

JOÃO PIRES*

Educação Artística e Produção Audiovisual

Palavras chave

B-learning; Educação Artística; Audiovisual; Vídeo Pedagógico.

Resumo

Neste artigo apresentamos dois projectos de investigação, em Ciências da Educação e Educação Artística. Concluímos em 2008 uma investigação em Ciências da Educação, com especialização em Tecnologias Educativas, onde se investigaram metodologias de b-learning e a criação de comunidades on-line, na área dos audiovisuais. O projecto de investigação apresentado em Educação Artística, a decorrer, incide sobre a educação patrimonial no ensino superior politécnico, suportada por uma metodologia com recurso a audiovisuais com o objectivo de desenvolver a capacidade da expressão e comunicação.

A questão basilar centra-se na necessidade de identificar os possíveis papéis dos audiovisuais na educação, enquanto recurso, metodologia de ensino-aprendizagem e conteúdo. O vídeo pedagógico/ produção, podendo ser tratado em contexto educativo nestas diversas vertentes, permite uma abordagem transdisciplinar ao currículo da formação inicial dos estudantes do ensino superior.

Primeiro caso: Análise de uma “comunidade virtual de aprendizagem” - Uma experiência de formação superior na realização de videogramas.

O processo de Bolonha veio colocar em discussão o actual paradigma educacional do ensino superior: questiona-se a necessidade de uma formação que não esteja confinada a um local físico e presencial, realça-se uma formação que privilegia uma abordagem construtivista da aprendizagem com uma componente significativa de apoio tutorial, centrada nos alunos e no seu trabalho e não tanto no papel do professor.

Este estudo pretendeu analisar a criação e utilização de uma comunidade virtual de aprendizagem (CVA) que permita uma maior interacção entre professor e alunos. A escolha de conteúdos estritamente práticos a serem abordados na perspectiva pedagógica da comunidade não é acaso. Pretende-se, assim, estudar a viabilidade e impacto da uti-

* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

lização desta metodologia em áreas pedagógicas abordadas preferencialmente de forma presencial, assumidas como não passíveis de serem abordadas de forma *on-line*. Entende-se desse modo, que o próprio conceito de acompanhamento pedagógico à distância restringe a aplicabilidade de uma CVA no tratamento de conteúdos laboratoriais.

Tendo como premissa inicial que o objectivo geral desta investigação seria a análise de uma CVA bem como o seu desenvolvimento em regime de blended learning, visto que o estudo seria aplicado em regime on-line e presencial, foram definidos três **objectivos** para esta investigação: Conceber e implementar uma CVA na formação inicial de professores e profissionais de comunicação; Descrever quais os elementos facilitadores e inibidores da utilização de uma Comunidade Virtual de Aprendizagens, na perspectiva dos utilizadores (formandos e dos formadores); Analisar quais as vantagens ou desvantagens que o *b-Learning* terá na formação inicial do ensino superior.

Como colocar estes paradigmas em acção? Podemos considerar que são aplicáveis em comunidades. Desta forma, criam-se as **Comunidade de aprendizagem**, ou seja a aplicação do conceito de CoP¹ na educação. Wenger (1998) assume uma comunidade de aprendizagem como uma organização que surge das CoP's, onde através da experiência e competências dos seus elementos é realizada a aquisição e criação de conhecimentos. A comunidade de aprendizagem é dinâmica e aberta, com o objectivo de permitir a aprendizagem conjunta através do contexto e do processo. Presencial ou online, a interacção e a colaboração têm um papel fundamental no desenvolvimento e manutenção de uma comunidade de aprendizagem. Nesta investigação foi utilizada um ambiente virtual de aprendizagem, de base construtivista, para dinamizar uma **Comunidade Virtual de Aprendizagem**.

Considerou-se que poderia ser adoptado o estudo de caso enquanto método que permite focar a investigação numa situação particular, baseada na compreensão, através de descrições e análises dessa situação, uma vez que o estudo apresenta contornos definidos, permitindo considerá-lo um sistema limitado. O estudo foi aplicado numa instituição de ensino superior politécnico público, numa unidade orgânica superior de educação, concretamente numa unidade curricular opcional de 1.º ano dos ciclos de estudos.

Encontrava-se em fase de implementação na ESE uma plataforma de EAD concebida e realizada de raiz no Departamento das Tecnologias de Informação e Comunicação, com características que permitiam a comunicação síncrona e diferida, espaços de interacção social, espaços para conteúdos do curso, disponibilização de recursos e hiperligações e conferências. Através da validação de um painel de peritos e do estudo realizado anteriormente pelo autor da plataforma, comprovou-se que o Fordis estava apto a ser utilizado em contexto de Educação à distância.

O estudo decorreu desta forma numa disciplina opcional intitulada “Introdução ao Vídeo Digital”. A disciplina tinha como condicionante o número de recursos informáticos disponíveis na ESE para edição de vídeo, o que limitava a 16 participantes. Dos 16, um desistiu no início por problemas pessoais. Existia uma distribuição bastante equitativa de género e em relação às idades, sendo a média etária de 21 anos.

¹ Comunidade de Prática: Wenger (1991) caracteriza assim um grupo de pessoas que partilhem uma prática e discutem presencialmente tudo o que com ela possa estar relacionado. Necessita de uma prática social, de uma transfeência de conhecimento de uma pessoa para outra.

As actividades pedagógicas foram realizadas sequencialmente presencialmente e *on-line*. Foram realizadas com base em recursos disponibilizados no Fordis, documentos de orientação, hiperligações e conferências de discussão. Todos os trabalhos eram apresentados no Fordis a toda a comunidade, para discussão online e/ou presencial.

No final do processo de investigação pudemos vários factores de desenvolvimento da CVA. Um dos factores de principal impacto negativo no desenvolvimento de uma comunidade virtual de aprendizagem é as competências na utilização das novas tecnologias por parte dos estudantes. Uma CVA tem como contexto de desenvolvimento o espaço on-line e para tal o estudante deverá no mínimo possuir conhecimentos na óptica de utilizador da Internet e software de navegação.

O **aspecto gráfico do AVA** utilizado também pode influenciar o desenvolvimento da comunidade, de acordo com a motivação que o estudante tenha para o utilizar ou não. O design do ava foi considerado confuso, pouco apelativo e portanto desmotivador.

A moderação por parte do e-formador será crítica para envolver os membros da comunidade num trabalho cooperativo realizado on-line e para o auxílio do espaço de pertença entre todos. Uma dinamização inexistente ou deficiente (como indicada nas experiências anteriores de utilização do Fordis, caracterizadas pela falta de feedback, interacção e falta de actualização) prejudica a manutenção da comunidade. Foi aferido através das entrevistas bem como do fórum avaliação que os estudantes indicavam como positivo a presença do tutor no espaço online, de uma forma orientadora e elucidativa (17 referências).

A **colaboração** entre estudantes com mais e menos competências em práticas trabalhadas desenvolveu um sentimento de “segurança” nos mais inexperientes, que identificaram como positivo a possibilidade de trabalharem colaborativamente com colegas mais experientes. Esta partilha de experiências e trabalho colaborativo são recursos para a construção do conhecimento colectivo.

O próprio modelo misto de aprendizagem utilizado durante o presente estudo pode ser um factor que dificulte o desenvolvimento de uma CVA, se o moderador não motivar os estudantes na participação efectiva no espaço virtual. Muito facilmente o elemento da comunidade deixará de utilizar o espaço virtual **para comunicar**, se o pode realizar presencialmente, como aconteceu com os estudantes menos participativos online.

Deve existir uma relação entre as actividades presenciais e on-line que permita ao estudante criar **a ponte** entre as duas realidades. A comunicação presencial é preferida em relação à comunicação mais impessoal *on-line*. Neste sentido, a aprendizagem significativa é realizada em função da interacção social realizada presencialmente.

O espaço de pertença e **socialização** foi dividido entre as duas realidades, presencial e online. A Comunidade de aprendizagem foi criada presencialmente e dinamizada efectivamente no espaço virtual devido à predisposição dos participantes para a comunicação presencial.

O modelo assente online foi sempre encarado pelos estudantes como uma **complementaridade** ao regime presencial, onde podiam iniciar ou continuar a desenvolver o trabalho iniciado presencialmente, comunicar e partilhar.

O **design** do AVA não foi considerado o mais adequado, o que não motivou inicialmente os estudantes para uma participação efectiva no espaço online. Deveria não só ter uma interface gráfica de fácil utilização como corresponder aos conceitos mais comuns de agradabilidade, de acordo com a nossa percepção cultural e visual.

No que concerne às **tecnologias**, além das disponibilizadas (comunicação diferida, espaço de interacção social, espaço para conteúdos do curso, disponibilização de recursos e hiperligações) deveria ter também ferramentas de vídeo-conferência e escrita colaborativa. Nas entrevistas os estudantes indicaram que a componente negativa da comunicação online, que padece da falta de contacto pessoal, é menorizada pelo facto de poderem visualizar o seu interlocutor. Devemos no entanto ter em atenção que uma CVA pode ser desenvolvida com base em apenas fóruns de discussão, não são as tecnologias que compõem a comunidade mas sim pessoas.

Os membros desta comunidade **participaram** em diferentes níveis, de acordo com a sua presença e contributos nas diversas actividades online e presenciais. As ferramentas de comunicação facilitam o processo de desenvolvimento da comunidade e de socialização entre os membros, mas neste estudo verificámos que num modelo de aprendizagem mista estes factores são trabalhados de forma presencial e só após em contexto virtual.

Segundo caso: Educação Artística e Vídeo Pedagógico

O segundo caso apresentado encontra-se em desenvolvimento, como projecto de investigação doutoral, pela Faculdade de Belas Artes, em Educação Artística. Este trabalho visa identificar metodologias de utilização do recurso audiovisual como forma de desenvolver a capacidade de expressão, comunicação visual e a capacidade crítica de análise da comunicação audiovisual a que estamos sujeitos diariamente.

Foram definidos **objectivos de estudo**, de acordo com a problemática a estudar: Identificar metodologias de Educação Artística que utilizem recursos audiovisuais; Compreender se os audiovisuais actuam como ferramentas para o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação visual; Identificar as concepções dos estudantes do ensino superior politécnico sobre educação patrimonial.

A investigação decorre no eixo da educação artística, sobre três conceitos basilares. O primeiro destes refere-se ao vídeo pedagógico, em contexto formal escolar. Ferrés (1993) define seis modalidades de utilização do vídeo na educação:

- Vídeo-lição: funciona como uma aula em que o professor é substituído por uma produção vídeo.
- Vídeo-apoio: quando o professor utiliza imagens para acompanhar, ilustrar, demonstrar ou complementar o seu discurso verbal.
- Vídeo-monoconceptual: desenvolve um único conceito, um aspecto concreto e parcial de um tema, fenómeno, noção ou facto.

- Vídeo-interactivo: vídeo com informática, concepção interactiva, permite que o mesmo programa possa ser lido de diversas maneiras.
- Vídeo-motivador: uma produção vídeo serve de base para realização de um trabalho posterior.
- Vídeo-produção: alunos são co-criadores a partir de um trabalho de pesquisa, com ênfase na criatividade, criação, dinamização.

O vídeo pedagógico, ou no conceito mais restrito de vídeo produção definido por Ferrés, podendo ser tratado em contexto educativo nestas diversas vertentes, permite uma abordagem transdisciplinar ao currículo da formação inicial dos estudantes do ensino superior. Pretende-se assim identificar uma ou várias metodologias que contribuam para a educação artística, com recurso aos audiovisuais, que possam ser utilizadas no ciclo de ensino estudado.

Interessa-nos também, para esta investigação, uma perspectiva pós-modernista, que se cruza com as abordagens de Housen (2000) e Duncum (1997 e 1999). A **cultura visual** é uma área de abordagem fundamental, pela influência dos audiovisuais e da predominância das produções de cultura popular, que, como indica Duncum (2010), serão uma larga fasquia das produções de imagens contemporâneas. As diferentes manifestações de cultura visual serão assim abordadas, como refere Hernandez (2000), inclusive os objectos produzidos no passado e na actualidade, divulgados nos cartazes ou na internet, produzidos por autores reconhecidos ou pelos próprios estudantes. Neste sentido, o tema sobre o qual irá incidir a unidade curricular onde a investigação irá decorrer, a **educação patrimonial**, reverte-se de extrema importância, pois os estudantes devem saber identificar os modelos estereotipados presentes nos mass media que, como indica Telmo (1989), não são representativos de nenhuma cultura mas facilmente assimiláveis visualmente. Duarte (1993) refere sobre a educação patrimonial, que abordar esta é abordar a educação artística, numa dialéctica que pretende desenvolver atitudes, conhecimentos e motivar os estudantes. No entanto, esta não deve ser puramente mediática, mas sim assente em trabalho no terreno e discussão científica sobre o que se observa. Duarte identifica sobretudo que educação patrimonial é “aprender a saber ver”, ou seja, saber escolher e decodificar, interpretar, o que se quer ver. Relativamente ao património, a Unesco (1972) define inicialmente o património como cultural e natural. Na convenção realizada em 1972, com o propósito de definir linhas de acção para a protecção do património, identifica no primeiro artigo do tratado como **património cultural**:

“Os monumentos (...);

Os conjuntos(...);

Os locais de interesse(...).” (Unesco, 1972, p.2)

Relativamente ao **património natural**, no segundo artigo é definido como: “...Os monumentos naturais constituídos por formações físicas e biológicas ou por grupos de tais formações com valor universal excepcional do ponto de vista estético ou científico; (...).” (Unesco, 1972, p.2)

No entanto, em 2003, surge uma definição complementar as já instituídas nos países subscritores deste tratado, relativamente ao **património cultural imaterial**, definido em convenção como “...as práticas, representações, expressões, conhecimentos e aptidões – bem como os instrumentos, objectos, artefactos e espaços culturais que lhes estão associados – que as comunidades, os grupos e, sendo o caso, os indivíduos reconheçam como fazendo parte integrante do seu património cultural...” (Unesco, 2003, p.4), enriquecendo desta forma o âmbito do património, entendido até esta data como algo apenas físico.

Posteriormente, em 2005, a Unesco convencionou uma nova definição, que permitiu abranger novas expressões artísticas e culturais em crescente expansão (e.g. *grafitis*), entendidas como expressões de grupos sociais e reveladoras de uma identidade de grupo. A **diversidade cultural** é assim entendida não só como o património da humanidade no seu sentido mais restrito, mas também como “...diversos modos de criação artística, de produção, de divulgação, de distribuição e de fruição das expressões culturais, independentemente dos meios e das tecnologias empregues.” (Unesco, 2005, p.12).

A investigação irá decorrer então centrada em conteúdos abordados na esfera dos audiovisuais especificamente e num espectro mais amplo ao património, de acordo com o plano curricular da turma, visto que o património e a educação patrimonial são abordados especificamente noutras unidades curriculares.

No que concerne à investigação, pretendemos aferir se no final do processo educativo desta unidade curricular, após a implementação das metodologias adequadas aos propósitos definidos de educação artística e educação patrimonial, os estudantes evidenciem a capacidade de criar produtos audiovisuais, respeitando preocupações artísticas e estéticas. Pretende-se assim que através da aprendizagem sobre património material e imaterial, os estudantes sejam criadores-fruidores, capazes de interpretar as novas e diferentes construções da realidade, mediados pela cultura visual, como refere Hernandez (2000).

O produto audiovisual produzido como objectivo final da unidade curricular deve revelar as preocupações artísticas, estéticas e visuais discutidas ao longo do processo de aprendizagem. Será também um produto caracterizado por aspectos mais inovadores na área dos videogramas, dado que será divulgado através de software específico ² que permite uma interacção entre o videograma e o espectador, passando este a ser também criador-fruidor da obra artística.

Neste sentido, o produto final produzido no âmbito da unidade curricular será alvo de apreciação por parte de painel não especializado, constituído por elementos representativos da comunidade académica onde o estudo será desenvolvido. Os dados recolhidos através de questionário permitirão, através de tratamento quantitativo e qualitativo, estabelecer a percepção realizada pela comunidade.

² Software Korsakof ou Soft Cinema, criados segundo especificações de interactividade e multimédia de Lev Manovich.

Espera-se que a investigação termine em 2012, reflectindo as preocupações elencadas e que produza na sua reflexão indicadores para metodologias de educação artística com recurso a audiovisuais.

Bibliografia

- DUARTE, Ana. (1994) – Lisboa/94: roteiro do professor. Lisboa: Texto Editora.
- DUNCUM, Paul. (1997) - Art Education for New Times. *Studies in Art Education*, 38 (2): pp. 69-79.
- DUNCUM, Paul. (1999) - A case for an art education of everyday aesthetic experiences. *Studies in Art Education*, 40(4), pp. 295-311.
- DUNCUM, Paul (2010a) – Dialog on visual culture and education for the XXI century. Disponível na Internet via www.interact.com.pt. Retirado em 2010.
- ESTRELA, Albano. (1994) – Teoria e prática de observação de classes (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- FERRÉS, Joan. (1996) – Vídeo e educação. Porto Alegre: Artmed.
- FRÓIS, João. (2010) - Discurso científico e educação artística em Portugal. (Documento Policopiado). Lisboa, FBAUL.
- GONÇALVES, R. M.; FRÓIS, J. P.; MARQUES, E. (2002) - Primeiro Olhar: Programa Integrado de Artes Visuais. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HERNÁNDEZ, Fernando. (2000) - Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho. Porto Alegre: Artmed Editora,.
- HOUSEN, Abigail. (2000) - “O olhar do observador”, in João Pedro Fróis (Coord.), Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- PARSONS, Michael. (1992) – Compreender a Arte. Lisboa: Editorial Presença,.
- ROCHA, Margarida (2005) - Educação em Arte: Concepções e Práticas – Um estudo sobre o acto educativo de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- ROSA, Isabel (2000) – Educação para os Media, Pensamento Crítico e Produção Vídeo. Dissertação de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia pela Universidade Aberta.
- SILVA, Maria (1996) – Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- STAKE, Robert (2009) – A arte da investigação com estudos de caso (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TELMO, Isabel C. (1991) – O património e a escola. (3ª ed.) Lisboa: Texto Editora.
- UNESCO (1972) - Convenção para a protecção do património mundial, cultural e natural. Retirado da Internet.
- UNESCO (2003) - Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial. Retirado da Internet.
- UNESCO (2005) - Convenção da UNESCO sobre a protecção e a promoção da diversidade das expressões culturais. Retirado da Internet.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2003). *Supporting communities of practice: a survey of community oriented technologies*. Retirado em 10 de Janeiro de 2006 de <http://www.ewenger.com/tech>
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., White, N., Smith, J. D. & Rowe, K. (2005). *Technology for communities*. Retirado em 3 de Março de 2006 de http://technologyforcommunities.com/CEFRIO_Book_Chapter_v_5.2.pdf