou por uma imagem que mostra e voltam a perder a atenção. Meirieu (2001) dá continuidade à sua reflexão sobre a sala de aula e a televisão, fazendo referência ao telecomando, que permite o *zapping*, contribuindo para a distração e para a falta de foco. Mas para Meirieu (2001), os professores não estão em condições de rivalizar com a televisão, nem o devem fazer, acredita que os professores devem praticar a resistência.

Paralelamente às metodologias de ensino-aprendizagem, motivação dos alunos para a aprendizagem, os professores demonstram muita preocupação com a disciplina na sala de aula. A sala de aula é um espaço de relação entre professores-alunos, alunos-alunos. Em particular na relação entre professor-aluno há uma relação de poder, a indisciplina surge a partir da quebra das regras impostas por cada professor. A diferença de atuação dos professores perante a indisciplina, deixa os alunos confusos, e uma das referências dos alunos relativamente à disciplina é a confusão que lhes é criada sobre as diferentes atitudes dos professores, o que é permitido com um professor não é permitido com outro. Amado (2001) refere que a indisciplina é a relevância atribuída aos comportamentos em determinado contexto. Para Estrêla (2002), a indisciplina está intimamente

ligada com a disciplina e é definida pela quebra de regras estabelecidas. A indisciplina sempre esteve presente na sala de aula, mesmo em tempos de ditadura, como podemos observar no filme de Manoel de Oliveira (1942), *Aniki-Bóbó*. Aos olhos de hoje, a atitude de lidar com a indisciplina não será a mais adequada.



Imagem 6 - Frame do filme de Aniki-Bóbó (1942), Manoel de Oliveira

Estrêla (2002) atribui à relação pedagógica grande relevância na indisciplina. No seu sentido restrito abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno. A autora refere que a comunicação pedagógica é regulada por um conjunto de regras explícitas e implícitas. As regras têm a função de criar condições para aprendizagem. Nesta reflexão vamos sobretudo considerar a relação professor-aluno, que acontece sobretudo no interior da sala de aula.

O interior da sala de aula é o espaço da relação entre professores-alunos em que a indisciplina surge. Muitas vezes parte dos alunos, na procura pela quebra das regras, numa clara manifestação contra a cultura escolar. Willis (1970), menciona os atos de indisciplina dos “rufias”, os comentários realizados, a utilização do humor. Couto (2013) na sua dissertação de mestrado menciona conversas entre os colegas, às quais podemos juntar a utilização do telemóvel sem autorização do professor, como atitudes consideradas desajustadas na sala de aula. Caldeira e Rego (2001) mencionam na conclusão do seu estudo sobre a indisciplina, que os professores indicam os alunos como os principais responsáveis pela indisciplina na sala de aula. Amado (2001), observando a problemática do ponto de vista dos alunos, atribui aos professores a responsabilidade na indisciplina. Segundo o autor, as metodologias assentes na exposição teórica, as atividades dispersas, a ausência de sentido na matéria lecionada, falta de firmeza ou autoridade, falta de experiência, entre outras, funcionam como potenciadores da indisciplina na sala de aula.

É relevante fazer a distinção entre indisciplina e violência, considerando a indisciplina como um comportamento incorreto e menos grave do que a violência.

Nem sempre a indisciplina e o insucesso escolar têm uma relação direta, a desmotivação na sala de aula pode ser associada à motivação dos alunos para os conteúdos lecionados. Da obra de Rancière (2002) fica muito presente a motivação dos estudantes para a aprendizagem, é um elemento preponderante. Alunos motivados aprendem melhor, são mais ativos, constroem as suas próprias estratégias de aprendizagem, reflexão é partilhada pela investigadora Veríssimo (2013). As metodologias de ensino-aprendizagem que cada professor utiliza poderão motivar mais os menos os estudantes nas atividades letivas, metodologias que privilegiam a exposição teórica são potenciadoras da desmotivação sobretudo nos alunos que estão desinteressados, não têm qualquer interesse nos conteúdos a serem expostos ou consideram a aprendizagem uma perda de tempo, como refere Veríssimo (2013). Podemos traçar um paralelo com o texto de Rancière (2002), alunos motivados aprendem sozinhos. Quanto mais envolventes forem as metodologias de ensino mais provável será a obtenção de melhores resultados, mesmo junto dos alunos menos motivados. Podemos considerar metodologias envolventes, aquelas que não deixam nenhum aluno fora, como a metodologia desenvolvida por Kolb (1984). Veríssimo (2013), sugere a adaptação da estratégia à problemática do aluno, traçando três tipos de alunos desmotivados: com dificuldades de aprendizagem, os que pensam não serem capazes e aprender e os que consideram não ser agradável aprender. Para Veríssimo (2013) os professores desempenham um papel fundamental na motivação dos alunos, mas a motivação não é uma responsabilidade exclusivamente sua, os alunos também desempenham um papel importante. Charlot (2000), expõe o conceito de mobilização, em detrimento da motivação. Para o autor mobilização remete para um processo interno, pessoal, enquanto que motivação é externo, vem de outros. Ressalvando a sua confluência dos conceitos. O autor apresenta as vantagens do conceito de mobilização e, a dinâmica de movimento que está associada. Charlot (2000) coloca no centro o aluno, como força motriz da sua aprendizagem, através da construção do móbil como objetivo de atingir uma meta. Mas, é ainda relevante mencionar que nenhum professor ensina nenhum conteúdo a um estudante que não queira aprender ou disponível para ser educado.

Paralelamente aos alunos os professores também devem preocupar-se com a sua aprendizagem. Os professores necessitam de uma aprendizagem constante e uma adaptação às novas realidades. Os tempos atuais colocam grandes desafios aos professores; numa sociedade de grande informação na qual tudo está à distância de um *click*, é muito difícil cativar os estudantes para os conteúdos partilhados em sala de aula.

Hoje, com a diversidade de estímulos existentes, criar um vínculo com os estudantes é mais desafiador e muitos professores recorrem aos meios audiovisuais como forma de competir pela atenção dos estudantes. Será que a profissão de professor tal como a conhecemos estará ameaçada pelas novas tecnologias? As novas tecnologias permitem uma liberdade de acesso à informação

que outrora não existia. Podemos ainda questionar como os dispositivos móveis estão a despoletar várias discussões e alterações relacionadas com a forma da sua utilização em sala de aula e na escola. Problematicando, designadamente, o papel e o lugar do professor na aprendizagem.

A presença do telemóvel como elemento distrativo é cada vez mais uma constante no interior da sala de aula, colocando-se algumas questões relacionadas com a integração ou repressão em sala de aula dos novos meios de comunicação, como *smartphones*, computadores, *tablets* entre outros dispositivos. A forma de agir é distinta de escola para escola e de professores para professor. Em algumas escolas a utilização dos dispositivos móveis é proibida, devendo os estudantes guardar os telemóveis num local definido pela direção das escolas, noutras escolas o telemóvel só é proibido no interior da sala de aula e em algumas escolas os dispositivos móveis são integrados na componente letiva.

Alguns docentes utilizam a imagem e os meios audiovisuais nas suas disciplinas como recurso pedagógico, procurando através deles a transmissão de conteúdos da disciplina, muitas vezes sem um critério definido, podendo-se considerar uma mera instrumentalização da imagem (muitas vezes são utilizados filmes, para transmitir conteúdos). A integração da imagem na componente letiva é uma forma de responder aos desafios colocados pelos novos meios digitais, mas é um processo que está para além da sua estrita instrumentalização e complementaridade do texto escrito, uma competição pela atenção dos estudantes em relação aos conteúdos lecionados, através dos novos meios digitais.

Isabel Calado (1994) no seu livro, *A Utilização Educativa das Imagens*, reflete sobre a utilização de imagens em sala de aula. Para a autora as imagens utilizadas em sala de aula devem ser escolhidas com muito cuidado, para que não transmitam uma mensagem distinta daquela que o professor pretende transmitir com a sua utilização. Para a autora os docentes que pretendem utilizar imagens na sala de aula deverão ter conhecimentos sobre imagem.

Assim, e no que diz respeito à formação de professores, se os docentes querem recorrer às imagens como auxílio didático, têm de dominar a sua gramaticalidade, senão para escreverem imagens, pelo menos para escolherem aquelas que dizem aquilo que eles desejam que seja dito. (Calado, 1994, p.18)

Como já antes referimos, os conhecimentos dos professores sobre imagem não devem restringir-se à imagem fixa, devem ser amplos e deverão englobar também a imagem em movimento para uma utilização da imagem de uma forma mais esclarecida e consciente.

Na era dos ecrãs, podemos considerar que as abordagens não deverão ser as mesmas, deverão ser ajustadas e readaptadas à realidade. Freedman (2000), anteriormente citada, refere a relevância dos professores parte do campo concetual dos estudantes.

Hoje podemos considerar também que a profissão de professor é domesticada pela tecnologia, neste momento parece-nos que podemos considerar que a profissão de professor está

a ser controlada pela imagem. No entanto, parte da responsabilidade pela não destrição da imagem pode ser atribuída à escola, a escola e grande parte dos professores estão mais direcionados para o texto, em detrimento da imagem.

É expectável que os professores de artes estejam mais preparados para descodificar imagens, comparativamente a outros professores, relativamente à produção da imagem. Devido à diversidade de proveniências, haverá professores com maiores conhecimentos técnicos comparativamente a outros. Neste contexto, é relevante refletir-se sobre o professor de artes. No programa de Oficina de Artes há uma sugestão para que o professor controle todo o processo de produção dos estudantes, o que faz com que o professor seja um elemento de controlo e não de promoção da libertação. Como Luciana Loponte (2012) escreveu, a arte pode contribuir para a criação de um professor menos linear, mais flexível, menos racional e mais poético, capaz de enfrentar a complexidade que é educar no nosso tempo, contribuindo a arte para a diversificação dos seus conhecimentos, realizando formação regularmente. Mesmo se forem professores de artes e já possuírem uma forma de lecionar próxima à descrita pela autora, a formação contínua poderá ser uma forma de aprofundar os seus conhecimentos. No programa, este incentivar para a formação cai por terra, o professor é aconselhado a ajustar o ensino aos seus conhecimentos, é definido um perfil de professor e indicadas as características que deverá possuir para lecionar nas diferentes disciplinas do curso de artes. Quando lemos o programa de oficina das artes, não encontramos um espaço de libertação do professor, encontramos sugestões de controlo.

Na sua essência os perfis dos profissionais são conservativos; para estes autores o programa de formação dos professores é uma reprodução de competências para um contexto educativo que aponta para o passado. Há uma correspondência dos estudantes, a formação apontar para o passado e não para o presente por estar agarrada ao presente. (Masschelein e Simons, 2013, pp. 119-120)²⁶

Do mesmo modo que relativamente aos estudantes, os programas sugerem um perfil e/ou modos de ação, como será que os programas refletem a atuação que cada docente deve ter na disciplina que está a lecionar. Em algumas disciplinas dos cursos de artes, vamos tentar identificar as expressões que indiquem as características que professor deverá ter para a leção da disciplina.

Desenho

Em termos de relação pedagógica conducente a uma eficiente didática do desenho no campo do processo ensino-aprendizagem, sugerem-se os seguintes procedimentos do professor: 1. Auscultar expectativas através de inquérito diagnóstico e procurar o enquadramento dos estudantes no contexto cultural; 2. Enfatizar as horas de trabalho aplicadas à prática do desenho, tanto no espaço da aula como fora dele; 3. Ser exigente quanto às respostas de trabalho, no que respeita ao grau de empenhamento com que são

²⁶Professional profiles are conservative in essence; compliant teacher training programmes reproduce the competencies for the educational context of the current moment. In that sense, the default motto for young teachers-in-training becomes 'onward to the past'. (Masschelein, Simons, 2013, pp.119-120)

executadas; 4. Procurar um clima lectivo positivo e motivante através do comentário atento, de reforço, aos desenvolvimentos sucessivos do aluno, potenciando-os; 5. Promover o confronto quotidiano, pelo recurso habitual a meios audiovisuais, com algumas imagens comentadas de desenhos oriundos de áreas diversas; 6. Concretizar visitas de estudo e promover, junto da turma, a pesquisa autónoma dos roteiros para as eventuais visitas, individuais e colectivas; (...). (Ramos, 2001, pp.9-10)

Oficina Multimédia

Os docentes devem ter, antes mais, uma apetência pessoal pela multidisciplinaridade e o gosto de explorar novos modelos de organizar a informação audiovisual, base essencial do bom e equilibrado desenvolvimento do ensino de multimédia. Pretende-se que o professor seja, antes de mais, o promotor de mudanças de visão sobre a realidade multimédia: o suporte tecnológico e toda a informação associada só desempenharão um bom papel se equacionados enquanto forma e meio para chegar ao fim, e não como um fim em si mesmo. (Lopes, 2006, p.9)

Oficina de Artes

Na Oficina de Artes cada professor, perante os objectivos propostos, os meios disponíveis e as condicionantes da sua própria formação, determinará os percursos mais adequados a uma efectiva progressão do trabalho desenvolvido pelos alunos. (Gonçalves, 2005, p.6)

Das disciplinas que compõem o currículo do curso de artes, foram retiradas citações dos programas nos quais há uma referência direta à forma como o professor deve comportar-se, ser, agir, entre outras características. Cada professor, perante os objetivos propostos, os meios disponíveis e as condicionantes da sua própria formação, determinará os percursos mais adequados a uma efetiva progressão do trabalho desenvolvido pelos estudantes.

Através das diversas citações, podemos perceber a forma como os programas pretendem modelar os professores, indicando formas de atuar e traçando um perfil dos professores. Os autores Masschelein e Simons referem que, paralelamente à domesticação e opressão que a escola coloca nos estudantes, também os professores são alvo de um controlo. Estando dentro do sistema escolar, são também oprimidos pela sua forma de funcionamento. A domesticação pode ser identificada na forma como os professores devem implementar o currículo; lecionar os conteúdos; cumprir com os objetivos traçados pela escola e pelo Ministério.

A relação pedagógica estabelecida entre professor e estudante, para alguns autores, é uma relação de poder do professor sobre o aluno. É ainda relevante mencionar no contexto deste relatório, dois conceitos complementares: a opressão defendida pelo autor Paulo Freire (2017) e a domesticação mencionada por Masschelein e Simons (2013).

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (Freire, 2017, p.20)

Através do trabalho de Feire (2017), podemos constatar que a opressão é principalmente direcionada para os estudantes, que pelo processo de ensino, são vítimas de opressão. Mas, a opressão também se pode estender aos professores, através dos documentos orientadores do trabalho docente. Freire menciona igualmente, que os opressores foram um dia oprimidos, que há necessidade que se tome consciência da opressão, iniciando uma reflexão sobre a opressão de forma a promover a sua extinção. A autoridade que o professor exerce na sala de aula, poderá ser considerada uma forma de opressão. A opressão exercida pelo professor poderá ser relacionada com a figura de autoridade atribuída ao professor em sala de aula.

O professor na sala de aula é uma figura de autoridade, é exigido ao professor a criação de métodos de controlo e motivação da turma. A sala de aula deverá estar sempre controlada e em ordem com os estudantes sentados e voltados para a frente e tendencialmente calados. Esta forma de ver a autoridade nas escolas pressupõe que, se existir alguma questão disciplinar o professor seja também colocado em questão. Ao anteriormente mencionado, acrescentamos o ponto de vista dos autores Masschelein e Simons (2013). Referem a disciplina como uma forma de manter a ordem na sala de aula, que através da aplicação das ferramentas corretas se consegue manter a atenção na sala de aula. Para os autores, a disciplina é a técnica de promover a atenção, em vez de uma forma de submissão e punição.

A relação pedagógica construída entre o professor e os seus estudantes é muitas vezes o sucesso da sua atividade. Para o autor Meirieu (2006), há uma relação entre o aluno e o professor, criada através de um objetivo comum: a vontade de aprender do aluno e a vontade de ensinar do professor. Masschelein e Simons (2013), colocam a relação pedagógica como uma relação de amor, dos professores pelos estudantes, concluindo que, muitas destas relações são consideradas mais fortes que a relação que é estabelecida com os familiares. Ao estabelecer uma forte relação pedagógica com os seus estudantes, o professor consegue conhecer cada um dos seus estudantes. O grau de conhecimento dos seus alunos, poderá levar o professor a identificar quais as áreas em que o aluno revela maiores capacidades, desse modo motivando-o para o desenvolvimento do trabalho. De uma forma muito subtil, o professor está a determinar e a delimitar a área de trabalho na qual o estudante vai trabalhar. O acompanhamento individualizado dos seus alunos é recorrente nos professores de artes, sobretudo aqueles que lecionem disciplinas de expressão artística, como Oficina de Artes.

O professor de artes deverá possuir características semelhantes às de todos os professores, no sentido do cumprimento das obrigações atribuídas a um professor. É de salientar que os professores de artes podem ser muito distintos entre si, comparativamente aos professores dos diversos grupos disciplinares. Como Meirieu (2001) mencionou, (a especialização dos professores do ensino secundário), tendencialmente os outros professores tem uma formação específica para os conteúdos que lecionam, o que não acontece com os professores de artes. Aos professores de artes é pedido que possuam conhecimentos que vão da História da Cultura e das

Artes até à Geometria Descritiva. Devido à proveniência de áreas muito distintas, poderão ter abordagens distintas aos conteúdos.

No seu livro, *Artist, Reasercher, Teacher*, Alan Thornton (2013) identifica o professor de artes como um explorador. Para o autor, o professor de artes tem uma longa história na humanidade, uma evolução que tem o seu ponto de viragem no século XVI. Ao longo dos séculos o conhecimento técnico e artístico foi passando, através da criação de um léxico artístico. Ao longo dos séculos eram os artistas os responsáveis pelo ensino da arte, nas suas oficinas. Hoje, um professor de artes ensina sem ser um artista, é necessário que detenha uma formação para a lecionação de artes. A abordagem de Wendt (2010) vai em sentido contrário, para a autora o professor de artes deverá ser formado em artes e ser artista, só o artista poderá adequar, a partir da reflexão do seu trabalho artístico, o trabalho em sala de aula. Gonçalves (2002) demonstra a mesma linha de reflexão, para a autora, é relevante que o professor possua uma prática artística, a sua prática artística. Para Gonçalves (2002), o professor na sala de aula deve orientar os seus alunos a pensar como artistas, o que só um professor-artista poderá ser capaz de fazer. Estes pontos de vista então em contramão com a orientação de Thornton (2013), que menciona que hoje nem todos os professores de artes são artistas apesar da sua formação optam por não o ser, sendo exclusivamente professores. Poderemos ver a diversidade de formações como uma mais-valia para os alunos, estarão expostos a diversas formas de fazer. Por exemplo a abordagem de um professor com formação em Design à disciplina de Oficina de Artes, nunca será semelhante à abordagem de um professor com formação em Artes Plásticas.

Os professores, independentemente da sua formação, devem ter uma função de orientar a aprendizagem. Cada aluno poderá desenvolver um percurso distinto, que se adeque à sua sensibilidade. Na mesma sala poderá possuir um número de projetos e/ou abordagem ao mesmo trabalho quanto o número de alunos na sala. O professor de artes terá que ser capaz de apoiar cada aluno, na sua individualidade expressiva, mesmo que sejam áreas que o professor não domine. É na disciplina de Oficina de Artes, que há maior probabilidade de acontecer a incursão em áreas de menor conhecimento do professor.

O professor de artes é a combinação de dois universos, o das artes e o do ensino, para Thornton (2013) este professor tem dupla identidade. Está no limbo entre dois universos, que por vezes são opostos. Mas, estes dois universos não têm que entrar em conflito ou só entram em conflito se o professor-artista deixar que entrem. Segundo Thornton (2013) o professor de artes é uma combinação de várias caraterísticas que se combinam em uma só identidade.

Parte III - A Passagem

3.1 O lugar Estranho do Estagiário

Se considerarmos que a profissionalização é impulsionada por disciplinas que se posicionam como 'tecnociências', tudo isso é acompanhado pela disseminação de critérios técnicos: profissionalização como continuação de domesticação pela tecnologização. (Masschelein, Sinons, 2013, p.118)²⁷

O estágio é um momento de passagem, na qual o estudante se “transforma” em professor. Poderíamos associar esta transformação aos rituais de passagem das populações primitivas, documentados por antropólogos, como Margareth Mead ou Malinovsky.

Ao estágio pode ser associado outro conceito da antropologia, a observação participante. Através dela o antropólogo procurava integrar-se numa comunidade com o objetivo de a estudar mediante uma interferência externa (que a sua condição lhe criaria) a menos perturbadora possível. O processo de profissionalização tem alguns pontos de contato. O estagiário, no seu processo de transformação em professor e de integração na escola terá o apoio de outro professor, um professor cooperante. O estágio consiste na introdução, experimentação e simulação pela prática do exercício de sala de aula no lugar do professor. Podem ser identificadas três fases no decurso do estágio: a observação, a prática e a reflexão. Na primeira fase o estagiário assume o papel de observador, um lugar privilegiado a partir do qual pode observar todos os movimentos do professor cooperante e dos estudantes. Numa segunda fase, sempre com a supervisão do professor cooperante, o estagiário vai preparar e lecionar. Nesta fase deverá criar as suas estratégias e mecanismos para partilhar os conteúdos com a turma. Passa de observador a observado, se numa primeira fase o estagiário era um observador atento, das práticas letivas, nesta fase o estagiário assume a prática do fazer.

Por fim na terceira fase o jovem professor, volta ao lugar de observador, um observador participante na atividade letiva.

Neste ritual de passagem, são aplicados os conhecimentos adquiridos na preparação das práticas docentes, designadamente, a preparação de atividade letivas, a planificação dos conteúdos a lecionar, e a seleção da metodologia ou metodologias que melhor se aplicam aos conteúdos a desenvolver na atividade letiva.

O estagiário encontra-se num lugar estranho, um espaço ambíguo entre o aluno e o professor, uma área de observação, experimentação e reflexão. Muitas vezes ao longo do estágio

²⁷ To the extent that this professionalisation is propelled by disciplines that position themselves as ‘techno-sciences’, all of this is accompanied by the dissemination of technical criteria: professionalisation as a continuation of taming by technologisation. (Martin, Sinon, 2013, p.118)

questionamo-nos quais serão as opções no decurso da nossa prática, como será estar perante uma turma sem qualquer apoio, questionamo-nos se a metodologia que o professor cooperante está a utilizar seria a metodologia por nós utilizada ou se a forma de operacionalizar, seria a mesma.

Podemos mencionar a profissionalização e em particular o estágio profissional, como a introdução do jovem professor à gramática escolar. Neste processo já está subjacente um grau de domesticação, terminologia aplicada pelos autores, Jan Masschelein e Maarten Simons (2013), no seu livro, *In Defence of the School*, no qual, o discurso da domesticação está muito presente. Os autores identificaram três variações no processo de domesticação, processos que promovem o controlo das atividades letivas dos professores mais antigos e modelam os professores mais jovens.

A primeira variação desenvolvida por Masschelein e Simons (2013) tem como foco o professor substituto. A substituição de outros professores é mencionada como uma janela de oportunidade para os professores mais jovens desenvolverem conhecimentos e ganharem experiência de ensino. Desta forma é criada a expectativa, nem que por breves momentos, de que o jovem professor está a aceder ao seu sonho, a entrar na carreira profissional. Os autores desenvolveram um perfil para o professor que se identifica com o discurso da profissionalização e assenta num conhecimento validado e confiável, produzido através de provas científicas, teorias e modelos validados. Consideram desta forma que a domesticação é produzida pelo conhecimento científico. A segunda variante do processo de domesticação, segundo Masschelein e Simons (2013), assenta na perspetiva dos professores como especialistas. Esta variação coloca a foco no conhecimento adquirido pela prática, em detrimento do conhecimento científico. Os professores deverão responder a uma lista de competências básicas, transformando o ensino numa profissão com direitos e funções definidas. Esta é a forma encontrada pelo poder governamental para a domesticação das escolas e professores, criando um padrão de competências que, após implementado é complexo de eliminar. A terceira variante mencionada por Masschelein e Simons (2013) relaciona-se com as duas primeiras. Consideram que as duas primeiras táticas veem a educação como uma prestação de serviços, promovendo o ensino a produto. Os produtos estão sujeitos às regras de mercado e controlo de qualidade, algo que se estendeu ao ensino. Como se, de uma produção fabril se tratasse. O ensino começou a ser controlado e avaliado pela sua qualidade, esta é uma terceira tática de domesticação dos professores e do ensino, fazendo da busca incessante por ser o melhor professor e contribuir para a melhor escola, uma forma de domesticação.

Estas variações transformam o ensino numa profissão, com os seus próprios direitos, com funções claras e referências específicas, como resultados específicos a serem apresentados. Através desta formulação a experiência dos professores é de uma forma generalizada transformada em competências, presumindo conhecimentos, habilidades e

atitudes a mobilizar no desenvolvimento de tarefas concretas. (Masschelein e Simons 2013, p.119)²⁸

Às táticas de domesticação referidas acima podem-se agregar outras formas de domesticação. A própria introdução do jovem professor à gramática e processo de funcionamento da escola pode ser em si uma forma de domesticação. Podemos ainda agregar os documentos orientadores e organizadores do trabalho escolar, regulamento interno; plano anual de atividades; currículo; programas das disciplinas entre outros. Podemos considerar também as regras implícitas, o currículo oculto para o professor, forma de estar; como se deve vestir, entre outras. É ainda expectável que um professor saiba como deve controlar a sala de aula e responda ao trabalho burocrático relacionado com a profissão, mesmo sem qualquer conhecimento de como deverá ser feito.

Por estas motivações podemos considerar o estágio um regresso à escola, mas com posicionamento diferente. Durante a sua prática, o estagiário não está verdadeiramente a executar a atividade de professor, ao estar quase sempre sobre a orientação do professor cooperante e sempre com o seu apoio, com a sua turma, num espaço seguro. Poderíamos considerar uma introdução à prática letiva, nunca será uma verdadeira prática. A prática letiva inicia-se quando somos colocados sem proteção perante uma turma, sozinhos sem apoio ou orientação. É nesse momento que se inicia a nossa prática letiva, com as vicissitudes do dia-a-dia. Começa o questionamento sobre a nossa apetência para lecionar, qual a melhor estratégia pedagógica, como manter o foco dos mais motivados para a aprendizagem, sem descorar dos menos motivados, são algumas das questões que se vão desenvolvendo pela prática. Ao longo do tempo, vamos aprendendo qual a forma que melhor se adequa na manutenção do controlar da sala de aula, a aplicar as metodologias de ensino-aprendizagem. Depois as funções docentes que preparamos pela prática, como por exemplo, desempenhar a função de diretor de turma e todo o trabalho burocrático e mediação que o cargo implica.

No âmbito de um relatório de estágio de formação para a docência, é relevante refletir sobre a figura do jovem professor, no seu contato com a escola e com os outros professores. As primeiras entradas na sala dos professores podem revelar-se mais difíceis do que o primeiro contato com uma turma, sem qualquer apoio ou supervisão de outros professores. Considerando que o primeiro contato do jovem professor com a turma poderá ser um momento de grande ansiedade, acabamos, em todo o caso, por perceber que é mais fácil o contato com a turma comparativamente às primeiras vezes que entramos na sala de professores. Através de um movimento de olhos rápido e fugaz da sala de professores, conseguimos perceber que os demais professores são consideravelmente mais velhos. Nesse rápido olhar ficamos com a sensação de

²⁸ These transform teaching into a profession 'in its own right' with a clear function and specific benchmarks, services and outcomes to deliver. In this formulation, the teacher's expertise is generally translated as 'competency', that is, as (assumed) knowledge, skills and attitudes that can be employed to perform concrete tasks. (Masschelein e Simons 2013, p119)

ser o centro da atenção e que todos se questionam quem é a figura desconhecida. Nos dias seguintes, ouvimos palavras de incentivo, assim como comentários pouco motivadores. Somos confrontados com um questionamento sobre a motivação da escolha desta profissão, se não tínhamos melhores opções, das dificuldades da profissão, de como os estudantes se comportam, uma série de comentários e partilhas que não contribuem para uma visão positiva da escola. Muitos dos professores já se esqueceram como foi o primeiro dia em que entraram numa sala de aula como professores e o primeiro contacto com os outros professores.

A profissionalização é considerada como uma domesticação, ou melhor, uma preparação para a domesticação, composta por três variantes, como anteriormente mencionamos (Masschelein e Simons, p.119) Podemos considerá-la como um processo de formatação ou de preparação. O processo de formatação de um professor é muito mais forte quando começamos a fazer parte do sistema educativo. No interior de uma escola somos expostos a influências, que não consideramos no processo de formação. Por vezes são colocadas questões no exercício da profissão que não se colocaram no decurso das aulas, poderíamos elencar várias como, decretos de lei que regulamentam a profissão, reuniões, conselhos de turma, direção de turma, ensino especial, relatórios, entre outros.

Em síntese, procuramos refletir aqui sobre a figura do estagiário e o seu lugar na sala de aula. Um período de transformação para o estudante, de transição da formação para a docência. Uma etapa que podemos caracterizar pela ambiguidade, presente na divisão do estagiário entre aluno e professor ao mesmo tempo, na forma como deverá atuar em sala de aula, particularmente quando está a conduzir a atividade letiva. Este espaço é ainda mais estranho quando o estudante de formação para a docência já detém experiência letiva. Poderá acontecer que nos tempos letivos antecedentes, estava responsável pela organização da atividade letiva de outra turma. Podemos ainda considerar como um espaço de negociação interno, entre o que pensa ser a melhor forma de atuar em sala de aula e a forma como o professor cooperante atua.

3.2 Estágio

O estágio é o primeiro contato do estudante para o exercício da docência, é normalmente o primeiro contato que se tem com uma turma, é um momento de desenvolvimento e experiência profissional e pessoal. Motivado pelas características pessoais, vou passar do tempo verbal, nós, para o eu. Neste ponto vou procurar expor as minhas expectativas, motivações e reflexões sobre o estágio.

O ritual de passagem que agora é concluído foi um processo de grande desgaste, muito exigente, senti dificuldades na articulação entre o estágio de professor com a minha atividade profissional de professor.

Iniciei esta fase com alguma expectativa, face ao regresso à escola para ocupar um lugar que nunca ocupei, o lugar do estagiário; como seria ocupar o lugar do estagiário, como seria

acolhido? Nos primeiros dias senti-me num espaço preenchido pela ambiguidade: para mim, o lugar de estagiário foi um lugar estranho, um lugar de ninguém, esta sensação foi fomentada pela atividade, sensação este presente durante os primeiros dias do estágio. Leciono há mais de 10 anos e ocupar o lugar de estagiário foi como o iniciar de um processo que já foi iniciado. Mas, foi também um momento de observação e crescimento profissional e pessoal.

O meu estágio foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Monserrate, em Viana do Castelo. Uma escola que iniciou a sua atividade em 1888, então como Escola de Desenho Industrial de Viana do Castelo. Hoje, enquanto agrupamento de escolas engloba os vários ciclos de ensino. Estagiei como expectável no ensino secundário, grupo 600, Artes Visuais. Sob a orientação da professora Iolanda Parente, que mostrou total disponibilidade para a realização das várias tarefas que propus. Desenvolvi o estágio entre as disciplinas de Desenho-A do 10º ano e Oficina de Artes do 12º ano, escolha que esteve relacionada com as disciplinas lecionadas pela professora cooperante e contingências da própria escola e limitações profissionais.

A prática simulada é a fase na qual o estagiário começa a deixar o espaço do estudante e começa a mover-se para a esfera do professor. É o momento em que o aspirante a professor demonstra os conhecimentos adquiridos ao longo da formação e pela primeira vez está perante uma turma, mesmo com o acompanhamento do professor cooperante e vai assumindo a lugar do professor.

Procurei observar a forma como a professora desenvolvia a sua prática, a forma de expor os conteúdos aos estudantes, como os estudantes reagem aos conteúdos e como os desenvolviam.

A minha passagem no que diz respeito ao estágio foi composta por três fases, cada fase correspondente a um período letivo. Inicialmente foi algo estranho para mim, na primeira fase como na segunda, visto que nas horas anteriores ou nos dias anteriores tinha lecionado durante várias horas sem qualquer supervisão. Por outro lado, este lugar permitiu-me estar no lugar de observador, foi uma vantagem, a possibilidade de observação de uma turma sem ser o professor e sem ter uma implicação direta permitiu-me perceber questões relacionadas com a autoridade do professor e métodos utilizados, como são ultrapassadas problemáticas e como é desenvolvido o acompanhamento e preparação das atividades.

Com a observação de aulas e com a habituação dos estudantes à minha presença, pude constatar que muitas das problemáticas que me acontecem, em sala de aula, não são exclusivamente minhas. Questões que, por vezes pensei só acontecerem comigo, são de certa forma transversais ao exercício da docência.

Não foi desenvolvido nenhum projeto em particular, por mútuo acordo, dei apoio ao desenvolvimento das propostas de trabalho. A professora Iolanda apresentou duas propostas de trabalho, que possibilitassem aos estudantes experimentar a linguagem da arquitetura e do design. Lecionei seis aulas sobre questões relacionadas com design e *softwares* de edição vetorial.

Sobre os projetos, no primeiro período os estudantes desenvolveram uma proposta de trabalho sobre pintura. No segundo período, desenvolveram dois projetos em simultâneo, uma proposta de trabalho deveria desenvolver uma peça de design, nas suas mais distintas áreas e outra proposta a idealização de um espaço arquitetónico. Apoiei os estudantes no desenvolvimento dos seus projetos, com análises críticas, indicação de autores que podiam apoiar o trabalho em desenvolvimento, partilha de livros e lecionação de alguns conteúdos.

Para a organização letiva, realizei um cronograma de aulas e a planificação das aulas a serem lecionadas. Na planificação das aulas, procurei detalhar o melhor possível os conteúdos a serem lecionados como a metodologia a aplicar, conforme anexo 1.

A segunda fase que corresponde ao segundo período, paralelamente à observação de aulas realizei a minha intervenção prática, lecionei alguns conteúdos relacionados com design e acompanhei os projetos em desenvolvimento pelos estudantes. Esta prática foi mais próxima à minha prática diária. Mas, com a diferença que na minha prática diária não há presença de um professor cooperante na sala de aula. Preparei e lecionei 5 aulas, que corresponderam a momentos específicos do período e consequentemente dos conteúdos lecionados. Envolveram dinâmicas distintas, nas três primeiras aulas, foram voltadas para introdução teórica de conteúdos a serem lecionados, foram aulas com características mais expositivas. A quarta aula, foi dedicada à introdução de um *software* de desenho vetorial, na qual surgiram algumas dificuldades para o seu desenvolvimento.

Apesar da preparação prévia, surgiram alguns constrangimentos para a lecionação de uma das aulas programadas. Sugeri à professora Iolanda e, após a auscultação dos estudantes do seu interesse, foi realizada uma aula de introdução ao *Software Adobe Illustrator*. Pareceu-me que, na continuidade do trabalho a ser desenvolvido, poderia ser uma mais-valia. Mas devido à indisponibilidade de uma sala equipada com computadores e software adequado, solicitei aos estudantes que tivessem portátil para o trazerem como tentativa de colmatar a ausência de recursos da escola.

Poderia dividir o estágio em dois tipos de aulas, as expositivas e as de acompanhamento de projeto.

A metodologia utilizada nas aulas de Oficina de Artes é sobretudo uma metodologia de projeto. De cariz artístico, o projeto é um método mais próximo do Design e da Arquitetura, do que das Artes Plásticas. É uma metodologia que aproxima o estudante do fazer profissional do designer ou do arquiteto, mas afasta o aluno do fazer do artista plástico. No ponto dedicado ao professor, mencionamos que, mediante a formação do professor, este teria uma abordagem distinta às disciplinas, em particular na disciplina de Oficina de Artes. Há maior probabilidade que um professor cuja formação seja em Design ou Arquitetura, aplique uma metodologia de projeto, enquanto um professor de formação em Artes Plásticas aplicará metodologias mais próximas da experiência e experimentação individual. Relativamente à metodologia de projeto, é

relevante mencionar a perspectiva de Meirieu (2013) quando considera que todas as metodologias são de projeto. Parece ser um método adequado ao trabalho de disciplinas das áreas artísticas, mas podendo ser complementado com outras metodologias como a metodologia reflexiva.

Na terceira fase, correspondente ao terceiro período (sobretudo na disciplina de oficina de artes), alternei entre uma partilha e apoio aos estudantes com a observação. Nesta última fase, coincidente com o terceiro período, qual voltei ao papel de observador, mas de uma forma participativa. É ainda relevante mencionar que nas fases dois e três, procurei partilhar com os estudantes livros e experiências.

A distinção que faço entre o estágio e a minha prática é o meu envolvimento com a turma, talvez seja nesse ponto que residiu parte da minha estranheza inicial. Um envolvimento muito distante e diferenciado do envolvimento que tenho com as minhas turmas. Por muita vontade que tivesse para construir uma relação com os estudantes, não é a mesma coisa que enquanto professor. Enquanto estagiários somos um corpo estranho que se coloca entre o professor e o aluno e por diversos fatores não ocupamos o mesmo lugar do professor. Não há uma implicação e responsabilização tão direta no estágio como nas minhas turmas. As horas de contato também são muito distintas, com as turmas de estágio tive um contato de 135 minutos em cada turno, enquanto com as minhas turmas tenho, pelo menos um contato de 315 minutos por semana. É impossível construir o mesmo grau de envolvimento que construo com as minhas turmas.

Considero o estágio uma mais-valia, sobretudo pela possibilidade de observar uma turma, sem estar diretamente implicado. Considero ter sido muito útil para a minha prática letiva, a observação e análise produzida no ambiente de uma sala de aula, sem ocupar o lugar do professor. Num primeiro momento foi uma sensação de estranheza, mas deu-me a oportunidade de contactar e observar com uma turma sem ocupar o lugar do professor, possibilitando-me uma perspectiva privilegiada de observação. Este momento foi contrastante com a minha introdução ao trabalho de professor, sem qualquer preparação, sem a influência da formação de professor, mas muito influenciado pelos que foram os meus professores. Procurava replicar aquilo que experienciei com os meus professores, ao longo dos anos modeliei os meus processos de ensino aprendizagem, mantive o que funcionava e coloquei de lado o que não funcionava. Como Meirieu (2013) menciona, hoje devido à quantidade de informação existente ninguém poderá mencionar que nunca teve contato com competências do ato de ensinar.

Durante anos deparei-me com muitas dúvidas, incertezas, frustrações, inseguranças e a lista poderia continuar. Mas poderia resumir, senti-me completamente perdido, como me relacionar com os alunos, controlar a sala de aula, como deveria organizar o trabalho, como fazer uma planificação, como lecionar os conteúdos das disciplinas de forma a manter os estudantes interessados e como avaliar. A avaliação foi entre todas as funções, a de maior complexidade em termos de construção de um método eficaz de resposta. Como manter a equidade na avaliação se os estudantes são todos distintos, como transformar algo intangível como os trabalhos artísticos

ou audiovisuais, em algo tangível como a classificação. Uma das soluções que encontrei foi dividir por pontos a atingir pelos alunos, mas outras questões que a avaliação coloca, como a equidade entre estudantes, continuo a procurar em cada etapa da formação dos alunos.

Foi todo um caminho que tive de trilhar à procura de respostas, tive o apoio de alguns colegas, mas muitas das repostas encontrei-as sozinho, através da prática.

Com a frequência do mestrado tinha a expectativa de encontrar respostas científicas às minhas questões, mas o que encontrei foram mais questões. Identifico-me em parte com a descrição feita pelos autores Masschelein e Simons, quando dissertam sobre o professor estagiário, em particular quando se referem aos processos de domesticação dos professores.

O meu processo de domesticação foi desenvolvido no interior da escola, sem ter muito consciência da forma como estava a ser modelado pela instituição. Como refere Alves (2003), o professor é um funcionário de um mundo dominado pelo Estado. Através do processo de profissionalização, tomei consciência do processo de domesticação que vamos sofrendo no interior da escola. Percebi ter passado pelos três pontos mencionados por Masschelein e Simons (2013), professor substituto, como forma de adquirir experiência e tempo de serviço; a procura pelo desenvolvimento do meu perfil de professor que correspondesse às expectativas; também senti a pressão da responsabilidade que mencionam os autores. A estes três pontos, acrescentaria a precaridade ou a situação frágil em que nos encontramos no início e que contribui em muito neste processo de domesticação. Hoje, sinto-me consciente da opressão como Freire (2013) menciona, que acontece na escola e nas salas de aula.

Ao longo deste relatório está muito presente a relação da escola com a imagem e, como esta relação se materializa na sala de aula. Nesta reflexão é relevante mencionar como a imagem foi integrada no decurso do estágio. A imagem esteve presente nas aulas que lecionei, orientadas para a produção de imagens de design mas menciono também a partilha de livros sobre design e fotografia, no apoio prestado aos alunos no desenvolvimento dos seus projetos. Hoje teria tentado perceber qual é a relação dos alunos com a imagem, para além da que pude observar no estágio e no decurso da minha prática todos os dias. Pois, pela observação conseguimos perceber que a sociedade está em mudança e consequentemente a escola irá mudar.

Parte IV - Reflexão

A Escola foi o gatilho a partir do qual este relatório foi desenvolvido, mas o seu ponto central esteve relacionado com a imagem e a arte e como o ensino artístico é desenvolvido no seio da escola, como prepara os alunos para o ingresso no ensino superior, mercado de trabalho ou como lida com alunos que não se identificam com as demais ofertas formativas.

Ao longo desta reflexão evocamos autores que demonstram uma atitude crítica relativamente à escola, ao sistema de ensino, à relação da escola com a imagem como por exemplo, Calado (1994), MacLuhan (2008), entre outros. Autores que perante a abordagem que

a escola tem perante a arte expressam o seu ponto de vista de uma forma crítica. Particularmente o distanciamento que a escola revela relativamente à arte contemporânea.

A escola está em mudança, uma mudança que não tem o mesmo ritmo da sociedade, como McLuhan (2008) mencionou. A escola demorou várias décadas a ajustar-se à revolução tecnológica do livro, hoje pede-se à escola que acompanhe a crescente evolução da sociedade ao nível tecnológico, da imagem e do mundo virtual e a escola revela grandes dificuldades nesse acompanhamento. Do Ó (2007) menciona a existência de uma escola a três tempos, a instituição no séc. XIX, os professores no séc. XX e os alunos no séc. XXI. Os alunos sempre chegaram à escola munidos de um universo cultural e de conhecimento próprios, adquiridos no contato com o seu meio social. Hoje, ao universo cultural que cada aluno transporta, podemos agregar o manuseamento de dispositivos digitais, dispositivos esses que lhes permitem a visualização de diversas realidades, como anteriormente mencionamos. A relação da atual geração que frequenta o secundário, com a imagem e com as ferramentas tecnológicas é muito distinta das gerações anteriores. A evolução tecnológica é tão acelerada que, quando a escola evolui para uma nova tecnologia, terá que começar a preparar a próxima porque está desatualizada. Bourdieu e Passeron (1980) mencionaram a reprodução da sociedade por parte da escola. Hoje podemos intuir que existe um distanciamento da escola face à sociedade, poderíamos quase dizer que a escola já não reproduz a sociedade da mesma forma que anteriormente o fazia. A quantidade de informação disponível na *web* permite que cada um adquira conhecimentos sobre algo que o motive para a aprendizagem, podendo admitir-se que a evolução tecnológica tenha introduzido alterações significativas no universo escolar, nos seus diversos ciclos de ensino. Estas alterações podem levantar a questão se o papel do professor está ameaçado, na sociedade de fácil acesso à informação.

Hoje a influência dos meios digitais é cada vez maior, a cultura dos ecrãs está cada vez mais presente na nossa sociedade e, consequentemente, na escola. Durante séculos o professor foi a figura central do conhecimento na sala de aula, a personificação do conhecimento. O acesso à informação foi muito facilitado, hoje basta um *click*, para conseguirmos informações sobre qualquer tema. A História demonstra-nos que, sempre que vivemos revoluções tecnológicas, é anunciada a morte das tecnologias anteriormente existentes. Foi assim com a pintura, no século XIX com o aparecimento da fotografia foi declarada a sua morte, ou com a própria fotografia com a evolução digital foi declarada a sua morte. Barthes (2004) fala da morte do autor, com a qual pode ser traçado paralelo com a morte do professor. Barthes (2004), a partir das obras de vários autores aborda a morte do autor. Sobre Mallarmé, menciona, procura suprimir o autor em benefício da escritura; do Surrealismo destaca a escrita em grupo como uma contribui para a dessacralização do autor; sobre Brecht menciona a forma como colocou o autor no fundo do palco, como um adereço. Será que podemos estabelecer um paralelismo entre a evolução tecnológica e a morte das tecnologias existentes, como morte do autor, estabelecendo um

paralelismo com a morte do professor? Hoje a evolução tecnológica que tornou possível um acesso facilitado à informação, pode levar-nos a mencionar a morte do professor; da mesma forma que o autor foi perdendo a relevância no texto, o professor perdeu relevância na sala de aula, ficando no fundo da mesma. Mas, se hoje o professor perdeu relevância como fonte de informação, ganhou na importância na organização da sala de aula como espaço potenciador da aprendizagem. Nenhum deles morreu, nem a pintura nem a fotografia, muito menos o professor vai morrer, mas a sua função de professor está a sofrer uma mutação, hoje o professor deverá ser um facilitador da aprendizagem e não a fonte do saber.

Numa sociedade em constante mudança, levantar-se-ão vários desafios. Para os professores e para a escola, até ao momento a escola não tem conseguido dar resposta às mais recentes evoluções sociais. Berger (2018), nos anos 70, referiu a atração que a imagem começava a ter na sociedade, sobretudo a imagem publicitária começando a ocupar o lugar da pintura. Berger mencionou que a sociedade estava rodeada pela imagem. Hoje poderemos mencionar que a sociedade se encontra imersa em imagem, para o que os ecrãs em muito contribuíram. Os dispositivos digitais, móveis e não móveis, permitem um fácil acesso à internet e à imagem.

É relevante mencionar que a internet está a produzir diversas alterações, desde a relação entre as pessoas, devido à internet e às novas formas de comunicação, ao nosso cérebro. Carr (2012) menciona as alterações que estão a acontecer ao nível cerebral, toda a plasticidade está a sofrer modificações com a internet. É expectável que a internet venha a produzir alterações no ensino e nas suas metodologias de ensino-aprendizagem.

Hoje todos os estudantes chegam à escola com uma quantidade de informação como nenhuma outra geração, portadores de ferramentas, *smartphones*, *tablets*, computadores. Hoje o acesso à informação é cada vez maior, mas será que isso significa maior conhecimento? Nicholas Carr (2012) menciona a menor capacidade do jovem hoje para se concentrar a ler um texto escrito, atribuindo essa redução à utilização da internet. Refere ainda que a internet altera a nossa forma de pensar, da mesma forma que os meios de comunicação audiovisuais a alteraram anteriormente, segundo Marshall McLuhan (2008). Estas são questões relevantes, o acesso à internet hoje em dia está muito facilitado através dos *smartphones*, são dispositivos que podem ser considerados como uma ferramenta na sala de aula, cada vez mais os professores começam a integrar os *smartphones* nas suas práticas, mas também podem ser entendidos como uma distração, facilmente os alunos derivam para conteúdos que não se relacionam com a tarefa proposta pelo professor.

No meu dia-a-dia confronto-me com esta questão, de utilização ou não dos telemóveis no interior da sala de aula. Observo quer na sala pela qual sou o único responsável, como nas aulas observadas no âmbito do estágio que o telemóvel tem essa dupla função.

Seja qual for o assunto da pesquisa, tem *hyperlinks* associados com um poder enorme de sedução. Podem ter alguma semelhança com as notas de rodapé de um livro, mas contrariamente

às notas de rodapé não nos levam para outros assuntos. Através dos *hyperlink* podemos facilmente distanciar-nos do assunto que estávamos a tratar, assim se percebendo as alterações que a internet está a introduzir nos nossos hábitos e forma de pensar.

Para Perkins (1995) o pensamento artístico poderia ser uma forma de contrariar a alteração que o nosso pensamento está a sofrer, como referiu Carr (2012). Através da análise de obras de arte desenvolve-se um pensamento crítico que poderá ser utilizado de uma forma transversal. A capacidade crítica também poderá ser muito útil para o desenvolvimento de uma capacidade analítica da imagem, esta cada vez mais presente na sociedade e, consequentemente, na escola. Mas como Calado (1994) menciona, a escola dá maior relevância ao texto e à sua análise do que à imagem. A imagem é utilizada de forma complementar, na disputa pela atenção dos estudantes, de forma ilustrativa ou como forma complementar dos conteúdos em leção. É de salientar que a imagem já foi utilizada como recurso pedagógico ao longo dos séculos. A igreja utilizou a imagem na sua ação pedagógica, ao pintar nas paredes dos seus templos as diversas passagens do seu livro sagrado como forma de atingir a população com menores conhecimentos literários. Hoje seria necessário a escola apostar mais na análise da imagem. A educação para a imagem poderá não ser a solução para estas questões, mas poderia ser um contributo. A imagem ganhou maior preponderância na sociedade do que na escola. Hoje podemos considerar que a escola está a distanciar-se da sociedade no que concerne à imagem.

O curso de artes do ensino secundário fomenta mais a criação de conhecimentos sobre a produção de imagem e, comparativamente, a análise da imagem é quase inexistente. A disciplina de História da Cultura e das Artes, entre as disciplinas do currículo artístico, é a disciplina cujo programa mais incentiva o professor à promoção da capacidade de ver, ouvir e analisar, uma imagem. Mas esta promoção muitas vezes limita-se à descrição dos elementos presentes numa imagem, não evolui para um segundo momento de atribuição de significado a cada uma das características identificadas. Os livros da disciplina promovem uma análise sustentada por uma lista de características presentes numa pintura, escultura ou edifício arquitetónico, em detrimento de uma análise que descodifique e atribua significado a cada elemento utilizado. A metodologia de análise da imagem, aproxima-se da metodologia desenvolvida por Panofsky (1995), mas limita-se à primeira fase da metodologia, isto é, ler o que está presente numa imagem não é suficiente para analisar essa imagem, como refere Baptista (2014). Calado (1994) alega que os educadores reconhecem a potencialidade da imagem como auxílio da comunicação pedagógica, mas continua a existir na escola o domínio da palavra oral. Segundo Calado, a profecia de MacLuhan não se concretizou.

Quase todo este relatório foi dedicado à forma como a imagem afetou e influenciou a escola, no meu estágio não desenvolvi nenhum estudo particular sobre a relação entre os estudantes e a imagem, hoje teria feito. Mas, foi possível observar a íntima relação que os estudantes têm com os seus dispositivos móveis. Como alunos de artes tem uma relação próxima

com a imagem. A produção artística é a construção de imagens, nas suas vertentes gráficas e óticas, segundo a tipologia de Mitchell²⁹ (2015). Relativamente à análise da imagem, Perkins (1995) menciona que os meios de percepção disponibilizados pela arte podem ser um contributo para a análise das imagens.

Pude intuir ao longo deste relatório que o ensino artístico presente no ensino secundário tem como principal objetivo a preparação dos estudantes para o acesso ao ensino superior, mercado de trabalho e introdução de uma cultura escolar, ideologias, e formas de atuar em sociedade. É também seu objetivo o desenvolver um olhar técnico, com diversas referências à articulação entre a expressividade e o rigor, privilegiando-o a um olhar crítico, através do qual os estudantes fossem capazes de separar as finas camadas de imagem e da sociedade que os rodeia.

No desenvolvimento deste relatório, mencionei a estranheza do lugar do estagiário, a motivação para esta referência encontra-se na minha experiência letiva. Os conhecimentos que desenvolvi relacionados com o ensino foram construídos através da prática em sala de aula. O meu percurso foi iniciado no contato direto com os estudantes e sem qualquer supervisão, como decorreu no estágio. No desenvolvimento da minha reflexão, pareceu-me relevante refletir sobre a minha prática letiva.

No processo de estágio, não senti a domesticação a que a profissionalização nos conduz, como referem os autores Jan Masschelein e Martin Simons (2013). Eu já estou domesticado e a minha domesticação foi acontecendo no interior da escola ao longo dos anos. O meu início começou como um amador, como todos começavam até ao desaparecimento da profissionalização em serviço. Ao longo dos tempos tenho-me tornado cada vez mais profissional, cada vez mais domesticado. Hoje posso dizer que possuo um conhecimento mais aprofundado de metodologias de ensino e sobre a organização de uma escola. O último passo para me tornar um profissional é este relatório.

Mas, sinto-me mais consciente da domesticação que acontece nas escolas, é mais recorrente encontrarmos referências à domesticação, opressão, feita aos estudantes, mas também aos próprios professores; também estes são domesticados. Mas pretendo salientar que através do mestrado, tive contato com diversas metodologias de ensino, o que enriqueceu a minha prática letiva. Procurei aplicar à minha prática as metodologias adquiridas e que melhor se adaptavam aos conteúdos a serem lecionados e à minha forma de lecionar. Hoje incluo nas minhas práticas letivas metodologias de ensino-aprendizagem como: metodologia de projeto, metodologia transformadora e educação experimental, não me limitando à exposição teórica dos conteúdos. Sinto que o mestrado alterou a minha perspetiva sobre a escola e a minha forma de lecionar.

²⁹ Confronte - Mitchell, W. J. T. (2005). What's an image, *15*(3), 503–537.

Por fim, uma última nota, que por si poderia dar lugar a um relatório ou estudo mais aprofundado. Os tempos mais recentes produziram uma revolução na escola sem precedentes. Hoje temos uma escola alargada, cada casa, cada computador é uma sala de aulas em potência, no qual se mistura ensino e lazer. Hoje vivemos a revolução tecnológica da escola, uma escola sem contacto pessoal só através de ligações por vídeo-conferência; hoje a relação entre os dispositivos digitais é umbilical, quem não tiver um ponto de acesso estará fora do ensino.

Bibliografia

- Adams, J. (2010). Risky choices: The dilemmas of introducing contemporary art practices into schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 683–701.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2010.515110>
- Almeida, C., Morais, C., Miranda, L., Viseu, F., & Martinho, H. (2002). Student teachers' perceptions of the Internet: Motivation, influences, and use. *Proceedings - International Conference on Computers in Education*, ICCE 2002, 598–602. <https://doi.org/10.1109/CIE.2002.1186016>
- Alves, L. A., Rui Guimarães, L., & Pereira, F. (2019). *Telescola: Um espaço de referência educativa* (CITCEM – C). CITCEM. <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-27-9/tel>
- Amado, J. (1998). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa). <http://hdl.handle.net/10451/42171>, 07/02/2021
- Aparício, Â. (2014). *Os meios audiovisuais como instrumento de motivação no ensino de Português LM e de Espanhol LE*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Arai, S., & Pedlar, A. (2003). Moving beyond individualism in leisure theory: A critical analysis of concepts of community and social engagement. *Leisure Studies*, 22(3), 185–202.
<https://doi.org/10.1080/026143603200075489>
- Araújo, J. C., & Lobo-Sousa, A. C. (2009). Considerações. *Linguagem em (Dis)Curso*, 9(3), 565–583.
- Arnot, M. (2007). Da Classe Trabalhadora e Justiça Social: Uma reconsideração de Learning to Labour de Paul Wills à luz da pesquisa contemporânea. *Educação, Sociedade & Culturas*, (25), 9–42.
- Banks, J., & Bowman, N. D. (2016). Avatars are (sometimes) people too: Linguistic indicators of parasocial and social ties in player–avatar relationships. *New Media and Society*, 18(7), 1257–1276.
<https://doi.org/10.1177/1461444814554898>
- Barrett, T. (2003). *Interpreting Visual Culture*. *Art Education*.
<https://doi.org/10.1080/00043125.2003.11653486>
- Barros, D. (2008). Teoria dos estilos de aprendizagem: convergência com as tecnologias digitais. *Revista Ser: Saber, Educação e Reflexões*, 1(2), 14–28.
- Barthes, R. (1984). *Elementos de Semiologia*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (1990). *A retórica da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (2008). *A Câmara Clara*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (2004). *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes.
- Benjamin, W. (1992). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Benjamin, W. (2012). O Narrador. *Sobre Arte, Técnica e Linguagem Política*. Lisboa: Relógio D'Água, pp. 27–50.
- Berger, J. (2018). *Modos de Ver*. Lisboa: Antígona.
- Biesta, G. (2012). No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relations. *Philosophy of Education* 2012, 1–13.

- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20–28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Bonifay, E. (1985). Travaux français en Paléolimnologie. Documents Du CERLAT, Documents, 9–32. Retrieved from <http://www.worldcat.org/title/travaux-francais-en-paleolimnologie-actes-du-colloque-du-puy-en-velay-4-5-et-6-octobre-1985/oclc/26504396>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1983). *A Reprodução*. Lisboa: Vega.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Bruner, J. S. (1977). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press <https://doi.org/10.2307/j.ctvk12qst>
- Calado, I. (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora.
- Caldeira, S. N., & Rego, I. E. (2001). Contributos da psicologia para o estudo da indisciplina na sala de aula. *Estudos de Psicologia* (Campinas). <https://doi.org/10.1590/s0103-166x2001000100007>
- Canário, R. (1999). Educação de Adultos e Forma Escolar. In *Educação de Adultos, Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 97–107.
- Carchia, G., & D'Angelo, P. (2003). *Dicionário de Estética*. Lisboa: Edições 70.
- Carr, N. (2012). *Os Superficiais*. Lisboa: Gradiva.
- Carrito, M., & Araújo, H. C. (2004). A «Palavra» aos Jovens. A construção de masculinidades em contexto escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 139–158.
- Catarina, Í., & Baptista, Q. (2000). Fotografia na Imprensa: a Mensagem Visual Publicizada. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/baptista-iria-abreu-karen-fotografia-na-imprensa.pdf>, 05/12/2020.
- Charlot, B. (2008). O Professor na Sociedade Contemporânea: Um Trabalhador da Contradição. *Revista Da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, V17(30), 17–31.
- Chaves, J. H., Lima, M. I., & Vasconcelos, M. F. (1993). A Imagem - Da Publicidade ao Ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(6), 103–111.
- Chin, C. (2015). Approaches to Visual Culture in Art Education. *The International Journal of Arts Education*, 32–52. <https://doi.org/10.1177/0164027500225003>, 10/01/2019.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal* (Vol. 4). <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>, 05/12/2020.
- Corazza, S. (2001). *O Que Quer Um Currículo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Correia, J. A. e Matos, M. (2001). *Solidão e Solidariedade nos Quotidianos dos Professores*. Porto: ASA.
- Couto, V. (2013). *Indisciplina na Escola: Um estudo sobre os comportamentos de (in)disciplina de alunos de Cursos Profissionais*. Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/71845>
- Crary, J. (1992). *Techniques of the Observer*. Massachusetts: MIT.
- D'Orey, C. (2007). *O que é a arte?*. Lisboa: Dinalivro.

- Daiello, V., Hathaway, K., Rhoades, M., & Walker, S. (2006). Complicating Visual Culture. *Studies in Art Education*, 47(4), 308–325. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650090>, 05/12/2020.
- Dede, C. (2005). Planning for Neomillennial Learning Styles. *World Wide Web Internet And Web Information Systems*, 28(1), 7–12. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.119.9896&rep=rep1&type=pdf>, 07/10/2020.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Perigee.
- Dewey, J. (2015). *Experience & Education*. New York: Free Press.
- Dijksterhuis, A. (2004). Think different: The merits of unconscious thought in preference development and decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(5), 586–598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.5.586>, 07/10/2020.
- Dillahunt, T., Wang, Z., & Teasley, S. D. (2014). Democratizing higher education: Exploring MOOC use among those who cannot afford a formal education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(5).
- Dougherty, J., & O'Donnell, T. (Eds.). (2015). *Web Writing: Why and How for Liberal Arts Teaching and Learning*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/dh.13396229.0001.001>,
- Duncum, P. (2010). Seven Principles for Visual. *Art Education*, 63(1), 6–10. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20694807> <http://about.jstor.org/terms>, 19/01/2019.
- Duncum, P. (2004). Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 45(3), 252–264. <https://doi.org/10.2307/1320972>, 19/01/2019.
- Duncum, P. (2003). Visual Culture and Studio Practice?, 45–66. https://www.researchgate.net/publication/237136549_Visual_Culture_and_Studio_Practice, 05/12/2020.
- Eboli, F. (2007). Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. *Educação & Realidade*, 32, 109–116.
- Efland, A. (1976). The School Art Style: A Functional Analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37. <https://doi.org/10.2307/1319979>, 14/02/2019.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo Sem Fronteiras*, 8(2), 5–17. www.curriculosemfronteiras.org
- Elkins, J. (2009). *To Use Your Eyes*. New York/Oxon: Routledge.
- Fernandes, S. P. D. (2016). *Métodos de Ensino da Leitura e da Escrita*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências). <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20603/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Mestrado%20-%20vers%C3%A3o%20definitiva.pdf>
- Ferreira, E. C. (2010). *O Uso dos Audiovisuais como Recurso Didático*, 75. Retrieved from <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/55002/2/tesemesteuricoferreira000123322.pdf>
- Ferreira, I., Prior, H., & Bogalheiro, M. (n.d.). *Em defesa de uma Retórica da Imagem*. BOCC- Biblioteca Online de Ciências da Comunicação.
- Flusser, V. (2010). *Uma Filosofia do Design, A forma das coisas*. Lisboa: Relógio D'Água.

Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Gaia: F. M. Leão, Ed.

Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, Editora.

Freedman, K. (2000). Social Perspectives on Art Education in the U. S.: Teaching Visual Culture in a Democracy. *Studies in Art Education*, 41(4), 314. <https://doi.org/10.2307/1320676>

Freire, P. (1994). Pedagogia do Oprimido. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis* (Vol. 53). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *The Pedagogy of the Opressed*. London: Penguin Books.

Freshse, E., Gomes, N. U., & Science, S. (2000). Willis, Paul. 1991. Aprendendo a ser trabalhador: Escola, Resistência e Reprodução Social. Porto Alegre: *Artes Médicas. Revista Mediações*, 5(2), 211–231.

Gardner, H. (2006). *The Development and Education of the Mind*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203019689>, 19/01/2019.

Geahigan, G., & Perkins, D. N. (1995). The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art. *Journal of Aesthetic Education* (Vol. 29). <https://doi.org/10.2307/3333548>, 19/01/2019.

Gee, J. P. (2003). Learning about learning from a video game: *Star*, 49(41), B13. <http://distlearn.man.ac.uk/download/RiseOfNations.pdf>, 07/10/2020.

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*, 1(1), 20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>, 07/10/2020.

Gee, J. P. (2005). Learning by Design: Good Video Games as Learning Machines. *E-Learning and Digital Media*, 2(1), 5–16. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.5>, 07/10/2020.

Gee, J. P. (2007). *Good Video Games and Good Learning*. New York: Peter Lang.

Gee, J. P. (2008). Learning theory, video games, and popular culture. Drotner, Kirsten & Livingstone, Sonia (Edit.) *The International Handbook of Children, Media and Culture*. Los Angeles: Sage 196–218. <https://doi.org/10.4135/9781848608436.n12>, 07/10/2020.

Gee, J. P. (2008). Learning and Games. Katie Salen (Edit.) *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Cambridge, MA: The MIT Press, 21–40. doi: 10.1162/dmal.9780262693646.02, 07/10/2020.

Gee, J. (n.d.). GamesAndLearning. Games and Learning: Issues, Perils and Potentials.

Goldblatt, P. F. (2006). How John Dewey's Theories Underpin Art and Art Education. *Education and Culture*, 22(1), 17–34. <https://doi.org/10.1353/eac.2006.0001>, 19/01/2019.

Gomes, R. (1999). 25 anos depois: Expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 133-164.

Gonçalves, E. (2002). Artista-professor: uma operação poética. *Revista Da Fundarte*, 2(4), 51-54

González, A. Ben. (2015). (Pre-) Scripted Creativity : An Examination of the Creativity Movement in Spain's Contemporary Music Education Literature. *SISYPHUS Journal of Education*, 3(1), 38–61.

- Gouveia, J. C., & Romão, P. (2018). Intervenção do município na educação: estudo realizado em 4 municípios da região norte. *XIV Congresso da SPCE - Ciências, Culturas e Cidades*. <https://doi.org/978-989-99775-5-6>
- Gruppelli Loponte, L. (2012). Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas, 20 (42), 1–15.
- Gude, O. (2004). Postmodern Principles: In Search of a 21st Century Art Education. *Art Education*, 57 (1), 6–14.
- Hacking, I. (2011). “Formar Pessoas”, in Bruno Peixe Dias e José Neves (coord.) *A Política dos Muitos. Povo, Classes e Multidão*. Lisboa: Tinta da China, 95–110.
- Hacking, I. (2007). Kinds of People: Moving Targets. *Proceedings of the British Academy*, 151, 2006 Lectures, (April), 285–317. <https://doi.org/10.5871/bacad/9780197264249.003.0010>, 19/01/2019.
- Hadberg, A. V. (2006). The methodology of Paul Willis. A review of “Learning to Labor: How Working Class Kids get Working Class Jobs.” *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(9), 1–13. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n9.275>, 12/10/2020.
- Hart, H., & Glick-Smith, J. L. (1994). Training in Technical Communication: Ideas for a Partnership Between the Academy and the Workplace. *Technical Communication*, 41(3), 399–404.
- Hartog, F. (2006). O olhar distanciado: Lévi-Strauss e a história. *Topoi*, 12, 9–24.
- Hauser, A. (2000). *A Arte e a Sociedade*. Lisboa: Editorial Presença.
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2008). Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning. *Vocations and Learning*, 1(1), 27–47. <https://doi.org/10.1007/s12186-007-9001-y>, 19/01/2019.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernandez, M. (2001). Incidentes Críticos. In L. Muralla (Ed.), *La Investigación biográfico-narrativa em Educación* (pp. 172–177). Madrid: La Muralla.
- Iturra, R. (1998). A Pedagogia do Oprimido. As minhas memórias com Paulo Freire. *Educação, Sociedade e Cultura*, 83-94.
- Jackson, L. A., Eye, A. vo, & Biocca, F. (2003). Children and Internet Use: Social, Psychological and Academic Consequences for Low-Income children. <https://www.apa.org/science/about/psa/2003/12/jackson>, 13/06/2020.
- Joly, M. (2007). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Jordão, C. M., & Fogaça, F. C. (2012). Carvalhos, juncos, árvores e rizomas: paradigmas na formação de professores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 12(3). <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000300004>
- Kampf, R., & Stoler, N. (2015). Computerized simulation of the Israeli-Palestinian conflict, knowledge gap, and news media use. *Information Communication and Society*, 18(6), 644–658. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.982142>
- Klee, P. (2001). *Escritos sobre arte*. Lisboa: Cotovia.
- Kokkos, A. (2010). Transformative learning through aesthetic experience: Towards a comprehensive method. *Journal of Transformative Education*, 8(3), 155–177. <https://doi.org/10.1177/1541344610397663>

- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). *The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning*. Kaunakakai: EBLS Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experience as the Source of Learning and Development* Second Edition. Pearson Education, Inc. Upper Saddle River. Upper Saddle River, New Jersey: EBLS Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. *Prentice Hall, Inc.*, (1984), 20–38. <https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-7223-8.50017-4>
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction-A review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528–3552. <https://doi.org/10.3390/ijerph8093528>
- Landon-Murray, M., & Anderson, I. (2013). Thinking in 140 Characters: The Internet, Neuroplasticity, and Intelligence Analysis. *Journal of Strategic Security*, 6(3), 73–82. <https://doi.org/10.5038/1944-0472.6.3.7>
- Leite, C., & Terrasêca, M. (1993). *Ser Professor/a num Contexto de Reforma*. Porto: Porto Editora.
- Lencastre, J., & Chaves, J. (2003). Ensinar pela imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(8), 2100–2105.
- Lipovetsky, G. (2016). *Da Leveza Para uma Civilização do Ligeiro*. Lisboa: Edições 70.
- Lira, V. M. A. (2016). Avaliação da adição às redes sociais e da psicopatologia em jovens estudantes portugueses. Universidade Lusófona do Porto. Retrieved from http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/7848/Tese_17Nov2016.pdf?sequence=1
- Lister-Landman, K. M., Domoff, S. E., & Dubow, E. F. (2017). The role of compulsive texting in adolescents' academic functioning. *Psychology of Popular Media Culture*, 6(4), 311–325. <https://doi.org/10.1037/ppm0000100>
- Madoff, S. H. (2009). *Art School (Propositions For the Century, 21ST)*. Cambridge, Massachusetts London, England: The MIT Press.
- Martins, C. (2016). (Im)possibilidades de um devir: A Educação que se pensa, in Madalena Wallenstein (Coord.) *Nós pensamos todos em nós*. Lisboa: Fábrica das Artes/CCB, 200–209.
- Mascheroni, Giovanna & Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile: Risks and opportunities*. Milano. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3590.8561>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). In Defence of the School, A Public Issue. *Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers*. <https://philarchive.org/archive/MASIDO-2>, 21.11.2017.
- McLuhan, M. (2008). *Comprender os Meios de Comunicação*. Lisboa: Relógio d'Água, Ed.
- Melo, A. (2001). *O que é Arte*. Lisboa: Q. Editores, Ed.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Miranda, G. L. e Silva, S. (2011). A relação dos jovens com os media: um estudo com alunos do 9.º ano do ensino básico do Distrito de Castelo Branco. In V. Tomé e H. Menezes (org.). *Educação e media: da teoria ao terreno*. Castelo Branco: RVJ Editores, 119-133.
- Mondazain, M.-J. (2015). *Homo spectator*. Lisboa: Orfeu Negro.

- Monroe, S. S. (1992). Margaret Mead: Anthropological Perspective on Educational Change. Eric. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Montessori, M. (1985). *Formação Do Homem*. Rio de Janeiro: Portugália Editora.
- Morais, J., & Kolinsky, R. (2016). Literacia científica: leitura e produção de textos científicos. *Educar Em Revista*, (62), 143–162. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48025>
- Neves, I., Cortesão Costa, I., & Pequito, P. (2004). Problematizar a metodologia de projeto articulando e avaliando aprendizagens. In *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais* (pp. 223–240).
- Neves, P. J. F. B. (2011). *O Cinema na Escola - Estudo de caso - a disciplina de opção de cinema no 3º ciclo, no Algarve Percurso e efeitos no tempo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve). <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/2761/1/TeseFelixFinal.pdf>
- Nogueira, C. M. M., & Nogueira, M. A. (2002). A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Educação & Sociedade*, (78), 15–37.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11–20. <https://doi.org/10.1590/s1517-97021999000100002>
- Nóvoa, A. (2014). O processo histórico de profissionalização do professorado, in António Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. 13–34.
- Nóvoa, A. (2009). Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.
- Caldeira, S., & Rego, I. (2001). Contributos da Psicologia para o Estudo da Indisciplina na Sala de Aula. *Revista Estudos de Psicologia*, 18(1), 76–96.
- Nussbaum, M. C. (2010, July 25). Uma crise planetária da educação. *Jornal The Times*, pp. 60–65.
- Ó, J. R. do. (2016). Sobre o Tradicional Cerco à Inventividade infanto-juvenil e o amanhã da escola como uma comunidade de iguais. Lisboa: CCB - Fábrica das Artes. 216–223.
- Paglia, C. (2015). O impacto do ensino da arte (ou da falta dele) na percepção do mundo. <http://www.fronteiras.com/artigos/o-impacto-do-ensino-da-arte-ou-da-falta-dele-na-percepcao-do-mundo>, 19/01/2019.
- Panofsky, E. (1995). *Estudos de Iconologia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Pappas, S. (2019). Games with impact. *American Psychological Association*, 50(8), 48–57. <https://www.apa.org/monitor/2019/09/games-impact>, 07/02/2021.
- Pappas, S. (2019). Games with impact. *American Psychological Association*, 50(8), 48–57. <https://www.apa.org/monitor/2019/09/games-impact>
- Petró, V. (2015). Educação de jovens e adultos: como se constitui a influência das redes sociais no acesso e/ou na permanência dos jovens na escola? (Tese de Douturamento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/116476>
- Pintassilgo, J., & Mogarro, M. (2003). A ideia de Escola para todos no pensamento pedagógico português. Lisboa: SPICAE. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10451/4021>

- Valente, V., Pinto, M., & Sara, P. (2011). Redes Sociais no “mundo dos jovens” de 2o e 3o Ciclos do Ensino Básico. in Azevedo, José & Martins, Moisés, *VII Congresso SOPCOM*, 2848–2859. https://sopcom2011.up.pt/media/SOPCOM_2011_Atas.pdf, 12/10/2020.
- Pinto, A. (2015). *A imagem nas aulas de língua: potencialidades didáticas possibilidades de aplicação*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.) <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/81411>.
- Pires, C., Cecília, M., & Silva, D. P. (2014). Educação e imagem: desvelando caminhos para a educação emancipatória através da produção audiovisual. *Investigar Em Educação*, 2(1), 163–179, 05/12/2020.
- Pontes, H. M., Patrão, I. M., & Griffiths, M. D. (2014). Portuguese validation of the internet addiction test: An empirical study. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(2), 107–114. <https://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.2.4>, 12/10/2020.
- Portilho, E., Cosme, A., De, M., Lemos, F., & Correia, F. (2016). Brasil e Portugal. A voz do professor: da narrativa à prática – um caso português. *Revista Lusófona de Educação*, (33), 23–41.
- Assunção, R. S. A. (2016). Facebook: Novas Formas de Comunicação e Adaptação Psicossocial de Adolescentes. (Tese de Doutoramento Universidade do Porto). <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/102502/2/178963.pdf>
- Quinn, D., Chen, L., & Mulvenna, M. (2011). Does age make a difference in the behaviour of online social network users? *Proceedings - 2011 IEEE International Conferences on Internet of Things and Cyber, Physical and Social Computing*, IThings/CPSCom 2011, 266–272. <https://doi.org/10.1109/IThings/CPSCom.2011.86>
- Rancière, J. (2017). *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Rancière, J., Valle, L., & Carrara, J. (2002). *O Mestre Ignorante*. Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação Às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(3), 21–43. <https://doi.org/10.1016/j.apsusc.2014.07.027>
- Reia-Baptista, V., Burn, A., Reid, M., & Cannon, M. (2014). Literacia Cinematográfica: Reflexión sobre los modelos de educación cinematográfica en Europa. *Revista Latina de Comunicacion Social*, 69, 354–367. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1015>
- Reia-Baptista, V. (2011). A Literacia dos Media e a Literacia Fílmica na Construção das Memórias Culturais Colectivas. *Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania,”* 769–776.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação. <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>,
- Reis, R. (2014). Um olhar sobre o papel das tecnologias da visão na construção de noções e práticas de literacia visual entre os jovens. *Revista Lusófona de Educação*, (26), 83–102.
- Rosendo, A. P. (2017). A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. *Boletim Técnico IFTM*, 3(1), 28–30. www.lusofonia.net
- Roth, W.-M. (2020). From Work to Representation. *Concrete Human Psychology*, 157–176. <https://doi.org/10.4324/9781315680026-18>
- Santos, D. (2019). Introdução Geral à Retórica. <http://www.delfimsantos.net/fds/retorica/introd.htm>, 20/06/2019.

- Santos, D. (2019). Retórica e Publicidade. <http://www.delfimsantos.net/fds/retorica/introd.htm>, 20/06/2019.
- Serén, C. (2013). A Imagem Fotográfica Como Agente Ou Armadilha De Aprendizagem/Interpretação. *Educação, Sociedade & Culturas*, (40), 77–94.
- Silva, D. (1999). Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução. *Sociedade Em Debate, Pelotas*, 5(3), 101–105.
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 175–190.
- Silva, S. (2014). Quase três quartos dos jovens têm sinais de dependência da Internet. Público, 2. <http://www.ispa.pt/ficheiros/noticias/>, 12/10/2020.
- Slavich, G. M., & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569–608. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>
- Skinner, B. F. (1965). Technology of teaching. *Nature*, 162(989), 427–443. <https://doi.org/10.1038/214960c0>, 19/01/2019.
- Sontag, S. (2012). *Ensaio sobre Fotografia*. Lisboa: Quetzal Ed.
- Stephens, P. G. (2006). A Real “Community Bridge”: Informing Community-Based Learning through a Model of Participatory Public Art. *National Art Education Association*, 59(2), 40–46. <http://www.jstor.org/stable/27696135>, 19/01/2019.
- Stoer, S. R. (2008). A Genética Cultural da «Reprodução». *Educação, Sociedade & Culturas*, (26), 85–90.
- Takaya, K. (2008). Jerome Bruner’s theory of education: From early Bruner to later Bruner. *Interchange*, 39(1), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10780-008-9039-2>
- Tavin, K. (2009). Seeing and being seen: Teaching visual cultures to (mostly) non-art education students. *The International Journal of Arts Education*, 1–22.
- Thornton, A. (2013). *Artist, Researcher, Teacher*. Bristol: Intellect Ltd.
- Tolstoi, L. (2018). *O que é a arte?*. Lisboa: Gradiva.
- Torres, T. (2010). a Educação Artística e as Prioridades Educativas do Início do Século XXI. *Revista Iberoamericana*, 52, 127–146.
- Trondman, M., & Lund, A. (2018). Light, mind and spirit: Paul Willis’s Learning to Labour revisited on and beyond its 40th anniversary. *Ethnography*, 19(4), 433–445. <https://doi.org/10.1177/1466138118783439>
- Urrea Giraldo, J. E. (2014). Language and audiovisual content of programs on Internet, compared to those from conventional TV. *Revista Lasallista de Investigación*, 11(2), 36–42.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. in Joaquim Machado & José Matias Alves, *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direções de Escolas e Políticas Educativas*, 7–24. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14704/1/Motivar%20os%20alunos,%20motivar%20os%20professores-%20Faces%20de%20uma%20mesma%20moeda.PDF>, 07/02/2021.

Vidiella, J., & Hernandez, F. (2006). Beyond Lucian Freud: Exploring body representations in children's culture. *International Journal of Education through Art*, 2(2), 105–117. <https://doi.org/10.1386/etar.2.2.105/1>

Vieira, A. M., & Vieira, R. (2016). Pedagogias Diferenciadoras e Emancipadoras. In *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações* (Profedição, pp. 136–149). Porto: Profedições.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard.

Wegmann, E., Stodt, B., & Brand, M. (2015). Addictive use of social networking sites can be explained by the interaction of Internet use expectancies, Internet literacy, and psychopathological symptoms. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(3), 155–162. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.021>

Wendt, D. (2010). Professor e artista uma reflexão sobre a prática docente a partir da experiência artística. *Electras*, 20, 17–24.

Wolfe, D. (2009). The Video Rhizome: Taking Technology Seriously in The Meatrix . *Environmental Communication*, 3(3). <https://doi.org/10.1080/17524030903229787>

Wosniak, F., & Lampert, J. (2017). Sobre o Ensino/Aprendizagem em Artes Visuais ou Arte como Experiência. *Revista Apotheke*, 6(1), 76–92.

Young, Michael; Slota, Stephen; Cutter, Andrew; Jalette, Gerard; Mullin, Greg; Lai, Benedict; Simeoni, Zeus; Tran, Matthew; Yukhymenko, Mariya (2012). Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming for education. *Review of Educational Research*, 82 (1), 61-89 <https://doi.org/10.3102/0034654312436980>, 13/06/2020.

Zabalza, M. (1994). A Escola Como Cenário De Operações Didáticas. In *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, 1–8. Porto: Ed. ASA

Bibliografia (Outros documentos)

Gouveia, A. C., Pimentel, A. F. (Coordenador) E. M. S. A., Machado, J. N. S., Pereira, R., & Monteiro, H. R. S. R. (2004). *Programa de História da Cultura e das Artes*. Ministério da Educação Direção-Geral.

Gonçalves, L. (Coordenadora), & Alírio, E. (2005). *Programa de Oficina de Artes*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Projecto e Tecnologias.

Lopes, Pedro (2006). *Programa de Oficina Multimédia - B*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Projecto e Tecnologias.

Direção-Geral da Educação. (2014). *Programa de apoio à promoção e educação para a saúde*. Ministério Da Educação e Ciência, 1–20. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/papes_doc.pdf%5Chttp://www.dge.mec.pt/educacao-para-saude

Ministério da Educação. (2001). Educação Visual. Ajustamento do programa Educação Visual. 3º ciclo, 1–10. Retrieved from http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/educ_visual3CEB.pdf

Monserrate, A. de E. de. (2015). Educar para a Vida, diversidade formativa e inclusão educativa.

Ramos, Artur (Coordenador/Autor) Queiroz, J. P., Barros, S. N., & Dos Reis, V. (2001). *Programa de*

Desenho A 10º ano. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Ramos, Artur (Coordenador/Autor) Queiroz, J. P., Barros, S. N., & Dos Reis, V. (2002). *Programa de Desenho A 11º e 12º Anos Curso*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Regulamento, A. (2012). Lei De Bases 2012, 3340–3364.

Rodrigues, António da Cruz (Coordenador), Cunha, Fernanda Félix, V. (2012). Realizadas pela equipa de Educação Visual António da Cruz Rodrigues (Coordenador), Fernanda Cunha, Vanessa Félix Agosto 2012. Metas Curriculares, Ensino Básico, Educação 2º e 3º Ciclo.

Xavier, João (Coordenador), & Rebelo, José (2001). *Programa Geometria Descritiva A*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Wilson, D. (2019). From Zero to Fifty Marking a half-century of Project Zero's impact in education.

Anexos 1

Planos de Sessão

Aulas	Conteúdos / Temas	Objetivos da Aprendizagem	Conceitos Essenciais	Metodologia / Estratégias	Recursos	Datas
Aula 1	Design	-Dar a conhecer as diferentes áreas do design; -Especificidades do design;	Identificação dos vários tipos design Design Gráfico; Design Industrial; Design de Produto; Aquisição de conhecimentos genéricos sobre as áreas de design no qual estão a desenvolver projetos.	<i>(45 min)</i> - Utilização das técnicas de design como o mind map ou brain storming para avaliar e refletir sobre o conhecimento sobre design. - Exposição teórica dos conceitos relacionados com o Design. <i>(90 min)</i> - Acompanhamento dos projetos em desenvolvimento. Realizado de uma forma individualizada, permitirá ao estudante explorar áreas do seu interesse. - A metodologia ensino/aprendizagem adoptada de projeto. Possibilita o desenvolvimento de competências fundamentais aos estudantes: gestão do tempo; aplicação de metodologias projetuais; autonomia.	Projetor multimédia Apresentação	26.01.2018 sexta-feira

Aula 2	Sobre Design Gráfico/Editorial/Web	Aprofundar o conhecimento específico sobre as áreas do design. Partilhar informação sobre a área específica do Design: Logótipo; Revista; Jornal; Website	Aquisição de conhecimentos específicos sobre as áreas de design no qual estão a desenvolver projetos. - Tipografia; - Grelha; - Alinhamento; - Espaço	(45 min) - Avaliação dos conhecimentos prévios relativamente ao design visual. - Exposição teórica sobre conteúdos específicos do design de comunicação / visual. - Através da comparação de produtos de design gráfico. Promover a análise comparada, de forma aos estudantes aprenderem os conteúdos sobre design visual e desenvolverem as capacidade de análise e crítica.	Projetor multimédia Apresentação	31.01.2018 Quarta-feira
--------	---	---	---	---	--	---------------------------------------

Aula 3	Sobre Design Industrial/Produto/Equipamento	Aprofundar o conhecimento específico sobre as áreas do design. Partilhar informação sobre a área específica do Design:	Aquisição de conhecimentos específicos sobre as áreas de design no qual estão a desenvolver projetos. Produto; Industrial; Equipamento; Moda;	(45 min.) - Avaliação dos conhecimentos prévios relativamente ao design visual. - Exposição teórica sobre conteúdos específicos do design produto/visual. - Através da comparação de produtos de design gráfico. Promover de uma análise comparada, deforma aos estudantes aprenderem os conteúdos sobre design visual e desenvolverem as capacidade de análise e crítica. (90 min.) - Acompanhamento dos projetos em desenvolvimento. Realizado de uma forma individualizada, permitirá ao estudante explorar áreas do seu interesse. - A metodologia ensino/aprendizagem adoptada de projeto. Possibilita o desenvolvimento de competências fundamentais aos estudantes: gestão do tempo; aplicação de metodologias projetuais; autonomia.	Projetor multimédia Apresentação	02.02.2018
--------	--	--	---	---	--	------------

Aula 4	Software de Design vetorial AI.	Conhecimentos sobre Software - dar a conhecer um software de edição vetorial.	Partilha de conhecimentos específicos sobre as várias funcionalidades e aplicações de um software de edição vetorial. Ambiente de trabalho Ferramentas Manuseamento das ferramentas.	(135 min.) - Exposição teórica sobre as funcionalidades do software de edição vetorial. - Desenvolvimento de tutoriais em conjunto com a turma. Através deles será demonstrado funcionalidade do software. - Pretende-se que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos no desenvolvimento dos seus projetos.	Projetor multimédia Computadores com software de edição vetorial instalado.	15.02.2018
Aula						
Aula 5	Avaliação Final	Avaliação dos conhecimentos adquiridos ao longo dos projetos.	Desenvolvimento das capacidades argumentativas e expressividade oral.	- Através da avaliação pretende-se que aos alunos reflitam sobre o seu processo de trabalho e gestão de tempo.	Projetor multimédia.	16.03.2018
Aulas	Conteúdos / Temas	Objetivos da Aprendizagem	Conceitos Essenciais	Metodologia / Estratégias	Recursos	Datas

Anexo 2

Oficina de Artes

Cronograma de Aulas [Estágio MEAV, UP]

03.01.2018	Quarta	45 min	
05.01.2018	Sexta	(T1) 135 min (T2) 135 min	
10.01.2018	Quarta	45 min	
12.01.2018	Sexta	(T1) 135 min (T2) 135 min	
17.01.2018	Quarta	45 min	
19.01.2018	Sexta	(T1) 135 min (T2) 135 min	
24.01.2018	Quarta	45 min (12:40-13:25)	
26.01.2018	Sexta	(T1) 135 min (T2) 135 min	Aula sobre Design T1 (45 min.) Aula sobre Design T2 (45 min.) Aula 1
31.01.2018	Quarta	45 min (12:40-13:25)	Sobre Design Gráfico/Editorial/Web (45 min.) (T1) Sobre Design Gráfico/Editorial/Web (45 min.) (T2) Aula 2

02.02.2018	Sexta	(T1) 135 min (T2) 135 min	Acompanhamento de projetos
07.02.2018	Quarta	45 min (12:40-13:25)	
09.02.2018	Sexta	(T1) 135 min (T2) 135 min	Sobre Design Industrial/Produto (45 min.) (T1) Sobre Design Industrial/Produto (45 min.) (T2) Aula 3 Acompanhamento dos projetos
14.02.2018	Carnaval		
16.02.2018	Sexta	(T1) 135 min (T2) 135 min	Software de Design vetorial AI. (135 min) Aula 4
21.02.2018	Quarta	45 min (12:40-13:25)	
23.02.2018	Sexta	(T1) 135 min (T2) 135 min	Acompanhamento dos projetos
28.02.2018	Quarta	45 min (12:40-13:25)	
02.03.2018	Sexta	(T1) 135 min (T2) 135 min	Acompanhamento dos projetos
07.03.2018	Quarta	45 min (12:40-13:25)	
09.03.2018	Sexta	(T1) 135 min (T2) 135 min	Acompanhamento dos projetos

14.03.2018	Quarta	45 min (12:40-13:25)	
16.03.2018	Sexta	(T1) 135 min (T2) 135 min	Apresentação / Avaliação (T1+T2) Aula 6
19.03.2018	Quarta	45 min	
23.03.2018	Sexta	(T1) 135 min (T2) 135 min	