



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO
DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

AS TIC NAS AULAS DE HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES: CAMINHOS E DESAFIOS METODOLÓGICOS

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado a provas públicas para a obtenção do grau de mestre em 30 de outubro de 2024, orientado por Prof^a. Doutora Maria Constança Pignateli Sousa Vasconcelos e Prof. Doutor Jorge Manuel Gomes da Silva Rocha.

José António Morgado Marques

2024

www.ulusofona.pt

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO
DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

AS TIC NAS AULAS DE HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES: CAMINHOS E DESAFIOS METODOLÓGICOS

VERSÃO FINAL

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
defendido em provas públicas para obtenção
do grau de mestre no Curso de Mestrado em
Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino
Básico e no Ensino Secundário, conferido pela
Universidade Lusófona – Centro Universitário
de Lisboa, no dia 30 de outubro de 2024,
perante o júri, nomeado pelo despacho de
nomeação de júri Nº 961/2024 de 16 de
setembro de 2024, com a seguinte
composição:

Presidente: Prof^a. Doutora Inês Maria Andrade
Marques

Arguente: Prof. Doutor Hugo Miguel Marques
Neves Barata

Orientador: Prof^a Doutora Maria Constança
Pignateli de Sousa e Vasconcelos

José António Morgado Marques

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao Professor Doutor Jorge Rocha, orientador deste trabalho, pelo seu tempo, apoio e disponibilidade constantes ao longo deste percurso.

Quero prestar a minha gratidão à Professora Doutora Maria Constança Vasconcelos e à Professora Doutora Inês Marques pela sua sensibilidade e compreensão durante a Prática de Ensino Supervisionada.

Às minhas colegas de mestrado Ana Maymone, Elsa Bandeira e Sandra Marinho, pela amizade e companhia nos momentos importantes.

Um agradecimento especial à Professora Carla Eusébio, por tudo o que me ensinou e pelo seu apoio inabalável ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Quero referir ainda o seu otimismo e sentido de humor em todas as situações.

Aos alunos que partilharam comigo e com a Professora Carla aquelas aulas de História da Cultura e das Artes, um agradecimento enorme. O vosso entusiasmo e dedicação foram inspiradores.

À Escola Secundária Avelar Brotero, onde fui aluno e, anos mais tarde, professor estagiário.

Aos meus pais, por tudo o que me ensinaram.

À Diana, pela companhia em todos os momentos.

RESUMO

Esta investigação enquadra-se no contexto da Prática de Ensino Supervisionada com uma turma de 10º ano na Escola Secundária Avelar Brotero, em Coimbra, na disciplina de História da Cultura e das Artes.

O estudo, realizado segundo a metodologia da investigação-ação, teve como principal objetivo uma reflexão sobre o potencial de inclusão das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no processo ensino-aprendizagem e o seu papel no acréscimo das propostas metodológicas da disciplina de História da Cultura e das Artes através da integração das interpretações dos alunos relativamente às obras de arte.

Como forma de responder a uma tradição metodológica expositiva característica da disciplina, e partindo da questão hermenêutica da História da Arte, foi proposto aos alunos a visita a um museu e desenvolvimento de trabalhos livres com o suporte das tecnologias digitais.

A análise dos resultados permite confirmar as possibilidades das TIC como recursos transformadores no desenvolvimento das metodologias tradicionais da História da Arte e o seu contributo para a criação de experiências de aprendizagem cativantes e prolíficas que promovem o conhecimento interdisciplinar, a autorreflexão, o juízo crítico e a investigação autónoma.

O estudo demonstra que os alunos se mostraram envolvidos, motivados e participantes ativos na criação de uma interpretação própria que integra a permanente produção de significado que ocorre na História da Arte.

Palavras-chave: TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação); História da Arte; História da Cultura e das Artes; Interpretação; Museu; Ensino.

ABSTRACT

This research takes place in the context of supervised teaching practice with a 10th grade class at the Avelar Brotero Secondary School in Coimbra, in the subject of History of Culture and the Arts.

The study, carried out using action research methodology, had as its main objective a reflection on the potential of including ICT (Information and Communication Technologies) in the teaching-learning process and their role in adding to the methodological proposals of the History of Culture and the Arts subject through the integration of students' interpretations of works of art.

As a way of responding to the expository methodological tradition characteristic of the subject, and based on the hermeneutic question of the History of Art, the students were offered a visit to a museum and the development of open works with the support of digital technologies.

Analysis of the results confirms the possibilities of ICT as a transformative resource in the development of traditional Art History methodologies and its contribution to creating engaging and prolific learning experiences that promote interdisciplinary knowledge, self-reflection, critical judgement and autonomous research.

The study shows that the students were involved, motivated and active participants in creating their own interpretation that integrates the permanent production of meaning that takes place in Art History.

Keywords: ICT (Information and Communication Technologies); History of Art; Interpretation; Museum; Teaching.

Abreviaturas e siglas utilizadas

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

DEB – Departamento de Educação Básica

HA – História da Arte

HCA – História da Cultura e das Artes

M.E. – Ministério da Educação

MNMC – Museu Nacional Machado de Castro

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

UD – Unidade Didática

ÍNDICE

1	Introdução	12
2	Enquadramento Teórico	15
2.1	Os discursos da História da Arte	15
2.1.1	A importância de refletir sobre a história da disciplina	15
2.1.2	Vasari e as vidas dos artistas	15
2.1.3	Winckelmann e o contexto histórico na produção artística.....	15
2.1.4	Herder e o anacronismo na História da Arte	16
2.1.5	Hegel e a Ideia Absoluta.....	16
2.1.6	<i>Connoisseurship</i> : os especialistas	18
2.1.7	Formalismo: Heinrich Wölfflin e Alois Riegl.....	20
2.1.8	Panofsky e a Iconografia-Iconologia	22
2.1.9	Marxismo e a História Social da Arte	24
2.1.10	Os movimentos feministas.....	25
2.1.11	Sigmund Freud e a Psicanálise	26
2.1.12	Semiótica e a questão do significado.....	27
2.1.13	Pós-colonialismo	28
2.1.14	O fim da História da Arte	30
2.1.15	O anacronismo na História da Arte	32
2.2	O ensino da História da Arte em Portugal	34
2.2.1	Uma reestruturação do ensino.....	34
2.2.2	A História da Arte no Ensino Básico	35
2.2.2.1	A disciplina de Educação Visual	37
2.2.2.2	A disciplina de História	39
2.2.3	A História da Arte no Ensino Secundário	42
2.2.3.1	A disciplina de História das Artes – B	44
2.2.3.2	A disciplina de História e Cultura das Artes	48
2.2.4	A necessidade de uma renovação metodológica.....	51
2.3	As TIC e o ensino da História da Arte	53
2.3.1	Um novo arquétipo civilizacional.....	53
2.3.2	A integração de processos digitais no ensino da História da Arte.....	53
2.3.3	As TIC e aprendizagem cooperativa - reinventar a sala de aula	54
2.3.4	O papel das TIC na transição para a aprendizagem centrada no aluno.....	56
3	Estudo Empírico	57
3.1	Contextualização e Problemática	57
3.2	Metodologia	62
3.2.1	A investigação-ação	62
3.2.2	Considerações éticas	65
3.2.3	Procedimentos e instrumentos de recolha de dados.....	66
3.3	Caracterização do contexto escolar.....	69
3.3.1	A Escola Secundária Avelar Brotero.....	69
3.3.2	Caraterização da turma	75
3.4	Planificação da Unidade Didática.....	77
3.5	Registos de observação.....	82

3.5.1	Entrevistas.....	82
3.5.2	Observação/Trabalhos	85
3.5.2.1	Grupo 1	85
3.5.2.2	Grupo 2	87
3.5.2.3	Grupo 3	90
3.5.2.4	Grupo 4	92
3.5.2.5	Grupo 5	94
3.5.2.6	Grupo 6	95
3.5.2.7	Grupo 7	97
3.6	Análise do questionário apresentado à turma.....	98
3.6.1	Resultados das respostas dos alunos à pergunta “De que forma a utilização de um dispositivo digital (como o <i>smartphone</i>) influenciou a visita ao museu? Que relevância teve na sua experiência educativa?”	99
3.6.2	Resultados das respostas dos alunos à pergunta “De que maneira a utilização de um dispositivo digital (como um <i>smartphone</i> ou <i>tablet</i>) pode contribuir para enriquecer as interpretações pessoais dos alunos relativamente às obras de arte?”	100
3.6.3	Resultados das respostas dos alunos à pergunta: “Como pode a utilização de um dispositivo digital (como um <i>smartphone</i>) facilitar a troca de informação entre o museu e a sala de aula?”	101
3.6.4	Resultados das respostas dos alunos à pergunta: “Qual o contributo das tecnologias de informação e comunicação para a recolha de informação durante o desenvolvimento dos trabalhos?”	102
3.7	Alguns comentários dos alunos sobre este projeto	102
4	Considerações finais.....	104
5	Referências Bibliográficas	108
6	Anexos	114
6.1	Anexo 1 – Obras propostas aos alunos no âmbito da visita livre ao MNMC.....	114
6.2	Anexo 2 – Questionário realizado aos alunos após a UD.....	119
6.3	Anexo 3 – Respostas dos alunos ao questionário.....	120
6.4	Anexo 4 – Avaliação dos alunos nesta UD	126
6.5	Anexo 5 – Avaliação do projeto pelos alunos	128

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Os três níveis de interpretação de Panofsky. Fonte: Hatt & Klonk (2006)	23
Tabela 2 - Despacho Normativo n.º 135-A/79 de 20 de junho. Alteração de História para História das Artes Visuais. Fonte: https://diariodarepublica.pt/	35
Tabela 3 – Programa de História da Arte do Ensino Secundário aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91 de 17 de agosto. Mapa organizador dos conteúdos. Fonte: https://diariodarepublica.pt/	44
Tabela 4 – Programa de História da Arte do Ensino Secundário aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91 de 17 de agosto. Carga horária. Fonte: https://diariodarepublica.pt/	44
Tabela 5 – Programa de História das Artes B - Cursos Tecnológicos de Equipamento, de Multimédia e de Produção Audiovisual (2002). Grelha Programática. Fonte: https://www.dge.mec.pt	46
Tabela 6 - Relação da memória e da compreensão com o envolvimento. Fonte: Talboys (2010)	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Triângulo de Lewin. Fonte: Lewin (1946)	62
Figura 2 - Etapas da investigação-ação. Fonte: Campenhoudt & Quivy (2011)	65
Figura 3 - “Última Ceia”, Padre Nunes Pereira e António Balhau. Fonte: http://www.brotero.pt/	74
Figura 4 - Painel artístico em ferro forjado, António Aroso. Fonte: http://www.brotero.pt/	75
Figura 5 – “Retábulo da Natividade”, autor desconhecido, século XVI. Fonte: https://artsandculture.google.com/	87
Figura 6 – “Tríptico da Aparição de Cristo à Virgem”, Garcia Fernandes, 1531. Fonte: https://artsandculture.google.com/	90
Figuras 7 e 8 – “Última Ceia”, Filipe Hodart, século XVI. Fonte: https://artsandculture.google.com/	92
Figura 9 – “Cristo Negro”, autor desconhecido, século XIV. Fonte: https://artsandculture.google.com/	95
Figura 10 – “Retábulo de São Miguel Arcanjo”, João de Ruão, 1537. Fonte: fotografia tirada no MNMC	97

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografias 1 a 8 - Escola Avelar Brotero. Fonte: https://www.ilobo.pt/	73
Fotografias 9 e 10 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 1	85
Fotografias 11 e 12 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 1	85
Fotografias 13 e 14 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 1	86
Fotografias 15 e 16 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 1	86
Fotografias 17 e 18 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 1	87
Fotografias 19 e 20 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 2	88
Fotografias 21 e 22 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 2	88
Fotografias 23 e 24 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 2	89
Fotografias 24 e 25 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 3	90
Fotografia 26 - “Tríptico da Aparição de Cristo à Virgem”, Garcia Fernandes, 1531. Fonte: fotografia tirada no MNMC	91
Fotografias 27, 28, 29 e 30 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 4	93
Fotografias 31, 32, 33 e 34 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 4	93
Fotografias 35 e 36 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 5	94
Fotografia 37 – Desenho da Obra “Cristo Negro” realizado por um aluno do grupo 5	95
Fotografias 38 e 39 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 6	95
Fotografias 40 e 41 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 6	97
Fotografias 42 e 43 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 7	98
Fotografia 44 - Desenho da Obra “Assunção da Virgem” realizado por um aluno do grupo 7	98

1 Introdução

A presença inevitável das metodologias digitais na educação poderá fomentar uma evolução da disciplina de História da Arte. À medida que as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) se tornaram rapidamente um componente necessário da existência humana, a tecnologia foi entrando na sala de aula. Os professores de Artes Visuais assumem cada vez mais a tarefa de ensinar os jovens a utilizar a tecnologia de forma criativa (Halsey-Dutton, 2002, p. 20). Identicamente, os professores de Humanidades estão a explorar uma série de oportunidades no sentido de integrar a tecnologia digital nas suas aulas, desde a utilização de plataformas de redes sociais para facilitar os debates na escola até à criação de exposições *online* e à visualização de dados históricos (Hannah, 2016, p. 1). A introdução de dispositivos digitais portáteis poderá ser um fator de profunda transformação no ensino da HA em muitas salas de aula (Hollander, 2018). À partida, constituem valiosos instrumentos de apoio nas aulas tradicionais teóricas marcadas por debate e análise de imagens em grupo. Além disso, os alunos podem aceder a um universo virtual pesquisável de milhares de obras de arte nos seus *smartphones*, o que evoca uma versão contemporânea do que André Malraux denominou, há décadas, de "museu imaginário" (Allan, 2020).

Nos últimos anos tem havido um grande debate sobre a utilização de telemóveis na escola, particularmente nos níveis primário e secundário. Devido à atenção dos alunos poder ser desviada para as redes sociais ou o entretenimento, a integração destes dispositivos nas atividades da aula apresenta inevitáveis desafios. Por esta razão, alguns educadores consideram a possibilidade de proibir os telemóveis na sala de aula. No entanto, podemos refletir sobre o potencial destas ferramentas na evolução das metodologias de ensino-aprendizagem na disciplina de História da Cultura e das Artes.

O ensino da HA em Portugal encontra-se sobretudo presente na disciplina de HCA do ensino secundário e foi sempre caracterizado por uma tradição metodológica demasiado historiográfica, onde predomina o método expositivo que dificulta a participação dos alunos. Não raramente, as aulas convertem-se em comunicações unilaterais onde o docente transmite uma quantidade de informação excessiva através de um discurso autoritário que propaga os dogmas de um saber muitas vezes cristalizado em moldes ultrapassados. No entanto, e apesar de existir algum esforço no sentido de adotar metodologias diferenciadas, o ensino da HA em Portugal continua preso a procedimentos onde os alunos assumem o papel de meros recetores de informação.

A HA caracteriza-se por uma sucessão de diferentes propostas metodológicas desde os primeiros teóricos até à atualidade.

Desde as biografias e observações de Vasari ao alegado fim da HA anunciado por Belting, todas estas abordagens e estratégias metodológicas moldaram as perspectivas e práticas disciplinares da HA e contribuíram para uma compreensão e teorização da arte que redefiniu continuamente os seus múltiplos significados ao longo do tempo. Os alunos devem ser herdeiros desta historiografia e integrar a constante produção de significado que ocorre na HA. Assim, as TIC podem constituir um patamar transformador para a adoção de metodologias inovadoras que permite ultrapassar a cultura expositiva de muitas salas de aula, enriquecer as narrativas históricas tradicionais da HA e desenvolver as interpretações pessoais dos alunos relativamente às obras de arte.

Tendo em conta a problemática apresentada, foi formulada a seguinte questão de partida:

Como podem as TIC contribuir para complementar as propostas programáticas e metodológicas da disciplina de História da Cultura e das Artes através da inclusão dialética das interpretações dos alunos relativamente às obras de arte?

Assim, os objetivos desta investigação decorrem da questão principal e são definidos desta forma:

- Compreender como os alunos interagem com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) em contexto de sala de aula;
- Promover a capacidade de reflexão e o juízo crítico face às narrativas tradicionais da História da Arte através das tecnologias de informação e comunicação (TIC);
- Analisar o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como agentes ativos no enriquecimento das interpretações pessoais dos alunos relativamente às obras de arte;
- Ponderar sobre o papel do professor na conceção, estruturação e implementação de atividades educativas sustentadas nas tecnologias de informação e comunicação (TIC) no âmbito da disciplina de HCA;
- Compreender como atividades educativas interligadas com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem motivar os alunos e estimular processos de pensamento inovadores e criativos, onde os alunos assumem a responsabilidade de refletir sobre a sua própria aprendizagem no âmbito da disciplina de HCA.

Esta investigação foi desenvolvida segundo a metodologia da investigação-ação, entendida como “um inquérito prático realizado por professores, de forma colaborativa, com o objetivo de melhorar a sua prática educativa através de ciclos de acção e reflexão” Latorre (2003).

O estudo encontra-se estruturado a partir de uma introdução, seguida de duas partes distintas, uma conclusão, referências bibliográficas e anexos. A introdução apresenta a razão de ser da investigação com uma abordagem da problemática escolhida e sua relevância, os objetivos traçados, a metodologia escolhida e a estrutura global do ensaio. A primeira parte é dividida em três capítulos e constitui o Enquadramento Teórico que sustenta a dissertação. O primeiro capítulo expõe um resumo sucinto da historiografia da HA, convocando autores como Winckelmann, Hegel, Panofsky, Hans Belting e Didi-Huberman. O segundo capítulo aborda o ensino da HA em Portugal e o terceiro capítulo explora o papel das TIC no ensino da HA.

A segunda parte constitui o Estudo Empírico e é composta por sete capítulos. Aqui, são identificadas a problemática da investigação, a metodologia utilizada, o contexto escolar, a planificação da unidade didática e os resultados decorrentes da observação, entrevistas e um questionário realizado aos alunos. No fim, são referidas as conclusões da investigação. As referências bibliográficas incluem as fontes consultadas, assim como os seus autores. Os anexos contêm os documentos de suporte ao estudo que não se enquadram no texto principal. Foi adotada a Norma APA para citações e referências bibliográficas.

2 Enquadramento Teórico

2.1 Os discursos da História da Arte

2.1.1 A importância de refletir sobre a história da disciplina

O encontro da HA e da sua historiografia proporciona um terreno fértil para o estudo do modo como o tempo, a cronologia e o anacronismo moldam a interpretação e a representação da cultura visual (Karlholm & Moxey 2018, p. 1). Ao longo de séculos, as narrativas e interpretações das obras de arte de várias épocas e civilizações questionaram as dimensões globais e a universalidade da disciplina nas ligações entre arte, cultura e geografia. Nos dias de hoje, apresenta-se como um domínio dinâmico que não compreende um processo metodológico consensual, mas várias abordagens que coexistem e dialogam entre si. Assim, importa refletir sobre as principais teorias, metodologias e práticas que foram surgindo ao longo dos séculos no âmbito da HA.

2.1.2 Vasari e as vidas dos artistas

Giorgio Vasari (1511-1574) é considerado como o primeiro teórico a ter estruturado uma história dos melhores pintores, escultores e arquitetos do Renascimento. A sua obra "Le Vite de' più eccellenti pittori, scultori, e architettori" (As Vidas dos mais Excelentes Pintores, Escultores e Arquitetos), iniciada em 1550 e compreendida como uma compilação de biografias de artistas de Itália que inclui resumos completos da vida, obras e preferências estéticas de cada artista, é considerada um dos textos fundadores da História da Arte (Huys & Vernant, 2019). As biografias e observações de Vasari sobre a História da Arte tiveram uma preponderância duradoura na disciplina, influenciando a forma como a arte é examinada e compreendida. No entanto, é sabido que Vasari tinha ligações pessoais com muitos dos artistas sobre os quais escrevia, o que pode ter influenciado as suas descrições. Além disso, Vasari colocava uma maior relevância no génio artístico do autor da obra, desconsiderando ponderações de contexto, como a sociedade, a cultura ou a política da época.

2.1.3 Winckelmann e o contexto histórico na produção artística

Johann Winckelmann (1717-1768) introduziu uma compreensão mais ampla da produção artística na sua obra "A História da Arte na Antiguidade", publicada em 1764.

Defendia que a arte da Antiguidade era o resultado de um conjunto de fatores: o clima, a forma de governo, maneiras de ver e perceber, a liberdade na altura da produção ou a percepção da sociedade em relação ao papel do artista. Winckelmann entendia a arte clássica como a expressão de uma realização estética insuperável, a corporização de uma ideia moral (uma expressão estética de aspirações humanas ligadas às concepções de liberdade e bondade) que seria universal e aplicável em qualquer altura a todas as culturas (Hatt & Klonk, 2006, p. 22). Contudo, se os valores morais e estéticos particulares dependem do contexto cultural do tempo da sua criação, subsiste a questão de como podem surgir novamente noutro tempo e noutro lugar.

2.1.4 Herder e o anacronismo na História da Arte

Johann Gottfried Herder (1744-1803) foi o primeiro a compreender este obstáculo no seu ensaio sobre Winckelmann (1777). Apesar de concordar que as obras de arte são o produto de sociedades com valores culturais distintos, acrescentou que um objeto criado em determinado período e cultura não pode ser avaliado pelos critérios de outro período e cultura. Herder propôs uma apreensão sincrónica da arte, em que a criação artística é uma expressão do contexto cultural e histórico em que surgiu, um produto do espírito coletivo e da criatividade de uma comunidade. Ao mesmo tempo, defendeu que os objetos artísticos encerram em si diferenças e semelhanças de acordo com a cultura em que foram criados, refletindo uma narrativa da arte que evolui no tempo, ou seja, uma perspectiva diacrónica (Hatt & Klonk, 2006, p. 22). O seu pensamento foi instrumental para estabelecer o campo da hermenêutica e o problema do anacronismo na HA. Herder reconheceu a necessidade de respeitar as qualidades distintivas e características de cada época histórica e desafiou a tendência para impor interpretações anacrónicas sobre acontecimentos e sociedades do passado, defendendo a importância de analisar as culturas humanas integradas nos seus contextos específicos. Esta perspetiva envolve compreender as obras de arte nas circunstâncias históricas, sociais e culturais em que foram produzidas, em vez de atribuir interpretações modernas (Dale, 2014, p. 118).

2.1.5 Hegel e a Ideia Absoluta

A aproximação de Hegel (1770-1831) à HA, presente nas suas “Palestras sobre Estética” (1818-1826), deparou-se com o problema de encontrar um sentido na arte do passado relevante nos dias de hoje, mas, ao mesmo tempo, reconhecendo a importância de valorizar as obras no seu contexto próprio, como defendido por Herder

(Dale, 2014, p. 118). Os seus pressupostos constituíram a primeira tentativa de solução para este problema interpretativo da HA.

A filosofia da arte de Hegel é uma descrição universal da beleza na arte, do desenvolvimento histórico da arte e das artes individuais da arquitetura, escultura, pintura, música e poesia. De acordo com Hegel, a arte distingue-se da filosofia e da religião por exprimir a compreensão que o espírito tem de si próprio, não em conceitos puros ou nas imagens da fé, mas através de objetos que foram especificamente criados para esse fim pelos seres humanos. Esses objetos, quer sejam feitos de pedra, madeira, cor, som ou palavras, tornam a liberdade do espírito visível ou audível para um público. Na perspetiva de Hegel, esta expressão sensual do espírito livre constitui a beleza. O objetivo da arte, para Hegel, é, portanto, a criação de objetos belos nos quais o verdadeiro carácter da liberdade ganha expressão sensorial (Houlgate, 2024, p. 5). A *Ideia Absoluta* é um conceito central nas suas teorias e refere-se à forma mais elevada de conhecimento, proporcionando uma compreensão abrangente e sistemática do mundo e da existência humana. É o objetivo último da consciência humana e representa o culminar do processo dialético que Hegel acreditava estar subjacente a toda a história da humanidade. A filosofia é a expressão mais adequada da *Ideia Absoluta*, uma vez que proporciona uma compreensão explicitamente racional e concetual da natureza da razão ou da Ideia (Houlgate, 2024, p. 5).

Hegel sustentava que o papel da arte é o de encontrar a expressão estética correspondente ao espírito das pessoas do seu tempo. A *Ideia Absoluta* permitiu encontrar uma narrativa lógica que relaciona todas as manifestações artísticas e, ao mesmo tempo, conserva a individualidade específica de cada período. A experiência do mundo e a demanda intelectual sobre a *Ideia Absoluta* evolui constantemente (Hatt & Klonk, 2006, p. 24). Hegel identifica três formas de arte que se tornam necessárias pela própria ideia de arte: a arte simbólica, a arte clássica e a arte romântica. A arte simbólica fica aquém da beleza ideal, enquanto a arte romântica vai para além dela. A arte clássica, por outro lado, é caracterizada por obras de beleza ideal (Houlgate, 2024, p. 9).

No entanto, as teorias de Hegel sobre estética foram alvo de diversas críticas. As suas idealizações relativas à *Ideia Absoluta* e evolução histórica do espírito foram consideradas demasiado abstratas, inverificáveis e afastadas da realidade. A sua abordagem histórica foi entendida como determinista e teleológica, sugerindo uma progressão predeterminada da história em direção a um ponto final específico. Adicionalmente, a sua crença numa única força motriz metafísica leva-o a fazer uma descrição excessivamente generalizada da arte que não faz justiça às particularidades das obras de arte (Hatt & Klonk, 2006, pp. 37, 38).

2.1.6 *Connoisseurship*: os especialistas

Com um ênfase na primazia do espírito, a teoria estética de Hegel era insuficiente aos olhos de especialistas como Rumohr, Morelli ou Berenson, pois desprezava características fundamentais, como a cor, a linha, a luz e a sombra. Assim, estes especialistas desenvolveram instrumentos e processos elaborados de análise visual no sentido de responder a esta ausência (Hatt & Klonk, 2006, p. 65). O termo "connoisseurship" refere-se à capacidade de julgar e apreciar a qualidade e a autenticidade das obras de arte, especialmente das pinturas. Na conjuntura artística do século XVII, o conhecimento especializado assumiu uma responsabilidade determinante na avaliação e notoriedade da pintura e influenciou de forma definitiva os gostos e as inclinações dos colecionadores e admiradores de arte (Tummers & Jonckheere, 2008, p. 9). Aos peritos, era pedido que tivessem a capacidade de distinguir entre obras originais e cópias ou imitações, empregando o seu vasto conhecimento de temas, técnicas e estilos dos diferentes artistas. Os seus pareceres e avaliações apoiavam-se em informações biográficas e históricas, assim como evidências visuais e tangíveis, como a textura, a cor e o tipo de pincelada. O estudo do conhecimento tornou-se um importante campo de investigação em HA, lançando luz sobre as complexas relações entre artistas, colecionadores, *marchands* e críticos e clarificando a evolução de significados e valores da arte ao longo do tempo (Tummers & Jonckheere, 2008, p. 57). A análise estilística e a confirmação objetiva de factos tornaram-se na forma privilegiada de fazer HA e os seus praticantes contribuíram significativamente para o desenvolvimento dos métodos da disciplina e o seu reconhecimento académico, na segunda metade do século XIX.

Os pressupostos de Karl Friedrich von Rumohr (1785-1843) pretendiam libertar, pelo menos em parte, a HA das amarras literárias e estéticas predominantes na era romântica e contemplavam a natureza como matriz primordial para a análise das obras. Foi um pensador anti-romântico (e anti-hegeliano) e a sua forma de pensar desenvolveu uma oposição crítica à de Winckelmann (Sorensen, 2023). A HA de Rumohr é formada por artistas de personalidade vincada e destemida, que realizam a sua visão particular trabalhando dentro dos constrangimentos específicos da altura. As suas obras refletem as circunstâncias culturais e sociais da época e tornam-se, assim como os seus autores, representativas do seu tempo (Hatt & Klonk, 2006, p. 47). Estes artistas ganham expressão e validade universais e contribuem significativamente para o percurso da HA nesta altura.

Giovanni Morelli (1816-1891) acreditava que a chave para identificar a autoria de uma pintura não estava no seu tema ou estilo, mas nos pormenores da sua execução, como o tratamento das mãos, orelhas e outras características anatômicas. Argumentou que os artistas tendiam a repetir certos padrões idiossincráticos ou "modos" nas suas obras, que poderiam ser usados para atribuir pinturas a mestres específicos. O método de Morelli baseava-se na observação atenta e na comparação de pormenores e não em juízos subjetivos de qualidade ou gosto, com o objetivo de constituir uma abordagem mais científica e objetiva do conhecimento. Teve uma influência determinante no estudo da arte do Barroco e do Renascimento (Hinojosa, 2009, pp. 92-94). Contudo, este método atribui um valor excessivo aos pormenores técnicos e desconsidera os contextos culturais e históricos mais amplos da produção artística.

Bernard Berenson (1865-1959) é reconhecido pelo seu trabalho de atribuição e autenticação da arte renascentista italiana, nomeadamente de pinturas. Também esteve envolvido no mercado da arte, trabalhando com o negociante de arte Joseph Duveen (1869-1939) e recebendo uma percentagem das suas vendas. Desempenhou um papel importante na popularização e comercialização da arte renascentista e os seus esforços ajudaram os colecionadores americanos a dominar a cena artística na Europa. Berenson também se preocupou em incentivar os colecionadores a disponibilizarem as suas coleções para serem vistas pelo público, pois acreditava que a arte tinha valor para a sociedade e podia ajudar a redimir a humanidade (Hinojosa, 2009, pp. 96-99). A sua obra mais famosa é a série de quatro volumes sobre os pintores do Renascimento italiano, publicada de 1894 a 1907. O seu método de análise de obras ordenava aspetos da pintura em três grupos, classificados de acordo com a sua utilidade na atribuição de autoria. No primeiro grupo (e mais importante), Berenson colocou paisagens, dobras em panejamentos, mãos e ouvidos. No segundo grupo encontravam-se elementos como a boca, o nariz, o cabelo e os olhos. O terceiro grupo reunia a estrutura e movimento da figura humana, o queixo e o crânio, a luz e sombra, a cor e a arquitetura. Todas estas características eram analisadas individualmente com o objetivo de se chegar a uma atribuição. Ao contrário de Morelli (que demarcava características de acordo com a escola ou o artista), considerava que todos os atributos de uma pintura e a maneira como se relacionam concorrem para designar um autor individual (Hatt & Klonk, 2006, p. 57).

Os métodos de "connoisseurship" são acusados de terem como objetivo primeiro e essencial a atribuição de obras a determinados artistas. Contudo, os mais bem-sucedidos especialistas baseavam o seu trabalho em métodos testados e comprovados no domínio da HA. Através de fontes iconográficas e históricas, documentos variados e fichas de restauro, os especialistas tentam chegar a um conjunto de parâmetros visuais

que são considerados traços distintivos de um determinado artista (Hatt & Klonk, 2006, pp. 60-63). Este procedimento suscita dúvidas, pois as características visuais de uma obra podem ser alteradas pelos artistas de acordo com determinados contextos e composições. Adicionalmente, a própria identificação e análise destes atributos estão sujeitas a constrangimentos circunstanciais de percepção ou estímulos exteriores que desvirtuam qualquer observação rigorosa. Além disso, Morelli e Berenson desenvolveram o seu conhecimento a partir de fotografias, que tendem a distorcer questões de cor, dimensões e textura.

2.1.7 Formalismo: Heinrich Wölfflin e Alois Riegl

A excessiva individualização nos artistas levada a cabo por Rumohr, Morelli ou Berenson impedia uma caracterização mais abrangente das transformações presentes em diferentes períodos estilísticos. Heinrich Wölfflin (1868-1945) e Alois Riegl (1858-1905) decidiram que a HA tinha de ultrapassar casos individuais e desenvolver teorias substanciais da criação artística (Hatt & Klonk, 2006, p. 66). Os formalistas afirmam que o valor estético de uma obra de arte só pode ser determinado pelas suas qualidades formais, que são quantificáveis e abertas a uma análise imparcial, desfavorecendo o seu contexto social ou tema (D'Alleva, 2005, pp. 18,19). O formalismo na pintura coloca mais relevo nas características de composição como a cor, a linha, a forma, a textura e outros elementos percetivos do que em questões de significado, substância ou o contexto histórico e social da obra. No seu limite, o formalismo na HA alega que uma obra de arte contém toda a informação necessária para ser compreendida. O contexto da obra, que inclui a inspiração que lhe está subjacente, o seu enquadramento histórico e a biografia do artista - ou seja, o seu aspeto concetual - é visto como existindo fora do próprio meio criativo e é, portanto, de importância secundária.

No seu livro "Princípios da História da Arte", Wölfflin (1864-1945) sublinhou a importância de compreender o modo de representação como uma tarefa primordial da HA e a maneira como os artistas estão vinculados a determinadas possibilidades visuais que têm um contexto histórico. Alegou que o estudo de componentes formais como a composição, a cor e a linha pode contribuir para compreender a HA e que os diferentes estilos podem ser identificados com base na utilização desses elementos (Wölfflin, 1929, p. 9).

Ao sustentar que uma abordagem ao estudo da HA deve ser comparativa, centrando-se nas diferenças e não nas semelhanças entre as várias formas, formulou uma linguagem da arte como uma série de oposições que ordenam a produção artística

de diferentes períodos. Apesar de a imagem da arte variar radicalmente ao longo do tempo, determinadas categorias persistem (Hatt & Klonk, 2006, p. 77):

Do linear ao pictórico – reside na atenção dada, por um lado, à delineação de contornos firmes e à apreensão de objetos materiais individuais e, por outro lado, ao ênfase colocado nas manchas ou sistemas de luz e de cor que residem nas aparências atmosféricas e mutáveis do mundo.

Do plano à recessão – a maneira como duas pinturas apresentam o espaço tridimensional atrás das figuras.

Da forma fechada para a forma aberta – refere-se como uma obra de arte é enquadrada e como coloca o observador em relação a si própria. A forma fechada é autónoma e aponta para si mesma, com uma predominância de linhas horizontais e verticais. A forma aberta comprime linhas de movimento que vão além da composição e substituem a estrutura horizontal e vertical.

Da multiplicidade à unidade – na arte clássica, a composição articula-se a partir de partes independentes e autossuficientes que, juntas, formam um todo consistente. No Barroco a independência das partes é substituída por uma organização mais unificada.

Da clareza absoluta à clareza relativa do assunto – refere-se à diferença entre uma pintura que apresenta clareza formal para transmitir uma imagem e uma obra que expressa momentos atmosféricos através de técnicas elaboradas.

O historiador de arte austríaco Alois Riegl (1858-1905) teve um papel significativo no avanço das técnicas da HA contemporânea. Colocou grande ênfase no significado cultural e contexto histórico das obras de arte, salientando a forma como a arte reflete e afeta os valores e as crenças de um determinado tempo e lugar. Defendia que o contexto cultural e histórico de uma obra de arte alterava a interpretação do espetador e que compreender as forças sociais, políticas e culturais que moldaram o desenvolvimento de uma obra de arte era crucial para compreender o seu significado (Hatt & Klonk, 2006, p. 87).

Kunstwollen, que significa "vontade artística" em alemão, foi a expressão utilizada por Riegl para descrever o processo criativo de retratar o mundo tal como ele era percebido em relação a um determinado período histórico. É neste processo que nasce a ideia da autonomia de cada forma de arte. Este conceito proporciona um enquadramento para a interpretação e análise da arte de diversos períodos históricos e

descreve as várias formas de percepção do mundo exterior e as interpretações subjetivas que os artistas fazem dele. Permite também uma compreensão mais profunda das intenções e motivações da criação artística (Iversen & Riegl, 1993, p. 6). Adicionalmente, enfatiza a intenção e o impulso criativo por trás da produção artística reivindicada por Riegl, destacando a importância de compreender as motivações e intenções do artista na criação da arte e em contraste com as tendências empiristas, deterministas, funcionalistas e materialistas na história e teoria da arte (Sorensen, 2023).

Wölfflin e Riegl desenvolveram versões da HA que consideraram obras de arte imersas na cultura da época e, ao mesmo tempo, demonstrando um carácter artístico específico. Como os seus antecessores, Wölfflin e Riegl precisavam de identificar um princípio subjacente que explicasse a historicidade específica de uma obra, mas também que proporcionasse continuidade com o passado de modo a permitir a explicação de transformações históricas. O seu modelo baseava-se no desenvolvimento da percepção humana desde o princípio da história da humanidade até ao presente (Hatt & Klonk, 2006, p. 90). No entanto, esta visão foi colocada em causa e acusada de ser uma projecção em sentido inverso da Arte Ocidental para o passado. Além disso, as suas teorias pareciam apenas estender os seus próprios interesses e percepções a outras culturas (Hatt & Klonk, 2006, pp. 92, 94).

2.1.8 Panofsky e a Iconografia-Iconologia

Visto como uma antítese do formalismo, o método iconográfico e iconológico de Erwin Panofsky (1892-1968) é considerado como uma das mais influentes abordagens da HA do século XX. A sua investigação debruça-se sobre a interpretação e significado dos símbolos e da iconografia, a composição da perspectiva na arte, as ligações intrincadas entre a arte e a sociedade da sua época e o lugar da criação artística em relação ao seu contexto histórico. Panofsky tinha como objetivo criar uma rede cultural que incluísse tudo o que era produzido, desde a filosofia à escultura, e não apenas as criações artísticas (Holly, 1984, p. 139).

O seu método propõe três fases de análise: análise pré-iconográfica, análise iconográfica e análise iconológica. A análise pré-iconográfica constitui um estudo formal dos componentes visuais da obra, como a luz, a cor, o estilo, os volumes ou a composição. Esta exploração permite identificar importantes elementos visuais e estabelece princípios para as próximas etapas de análise (D'Alleva, 2005, p. 162). A análise iconográfica solicita um conhecimento aprofundado do contexto histórico, social e cultural que existia no tempo e no espaço onde a obra foi criada e dos significados

simbólicos associados a determinados motivos e representações. A análise iconológica implica a interpretação da obra de arte tendo em conta as tendências culturais, filosóficas e intelectuais daquele período, que envolve também crenças, atitudes e valores religiosos e culturais. Esta etapa abrange, igualmente, a relação da obra com outras criações e artefactos culturais da época (Holly, 1984, pp. 178, 179). Estas fases são descritas no seguinte quadro:

Objeto da interpretação	Ato da interpretação	Equipamento para interpretação	Princípios corretivos de interpretação
I Tema primário ou natural (A) fatual, (B) expressional, constituindo o mundo dos motivos artísticos.	Descrição pré-iconográfica (análise pseudoformal).	Experiência prática (familiaridade com objetos e eventos).	História do estilo (compreensão da maneira pela qual, sob diferentes condições históricas, objetos e eventos foram expressos pelas formas).
II Tema secundário ou convencional, constituindo o mundo das imagens, estórias e alegorias.	Análise iconográfica.	Conhecimento de fontes literárias (familiaridade com temas e conceitos específicos).	História dos tipos (compreensão da maneira pela qual, sob diferentes condições históricas, temas ou conceitos foram expressos por objetos e eventos).
III Significado intrínseco ou conteúdo, constituindo o mundo dos valores simbólicos.	Interpretação iconológica.	Intuição sintética (familiaridade com tendências essenciais da mente humana) condicionada pela psicologia pessoal e <i>Weltanschauung</i> .	História dos sintomas culturais ou símbolos (compreensão da maneira pela qual, sob diferentes condições históricas, tendências essenciais da mente humana foram expressas por temas e conceitos específicos).

Tabela 1 - Os três níveis de interpretação de Panofsky. Fonte: Hatt & Klonk (2006).

Panofsky desenvolveu as suas teorias através da confrontação e síntese do pensamento de outros. Procurou desenvolver princípios sobre a relação entre HA e teoria da arte que incorporavam cinco pares de oposições. A primeira oposição era entre a plenitude e a forma. *Plenitude* refere-se a aparências indiferenciadas e *forma* a formas circunscritas. Uma obra de arte nunca pode representar absoluta plenitude ou absoluta forma. A segunda oposição era entre tempo e espaço. Representava a resposta ao problema expresso na primeira oposição. A terceira oposição situava-se entre valores óticos (espaço livre) e valores hápticos (corpos). A quarta oposição, entre superfície e profundidade, estabelecia o aspeto figurativo das obras de arte. A quinta oposição era entre divisão e fusão de formas e estava ligada aos conceitos de tempo e espaço. Estas categorias constituem as possibilidades universais da arte e qualquer obra de arte situa-se dentro dos seus limites. Uma tendência no sentido da plenitude desloca todas as outras categorias na direção do tempo, valores óticos, profundidade e fusão de formas. Uma tendência no sentido da forma desloca todas as outras categorias na direção do espaço, valores hápticos, superfície e divisão (Hatt & Klonk, 2006, pp. 102, 103). As ideias de Panofsky foram alvo de críticas a diversos níveis.

Um dos riscos do método iconológico consiste em ver a obra de arte exclusivamente como um produto da razão, desprezando a ideia e o ato criativo. Por outro lado, verifica-se também a ausência de uma história social da arte, conotada com as relações sociais que se estabelecem no contexto da produção artística, como o papel dos mecenas, por exemplo. No entanto, a forma como Panofsky apresentou as suas ideias sobre a forma de analisar a arte influenciou gerações de historiadores, especialmente tendo em conta a forma metódica, precisa e prática como articulou as suas ideias.

2.1.9 Marxismo e a História Social da Arte

Ao contrário do método de Panofsky, baseado na interpretação e significado dos símbolos e da iconografia, bem como no contexto histórico das obras, os historiadores de arte marxistas reconheceram que a mudança da estrutura económica da sociedade, causada pela introdução de novos meios de produção e relações de trabalho daí resultantes, constituía o motivo principal da transformação artística. A arte e outras formas de expressão cultural, segundo os marxistas, fazem parte de uma estrutura cujo carácter é ditado pela base económica. Por conseguinte, quando há mudanças na economia, há também mudanças no domínio cultural (Hatt & Klonk, 2006).

Frederick Antal (1887-1954) propôs que a ideologia, as opiniões políticas e a classe social são as principais formas de expressão do estilo artístico. Como demonstrado na sua obra seminal *Florentine Painting and its Social Background: The Bourgeois Republic before Cosimo de' Medici's Advent to Power: XIV and Early XV Centuries* (1948), introduziu um método rigoroso de "história social da arte", influenciado pelos princípios marxistas clássicos. Além disso, estudou artistas britânicos que não tinham sido objeto de grande atenção por parte de outros historiadores. Os seus livros sobre Hogarth e Fuseli, publicados após a sua morte, tiveram um papel significativo na inauguração de uma nova era no estudo da arte britânica (Hemingway, 2006).

Arnold Houser (1892-1978) preocupou-se em explicar como os sistemas sociais e económicos deram origem a formas populares como o Impressionismo, o Maneirismo e o Gótico tardio. Ao contrário de muitos pensadores marxistas rigorosos, Hauser alegava que as formas artísticas não eram um reflexo direto das condições sociais e económicas, embora sejam a expressão de uma visão do mundo social (Hatt & Klonk, 2006).

Um dos problemas mais complicados e controversos da teoria marxista é a relação entre a base económica e uma estrutura ideológica. Este modelo, que interpreta a arte apenas como reflexo das transformações económicas, sociais e políticas, pode ser considerado simplista.

2.1.10 Os movimentos feministas

A História Social da Arte estabelece a passagem de uma teoria única sobre como a arte evolui ao longo do tempo para uma abordagem multidimensional. Os movimentos feministas das décadas de 60 e 70 representam uma das materializações mais veementes desta mudança. Como o Marxismo, o Feminismo reivindica que a história nunca é neutra. Mas aqui, ao contrário da luta de classes, o foco é a desigualdade de género e a sua influência cultural e histórica (Hatt & Klonk, 2006, p.145). Dois conceitos fundamentais estavam na base das reivindicações feministas: o sexismo (discriminação contra as mulheres) e o patriarcado (o poder masculino sobre as mulheres). Embora não houvesse falta de representação feminina na arte criada por homens, as artistas femininas receberam menos reconhecimento. Era urgente rever o cânone convencional da HA para dar espaço às mulheres cujas contribuições tinham sido ignoradas, minimizadas ou não reconhecidas. A discussão em torno deste tema levou críticos, curadores e artistas a questionar porque é que as mulheres estão tão sub-representadas nos museus e galerias e porque razão as mulheres artistas não têm as mesmas carreiras que os seus homólogos masculinos (Hatt & Klonk, 2006, p.147).

Linda Nochlin (1931-2017) procurou responder a estas questões com o artigo 'Why Have There Been No Great Women Artists?' publicado em 1971 na *ARTnews*. Aqui, questionou a perspectiva masculina ocidental branca que é involuntariamente tomada como a visão predominante do historiador da arte no terreno e denunciou-a como insuficiente nos planos intelectual, moral e ético. Nochlin acrescentou que a resposta à sua pergunta de partida não reside em competências individuais específicas, mas no papel das instituições artísticas ao longo da história, a essência da arte e as suas implicações contextuais e noções preestabelecidas e aceites sobre o papel desempenhado pela estrutura social (Nochlin, 2021).

Griselda Pollock (1949) e Roszika Parker (1945-2010), na sua obra *Old Mistresses: Women, Art, and Ideology* (1983), desafiaram criticamente a ideia de que as mulheres têm de lutar para entrar e ser reconhecidas na profissão de arte, na altura dominada pelos homens, e rejeitaram as ideias simplistas de que a arte das mulheres tem sido negligenciada ou ignorada pela HA. Além disso, constataram que, em vez de ficar aquém dos padrões supostamente "objetivos" de desempenho artístico, que são tão facilmente alcançados pelos homens devido ao seu género, o trabalho das mulheres tem sido fundamental para o desenvolvimento e perpetuação desses mesmos padrões (Parker & Pollock, 1981, p. 169). Defenderam, igualmente, que o objetivo dos historiadores da arte deve ser desafiar os estereótipos de masculinidade e feminilidade que são reforçados pela História da Arte tradicional e que servem para perpetuar as desigualdades baseadas no género (Pollock, 1983).

O Feminismo pode ser visto, em certas circunstâncias, como uma utilização de plataformas académicas para fazer avançar controvérsias com motivações políticas. No entanto, a HA feminista não representa apenas uma rejeição de métodos interpretativos sexistas do passado, mas um testemunho da complexidade histórica pertinente a uma obra de arte ou artista.

2.1.11 Sigmund Freud e a Psicanálise

A psicanálise não começou por ser um método da HA. Contudo, o estudo do inconsciente provou ser um instrumento inestimável para o estudo da cultura em várias disciplinas. Sigmund Freud (1856-1939), no seu ensaio "Leonardo da Vinci e Uma Memória da Sua Infância" (1910), interpretou as experiências de infância como inspiração para as pinturas de Leonardo, resultando no primeiro exemplo documentado de psicanálise histórica da arte. À medida que a divisão entre a psicanálise e a crítica de arte se foi estreitando, os académicos começaram a debater sobre a forma como a arte pode revelar significados ocultos e impulsos inconscientes. Segundo Freud, a arte

é uma forma de sublimação, um impulso que foi libertado das suas origens sexuais e transformado num comportamento produtivo, emocional e intelectualmente aceitável. Assim, há uma semelhança entre um neurótico e um artista no facto de ambos exibirem sintomas de perturbação psicológica e serem incapazes de suprimir completamente os seus pensamentos inconscientes. No entanto, um artista cria uma obra que expressa e resolve o conflito interno, enquanto um neurótico apenas desenvolve um tique ou obsessão (Hatt & Klonk, 2006, p. 177).

Freud comparou e contrastou a psicanálise com a pintura. A pintura, segundo ele, é a aplicação de uma substância - partículas de cor - onde antes não existia nenhuma na tela. A psicanálise é mais parecida com a escultura, pois retira da pedra o que se encontra escondido na superfície. A pintura assemelha-se mais a um procedimento que sobrepõe algo - uma sugestão - na expectativa de que seja suficientemente forte para impedir que a ideia patogénica se exprima (Sayers, 2007, p. 1).

O início do século XX assistiu ao aparecimento do movimento surrealista, que foi de certa forma influenciado pela obra seminal de Freud, *A Interpretação dos Sonhos* (1899). Os pintores surrealistas foram especialmente atraídos pela ideia de que os sonhos podem fornecer uma visão da consciência interior, simbolizando personagens sexuais, experiências esquecidas ou desejos secretos. O movimento acabou por adotar técnicas psicanalíticas como formas de produzir arte que revelasse segredos do inconsciente. Como referiu o fundador do Surrealismo, André Breton (1896-1966), estas técnicas envolviam o desenho automático, o ato de produzir marcas e imagens sem objetivo consciente ou o pensamento expresso sem qualquer limitação da lógica (Esman, 2011, p. 177). No entanto, a psicanálise não fornece princípios suficientes para transmitir conclusões rigorosas em muitos casos.

2.1.12 Semiótica e a questão do significado

Até aqui, foram apresentadas diversas metodologias que procuravam estabelecer o significado de uma obra de arte para o seu criador ou para as pessoas que integravam o contexto cultural da época. A semiótica como metodologia ocupa um lugar distinto nesta questão, pois preocupa-se mais com inquirir como é possível o significado, isto é, estuda como o significado acontece e o que o origina. Como certos símbolos adquiriram o seu significado, como passaram a representar informação e como a relação entre o significado e a imagem afeta a receção dessa informação. A semiótica interessa-se mais pelo contexto alargado que permite a existência de um significado do

que qualquer afirmação ou interpretação individual, tanto do artista como do espectador (Hatt & Klonk, 2006, p. 200).

Os estudos semióticos investigam a forma como os signos e os sistemas de signos são utilizados para criar significados, bem como a forma como a realidade é representada - e mesmo produzida. Algo é considerado um signo quando é interpretado (Chandler, 2017, p. 2). A obra *Curso de Linguística Geral* (1916) que compilou as anotações de Ferdinand de Saussure (1857-1913) é geralmente vista como uma das referências da semiótica. O modelo linguístico de Saussure compreende um código com regras específicas onde cada signo é um conjunto unificado que resulta da associação de um som a um conceito. Neste sistema, o signo inclui dois sentidos: um significante e um significado. O significante representa o som de uma palavra quando é falada ou a forma das letras que a compõem quando são escritas numa folha de papel. O significado traduz o conceito ou sentido ao qual se refere a palavra (Chandler, 2017, p. 14).

Nos anos 60 do século XIX, o cientista, matemático e filósofo Charles Sanders Peirce (1839-1914) propôs um modelo tripartido do signo linguístico, diferente do modelo duplo de Saussure. Este sistema divide-se entre o “representante” (a forma que o signo assume), o objeto (algo a que o signo se refere) e um interpretador (o efeito produzido pelo signo ou o seu sentido) (Chandler, 2017, p. 29). Ao contrário de Saussure, Peirce não reduz todos os signos a uma forma básica, mas apresenta uma taxonomia exaustiva dos tipos de signos com milhares de possibilidades. A abordagem de Peirce elimina o problema inerente ao modelo de Saussure relacionado com a impossibilidade de usar signos verbais para lidar com signos visuais e propõe uma maneira de diferenciar vários tipos de signos num campo visual (Hatt & Klonk, 2006, pp. 209, 210).

A semiótica teve um papel preponderante como instrumento de debate metodológico relacionado com a natureza da representação e as questões de significado e interpretação. Contudo, apresenta dificuldades na análise da evolução de processos históricos ao longo do tempo. Assim, não é a semiótica que resolve o problema hermenêutico da HA.

2.1.13 Pós-colonialismo

Certas metodologias interpretativas da HA preocupam-se em questionar a totalidade de pressupostos anteriores. O feminismo reivindica o lugar das mulheres e o marxismo traz para o debate a desigualdade entre classes. O pós-colonialismo segue esta abordagem, mas preocupa-se com questões de raça e etnicidade. Interroga uma versão da história escrita pela mão dos povos colonizados em vez da preponderância

das potências colonizadoras. Esta teoria pretende questionar pressupostos e preconceitos inerentes a narrativas dominantes e como estas influenciam fortes convicções filosóficas e políticas de muitos historiadores e os levam a ignorar sistematicamente ou a retratar de forma inexata outros povos e culturas (Hatt & Klonk, 2006, pp. 223, 224).

O crítico palestino americano Edward W. Said (1935-2003), no seu livro de 1978, "Orientalismo: Representações Ocidentais do Oriente", salientou que as perceções que os ocidentais tinham do mundo não ocidental constituíam frequentemente mais reflexos dos seus próprios preconceitos do que a realidade demonstrava. Além desta transfiguração do real, a crítica mostrou como as narrativas europeias sobre o Oriente se baseavam numa série de presunções racistas e impregnavam não só a poesia ou a ficção, mas também muito conhecimento escrito sobre o Oriente (Young, 2020, p. 2).

Linda Nochlin foi quem inicialmente introduziu o ponto de vista teórico de Said na pintura, num artigo intitulado "O Oriente Imaginário" (1983), já que a obra de Said não aborda as artes visuais. Nochlin analisou as pinturas do Salão de Paris que pretendiam representar o Oriente e os seus costumes e confirmou as premissas do crítico palestino. Através de um ponto de vista pós-colonial, estas obras revelavam mais sobre a sociedade francesa que os criou e consumiu do que as culturas complexas que pretendiam representar (Hatt & Klonk, 2006, pp. 225, 226).

O impacto do pós-colonialismo na HA tem-se revelado diversificado e extenso. A HA pós-colonial fornece perspetivas e interpretações que examinam as práticas artísticas da era colonial e posteriores, bem como o seu campo próprio, profundamente ancorado em modos de compreensão coloniais. Como resultado, o pós-colonialismo dá nova vida às discussões da disciplina sobre os seus próprios princípios e procedimentos (Cohen, Torshizi & Zamindar 2023, p. 17).

Contudo, o pós-colonialismo tende, por vezes, a homogeneizar as diversas experiências dos povos colonizados, centrando-se numa identidade comum e ignorando as complexidades das comunidades. Além disso, mostra alguma dificuldade em acompanhar a unidade de outras interpretações, nomeadamente a especificidade da criação artística relativamente à cultura que a criou, mas considerando uma explicação para a transformação ao longo do tempo, isto é, o pós-colonialismo apresenta problemas na união entre o local e o universal.

2.1.14 O fim da História da Arte

A questão hermenêutica mantém-se na HA, já que o problema do anacronismo não se encontra resolvido. No seu livro “O Fim da História da Arte?”, Hans Belting (1935-2023) reflete sobre o fim da HA em si própria e como disciplina académica. No entanto, estas considerações não implicam um desfecho absoluto, mas antes uma reformulação de conceitos face a transformações inevitáveis operantes na HA. Com o advento da arte contemporânea, modelos tradicionais de estudo que apresentavam a arte como um sistema autónomo frequentemente baseado na análise e interpretação da produção artística são objeto de reconsideração e questionamento (Belting & Wood, 1987, pp. ix-x). O surgimento das tecnologias digitais e dos novos *media* alterou drasticamente a forma como criamos, vemos e interagimos com a arte. Estas mudanças provocaram uma maior fragmentação do mundo da arte, com o aparecimento de novas expressões artísticas que contrariam as ideias convencionais de autoria, originalidade e autenticidade.

Tanto a função da arte na civilização humana como as características de cada obra de arte individual - como o seu estatuto de imagem - estão em constante evolução, e ambas merecem agora, mais do que nunca, um estudo académico. A arte foi descrita e celebrada como um ramo independente da atividade humana, precisamente através de uma história linear e unidirecional, com os artistas como seus heróis e as obras de arte como os seus acontecimentos. É claro que esta abordagem tem raízes noutras escolas académicas do século XIX que se esforçaram por construir a história com o objetivo de entender e controlar o mundo (Belting & Wood, 1987, p. 58). Em vez de seguirmos devotamente a linha de uma HA tradicional, encontramos-nos perante um momento de reflexão que suscita uma reconsideração sobre os muitos papéis e propósitos que a arte tem desempenhado ao longo da história.

O objeto de estudo tradicional da HA sofreu transformações, não apenas no conteúdo, mas também no significado e aparência. Com esta mudança, a articulação convencional de representações entre a arte e a interpretação histórica é abalada. Uma rotura semelhante divide a arte atual e a arte do passado, assim como a sua história. A arte contemporânea tende a questionar o que o estudo histórico-artístico, depois de muito trabalho, canonizou – uma ordem ideal onde tudo se conforma aos princípios da HA. Os artistas estão agora a apropriar-se de obras do passado sem precisarem de justificar a sua reinterpretação no âmbito da linguagem disciplinada da HA, subvertendo sistemas de hierarquia e categorização histórica. Assim, criam a sua própria versão da HA, intrometendo-se nos mundos exclusivos de críticos e historiadores (Belting & Wood, 1987, p. 61). Hans Belting defende a necessidade de desenvolver novas estratégias

para lidar com estas questões prementes que afetam a HA. No entanto, as necessárias transformações podem, ao mesmo tempo que questionam as práticas convencionais, também representar uma oportunidade para a disciplina evoluir e adaptar-se ao ambiente cultural que a rodeia.

Importa examinar de forma detalhada a relação entre a história e o tempo que a imagem impõe em nós e quais as consequências para a HA. Os rigorosos e sedimentados processos de categorias, classes, estilos, movimentos e características dos objetos artísticos não são definitivos e podem (e devem) ser questionados. Quando nos encontramos diante de uma imagem, independentemente da sua antiguidade, o presente reorganiza-se constantemente. Por mais atual e moderno que seja um objeto visual, também o passado não cessa de se reconfigurar, pois esta imagem materializa-se no pensamento a partir de uma estruturação da memória e persiste muito para além da nossa existência. A imagem ocupa uma extensa faixa temporal entre a memória do passado e a incerteza do futuro que ultrapassa quem a observa, constituindo um elemento de duração prolongada (Didi-Huberman, 2000, p. 16). Perante ela, somos apenas uma partícula momentânea. Ao enfrentá-la, somos invadidos pelas pulsações e impetuosidades do tempo, pois é na imagem que o tempo se desenrola. Assim, a imagem conquista uma consistência temporal tão profunda como densa, recuperando no presente vários momentos do passado (Duarte, 2017, p. 1).

Aby Warburg (1866-1929), Walter Benjamin (1892-1940) e Carl Einstein (1885-1940) partilham com Didi-Huberman a ideia operacional de anacronismo relacionada com a conceção do tempo (muito presente nas suas teorias) e a elevação da imagem a um estatuto de exceção na prática histórica (Didi-Huberman, 2003, p. 135). Com Walter Benjamin (1892-1940), a imagem ganha um quadro teórico fundamental para a compreensão da história e da cultura. A sua obra *The Arcades Project* (1927-1940) estabelece o conceito de *imagem dialética* como uma estrutura dinâmica que coloca em evidência os conflitos e as incoerências existentes nos acontecimentos históricos e ajuda-nos a compreender o nosso contexto cultural do presente (Cvoro, 2008, p. 89). Para Benjamin, a ideia de imagem não é que o que é passado ilumina o presente, ou que o que é presente ilumina o passado; antes, a imagem é o instante em que o passado e o presente se encontram e se unem para criar uma constelação. Dito de outro modo, a imagem representa a dialética num impasse estático entre inúmeros fragmentos da experiência histórica (Benjamin, 1999, p. 462).

Nas suas *Teses sobre o Conceito de História* (1940), Benjamin cria a metáfora do “anjo da história”, uma figura que simboliza a maneira como observamos a história, assim como o materialismo. Um anjo que contempla o passado, mas é impelido para o futuro por uma tempestade. O anjo vê a história como um único desastre que vai

deixando destroços e não como uma sequência cronológica de eventos. Apesar da sua vontade em ficar, acordar os mortos e reparar o que foi destruído, é empurrado para o futuro, incapaz de agir perante a montanha de devastação que sobe até ao céu. Toda esta construção pretende reclamar uma nova conceção da história que tenha em conta as perspetivas marginais e questione as narrativas históricas tradicionais (Benjamin, Bullock, Jennings, Eiland & Smith, 1996, p. 392).

2.1.15 O anacronismo na História da Arte

A HA apresenta-se como fundamentalmente anacrónica, pois o passado não encerra unicamente uma narrativa estática, mas diversas e complexas realidades. Este anacronismo coloca em causa uma visão sequencial e convencional do tempo histórico e considera acontecimentos divergentes que não acompanham as cronologias tradicionais. Assim, o conhecimento deve aprender a compreender e estruturar modelos temporais mais intrincados e heterogêneos, observar com mais exatidão e profundidade as memórias que chegam até hoje e reconstituir descrições e eventos de forma mais minuciosa, tendo em conta diferentes perspetivas. O anacronismo, apesar das suas conotações menos positivas, assume o papel de ingrediente fundamental do conhecimento histórico (Didi-Huberman, 2003, p. 129). Torna-se necessário, portanto, uma perspetiva crítica que considere e aprove o anacronismo como um veículo de interpretação e compreensão da particularidade multidimensional das imagens históricas.

O envolvimento do observador é essencial para o processo artístico. Como entendeu Bal (2003, p. 100), a mão do artista encarna a fisicalidade e atua como um vestígio e reflexo do criador. No entanto, enquanto objeto inanimado, a obra só funciona, direta ou simbolicamente, através do espetador, cuja reação é a única prova do seu impacto. Esta transição da obra para o crítico/historiador tem vários efeitos, um dos quais é o facto de a interpretação se tornar inevitavelmente anacrónica. O anacronismo entre pontos de vista históricos e contemporâneos é especialmente evidente na interpretação de obras de arte históricas. Existe um conflito entre contextos temporais devido à dupla posição histórica do crítico, que afeta a forma como vê o passado com base no seu conhecimento e experiências atuais. Esta transição da obra para a crítica/história tem várias consequências, uma das quais é a inevitável desatualização da interpretação (Bal, 2003, p. 100).

Michel Foucault (1926-1984), no seu ensaio *Nietzsche, Genealogy, History* (Foucault & Bouchard, 1980, p. 154), questiona a autoridade tradicional da historiografia,

desafiando a noção de que o conhecimento histórico encerra como único objetivo a compreensão passiva. Ao declarar que “O conhecimento não é feito para ser compreendido; é feito para ser cortado”, reclama para o conhecimento uma função transformadora que rompe com sistemas de pensamento definitivos e convenções austeras de uma História estagnada no tempo. Esta rotura evoca a relação tumultuosa entre História e tempo que a imagem materializa (Didi-Huberman, 2003, p. 128) e sugere uma reavaliação de construções institucionalizadas do conhecimento, frequentemente controladas por discursos dominantes.

Fernand Braudel afirmou também a impossibilidade de uma história unilateral:

“Nenhuma coisa é exclusivamente dominante: nem o conflito entre raças, cujas colisões ou reconciliações supostamente moldaram todo o passado do homem; nem os poderosos ritmos económicos, criadores de progresso ou de ruína; nem as constantes tensões sociais; nem esse espiritualismo difuso que aqueles que, como Ranke, vêem como a sublimação do indivíduo e de todo o vasto corpo da história; nem o reinado da tecnologia; nem a expansão demográfica, essa expansão vegetal com todas as suas eventuais consequências para a vida das comunidades. A complexidade do homem é ainda outra.” (Braudel, 1982, p. 10).

Acrescentando que a História, em constante transformação, é composta por uma intrincada teia de questões inerentemente ligadas entre si e capaz de assumir uma multitude de formas distintas e simultaneamente contraditórias (Braudel, 1982, p. 10). Além disso, contrapõe uma visão histórica versátil e moldável a uma História excessivamente disciplinada e conservadora (Braudel, 1982, p. 122), alertando para o perigo de uma abordagem restritiva que considere apenas um ângulo e ignore a matizada heterogeneidade do tempo histórico (Braudel, 1982, p. 130).

A HA representa mais do que uma disciplina tradicional e imóvel que revê conceitos cristalizados. Dentro do seu anacronismo, reivindica uma visão do conhecimento intervencionista que desafia narrativas normalizadas e verdades absolutas. As obras de arte do passado não são apenas vestígios da memória, mas também instrumentos de investigação e transformação, que se relacionam entre si e outros artefactos, constituindo redes de conhecimento que reorganizam o passado e o presente, materializando novos significados e interpretações. Através de uma perspectiva crítica e questionadora, professores e alunos podem e devem analisar o passado e a memória, expor e contestar discursos autoritários, desenvolver as suas próprias interpretações pessoais e criar novas formas de compreender e interpretar a HA.

2.2 O ensino da História da Arte em Portugal

2.2.1 Uma reestruturação do ensino

No âmbito da disciplina de História da Cultura e das Artes atual, é importante compreender e analisar a tradição didática e evolução programática do ensino da HA no contexto nacional.

O ensino da HA em Portugal alcança uma maior expressão em 1978, com a reestruturação geral da educação. Nesta altura, o ensino secundário complementar foi dotado de novos regulamentos e premissas mais abrangentes através de transformações fundamentais na sua estrutura e didática (M.E., 1978). Além disso, foi elaborada uma oferta pedagógica renovada e baseada em cursos que não só possibilitam o ingresso no ensino superior, como também preparam os alunos para a integração na vida profissional, proporcionando-lhes uma formação orientada e pertinente para uma série de atividades humanas e disciplinas do conhecimento. Procurou-se, igualmente, eliminar a situação de diferente prestígio social entre os tipos de ensino secundário existentes, liceal e técnico (M.E., 1978).

Até aqui, a estrutura dos cursos em vigor era mais rigorosa, contemplando planos de estudo que davam acesso ao ensino superior ou proporcionavam a inserção no mercado de trabalho, sem fluidez entre as duas alternativas. O Ano Propedêutico foi igualmente reestruturado com vista a assumir-se como um 12.º ano a médio prazo (M.E., 1978). Os cursos complementares do ensino secundário foram reorganizados de modo a integrar um encadeamento coerente e fundamentado em relação ao 9.º ano de escolaridade e viabilizar a formação vocacional na área particular optada pelos alunos. Existiu um reforço e aprofundamento da formação geral, das técnicas de investigação e práticas de trabalho necessárias para o seguimento dos estudos para lá destes anos (M.E., 1978).

Assim, foram criadas cinco áreas de estudo: a área de estudos científico-naturais, a área de estudos científico-tecnológicos, a área de estudos económico-sociais, a área de estudos humanísticos e a área de estudos das artes visuais. A área de estudos das artes visuais contempla uma componente de formação específica (Matemática, Física e Química, História e Geometria Descritiva) e uma componente de formação vocacional que se modificam consoante a importância dada à segunda, variando entre forte componente vocacional (nove a quatorze horas), média componente vocacional (cinco horas) e fraca componente vocacional (quatro horas). A formação vocacional divide-se entre Arquitetura, Artes e Técnicas do Fogo, Artes e

Técnicas dos Tecidos, Artes e Técnicas Gráficas, Design, Equipamento e Interiores, Imagem e Comunicação Audiovisual e Introdução às Artes Plásticas (M.E., 1978). Esta área de estudos possibilita o ingresso aos cursos superiores de Arquitetura, Escultura, Filosofia e Pintura, escolas do magistério primário e escolas normais de educadores de infância. Nesta altura não se considerava uma disciplina de HA. A História apresenta três horas semanais de carga horária (M.E., 1978).

No ano seguinte foram corrigidas diversas falhas e nas componentes de formação específica e vocacional dá-se uma alteração que determina apenas uma via de desenvolvimento. No caso das artes visuais, a disciplina de História passa a denominar-se História das Artes Visuais, como se pode observar na imagem (M.E., 1979).

E — Área de estudos das artes visuais

Disciplinas	Horas semanais	
	10.º ano	11.º ano
Formação específica:		
Matemática	5	5
Física e Química	4	4
História das Artes Visuais	2	2
Geometria Descritiva (a)	2	2
Total	11-13	11-13

(a) Disciplina obrigatória apenas para os alunos que frequentarem a componente de formação vocacional «Introdução às artes plásticas, design e arquitetura». Nas restantes componentes de formação vocacional é facultativa.

Tabela 2 - Despacho Normativo n.º 135-A/79 de 20 de junho. Alteração de História para História das Artes Visuais. Fonte: <https://diariodarepublica.pt/>.

2.2.2 A História da Arte no Ensino Básico

Uma análise cuidada dos currículos do Ministério da Educação para os ciclos do Ensino Básico de 2001 (M.E., 2001) permite concluir que a HA como disciplina independente encontra-se ausente deste plano de estudos em toda a sua extensão. No entanto, a Educação Artística está contemplada no currículo, sendo considerada como determinante para a evolução das aptidões sociais, culturais e pessoais dos alunos durante estes anos (Lopes, 2004, p. 11). O mesmo documento destaca como a experiência artística enriquece processos de aprendizagem, comunicação e compreensão e promove a participação em atividades comunitárias que contribuem para o desenvolvimento da identidade individual e coletiva dos alunos. A Educação Artística no ensino básico distribui-se sobretudo em quatro extensos domínios patentes ao longo dos três ciclos:

“- Expressão Plástica e Educação Visual;

- Expressão e Educação Musical;
- Expressão Dramática/Teatro;
- Expressão Físico-Motora/Dança.”

(M.E., 2001, p. 149).

No 1.º ciclo os quatro domínios estão necessariamente incluídos na planificação realizada pelo professor da classe. É este professor que explora os temas e os trabalha com a turma, podendo ser auxiliado por professores especialistas. No 2.º ciclo tem lugar um aprofundamento da Educação Visual e Educação Musical. A Educação Visual passa a estar articulada com a área Tecnológica e é criada a disciplina de Educação Visual e Tecnológica. No 3.º ciclo a Educação Visual continua a ser uma disciplina obrigatória, mas é incorporada uma nova área artística que vai depender da oferta da escola (Oficina de Teatro, Dança, Educação Musical ou outra) (M.E., 2001, p. 149). O mesmo documento estabelece a literacia em artes como dependente de competências específicas que são universais a todas as áreas artísticas dos estabelecimentos de ensino e outras atividades artísticas desenvolvidas ou planificadas no espaço da escola. Estruturam-se segundo quatro linhas fundamentais que se relacionam entre si:

“Apropriação das linguagens elementares das artes;

Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;

Desenvolvimento da criatividade;

Compreensão das artes no contexto.”

(M.E., 2001, pp. 151, 152)

A HA como disciplina autónoma é essencial em qualquer currículo que contemple educação artística, pois contribui para que os alunos aprendam a observar, identificar e analisar obras de arte, incluindo as suas próprias, através do estudo de obras de arte numa perspetiva histórico-artística (Kleinbauer, 1987, p. 8). A intenção e a capacidade dos alunos para criar arte são reforçadas pela HA, que também lhes fornece um quadro de referência para compreenderem as suas próprias experiências artísticas. A HA reforça as suas faculdades imaginativas, oferecendo-lhes ferramentas conceptuais essenciais, expande e intensifica as reações emocionais dos jovens ao que os rodeia e dá-lhes a conhecer valores artísticos anteriormente desconhecidos, estimulando a sua fruição artística (Kleinbauer, 1987, p. 5). Desta maneira, é incompreensível que a HA esteja afastada do Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001, e não apareça de forma clara nas competências gerais, específicas ou essenciais. Contudo, determinadas orientações proporcionam oportunidades para o professor abordar matérias que caem dentro do domínio histórico-artístico (Lopes, 2004, p. 12). As competências artísticas no campo da “Compreensão das artes no contexto” destinam-se a providenciar aos alunos certas aptidões:

- “- Identificar características da arte portuguesa.
 - Identificar características da arte de diferentes povos, culturas e épocas.
 - Comparar diferentes formas de expressão artística.
 - Valorizar o património artístico.
 - Desenvolver projectos de pesquisa em artes.
 - Perceber a evolução das artes em consequência do avanço tecnológico.
 - Perceber o valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia-a-dia das pessoas.
 - Vivenciar acontecimentos artísticos em contacto directo (espectáculos, exposições...).
 - Conhecer ambientes de trabalho relacionados com actividades artísticas (oficinas de artistas, artesãos, estúdios de gravação, oficinas de construção de instrumentos, salas de ensaio...) e suas problemáticas/especificidades (valores, atitudes, vocabulário específico).”
- (M.E., 2001, p. 154)

No entanto, é importante perceber como as competências essenciais específicas estabelecidas pelo Ministério da Educação para a área da Educação Artística se exprimem nos programas das disciplinas do Ensino Básico. As disciplinas que integram referências de temas histórico-artísticos são sobretudo a Educação Visual e a História (Lopes, 2004, p. 12).

2.2.2.1 A disciplina de Educação Visual

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), as competências a atingir pelos alunos na disciplina de Educação Visual estruturam-se a partir de três grandes linhas fundamentais, que se sobrepõem e cruzam de modo a construir uma complementaridade entre a prática produtiva e a reflexão artística:

- “- Fruição-contemplação,
- Produção-criação,
- Reflexão-interpretação.”

(M.E., 2001, pp. 157)

De entre os três domínios, aquele que desenvolve de forma mais aprofundada questões histórico-artísticas é o da “Fruição-contemplação”, onde é esperado que o aluno deva:

- “- Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;
- Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado;
- Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade

nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico;

- Identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional;

- Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular.”

(M.E., 2001, pp. 157)

Além deste, o eixo “Produção-criação” propõe ao aluno compreender e refletir sobre procedimentos da criação artística e conceitos relevantes das Artes Visuais. Por fim, o domínio “Reflexão-interpretação” procura que o aluno compreenda “mensagens visuais expressas em diversos códigos” e “conceitos e terminologias das Artes Visuais”, além de enriquecer “o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais” (M.E., 2001, pp. 157). À partida existe um problema de conformidade, pois o programa da disciplina não foi atualizado tendo em conta a reforma curricular. Assim, as competências essenciais relacionadas com os conteúdos históricos-artísticos determinadas pelo CNEB não encontram no programa da disciplina uma correspondência, provocando uma discordância entre as competências delineadas e os temas propostos a transmitir (Lopes, 2004, p. 14). Esta conjuntura levou o Departamento de Educação Básica (DEB) a criar um diploma com o objetivo de realizar uma adaptação do programa da disciplina de Educação Visual do 3.º Ciclo. Contudo, este “ajuste” foi insuficiente, pois, como refere o documento, os conteúdos e áreas de exploração descritos no programa permaneceram inalterados, optando-se por escolher determinados elementos de acordo com o que, na altura, parecia “prioritário e significativo” para a instrução dos alunos (DEB, n. d.). Claramente, uma abordagem que fica aquém das necessidades da disciplina.

Adicionalmente, sustenta-se que a disciplina de Educação Visual se integra numa área de Educação Artística que pertence aos territórios precisos do Desenho e da Expressão Plástica e não se refere, em todo o plano de organização apresentado, conceitos histórico-artísticos dentro das matérias a abordar (DEB, n. d.). Trata-se de uma visão demasiado imediata, manual e quase automática que carece da devida reflexão proporcionada pelos quadros de referência da HA (Lopes, 2004, p. 14). Esta perspetiva simplista e mecanizada da Educação Visual é acentuada pela advertência de que o Desenho deve ser aperfeiçoado “de forma sistemática, nomeadamente em registos livres, registos de observação ou na representação rigorosa” (DEB, n. d.). Apesar de existirem seis domínios de exploração indicados no programa, é sublinhada a “prioridade absoluta” que deve ser atribuída às áreas do Desenho, Pintura e Escultura,

concretizando uma marginalização das áreas de Gravura e Impressão, Fotografia e Vídeo e a Banda Desenhada, que ficam dependentes de constrangimentos relativos aos projetos educativos da escola, equipamento disponível ou questões de tempo (DEB, n. d.). Toda a responsabilidade de articulação dos conteúdos da disciplina com as indicações propostas pelo CNEB fica a cargo dos docentes, que devem ter em conta os condicionalismos da escola, o que provoca certamente uma desigualdade preocupante entre as competências adquiridas pelos alunos, que acabam por variar de acordo com a escola que frequentam (Lopes, 2004, p. 15).

Em 2018, com as Aprendizagens Essenciais (M.E., 2018), encontramos referências a conteúdos pertinentes à HA no domínio “Apropriação e Reflexão”, em que o aluno deve “Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, *assemblage*, colagem, fotografia, instalação, *land art*, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas)”, “reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros)” e “enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da HA (estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas)” (M.E., 2018, p.6). No entanto, continua a ser da competência do docente a organização de estratégias de ensino que concretizem estes objetivos. Mais uma vez, os meios presentes na escola e o local em que se insere condicionam largamente as possibilidades de compreender e refletir sobre diversas manifestações. Um aluno que estude em Lisboa, Porto ou Coimbra tem inúmeras oportunidades de compreender e analisar a diversidade de património local que se encontra à sua volta. O mesmo não acontece em outras localidades.

2.2.2.2 A disciplina de História

A disciplina de História segue os conteúdos programáticos do programa emitido pelo Ministério da Educação em 1991 de uma maneira consistente e, ao contrário da Educação Visual, sem qualquer ajustamento realizado tendo em conta as premissas do CNEB. Contudo, as competências essenciais previstas no final do 3.º Ciclo foram consideradas de acordo com os objetivos principais da gestão curricular dos programas em utilização nessa altura, estabelecendo correspondência entre os dois documentos (M.E., 2001, p. 87). Estas orientações não são compulsivas, ficando ao critério do professor a coordenação do programa e respetiva articulação com o CNEB, tendo em conta o enquadramento escolar existente (M.E., 2001, p. 103). As indicações

programáticas enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico para a disciplina de História determinam três grandes domínios que organizam as competências específicas:

“- Tratamento de Informação/Utilização de Fontes,

- Compreensão Histórica,

- Comunicação em História.”

(M.E., 2001, p. 87)

Dentro da Compreensão Histórica estruturam-se eixos principais: “a temporalidade, a espacialidade e a contextualização”. É através destes três campos que se orientam os conteúdos de natureza artística, sempre enquadrados nos contextos sociais, políticos, económicos ou culturais que os acompanham e condicionam (Lopes, 2004, p. 16). A “temporalidade” procura reconhecer e definir as principais etapas do desenvolvimento histórico e os momentos determinantes que provocam profundas transformações. Além disso, identifica e analisa padrões evolutivos de uma comunidade ou várias, construindo relações entre acontecimentos do passado e do presente (M.E., 2001, p. 100). A “espacialidade” localiza no espaço determinadas características das sociedades humanas em desenvolvimento através da aplicação de várias técnicas de representação espacial (M.E., 2001, p. 101). A “contextualização” estabelece associações e vínculos entre várias partes de uma dada realidade, tais como fatores sociais, políticos, económicos, demográficos e culturais. Reconhece, ainda, a coexistência de várias culturas e ideais, bem como o carácter relativo dos valores culturais em vários contextos históricos (M.E., 2001, p. 101). No entanto, a exagerada integração provoca uma diluição dos fenómenos artísticos face a uma maior prevalência das referências históricas. De facto, ao longo do programa da disciplina, várias recomendações colocam a arte numa posição de subalternidade em relação aos temas da História. No 7.º ano de escolaridade, o programa de História inicia-se com as artes e formas artísticas das sociedades recolectoras da Pré-história (como a arte rupestre) (M.E., 1991, p. 15), seguido da criação artística das civilizações dos grandes rios (M.E., 1991, p. 18), e a Arte da Antiga Grécia (M.E., 1991, p. 20), a arte Romana (M.E., 1991, pp. 22), as expressões escultóricas, decorativas e arquitetónicas do Românico e do Gótico (M.E., 1991, p. 33). No 8.º ano, os conteúdos artísticos passam pela arte do Renascimento (M.E., 1991, p. 43), o Barroco (M.E., 1991, p. 47), o urbanismo Pombalino (M.E., 1991, p. 48), o Realismo e o Impressionismo (M.E., 1991, p. 55). No 9º ano de escolaridade, destacam-se sobretudo o Modernismo e o Abstracionismo (M.E., 1991, p. 67). Nestes três anos existem recomendações de aprofundamento seletivo de

determinados temas, o que implica uma hierarquização das manifestações artísticas. A título de exemplo:

“Assim, sugere-se, entre as aprendizagens relevantes, que os alunos:
(...)
“reconheçam, nas catedrais e nos grandes mosteiros portugueses, sinais da presença de modelos europeus no que respeita à estrutura arquitectónica, à monumentalidade das proporções, às realizações escultóricas e aos valores decorativos;”
(M.E., 1991, p. 33).

De todas as disciplinas do Ensino Básico, a disciplina de História apresenta temáticas que mais facilmente proporcionam oportunidades para abordar manifestações artísticas, enquadrando-as em épocas e acontecimentos de uma maneira coerente e eficaz. No entanto, em 2004, a HA não tinha expressão significativa nesta disciplina e no conjunto dos currículos básicos, resumindo-se à referência superficial de certas obras/artistas e o seu enquadramento histórico (Lopes, 2004, p. 28).

Assim, é premente que o ensino da HA seja consolidado e estruturado no Ensino Básico (Calado, 2013, p. 61), ultrapassando breves referências nas disciplinas de Educação Visual e História que se diluem na massificação dos conteúdos programáticos.

Contudo, quase duas décadas mais tarde, observa-se que houve uma maior abertura, se bem que insuficiente, à inclusão de temas artísticos na disciplina de História. As *Aprendizagens Essenciais* revistas em 2022 da disciplina de História do 7.º ano de escolaridade denotam algumas indicações relativas a conteúdos artísticos:

- “- Relacionar ritos mágicos/funerários com manifestações artísticas;
- Identificar/aplicar os conceitos: modo de vida recoletor; modo de vida produtor; nomadismo; sedentarização; megalitismo; arqueologia; Paleolítico; Neolítico; arte rupestre; ritos mágicos; milénio; fonte histórica; periodização.
- Identificar manifestações artísticas do período clássico grego, ressaltando os seus aspetos estéticos e humanistas;
- Identificar/aplicar os conceitos: cidade-estado; democracia; cidadão; meteco; escravo; economia comercial e monetária; arte clássica; método comparativo.
- Caracterizar os estilos românico e gótico, destacando especificidades regionais;
- Identificar/aplicar os conceitos: universidade; cultura popular; românico; gótico.”

(ME, 2022, pp. 6,7, 8, 12)

As *Aprendizagens Essenciais* revistas em 2022 da disciplina de História do 8.º ano de escolaridade referem alguns pontos pertinentes à HA:

- “- Relacionar a renovação cultural dos séculos XV e XVI com o apoio mecenático;
- Compreender a inspiração clássica da arte renascentista e as especificidades do manuelino;
- “- Identificar/aplicar os conceitos: humanismo; renascimento; mecenato; geocentrismo/heliocentrismo; teocentrismo/antropocentrismo; arte renascentista; manuelino; naturalismo; reforma protestante/contrarreforma; dogma; individualismo; cristão-novo.
- Caracterizar a arte e a mentalidade barrocas;
- Identificar/aplicar os conceitos: barroco; revolução científica; racionalismo; iluminismo; estrangeirado; separação de poderes; soberania popular; direitos humanos.
- Relacionar o aparecimento das novas correntes culturais e artísticas com as transformações da revolução industrial e a confiança no conhecimento científico;
- Identificar/aplicar os conceitos: capitalismo industrial e financeiro; liberalismo económico; mercado nacional; classes médias; proletariado; marxismo; socialismo; comunismo; sindicalismo; romantismo; realismo; impressionismo.”

(ME, 2022, pp. 7, 8, 9, 10, 12)

Relativamente às *Aprendizagens Essenciais* revistas em 2022 da disciplina de História do 9.º ano de escolaridade, encontramos escassas referências artísticas:

- “- Relacionar a I Guerra Mundial com a aceleração das transformações operadas nos comportamentos, na cultura, nas ciências, nas artes e na literatura;
- Identificar/aplicar os conceitos: feminismo; cultura de massas; mass media; ciências sociais; futurismo; abstracionismo; modernismo.”

(ME, 2022, pp. 7, 8,)

Apesar de existir uma tentativa de mudança de paradigmas, as manifestações artísticas continuam a sofrer uma marginalização face à vertente historicista, sobretudo no 9.º ano de escolaridade.

2.2.3 A História da Arte no Ensino Secundário

Em 1991, a HA assume-se como um plano de diálogo abrangente que promove o pensamento crítico assente numa elaborada teia de conhecimento. No programa de HA do Ensino Secundário sublinha-se a sua importância como disciplina particular e

vocacional que poderá ser escolhida pelos alunos de forma a complementar a formação específica no sentido de uma educação virada para as atividades artísticas. É uma disciplina trienal e a sua escolha no 10º ano implica a frequência obrigatória nos dois anos seguintes (M.E., 1991, p. 22).

Entre as finalidades pretendidas para a disciplina destaca-se a aquisição de processos de atuação relativamente ao património artístico envolvente e um espírito crítico em relação às manifestações visuais de modo a incentivar os alunos a desenvolverem uma autonomia estética. Adicionalmente, pretende-se desenvolver a compreensão de expressões artísticas e obras, situando-as em determinados estilos, acontecimentos, artistas ou períodos através de modelos de referência. É promovida também a cooperação no desenvolvimento de projetos e trabalhos de grupo (M.E., 1991, pp. 23, 24).

O programa apresenta duas modalidades que correspondem a cargas horárias diferentes. A primeira compreende três horas por semana, organizadas preferencialmente em duas aulas, uma de dois tempos e outra de um tempo, com a opção destas horas se desdobrarem em três aulas de um tempo cada. Esta opção implica uma organização mais cuidada de modo a encaixar atividades mais extensas na aula de duas horas. A segunda modalidade traduz-se em quatro horas por semana que poderá implicar duas aulas de duas horas cada. Ambas as modalidades se estruturam de acordo com as mesmas finalidades, objetivos, conteúdos e orientações metodológicas (M.E., 1991, pp. 47, 48).

A distribuição dos temas organiza-se das origens até ao final da Antiguidade Clássica no 10º ano, do início da Idade Média até ao final do Barroco no 11º ano e do Classicismo até aos dias de hoje no 12º ano. Os conteúdos propostos, mais concretamente referidos a culturas, abrangem uma multitude de manifestações de vários pontos do globo, como o Médio Oriente, o Egito, a Índia ou o Mar Egeu. No entanto, na gestão do programa, existe uma imposição que desloca o foco quase exclusivamente para a região europeia. Desta maneira, torna-se obrigatório abordar no 10º ano a Pré-história e a arte da Grécia Antiga e do Império Romano. Já no 11º ano, o Românico e Gótico na Europa, assim como o Renascimento e o Maneirismo, dão continuidade a esta visão eurocêntrica da HA. Embora exista no documento a possibilidade de estruturar novos temas mais abrangentes que incluam a Ásia ou África, a tendência confirma-se nos temas obrigatórios do 12º ano: Impressionismo, Pós-Impressionismo e abordagens nas artes plásticas e arquitetura no final do século XIX a até à 1ª Guerra Mundial (M.E., 1991, p. 47).

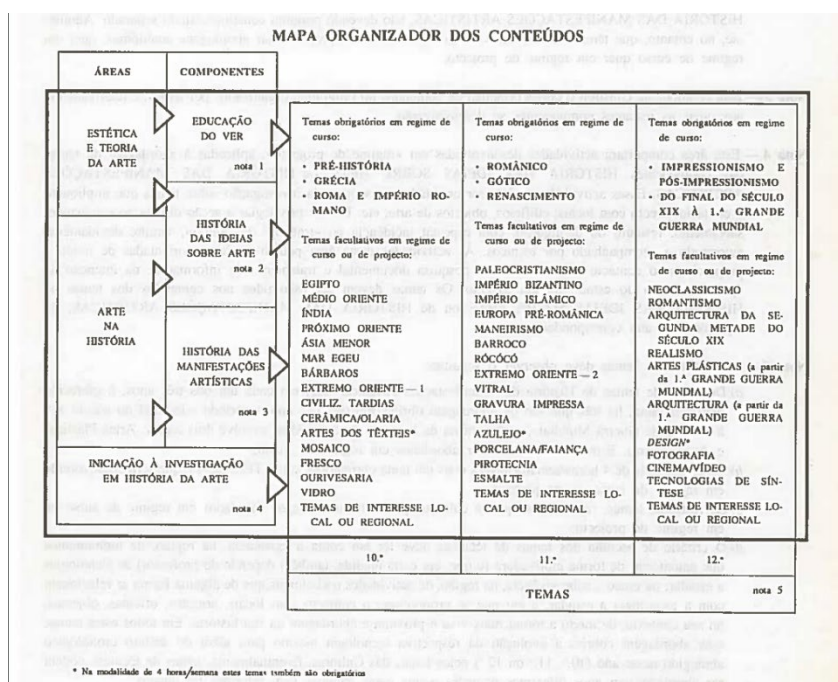


Tabela 3 – Programa de História da Arte do Ensino Secundário aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91 de 17 de agosto. Mapa organizador dos conteúdos. Fonte: <https://diariodarepublica.pt/>.

ANOS	TEMAS OBRIGATORIOS	MODALIDADES	
		3h/sem.	4 h/sem.
10.º	PRÉ-HISTÓRIA GRÉCIA ROMA E IMPÉRIO ROMANO ARTES DOS TÊXTEIS	12 horas	14 horas
		12 horas	14 horas
		12 horas	14 horas
		—	14 horas
		—	14 horas
11.º	EUROPA ROMÂNICA EUROPA GÓTICA RENASCIMENTO E MANEIRISMO AZULEJO	12 horas	14 horas
		12 horas	14 horas
		15 horas	16 horas
		—	14 horas
		—	14 horas
12.º	IMPRESSIONISMO E PÓS-IMPRESSIONISMO ARTES PLÁSTICAS (final do século XIX/1.º Grande Guerra Mundial) ARQUITECTURA (final do século XIX/1.º Grande Guerra Mundial) DESIGN	12 horas	14 horas
		15 horas	16 horas
		15 horas	16 horas
		—	16 horas
		—	16 horas
TEMAS FACULTATIVOS			
A carga horária líquida restante (36/40 horas para o 10.º ano, 33/38 para o 11.º e 30/34 para o 12.º) será gerida de acordo com o número, sequência e composição dos temas que professor e alunos planificarem.			

Tabela 4 – Programa de História da Arte do Ensino Secundário aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91 de 17 de agosto. Carga horária. Fonte: <https://diariodarepublica.pt/>

A partir de 2003, a disciplina de HA no Ensino Secundário passa a corresponder a duas vertentes: História das Artes – B e História da Cultura das Artes.

2.2.3.1 A disciplina de História das Artes – B

A disciplina de História das Artes – B integra-se nos Cursos Tecnológicos de Equipamento, de Multimédia e de Produção Audiovisual e encontra-se presente

sucessivamente numa estruturação trienal, do 10º ano até ao 12º, visando uma sequência de matérias e procedimentos que espelham a regularidade e homogeneidade pretendidas pelo programa.

Afirma-se a necessidade de promover um vínculo didático entre professor e aluno em que os princípios fundamentais da disciplina concorram para a sustentação de experiências práticas, em estreita concordância com os preceitos da educação tecnológica. Pretende-se ainda utilizar diferentes estratégias e abordagens dentro e fora da escola para estimular os alunos a adquirirem conhecimentos de forma mais dinâmica. Esta pluralidade de metodologias promove também o desenvolvimento de capacidades e aptidões, bem como sentimentos mais profundos de responsabilidade, identidade e pertença (M.E., 2002, p. 3). Assim, os alunos encontram-se mais bem preparados para assumir o seu lugar como cidadãos conscientes e participativos na sociedade que os rodeia, tanto na integração no ensino superior como na vida profissional.

A disciplina de História das Artes B nos Cursos Tecnológicos apresenta uma pronunciada pluridisciplinaridade através do estabelecimento de diversas ligações com outras disciplinas. Assim, no Curso Tecnológico de Multimédia, a disciplina de Tecnologias dos Multimédia articula-se naturalmente com conteúdos referentes à narrativa histórica das criações multimédia (M.E., 2002, p. 4). No Curso Tecnológico de Equipamento torna-se relevante explorar as narrativas da história do Design. Por fim, No Curso de Produção Audiovisual, as disciplinas de Imagem e Som e Artes Performativas relacionam-se continuamente com temas de HA (M.E., 2002, p. 4). Esta natureza transdisciplinar da disciplina proporciona aos alunos uma aprendizagem mais unificada e compreensiva das artes.

A grelha programática determina conteúdos específicos e obrigatórios para cada ano de escolaridade. No 10º ano, além do módulo inicial, estão presentes a Arte Pré-Histórica, a Arte Antiga Pré-Clássica, a Arte Grega e a Arte Romana. O 11º ano contempla a Arte da Idade Média, a Arte Românica, a Arte Gótica a Arte do Maneirismo e a Arte Barroca e do Rococó. Por fim, o 12º ano compreende a Arte Neoclássica e Românica, a Arte do Realismo do Século XIX, a Arte Impressionista e Pós-Impressionista, as Artes na Transição do Século XIX para o XX (Industrialização, Arquitetura, Artes Decorativas e Artes do Espetáculo), o Modernismo e as artes do século XX até ao fim da Segunda Guerra Mundial e as tendências contemporâneas do pós-guerra (M.E., 2002, pp. 5, 6, 7).

CURSOS TECNOLÓGICOS		HISTÓRIA DAS ARTES B	GRELHA PROGRAMÁTICA	
ANO		10º ANO	11º ANO	12º ANO
Conteúdos – Blocos	Bloco 1 – Das Origens da Arte até à Arte Pré-Clássica	MÓDULO INICIAL MÓDULO 1 – A Arte Pré-Histórica MÓDULO 2 – A Arte Antiga Pré-Clássica		

Bloco 2 – A Arte da Antiguidade Clássica	MÓDULO 1 – A Arte Grega MÓDULO 2 – A Arte Romana		
Bloco 1 – A Arte da Idade Média		MÓDULO 1 – A Arte da Idade Média: a Arte Cristã e a Arte Islâmica MÓDULO 2 – A Arte Românica MÓDULO 3 – A Arte Gótica	
Bloco 2 – Da Arte do Renascimento ao Rococó		MÓDULO 1 – A Arte do Renascimento MÓDULO 2 – A Arte do Maneirismo MÓDULO 3 – A Arte Barroca e o Rococó	

CURSOS TECNOLÓGICOS		HISTÓRIA DAS ARTES B	GRELHA PROGRAMÁTICA	
ANO		10º ANO	11º ANO	12º ANO
Conteúdos – Blocos	Bloco 1 – A Arte desde o Neoclassicismo até ao Pós-Impressionismo			MÓDULO 1 – A Arte Neoclássica e Romântica MÓDULO 2 – A Arte do Realismo do Século XIX MÓDULO 3 – A Arte Impressionista e Pós-Impressionista
				MÓDULO 1 – As Artes na Transição do Século XIX para o XX: Industrialização, Arquitectura, Artes Decorativas e Artes do Espectáculo MÓDULO 2 – A Atitude Modernista e as Artes do Século XX até ao Final da 2ª Guerra Mundial MÓDULO 3 – As Tendências Contemporâneas nas Artes

Tabela 5 – Programa de História das Artes B - Cursos Tecnológicos de Equipamento, de Multimédia e de Produção Audiovisual (2002). Grelha Programática. Fonte: <https://www.dge.mec.pt>.

Verifica-se uma clara continuidade de matérias em relação aos temas do programa de HA anterior (M.E., 1991, pp. 45-48), sobretudo nos 10º e 11º anos. No 10º ano, os conteúdos obrigatórios são praticamente os mesmos, com exceção de um módulo dedicado às artes dos têxteis em 1991 e um módulo introdutório no novo

programa. No 11º ano, o programa atual encontra-se mais diversificado, com a introdução da Arte Cristã e a Arte Islâmica da Idade Média (Bloco 1, Módulo 1) e um módulo dedicado ao Barroco e Rococó (Bloco 2, Módulo 3). Para trás ficou um tema dedicado exclusivamente ao azulejo. No entanto, o programa anterior apresentava uma maior flexibilidade ao indicar uma lista de temas facultativos em cada ano de escolaridade. A proposta posterior aproveita alguns destes temas, mas rejeita a maior parte, resultando uma abordagem mais austera e limitada. No 12º ano é onde tem lugar uma pronunciada clarificação e organização de temas, desde logo na introdução da Arte Neoclássica e Romântica e o Realismo do século XIX como temas obrigatórios (Bloco 1, Módulos 1 e 2), mas também na inclusão das Artes Decorativas e Artes do Espetáculo no estudo das Artes na Transição do século XIX para o XX (Bloco 2, Módulo 1). Adicionalmente, o programa estende-se até ao final da 2ª Guerra Mundial para contemplar o Modernismo (e outras artes) e vai ainda mais além no estudo da Arte Contemporânea (M.E., 2002, pp. 5, 6, 7).

O programa de História das Artes B nos Cursos Tecnológicos enfatiza o estabelecimento de um contacto direto entre os alunos e as obras, com o objetivo de:

“(...) proporcionar aos alunos o contacto directo com obras de arte, estimulando a interpretação estética, técnica e expressiva, no sentido de potenciar a sua curiosidade e a aquisição de competências de modo presencial e lúdico, no domínio dos saberes de âmbito artístico e tecnológico.”
(M.E., 2002, p. 15).

Neste sentido, Lopes (2004, pp. 23, 24) salienta a ausência sensata de uma orientação particular relativamente a esta necessidade, tendo em conta a diversidade da oferta museológica e patrimonial existente nas várias regiões do país. De fato, as assimetrias nacionais provocam uma disparidade nas possibilidades que se apresentam aos estabelecimentos de ensino. A maior parte das escolas não tem financiamento para saídas de estudo frequentes. Em cidades com uma extensa oferta cultural, como Lisboa e Porto, os alunos podem, por iniciativa própria, visitar museus e galerias de arte com facilidade. Adicionalmente, famílias de classe média e alta têm possibilidades de levar os seus filhos a visitar instituições culturais regularmente, mas os alunos mais desfavorecidos possuem menos hipóteses de viver estas experiências. Aqui, as escolas públicas assumem um papel preponderante na democratização do acesso à cultura (Greene, Kisida & Bowen, 2014, p. 79). Visitas de estudo centradas em instituições culturais e património contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e um aumento do interesse e conhecimento sobre arte. Alunos que participaram nestas

atividades demonstraram maior capacidade de observação e captação de pormenores em imagens. Nos museus, os alunos interagem com uma grande diversidade de pensamentos, conceitos, povos, lugares e épocas, contribuindo para uma maior observação, apreciação e compreensão de civilizações e comportamentos, expandindo os seus horizontes e alargando a sua compreensão do mundo. Uma única visita terá inevitavelmente um impacto direto limitado, mas as viagens de estudo encorajam os alunos a visitar museus regularmente, que poderão beneficiar de melhorias ao longo da vida nas suas capacidades de pensamento crítico, compreensão histórica e apreciação cultural. Estes benefícios possuem maior expressão em relação a alunos provenientes de contextos sociais mais desfavorecidos. Crianças pertencentes a minorias étnicas ou comunidades pouco incluídas na sociedade, as que frequentam escolas com elevados níveis de pobreza e as que provêm de zonas rurais apresentam, por vezes, benefícios duas a três vezes superiores aos da população em geral (Greene et al., 2014, pp. 85,86). No entanto, é necessária uma articulação entre as atividades das instituições culturais e as escolas no sentido de adaptar os conteúdos das exposições aos currículos e, no nosso caso, ao de História da Cultura e das Artes.

2.2.3.2 A disciplina de História e Cultura das Artes

Em 2004 concretiza-se uma reestruturação da educação secundária em Cursos científico-humanísticos, Cursos tecnológicos, Cursos artísticos especializados e Cursos profissionais. A disciplina de História da Cultura e das Artes está incluída na componente de formação científica dos cursos artísticos especializados de Artes Visuais, Música, Dança, e Teatro nos 10º, 11º e 12º anos, que corresponde a uma mancha horária de dois tempos letivos de 90 minutos por semana. Adicionalmente, e no âmbito desta reorganização, enquadra-se na componente de formação específica dos cursos científico-humanísticos de Línguas e Literaturas e Artes Visuais nos 11º e 12º anos, com uma carga horária de três tempos letivos de 90 minutos por semana (M.E., 2004, p. 3).

A mudança de designação reflete uma preocupação em compreender e reconhecer as diferentes criações artísticas como expressão do contexto global em que nasceram. Este programa procurou constituir uma influência recíproca entre arte e cultura através de uma abordagem transversal que permeia diversos planos de conhecimento. Ao considerar as obras incluídas nos seus contextos culturais, os alunos são encorajados a analisar a arte além da produção artística e atingindo territórios da Antropologia, Sociologia, História e outras disciplinas, enriquecendo a sua compreensão global da HA. Amdur (1993, pp. 12, 13) salienta que o estudo do contexto cultural na arte reforça a criatividade expressiva dos alunos e proporciona uma compreensão

abrangente das obras nos seus enquadramentos específicos. Uma análise alargada de obras de arte requer conhecimentos que são normalmente considerados como pertencentes ao domínio de outras áreas disciplinares. A investigação contextual promove o desenvolvimento de relações conjunturais entre matérias de diferentes áreas, revitalizando o estudo da arte (Amdur, 1993, p. 14). Deste estudo comparativo resulta uma imagem mais convincente da experiência vivida retratada nas obras de arte. Ao incorporar diversos métodos e meios de ensino, um currículo integrado deste tipo pode considerar uma série de estilos de aprendizagem diferentes. O incentivo à investigação e a disponibilidade de um vasto material comparativo envolve os alunos em vários processos de raciocínio, como a comparação, a observação, a classificação, a análise ou a síntese. Tal abordagem promove um ambiente propício para o ensino destas competências (Amdur, 1993, p. 14).

Esta incorporação da História das Artes na História da Cultura motivou um ordenamento do programa em torno de um eixo comum de História da Cultura em constante diálogo com os troncos específicos das diferentes Histórias das Artes em cada percurso, com uma divisão do tempo letivo de 26% para a História da Cultura, 55% para cada uma das áreas específicas e os 19% restantes para saídas de campo, visitas a museus e outras instituições de interesse para a disciplina e ainda para a avaliação (M.E., 2004, p. 8). A correlação entre as parcelas depende, igualmente, da estruturação feita pelo professor, de acordo com as suas prioridades. Lopes (2004, pp. 20, 21) ressalva para a relevância da compartimentação em áreas artísticas específicas, que enfatiza a pronunciada influência do tronco comum: a História da Cultura. Contudo, alerta para facto de a inclusão num enquadramento histórico e cultural abrangente poder diluir de maneira expressiva o elemento artístico.

O programa da disciplina apresenta uma organização imóvel e obrigatória de temas estruturados em módulos. O primeiro módulo corresponde a uma introdução que pretende sensibilizar e motivar os alunos para as materializações e narrativas da produção artística, com especial incidência na arte contemporânea, de modo a estabelecer pontes com o tempo presente, logo à partida (M.E., 2004, p. 13). Seguem-se, por ordem cronológica, *A Cultura da Ágora*, *A Cultura do Senado*, *A Cultura do Mosteiro*, *A Cultura da Catedral*, *A Cultura do Palácio*, *A Cultura do Palco*, *A Cultura do Salão*, *A Cultura da Gare*, *A Cultura do Cinema* e *A Cultura do Espaço Virtual*. Todos estes temas são sistematicamente organizados identicamente através de domínios predeterminados: o *tempo*, o *espaço*, o *local*, a *biografia*, o *acontecimento* e *sínteses* (M.E., 2004, p. 14). Ao contrário do que era proposto no programa da distante disciplina de HA, não estão disponíveis conteúdos opcionais, sendo compulsiva a lecionação dos temas determinados no programa, na ordem prevista.

Assim, a produção artística de civilizações como o Egito, a Mesopotâmia, o Médio Oriente ou o Império Bizantino passa a ficar excluída das aulas, o que configura uma ausência preocupante de importantes manifestações da HA mundial. Adicionalmente, a arte da Pré-História deixa de estar presente, sendo que no anterior programa era obrigatória.

No entanto, Lopes (2004, p. 22) salienta que esta imposição concede à disciplina de História da Cultura e das Artes uma coesão inusitada, já que todos os alunos à saída do ensino secundário, independentemente da região, escola ou professor, encontram-se em situação semelhante, pois tiveram contacto com as mesmas matérias, falaram sobre os mesmos assuntos e casos particulares, na mesma sequência. Lopes (2004, p. 38) refere ainda que os alunos têm mais dificuldade em compreender conceitos histórico-artísticos relacionados com noções de carácter lógico, mas a metodologia da disciplina de História e Cultura das Artes privilegia estes mesmos procedimentos nos programas de 2004.

Em 2018 tem lugar uma reformulação dos princípios orientadores da avaliação das aprendizagens e do currículo dos ensinos básico e secundário. Um conceito-chave introduzido nesta altura é a “abordagem multinível”, que propõe um currículo adaptado tendo em conta as capacidades e dificuldades dos alunos e recorrendo a diversos recursos estruturados de acordo com escalas de procedimento (ME, 2018, p. 5). Assim, as “medidas universais” representam atividades educativas consideradas para todos os alunos. As “medidas seletivas” são destinadas a atender às necessidades de apoio à aprendizagem que não encontram resposta nas medidas universais. As “medidas adicionais” pretendem corrigir dificuldades significativas que permanecem nos domínios da comunicação, compreensão e aquisição de conhecimentos que requerem intervenções particulares de suporte à aprendizagem e integração inclusiva (ME, 2018, p. 5). Adicionalmente, atribuem-se às escolas poderes de administração e coordenação dos currículos dos ensinos básico e secundário. Tendo como base matrizes curriculares-base, as instituições ganham autonomia para organizar a atividade dos alunos e a gestão do currículo através de metodologias ou critérios apropriados e satisfatórios de modo a que todos os alunos consigam atingir objetivos propostos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (ME, 2018, pp. 5, 6, 7).

O PASEO estabelece uma referência de base comum para o universo educativo do país que inclui escolas e modelos educativos no domínio do ensino obrigatório. Orienta práticas pedagógicas e determina princípios, valores e competências essenciais que devem ser adquiridos pelos alunos na conclusão da escolaridade obrigatória, promovendo a convergência das decisões relativas ao desenvolvimento curricular e envolvendo professores, gestores e governantes no âmbito da educação.

A área de competências “Sensibilidade estética e artística” do PASEO relaciona-se com o aperfeiçoamento da expressividade individual e coletiva dos alunos através de “processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais” (M.E., 2017, p. 28). Entre as capacitações consideradas nesta área destacam-se o reconhecimento e apreciação do património cultural e das particularidades de diversos modelos de expressão artística (M.E., 2017, p. 28). Estas preocupações encontram eco nas Aprendizagens Essenciais, que sublinham a necessidade de os alunos desenvolverem “uma consciência cultural e artística com base no estabelecimento de comparações entre realidades espaço-temporais distintas”, reconhecerem “o contexto espacial dos diversos fenómenos culturais e artísticos” e “valorizarem o local e o regional enquanto cruzamento de múltiplas interações” (ME, 2022, p. 2). No entanto, estas recomendações circunscrevem-se em espaços temporais e geográficos seriamente limitados.

O programa dá seguimento às formulações de 2004 e não contempla conteúdos opcionais, condensando os temas entre a democracia de Atenas, no princípio do 10º ano, e a cultura e artes contemporâneas, no final do 11º ano. Os mundos da Mesopotâmia ou o Império Bizantino encontram-se, mais uma vez, demasiado longe. A excessiva evidência da cultura e arte europeias em detrimento de outras regiões do mundo tem sido acompanhada de um eurocentrismo autoritário.

A HA encontra-se muitas vezes estruturada em exaustivos manuais de estudo, museus de arte enciclopédicos ou extensos programas de licenciaturas que salientam e confirmam a categoria privilegiada da arte ocidental, incorporando uma narrativa subterrânea que impede a necessária revisão de representações e idealizações ultrapassadas. Questionar a metanarrativa da HA constitui uma forma de afirmar o seu valor numa altura em que a relevância das artes e das humanidades está a ser cada vez mais debatida e pode contribuir para demonstrar a influência significativa que a HA tem tido na forma como as pessoas veem o mundo e o papel igualmente importante que pode desempenhar na promoção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa (Hutton, 2023, p. 203).

2.2.4 A necessidade de uma renovação metodológica

A tradição metodológica que predomina no ensino da HA em Portugal foi sempre excessivamente direcionada para os factos históricos, empregando um discurso autoritário que origina aulas excessivamente expositivas e monótonas e não promove uma participação dos alunos. Esta abordagem foi apontada e criticada reiteradamente, mas sem transformações significativas. Frequentemente, as aulas de HA podem transformar-se em palestras onde o professor tenta transmitir uma enorme quantidade

de informação em pouco tempo, desmotivando os alunos. Esta urgência em mostrar tudo relaciona-se, muitas vezes, com a extensão dos programas e o exame final de História da Cultura e das Artes. Importa implantar na sala de aula metodologias de ensino e aprendizagem que vão além de um incremento do conhecimento por si só e proporcionem oportunidades de uma pesquisa aprofundada que desperte o gosto pela investigação e motive os alunos. É urgente considerar metodologias diversificadas e inovadoras que coloquem os alunos no centro da leitura histórico-artística, desafiando-os a serem um elemento interpretativo da obra.

O processo ensino-aprendizagem da HA não se encerra em si próprio, mas encontra-se em perpétua construção e reorganização (Lopes, 2004, p. 38) entre o conhecimento, a memória e nós próprios. Nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de História e Cultura das Artes do 10.º ano podemos ler:

“Assim, pretende-se que os alunos do 10.º ano desenvolvam uma consciência cultural e artística com base no estabelecimento de comparações entre realidades espaço-temporais distintas, a partir do conhecimento de factos históricos essenciais desde a Antiguidade Clássica até ao Renascimento e do contacto com a produção artística dessas épocas, através do reconhecimento das suas características essenciais permitindo-lhes, deste modo, assumir uma posição crítica, participativa e informada na sociedade, reconhecendo a utilidade da História da Cultura e das Artes para a compreensão do mundo em que vivem, numa perspetiva humanista.” (ME, 2022, p. 2).

Esta tomada de consciência é mais efetiva e perdurável se os alunos não forem apenas recetores passivos de conhecimento, mas agentes ativos na construção de uma interpretação. Além disso, os docentes devem estimular os alunos a refletir e dialogar sobre a matéria para além dos muros da escola, em grupos de estudo, plataformas *online* ou visitas de estudo. Assim, podem compreender a informação no seu tempo, interagir com ela, participar na discussão e explorar mais além temas que gostem, enriquecendo as suas interpretações pessoais relativamente às obras de arte e contexto envolvente. É também fundamental que os professores de todos os graus de ensino promovam a consciencialização dos alunos para o património artístico que existe à sua volta. Devem ser dadas condições às escolas para que disponibilizem financiamento necessário à organização de visitas de estudo a instituições relevantes, como museus, galerias de arte ou mesmo associações artísticas locais (Calado, 2014, pp. 32, 33). Em todas as povoações podemos encontrar uma estátua, um pelourinho, uma tradição artesanal ou um artista local. Estes devem constituir pontos de partida para explorações

histórico-artísticas relevantes, comparativas e inclusivas, orientadas pelos professores e que permitam aos alunos ter contacto com o património e ganhar entusiasmo pelas questões artísticas. A participação em atividades colaborativas de descoberta do património pode contribuir para os alunos ganharem um espírito de comunidade e de pertença relativamente à região e país onde vivem.

2.3 As TIC e o ensino da História da Arte

Foi realizada uma primeira abordagem a esta temática no trabalho apresentado na disciplina de Metodologias de Investigação em Educação, o qual serviu de base a este capítulo.

2.3.1 Um novo arquétipo civilizacional

As múltiplas e extensas manifestações nos caminhos das tecnologias de informação e comunicação (TIC) que têm marcado a sociedade desde o início do século materializam o que podemos chamar de um novo arquétipo civilizacional. A digitalização exponencial de uma porção considerável da cultura humana, assim como os desenvolvimentos na tecnologia portátil e espaço virtual, originaram uma profunda disseminação e disponibilidade da informação que se apresenta, nos dias de hoje, acessível a quase todos. A ampliação da transformação tecnológica e digital tem provocado mudanças significativas nas instituições ligadas ao conhecimento e ensino, assim como nos seus protagonistas: docentes e alunos (sobre esta questão leia-se González-Zamar, Abad-Segura, Luque de la Rosa & López-Meneses, 2020). Os jovens, em particular, já nasceram envolvidos nas teias de impulsos digitais que tendem a reestruturar formas de pensar, lógicas de compreensão, gestos motores e itinerários visuais. Assim, é essencial adequar processos de ensino-aprendizagem e parâmetros temáticos e apostar em metodologias no âmbito da disciplina de HA que consigam responder às oportunidades proporcionadas por estas ferramentas.

2.3.2 A integração de processos digitais no ensino da História da Arte

A integração das TIC como instrumento educativo e de investigação pode contribuir para a evolução da disciplina da História da Arte, melhorando visualizações, bases de dados e análise de informação e aperfeiçoando procedimentos usados na busca de novas relações historiográficas.

Os historiadores e professores explicam a evolução da produção artística ao longo do tempo no quadro de contextos sociológicos e suas interdependências com a história política, económica, religiosa, artística e cultural. Além das fontes escritas,

preocupam-se com os artefactos culturais como fontes privilegiadas de informação. Assim, a análise visual está no coração da investigação e do ensino histórico-artísticos. Os dados que estudamos neste âmbito constituem informação visual que analisamos em comparação com outras imagens para contextualizar movimentos, tendências ou intenções, de modo a contribuir para um conhecimento acumulado que será sempre escrutinado pela comunidade científica. Assim, desde há muito tempo são utilizadas bases de dados de imagens ao serviço da HA, mas só recentemente se começou a investigar como essa informação pode sustentar novas explorações dentro e fora da sala de aula. Aqui, o material digitalizado como mera substituição de diapositivos dá lugar a uma análise mais vasta de dados, potenciando novas triangulações entre as obras e o seu enquadramento (Klinke, 2020, p. 33).

Nesta conjuntura de profundas transformações devido ao advento da *Big Data*, é urgente ensinar práticas digitais de suporte à investigação a uma nova geração de estudantes, que passa pela formação em estruturação de dados e pela visualização e interpretação de informação no contexto específico das obras de arte. Os sistemas informáticos não substituem a leitura e análise tátil e visual de objetos, mas o seu potencial para arquivar e processar quantidades infinitas de registos pode assumir um papel privilegiado na adoção de novos processos de ensino-aprendizagem.

Na prática, passa a ser muito mais acessível a integração de obras menos conhecidas nos catálogos dos artistas, assim como a descoberta de artistas menos documentados. Estes procedimentos contribuem para uma liberalização do conhecimento e, conseqüentemente, uma democratização da HA, já que todos os artistas e movimentos artísticos encontram-se à disposição dos alunos e à distância de um clique (Klinke, 2020, p. 38), atenuando eventuais desigualdades de carácter económico, social e cultural existentes na sala de aula. Adicionalmente, a integração de dispositivos geradores de realidades virtuais que convertem o mundo real em ambiente simulado pode também proporcionar experiências imersivas que motivam os estudantes (González-Zamar et. al., 2020).

2.3.3 As TIC e aprendizagem cooperativa - reinventar a sala de aula

Na sociedade digital as tecnologias são reconhecidas como ferramentas essenciais que permitem ao professor idealizar um enquadramento pedagógico assente não só em meios figurativos mais flexíveis, como também em linhas de comunicação alternativas, síncronas ou assíncronas, que traduzem frequentemente ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e abrangentes. Adicionalmente, a coparticipação de ferramentas digitais (como *smartphones*, *tablets* ou computadores) e ferramentas não

digitais (como lápis, papel ou marcadores) proporciona o avanço de modelos e paradigmas educacionais assentes na colaboração em modalidade mista que aproximam os alunos da tecnologia sem os afastar de utensílios familiares. Neste sentido, é necessário implantar, não só infraestruturas, mas também regulamentação que suporte, oriente e incentive a adoção destas metodologias inovadoras num contexto expansivo de rotura com a inércia que caracterizou a educação durante décadas (González-Zamar et. al., 2020).

Neste paradigma, que promove uma maior participação discente, o professor deixa de ser um transmissor de informação para se tornar um guia e facilitador do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando tanto as metodologias tradicionais da sala de aula como as mais inovadoras tecnologias digitais. Isto porque a cooperação e a cocriação são, reiteradamente, a base do conhecimento on-line. Assim, um modelo de ensino-aprendizagem apoiado nas TIC implica uma transformação do papel do aluno de mero consumidor de conteúdos para o de cocriador de informação e elo de uma complexa rede de ligações (González-Zamar et. al., 2020).

O ensino clássico da HA consiste na transmissão do conhecimento e explicação (mais ou menos dinâmica) da matéria. Os alunos atentos conseguem assimilar os conceitos, mas, frequentemente, sem uma verdadeira reflexão. Trabalhar com bases de dados, programas de análise e catalogação requer novas estruturas que podem abrir caminhos para verdadeiras experiências exploratórias na sala de aula, envolvendo investigação, criatividade e pensamento crítico, aplicado não só aos objetos em si, mas também em relação a procedimentos e ferramentas. Aqui, a organização da aprendizagem dos alunos inclina-se mais para projetos colaborativos e trabalho de grupo (Klinke, 2020, p. 36). Neste contexto, e como referido acima, o papel do professor não é tão-somente o de deter e transmitir conhecimento, passando a ser o de coordenar tarefas de recolha e análise de dados, pesquisa histórico-artística e debate sobre os resultados encontrados, promovendo uma maior autonomia e participação dos seus alunos. Adicionalmente, o educador pode preparar os discentes para trabalhar com programas informáticos específicos e explicar procedimentos de investigação, assim como noções essenciais de observação e comentário em História da Cultura e das Artes.

2.3.4 O papel das TIC na transição para a aprendizagem centrada no aluno

No princípio do século existia já uma consciência da relevância da utilização de ferramentas digitais nas aulas de HA. A crescente diversidade de recursos *online*, como páginas de reconhecidos museus e fundações de arte, bases de dados e plataformas educativas e interativas que disponibilizavam recursos ao serviço de alunos e professores, permitia, já nessa altura, ultrapassar as limitações físicas das salas de aula e bibliotecas e aceder a uma abundante oferta visual. (Halsey-Dutton, 2002, p. 23).

Contudo, nos últimos anos, as fronteiras da sala de aula expandiram-se rapidamente devido à utilização de tecnologias digitais portáteis, proporcionando um ambiente ainda mais colaborativo, dinâmico (Hollander, 2018), democrático e inclusivo. O *smartphone*, por exemplo, pode contribuir consideravelmente para reduzir as disparidades sociais e económicas na escola, já que disponibiliza conhecimento infinito na palma da mão.

No contexto do ensino artístico, esta acessibilidade, ainda que virtual, a um número ilimitado de obras e artefactos, permite um maior envolvimento dos alunos na análise crítica e interpretação de obras de arte de várias culturas e épocas históricas, o que promove um conhecimento mais amplo de culturas, valores e tradições e incentiva uma apreciação mais profunda da diversidade global (Halsey-Dutton, 2002, p. 21-24). Para além de potenciar o estudo da cultura visual e a HA, a utilização das TIC também desenvolve as capacidades de investigação dos alunos, através do uso de técnicas digitais para avaliar fontes históricas e apresentar argumentos académicos (Jacobs, 2016, p. 1). Adicionalmente, como argumentou Clement (2012, p. 366) a propósito da aprendizagem baseada em projetos nas humanidades digitais, quando os alunos aprendem a estudar os meios digitais, estão também a compreender como é estruturada a produção de conhecimento tal como é representada em construções representativas que circulam nos sistemas de informação que são, eles próprios, formas de produção de conhecimento.

A natureza digital do conteúdo também permite que os alunos estudem nos seus próprios horários e em qualquer lugar. O tempo na sala de aula pode ser utilizado para o debate de ideias e não para a transmissão de informação, o que possibilita um maior desenvolvimento de competências cognitivas relativamente ao que é habitualmente possível na típica aula de HA (Cohen, Elkins, Lavin, Macko Schwartz, Siegfried & Stafford, 1997, p. 190).

Veja-se, a título de exemplo, como a professora e historiadora de arte Lauren Jimerson aproveitou as tecnologias digitais, nomeadamente o Twitter, de modo a

promover a participação dos alunos durante e depois das aulas de HA, neste caso no contexto do ensino superior. Numa experiência que originou um diálogo para lá da sala de aula e dos tempos letivos, os estudantes puderam partilhar ligações para outras páginas da internet, colocar perguntas ou responder a questões dos colegas e, em vez de proibidos, os telemóveis foram permitidos na sala para aqueles que não tinham acesso a um computador portátil (Jimerson & Leigh, 2020, p. 482).

Neste caso, as TIC, nomeadamente a rede social Twitter, proporcionaram um espaço digital que funcionou como uma extensão da sala de aula, versátil, adaptável e aberto, onde os alunos puderam permanecer em contacto com a arte, relacionando-a com os seus próprios interesses, debatendo os temas que consideravam mais relevantes e desenvolvendo as suas interpretações pessoais relativamente às obras e o seu enquadramento. Incentivados a partilharem abertamente os seus pontos de vista, até os alunos mais ansiosos que pouco participavam nas aulas encontraram no resguardo permitido pela rede social um meio de expressão privilegiado.

De acordo com Jimerson, este convívio *online* reuniu e valorizou as perspetivas dos estudantes, reforçando o sentido de comunidade da turma e, ao incluir a HA no uso quotidiano das redes sociais e, portanto, no tempo de lazer dos alunos, promoveu a compreensão e retenção de conteúdos (Jimerson & Leigh, 2020, p. 483-486).

Assim, a integração das TIC no ensino da HA alcança uma importância preponderante no desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem que incentivam o trabalho colaborativo dentro e fora da sala de aula e motivam os alunos a participarem na construção da substância interpretativa das obras de arte.

Neste processo renovado de ensino-aprendizagem, sublinhe-se, o papel do professor tem necessariamente de se reconfigurar, aproximando-se de um mediador de aprendizagens.

3 Estudo Empírico

3.1 Contextualização e Problemática

A presente investigação incide no processo ensino-aprendizagem da HA em Portugal e materializa-se a partir das reflexões realizadas na Prática de Ensino Supervisionada que decorreu com uma turma de História da Cultura e das Artes durante mais de um ano. A abordagem pedagógica predominante em Portugal para o ensino da HA tem sido particularmente focada na memorização de acontecimentos históricos, resultando frequentemente em aulas demasiado expositivas onde os alunos não são

incentivados a participar e limitam-se a ouvir o professor. Os conteúdos lecionados obedecem a uma visão excessivamente restrita que foca sobretudo a arte ocidental. Devido à forte natureza teórica das aulas de HA, as abordagens são frequentemente centradas no professor, os métodos de avaliação são limitados e a tecnologia raramente é integrada na sala de aula de uma maneira dinâmica, o que provoca uma perda de interesse por parte dos alunos.

Torna-se fundamental ultrapassar métodos didáticos que assentam na simples disseminação passiva de informação e estabelecer uma variedade de estratégias didáticas e metodologias de intervenção que coloquem o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem. Este deve ser motivado a investigar obras de arte e o seu contexto histórico, refletir sobre o que encontra, participar em diálogos histórico-artísticos e enriquecer as suas interpretações pessoais.

As TIC representam um passo fundamental na criação de metodologias transformadoras dos processos de ensino-aprendizagem de HA que possibilita questionar o conhecimento cristalizado da disciplina, atenuar a cultura expositiva, promover a participação dos alunos e envolver as suas interpretações pessoais relativamente às obras de arte na dinâmica das aulas. Assim, definiu-se a seguinte questão de partida:

Como podem as TIC contribuir para complementar as propostas programáticas e metodológicas da disciplina de História da Cultura e das Artes através da inclusão dialética das interpretações dos alunos relativamente às obras de arte?

Os objetivos da investigação decorrem da questão de partida e são:

- Compreender como os alunos interagem com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) em contexto de sala de aula;
- Promover a capacidade de reflexão e o juízo crítico face às narrativas tradicionais da História da Arte através das tecnologias de informação e comunicação (TIC);
- Analisar o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como agentes ativos no enriquecimento das interpretações pessoais dos alunos relativamente às obras de arte;
- Ponderar sobre o papel do professor na conceção, estruturação e implementação de atividades educativas sustentadas nas tecnologias de informação e comunicação (TIC) no âmbito da disciplina de História da Cultura e das Artes;

- Compreender como atividades educativas interligadas com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem motivar os alunos e estimular processos de pensamento inovadores e criativos, onde os alunos assumem a responsabilidade de refletir sobre a sua própria aprendizagem no âmbito da disciplina de História da Cultura e das Artes.

Dada a heterogeneidade da turma, onde existem experiências educativas e culturais distintas, bem como alguns alunos que têm necessidades educativas especiais, a unidade didática foi desenvolvida tendo em conta a divisão em grupos de quatro elementos. Pretende-se estimular o trabalho colaborativo e entreajuda ao longo de todas as fases da unidade. O trabalho em grupo permite abordar tarefas mais complexas, desenvolver e partilhar novas perspetivas e conhecimento, assim como delegar responsabilidades. Em grupo, os alunos aprendem a defender os seus pontos de vista e a respeitar as opiniões dos outros. Além disso, como as atividades propostas assentam nas TIC, o trabalho cooperativo também é uma forma de minimizar as desigualdades tecnológicas que podem surgir. Assim, em grupos de quatro elementos, torna-se mais fácil assegurar o equipamento necessário às atividades propostas.

Foi também estabelecido à partida que uma fase da unidade didática seria realizada fora da escola, dando oportunidade aos alunos de reunirem tendo em conta a sua disponibilidade e empreenderem uma visita exploratória a um museu, galeria de arte ou centro cultural, longe do frequente discurso autoritário da sala de aula. A aprendizagem ativa nestes termos proporciona um contexto ligado a circunstâncias experimentais, com mais impacto e credibilidade, dá vida aos programas curriculares, incentiva o exercício físico e sensibiliza para as questões ambientais (Beames, Higgins & Nicol, 2012, p. 1). Fora da sala de aula os alunos respondem a desafios inesperados e novas responsabilidades, desenvolvendo competências de reflexão, análise, comunicação, resolução de problemas e aprendizagem cooperativa. Assim, a UD tem início com uma visita ao Museu Nacional Machado de Castro, um dos museus mais importantes do país. Escolas em todo o mundo planeiam e realizam visitas de estudo e aulas de campo com o objetivo de proporcionar aos seus alunos experiências educativas significativas em tempo real e em contacto com obras ou objetos colocados em determinado contexto difícil de replicar numa sala de aula. A visita de estudo a um museu é uma atividade há muito estabelecida em muitas escolas do país. No entanto, vivemos tempos de profunda transformação em que as escolas se vêm obrigadas a justificar os seus gastos através de uma teia burocrática que tende a desencorajar práticas expansivas para lá dos muros da escola.

Os museus proporcionam oportunidades educativas distintas que complementam e amplificam o conhecimento transmitido na sala de aula. Ao visitar um museu, os alunos podem aprender sobre o passado, apreciar o presente e refletir sobre o futuro. Além disso, os museus podem ajudar os alunos a compreender como o mundo está interligado e como as várias culturas se interrelacionam mutuamente. Isto é relevante para as diversas áreas disciplinares do currículo, pois quase todas as disciplinas oferecem a oportunidade de estudar a cultura material num contexto de museu.

Os visitantes de um museu tendem a deambular e podem optar por ver apenas algumas exposições e não outras. Alunos que não conseguiram atingir um bom aproveitamento nas salas de aula tradicionais podem revelar-se excelentes aprendizes no contexto de um museu (Gardner, 1993). As exposições dos museus são acessíveis a alunos com diversos interesses e capacidades. Mesmo que seja apenas para essa visita em particular, incentivar os alunos a aprender fora da sala de aula pode iniciar um processo de metodologia ativa de aprendizagem, proporcionando um contraste com a aprendizagem frequentemente passiva que realizam nas aulas. Além disso, os alunos aprendem de forma muito mais completa quando estão ativamente envolvidos naquilo que estão a aprender (ver quadro). Eles ficam a conhecer as coisas por experiência própria, que é o melhor caminho para a compreensão. Os museus oferecem a oportunidade perfeita para criar tais situações de aprendizagem (Talboys, 2010).

Temos tendência para compreender e reter:	Quando:	Envolvimento:
10% do que lemos	Lendo	Passivo
20% do que ouvimos	Ouvindo	
30% do que vemos	Vendo imagens	
	Visitando uma exposição	
	Vendo um filme	
	Vendo uma demonstração	
70% do que dizemos	Participando num debate	Ativo
	Dando uma palestra	
90% do que fazemos	Realizando uma apresentação dramatizada	
	Simulando uma experiência	
	Vivendo uma experiência	

Tabela 6 - Relação da memória e da compreensão com o envolvimento. Fonte: Talboys (2010).

A aprendizagem informal que acontece durante a visita a um museu é frequentemente auto-dirigida, exploratória, não estruturada e sociável. Por outro lado, a educação formal nas escolas tem tendência a ser organizada mais rigidamente. Para além disso, é mais orientada para a avaliação e os resultados (Eshach, 2007). No entanto, tal como acontece com a aprendizagem dentro da sala de aula, a aprendizagem no exterior deve ser planeada de acordo com as orientações curriculares, a fim de maximizar o potencial destas experiências (Beames et al., 2012, p. 18). No âmbito desta unidade didática importa, numa primeira fase, compreender como os alunos se relacionam com os dispositivos digitais que os acompanham todos os dias e como estes podem ser ferramentas didáticas ao serviço da aprendizagem.

3.2 Metodologia

Foi realizada uma primeira abordagem a esta temática no trabalho “Press Start - As tecnologias de informação e comunicação” apresentado na disciplina de Metodologias de Investigação em Educação, o qual serviu de base a este capítulo.

3.2.1 A investigação-ação

A metodologia escolhida constitui uma ferramenta essencial de qualquer investigação. É o meio através do qual se atingem os objetivos propostos na problematização. Enquanto disciplina, pretende explorar as técnicas de pesquisa colocadas em prática para recolha de dados e os sistemas e métodos empregues para a apreciação dessa informação. Neste estudo, foi escolhida a metodologia de investigação-ação. Para Latorre (2003, p. 24) a investigação-ação é entendida como “um inquérito prático realizado por professores, de forma colaborativa, com o objetivo de melhorar a sua prática educativa através de ciclos de ação e reflexão”. Lomax (1990, p. 3) enuncia a investigação-ação como uma intervenção baseada na investigação da prática profissional dos professores com o propósito de aperfeiçoar mecanismos de educação. É de especial relevância o triângulo de Lewin (1946, p. 42) que traduz a necessidade da ação, investigação e formação estarem permanentemente ligadas (Figura 1).

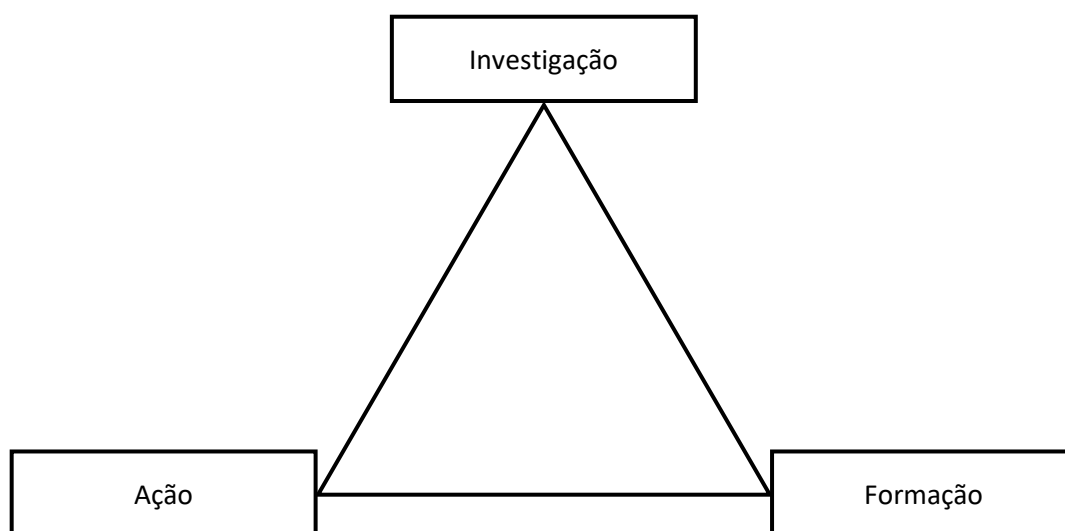


Figura 1- Triângulo de Lewin. Fonte: Lewin (1946)

Elliot (2000, pp. 22, 23) define a investigação-ação como um processo levado a cabo por investigadores como resposta a uma situação prática que desejam abordar. Adicionalmente, considera que estes métodos interrogam questões relacionadas com a educação, em que a observação e tentativa de resolução estão sempre presentes. O autor acrescenta que a investigação-ação é uma prática reflexiva que se foca na pesquisa e resolução de questões que afetam o ensino e que implica uma consideração sobre a atuação dos professores no terreno e os seus valores no domínio da educação. Mills (2014, p. 8) acrescenta que a investigação-ação consiste em qualquer investigação sistemática desenvolvida por professores, investigadores ou outros intervenientes em contexto escolar com o objetivo de recolher informação acerca das práticas educativas em curso naquela instituição. Zuber-Skerritt (1996, p. 9) refere princípios essenciais para o processo da investigação-ação:

- Cooperação, isto é, ao analisar as circunstâncias de um problema, o ponto de vista de todos é igualmente importante;
- Crítica dialética, no sentido de compreender as ligações entre os elementos que integram os eventos observados;
- Crítica reflexiva, o processo de reconhecimento dos nossos próprios preconceitos cognitivos;
- Construção de sistemas plurais que derivam do desenvolvimento de diversas exposições e considerações em substituição de uma única interpretação absolutista;
- Teoria e prática internalizadas, em que são vistas como etapas interligadas e complementares do processo de transformação;
- Risco de perturbação, o que implica uma compreensão dos nossos próprios processos assumidos e uma disponibilidade de os submeter à crítica;

A investigação-ação relaciona-se com variados métodos de recolha de informação. Zuber-Skerritt (1996, p. 11) enuncia alguns:

- Registo de notas de reuniões e conversas importantes;
- Entrevistas a colegas e outros intervenientes do processo em análise;
- Descrições de reuniões ou entrevistas que são fornecidas aos intervenientes para que validem as mesmas;

- Realização de questionários estruturados organizados em formato aberto ou fechado;
- Gravação em vídeo ou áudio de reuniões, entrevistas ou conversas de modo a estruturar registos extensos que podem ser facilmente transcritos e analisados;
- Criação e desenvolvimento de um diário de notas, reflexões e experiências significativas;
- Conservação de um pequeno acervo de documentos importantes;
- Triangulação de diferentes métodos de modo a corrigir ou reforçar ideias-chave e chegar a conclusões fundamentadas.

Kemmis, McTaggart e Nixon (2013, p. 5) defendem que uma das principais forças da investigação-ação é que os participantes ativos em contextos sociais e educacionais podem realizar investigação por si próprios, beneficiando do seu acesso privilegiado aos sistemas que pretendem estudar. Com efeito, existem práticas específicas que apenas a investigação participativa permite realizar:

- Apenas a investigação participativa estrutura as condições necessárias para que os investigadores possam participar e, ao mesmo tempo, desenvolver medidas que aperfeiçoam a forma como a prática é desenvolvida;
- Apenas a investigação participativa permite aos investigadores utilizar categorias interpretativas e participar em debates e discussões críticas, empregando uma linguagem comum, com aqueles que fazem parte do contexto que está a ser analisado;
- Apenas a investigação participativa estabelece contextos de pesquisa em que os profissionais se encontram integrados no objeto de estudo como participantes ativos e ao mesmo tempo contribuem para o desenvolvimento das relações entre outros intervenientes do processo, quer sejam investigadores ou professores, quer sejam outros participantes (como os alunos).
- Apenas a investigação participativa possibilita aos praticantes compreender e aperfeiçoar a forma como os procedimentos se desenvolvem a partir de uma posição integrada e nuclear no contexto em observação;
- Só a investigação participativa proporciona as condições para os profissionais, tanto individual como coletivamente, modificarem a conduta e os resultados da

sua prática para se adaptarem às necessidades dos tempos e situações de mudança.

(Kemmis et. al., 2013, p. 5)

Fases do processo da investigação-ação

A investigação-ação, segundo Van Campenhoudt e Quivy (2011, p. 16), compreende várias etapas integradas em três atos: a rotura, a construção e a verificação. Estas etapas interagem permanentemente entre si durante o processo de investigação:

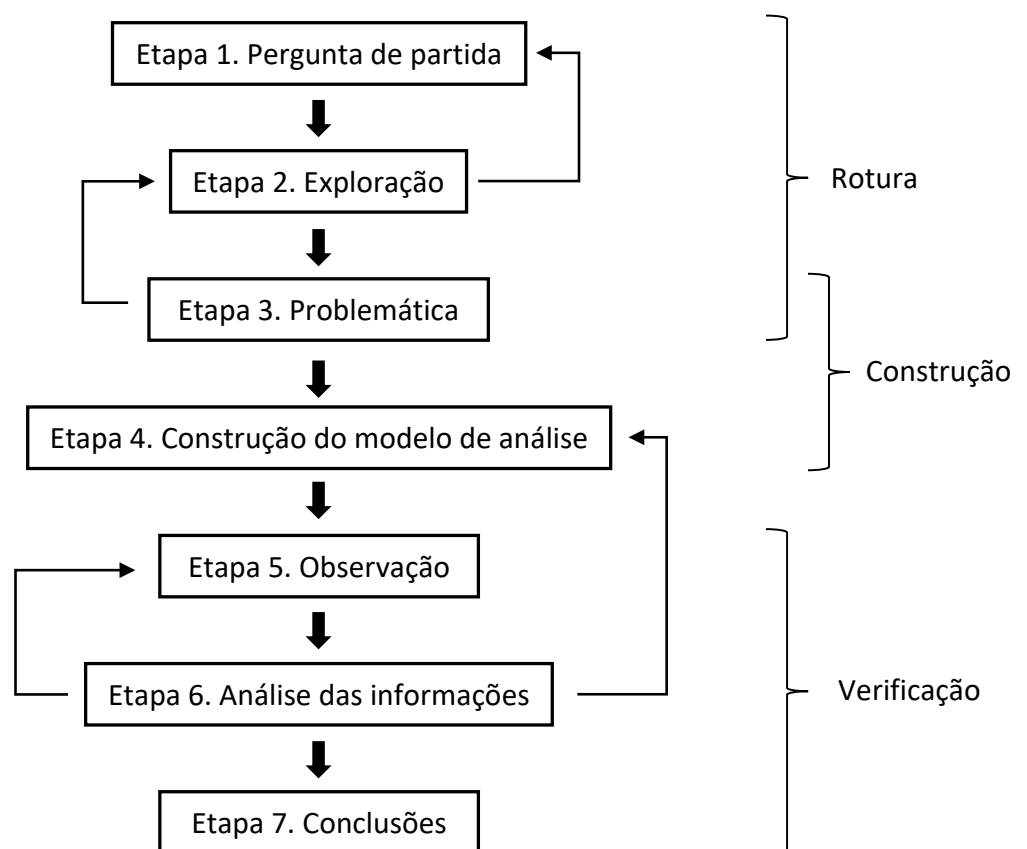


Figura 2- Etapas da investigação-ação. Fonte: Campenhoudt & Quivy (2011).

3.2.2 Considerações éticas

As questões éticas são parte integrante da experiência de investigação, tal como fazem parte da experiência da vida quotidiana (Lofland, Snow, Anderson & Lofland, 2022, p. 28). Os problemas éticos podem surgir em qualquer fase do processo de investigação. Quando se efetuam entrevistas para fins de investigação, nem sempre é

fácil antecipar este tipo de preocupações. É fácil dar prioridade à moralidade sem reconhecer a natureza imperfeita e ambígua do nosso mundo (Seidman, 2019, p. 143). Em qualquer investigação é premente considerar as implicações éticas dos métodos empregues. No entanto, a investigação qualitativa implica a necessidade de ter em conta as relações interpessoais que podem não ser tão evidentes na investigação quantitativa. Assim, torna-se extremamente importante que os investigadores estejam conscientes de que se comportam de forma ética ao longo da investigação, especialmente durante a recolha de dados (Flick, 2017, p. 33).

As atitudes, práticas e conduta dos investigadores devem corresponder não só às regras e normas das instituições visadas, mas ir além das mesmas de modo a não comprometer a validade da informação recolhida. Zuber-Skerritt enuncia algumas preocupações neste sentido: primeiro que tudo, o investigador tem de se certificar que tem as permissões necessárias das instituições para consultar documentos específicos; de igual modo, é importante consultar representantes, comissões ou conselhos relevantes a respeito das especificações e princípios que estruturam a investigação (como por exemplo a gravação de aulas e atividades); o desenvolvimento da investigação tem de permanecer transparente e aberto a críticas e sugestões exteriores; todos os participantes possuem o direito de influenciar o trabalho, mas podem optar por não participar no estudo; o investigador tem de assumir um compromisso de confidencialidade que abrange o âmbito global da pesquisa; por fim, é essencial assegurar que as conclusões finais são equilibradas e baseadas num consenso generalizado produzido por uma variedade de interlocutores (Zuber-Skerritt, 1996, p. 12).

3.2.3 Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

Esta investigação partiu da observação empreendida durante a Prática de Ensino Supervisionada, que permitiu identificar algumas dificuldades na turma. A Unidade Didática (UD) foi planificada tendo em conta estas informações e teve lugar entre 18 de setembro de 2023 e 26 de fevereiro de 2024. Durante este tempo foram recolhidos dados de vários tipos, que foram tratados e analisados com o objetivo de conseguir uma visão abrangente e exaustiva do objeto de estudo. McGovern (2018, p. 228) refere que que os investigadores em educação são confrontados com múltiplas opções para analisar e representar os seus participantes em determinados contextos e que no centro da investigação em educação, em particular da investigação qualitativa, está o estudo e a representação dos participantes. Ortega Rodas (2005, p. 297) defende que, devido

à natureza da investigação artística, normalmente presente no estudo de processos de ensino-aprendizagem, esta requiere uma abordagem qualitativa.

As entrevistas realizadas após a visita ao museu tiveram como objetivo compreender como esta primeira fase da atividade foi recebida e compreendida pelos alunos. Igualmente importante nestas conversas foi averiguar o percurso realizado, as obras analisadas e a informação recolhida pelos alunos. Um dos principais objetivos da entrevista é ouvir o que o participante tem a dizer sobre um determinado tópico (Lichtman, 2023, p. 271). É fundamental captar as suas próprias palavras.

Todas as entrevistas semi-estruturadas foram preparadas antecipadamente tendo em conta as especificidades de cada grupo e com a preocupação em promover uma conversa clara e fluída. A entrevista sublinha a importância dos indivíduos sem ignorar o valor da comunidade e da colaboração e é muito gratificante para os investigadores que se interessam pelas histórias dos outros (Seidman, 2019, p. 13). Ferrarotti (1981, p. 24, 25) destaca a importância deste método, enfatizando que a principal forma de um investigador explorar uma organização, instituição ou processo educativo é através das experiências das pessoas reais que compõem a organização ou levam a cabo o processo. As abstrações sociais como a "educação" são melhor compreendidas através das perspetivas das pessoas cujo trabalho e vida servem de base a essas abstrações. Gutiérrez (2005, p. 166) sublinha que as entrevistas permitem compreender os pensamentos e pontos de vista dos participantes face ao que pretendemos investigar. Segundo Seidman (2019, p. 10), se o objetivo de um investigador é compreender como as pessoas envolvidas numa instituição educativa interpretam as suas experiências e refletem sobre elas, então a entrevista constitui uma via de investigação necessária, embora nem sempre suficiente.

Ao longo das semanas seguintes aconteceram conversas com os alunos sobre a sua visita ao museu e o andamento dos trabalhos. Estas conversas, assim como o trabalho realizado na aula, interações entre alunos e outros aspetos do comportamento relativo à atividade foram objeto de observação. A observação participante é um processo humano e físico onde os dados são obtidos através de uma exposição material do investigador, um envolvimento, incluindo a sua personalidade e circunstâncias sociais, aos fatores que afetam um grupo de pessoas (Goffman, 2001, p. 154). A nossa interpretação do mundo é influenciada pelas nossas experiências e ideias pessoais, uma vez que não o podemos compreender totalmente. É o processo de testemunhar e documentar experiências num universo simbólico (Lichtman, 2023, p. 284). A grande vantagem da observação participante é que ela permite ao investigador contextualizar as observações, uma vez que estas são testemunhadas em estreita proximidade com as experiências dos informadores, isto é, o investigador envolve-se nas mesmas

circunstâncias e partilha as mesmas atividades (Lofland et al., 2022, p. 94). Através desta observação é possível compreender melhor a complexidade e subjetividade do comportamento humano, especialmente quando se trata de atitudes, emoções, hábitos ou costumes culturais.

As entrevistas e observação participativa foram acompanhadas de registos sob a forma de notas escritas e/ou gravações áudio. As gravações áudio são importantes porque os pensamentos dos entrevistados estão incorporados nas suas palavras. Substituir os resumos do investigador sobre o que os participantes dizem pelas suas palavras reais permuta a consciência do investigador pela do participante (Seidman, 2019, p. 123). Uma gravação torna o registo dos dados mais rigoroso e exaustivo, permite sessões mais extensas e pode, numa fase posterior, originar novas linhas de investigação (Gutiérrez, 2005, p. 159). A gravação possibilita reconstruir e estruturar os processos observados e salvaguarda as palavras dos participantes. Se algo não estiver claro numa transcrição, o investigador pode sempre voltar à fonte e verificar. A gravação também beneficia os participantes. A garantia de que existe um registo do que disseram, ao qual têm acesso, pode dar-lhes mais confiança de que as suas palavras serão tratadas de forma responsável (Seidman, 2019, p. 123).

Estes métodos de recolha de dados foram objeto de triangulação de modo a retificar ou reforçar noções principais e chegar a conclusões fundamentadas. A triangulação permite comparar e combinar a informação recolhida com a finalidade de consolidar a fiabilidade e a credibilidade dos resultados obtidos (Gutiérrez, 2005, p. 168) e motiva os investigadores a adotar múltiplas perspetivas sobre um assunto em investigação (Flick, 2018, p. 23). Estas perspetivas podem ser apoiadas através da utilização de uma variedade de métodos e abordagens teóricas. Adicionalmente, a triangulação refere-se também à associação de vários tipos de dados no contexto dos pontos de vista teóricos que lhes são aplicados. A triangulação deve proporcionar conhecimentos a diferentes níveis, o que significa que ultrapassa os conhecimentos tornados viáveis por uma única abordagem, contribuindo assim para melhorar a qualidade da investigação (Flick, 2018, p. 23). Durante a recolha de dados num estudo qualitativo, a triangulação pode ser um recurso valioso no caminho para uma maior compreensão, mais diferenciada e abrangente do que é examinado.

Assim, a recolha de informação foi realizada através de:

- Observação direta e participativa de aulas e atividades relevantes;
- Entrevistas a alunos;

- Análise de documentos;
- Questionários estruturados em formato aberto;
- Criação e sustentação de notas com registos pertinentes;
- Triangulação de diferentes métodos de modo a retificar ou reforçar noções principais e chegar a conclusões fundamentadas.

A estruturação e organização eficiente dos dados é tratada por Latorre (2003, p. 56), que enuncia três fases distintas: o armazenamento, que implica a organização de uma variedade de informação, que pode passar por documentos em papel e em formato digital, ficheiros de áudio e vídeo, notas ou questionários; a codificação, que compreende a fase de classificação de todo o material recolhido e deve indicar a data, o local, o assunto e os intervenientes; a fase de visualização que abrange diferentes dispositivos e instrumentos necessários à observação da informação. Estes instrumentos podem ser *smartphones*, *tablets*, computadores, livros, blocos de notas ou leitores de áudio.

3.3 Caracterização do contexto escolar

Foi realizada uma primeira abordagem a esta temática no portefólio apresentado na disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, o qual serviu de base a este capítulo.

3.3.1 A Escola Secundária Avelar Brotero

Uma escola industrial

A Escola Secundária Avelar Brotero encontra-se na freguesia de Santo António dos Olivais, em Coimbra. A sua primeira localização foi a antiga Igreja da Trindade, quando foi criada como Escola de Desenho Industrial, em janeiro de 1884. Foi elevada a Escola Industrial em fevereiro de 1889, passando a funcionar na antiga capela do noviciado, no último andar da fachada poente do Jardim da Manga, na fachada sul, no rés do chão de ambas as fachadas e no próprio Jardim da Manga. Devido ao seu carácter industrial, foi necessário instalar oficinas de trabalho, que foram colocadas nos edifícios inferiores do claustro da Manga. A escola foi transferida para a antiga casa de férias do Prior, na Quinta de Santa Cruz, depois de um incêndio ter destruído vários equipamentos em 1917. A primeira expressão da escola, no Jardim da Manga, ficou reduzida às oficinas. Passado algum tempo, a escola mudou-se para o antigo albergue

de Santa Cruz, em frente ao Mercado D. Pedro V, onde se manteve durante mais de 35 anos (Escola Secundária de Avelar Brotero, 2024).

A partir de 25 de agosto de 1948, com a Reforma do Ensino Técnico Profissional, a escola passou a oferecer novos cursos, entre os quais os cursos de Mestre de Construção Civil, Costureiro, Ceramista ou Desenhador de Construção Civil. Tratavam-se de programas de formação contínua orientados para o mundo do trabalho. Algumas das empresas mais relevantes do país, como os CTT, a Triunfo, a Portucel, a Cimpor, a Lisnave, a TAP ou a EDP, contrataram os alunos que saíram da Brotero. Em 1960, a Brotero muda-se novamente, desta vez para uma estrutura próxima do Estádio de Coimbra, mantendo-se nesse lugar até hoje.

Devido ao considerável aumento de inscrições nas escolas nas décadas de 60 e 70, os Cursos de Formação e Aperfeiçoamento do Ensino Técnico deram lugar aos Cursos Gerais e Complementares do Ensino Secundário Técnico. Esta alteração obrigou à mudança do nome da escola, que passou a designar-se Escola Técnica Avelar Brotero.

A Brotero participou na introdução do 10º ano em 1978-1979, juntamente com Artes Visuais, Estudos Científico-Naturais, Económico-Sociais e Científico-Tecnológicos (faltando apenas Estudos Humanísticos). O 12º ano, introduzido em 1980, funcionou na Brotero dividido nas suas duas vertentes - a vertente pedagógica e a vertente profissionalizante, esta com cursos como Desenhador Eletrotécnico, Técnico de Manutenção Mecânica, Desenhador Têxtil, Secretariado e Técnico de Instalações Elétricas. A designação de Escola Secundária Avelar Brotero, que ainda hoje existe, nasceu em 1979 como resultado desta unificação. A reestruturação da Lei de Bases do Sistema Educativo começou por vigorar na escola a partir do 7º ano, no ano letivo de 1992-1993, sendo depois alargada a outros anos. A partir de 1997-98, a escola Avelar Brotero passa a oferecer apenas o ensino secundário, perdendo o ensino básico. Nos anos seguintes, foi feito um esforço considerável para oferecer cursos tecnológicos/profissionais (Escola Secundária de Avelar Brotero, 2024).

Oferta formativa

Com 140 anos de existência, a Escola Secundária Avelar Brotero disponibiliza Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Profissionais, Educação e Formação de Adultos e Ensino Recorrente:

Ensino Básico

- 3.º Ciclo (dependendo de autorização superior)

Cursos Científico – Humanísticos:

- Ciências e Tecnologias
- Ciências Económico-Sociais
- Artes Visuais

Cursos Profissionais de:

- Técnico de Design de Moda
- Técnico de Eletrónica, Automação e Comando
- Técnico de Eletrotecnia
- Técnico de Frio e Climatização
- Técnico de Secretariado
- Técnico de Informática de Gestão
- Técnico de Multimédia
- Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos
- Técnico de Manutenção Industrial/Mecatrónica Automóvel
- Técnico de Manutenção Industrial/Eletromecânica

Educação e Formação de Adultos (noturno)

- Ensino Recorrente (noturno)

Espaço

Para além do seu currículo tradicional, a escola continua a incluir o ensino tecnológico e oficial. Este programa académico está obviamente refletido na estrutura existente que a Escola tem chamado de casa desde a década de 1950. Em 2008, a escola foi objeto de intervenções de requalificação e ampliação dos edifícios, porque alguns espaços, apesar de bem conservados, eram insuficientes. Atualmente, as

oficinas e os laboratórios, as salas destinadas ao ensino das artes e os novos espaços para a prática desportiva melhoram a qualidade do ensino e aumentam o nível de satisfação dos alunos e dos professores.

Edifício A:

- Salas de aula, Espaço Memória e antiga Biblioteca.

Edifício B:

- Oficinas, Salas específicas e Laboratórios.

Edifício C:

- Hall de entrada.
- Biblioteca/Mediateca, Auditório, Refeitório, Bar e Sala de Convívio.
- Direção e Serviços Administrativos; Papelaria e Reprografia; ASE.
- Serviços de Psicologia e Orientação
- Gabinete do Aluno.

Edifício D:

- Sala de Professores e gabinetes de trabalho dos Grupos Disciplinares.

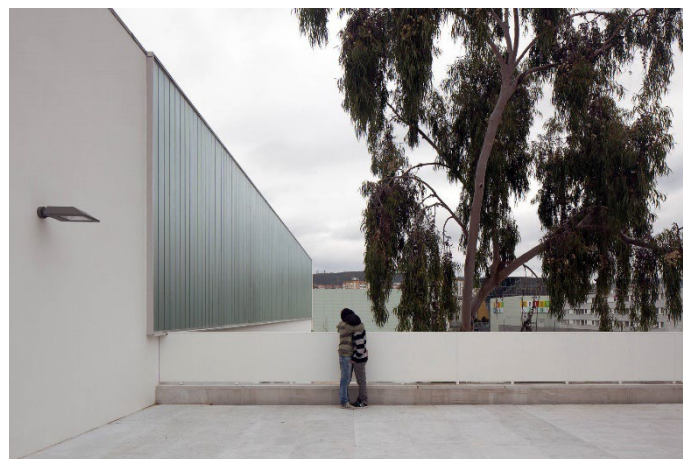
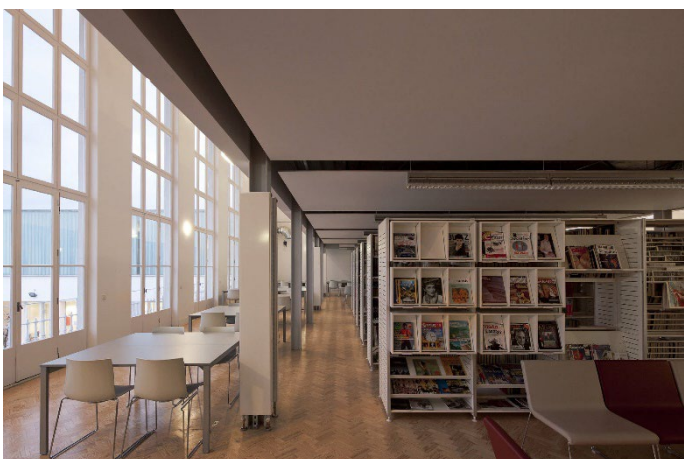
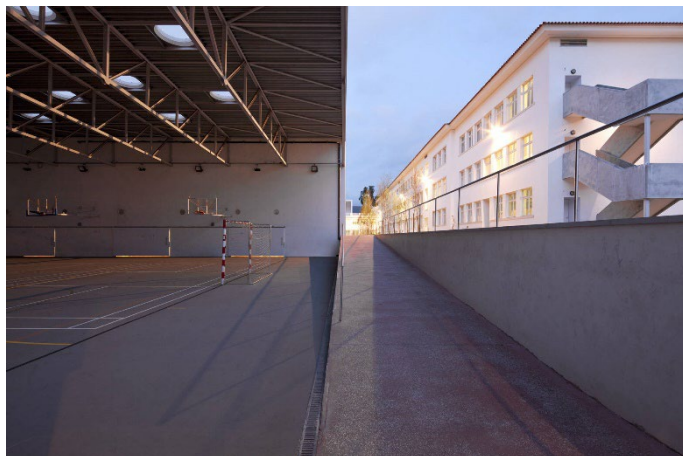
Edifício E:

- Ginásio, Parque Desportivo Coberto, Balneários e Gabinete Médico.
- Central Térmica.

Espaços exteriores descobertos:

- Campos Desportivos, Áreas ajardinadas, Anfiteatro ao ar livre.

(Escola Secundária de Avelar Brotero, 2024).



Fotografias 1 a 8 -Escola Avelar Brotero. Fonte: <https://www.ilobo.pt/>

Um museu na escola

Desde finais do século XIX que a Escola Avelar Brotero tem vindo a desenvolver a sua identidade como "Escola-Museu" com um notável património criativo e documental. Técnicas como a serigrafia, o esmalte sobre cobre e a gravura, bem como a cerâmica (modelação e pintura), a talha, a serralharia e a tapeçaria foram aqui desenvolvidas ao longo do tempo. As obras de arte criadas pelos alunos, que se encontram nas salas, gabinetes e corredores, incluem painéis de ferro forjado, vasos e pratos de cerâmica, mobiliário de talha elaborada e incrustada, tapetes de Arraiolos, esculturas em madeira, painéis de mosaico, fontes revestidas a painéis de azulejos, entre outros. Torna-se obrigatório referir o painel "Última Ceia", realizado pelo professor António Balhau a partir de uma idealização do padre Nunes Pereira. Esta obra encontrou o seu lugar no refeitório da escola (Escola Secundária de Avelar Brotero, 2024).



Figura 3 - "Última Ceia", Padre Nunes Pereira e António Balhau. Fonte: <http://www.brotero.pt/>.

Uma das obras mais proeminentes, que evidencia a vertente criativa e técnica da Brotero, é o painel artístico em ferro forjado patente no antigo átrio da Escola. Foi criado por António Aroso a partir de uma peça de Almada Negreiros.



Figura 4 - Painel artístico em ferro forjado, António Aroso. Fonte: <http://www.brotero.pt/>.

3.3.2 Caracterização da turma

A turma do 10º 2B de HCA era constituída por 27 alunos, 21 raparigas e 6 rapazes no início do ano escolar. Ao longo do ano esta estrutura teve algumas oscilações devido à chegada de novos alunos sendo que, no final do ano, a turma era constituída por 29 alunos, 23 raparigas e 6 rapazes. Destes alunos, 5 apresentavam necessidades educativas especiais, duas alunas foram seguidas pelo SPO (Serviços de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar) e outros tiveram acompanhamento exterior à escola. Nenhum aluno teve retenções no ano de escolaridade atual. A idade média dos alunos era de 15 anos. Alguns alunos apresentavam problemas de depressão, pensamento acelerado, hiperatividade e défice de atenção. Mais de metade dos alunos afirmaram que gostam de estudar, estudam diariamente e consideram-se bons alunos. A grande maioria pensa estudar no ensino superior. Um terço da turma teve ajuda no estudo.

A turma foi inicialmente descrita como um grupo de alunos interessados e aplicados, embora com alguns problemas de assiduidade e de ruído durante as aulas.

Estas preocupações foram manifestadas pelos professores no Conselho de Turma que teve lugar em outubro e transmitidas às representantes dos alunos que estavam presentes. Na mesma reunião foi sugerido um ajuste na disposição dos alunos, de modo a prevenir situações de conversa em grupo que provocam disrupções no bom funcionamento das aulas.

Os resultados no final do ano foram bastante positivos. Na disciplina de HCA, a turma apresentou uma média de 15 valores. Nenhum aluno reprovou à disciplina. A média global da turma relativamente ao conjunto de todas as disciplinas atingiu os 14.14 valores com um aluno a ficar retido no 10º ano e cinco alunos a transitar com classificação inferior a 10. Duas alunas alcançaram o quadro de honra.

Ao longo dos primeiros meses da PES foram diagnosticadas as seguintes problemáticas:

- Ansiedade em relação à avaliação sentida por alguns alunos;
- Alguma distração por parte da turma;
- A vontade de participar de alguns alunos dilui-se no ruído da turma;
- Alguns alunos demonstram uma certa dificuldade em acompanhar a matéria e registá-la adequadamente no caderno diário;
- Alunos que se juntaram à turma mais tarde podem ter algumas dificuldades de adaptação.

No sentido de responder a estas dificuldades, desenvolveram-se propostas estratégicas para a turma:

- Falar com os alunos sobre os processos de avaliação de forma a diminuir a ansiedade;
- Incentivar o trabalho de grupo, a ajuda e a empatia;
- Captar a atenção daqueles alunos mais propensos à distração;
- Atenuar o ruído geral da turma para dar oportunidade de todos participarem;
- Falar com a turma sobre a importância dos registos no caderno diário;
- Apresentar atividades dinâmicas assentes na exploração de filmes e comunicação online;
- Ter uma atenção especial em relação aos alunos que se juntaram mais tarde à turma;

Estas propostas encontram equivalência em determinadas diretrizes do Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória e das Aprendizagens Essenciais.

3.4 Planificação da Unidade Didática

A Unidade Didática estrutura-se em várias etapas, de acordo com objetivos previstos no PASEO e nas Aprendizagens Essenciais. Pretende, igualmente, dar resposta às problemáticas identificadas na turma e à questão de partida prevista nesta investigação. Foi iniciada com uma exposição à turma sobre o contexto e objetivos da mesma, com espaço para esclarecer dúvidas que surgiram.

1ª Etapa

Conversa com a turma e sensibilização para a importância do trabalho cooperativo. Em grupo, os alunos aprendem a respeitar as ideias dos outros e a defender os seus pontos de vista. O trabalho de grupo pode ser um método eficaz para motivar os alunos, incentivar a aprendizagem ativa e desenvolver competências essenciais de pensamento crítico, comunicação e tomada de decisões. É comunicado aos alunos que a primeira fase do projeto seria realizada fora da escola através da visita a um museu. Tendo em conta que os alunos estão frequentemente sobrecarregados com trabalho escolar e que vários residem fora da cidade, é dado um prazo de realização alargado para a visita. Adicionalmente, tem lugar um diálogo sobre a relevância do Museu Nacional Machado de Castro, com especial incidência em determinadas obras que se inserem nos temas dos módulos 4 (*A Cultura da Catedral*) e 5 (*A Cultura do Palácio*). Esclarecimento sobre as várias fases da unidade de trabalho, os exercícios propostos e a avaliação.

2ª Etapa

Corresponde ao primeiro exercício. Os alunos visitam o Museu Nacional Machado de Castro, em Coimbra, com uma série de objetivos a realizar:

- A partir de uma lista de 12 obras (enquadradas no programa da disciplina) e os seus títulos, explorar as salas do museu de modo a obter uma correspondência obra-título;
- Registar o percurso realizado no museu (lista de salas visitadas por ordem de circulação) através de um desenho simples;
- Assinalar no desenho a localização das 12 obras;
- De entre as obras do museu, escolher três (que podem fazer parte das 12 propostas ou não);

- Realizar registos fotográficos e videográficos das três obras escolhidas e registar as suas legendas e informação complementar presente, assim como a sua localização no espaço do museu;
- Realizar uma gravação áudio do processo de decisão das três obras escolhidas, além de outros comentários que os alunos achem relevantes.

Obras propostas

Escultura

Cavaleiro Medieval

Mestre Pero (século XIV)

Século XIV

Cristo Negro

Autor desconhecido

Século XIV

Anjo Heráldico

Diogo Pires-o-Moço

1500-1525

Deposição de Cristo no Túmulo

João de Ruão (1500 - 1580)

1535-1540

Última Ceia

Filipe Hodart (séc. XV - séc. XVI)

Século XVI

Retábulo da Natividade

Autor desconhecido

Século XVI

Pintura

Senhora da Rosa (também designada por Nossa Senhora da Cadeira)

Autor desconhecido

c. 1450 - 1500

Tríptico de Santa Clara

Autor desconhecido

c. 1486

Assunção da Virgem

Vicente Gil

c. 1475-1500

Tríptico da Aparição de Cristo à Virgem

Garcia Fernandes (c.1514 - c. 1565)

1531

O Imperador Heraclio com a Santa Cruz ou Exaltamento da Santa Cruz

Políptico do Mosteiro de Santa Cruz
Cristóvão de Figueiredo (? - c.1543)
1522-1530

Tríptico da Paixão de Cristo

Quentin Metsys (1466–1530)
Século XVI

3ª Etapa

Entrevista com os grupos sobre a sua visita ao museu. Debate sobre a obra que irá ser investigada por cada grupo, de entre as três eleitas. É essencial assegurar uma conversa informal num lugar adequado, sem distrações ou ruído excessivo. Transmite-se aos alunos a utilização prevista da informação recolhida e assegura-se que a participação na entrevista não os prejudica. As questões são preparadas previamente, mas com abertura para o desenvolvimento de certos assuntos decorrentes das mesmas, de acordo com a escolha dos participantes. As entrevistas são gravadas de modo a obter informação mais rigorosa e permitir ao observador concentrar-se no diálogo com os participantes. Pretende-se estabelecer uma conversa livre e compreender as motivações em termos de percurso, opções tomadas e obras escolhidas. Igualmente, é importante analisar como os alunos interagem com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) fora da sala de aula e como estas podem contribuir para desenvolver as suas interpretações pessoais relativamente às obras de arte.

4ª Etapa

Corresponde a vários momentos de balanço do trabalho que está a ser desenvolvido pelos alunos relativamente aos dois exercícios propostos. Conversa com os alunos sobre a concretização do primeiro exercício e início do segundo exercício. É disponibilizada aos alunos uma página *web* com uma visita guiada ao MNMC para os ajudar nas suas tarefas. O segundo exercício dá seguimento ao trabalho já realizado:

- De entre as obras eleitas, é decidida, tendo em conta as preferências dos alunos, a atribuição de uma a cada grupo com o objetivo de produção de um trabalho que aborde as interpretações pessoais dos alunos e contexto histórico-artístico;
- Este trabalho deve ser realizado utilizando as TIC;

- A plataforma, a maneira como é apresentado (incluindo número de intervenientes), assim como todos os outros aspetos ficam ao critério dos alunos. Esta apresentação pode ser realizada através de uma música, um vídeo, uma história, um poema, uma dança ou qualquer outro meio escolhido pelo grupo.

5ª Etapa

Reunião com a turma para dialogar sobre os projetos que estão a ser desenvolvidos pelos alunos.

6ª Etapa

Período das férias do Natal reservado para a finalização dos trabalhos. Ao longo destas semanas encontra-se aberto um canal de comunicação para esclarecimento de dúvidas.

7ª Etapa

Apresentação dos trabalhos. De modo a haver tempo suficiente para todos os grupos, cada apresentação não deverá exceder 10-15m. Os grupos que apresentam um vídeo podem passar o mesmo com uma breve introdução feita pelo grupo. Diálogo/debate sobre as opções tomadas em termos de investigação histórico-artística e criação de significados próprios, livres e individuais da parte dos alunos.

8ª Etapa

Entrega final dos trabalhos.

9ª Etapa

Organização de uma exposição com os vídeos e objetos realizados pelos alunos. As exposições de trabalhos dos alunos são componentes essenciais da educação artística e servem como lentes através das quais se medem os objetivos de aprendizagem. Observar as obras dos colegas incentiva os alunos a experimentar novas técnicas, desenvolvendo as suas capacidades artísticas. Nas exposições de trabalhos dos alunos cria-se um sentimento de unidade e pertença, o que contribui para a construção de um sentido de comunidade e um ambiente mais positivo na turma. Na visita à exposição, os autores das obras sentem que a sua criatividade é valorizada, promovendo a sua autoestima e confiança.

Foi realizada uma primeira abordagem ao tema da avaliação num trabalho da disciplina de Currículo, Inclusão, Metodologias de Ensino e Avaliação, o qual serviu de base às duas etapas seguintes.

10ª Etapa

Preenchimento pelos alunos das grelhas de autoavaliação e avaliação das atividades referentes aos exercícios da UD. A autoavaliação sublinha a responsabilidade pela aprendizagem e aumenta a consciencialização dos alunos para o processo de avaliação. Também contribui para o envolvimento dos alunos e a aprendizagem autónoma. Adicionalmente, a autoavaliação e a avaliação das atividades ampliam o diálogo entre educadores e estudantes e transmitem informação preciosa sobre as perceções dos alunos que permite não só uma reflexão sobre a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, mas também uma avaliação do processo educativo por ambas as partes.

11ª Etapa

Avaliação formativa e sumativa. A avaliação formativa ocorre ao longo da UD através de métodos variados. Não é puramente focada nos critérios de avaliação, mas tem em conta o esforço desenvolvido pelo aluno e particularidades da aprendizagem não especificadas no currículo. Requer que os alunos sejam elementos ativos na sua própria aprendizagem, pois é fundamental que compreendam as suas capacidades e limitações para progredirem no seu percurso. A avaliação sumativa tem lugar no final da UD e refere-se à progressão na aprendizagem em função de critérios predeterminados. Exprime-se através de um valor quantitativo e utiliza métodos tão fiáveis quanto possível sem colocar em causa a validade. A expressão quantitativa do percurso de um aluno é um instrumento habitual de diálogo entre a escola e a sociedade que a rodeia. Os seus processos associados são acessíveis, não só aos educadores inexperientes que iniciam a sua carreira nos corredores do ensino, mas também na comunicação, tantas vezes delicada, entre as famílias e os diretores de turma. De fato, a existência de um formulário comum referente a procedimentos e metodologias de avaliação qualifica todos os participantes e simplifica a conferência professor-encarregado de educação. Contudo, este tipo de avaliação manifesta um valor puramente numérico que não representa a abrangência das capacidades e competências do percurso de um aluno, as dificuldades e resistências específicas e até o seu empenho e os sacrifícios passados para superar obstáculos.

12ª Etapa

Preenchimento de um questionário aberto, claro, simples e conciso por parte da turma com o objetivo de analisar o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como agentes ativos no enriquecimento das interpretações pessoais dos alunos relativamente às obras de arte. Além disso, importa compreender como atividades educativas interligadas com as TIC podem estimular processos de pensamento inovadores e criativos, onde os alunos assumem a responsabilidade de refletir sobre a sua própria aprendizagem no âmbito da disciplina de História da Cultura e das Artes. A apresentação de um questionário neste momento derradeiro prende-se também com a necessidade de compreender os pontos de vista dos alunos em relação às suas experiências no âmbito da UD.

3.5 Registos de observação

Partilho o trabalho do Grupo 1 como exemplo:

https://drive.google.com/file/d/1mXXEhFjjL8-7_jlx7e2dYbyt7ZLIse3Q/view?usp=sharing

Os vídeos dos outros grupos não podem ser partilhados no âmbito desta dissertação devido à presença dos alunos nos mesmos.

3.5.1 Entrevistas

A visita ao MNMC por parte dos grupos decorreu ao longo de algumas semanas. Foi dado um prazo extenso porque vários alunos não vivem na cidade e a turma encontrava-se um pouco sobrecarregada com trabalhos e testes. Decidiu-se que estas visitas deveriam acontecer com alguma flexibilidade de modo a evitar criar ansiedade na turma. Além disso, não foram colocadas restrições de presença. Em certos casos a visita foi levada a cabo por todos os membros do grupo e noutros houve uma divisão de tarefas e apenas uma parte dos elementos visitou o museu porque alguns alunos não tinham disponibilidade.

Como alguns alunos nunca tinham visitado o MNMC, as entrevistas foram pautadas por relatos entusiasmados. Um grupo não sabia que existia o criptopórtico do antigo fórum romano integrado no espaço do museu. Um aluno não apreciava muito obras religiosas, mas ficou a gostar do que encontrou nas salas. No âmbito do trabalho proposto, encontraram as 12 obras pedidas e houve um diálogo sobre as suas preferidas. Cada pessoa demonstrou preferência por uma obra diferente, mas depois de um breve debate escolheram as suas três obras. Não tiveram problemas no percurso

e foram ajudados pelos colaboradores do museu. Utilizaram dois *smartphones* no registo da informação e consideram que estes dispositivos são úteis porque permitem realizar diversas tarefas como anotar, gravar, fotografar e filmar a partir de um dispositivo e partilhar com os colegas todos os dados. Pretendem voltar outro dia com mais tempo.

Os alunos de outro grupo pensavam que ia ser aborrecido, mas gostaram da experiência e referem que visitar um museu com colegas é completamente diferente das visitas de estudo organizadas pela escola. Não tiveram problemas em encontrar as obras pedidas e a sua localização nas salas. Dividiram tarefas: um aluno ficou encarregado das fotografias, outro filmou as obras e um terceiro tratou das notas, cada um utilizando o seu *smartphone*. Consideram conveniente poderem utilizar um dispositivo pessoal com o qual estão familiarizados, ao contrário de audioguias ou outros aparelhos cedidos pelo museu.

Um grupo juntou-se numa mesa no museu, depois de identificar as 12 correspondências. Importava tomar decisões sobre a escolha das três obras. Dois alunos gostaram mais da escultura, em especial o “Retábulo da Natividade”. Outros preferiram a pintura, em especial a “Assunção da Virgem”: “porque a moldura é dourada” relaciona-se com a pintura e “realça mais certas cores” do que está representado. Este aluno acrescenta que sempre gostou mais da pintura relativamente à escultura. A “Deposição de Cristo no Túmulo” reuniu consenso “por causa de ser comovente em que estavam todos reunidos a consolar a Virgem” e “mostra a profunda tristeza que ela está a sentir”. Realizaram o percurso normal recomendando pela sinalização do museu e com a ajuda dos colaboradores. Utilizaram apenas um dos quatro *smartphones* que levaram para registar imagem e vídeo porque “tem mais qualidade na câmara”. As aplicações de notas foram usadas sobretudo para anotar “o que sentiam quando observavam as obras e como interpretavam as obras que escolheram”. O processo de decisão foi influenciado não só pelos aspetos estéticos, mas também pelas possibilidades documentais, isto é, ao mesmo tempo que os alunos elaboraram os registos, acederam à *internet* no *smartphone* para pesquisar as obras com o objetivo de escolher objetos com mais informação disponível *online*. Como a legenda de um conjunto escultórico não identificava bem as figuras, este grupo usou o *smartphone* para pesquisar e identificar corretamente a composição. Um aluno referiu que costuma investigar as obras na *internet* quando visita um museu. Todos concordam que a fotografia é essencial para captar todos os dados disponíveis em legendas e painéis informativos.

Outro grupo decidiu não focar a sua visita nas obras propostas, mas realizar o percurso integral proposto pelo museu. Iniciando no criptopórtico, passando pela sala

da escultura e até ao piso -1 para ver a “Última Ceia” e acabando no primeiro piso. Estes alunos focaram-se na intensidade das expressões presentes na escultura. As suas obras escolhidas foram o “Tríptico da Paixão de Cristo”, a “Deposição de Cristo no Túmulo” e a “Última Ceia”. Apreciaram como, ao longo das salas, várias representações da crucificação de Cristo se sucediam com diferentes níveis de dramatismo. A visita foi coordenada de modo a acontecerem pequenas conversas juntos das obras que salientavam os aspetos mais relevantes de cada obra de acordo com a interpretação de cada elemento do grupo. Depois de um curto debate na sala de aula sobre as obras, decidiram que o seu trabalho iria incidir na “Última Ceia” pelo tratamento expressivo e realista das figuras e a descrição detalhada na sala. Todos os membros deste grupo consideraram que foi uma atividade calma e divertida.

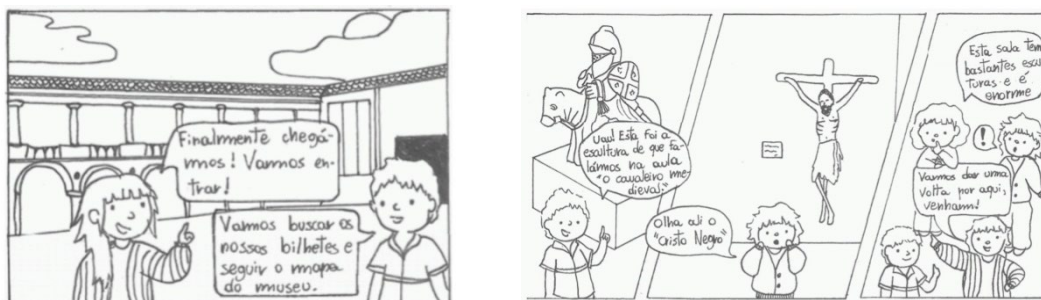
Um grupo optou por modificar a data da sua visita para poderem participar todos os elementos. Defendem que faz mais sentido estarem todos juntos, conversarem sobre as obras no próprio local e partilharem a experiência de explorar um museu em conjunto do que enviar um elemento para realizar os registos e depois trabalhar à distância. Dividiram tarefas e uma pessoa ficou responsável pelos registos fotográficos e videográficos. Consideram que a utilização do *smartphone* na transposição de dados histórico-artísticos entre o espaço museológico e a sala de aula permite captar toda a informação pretendida e posteriormente analisar, verificar e detetar pormenores com mais tempo. No entanto, admitem que o constante manuseamento destes dispositivos pode causar momentos de distração. Apesar do cansaço causado pela escassez de transportes públicos no feriado (a entrada é grátis nos domingos e feriados), divertiram-se e conheceram o museu todo. Na próxima visita vão igualmente fazer uso destes meios digitais para recolher informação.

O último grupo também distribuiu tarefas: um aluno pesquisou as obras propostas, outro realizou as fotografias e vídeos e um terceiro fez a planta do percurso. Os colaboradores do museu foram uma ajuda preciosa na orientação entre salas. Aproveitaram para ver todas as obras em exposição e ler um pouco sobre elas. Consideram que os dispositivos digitais “aumentaram o interesse e deram abertura para refletir sobre as obras”, facilitando o processo de decisão. Além disso, facilitaram a organização da experiência global - as fotografias das placas informativas permitiram planificar toda a informação mais facilmente. Sentiram também que lhes permitiu envolverem-se mais no contexto histórico das obras através de pesquisas *online* realizadas no local. Como se dedicaram mais à escultura por gosto pessoal, acabaram por fazer um uso mais extensivo do vídeo. Sentem que esta atividade foi mais uma aventura do que um trabalho da escola.

3.5.2 Observação/Trabalhos

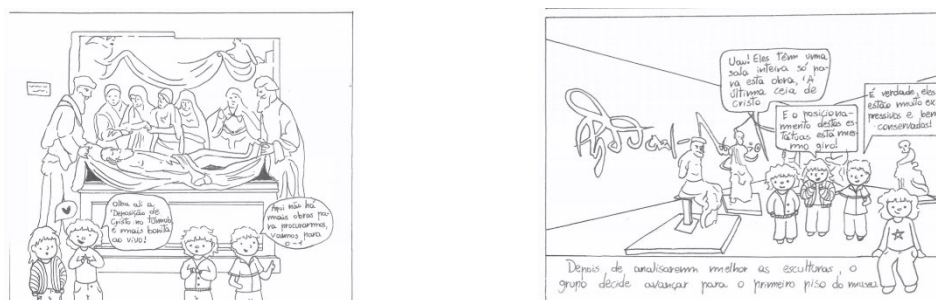
3.5.2.1 Grupo 1

Os alunos do grupo 1 escolheram realizar uma banda desenhada que relata a sua exploração do espaço do museu e concretização das atividades propostas. Desta maneira, a primeira parte do trabalho final apresenta uma narração da sua visita em quadrinhos.



Fotografias 9 e 10 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 1.

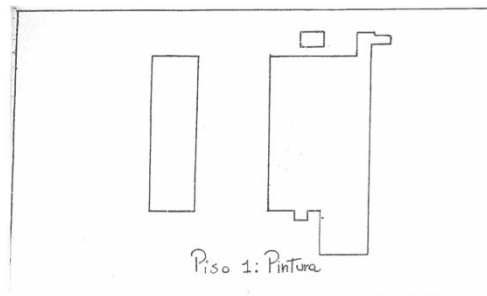
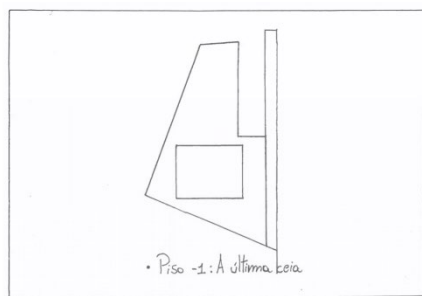
Os momentos mais importantes do seu percurso aparecem desenhados em sequência. Nesta imagem vemos o “Cavaleiro Medieval” de Mestre Pero, que foi estudado nas aulas de HCA do 10º ano, mais concretamente no módulo “A Cultura da Catedral”. É interessante observar como os alunos reencontram referências passadas e incluem na sua pequena história uma alusão às aulas do ano anterior, relacionando com o conhecimento adquirido sobre a escultura gótica e construindo essa ponte entre a sala de aula e o museu. Esta obra em particular foi muito apreciada pelos alunos.



Fotografias 11 e 12 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 1.

Nestas salas, o grupo contempla a “Deposição de Cristo no Túmulo” de João de Ruão, salientando a diferença entre a imagem digital e o objeto em si mesmo no espaço museológico. Na aula de apresentação/preparação da atividade, foi dada aos alunos a

lista de obras a encontrar no museu sem mais informação. A “Última Ceia” de Hodart impressiona os alunos pela sua presença e expressividade.



Fotografias 13 e 14 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 1.

O desenho esquemático dos pisos realizado pelos alunos transmite de uma maneira simples e eficaz o espaço expositivo.



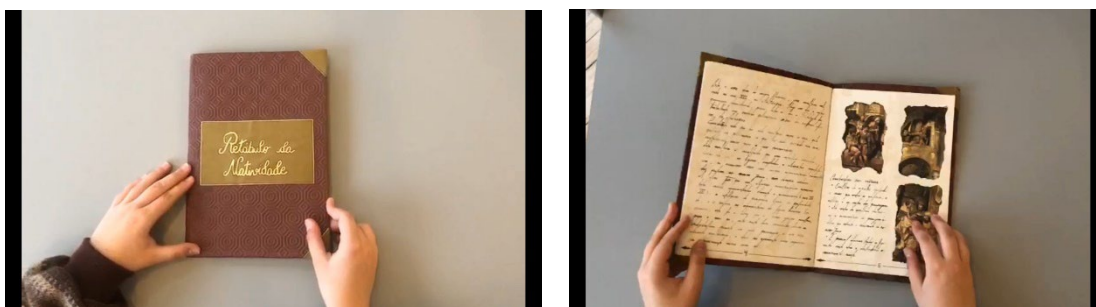
Fotografias 15 e 16 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 1.

Depois de finalizada a primeira parte da atividade, o grupo refletiu sobre o que viu e iniciou o processo de decisão. De acordo com o estipulado nas instruções, deveriam selecionar três obras, mas, ao longo do percurso, estes alunos desenvolveram uma relação afetiva com o “Retábulo da Natividade” e decidiram que esta seria a “sua” obra. Quando questionados sobre a razão da sua escolha, respondem que o retábulo “está muito bem concebido devido ao individualismo presente em cada personagem e em cada elemento arquitetónico, e dado que apresenta uma organização impressionante numa cena só”.



*Figura 5 - Retábulo da Natividade, autor desconhecido, século XVI.
Fonte: <https://artsandculture.google.com/>*

A segunda parte do trabalho é exclusivamente focada nesta obra. Partindo das primeiras impressões que tiveram lugar no museu, os alunos constroem as suas interpretações pessoais e destacam os pormenores que consideram mais importantes, com a ajuda de uma cuidada investigação histórico-artística.



Fotografias 17 e 18 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 1.

A última etapa consiste na elaboração de um livro com pormenores da obra onde é salientada a qualidade da policromia e a relação entre os volumes. Adicionalmente, foi estabelecida uma relação à arte do Renascimento a partir de observações como a utilização da perspetiva linear, a profundidade e o realismo na representação da figura humana.

3.5.2.2 Grupo 2

O grupo 2 estabeleceu uma organização metódica assente na distribuição de várias tarefas: associar as obras aos respetivos nomes; apresentar o percurso realizado; localizar as obras nas salas; apresentar a obra escolhida com a interpretação pessoal da mesma e o seu contexto artístico e histórico; justificar a decisão de optar por esta obra; o poema como veículo de interpretação.

A iluminação dramática e a composição cuidadosamente planejada pode evocar sentimentos de tristeza, fragilidade, contemplação ou até mesmo inspiração espiritual, dependendo da perspectiva de quem a observa.

Observamos, assim, um contexto interpretativo muito pessoal que sustenta esta decisão. Os alunos têm plena consciência de que a mesma obra desperta interpretações diferentes em cada um deles e refletem sobre essa constatação. Perante a escultura, tomam a iniciativa de usar os seus dispositivos para pesquisar *online* e realizar anotações sobre as impressões suscitadas pela composição. O *smartphone* também ajudou a esclarecer sobre a identidade das figuras. Em última análise, o grupo medita sobre as implicações desta escolha:

(...) escolher "A Deposição de Cristo no Túmulo" para análise/apreciação neste trabalho, mostra a importância na evolução da arte e o seu poder em provocar reflexões profundas sobre temas centrais à experiência humana. Esta obra serve como uma janela para questões fundamentais sobre fé, arte e o significado da vida.



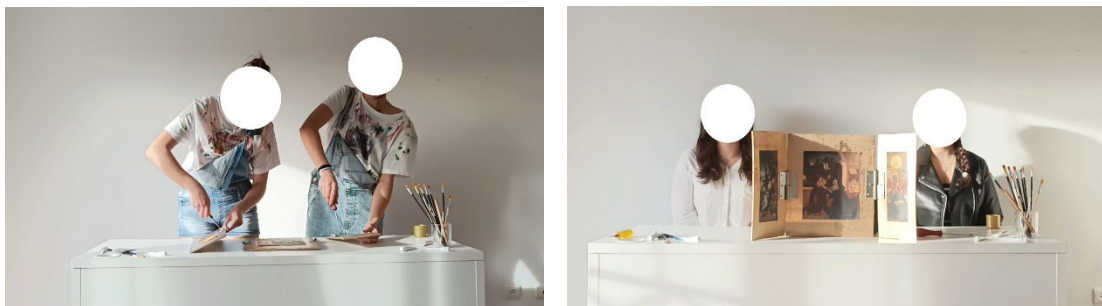
Fotografias 23 e 24 – 'Frames' do vídeo elaborado pelo grupo 2.

É na continuação de um diálogo pluridisciplinar em torno da “Deposição de Cristo no Túmulo” que os quatro alunos deste grupo decidem incorporar no trabalho dois poemas: o primeiro é “O Menino da sua Mãe” de Fernando Pessoa e o segundo é uma criação original de uma aluna do grupo, intitulada “O Adeus Silencioso: O Eterno Suspiro do Meu Filho”. Neste caso, é relevante a forma como se estruturam e se inter-relacionam os processos interpretativos dos alunos, múltiplos e diversos, intensamente debatidos, e originando a exploração de dois poemas que enfatizam a sofrimento de uma mãe pela perda de um filho. Torna-se igualmente importante refletir como, graças às TIC, a aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar e em qualquer altura, sustentando as

interpretações pessoais dos alunos e o pensamento crítico, e eliminando as fronteiras entre estudo formal e informal.

3.5.2.3 Grupo 3

Os alunos do grupo 3 decidiram elaborar uma pequena peça de teatro que serviu de enquadramento visual à história da sua experiência pessoal no museu. Nesta encenação, dois artistas “produzem” um tríptico semelhante ao “Tríptico da Aparição de Cristo à Virgem”, que posteriormente é analisado e explicado por dois jovens historiadores, que falam sobre o percurso e a obra escolhida.



Fotografias 24 e 25 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 3.

A escultura “Cavaleiro Medieval” foi uma das primeiras obras a chamar a atenção do grupo porque “não é um tema religioso como quase todos” no espaço do museu. Por outro lado, o “Tríptico da Aparição de Cristo à Virgem” foi a obra escolhida devido a uma preferência pela pintura e porque os três painéis podem significar mais informação disponível.



*Figura 6 – “Tríptico da Aparição de Cristo à Virgem”, Garcia Fernandes, 1531.
Fonte: <https://artsandculture.google.com/>.*



Fotografia 26 - "Triptico da Aparição de Cristo à Virgem", Garcia Fernandes, 1531.
Fonte: fotografia tirada no MNMC.

Na opinião dos alunos:

Este tipo de trabalho foi muito importante e divertido porque não só pudemos analisar vários tipos de arte, como também deu para entender os gostos dos nossos colegas e as suas diversas maneiras de pensar.

Fazer este trabalho foi uma tarefa muito engraçada, pois não ficámos tão saturados como o normal pelo facto de estarmos constantemente sentados numa sala de aula (...).

Visitar o museu foi uma experiência incrível. Ao admirar as obras-primas de determinados artistas fomos transportados para outros tempos e lugares conectantes com a criatividade e genialidade por trás de cada obra. A diversidade de técnicas e estilos convidou-nos a apreciar a beleza em suas diversas formas, despertando emoções e reflexões. É uma oportunidade única de emergir no mundo da arte e expandir o nosso horizonte cultural, deixando-nos com uma sensação de admiração e encanto.

A visita ao museu despertou-me uma maior curiosidade por obras do Renascimento, principalmente pinturas. Acho que foi um trabalho diferente do normal que, no fundo, permitiu ter uma experiência agradável e enriquecedora com os amigos, e não apenas na parte de trabalhar. Apesar do contratempo que tivemos ao encontrar o museu fechado, acho que valeu bastante a pena e foi bastante produtivo.

É relevante salientar a organização de todo o trabalho e a iniciativa dos alunos em construir uma interpretação da experiência assente na representação de papéis ligados à criação artística.

3.5.2.4 Grupo 4

Este grupo decidiu explorar o museu de acordo com o percurso convencional, com início no criptopórtico. A primeira obra que causou um significativo impacto nos alunos foi a “Deposição de Cristo no Túmulo”:

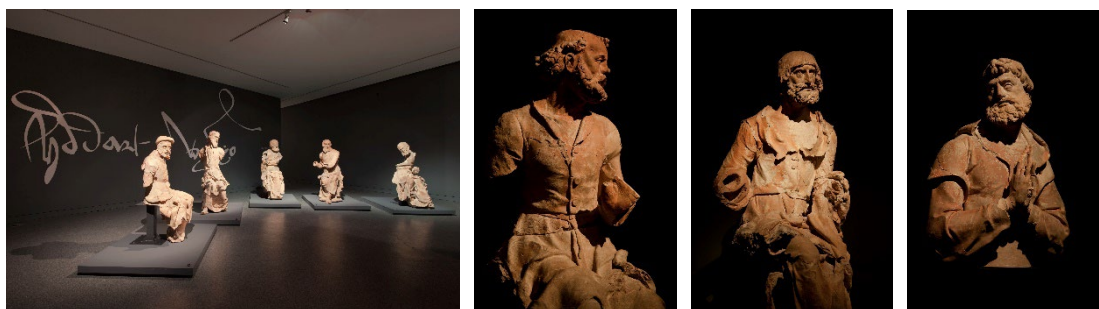
Ao primeiro contacto com esta, todos os membros do nosso grupo ficaram estupefactas e surpreendidas pela delicadeza da representação das personagens, num cenário que transmite um grande impacto emocional.

Porém, no piso -1, encontraram um conjunto misterioso que originou várias questões:

“Por que razão esta sala está apenas dedicada a esta obra? Porque é que estas esculturas estão todas destroçadas?”

Também notámos que as paredes escuras da sala e a iluminação estavam estrategicamente colocadas de modo a favorecer e enaltecer as esculturas. Não notámos este tipo de cuidado com a cenografia das outras peças, o que indicou que seria uma peça de destaque e sugestionou-nos a perceber a importância da “Última Ceia” de Hodart.

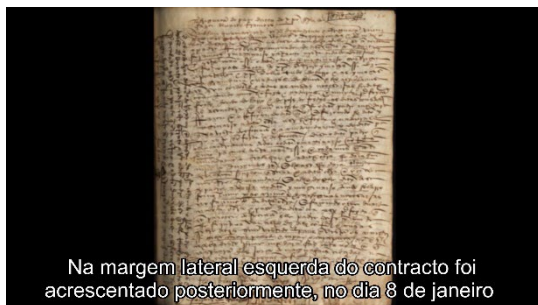
É evidente que toda a envolvimento do conjunto, incluindo a disposição das figuras, a luz que nelas incide e a arquitetura da sala contribuíram para despertar nos alunos, durante o seu processo de interpretação, uma intensa vontade de investigar e querer saber mais sobre a obra. É um exemplo de como uma cuidada apresentação no espaço do museu consegue cativar os alunos de uma forma impossível de replicar na sala de aula.



Figuras 7 e 8 – “Última Ceia”, Filipe Hodart, século XVI.
Fonte: <https://artsandculture.google.com/>.

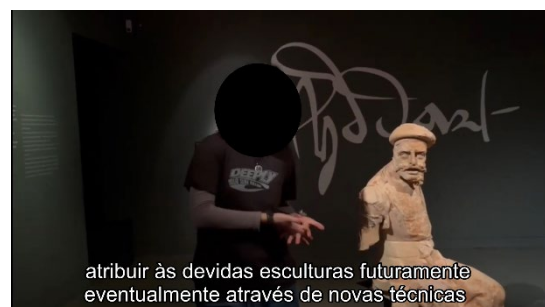
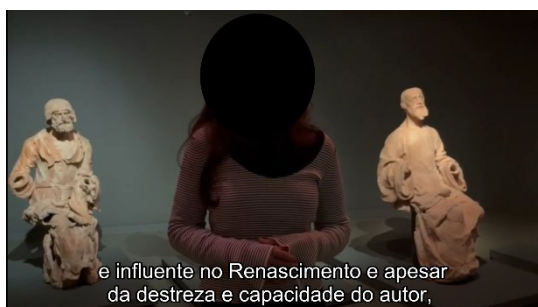
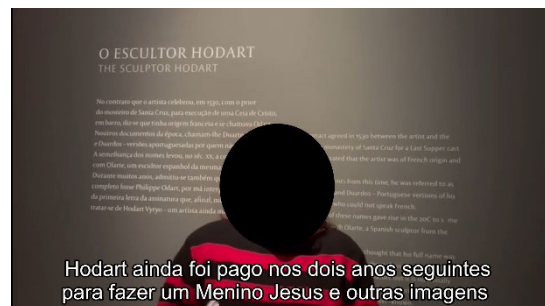
Assim, este grupo empreendeu uma extensa pesquisa sobre diversos aspetos da escultura, desde as afinidades com a escultura em barro de tamanho natural praticada na Bolonha, passando pela vida de Hodart, o contexto histórico da altura, a

encomenda da obra e o respetivo contrato. Todos estes detalhes estão presentes num pequeno documentário produzido pelos alunos com legendas.



Fotografias 27, 28, 29 e 30 – 'Frames' do vídeo elaborado pelo grupo 4.

Adicionalmente, os alunos assumiram o papel de jovens curadores em plena sala do museu (com as devidas autorizações da direção) com o objetivo de explicar e comentar pessoalmente a informação que encontraram com a sua investigação.



Fotografias 31, 32, 33 e 34 – 'Frames' do vídeo elaborado pelo grupo 4.

É interessante refletir sobre como, face ao entusiasmo suscitado pela obra, este grupo empreendeu um trabalho exaustivo, que se iniciou no espaço do museu, onde os alunos utilizaram as TIC para recolher informação e enriquecer as suas interpretações pessoais, teve continuidade em bibliotecas e arquivos, onde procuraram recolher todas as informações disponíveis sobre a obra, e atingiu o seu derradeiro capítulo no regresso ao museu, na sala da “Última Ceia” onde, através das TIC, nos deram a conhecer a sua visão particular sobre a obra que mais os sensibilizou. Ao longo de semanas, pesquisaram, recolheram, categorizaram, e interpretaram informação numa atividade que conjugou experiências físicas, sociais e intelectuais e estimulou diferentes tipos de aprendizagem.

3.5.2.5 Grupo 5

Os alunos do Grupo 5 realizaram um percurso que teve início no criptopórtico e fim na pintura portuguesa.



Fotografias 35 e 36 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 5.

Escolheram a escultura em madeira “Cristo Negro” como a sua obra devido à impressão que exerceu sobre o grupo, durante a sua visita. Destacam o “dramatismo na boca entreaberta”, o “gotejar de sangue ao longo dos braços” e o “sentimento realista”. A teatralidade de uma tragédia e o sofrimento desmedido estiveram sempre presentes no processo interpretativo partilhado pelos elementos do grupo, despertando sentimentos muito fortes que os levaram a querer saber mais sobre a obra.

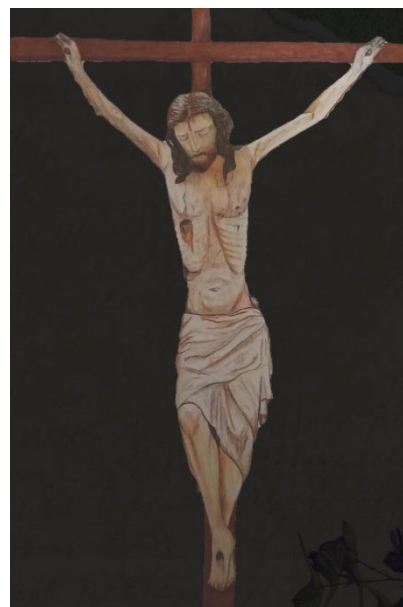
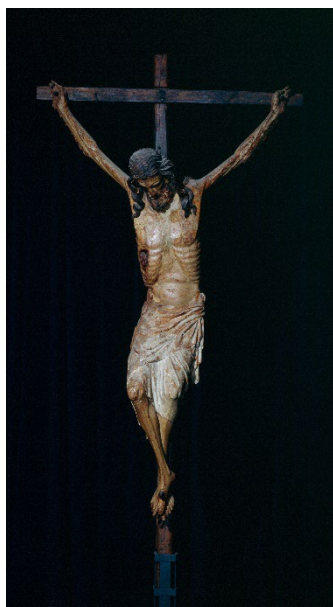


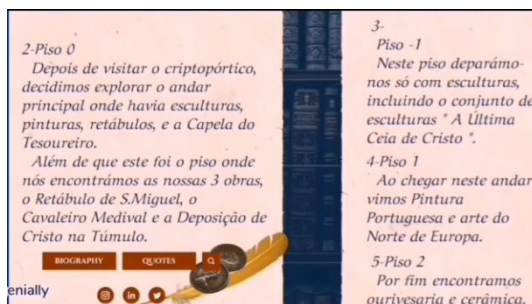
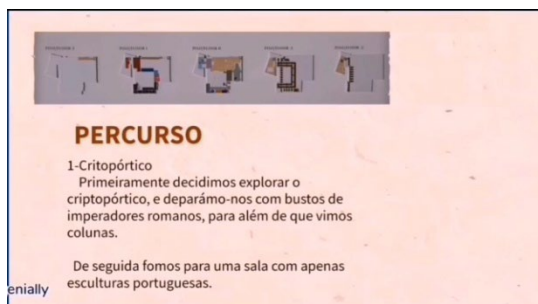
Figura 9 – “Cristo Negro”, autor desconhecido, século XIV.
Fonte: <https://artsandculture.google.com/>.

Fotografia 37 – Desenho da Obra “Cristo Negro” realizado por um aluno do grupo 5.

Além de uma investigação coerente, os alunos realizaram um desenho que salienta e desenvolve aspetos mais marcantes da obra, como as feridas no tronco da obra, a emaciação na visibilidade das costelas e a expressão do rosto. O tratamento da cor, os contornos e a disposição dos braços da figura dão-nos pistas sobre o nível de envolvimento emocional dos alunos, profundamente ligado às suas interpretações pessoais.

3.5.2.6 Grupo 6

Este grupo iniciou a sua visita também no criptopórtico e levou a cabo uma extensa investigação sobre as obras propostas.



Fotografias 38 e 39 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 6.

Inicialmente, os alunos escolheram as obras “Deposição de Cristo no Túmulo”, “Cavaleiro Medieval” e “Retábulo de São Miguel Arcanjo”. Um dos alunos refere as causas que o levaram a optar pela “Deposição de Cristo no Túmulo”:

A obra “Deposição de Cristo no Túmulo” chamou-me logo bastante a atenção por causa do seu tamanho, além de ao chegar-me um pouco mais perto, reparei na quantidade de detalhes que esta obra tinha. Ainda devemos ressaltar que o escultor ao criar aquelas expressões e gestos das personagens, conseguiu criar realismo e profundidade religiosa de uma maneira perfeita.

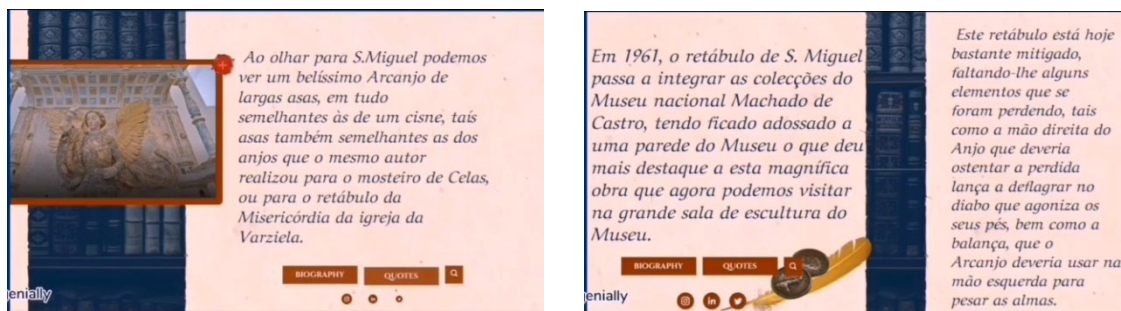
A obra “Cavaleiro Medieval” foi mencionada por um dos alunos devido à clareza das suas linhas:

Na minha opinião, a obra (...) contrariaria a sua simplicidade e tamanho, o que acaba por a destacar no museu e foi por isso que eu a escolhi. (...) A sua simplicidade foi o que me atraiu, e mesmo como tal fator ela não fica atrás de outras obras.

O “Retábulo de São Miguel Arcanjo” prendeu a atenção do aluno P. pela exuberância dos seus pormenores:

Na minha opinião, eu gostei bastante desta obra em geral, os detalhes na roupa de São Miguel são incríveis, nas asas também e não só, todos os detalhes são muito fascinantes. Também gostei muito da composição em si e acho que os elementos todos do retábulo complementam a desforra de São Miguel do demónio (...).

Esta obra acabou por ser a eleita pelos alunos, que destacaram “a pose teatral, mas serena do anjo numa composição equilibrada” e o “muito rigor”. É de salientar a relação que se estabelece entre as interpretações próprias dos alunos e as obras, que os motivam e incentivam a empenharem-se ativamente na aprendizagem, colaborando em conjunto na criação de dinâmicas e estratégias de comunicação, como se fossem curadores num museu.



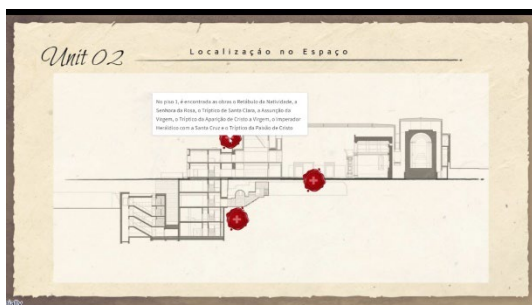
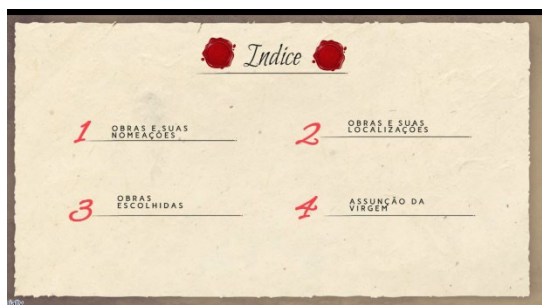
Fotografias 40 e 41 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 6.



Figura 10 – “Retábulo de São Miguel Arcanjo”, João de Ruão, 1537.
Fonte: fotografia tirada no MNMC.

3.5.2.7 Grupo 7

O Grupo 7 produziu um cuidado relatório da sua visita através de uma vista lateral do espaço do museu. Depois de escolhidas três obras inicialmente, optaram por estudar a “Assunção da Virgem” e realizaram um desenho através de software gráfico num dispositivo digital (*tablet*) baseado nas suas interpretações pessoais. Esta releitura da obra enfatiza as manchas de cor num tratamento estilizado que reflete uma visão mais despojada da composição. De certa maneira, a nova imagem parece deixar para trás um vocabulário simbólico complexo, desenvolvido em diversos detalhes, para favorecer uma unidade estilística que parece saída de uma banda desenhada. De salientar a negação da expressão nos rostos das figuras.



Fotografias 42 e 43 – ‘Frames’ do vídeo elaborado pelo grupo 7.



Figura 11 – “Assunção da Virgem”, Vicente Gil, c. 1475-1500”.
Fonte: fotografia tirada no MNMC.

Fotografia 44 – Desenho da Obra “Assunção da Virgem” realizado por um aluno do grupo 7.

3.6 Análise do questionário apresentado à turma

Este questionário segue os princípios éticos inerentes à atividade de investigação, garantindo o anonimato dos participantes e a confidencialidade da informação recolhida. foi colocado à turma a partir do *Google Forms* depois de solicitada autorização à Direção da Escola Secundária Avelar Brotero. De 29 alunos que compõem a turma 11.º 2B, 16 responderam ao questionário.

3.6.1 Resultados das respostas dos alunos à pergunta “De que forma a utilização de um dispositivo digital (como o *smartphone*) influenciou a visita ao museu? Que relevância teve na sua experiência educativa?”

A grande maioria das respostas sublinha a importância da utilização de um dispositivo digital no registo de dados (como notas, fotografias e vídeo) e na pesquisa de informação para além do que se encontra disponível no espaço do museu. É de salientar, igualmente, o relevo deste tipo de ferramentas na experiência educativa dos alunos, nomeadamente na facilidade de armazenamento de informação e na comunicação com colegas e professores.

“Dava para pesquisar sobre questões que os guias não sabiam responder.”

*“Do meu ponto de vista, os dispositivos digitais foram essenciais para a realização deste trabalho. Durante a visita, enquanto um elemento do grupo fotografava e gravava as obras e suas respetivas legendas (principalmente as relevantes para o trabalho em questão), outro elemento anotava (também no *smartphone*) informações relativas a cada obra. Desta forma, evitámos visitar o museu muitas vezes e obtivemos facilmente a informação necessária, sem a necessidade de levar um caderno e caneta para fazer anotações.”*

“O dispositivo foi utilizado no museu para tirarmos fotos das obras, vídeos e etc. Já por fora, utilizámos para pesquisas, compartilharmos informações com os integrantes do grupo, e também obter direcionamentos sobre o que melhorar ou acrescentar no trabalho através do professor José Marques e da professora Carla.”

“A utilização de um dispositivo digital influenciou a visita ao museu no sentido em que facilitou na recolha de informação, tanto por fotografias como por simplesmente anotações no telemóvel (o que é bastante mais eficaz e rápido do que escrever manualmente). Foi também um fator indispensável na pesquisa de conteúdo relativamente às obras em questão.”

“Através do telemóvel pudemos recolher imagens e vídeo que futuramente iam ser utilizados no trabalho, mas que também iam ficar como uma memória daquilo que vimos e das experiências que tivemos no museu. Também recolhemos notas que no futuro nos podem ajudar.”

3.6.2 Resultados das respostas dos alunos à pergunta “De que maneira a utilização de um dispositivo digital (como um *smartphone* ou *tablet*) pode contribuir para enriquecer as interpretações pessoais dos alunos relativamente às obras de arte?”

As respostas dos alunos evidenciam as possibilidades dos dispositivos digitais no acesso a informação complementar durante a visita, o que contribui para a construção de processos interpretativos mais autónomos da informação convencional presente no espaço do museu. Ao tomar a iniciativa de pesquisar *online* enquanto observam a obra, os alunos têm a oportunidade de aprofundar determinados pontos de vista, detalhes ou temas pertinentes que despertaram interesse e assim desenvolver uma rede de significados personalizada que sustenta e valoriza as suas interpretações pessoais.

“Pode enriquecer as interpretações pessoais dos alunos em relação às obras de arte ao fornecer acesso a informações adicionais, recursos de multimédia e ferramentas interativas, promovendo uma compreensão mais profunda e um envolvimento crítico com as obras.”

“É importante porque podemos aprender de forma autónoma.”

“Podemos pesquisar diferentes informações e assim formar as nossas opiniões pessoais.”

“Quando me informo acerca das obras de arte propostas, recolho informação ou apreciações críticas que inevitavelmente me vão influenciar, ajudando-me a formar a minha própria opinião sobre a obra. Ao pesquisar sobre as obras de arte fico também mais enriquecida em termos culturais.”

“Conseguimos pesquisar informações relevantes sobre o que queremos saber mais ou precisamos saber.”

“Os diapositivos digitais dão imenso jeito para enriquecer as nossas interpretações pessoais relativamente às obras de arte porque podemos aceder a informações adicionais sobre as obras de arte, incluindo detalhes sobre o artista, contexto histórico e estilo artístico, pois isto ajuda a compreensão mais profunda das obras.”

3.6.3 Resultados das respostas dos alunos à pergunta: “Como pode a utilização de um dispositivo digital (como um *smartphone*) facilitar a troca de informação entre o museu e a sala de aula?”

As respostas da turma destacam as potencialidades destes dispositivos digitais na permuta de informação entre o espaço do museu e a sala de aula. De acordo com os alunos, a utilização do *smartphone* permite uma comunicação mais dinâmica entre os dois pólos, não só de dados, mas também de sensações pessoais, emoções e intuições particulares que podem ser analisadas posteriormente.

“A troca de informação entre o museu e a sala foi possível através do trabalho em forma de vídeo, que permite levar vídeos, fotografias, assim como sentimentos e emoções que não seriam possíveis transmitir através de, por exemplo, texto, aos alunos que não visitaram o museu.”

“Neste trabalho em questão, foi também fundamental como meio de troca de informação entre o museu e a sala de aula visto que usámos um dispositivo digital, não só para recolher informação, como para fotografar, gravar e até como meio de apresentação (através de um vídeo onde apresentámos a obra).”

“Facilita a troca de informações entre o museu e a sala de aula através das fotos tiradas, pesquisas, comunicação em tempo real e acesso a recursos educacionais online. Isso enriquece a experiência educativa, permitindo uma interação mais dinâmica e ampla entre os dois ambientes.”

“As novas tecnologias permitem uma comunicação mais rápida com os professores e com os grupos de trabalho, permitem-nos tirar dúvidas de forma mais rápida sem precisar de perder tempo na aula.”

“A utilização de um diapositivo digital facilita a troca de informação entre o museu e a sala de aula porque, por exemplo, alguns museus oferecem tours virtuais ou aplicativos que permitem que os alunos explorem as exposições do museu, neste caso o Museu Machado de Castro tinha esta opção que ajudou muito, permitindo que os alunos experimentem as obras de arte de forma virtual e interativa sem irem até o museu.”

3.6.4 Resultados das respostas dos alunos à pergunta: “Qual o contributo das tecnologias de informação e comunicação para a recolha de informação durante o desenvolvimento dos trabalhos?”

As respostas dos alunos evidenciam o potencial das TIC relativamente ao acesso à informação e captação de registos em qualquer local (e sobretudo no museu). Além disso, facilitam a comunicação e partilha de experiências, assim como o desenvolvimento de interpretações independentes.

“Os dispositivos digitais foram um contributo fundamental para a realização deste trabalho uma vez que atualmente encontra-se quase todo o tipo de informação que pretendemos na internet e deste modo torna mais fácil a pesquisa e alguma dúvida que surgiu pudemos assim rapidamente esclarecer.”

“As tecnologias facilitaram, sem dúvida alguma, a recolha de informação, uma vez que possibilitaram fotografar e gravar a obra, pesquisar acerca da mesma e também ajudou no esclarecimento de dúvidas de aluno para professor (através do gmail).”

“Com os meios digitais podemos dialogar à distância com os colegas de grupo e trabalhar à distância.”

“Podemos pesquisar e desenvolver um trabalho mais autónomo.”

3.7 Alguns comentários dos alunos sobre este projeto

“Aprendi mais sobre a história das esculturas da obra estudada pelo meu grupo - a Última Ceia. Foi deveras interessante aprender mais sobre as suas características e sobre o modo como foram trabalhadas. Gostei também de ter trabalhado em grupo, é algo que torna o trabalho mais interessante tal como desenvolve as nossas capacidades de colaboração e promove a partilha de ideias. Penso que não tenha havido algo que tenha gostado menos.”

“1º aprendi muito sobre alguns dos monumentos e artistas de Coimbra da época 2º gostei imenso de visitar o museu com as minhas colegas e 3º não há nada que eu não gostei nesta atividade.”

“Tomei conhecimento de obras que não conhecia e gostei muito do método de trabalho.”

“Aprendi mais sobre a obra escolhida, assim como um pouco sobre as outras obras apresentadas pelos outros alunos, a parte que mais gostei foi de realizar o trabalho (desenho) sobre a obra e a parte que menos gostei foi de editar os áudios para o vídeo da apresentação.”

“Foi um trabalho diferente do normal, permitiu uma exploração mais criativa do tema, assim como um maior convívio na realização do mesmo. Acho que o que mais gostei foi a ida ao museu e o que menos gostei foi gravar o vídeo porque acaba por ser difícil fazer gravações em grupo sem haver imensas repetições.”

“Gostei muito do Museu Nacional Machado de Castro, além de estar repleto de obras maravilhosas tem uma ótima diversidade e muito provavelmente irei voltar um dia para rever as obras. Neste trabalho descobri e aprendi características de certas obras tanto como os seus autores e não só e na minha opinião não acho que houve algo de que eu não gostei.”

“Gostei muito de a atividade ser diferente das aulas e penso que foi uma boa forma para a aprendizagem de forma mais dinâmica.”

“Gostei muito deste trabalho, pois não só requiere pesquisa, mas também explora a parte criativa, dando mais liberdade aos alunos para criar (o que pode ser essencial para futuros projetos). Além disso, como trabalho de pesquisa, ajuda-nos a obter mais conhecimento nesta área da História da Cultura e das Artes. É uma maneira mais interessante de aprender e partilhar conhecimento.”

“A visita ao Museu Machado de Castro foi muito educativa e organizada porque conheci muitas coisas que não sabia e ajudou-me a perceber melhor a matéria. Também gostei da ideia em relação a criatividade que podíamos fazer com os trabalhos.”

Os resultados dos alunos na avaliação deste projeto podem sugerir um maior empenho e motivação, provavelmente relacionado com a visita livre ao MNMC e a utilização das TIC.

4 Considerações finais

A presente dissertação teve como objetivo estudar o potencial da integração das TIC no ensino da disciplina de HCA.

A primeira premissa considerada foi a integração na sala de aula de manifestações das TIC que têm marcado a sociedade nas últimas décadas.

As imagens participam na produção e transmissão de conhecimentos em muitas disciplinas. O trabalho do professor de HA encontra na imagem uma contradição, pois passamos a maior parte do tempo na sala de aula a discutir o que não está lá - a obra de arte ausente, traduzida por uma representação mostrada num ecrã. Adicionalmente, a forma como apresentamos a imagem da obra de arte na sala de aula não é um aspeto passivo, mas tem o poder de influenciar a forma como o aluno compreende e constrói as suas referências (Murray, 2011, p. 316). Paralelamente, à medida que as possibilidades das TIC crescem, em todas as escolas (e em algumas salas de aula) encontramos alunos completamente absorvidos na sua interação com o telemóvel. Esta alteração da cultura da sala de aula tem suscitado um debate aceso entre professores e investigadores. Existe o receio de que a disponibilidade permanente de todo o conhecimento suscitada pelas TIC possa prejudicar o ensino (Hollander, 2018). Além disso, alguns docentes consideram banir os telemóveis da sala de aula, e até da escola, para evitar distrações com jogos ou redes sociais. Contudo, o potencial transformador das TIC não deve constituir apenas uma ameaça, mas um estímulo para novas explorações e colaborações ao serviço do processo ensino-aprendizagem.

O ensino da HA em Portugal foi sempre marcado por uma perspetiva orientada para os factos históricos e aspetos formais. As aulas de HCA caracterizam-se por uma tradição metodológica frequentemente conservadora que privilegia processos tradicionalmente expositivos. A lecionação dos conteúdos é muitas vezes centrada no professor e demasiado extensa e repetitiva, o que condiciona a participação e provoca desmotivação nos alunos. O excessivo peso do conhecimento histórico sobre o potencial interpretativo de imagens e objetos artísticos no ensino da HA sempre predominou em Portugal, apesar de algumas críticas fundamentadas e pese embora o entendimento contemporâneo da HA como uma hermenêutica onde se torna impossível excluir o papel do interpretante. A historiografia da própria disciplina é uma genealogia de metodologias diversas que se sucedem e relacionam entre si. Os alunos devem participar ativamente na construção de um conteúdo interpretativo pertinente a uma obra de arte. As “Aprendizagens Essenciais” defendem, igualmente, a perspetiva pessoal, a investigação autónoma e o juízo crítico como competências essenciais a desenvolver pelos alunos (M.E., 2022).

Neste sentido, a utilização das TIC pode ser fundamental no desenvolvimento de metodologias de ensino inovadoras que colocam o aluno no centro do processo interpretativo. Na base deste estudo está o potencial transformador dos dispositivos digitais que pode contribuir para o aluno deixar de ser um recetor passivo de informação que lhe é apresentada com autoridade e passar a ser um elemento ativo na construção de uma interpretação. Pretende-se que o aluno empregue estes meios promissores para se aproximar da obra de arte, seleccionar o que encontra, organizar o que vê, interpretar criticamente o que está à sua frente, considerar certos aspetos que acha mais relevantes, dar a sua opinião fundamentada, construir a sua leitura e comunicá-la aos outros nos seus termos.

A questão de partida - *Como podem as TIC contribuir para complementar as propostas programáticas e metodológicas da disciplina de História da Cultura e das Artes através da inclusão dialética das interpretações dos alunos relativamente às obras de arte?* - pretende responder a estas premissas e suscita questões relacionadas com o papel das TIC no desenvolvimento das metodologias tradicionais da HA e a sua capacidade de promover as interpretações pessoais dos alunos em relação às obras de arte. O primeiro objetivo decorrente da questão principal envolve a interação dos alunos com as TIC na sala de aula. As respostas dos alunos ao questionário destacam as possibilidades dos dispositivos digitais no acesso a conteúdos educacionais *online*, na comunicação entre alunos e o professor, no esclarecimento de dúvidas de maneira mais rápida e na permuta de informação entre o trabalho de campo no museu e a sala de aula. Foi relevante, no projeto desenvolvido, o entusiasmo dos alunos na utilização destes dispositivos, o que contribuiu para a sua motivação.

O segundo objetivo procedente da questão principal prende-se com a função das TIC no desenvolvimento das capacidades de reflexão e juízo crítico face às narrativas tradicionais da HA. Um grupo de alunos dialogou sobre a visita e procedeu à análise de uma obra que os tinha impressionado depois de constatarem o individualismo de cada personagem e a organização do conjunto a partir dos extensos registos produzidos. Neste caso, as TIC permitiram, num momento posterior, analisar com cuidado as obras e extrair conclusões pessoais. Adicionalmente, foram referidas as possibilidades de acesso a informação complementar de várias fontes *online*, ultrapassando um discurso único veiculado por uma bibliografia uniformizada.

O terceiro objetivo encontra-se próximo do segundo e prende-se com o papel das TIC como recursos privilegiados no enriquecimento das interpretações pessoais dos alunos relativamente às obras de arte. No decorrer de uma entrevista, vários alunos mencionaram que os dispositivos digitais motivaram um acréscimo de interesse e deram abertura para refletir sobre as obras. Também foi referido que o acesso a recursos

multimédia e ferramentas interativas promoveu uma maior compreensão e um envolvimento determinante com as obras. Um aluno acrescentou que as TIC permitem investigar informações adicionais que contribuem para uma compreensão mais profunda das obras, favorecendo a construção da sua opinião pessoal. Além disso, os vídeos e trabalhos realizados pelos alunos incidiram sobre as suas observações muito pessoais das obras e desenvolveram estas perspetivas. Aqui, os próprios alunos assumem o seu papel de sujeitos investigadores conscientes e participantes ativos na leitura e construção de uma interpretação em HA. A partir destes registos podemos confirmar o potencial das TIC, não só como agentes de motivação, mas também como meio privilegiado de aprofundar detalhes ou pontos de vista identificados pelos alunos, estruturando sistemas de pensamento crítico que incentivam as suas interpretações pessoais.

O quarto objetivo incide sobre o papel do professor no planeamento e implantação de atividades educativas assentes nas TIC no âmbito da disciplina de HCA. Em retrospectiva, devemos reconhecer dificuldades que podiam ter sido antecipadas e decisões tomadas que tiveram uma repercussão significativa no desenvolvimento da UD. Foi registada alguma dificuldade da parte dos alunos na edição dos vídeos. Neste caso, devia ter sido dado algum apoio suplementar, embora a promoção do autodidatismo também possa ter sido positiva. Outro aspeto foi a organização inicial da atividade, um pouco hesitante, que provocou alguma confusão nos alunos. Estes obstáculos podiam ter sido previstos e evitados. Por outro lado, a visita ao museu como ponto de partida libertou os alunos das quatro paredes da sala de aula e, sobretudo com a flexibilidade temporal dada, evitou ansiedades e deixou-os mais disponíveis para apreciar esta etapa e recolher os registos pedidos. As entrevistas realizadas de seguida também desempenharam um papel fundamental para perceber as experiências dos grupos e esclarecer dúvidas que surgiram. A extensão do prazo de entrega dos trabalhos para depois das férias do Natal, com abertura para esclarecer dúvidas durante esse período, resultou eficazmente para evitar preocupações acrescidas nos alunos. Durante estas férias puderam comunicar online, dividir tarefas, partilhar todos os registos realizados no museu e conversar sobre as obras. Outro ponto importante foi a autonomia concedida na realização dos trabalhos finais. Tentou-se, portanto, implementar um paradigma de professor que permite aos alunos uma grande flexibilidade e autonomia, estimulando a criatividade, mas continuando presente para auxiliar em caso de dúvidas. Adicionalmente, foi privilegiado o princípio de que o docente deve estar consciente da pluralidade de pontos de vista presentes na HA e evitar discursos autoritários ou aulas demasiado expositivas. É preciso dar liberdade aos alunos de serem eles próprios historiadores de arte!

O último objetivo evidencia como as TIC podem incentivar o pensamento criativo onde os alunos refletem sobre o que aprendem na disciplina de HCA. Um aluno referiu que apreciou bastante realizar o desenho que acompanhou o trabalho. Outro aluno acrescentou que foi um trabalho “fora do normal” que permitiu uma investigação criativa dos assuntos e maior convívio com os colegas. Outros testemunhos da turma salientaram que este trabalho deu mais liberdade aos alunos para criar e contribuiu para ganhar mais informação sobre arte. Partindo destas respostas e analisando o questionário, verificamos que os alunos ponderaram sobre o processo de aprendizagem em várias vertentes, salientando o trabalho de grupo, a utilização das TIC e a criatividade.

No desfecho deste estudo considera-se que seria relevante delinear algumas limitações encontradas e, ao mesmo tempo, tecer considerações sobre futuras investigações. Uma limitação inicial verificada neste trabalho foi a restrição temporal do mesmo, que provocou constrangimentos na observação de linhas alternativas de pesquisa. Um futuro estudo poderia implantar a primeira etapa da UD logo no princípio do 10º ano e desenvolver uma investigação mais abrangente até ao final do 11º ano, produzindo certamente resultados mais abrangentes. Outra das limitações reconhecidas foi a impossibilidade de alargar o estudo a outras faixas etárias, dado que a disciplina de HCA está presente apenas no 10º e 11º anos. Seria interessante considerar outros anos de escolaridade, mesmo saindo do âmbito específico da disciplina. Uma terceira limitação encontrada é a inevitável capacidade dos dispositivos digitais de provocar distração nos alunos, afastando-os das suas tarefas. Esta preocupação muito presente na comunidade educativa não foi explorada no terreno, mas seria de todo pertinente realizar um estudo amplo a nível nacional que tenha como objetivo refletir sobre este tema.

Apesar de receios legítimos, entende-se que são mais as potencialidades das TIC do que as desvantagens.

5 Referências Bibliográficas

- Allan, D. (2020). Has André Malraux's imaginary museum come into its own? In *Apollo, an International Art Magazine*. Disponível em <https://www.apollo-magazine.com/andre-malraux-museum-without-walls/>. Consultado em fevereiro 2024.
- Barnwell, P. (2016). *Do Smartphones Have a Place in the Classroom?* The Atlantic. Disponível em <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/04/do-smartphones-have-a-place-in-the-classroom/480231/>. Consultado em março 2024.
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice*. Taylor & Francis.
- Belting, H., & Wood, C. S. (1987). *The End of the History of Art?* University of Chicago Press.
- Calado, M. (2013). Porquê Ensinar História da Arte. *Revista Matéria Prima, Práticas artísticas no Ensino Básico e Secundário*, 1(1), 56-62. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/9601>. Consultado em fevereiro 2024.
- Calado, Margarida (2014) "Que objectivos? Que competências? O ensino da História da Arte Portuguesa no âmbito dos Mestrados em Ensino das Artes Visuais. *Revista Matéria-Prima*, 2(3), 30-37.
- Carrier, D. (1988). Review of *The End of the History of Art?*, by H. Belting & C. S. Wood. *History and Theory*, 27(2), 188–199.
- Chandler, D. (2017). *Semiotics: The Basics*. Routledge.
- Clement, T. (2012). Multiliteracies in the Undergraduate Digital Humanities Curriculum: Skills, Principles, and Habits of Mind. In Hirsch, B. D. (Ed.), *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics* (pp. 365-388). Open Book Publishers.
- Cohen, J. I., Torshizi, F., & Zamindar, V. (2023). Art History, Postcolonialism, and the Global Turn. *ARTMargins*, 12(2), 3-17. Disponível em <https://direct.mit.edu/artm/article/12/2/3/116478/Art-History-Postcolonialism-and-the-Global-Turn>. Consultado em dezembro 2023.
- Cohen, K., Elkins, J., Lavin, M. A., Macko, N., Schwartz, G., Siegfried, S. L., & Stafford, B. M. (1997). Digital Culture and the Practices of Art and Art History. *The Art Bulletin*, 79(2), 187–216.
- Dale, E. M. (2014). *Hegel, the End of History, and the Future*. Cambridge University Press.
- D'Alleva, A. (2005). *Methods and Theories of Art History*. Laurence King Publishing.
- Amdur, D. (1993). Arts and Cultural Context. *Art Education*, 46(3), 12-19.

- Departamento de Educação Básica. (n. d.). *Ajustamento do programa de Educação Visual 3º Ciclo*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_i_i_3c1.pdf. Consultado em fevereiro 2024.
- Drucker, J. (2020). Blind Spot: Information Visualization and Art History. In Brown, K (Ed.), *The Routledge Companion to Digital Humanities and Art History*, (pp. 18-31). Routledge.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Escola Secundária de Avelar Brotero. (2024). *Escola*. Disponível em <https://www.brotero.pt/>. Consultado em janeiro 2024.
- Eshach, Haim. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190.
- Esman, A. H. (2011). Psychoanalysis and Surrealism: André Breton and Sigmund Freud. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 59(1), 173–181.
- Ferrarotti, F. (1981). On the autonomy of the biographical method. In D. Bertaux (Ed.), *Biography and society: The life history approach in the social sciences* (pp. 19–27). Sage Publications.
- Flick, U. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. SAGE Publications.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Goffman, Erving (2001) 'On fieldwork'. In Emerson, R, M. (ed.), *Contemporary Field Research. Perspectives and Formulations*. Waveland Press.
- González-Zamar M-D, Abad-Segura E, Luque de la Rosa A & López-Meneses E. (2020). Digital Education and Artistic-Visual Learning in Flexible University Environments: Research Analysis. *Education Sciences*, 10(11), 294. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1277083.pdf>. Consultado em março 2024.
- Greene, J.P., Kisida, B. & Bowen, D. (2014). Value of field trips. Taking students to an arts museum improves critical thinking skills, and more. *Education Next*, 14, 79-86.
- Gutiérrez Pérez, R. (2005). Los estudios de casos - Una opción metodológica para investigar la educación artística. In Viadel, R. M. (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la artes y culturas visuales*. Ed. universidad de Granada (pp. 151-174). Universidad de Granada.
- Halsey-Dutton, B. (2002). Artifacts in Cyberspace: A Model of Implementing Technology into Art History Education. *Art Education*, 55(4), 19–24.
- Hatt, M., & Klonk, C. (2006). *Art History: A Critical Introduction to Its Methods*. Manchester University Press.

- Hemingway, A. (2006). *Marxism and the History of Art: From William Morris to the New Left*. Pluto Press.
- Hinojosa, L.W. (2009). *The Renaissance, English Cultural Nationalism, and Modernism, 1860–1920*. Palgrave Macmillan, New York.
- Hollander, M. (2018). The Imaginary Museum: Teaching Art History with Mobile Digital Technology. *Digital Humanities Quarterly*, 12(2). Disponível em <https://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/12/2/000390/000390.html>. Consultado em fevereiro 2024.
- Holly, M. A. (1984). *Panofsky and the Foundations of Art History*. Cornell University Press.
- Houlgate, S. (2024) Hegel's Aesthetics. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2024 Edition). Disponível em <https://plato.stanford.edu/archives/sum2024/entries/hegel-aesthetics/>. Consultado em janeiro 2024.
- Hutton, D. (2023). Overcoming Art History's Meta-Narrative. In Flores, T., Martín, F. S., & Black, C. V. (Eds.), *The Routledge Companion to Decolonizing Art History* (196-206). Routledge, 2023.
- Huys, V., & Vernant, D. (2019). *Histoire de l'art: théories, méthodes et outils*. Armand Colin.
- Iversen, M., & Riegl, A. (1993). *Alois Riegl: Art History and Theory*. MIT Press.
- Jacobs, H. L. (2016). Collaborative Teaching and Digital Visualization in an Art History Classroom. *VRA Bulletin Vol. 43(2)*, Article 4. Disponível em <https://online.vraweb.org/index.php/vrab/article/view/54>. Consultado em janeiro 2024.
- Jasen, D. A., & Nayar, P. K. (2010). *Postcolonialism: A Guide for the Perplexed*. Bloomsbury Academic.
- Jimerson, L. & Leigh, A. (2020). Social Media in the Art History Classroom. In Brown, K (Ed.), *The Routledge Companion to Digital Humanities and Art History*, (pp. 480-494). Routledge.
- Karlholm, D., & Moxey, K. (2018). *Time in the History of Art: Temporality, Chronology and Anachrony*. Taylor & Francis.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer Singapore.
- Kleinbauer, W. E. (1987). Art History in Discipline-Based Art Education. *Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 205-215.
- Klinke, H. (2020). The Digital Transformation of Art History. In Brown, K (Ed.), *The Routledge Companion to Digital Humanities and Art History* (pp. 32-42). Routledge.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Grao.

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Lichtman, M. (2023). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. Routledge.
- Lofland, J., Snow, D., Anderson, L., & Lofland, L. H. (2022). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis, Fourth Edition*. Waveland.
- Lomax, P. (1999). Managing staff development through school-based action research. *Management in Education*, 13(1), 5-6.
- Lopes, J. (2004). *A História da Arte no Contexto Escolar Português – Repensar os Currículos*. Universidade de Aveiro.
- Marques, J. (2022). A avaliação das aprendizagens na *St. Dominics International School*. Lisboa: Universidade Lusófona.
- McGovern, K. (2018). A Researcher Prepares. The Art of Acting for the Qualitative Researcher. In Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (Eds.), *Arts-based Research in Education: Foundations for Practice* (pp. 228-240). Routledge.
- Mills, G. E. (2014). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Pearson.
- Ministério da Educação. (1978). *Despacho Normativo N.º 140-A/78 de 15 de julho*. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/>. Consultado em fevereiro 2024.
- Ministério da Educação. (1979). *Despacho Normativo N.º 135 A/79 de 20 de junho*. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/>. Consultado em fevereiro 2024.
- Ministério da Educação. (1991a). *Programa de História do 3.º Ciclo: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: INCM. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hist_programa_3c_2.pdf. Consultado em fevereiro 2024.
- Ministério da Educação. (1991b). *Programa de História da Arte: Ensino Secundário*. Lisboa: INCM. Disponível em: <https://dge.mec.pt>. Consultado em fevereiro 2024.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa. Disponível em: <https://dge.mec.pt>. Consultado em fevereiro 2024.
- Ministério da Educação. (2002). *Programa de História das Artes – B: 10.º Ano, Cursos Tecnológicos de Equipamento, de Multimédia e de Produção Audiovisual*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_artes_10.pdf. Consultado em fevereiro 2024.
- Ministério da Educação. (2003). *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário: Matrizes. Cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (versão definitiva)*. Lisboa.

- Ministério da Educação. (2004a). *Programa de História da Cultura e das Artes*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/>. Consultado em fevereiro 2024.
- Ministério da Educação. (2004b). *Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março de 2004*. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/74-2004-210801>. Consultado em fevereiro 2024.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Consultado em fevereiro 2024.
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Educação artística – Artes Visuais. 3.º Ciclo*. Lisboa. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/>. Consultado em fevereiro 2024.
- Ministério da Educação. (2022a). *Aprendizagens Essenciais. 10.º Ano, Ensino Secundário, História da Cultura e das Artes*, Direção-Geral da Educação. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>. Consultado em fevereiro 2024.
- Ministério da Educação. (2022b). *Aprendizagens Essenciais. 11.º Ano, Ensino Secundário, História da Cultura e das Artes*, Direção-Geral da Educação. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>. Consultado em fevereiro 2024.
- Murray, S. (2011). The Crisis in Art History. *Visual Resources: An international Journal of Documentation*, 26(4), 314-318.
- Nochlin, L. (2021). *Why Have There Been No Great Women Artists?: 50th anniversary edition*. Thames and Hudson Limited.
- Ortega Rodas, A. (2005). El estudio de caso - Implicaciones epistemológicas de un método de investigación aplicado a la educación artística. In Viadel, R. M. (Ed.), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la artes y culturas visuales* (pp. 295-322). Universidad de Granada.
- Parker, R., & Pollock, G. (1981). *Old Mistresses: Women, Art, and Ideology*. Pantheon Books.
- Pollock, G. (1983). Women, Art and Ideology: Questions for Feminist Art Historians. *Woman's Art Journal*, 4(1), 39-47.
- Sayers, J. (2007). *Freud's Art: Psychoanalysis Retold*. Routledge.
- Seidman, I. (2019). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. Teachers College Press.
- Sorensen, L. (2023). Rumohr, Karl Friedrich von. In *Dictionary of Art Historians*. Disponível em <https://arthistorians.info/rumohrk/>. Consultado em dezembro 2023.
- Talboys, G. K. (2010). *Using Museums as an Educational Resource: An Introductory Handbook for Students and Teachers*. Ashgate.

- Tummers, A., & Jonckheere, K. (2008). *Art Market and Connoisseurship: A Closer Look at Paintings by Rembrandt, Rubens and Their Contemporaries*. Amsterdam University Press.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales – 4e édition*. Dunod.
- Wölfflin, H. (1929). *Principles of Art History: The Problem of the Development of Style in Later Art*. Dover Publications.
- Wu, W. L., Hsu, Y., Yang, Q. F., Chen, J. J., & Jong, M. S. Y. (2021). Effects of the self-regulated strategy within the context of spherical video-based virtual reality on students' learning performances in an art history class. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 2244–2267.
- Young, R. J. C. (2020). *Postcolonialism: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). *New Directions in Action Research*. Falmer Press.

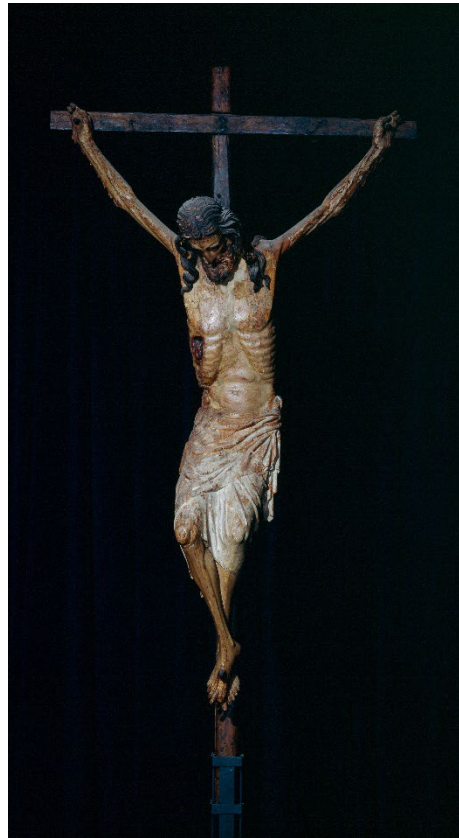
6 Anexos

6.1 Anexo 1 – Obras propostas aos alunos no âmbito da visita livre ao MNMC

Escultura



Cavaleiro Medieval
Mestre Pero (século XIV)
Século XIV



Cristo Negro
Autor desconhecido
Século XIV



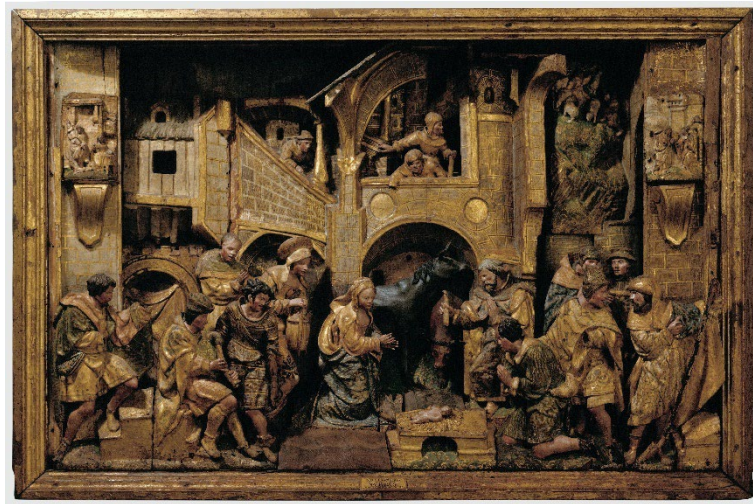
Anjo Heráldico
Diogo Pires-o-Moço
1500-1525



Deposição de Cristo no Túmulo
João de Ruão (1500 - 1580)
1535-1540



Última Ceia
Filipe Hodart (séc. XV - séc. XVI)
Século XVI



Retábulo da Natividade
Autor desconhecido
Século XVI

Pintura



Senhora da Rosa
Autor desconhecido
c. 1450 - 1500



Assunção da Virgem
Vicente Gil
c. 1475-1500



O Imperador Heraclio com a Santa Cruz
Políptico do Mosteiro de Santa Cruz
Cristóvão de Figueiredo (? - c.1543)
 1522-1530



Tríptico da Aparição de Cristo à Virgem
Garcia Fernandes (c.1514 - c. 1565)
 1531



Tríptico da Paixão de Cristo
Quentin Metsys (1466–1530)
Século XVI



Tríptico de Santa Clara
Autor desconhecido
c. 1486

6.2 Anexo 2 – Questionário realizado aos alunos após a UD

Transposição - Do museu para a escola

Questionário

De que forma a utilização de um dispositivo digital (como o *smartphone*) influenciou a visita ao museu? Que relevância teve na sua experiência educativa? *

Long answer text

De que maneira a utilização de um dispositivo digital (como um *smartphone* ou *tablet*) pode contribuir para enriquecer as interpretações pessoais dos alunos relativamente às obras de arte? *

Long answer text

Como pode a utilização de um dispositivo digital (como um *smartphone*) facilitar a troca de informação entre o museu e a sala de aula? *

Long answer text

Qual o contributo das tecnologias de informação e comunicação para a recolha de informação durante o desenvolvimento dos trabalhos? *

Long answer text

6.3 Anexo 3 – Respostas dos alunos ao questionário

Pergunta 1

De que forma a utilização de um dispositivo digital (como o smartphone) influenciou a visita ao museu? Que relevância teve na sua experiência educativa?

O uso do smartphone ajudou o meu grupo a tirar fotografias rápidas e à apontar informações relevantes.

Foi bastante importante para tirar fotografias e realizar o video do trabalho

Do meu ponto de vista, os dispositivos digitais foram essenciais para a realização deste trabalho. Durante a visita, enquanto um elemento do grupo fotografava e gravava as obras e suas respectivas legendas (principalmente as relevantes para o trabalho em questão), outro elemento anotava (também no smartphone) informações relativas a cada obra. Desta forma, evitámos visitar o museu muitas vezes e obtemos facilmente a informação necessária, sem a necessidade de levar um caderno e caneta para fazer anotações.

Ao fotografar as obras e guardar essas fotografias pode permitir que sejam analisadas posteriormente com maior atenção aos detalhes ou simplesmente guarda-las e relembra-las.

O dispositivo foi utilizado no museu para tirarmos fotos das obras, vídeos e etc. Já por fora, utilizamos para pesquisas, compartilharmos informações com os integrantes do grupo, e também obter direcionamentos sobre o que melhorar ou acrescentar no trabalho através do professor José Marques e da professora Carla.

a utilização de dispositivos permitiu realizar tarefas como gravação de vídeos, edição, pesquisa e comunicação de forma mais simples e rápida.

A utilização de um dispositivo digital influenciou a visita ao museu no sentido em que facilitou na recolha de informação, tanto por fotografias como por simplesmente anotações no telemóvel (o que é bastante mais eficaz e rápido do que escrever manualmente). Foi também um fator indispensável na pesquisa de conteúdo relativamente às obras em questão.

A utilização de dispositivos digitais durante a visita ao museu ajudou a enriquecer significativamente a experiência educativa, o que dá acesso a informações adicionais, como também, aprofundou mais a aprendizagem dos temas. A utilização de um dispositivo digital durante a visita ao museu influenciou positivamente a experiência educativa, proporcionando acesso a informações sobre as obras e sobre o museu em si. Registamos anotações no dispositivo sobre as

obras e também tiramos fotos das mesmas, o que nos faz mais tarde podemos recordar, da experiência de ir ao museu.

Através do telemóvel podemos recolher imagens e vídeo que futuramente iam ser utilizados no trabalho mas que também iam ficar como uma memória daquilo que vimos e da nossa experiências que tivemos no museu também recolhemos notas que no futuro nos podem ajudar.

A utilização de um dispositivo digital facilitou muito na procura e recolha de mais informação relativa às obras sobre a qual depois iríamos trabalhar

Dava para pesquisar sobre questões que os guias não sabiam responder

os dispositivos digitais facilitaram mais a visita pois foi mais fácil pra adquirir os registos.

Ajudou bastante porque melhora bastante a visita e a forma como exploramos o museu

o telemóvel foi um bem essencial pois assim dava para apontar o nome das obras e assim

Ter um suporte digital facilitou o desenvolvimento do trabalho, tanto no registo de imagens, podendo rever as fotos que tiramos mais tarde, como também na procura de informações sobre as obras.

Pergunta 2

De que maneira a utilização de um dispositivo digital (como um smartphone ou tablet) pode contribuir para enriquecer as interpretações pessoais dos alunos relativamente às obras de arte?

Pode ajudar à captura de informações e imagens

Podemos pesquisar diferentes informações e assim formar as nossas opiniões pessoais

Relativamente ao meu grupo, decidimos realizar um vídeo a expor a nossa obra e as suas características, assim como uma breve opinião em relação à mesma. Para isso, recorremos a vídeos e fotografias tiradas na visita ao museu, e ainda a um software de edição de vídeo que nos permitiu transmitir a nossa mensagem de

forma clara e permite a cada um analisar a obra e retirar as suas próprias opiniões e conclusões.

Visto que permite a pesquisa fácil e eficaz sobre o contexto em que a obra foi realizada

Através do digital podemos obter informações mais precisas sobre certas obras de quem foi e sua importância em seu tempo por exemplo.

conseguimos pesquisar informações relevantes sobre o que queremos saber mais ou precisamos saber

Quando me informo à cerca das obras de arte propostas, recolho informação ou apreciações críticas que inevitavelmente me vão influenciar, ajudando-me a formar a minha própria opinião sobre a obra. Ao pesquisar sobre as obras de arte fico também mais enriquecida em termos culturais.

Os diapositivos digitais dão imenso jeito para enriquecer as nossas interpretações pessoais relativamente às obras de arte porque, podemos aceder a informações adicionais sobre as obras de arte, incluindo detalhes sobre o artista, contexto histórico e estilo artístico, pois isto ajuda a compreensão mais profunda das obras.

Pode enriquecer as interpretações pessoais dos alunos em relação às obras de arte ao fornecer acesso a informações adicionais, recursos de multimédia e ferramentas interativas, promovendo uma compreensão mais profunda e um envolvimento crítico com as obras.

Utilizar os telemóveis é uma maneira de guardar e ter para sempre garantidamente algo que no futuro podemos utilizar em trabalho ou até mesmo para estudar e relacionar com diferentes estilos e épocas.

Podemos tirar fotos

é importante porque podemos aprender de forma autónoma.

Para pesquisas

pois assim dá para pesquisar mais sobre cada obra

Com a facilitação das informações pelo meio digital sinto que foi muito mais fácil encontrar informações a cerca das obras escolhidas.

Pergunta 3

Como pode a utilização de um dispositivo digital (como um smartphone) facilitar a troca de informação entre o museu e a sala de aula?

Podemos realizar pesquisas de forma mais rápida

Atraves do site do museu é possível ter uma visita virtual em sala de aula

A troca de informação entre o museu e a sala foi possível através do trabalho em forma de vídeo, que permite levar vídeos, fotografias, assim como sentimentos e emoções que não seriam possíveis transmitir através de, por exemplo, texto, aos alunos que não visitaram o museu.

Ao destacar obras e as suas respectivas historias

Neste caso acredito que contribuiu por exemplo na utilização da internet para fazermos PowerPoint para compartilharmos com a turma as informações, que muitas delas foram pegadas também através do meio digital, e para compartilharmos as imagens de cada obra.

As novas tecnologias permitem uma comunicação mais rápida com os professores e com os grupos de trabalho, permite-nos tirar dúvidas de forma mais rápida sem precisar de perder tempo na aula

Atualmente, estas ferramentas digitais são indispensáveis no nosso dia a dia. Neste trabalho em questão, foi também fundamental como meio de troca de informação entre o museu e a sala de aula visto que usamos um dispositivo digital, não só para recolher informação, como para fotografar, gravar e até como meio de apresentação (através de um vídeo onde apresentamos a obra).

A utilização de um diapositivo digital facilita a troca de informação entre o museu e a sala de aula porque, por exemplo, alguns museus oferecem tours virtuais ou aplicativos que permitem que os alunos explorem as exposições do museu, neste caso o Museu Machado de Castro tinha esta opção que ajudou muito, permitindo que os alunos experimentem as obras de arte de forma virtual e interativa sem irem até o museu.

Facilita a troca de informações entre o museu e a sala de aula através das fotos tiradas, pesquisas, comunicação em tempo real e acesso a recursos educacionais online. Isso enriquece a experiência educativa, permitindo uma interação mais dinâmica e ampla entre os dois ambientes.

Na sala de aula por vezes não é tão fácil aceder a informação a partir apenas da internet por isso o telemóvel torna-se uma grande ajuda porque temos a informação

do local que podemos usar para fazer o trabalho na sala de aula sem nos preocuparmos se aquela informação veio de um site ou local menos correto.

Na troca de informação entre o museu e a sala de aula o dispositivo digital ajudou por exemplo na captação de fotografias e depois assim posteriormente mostrá-las em sala de aula

Pode servir para apontar a informação recebida no museu

é muito mais fácil a comunicação, pois nem sempre toda a gente tem disponibilidade no mesmo dia ou também por questões do sítio também onde moramos então com a Internet é mais fácil reunir

Compartilhar conhecimento

pelos meios de comunicação podemos comunicar com os nossos colegas

Com os meios digitais fomos capazes de apresentar fotos que tiramos e as informações que encontramos para a sala de aula de maneira lúdica e organizada.

Pergunta 4

Qual o contributo das tecnologias de informação e comunicação para a recolha de informação durante o desenvolvimento dos trabalhos?

Tivemos acesso a diversos sites com informações sobre o museu

Podemos pesquisar e desenvolver um trabalho mais autonomo

Apesar da existência de livros com informações pertinentes para a realização dos trabalhos, na minha opinião é bastante mais acessível e eficaz aceder a websites (sem custos) que permitem uma melhor (e mais rápida) recolha de informações.

Haver muita informação disponível que nos ajuda a interpretar melhor as obras de arte

A tecnologia teve grande importância na recolha de informações e no desenvolvimento do trabalho

atraves de fotos, prints, sites, IA etc

As tecnologias facilitaram, sem dúvida alguma, a recolho de informação, uma vez que possibilitaram fotografar e gravar a obra, pesquisar à cerca da mesma e

também ajudou no esclarecimento de dúvidas de aluno para professor (através do gmail).

As tecnologias de informação e comunicação desempenham um papel importante na recolha de informações durante o desenvolvimento de trabalhos, dando acesso a uma quantidade de fontes de informação e simplificando o processo de pesquisa e assim é como podemos encontrar imensa informação do tema.

As tecnologias de informação e comunicação (TIC), facilitam a recolha de informação durante os trabalhos, oferecendo acesso a fontes online, ferramentas avançadas de pesquisa, comunicação eficiente entre colegas e gestão organizada da informação recolhida.

Uma grande ajuda das tecnologias é que não existe qualquer preocupação de que vamos perder ou não alguma parte do trabalho porque a partida está tudo num único espaço com armazenamento suficiente e é esperado que a cada alteração o trabalho seja salvo. O contrário seria se nós tivéssemos de fazer um trabalho em papel e acabar por perder alguma folha.

Os dispositivos digitais foram um contributo fundamental para a realização deste trabalho uma vez que atualmente encontra-se quase todo o tipo de informação que pretendemos na internet e deste modo torna mais fácil a pesquisa e alguma dúvida que surgiu podemos assim rapidamente esclarecer

Como já dito anteriormente podemos fazer apontamentos

o contributo foi muito bom pois facilitou a forma como o trabalho foi feito e também toda a informação recolhida

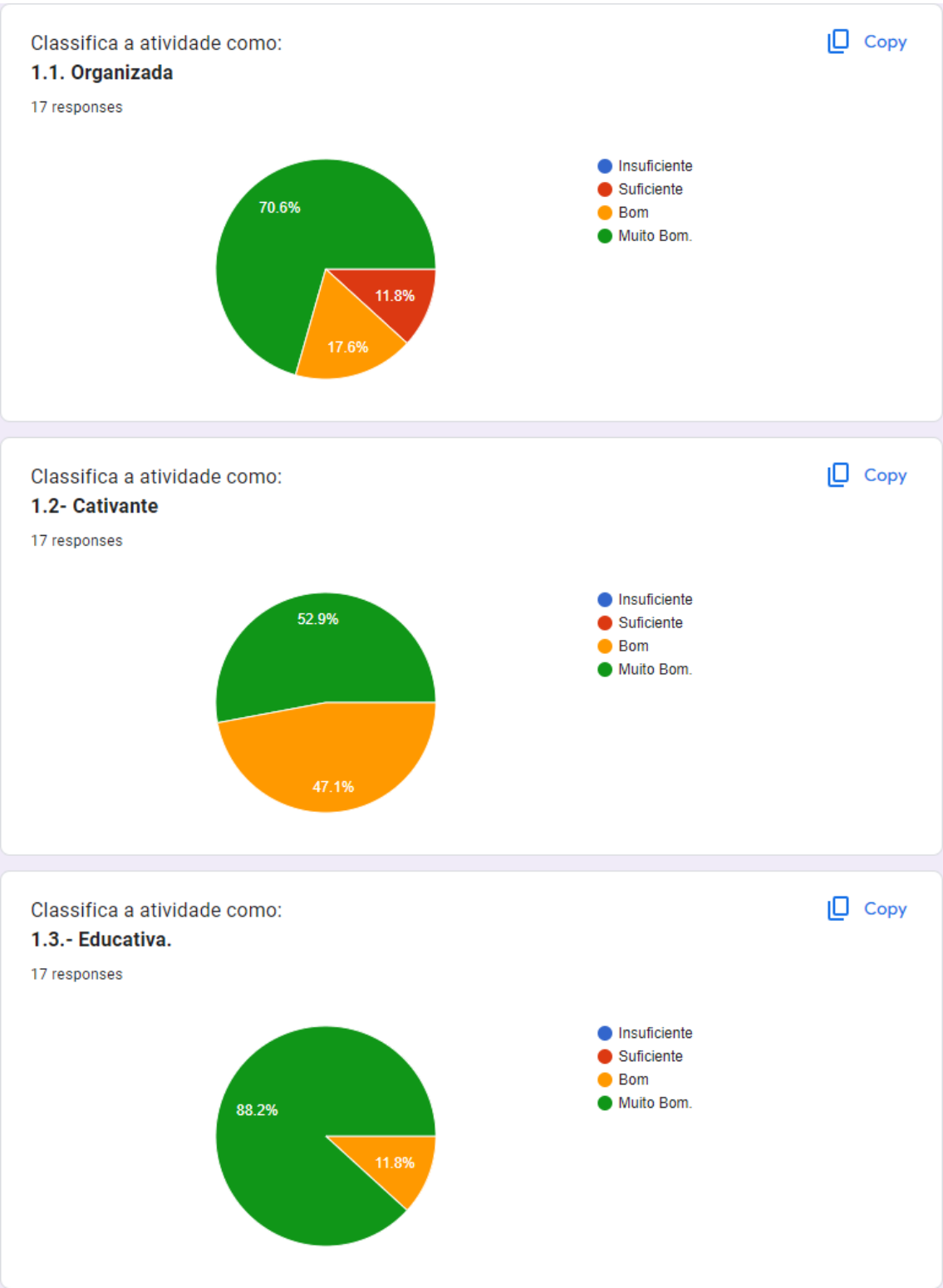
Enriquece o trabalho realizado, as pesquisas feitas pelas tecnologias ajudam muito os alunos

conseguimos pesquisar

Com os meios digitais podemos dialogar à distância com os colegas de grupo e trabalhar à distância.

6.4 Anexo 4 – Avaliação dos alunos nesta UD

6.5 Anexo 5 – Avaliação do projeto pelos alunos



2. Faça uma breve síntese do que aprendeu bem como do que mais gostou e do que menos gostou:

17 responses

Gostei como a atividade promoveu a criatividade.

Aprendi mais sobre a história das esculturas da obra estudada pelo meu grupo - a Última Ceia. Foi deveras interessante aprender mais sobre as suas características e sobre o modo como foram trabalhadas. Gostei também de ter trabalhado em grupo, é algo que torna o trabalho mais interessante tal como desenvolve as nossas capacidades de colaboração e promove a partilha de ideias. Penso que não tenha havido algo que tenha gostado menos.

Aprendi mais sobre as esculturas e pinturas góticas, e pude ter uma noção de uma forma mais interessante sobre esse assunto. Gostei de ter ido ao museu com meu grupo e verificar as obras com elas, na minha opinião, a parte que foi pior foi em relação a perder tempo da tarde livre que costumamos usar para estudar, mas entendo também que foi devido a matéria atrasada e a provável carga horária do professor José.

1º aprendi muito sobre alguns dos monumentos e artistas de coimbra da época 2º gostei imenso de visitar o museu com as minhas colegas e 3º não há nada que eu não gostei nesta atividade

tomei conhecimento de obras que não conhecia e gostei muito do método de trabalho

Aprendi mais sobre a obra escolhida, assim como um pouco sobre as outras obras apresentadas pelos outros alunos, a parte que mais gostei foi de realizar o trabalho(desenho) sobre a obra e a parte que menos gostei foi de editar os audios para o vídeo da apresentação.

foi um trabalho diferente do normal, permitiu uma exploração mais criativa do tema, assim como um maior convívio na realização do mesmo. Acho que o que mais gostei foi a ida ao museu e o que menos gostei foi gravar o vídeo porque acaba por ser difícil fazer gravações em grupo sem haver imensas repetições.

Gostei muito do Museu Nacional Machado de Castro, além estar repletos de obras maravilhosas tem uma ótima diversidade e muito provavelmente irei voltar um dia para rever as obras. Neste trabalho descobri e aprendi características de certas obras tanto como os seus autores e não só e na minha opinião não acho que houve algo de que eu não gostei.

Gostei muito da atividade ser diferente das aulas e penso que foi uma boa forma para a aprendizagem de forma mais dinâmica.

com este trabalho acho que aprendemos muita coisa acerca das obras de uma forma cativante

este trabalho fez-me perceber a variedade de obras que há num pequeno espaço de tempo

Gostei muito deste trabalho, pois não só requer pesquisa, mas também explora a parte criativa, dando mais liberdade aos alunos para criar (o que pode ser essencial para futuros projetos). Além disso, como trabalho de pesquisa, ajuda-nos a obter mais conhecimento nesta área da História da Cultura e das Artes. É uma maneira mais interessante de aprender e partilhar conhecimento.

Gostei muito de visitar o museu e realizar este trabalho em grupo.

Gostei das diversas opções de suporte para o trabalho, podendo os alunos ser mais criativos, mas na minha opinião a organização não foi a melhor, pois não ficou claro como realmente seria para fazer o trabalho e onde seria apresentado/exposto.

Consegui sintetizar as minhas competências a nível das características renascentistas. A minha parte favorita deste trabalho foi a realização do mesmo

A visita ao Museu Machado de Castro foi muito educativa e organizada porque, conheci muitas coisas que não sabia e ajudou-me a perceber melhor a matéria. Também gostei da ideia em relação à criatividade que podíamos fazer com os trabalhos.

3. O que sugere a quem organizou e/ou dinamizou esta atividade que seja alterado, numa possível edição futura ?

17 responses

Foi tudo muito claro e organizado

De momento não me ocorre nada.

.

Acho que esta atividade para além de muito cativante este muito bem organizada e uma coisa que eu achei excelente foi o longo prazo que tivemos para realizar o trabalho. Por isso a única coisa que tenho a pedir é que nos seja permitido a realização de mais trabalhos como este no futuro.

que continue com este tipo de trabalhos pois são bem cativantes

Na minha opinião, eu preferiria grupos menores com mais obras para escolher.

acho que estava tudo bem, a única coisa que talvez mudaria foi o facto do formato do trabalho ter sido alterado.

Não acho que houve falhas nesta atividade a nível de organização, e mesmo que tenham existido falhas

Não acho que houve falhas nesta atividade a nível de organização, e mesmo que tenham existido falhas ao longo desta atividade não foi algo que impactou os nossos trabalhos a nível negativo, acho que tanto a professora Carla como o professor José organizaram e auxiliaram o máximo que podiam para ajudar todos os grupos ao longo deste percurso.

Apesar da atividade ser bem organizada, penso que em certos momentos as orientações para o trabalho poderiam ter sido mais específicas.

nada a dizer

que continue com este tipo de atividades

Não tenho nenhuma sugestão para futuros trabalhos.

Não tenho nada a apontar.
Foi bem organizada e cativante.

Sugiro que seja apresentado aos alunos concretamente o tipo de trabalho proposto para não existirem equívocos ao longo da realização do mesmo.

estava tudo bem organizado

Acho que estava bem organizado, não é preciso alterações futuras.

gostei bastante, nada a mudar

4. Como avalia, globalmente, a proposta do projeto à turma.

 Copy

17 responses

