



MESTRADO
MULTIMÉDIA - ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO

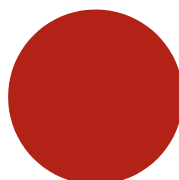
ENSINO ONLINE DA OLARIA DA RODA BAIXA – UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

**Evaristo Manuel Soares da Rocha
Moreira**

M
2018

FACULDADES PARTICIPANTES:

**FACULDADE DE ENGENHARIA
FACULDADE DE BELAS ARTES
FACULDADE DE CIÊNCIAS
FACULDADE DE ECONOMIA
FACULDADE DE LETRAS**



**Ensino *online* da olaria da roda baixa –
um estudo das representações sociais**

Evaristo Manuel Soares da Rocha Moreira

Mestrado em Multimédia da Universidade do Porto

Orientador: Carla Susana Lopes Morais

Coorientadores: Luciano José Santos Reis Moreira
Maria Manuela de Castro Restivo

Julho de 2018

© Evaristo Moreira, 2018

Ensino *online* da olaria da roda baixa – um estudo das representações sociais

Evaristo Manuel Soares da Rocha Moreira

Mestrado em Multimédia da Universidade do Porto

Aprovado em provas públicas pelo Júri:

Presidente: João Carlos de Matos Paiva (Professor Associado)

Vogal Externo: Pedro Mota Teixeira (Professor Adjunto)

Orientador: Carla Susana Lopes Morais (Professora Auxiliar)

Resumo

Esta investigação tem como objetivo o estudo das representações sociais do ensino *online* da olaria da roda baixa, tendo por base as técnicas dos oleiros do barro negro, de Bisalhães (Vila Real) e Gondar (Amarante).

Muita da arte popular mais típica, tradicional, chegou aos nossos dias através da passagem de testemunho do mestre ao aprendiz, mas atualmente há um risco de grande parte desaparecer, por não haver quem se queira dedicar a ela. Por outro lado, o ensino *online* tem vindo a crescer, quer devido às potencialidades das tecnologias móveis, quer pela importância que a formação contínua e não formal tem assumido na vida das pessoas.

Neste projeto foram realizados dois estudos. Um deles baseou-se em entrevistas empíricas, num total de cinco, sendo que três foram a oleiros (dois de Bisalhães, em Vila Real e um de Gondar, em Amarante) e duas a professores de artes, uma do ensino superior e um do ensino secundário. As entrevistas tiveram uma duração média de 35 minutos, tendo variado entre 15 e 52 minutos. O segundo estudo, de estatísticas descritivas, consistiu num questionário que foi preenchido por 42 alunos, 28 deles de um curso de Artes Gráficas do ensino secundário (12º ano) e 14 do ensino superior (Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto). Os resultados do questionário foram analisados por meio do *software* de análise estatística SPSS e do Excel.

Depois de analisadas as respostas às entrevistas, verificamos que há consenso relativamente à necessidade de preservar as técnicas tradicionais de produção de arte popular. Quanto à análise

dos questionários, verifica-se que há pouca experiência no ensino *online* (apenas 17% dos inquiridos frequentaram cursos a distância), apesar de reconhecerem a pertinência deste tipo de formação.

Relativamente à importância e funcionalidade do curso *online* do ensino das técnicas da olaria da roda baixa, o carácter antropológico, na sua vertente que visa compreender os mecanismos da vida humana em sociedade no aspecto cultural, surge como uma vantagem, mas apenas 17% dos inquiridos manifestou vontade em frequentar um curso a distância *online* de ensino de técnicas usadas na olaria nos próximos doze meses. 45% afirmaram não ter a certeza, tendo a possibilidade de frequência do curso sido rejeitada por 26% dos alunos inquiridos.

Este estudo trouxe à discussão a necessidade da implementação de alternativas que facilitem o acesso de potenciais interessados aos conhecimentos dos artesãos, ou que permitam o retomar das artes populares depois do desaparecimento dos seus criadores.

Abstract

The main goal of this research is the study of a social representations of online teaching of low wheel pottery, based on the techniques of potters of black clay from Bisalhães (Vila Real) and Gondar (Amarante).

Most of the folk art, more traditional and typical has reached recent days through the passage of the witness from the master to the apprentice. However, nowadays there is the risk of extinction due to the fact that there is no one willing to devote to it. On the hand, online teaching has been developing not only because of the potential of Mobile technologies but also because of the growing importance of life-long and non-formal learning that has been taking a leading role in people's lives.

Two studies have been performed in this project. One of them was based in empirical interviews in a total amount of five. Two were made to potters (two from Bisalhães from Vila Real and one from Gondar in Amarante) and two to two teachers of arts, one from university and the other from secondary teaching. The interviews took about 35 minutes, ranging from 15 to 52 minutes. The second study, of descriptive statistics, consisted in a questionnaire to 42 students, 28 attending the course of graphic arts in secondary school (12.º year) and 14 attending university (Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto). The findings of this questionnaire were reviewed by means of the SPSS statistics analysis software.

Having analyzed the answers to the interviews, it was concluded that there is a consensus on the need to preserve the traditional techniques of the production of folk arts. Regarding the

analysis of the questionnaires, little experience on the online teaching (only seventeen percent of the surveyed attended long distant courses) was observed despite the recognition of the relevancy of this kind of learning.

Regarding the importance and function of the online course of the teaching of low wheel pottery techniques, the anthropological character appears as an advantage, but only 17% of the surveyed revealed the will to attend an online long distance course of the teaching of pottery techniques used in the following 12 months. 45% said they were not sure. 26% of the students surveyed rejected the possibility of attending the course.

Agradecimentos

Quero agradecer:

À Professora Doutora Carla Morais, ao professor Luciano Moreira e à Maria Restivo, pela sugestão do tema, pela excelente orientação, pela total disponibilidade para reunir ou responder às minhas questões e por terem sempre uma palavra de incentivo que me deu força e coragem nos momentos de maior desânimo.

À minha mulher e às minhas filhas, pela ajuda nas árduas tarefas de transcrição das entrevistas e digitalização dos questionários, pelo incentivo que desde o início me deram a avançar para este desafio e nunca desistir dele, mas principalmente por terem aceitado as minhas ausências com compreensão, solidariedade e amor.

Aos artesãos entrevistados, pela generosidade com que nos receberam e responderam às nossas questões e pelo que me ensinaram. Parafraseando Mia Couto, “...*Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto*” (in “E se Obama fosse africano? E Outras Interinvenções”, Editorial Caminho, março de 2009).

Aos professores entrevistados que desde o primeiro contacto se mostraram interessados e disponíveis para colaborar.

Aos alunos que aceitaram participar neste estudo, os que participaram no teste piloto e que, de uma forma séria, deram importantes contributos para o melhoramento do questionário final e os que preencheram os questionários finais.

À Gabriela e à Constança, que sacrificaram um pouco das suas férias para me ajudarem na tradução para inglês.

Aos colegas de trabalho, que aceitaram a sobrecarga de tarefas nos momentos em que necessitei de dedicar mais tempo a este estudo.

À restante família e amigos, que nunca me cobraram a menor disponibilidade para estar com eles e que sempre me incentivaram a concluir este projeto.

Índice

Resumo	vii
Abstract	ix
Agradecimentos	xi
Índice	xiii
Lista de Figuras	xv
Lista de Tabelas	xvii
Introdução	1
Contextualização da investigação	2
Questões de Investigação	2
Metodologia de Investigação	3
Estrutura da Dissertação	3
1. Estado da Arte	5
1.1 Ensino a distância <i>online</i>	5
1.2 Arte popular	15
1.3 Representações sociais	23
1.4 Questões de investigação	27
2. Estudos empíricos	29
2.1 Representações de artesãos e professores	29
2.1.1 Métodos	30
2.1.1.1 Participantes	30
2.1.1.2 Instrumentos	31
2.1.1.3 Procedimentos	31

2.1.2 Resultados.....	32
2.2 Representações de estudantes	39
2.2.1 Métodos	39
2.2.1.1 Participantes	39
2.2.1.2 Instrumentos	40
2.2.1.3 Procedimentos	40
2.2.2 Resultados.....	41
3. Discussão geral.....	47
3.1 Questão de investigação 1.....	47
3.2 Questão de investigação 2.....	48
4. Conclusões, Limitações e Trabalho Futuro	51
4.1 Conclusões.....	51
4.2 Limitações.....	52
4.3 Estudos Futuros	53
Referências.....	55
Anexos	59
Anexo A - Questionário	60
Anexo B – Consentimento informado.....	64
Anexo C - Guião para as entrevistas aos oleiros de Bisalhães.....	65
Anexo D - Guião para a entrevista ao oleiro de Gondar	66
Anexo E - Guião para a entrevista à professora P1	67
Anexo F - Guião para a entrevista ao professor P2.....	68

Lista de Figuras

Figura 1 – Modelo ADDIE (Retirado de Shum, 2018)	15
Figura 2 - Roda baixa - Homem que trabalha à roda e mulher que goga. Séc. XX - 3º quartel (fonte: A louça preta de Bisalhães, 2009)	23
Figura 3 – Artesão a trabalhar na Roda Baixa (Querubim Rocha, Bisalhães)	23
Figura 4 – Frequência e Importância dos Termos Associados a Ensino Online	42
Figura 5 - Frequência e Importância das Categorias Associadas a Ensino Online	44
Figura 6 - Frequência e Importância dos Termos Associados a Arte Popular	45
Figura 7 - Frequência e Importância das Categorias Associadas a Arte Popular	46
Figura 8 - Viabilidade de um curso <i>online</i> de olaria da roda baixa e interesse na participação, segundo os oleiros entrevistados	48

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Representações do Ensino Online - Termos	42
Tabela 2 - Representações do Ensino Online – Categorias	43
Tabela 3 - Representações da Arte Popular – Termos	45
Tabela 4 - Representações da Arte Popular – Categorias	46

Introdução

A Internet potenciou a expansão de cursos *online*, quer pelas oportunidades que a tecnologia proporciona à criação de conteúdos pedagógicos, quer pela velocidade e facilidade com que cada vez chega a mais pessoas.

Ao contrário do que acontece com os cursos *online*, o ensino de muitas das artes populares corre o risco de extinção, por cada vez menos haver pessoas disponíveis para as aprender. O ensino tradicional implica a presença física nas oficinas dos mestres artesãos, o que cada vez se torna mais difícil devido à migração dos mais novos das zonas rurais, onde habitualmente resistem os mestres, para outras zonas onde as oportunidades de sustento são mais prováveis.

Até que ponto é viável aproveitar as potencialidades do ensino *online* para preservar a arte popular da extinção e ensinar quem está geograficamente distante das regiões de produção artesanal? Estarão os artesãos recetivos a esta ideia? Haverá um público-alvo interessado em aprender as artes populares de uma forma diferente da tradicional? Será possível ensinar estas artes à distância?

Pretende-se, com este trabalho, entender as representações sociais acerca do ensino *online* de uma arte popular, a olaria da roda baixa, praticada pelos artesãos da zona do barro negro de Bisalhães e Gondar, e estudar as opiniões dos vários grupos que poderão ser os intervenientes numa futura implementação do curso: os artesãos, que são os detentores do saber, professores de

artes, habituados a ensinar nesta área e conhecedores de diferentes pedagogias e um grupo de alunos de cursos de artes, por, em princípio, estarem mais sensíveis a esta questão.

Contextualização da investigação

A olaria do barro negro, durante o processo de produção, tem diversas características que a distinguem de outros tipos de olaria. Um dessas características é a utilização da roda baixa no processo de modelação das peças. Esta técnica corre sérios riscos de desaparecer, quer pela falta de aprendizes, quer pela substituição da roda baixa pela roda alta, na qual o movimento de rotação é ativado com o pé ou ainda pelo torno elétrico.

A multimédia pode ser uma mais-valia na preservação e no ensino desta técnica, pois para além de permitir, através da Internet, o acesso a um variado grupo de potenciais interessados, independentemente da localização geográfica dos mesmos, permite ainda a implementação de conteúdos digitais, tais como vídeos, animações e realidade aumentada, que permitirão níveis de pormenor difíceis de mostrar numa oficina tradicional. As tecnologias de comunicação a distância permitirão sempre que o contacto entre quem ensina e quem aprende ocorra com a frequência desejada.

Com o estudo das representações sociais dos potenciais grupos intervenientes num curso *online* de uma técnica de arte popular, neste caso a olaria da roda baixa, esta investigação poderá ajudar a identificar estratégias que levem à viabilidade deste tipo de cursos.

Questões de Investigação

Devemos perceber o que pensa cada um dos potenciais grupos intervenientes neste curso, estudando as respetivas representações sociais.

As questões que servem de base para esta investigação são as seguintes:

1. Em que medida os oleiros validam e aceitam participar num processo inovador e qual a relação destes com as tecnologias?
2. Em que medida os potenciais frequentadores do curso estão predispostos para esta experiência e de que forma o nível de apropriação da tecnologia a utilizar afetará o desenrolar do curso?

Metodologia de Investigação

Do ponto de vista metodológico, este estudo baseou-se na elaboração e na administração de um questionário composto por perguntas sobre o ensino *online* e a arte popular, dirigido a alunos dos ensinos secundário e superior. Baseou-se, ainda, em diversas entrevistas a oleiros da região do barro negro (Gondar e Bisalhães), todos eles utilizadores da roda baixa, e a professores de artes, dos ensinos secundário e superior.

Estrutura da Dissertação

Para além da introdução, esta dissertação contém mais quatro capítulos. No capítulo 1, é descrito o estado da arte, dividido em ensino a distância *online*, arte popular e representações sociais, onde se apresentam trabalhos relacionados. No capítulo 2, apresentam-se as metodologias de investigação utilizadas nos estudos empíricos, divididas em duas partes, uma para as representações de artesãos e professores e outra para as representações dos estudantes. Em cada uma delas são abordados os métodos, os resultados e a discussão dos mesmos. No capítulo 3 é feita uma discussão geral dos resultados. No capítulo 4, são apresentadas as principais conclusões resultantes do estudo, as suas limitações e estudos futuros.

1. Estado da Arte

Neste capítulo é feita referência à revisão bibliográfica e considerou-se pertinente dividi-lo em quatro partes. Começamos por descrever a evolução do ensino a distância, desde os primórdios até ao benefício das potencialidades do *online*. Passamos de seguida pelo estudo da arte popular, tentando definir e caracterizar este conceito. Na terceira parte falamos sobre representações sociais e procuramos perceber e caracterizar o seu conceito. Por fim, fizemos a ligação destes conceitos com as questões de investigação, no sentido de explicitarmos a importância para este estudo.

1.1 Ensino a distância *online*

O processo de ensino-aprendizagem ocorre em muitos contextos diferentes, podendo mesmo afirmar-se que acontece praticamente em todo o lado e a toda a hora. A curiosidade, capacidade inata do ser humano, acompanha-nos desde o berço e leva-nos a explorar o nosso mundo e a querer conhecê-lo, apesar de tradicionalmente ser apontada, em várias histórias e ditados populares, como um aspeto negativo da natureza humana. Uma dessas histórias é a de Pandora (da mitologia grega), na qual a curiosidade a levou a abrir a caixa e, dessa forma, libertar todos os males que atingem a humanidade. Quando Pandora, aflita, tentou fechar a caixa, só conseguiu

prender a esperança. Outra história que amaldiçoa a curiosidade é a de Adão e Eva (do livro do Gênesis, do Antigo Testamento). Este foi, segundo o livro, o primeiro casal criado por Deus e colocado no paraíso. Movida pela curiosidade provocada pela tentação da serpente, Eva comeu e deu a comer a Adão o fruto da árvore do conhecimento, o que terá causado a ira de Deus, que os tinha proibido de comer os frutos dessa árvore. Como consequência, foram expulsos do paraíso e toda a humanidade herdou o pecado original. Há ainda o ditado popular que refere que “a curiosidade matou o gato”. Esta expressão teve origem na idade média, numa altura em que os gatos eram pouco populares por serem associados às bruxas e eram capturados com armadilhas. Os animais, por serem curiosos, eram apanhados pelas armadilhas e acabavam por morrer. Este ditado alerta para os efeitos negativos da curiosidade excessiva.

Apesar de mal vista por lendas e histórias populares, a curiosidade é um dos motivos pelos quais somos levados a aprender toda a vida.

A literatura sobre educação considera que esta se divide em três tipos: formal, informal e não formal. Como referem Bianconi e Caruso (2005) e Mendes e Martins (2014), a educação formal é aquela que ocorre num formato institucional, em estabelecimentos de ensino autorizados, obedecendo a uma cronologia que vai, gradualmente, aumentando de dificuldade e complexidade e que é caracterizada por uma organização hierárquica. Os cursos possuem níveis, programas, currículos e certificados. Em Portugal, este tipo de educação está presente nos Jardins de Infância, nas Escolas Básicas e Secundárias, nas Escolas Profissionais e nas Instituições de Ensino Superior.

Na educação informal, os conhecimentos são adquiridos espontaneamente a partir das diversas experiências que vamos tendo ao longo do dia, em todos os locais e situações por que vamos passando, como sejam o trabalho, a casa, as atividades de lazer ou as relações interpessoais informais, sem que haja obrigatoriamente intencionalidade na aprendizagem.

Por fim, a educação não-formal define-se como qualquer tentativa de educação organizada e sistemática que acontece fora do sistema formal de ensino e que o complementa. Muitas vezes é mais flexível no tempo do que a formal. É o caso dos *workshops* que grande parte dos museus

e centros de ciência realizam, das aulas de apoio promovidas por diversas escolas e das chamadas explicações, se bem que algumas destas podem ser consideradas no contexto da educação informal, por serem orientadas por explicadores individuais, sem espaço próprio para a atividade (muitas vezes usam a própria casa ou a mesa de um café), exercendo uma atividade a tempo parcial e não declarada fiscalmente (Mendes & Martins, 2014).

No que respeita à certificação, a educação pode ser certificada ou não certificada. A educação formal é, como já foi referido, sempre certificada. A autorização para que as instituições de educação possam certificar os seus alunos e formandos é concedida por um organismo governamental, normalmente ligado ao Ministério da Educação ou ao Ministério do Trabalho, sendo que esse certificado é reconhecido socialmente como uma habilitação do seu titular para determinada competência, tarefa ou profissão.

A educação informal, pela sua natureza e por ocorrer sem que haja intencionalidade, não é habitualmente certificada. As competências e conhecimentos adquiridos por esta forma poderão ser demonstrados e/ou reconhecidos pela prática. Acontece, algumas vezes, que as pessoas são impedidas de aceder a cargos profissionais que exigem determinadas habilitações por não as possuírem, mesmo que tenham adquirido de modo informal as competências necessárias para as tarefas exigidas. Todos nós já teremos ouvido relatos de situações em que um subordinado ensina o seu superior, que ocupa o cargo por possuir habilitações mas, na verdade, não tem os conhecimentos práticos nem a experiência do primeiro. Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) permitem colmatar esta lacuna, formalizando as aprendizagens informais com uma certificação, através de um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), onde cada formando elabora a sua história de vida, realçando a informação pertinente para construir um portefólio que contenha as evidências necessárias para alcançar o nível de certificação pretendido (Alcoforado et al., 2011). Este processo de validação sofreu algumas alterações com a extinção do programa Novas Oportunidades, em 2013. Atualmente, com o programa Qualifica, o processo RVCC obriga à realização de uma prova

certificada por um júri, continuando a ser possível certificar aprendizagens adquiridas em contextos informais e não formais.

Outro contexto onde também ocorre a “formalização do informal” (Mendes & Martins, 2014) é no “ensino doméstico” (aspas dos autores), na medida em que um organismo ligado ao Ministério da Educação define os conteúdos e as competências que devem ser apreendidos e, posteriormente, é validado pelo sistema formal, através de provas e exames.

A educação não-formal pode ou não ser certificada e a validação dos seus certificados por terceiros depende da credibilidade da instituição que os atribui. Muitas vezes acontece este tipo de formação ser gratuita, havendo lugar a um pagamento pela certificação, para quem a pretenda.

A crescente necessidade de uma formação contínua ao longo da vida, numa era em que o conhecimento está em constante crescimento e os empregos mudam rapidamente (Bates, 2015), bem como a grande pressão causada nos alunos, de forma mais significativa nos do secundário, para a obtenção de bons resultados que lhes permitam o acesso ao ensino superior (através das explicações), fizeram crescer muito significativamente a educação não-formal nos últimos anos.

Atualmente, onde ocorre a educação formal e não-formal? Naturalmente que nos locais onde, tradicionalmente, sempre ocorreram, as escolas (educação formal) e outros espaços físicos destinados à formação (educação não-formal), mas também fora dos muros dos edifícios, num modelo que não obriga à partilha de um espaço físico por parte do educador e dos educandos. Este ensino, sem espaço físico definido e à distância, tem sofrido diversas alterações ao longo dos anos, num caminho que acompanha as evoluções tecnológicas.

Desde o primeiro curso a distância reconhecido como tal, do professor Caleb Phillips, em 1728, quando publicou um anúncio no jornal *the Boston Gazette* a divulgar que disponibilizaria os seus ensinamentos de estenografia por correspondência (Holmberg, 2005), passando por cursos enviados por correio analógico em formato impresso, numa primeira fase, posteriormente em cassetes de vídeo, CD e DVD, até à utilização das tecnologias digitais e da Internet (Morais, Moreira & Paiva, 2014), inicialmente através de correio eletrónico e mais recentemente de plataformas *online*, o ensino a distância evoluiu e amadureceu, estando agora numa fase de

massificação com grande potencial de colaboração e interação, como se verifica na importância que estes tópicos assumiram nos artigos sobre educação a distância a partir de 2005 (Zawacki-Richter & Naidu, 2016). Até ao uso da internet como suporte para os cursos a distância, a colaboração e a interação eram praticamente inexistentes, uma vez que o fluxo da informação se fazia apenas num sentido, numa sequência previamente definida. Os diversos formandos não se conheciam e eram raras as oportunidades de comunicação entre eles e com o formador. Com a internet, passou a ser possível incluir nos cursos a distância fóruns de discussão, salas virtuais de conversação (*chat*), sessões síncronas, grupos de trabalho, redes sociais (atualmente também é uma prática a inclusão de grupos de trabalho e discussão nas redes sociais, como o Facebook), muitas vezes é possível que cada aluno faça a sua gestão da sequência dos módulos, de acordo com as suas necessidades ou interesses, etc.

Ainda segundo estes autores, a partir de 2010 os tópicos mais abordados nos artigos que analisaram foram, para além dos anteriormente referidos, os MOOC (Massive Open Online Courses) e os OER (Open Educational Resources). As instituições, principalmente de ensino superior, começaram a perceber o potencial da internet para chegarem a um grande número de pessoas e, gratuitamente, passaram a disponibilizar conteúdos e cursos, assíncronos, de modo a que cada vez mais pessoas pudessem aceder ao conhecimento por elas produzido. Apesar da gratuidade da frequência e do acesso aos conteúdos, a certificação, validando o cumprimento com sucesso das tarefas propostas ao longo dos cursos, é muitas vezes paga.

A utilização das tecnologias digitais e da Internet ao serviço da educação a distância, permitiu chegar com mais facilidade a um público muito diversificado e geograficamente distante, assim como a criação de conteúdos com forte cariz multimédia, muitas vezes mais apelativos do que as metodologias tradicionais.

Morais, Moreira e Paiva (2014) concluíram, do estudo que realizaram sobre as “abordagens metodológicas utilizadas para investigar a «aprendizagem on-line»” em Portugal, que a larga maioria das investigações científicas realizadas por portugueses ou investigadores ligados a

instituições portuguesas abordavam a educação formal, estando relacionadas com os contextos do ensino superior e da formação de professores. Não foi possível aos autores concluir se esta concentração das investigações nestes contextos se relacionava com uma tendência do interesse académico, ou se se prendia com questões mais práticas, tais como o acesso às amostras que, pela sua natureza, estarão mais disponíveis e existirão em maior número num contexto formal de educação. Deixam, no entanto, o alerta para o facto de que se pode estar a negligenciar contextos alternativos de aprendizagem *online*.

Na verdade, no âmbito da educação não-formal há inúmeras plataformas *online* que disponibilizam cursos nas mais diversas áreas. Algumas dessas plataformas estão ligadas a instituições de ensino superior, que desta forma alargam a sua oferta formativa, tradicionalmente formal. São exemplo dessas plataformas o Moodle (plataforma de código aberto para criação de cursos *online*, com milhões de utilizadores em todo o mundo), edX (mais de 130 parceiros a nível mundial, a maioria universidades), Coursera (mais de 160 parceiros em todo o mundo, na maioria universidades), Teacher Academy (do portal School Education Gateway, vocacionada para a formação contínua de professores), Udemy (comercial), Kan Academy (sem fins lucrativos), entre muito outros.

Uma condição essencial para o sucesso do ensino a distância *online* é o nível de apropriação das tecnologias por parte do público-alvo e, quanto maior for esta apropriação, mais invisível ela se tornará. Paiva et al, (2015), citando Weiser (1991), ao prever a queda do “e” na expressão *e-learning*, refere que a ubiquidade da tecnologia a tornará invisível. Greenfield (2006), a partir da terminologia ligada às tecnologias informáticas, tais como *software* e *hardware*, chama a esta ubiquidade da tecnologia *Everyware*. A presença da tecnologia em todo o lado leva a que a sua utilização se torne inconsciente, servindo apenas como um meio e não um fim, não havendo necessidade de a aprender para que se possa frequentar um curso a distância. Muitas vezes, o impedimento para a frequência de um curso não se prende com os constrangimentos do curso propriamente dito, mas com as condições que lhe estão associadas e com a facilidade ou dificuldade com que os interessados se relacionam com elas. A frequência de um curso pode ser

condicionada por vários fatores, tais como a distância do local onde decorre e a dificuldade de transporte (no caso de ser presencial), o idioma utilizado, a necessidade de equipamentos que não se possui, a utilização de ferramentas (físicas ou informáticas) que não se dominam, etc.

A este propósito, Beal (1957) estabelece cinco estágios para a apropriação de uma tecnologia: consciência, interesse, avaliação, teste e adoção. A evolução ao longo destes cinco estágios depende muito da relação entre a utilidade percebida e a percepção da facilidade (Davis, 1989). Só haverá disponibilidade para aumentar o investimento no sentido do entendimento da tecnologia se esta trazer uma melhoria significativa à tarefa. A relação é, portanto, de custo-benefício. Quando esta relação é justificada e se chega ao estágio da adoção, então a tecnologia tende a tornar-se invisível, no sentido de que deixa de ser necessário pensar nela para a utilizar. Roth (2007), abordando a perspetiva psicológica da tecnologia invisível, refere que a invisibilidade só ocorre quando as ferramentas são fáceis de utilizar, na perspetiva de quem as usa, e neste caso funcionam como uma extensão da pessoa. Quando o utilizador tem de dedicar tempo e atenção às ferramentas, distraíndo-se assim do essencial, o autor considera que estamos perante um problema que tem de ser resolvido urgentemente, correndo-se o risco do fracasso de todo o processo de aprendizagem pretendido.

Pode parecer estranha uma referência à tecnologia na década de 50, uma vez que de forma inconsciente associamos este termo à informática e à eletrónica, mas na verdade o termo refere-se a qualquer ferramenta ou recurso que serve de extensão ao nosso corpo e às nossas capacidades. Carr (2011) agrupa as tecnologias em quatro categorias: as que são uma extensão à força física (arado, martelo, etc.), as que expandem os nossos sentidos (microscópio, telefone, etc.), as que permitem controlar a natureza de acordo com os nossos desejos e necessidades (modificação genética, controlo de natalidade, etc.) e as que são uma extensão às capacidades mentais (livro, alfabeto, computador, etc.). Assim, podemos afirmar que o ser humano utiliza tecnologia há milhares de anos, desde que começou a utilizar o fogo e ferramentas primitivas.

Temos analisado alguns constrangimentos ligados à educação a distância *online*, mas apenas por parte de quem recebe a formação. E da parte de quem é responsável pelas formações, os professores e formadores? Estarão estes familiarizados com as tecnologias, a ponto de tirar partido das diferenças que estas oferecem em relação aos processos tradicionais? Paiva et al, (2015) considera que não. No caso específico da plataforma Moodle e de uma escola alvo de estudo, verificaram que a plataforma era utilizada como repositório de documentos e pouco mais. Não se tirava partido de ferramentas interativas e colaborativas, como fóruns, *wikis*, etc. Os quadros interativos eram utilizados, na maior parte das vezes, como telas de projeção e a internet era vista como um motor de busca e não como suporte de um ensino *online*.

Não basta, portanto, ter tecnologias digitais disponíveis e um público que se tenha apropriado delas. É necessário que quem prepara as formações consiga mudar o paradigma da educação e tire partido do potencial disponível. Paiva et al, (2015) vê como causa para esta dificuldade na adoção plena das ferramentas digitais *online* para a educação, o facto de serem inovações disruptivas. E sendo disruptivas, só professores inovadores conseguirão fazer com que a educação a distância *online* se torne um sucesso.

Que aceitação e constrangimentos se encontrarão na implementação de um curso *online*, num contexto tradicionalmente informal, como é o da arte popular?

As questões da apropriação das tecnologias digitais e a sua conseqüente invisibilidade, que permitiriam que formador e formandos (mestre e aprendiz) se focassem no ensino e na aprendizagem da técnica em estudo, sem elementos distratores, sem necessidade de despender tempo a aprender o meio que os iria levar ao fim, serão um entrave à implementação do curso?

Numa observação empírica, podemos ser levados a considerar que sim, atendendo a que habitualmente estas técnicas são desenvolvidas em ambientes rurais, por pessoas com uma idade avançada, provavelmente sem conhecimentos acerca das novas tecnologias ou mesmo sem interesse em adquiri-los. Mas, por outro lado, verifica-se que são cada vez mais as pessoas numa faixa etária habitualmente designada por terceira idade (a partir dos 65 anos nos países desenvolvidos, segundo a Organização Mundial da Saúde) que aderem às tecnologias

informáticas e que, inclusive, são muito ativas nas redes sociais. Também são vários os vídeos que ensinam técnicas artesanais tradicionais, disponíveis nas plataformas de partilha de vídeos como o Youtube, onde os protagonistas são pessoas idosas.

As entrevistas que mais adiante serão descritas e analisadas tentarão dar resposta a estas questões.

Para além de todos os aspetos já referidos, relacionados com os intervenientes num processo de ensino-aprendizagem, o desenho instrucional do curso é extremamente importante, podendo por em causa o sucesso do mesmo. Para que qualquer curso seja rigoroso e tenha qualidade tem de ser pensado em todas as suas vertentes, mas este não é um processo nem automático nem fácil. Não há uma fórmula mágica pois cada pessoa tem as suas especificidade e o que funciona muito bem com uns, em determinados contextos, pode deixar de funcionar com outros intervenientes ou noutros contextos. No entanto, é consensual na literatura que a aprendizagem pode ser melhorada significativamente se forem clarificadas as condições ideais para a aprendizagem e se se usar esse conhecimento no desenho dos novos cursos (Koper, 2005). Ainda segundo Koper (2005), o desenho instrucional permite assegurar que um curso decorra de forma eficaz e eficiente, ao definir os passos principais no desenho do mesmo.

O desenho instrucional surgiu no início do séc. XX, da necessidade de ligar os resultados da investigação na área da instrução à prática. Desta forma, a construção dos cursos estaria cada vez mais dependente dos resultados da investigação e menos da intuição (Ramos, 2016, citando Snellbecker 1974 citado por Morrison et al. 2010, 6.).

Morrison et al. (2010, 6) refere que o desenho instrucional se baseia em conhecimentos de diversos domínios, tais como teorias da aprendizagem, tecnologias da informação, análise sistemática, investigação em educação e métodos de gestão, tendo sempre como referência o destinatário da formação, os seus contextos e os conhecimentos prévios, adequando assim as estratégias e as tecnologias de forma a criar uma experiência de aprendizagem mais eficaz.

Apesar de este processo ser complexo e muito dependente de quem o lidera, algumas regras devem ser seguidas por quem é responsável pelo desenho instrucional. Estas regras baseiam-se na teoria, em exemplos bem-sucedidos e em padrões resultantes das melhores práticas observadas, complementando-se todas entre si (Koper, 2005, 13).

Merril (2002) indica quatro fases distintas em que se deve envolver os alunos, de modo a criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz: 1 – ativação ou recuperação de experiências anteriores, 2 – demonstração das habilidades, 3 – aplicação das habilidades, 4 – transposição das habilidades para problemas reais. Koper (2005) considera que não sendo requisitos rígidos, estas quatro fases podem melhorar significativamente o método de aprendizagem.

A literatura refere diversos modelos para representar o processo de desenho instrucional (Siemens, 2002; Soto, 2013), sendo o mais conhecido e utilizado o *ADDIE* (*Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation*, Figura 1), de acordo com Bates (2015).

Na primeira fase, análise, devem ser definidos os objetivos, tendo sempre como foco o público-alvo e as habilidades e conhecimentos que estes demonstram possuir, de modo a não repetir conteúdos já dominados e a focar os que ainda não foram explorados. Na fase de desenho, deve-se definir as ferramentas, a estrutura, os recursos, os materiais, as atividades, o tipo de ensino, etc., alinhando tudo de forma racional de modo a alcançar os objetivos pretendidos. É na fase de desenvolvimento que se passa das ideias à ação. Os conteúdos e os materiais são criados ou coletados e testados para verificar se respeitam o definido nas fases anteriores. A fase seguinte, implementação, permite testar se tudo o que foi definido e desenvolvido funciona na prática, de modo a obter os resultados pretendidos. Normalmente ocorre um período piloto de testes, onde ainda é possível redesenhar as fases anteriores, de modo a ajustar o que for necessário. Na fase final, avaliação, procede-se à análise dos feedbacks recolhidos na fase anterior, de modo a verificar o grau de satisfação e o alcance dos objetivos definidos.

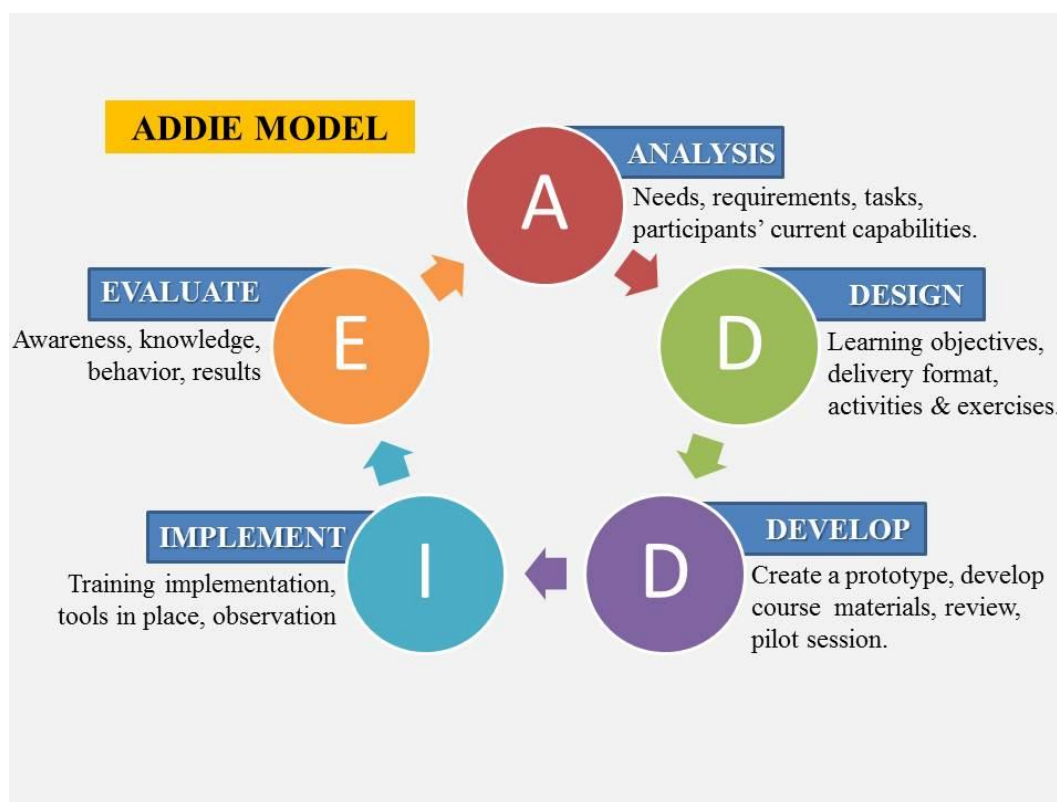


Figura 1 – Modelo ADDIE (Retirado de Shum, 2018)

1.2 Arte popular

Nos finais do século XIX e princípios do século XX, como resultado da ideologia Liberal vigente em vários países europeus, surgiu uma tendência para exaltar a identidade dos países. Esta identidade, segundo criam, estava presente no povo e nas suas tradições. Em Portugal acreditava-se que o povo, maioritariamente presente no mundo rural, preservara o que de mais genuíno havia da nossa Nação, uma vez que esteve, supostamente, protegido do progresso e das influências de outros países (Ribeiro, 2012). Passou-se então a valorizar costumes que se acreditava serem antigos e, portanto, indicadores de uma identidade que reforçava o conceito de nacionalidade.

Estes costumes e tradições eram vistos como um testemunho quer da antiguidade, quer da originalidade da Nação.

Segundo Ribeiro (2012), esta preocupação com o tradicional em Portugal surgiu ainda antes do interesse manifestado pelo poder político de finais do século XIX. O precursor terá sido Almeida Garrett, escritor romântico, que fez um levantamento do património literário popular, tendo afirmado no primeiro volume do *Romanceiro e Cancioneiro Geral*, em 1843, que “nenhuma coisa pode ser nacional se não é popular”.

Também Alexandre Herculano, outro escritor da era do nacionalismo romântico, foi “um dos responsáveis pela construção simbólica da Nação”. Para ele, a nação tinha sido construída e consolidada na cultura e nas tradições (Damasceno, 2011). Ainda segundo Damasceno (2011), a obra de Alexandre Herculano tinha forte pendor ideológico, sobre um Portugal do passado.

Os primeiros registos resultantes desta procura pela identidade nacional incidiam sobre a literatura (romances, contos e cancionero) e as tradições populares (crenças, superstições, festas cíclicas e ritos de passagem). No entanto, com a proliferação de exposições que pretendiam reforçar a ideia de identidade e antiguidade dos países, as internacionais, ou a consolidação de uma identidade como povo, no caso das feiras, exposições e museus nacionais, houve necessidade de identificar um património material, que se pudesse expor, pois o imaterial não cumpria este papel. Passou-se assim a catalogar uma série de artefactos e objetos artísticos.

Ribeiro (2012) refere que em todo este processo, ocorreu uma “objetivação” da cultura popular, uma vez que foi “retirada do seu contexto – a oficina do artesão, a casa popular – e inserida em contextos urbanos sofisticados – o museu, o lar burguês, o catálogo de exposição”. Havia maior interesse nos objetos do que no contexto em que habitualmente e tradicionalmente eram utilizados. O interesse das coisas não era prático mas sim estético e passou-se a atribuir aos objetos um sentimento que não era o original, mas o que lhes era conferido por uma “elite burguesa e letrada”.

Na década de 30 do século XX, com o Estado Novo, surgiu o movimento de folclorização que pegou nas danças, nos cantares e nos trajes tradicionais, que nos contextos originais eram

espontâneos, e num processo de organização e “purificação das imperfeições” (Ribeiro, 2012), converteu-os em espetáculos próprios para serem apreciados pelas elites urbanas e pelos estrangeiros. Este movimento serviu os propósitos do Secretariado de Propaganda Nacional (SPN) de solidificação do sentimento nacionalista, que utilizou o folclore e tudo o que, supostamente, representava, para chegar a uma população em grande parte analfabeta. Para Shelton (2016), o Estado Novo, numa tentativa de “restaurar Portugal à sua grandeza histórica”, criou uma imagem idílica e harmoniosa da vida rural, que contrastava com a realidade que era de uma pobreza e analfabetismo extremos. Segundo Alves (2007), o retrato do povo camponês que o estado tinha idealizado leva a um embelezamento e esteticização dos elementos da cultura popular, escondendo todos os sinais de “miséria, sujidade ou fealdade”. Os sinais das dificuldades pelas quais o povo rural passava foram todos anulados.

Alves (2007), refere duas abordagens relativamente às intenções do poder político, ao promover pesquisas e iniciativas de demonstração das tradições e da cultura popular. Uma delas, mais dura relativamente às motivações do Estado Novo, refere que o SPN (SNI – Secretariado Nacional de Informação, a partir de 1945), diz que estas iniciativas, integrantes de uma política “folclorista”, tinham também como objetivo distrair o povo, controlando assim potenciais descontentamentos, abrindo espaço para a consolidação da ditadura. Enquanto o povo se divertia não se metia na política, que era assunto destinado aos políticos. A outra abordagem defende que não havia esta intenção de manipulação do povo, uma vez que os destinatários das iniciativas de cariz popular, como as apresentações de ranchos folclóricos, por exemplo, eram as classes média e alta da sociedade e o público estrangeiro de elite, e eram apresentadas nos meios urbanos e até mesmo no estrangeiro. A este propósito, refere que sendo o principal objetivo a afirmação da nacionalidade, assente na história e na tradição, o palco internacional é muito mais importante do que o interno, daí o surgimento de exposições internacionais nessa altura.

Independentemente das intenções, a verdade é que, através de “processos de manipulação e seleção” de materiais da cultura popular, o estado difundiu um retrato do povo português como

“camponês-esteta”. Alves (2007) refere vários exemplos desta manipulação. Num deles, durante a preparação da exposição dedicadas a Monsanto em 1942, povoação que venceu o concurso da Aldeia mais portuguesa de Portugal em 1938, ao seleccionar os trajes a expor os organizadores excluíram deliberadamente os fatos mais humildes e de menor efeito visual, bem como qualquer elemento que revelasse a extrema pobreza a que estavam votados grande parte dos aldeões. Num outro caso, durante a preparação dedicada a Viana do Castelo realizada em 1945, foram rejeitados alguns trajes por haver excesso de branco, muito difícil de expor. Um terceiro exemplo refere a escolha de um tabuleiro de Tomar, para o Museu de Arte Popular. Neste caso, Francisco Lage (responsável pelos serviços de etnografia do SPN durante mais de 20 anos) mostrou-se insatisfeito pela monotonia da decoração escolhida pela artesã encarregue de o fazer, que tinha escolhido apenas flores azuis. Segundo Lage, a cor fria e monótona não permitia a valorização da peça na sala que lhe estava destinada. Um último exemplo refere-se ao mobiliário tradicional. Lage defende que já não há mobiliário que justifique ser exposto de forma digna. Considerava que o que existia era pobre, apenas utilitário e sem qualquer atração estética.

A utilização de miniaturas nas exposições e como lembranças foi outra forma de tornar mais estético o que pertencia ao quotidiano do povo rural. A miniatura contém pormenor e causa espanto e agrado em quem a observa. Dá-se, desta forma, uma metamorfose do trabalho rural, que na verdade dava razão de ser aos utensílios reproduzidos, em arte. O trabalhador rural passa a ser apresentado como um artista, repleto de criatividade.

Pode-se então dizer que o SPN/SNI criou e divulgou um “retrato poetizado do povo português” (Alves, 2007), onde o camponês é artista e as aldeias e os seus habitantes são apresentados como presépios com as suas figuras. Esta imagem fazia perder o sentido qualquer referência a conflitos económicos ou sociais que marcavam o país real. “Que sentido faria pôr em causa o regime, quando o país era um enorme brinquedo ou presépio, as aldeias lugares idílicos, o trabalhador rural um poeta e os produtos do seu trabalho obras de arte encantadoras e delicadas?” (Alves, 2007).

A Arte Popular é aquela que é criada pelo povo, ou que tem nele as suas origens, e que se torna arte através de legitimação, normalmente por entidades oficiais externas ao ambiente onde as obras são produzidas. Ramos (2010) refere que “o criador popular nunca se autodenomina «artista» antes de ter sido reconhecido como tal, fora do seu meio”.

Podemos dividir a Arte Popular em quatro grupos:

Num primeiro grupo, mais “fundamentalista”, considera-se que a Arte Popular implica não só o produto, mas também todo o processo, técnicas, materiais, ferramentas, utilidade e geografia. Desta forma, quem adquire um produto que é único, porque artesanal, está a levar consigo toda uma história, pois o objeto traz consigo “a memória de um povo e a memória afetiva” (Perdigão, 2002).

No segundo grupo incluem-se os artefactos que, apesar de serem construídos com técnicas, materiais, ferramentas e numa área geográfica tradicionais, adquiriram uma função diferente daquela para a qual foram construídos no passado. Desta forma, os seus produtores conseguiram dar nova vida aos produtos e, assim, evitar o seu desaparecimento. Um exemplo é a Fábrica Alentejana de Lanifícios, recuperada por uma cidadã holandesa na segunda metade dos anos 70, do século XX, que produz mantas alentejanas para todo o mundo. Estes artigos, que inicialmente era produzido para os pastores se agasalharem, são agora utilizados com função decorativa, como colchas, mantas e tapetes.

O terceiro grupo é o dos artigos produzidos por novos artesãos que, cativados pelas técnicas tradicionais, “associam antigos processos de produção a novas técnicas, reinventando formas e criando novos usos de objetos, considerados tradicionais” (Perdigão, 2002). Um projeto que se enquadra neste conceito é o TASA (Técnicas Ancestrais, Soluções Atuais), iniciado em 2010 no Algarve que, segundo a descrição encontrada na página do projeto na rede social Facebook, “conjuga a cultura tradicional regional a nível do Artesanato – materiais, técnicas, saberes e fazeres locais - com a inovação estratégica – design, história do produto, embalagem, imagem. Esta conjugação provou ser capaz de dar ao produto artesanal uma linguagem contemporânea e

uma renovada capacidade de afirmação no mercado cumprindo o objetivo principal do projeto de afirmar e divulgar a atividade artesanal como uma profissão de futuro.”

Por fim, o último grupo é o contemporâneo, produzido sem qualquer preocupação de ligação ao passado. Shelton (2015) alarga o conceito de arte popular às expressões culturais contemporâneas, tais como murais e grafiti, de modo a demonstrar quer a vitalidade da Arte Popular, quer o seu potencial de disrupção. Ele refere que as técnicas, os estilos e os tipos de objetos, materiais e usos mudam constantemente. Neste tipo de arte cabe, por exemplo, a utilização de dispositivos eletrónicos que auxiliam a produção, ou a utilização de materiais produzidos em série para criação de peças, tais como joias e objetos decorativos.

Os conceitos que mais nos interessam para o nosso projeto são os três primeiros, que mantêm uma ligação ao passado. Nestes casos, a transmissão das técnicas utilizadas ocorre, tradicionalmente, numa relação direta entre o artesão e o aprendiz (muitas vezes o filho), num contexto de oficina. Acontece que cada vez há menos pessoas interessadas em dar continuidade à Arte Popular, pelo menos da forma como tradicionalmente ela é entendida. A par desta realidade, os artesãos são cada vez menos e os que ainda existem são, na sua maioria, de idade avançada. Num sentido inverso, o interesse e a atenção sobre esta questão tem aumentado, sendo cada vez maior a lista portuguesa do Património Cultural Imaterial da Humanidade: Fado, Dieta Mediterrânica, Cante Alentejano, Falcoaria, Figurado em Barro de Estremoz, Manufatura de Chocalhos e Olaria Preta de Bisalhães, sendo que as duas últimas necessitam de salvaguarda urgente, segundo a Comissão Nacional da Unesco, do Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Associando a falta de aprendizes à idade avançada dos artesãos e à urgência na salvaguarda de algumas técnicas artesanais tradicionais, é essencial encontrar alternativas para que este legado não se perca. Uma alternativa passa por tirar partido das tecnologias disponíveis atualmente, nomeadamente os equipamentos tecnológicos e a Internet, e da crescente consciencialização de que seremos estudantes toda a vida. Esta necessidade constante de atualização de conhecimentos tem aproximado as pessoas das plataformas de ensino a distância, familiarizando-se assim com as ferramentas próprias deste tipo de ensino. Desta constatação, surgiu a ideia da criação de um

curso a distância onde se explicasse as bases de uma técnica popular, preservando assim um conhecimento para além da vida dos artesãos, deixando desta forma o legado que de outra forma se poderia extinguir com a ausência de aprendizes.

Nas pesquisas que efetuamos encontramos poucos cursos a distância sobre técnicas relacionadas com a Arte Popular Tradicional. Os poucos cursos encontrados estão relacionados com a área dos têxteis, como o croché e os bordados. Os restantes são aulas em vídeo, disponíveis nas plataformas de partilha de vídeos como o Youtube. Este ensino informal peca pela ausência de recursos e apoios próprios das plataformas de Ensino a distância, tais como fóruns, materiais de apoio, questionários, feedback (do formador ou dos pares), entre outros.

Num número muito mais elevado, estão disponíveis diversos cursos sobre técnicas artesanais mais contemporâneas (tais como o trabalho com Espuma Vinílica Acetinada (EVA), em feltro ou *Medium-Density Fiberboard* (MDF)) ou tradicionais com origem noutros países (como o Origami, proveniente do Japão).

A técnica escolhida para ser objeto do nosso curso foi a modelação do barro com roda baixa (Figuras 2 e 3), que é a utilizada pelos oleiros de Bisalhães, em Vila Real e de Gondar, em Amarante (entre outros).

Esta técnica é, segundo Fernandes (2009), ancestral em Vila Real, havendo registo que remontam ao século XVI de “homens a trabalhar o barro e a fazer loiça” para servir a população nas necessidades diárias de armazenamento, confeção e consumo dos alimentos. Para além de Vila Real, outros centros importantes de produção de loiça preta foram Vilar de Nantes (Chaves), Barcelos (Braga) e Molelos (Viseu).

Fernandes (2009, 2012) refere ainda que o facto de a roda utilizada ser baixa, logo fácil de transportar, permitia que aqueles que a sabiam utilizar fossem muitas vezes trabalhadores à jorna, que trabalhavam para lavradores que viam na olaria uma forma de aumentar os baixos rendimentos. Estes extraíam e tratavam o barro e depois comercializavam a loiça produzida, pagando aos oleiros o seu serviço de modelação das peças. Esta relação entre lavradores e oleiros

não era possível em locais em que a roda era alta e, por isso, difícil de transportar. Nestes casos, todo o processo estava praticamente restrito aos oleiros.

A aprendizagem da técnica da roda baixa era, muitas das vezes, feita no contexto familiar, passada de pai para filho. Aos homens competia as tarefas nobres do processo de produção de louça, a modelação das peças na roda baixa e a cozedura. As outras tarefas - preparação do barro, ir buscar água, gogar (polir com um gogo – seixo do rio – Figura 2) e desenhar a loiça, apanhar lenha e carqueja para cozedura e a venda das peças – estavam a cargo das mulheres e dos filhos menores (Fernandes, 2009, 2012). Quando os filhos do sexo masculino cresciam, passavam a acompanhar os pais nas tarefas destinadas aos homens.

A constituição da roda baixa é descrita por Fernandes (2009, 2012) da seguinte forma: “A parte inferior da roda é constituída pelo «quiço», tábua retangular feita em madeira de freixo ou em pedra, e no qual encaixa o «trabulo» - eixo de madeira de giesta, oliveira ou carvalho e que termina em ponta aguçada. A parte superior da roda é constituída por uma cruz de quatro braços iguais, as «cruzes», perfurada no centro, possuindo encaixada em cada um dos quatro braços uma haste curta de madeira, as «pombas», que por sua vez encaixam na roda propriamente dita. Na face superior e central da roda está embutido um disco de madeira de pinho, o «tampo da roda», com cerca de 25cm de diâmetro, e sobre o qual o oleiro coloca o barro necessário para fazer a peça que pretende. Na parte inferior e central da roda existe uma concavidade, a «bucha», onde encaixa a parte aguçada do «trabulo». Este conjunto solidário tampo + pombas + cruzes encaixa sobre o conjunto inferior quiço + trabulo, constituindo deste modo o aparelho onde o oleiro torneia as peças.”.

Como utensílios, os oleiros da roda baixa utilizam o “augueiro”, que é uma vasilha de barro com água utilizada para humedecer as mãos, os “fanadouros”, estiletos de madeira para levantar as peças e dar-lhes forma, a “moca”, pau com ponta arredondada para trabalhar dentro das peças sempre que o oleiro não consegue introduzir a mão, um pano molhado para alisar a superfície e a “cega”, corda de viola ou crina de cavalo, para separa as peças da roda.



Figura 2 - Roda baixa - Homem que trabalha à roda e mulher que goga. Séc. XX - 3º quartel (fonte: A louça preta de Bisalhães, 2009)



Figura 3 – Artesão a trabalhar na Roda Baixa (Querubim Rocha, Bisalhães)

1.3 Representações sociais

As pessoas tendem a elaborar teorias, crenças e atitudes sobre a realidade social de forma a construírem um mundo significativo (Vala, 2004), motivados por uma tentativa de redução de

incertezas sobre o mundo que os rodeia, bem como pelo controlo, sentimento de pertença, autoestima e confiança. As crenças partilhadas pelas pessoas, de que os estereótipos são um exemplo, tendem a decorrer mais de propriedades dos indivíduos que as partilham do que de propriedades dos seus objetos, o que justifica que grupos diferentes atribuam significados diferentes aos mesmos objetos.

Tal como nos dizem Vala(2004), várias teorias surgiram para explicar o processo que leva as pessoas a compreenderem o que os rodeia e a dar significado ao que surge de novo. Desde a “Representação Coletiva”, de Durkheim, passando pelos trabalhos sobre a construção do conhecimento, de Festinger, Lewin e Sherif, até à teoria das “Representações Sociais”, de Moscovici (1961).

A expressão “representações sociais” surge pela primeira vez na tese de doutoramento de Serge Moscovici – Representações Sociais da Psicanálise (1961 / 1976). Pode ser entendida como o processo de construção e o produto de saberes socialmente partilhados (Jodelet, 2003) ou como princípios organizadores das relações simbólicas entre atores sociais (Doise, 2003).

Moscovici sentiu necessidade de introduzir uma expressão nova pois verificou que na sociedade atual havia pluralidade de ideias e a teoria da representação coletiva já não servia para os tempos atuais. A teoria da representação coletiva defendia que a organização da vida social se impunha aos indivíduos, enquanto que a teoria das representações sociais considerava a vertente cultural, interativa e individual (Castro & Batel, 2008).

O conceito de representações sociais analisa a interação entre processos sociais e processos cognitivos e todos os seus impactos no pensamento coletivo e individual. As pessoas constroem visões do mundo significantes e fazem-no através da interação social e da comunicação quotidiana, que ocorrem em contextos sociais diferenciados (Vala, 2004). Assim, as crenças e as visões que têm do mundo tendem a ser comuns dentro dos grupos e diferentes entre grupos. Relativamente aos grupos, Doise (1993 como citado em Vala 2004) questiona se devemos procurar representações em grupos naturais ou agrupar pessoas em grupos com as mesmas

representações, pois postula que o facto de diferentes pessoas pertencerem a um mesmo grupo natural não implica que obrigatoriamente partilhem as mesmas representações.

Esta diferença dentro de um grupo natural foi demonstrado no estudo publicado no artigo “Les représentations sociales de l’art et de l’artiste” de Mossiat e Gucht (1989). De forma resumida, os dois autores investigaram se haveria alguma relação entre a identidade social e as representações sociais da arte e do artista. Os participantes provinham de cursos diferentes: belas artes, economia, história da arte e artes aplicadas. No geral, verificaram que os elementos de cada grupo partilhavam representações sociais próprias mas constataram também que, em dois dos grupos (economia e história da arte), alguns elementos que se identificavam a si próprios como artistas estavam mais próximos do grupo de estudantes de belas artes do que dos restantes estudantes dos seus cursos.

Moscovici (1976) verificou que a ciência propõe constantemente novos objetos de pensamento que desencadeiam um trabalho de reflexão nas sociedades e nos grupos e que muitas vezes geram versões diferentes das propostas pela ciência.

Segundo Moscovici, as crenças e as representações resultam da interação e da comunicação e não são produtos de sujeitos isolados. O autor identifica três processos na construção do pensamento coletivo/social: a comparação social, que se traduz na comparação de opiniões, atitudes e crenças com o objetivo de reduzir as incertezas; a negociação, que consiste na formação de opiniões com base na média de opiniões dos elementos do grupo, havendo desta forma um ajuste das ideias que se tinha formulado isoladamente e, por fim, a identidade, consenso e diferenciação de crenças coletivas, que se traduz no facto dos grupos tenderem a procurar diferenciar-se entre si e dos seus elementos investirem mais nas crenças do seu grupo do que nas dos outros.

Os processos psicológicos e modalidades de comunicação que estão presentes na construção das representações sociais são a objetivação e a ancoragem. Estes processos visam desmistificar e tornar familiar aquilo que é desconhecido e, muitas vezes, estranho para o indivíduo.

A objetivação permite tornar real um esquema conceitual, através de imagens e metáforas. É o processo de trazer o desconhecido e, portanto, inexistente, para o universo do conhecido, através da personificação, figuração ou ontologização (dotar de existência concreta as ideias, qualidades ou conceitos). A ancoragem consiste na assimilação do novo ao que já existe, na classificação das ideias, coisas ou pessoas em categorias, que podem ser positivas ou negativas.

A ancoragem é um processo de classificação onde o desconhecido é relacionado com outro objeto familiar e identificado. Esta identificação é quase sempre um juízo de valor, pois uma nova informação deve ser relacionada com um objeto já conhecido.

A forma como os novos objetos de pensamento chegam aos grupos de pessoas influencia as representações que fazem do mesmo. Moscovici identifica três modalidades: A difusão consiste em propor sem ser imperativo e mantém a distância em relação aos temas. Esta modalidade não visa a criação de um comportamento único e permite que o leitor tire as suas conclusões. A imprensa generalista é um exemplo da modalidade de difusão. Outra modalidade é a propagação, que exerce pressão para a uniformidade. Pretende criar atitudes, preparar e controlar comportamentos. Um exemplo de propagação, no estudo de 1961/1976, é a imprensa Católica. Por fim temos a propaganda. Esta modalidade surge quando algo que pode por em causa a identidade de um grupo e a unidade. Tem a função reguladora e organiza o significado numa dicotomia bom/mau. Um exemplo de propaganda é a imprensa Comunista. Castro (2002, 2005), apresenta um exemplo para melhor perceber estas três modalidades. Num confronto entre duas crenças, crença A e crença não A, a propaganda defende uma contra a outra, a propagação procura consensos, redefinindo crenças e a difusão reconhece a diversidade, sem favorecer nenhuma das duas crenças.

No caso do nosso estudo, devemos tentar perceber o que pensa cada um dos potenciais grupos intervenientes neste curso, estudando as respetivas representações sociais, do ponto de vista semiótico (o que é o ensino e, mais especificamente, o ensino à distância), psicossociológico (quem são os grupos que intervêm) e metodológico (Moreira, 2012).

Interessa também perceber em que medida é que o nível de apropriação da tecnologia a utilizar por parte dos intervenientes afetará o desenrolar do curso, pois a falta de domínio das técnicas pode levar a que se percam nas dificuldades tecnológicas e se desfoquem do essencial, que é o processo de ensino e aprendizagem. Num contexto mais rural e, tradicionalmente, menos escolarizado, onde habitualmente se inserem os oleiros que utilizam técnicas ancestrais, haverá espaço para incluir tecnologias multimédia no processo?

1.4 Questões de investigação

Com base na revisão bibliográfica e tendo como referência as seguintes questões de investigação:

1. Em que medida os oleiros validam e aceitam participar num processo inovador e qual a relação destes com as tecnologias?
2. Em que medida os potenciais frequentadores do curso estão predispostos para esta experiência e de que forma o nível de apropriação da tecnologia a utilizar afetará o desenrolar do curso?

pretende-se perceber qual a interligação e influência de alguns dos conceitos que surgiram ao longo da revisão da literatura, nomeadamente educação não-formal, formação contínua, ensino a distância online, colaboração, interação, nível de apropriação das tecnologias, inovações disruptivas, desenho instrucional, arte popular, estereótipos, crenças, objetivação e ancoragem, nas representações sociais acerca do ensino *online* de uma técnica de arte popular.

2. Estudos empíricos

Neste capítulo são descritos os tipos de estudos desenvolvidos, com o objetivo de recolher e identificar as opiniões de diversos grupos representativos dos intervenientes num curso *online* de uma técnica de arte popular. Nele caracterizamos os estudos, os participantes, os instrumentos e os procedimentos.

2.1 Representações de artesãos e professores

Os artesãos são os detentores do conhecimento relacionado com a arte popular que produzem. As suas opiniões, disponibilidades e resistências são essenciais para percebermos a viabilidade, as facilidades ou os constrangimentos da implementação de um curso *online* que ensine a sua arte. A opinião de professores também nos pareceu pertinente, pois podem dar um contributo importante, principalmente pela experiência pedagógica que possuem.

2.1.1 Métodos

Do ponto de vista metodológico, esta parte do estudo baseou-se em entrevistas a oleiros da região do barro negro (Gondar e Bisalhães), todos eles utilizadores da roda baixa, e a professores de artes, dos ensinos secundário e superior.

2.1.1.1 Participantes

Sendo o objeto de estudo o ensino *online* da olaria da roda baixa, consideramos importante a análise das opiniões de dois grupos distintos: Oleiros que estão no ativo e trabalham com a roda baixa, por serem os detentores do saber acerca desta arte e por, possivelmente, virem a ser os protagonistas de um futuro curso *online* sobre a olaria da roda baixa e professores de artes, pela provável sensibilidade para este tema, fruto da formação académica e por, como pedagogos, estarem habituados a ensinar diversas técnicas artísticas.

Da parte dos artesãos, foram entrevistados três oleiros de zonas onde tradicionalmente se trabalha o barro negro na roda baixa, um de Gondar, Amarante, de nome O1, nascido em 1969 (49 anos) e dois de Bisalhães, Vila Real, O3, nascido em 1935 (83 anos) e O2, nascido em 1940 (78 anos).

Foram ainda entrevistados dois professores de artes. Um do ensino secundário, P2, que leciona atualmente no Colégio Internato dos Carvalhos, licenciado em Design de Comunicação Visual pela Escola Superior de Arte e Design (ESAD) e Mestre em Escultura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, com experiência profissional na área do design e das artes plásticas e uma professora do ensino superior, P1, a lecionar a unidade curricular de Cerâmica na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, licenciada em Artes Plásticas/Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (curso iniciado em Lisboa, na área da escultura), com diversas formações em Portugal e Espanha na área da cerâmica e doutoranda na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, especialidade em Educação Artística.

2.1.1.2 Instrumentos

A recolha de dados foi feita através de um conjunto de entrevistas semiestruturadas, de acordo com guiões elaborados para esse fim por Moreira, Morais, Moreira e Restivo (2018) (Anexos C, D, E e F).

Os guiões foram constituídos por questões e tópicos que interessava abordar, sem a preocupação do rigor na sequência dos mesmos, uma vez que se pretendia que as entrevistas fossem mais uma conversa que fluísse com alguma naturalidade.

2.1.1.3 Procedimentos

Relativamente aos artesãos, o investigador socorreu-se dos contactos da coorientadora Dra. Maria Manuela Restivo, que já os tinha abordado no âmbito do projeto “Arte Popular de Ana a Zé”, da Associação Cultural Casa do Vinhal. Assim, as entrevistas foram agendadas por telefone pela Dra. Maria Restivo, de acordo com a disponibilidade de todos os intervenientes, tendo todos os pedidos sido acolhidos sem reservas.

O Guião foi elaborado em parceria, atendendo a que também havia interesse por parte da Associação para o projeto já referido.

As entrevistas foram realizadas nas oficinas dos artesãos, por ser um ambiente mais natural para os mesmos e por permitir a recolha de imagens relacionadas com a investigação e o projeto, e foram conduzidas pelo investigador e pela Dra. Maria Restivo. Duas das entrevistas tiveram a duração aproximada de 50 minutos (O1 e O2) e a outra (O3) foi mais curta, tendo demorado cerca de 30 minutos, por motivo do entrevistado ter uma consulta marcada nessa tarde e não a ter referido aquando da marcação da entrevista.

Foi referido no início de cada entrevista que os objetivos da mesma estavam relacionados com uma investigação no âmbito de um Mestrado e com a inclusão da mesma no *site* do projeto

“Arte Popular de Ana a Zé”, sendo que a possibilidade de um curso online só foi abordada durante a conversa, para afastar o eventual condicionamento das respostas desde o início.

Relativamente aos professores, o do ensino secundário é colega do investigador e a do ensino superior foi um contacto estabelecido pelo coorientador, professor Luciano Moreira. Ambos acederam sem reservas a conceder uma entrevista. O guião das entrevistas aos professores foi elaborado pelo investigador e conduzido pelo mesmo.

No caso do professor do ensino secundário (P2), como colega de trabalho já tinha conhecimento do tema que andava a ser investigado e só foi necessário agendar um dia para a entrevista, que foi realizada nas instalações do Colégio onde leciona. Quanto à professora do ensino superior (P1), o processo dividiu-se em duas fases. Um primeiro encontro serviu para que o investigador e a entrevistada se conhecessem, fosse apresentado o tema em investigação e se esclarecesse o que se pretendia com a entrevista. No segundo encontro deu-se a entrevista propriamente dita, em jeito de conversa, com uma descontração que permitiu a fluidez e naturalidade das respostas.

Todas as entrevistas foram transcritas e posteriormente analisadas qualitativamente, através de leitura focada do conteúdo e estruturação em categorias e subcategorias.

2.1.2 Resultados

Dos três oleiros entrevistados, apenas um exerceu esta atividade praticamente toda a vida. O2, de Bisalhães, aprendeu a arte aos nove anos, com os irmãos mais velhos e desde essa altura esteve sempre ligado à olaria, tendo apenas interrompido a atividade durante três meses, período em que teve uma experiência profissional em Lisboa. O3, o outro oleiro de Bisalhães, também aprendeu a trabalhar o barro em casa, neste caso com o pai, aos onze anos. Interrompeu para ir à tropa e, quando regressou, teve de se “desenrascar para outro lado ... porque a arte não dava nada” e foi trabalhar para a GNR durante 36 anos. Só voltou à arte a tempo inteiro quando se reformou, há vinte e seis anos.

Já O1, o artesão de Gondar e o mais novo dos três, teve um percurso diferente. Ao contrário dos outros dois, não descende de uma família de oleiros. Teve o primeiro contacto com a arte apenas aos dezassete anos, altura em que o presidente da Junta de Freguesia ofereceu um curso a um grupo de jovens desempregados, na esperança de dar continuidade a uma arte que estava a perder seguidores. Este curso teve a duração de meio ano e nenhum dos quatro formandos se instalou como oleiro após o término do mesmo, porque eram “todos muito novos e tiveram medo”. Só voltou a contactar com o barro dez anos mais tarde, em 1988, quando foi novamente abordado pelo presidente da Junta de Freguesia que, sabendo da experiência formativa dez anos antes, lhe propôs a criação de um espaço para desenvolver a arte da olaria do barro negro. Desde essa altura que a atividade de oleiro é exercida em regime de trabalho pós-laboral, uma vez que continua a ter como atividade principal o trabalho no hospital de Amarante. Segundo ele, a pouca rentabilidade do trabalho de oleiro obriga a que assim seja, e diz: “gostava muito que isto fosse a minha atividade principal mas, infelizmente, não dá para eu viver dessa arte”.

As palavras arte, artesanato e artesão são referidas diversas vezes pelos artesãos entrevistados. Todos se referem aos objetos por si criados e ao processo de produção que utilizam como arte. O1 diz: “represento esta arte que é a arte do barro preto, arte que existe cá nesta Freguesia há bastantes anos,”. O2 conta que umas pessoas “foram representar a nossa arte a um restaurante ali para o lado do Porto”, e que a partir daí “os alguidares começaram a ter fama”. O3 diz: “...o meu pai ... ensinou-me a arte deles” e ainda “esta arte não é numa ano ou dois que se aprende”.

Dos três, dois intitulam-se como artesãos. O1 refere: “Eu sou um artesão” e mais adiante “Nós, os artesãos...”. O3, para referir que faz tudo tal e qual como aprendeu, sem ter introduzido qualquer inovação no processo, diz “da arte que aprendi e do meu artesão, que é de raiz...”.

Referem ainda diversas vezes a palavra “artesanato”. O2, a propósito de uma feira em que participou, diz: “É uma exposição que fazem num pavilhão ... que apresentam lá tudo. Fumeiros... e tudo que é artesanato”. O3 refere que o que faz “é mesmo artesanato” e a propósito

da inclusão de alterações no processo de produção, “alterações, não há. Faço à roda e faço à mão, não há eletricidade, nem nada. Se não, não é considerado artesanato e, feito com modelos, com moldes, também não é artesanato”.

O1, o artesão de Gondar e o mais novo dos três entrevistados, foi o único que referiu factos históricos que estão documentados. Falou do registo mais antigo de um oleiro da freguesia, de 1616 e do facto de, supostamente, os oleiros de Bisalhães terem tido origem em Gondar.

Todos os artesãos já participaram em ações de divulgação da arte da olaria do barro negro: em diversas feiras de artesanato em Portugal e Espanha (O1 e Qerubim), na gravação de vídeos (O2 e O3) e dando entrevistas para a televisão (O1, para o Porto Canal) e organizando soengas públicas (O1).

Também na forma como ensinaram outras pessoas há diferenças, sendo que todos realçam a dificuldade em encontrar quem dê continuidade a esta atividade. O1 já foi formador em diversos cursos promovidos pelo centro de emprego para adultos desempregados e constata que nenhum dos formandos quis continuar na arte. Vê como possível causa o facto da maioria frequentar o curso por obrigação. O2 também referiu estes cursos subsidiados, mas nunca quis ser formador “porque sabia que não dava nada”, pois as pessoas que os frequentavam “iam para lá...só por causa do subsídio”. Apesar de ter recusado ser formador, diz que gosta de ensinar e que já ensinou um neto, “mas, a mãe não gostou”. Ensinou também uma professora de Lisboa que, inclusive, comprou uma roda, mas não sabe se deu continuidade ao que aprendeu. O3 também tentou ensinar dois netos que foram criados com ele, mas estes “não quiseram nada” com a olaria. Referiu também que já tinha ido muitas vezes às escolas, para que as crianças pudessem experimentar.

Como solução para esta dificuldade em encontrar quem queira dar continuidade à arte, O1 propõe que os formandos sejam pessoas que “realmente gostam destas artes”, que os grupos sejam mais pequenos (cinco ou seis pessoas em vez das vinte e sete da última formação) e que a duração seja de um ano, em vez dos três meses habituais. Talvez assim se conseguisse “fazer com que as pessoas ficassem a gostar mesmo desta arte”, refere. O2 considera que a formação “tem de começar desde novo, desde canalha”. Com adultos não funciona. Refere ainda que se houvesse

apoios para a simplificação das partes mais duras do processo, por exemplo com a modernização do forno, do processo de preparação e transporte do barro, “a coisa compunha-se”. O3 partilha a opinião que se deve começar em pequeno e sugere que a escola primária poderia incluir uma hora por dia para que as crianças pudessem experimentar e assim “mudava-se isto e eram capazes de ter aquela paixão de aprender”.

Quanto ao tempo que demora a aprender as técnicas da olaria, O3 e O2 partilham a opinião de que é preciso começar desde pequeno e que demora anos. A este propósito, O3 diz: “Esta arte não é num ano ou dois que se aprende. Uma pessoa com vinte ou trinta anos é difícil aprender! Pode aprender mas, nunca é a arte...” e refere ainda que é “ao vivo” que se aprende. O2 diz que “tem de começar desde novo, desde canalha... miúdos vá, na escola”.

Mais uma vez, O1 está em desacordo com os restantes oleiros e arrisca uma proposta. Se as pessoas que estão a aprender tiverem gosto, mesmo adultas, “se fosse todos os dias... sei lá, duas a três horas por dia, em quatro meses, mais ou menos, conseguia” aprender, mas ressalva que depois de aprender as técnicas e a forma de colocação dos dedos e das ferramentas, é necessário muita prática para que “as coisas comecem a sair bem”.

Nenhum dos três utiliza a informática, mas têm posturas diferentes quando questionados sobre a utilização de computador ou Internet. O1 responde que “a informática ainda me passa um bocadinho ao lado”, mas manifesta interesse em aprender. O2 afirma que não utiliza, mas sabe que muitas pessoas descobrem a oficina dele pela Internet. Não sabe utilizá-la, mas tem uma neta que é especialista, apesar de não se poder socorrer muito dela porque está na Suíça. Já O3 responde que não usa nem nunca usou computador e não manifesta interesse em aprender.

Relativamente à possibilidade de um curso *online* que ensine a técnica da olaria da roda baixa, O1 foi recetivo à ideia e à viabilidade, referindo que “...gosto muito de preservar o que é tradicional, mas, também chegar um bocadinho ao lado, acho que também não tem problema nenhum”. Indicou como potenciais interessados os *designers*, investigadores, arqueólogos. Contou que já passaram pela oficina dele pessoas que manifestaram vontade em adquirir uma

roda e que para eles seria interessante terem acesso às técnicas através do curso. Mostrou-se, ainda, disponível para participar no curso, respondendo a comentários ou dúvidas que fossem colocadas *online* e ainda a explicar o processo: "...as publicações que vocês fizerem, as pessoas vão-se interrogar ao ver aquilo e se eu estiver lá a justificar o porquê daquilo, se calhar terá outro sucesso". O2 também não rejeita a possibilidade de um curso desta natureza, no entanto não manifestou interesse numa participação direta e não conseguiu identificar potenciais interessados, dizendo que "como não percebo nada disso, não tenho assim grande ideia". Já O3 rejeita completamente a possibilidade, dizendo "não, não, não, isso aí já não é considerado artesanato".

Os dois professores entrevistados identificam arte popular como sendo uma arte específica de uma região que, apesar de sofrerem influências comuns do passado (P1 considera que "... estava muito ligada a rituais pagãos, como o solstício, uma herança que vem dos godos, visigodos, ostrogodos e celtas..."), foram adquirindo características próprias ao passar de geração em geração. Como diz P2, "não existe ... uma escola onde se possa aprender essa tradição".

P2 associa arte popular a artesanato, por ser "algo que é artesanal, feito manualmente". Já P1 nunca refere a palavra artesanato nem nenhuma outra da mesma família, durante toda a entrevista.

P1 considera que a arte popular "está em vias de extinção, porque a própria ruralidade está em vias de extinção". Para ela, a arte popular está ligada a um estilo de vida que está a deixar de existir e fora desse contexto perde o sentido.

Era um tempo em que as mulheres do campo cantavam quando estavam a ceifar, quando estavam a por cera no chão, quando estavam nas vindimas. Havia aquelas ideias de que Deus castigava, os diabos. Havia muita superstição, as patas de galinha, os maus-olhados. Tudo isso está interligado e funciona em rede. A partir do momento em que as pessoas deixam de ser tão católicas e de ter medo dos diabos ou riem-se dos diabos e passam a ter outras dinâmicas e outro estilo de vida, obviamente, caímos ou um bocadinho esta situação de estarmos a copiar o que de facto esse imaginário pagão fazia. Então, isso perde um bocado

o sentido e torna-se pura e estritamente comercial. Estar a fazer cabras em série à moda de Rosa Ramalho ou aves em série à moda da família Mistério ou figurinhas à moda da família Baraça, não sei, tenho as minhas reservas em relação a isso!. (P1)

A familiaridade com a informática é diferente nos dois professores. O P2 sente-se muito confortável em vários domínios, tendo feito uma formação em multimédia para criação de conteúdos *online*. Para além do software básico, trabalha com diversos programas da Adobe e de modelação 3D. A P1 reconhece que a sua utilização é muito básica. Navega na Internet e utiliza as redes sociais, mas para fins exclusivamente profissionais e informativos. Para além disso, referiu os e-mails, os programas mais comuns da Microsoft (Word, Excel e PowerPoint) e o software de tratamento de imagem da Adobe (Photoshop).

Nenhum dos dois frequentou ou participou num curso *online*. O P2 porque nunca sentiu a necessidade, a P1 porque nunca teve interesse. Ela coloca muitas reservas na ausência física de um professor e considera “um luxo termos uma pessoa que está fisicamente connosco, que podemos ouvir a voz, sentir o cheiro, perceber os tiques da pessoa”. Só considera a participação num curso ou colóquio *online* na impossibilidade física de se deslocar ao local.

Relativamente à viabilidade de um curso *online* que ensine técnicas da olaria da roda baixa, o P2 considera possível, mas faz depender o sucesso do mesmo da existência de pessoas com interesse. Estas pessoas, para ele, podem ser designers ou até mesmo empresas que pretendam apropriar-se das técnicas tradicionais e, por exemplo, “misturar um pouco esta parte mais artesanal com uma parte industrial”. Quanto ao formador, é da opinião que deveria ser um artesão com bastante experiência, sendo ele o protagonista dos vídeos de demonstração que ensinariam apenas os primeiros passos pois alguns pormenores da técnica, diz, só será possível dominar com muita prática. Refere ainda que os artesãos “são pessoas que trabalham trinta ou quarenta anos a fazer esses processos. Algo que poderá parecer simples e eles que já têm muita prática manual, certamente que não será fácil de adquirir num mês, dois meses ou mesmo num ano”.

A P1 defende uma solução híbrida, que comece sempre por um contacto presencial e considera que o público-alvo deve ter já algumas bases de trabalho na roda. Pensa que *online* seria muito difícil, por exemplo, a correção da postura e centrar o barro na roda, o que mesmo presencialmente é muito complicado. Para ela, o curso faria mais sentido se tivesse um objetivo documental, com caráter antropológico e não é viável se se pretender ajudar na formação de pessoas que queiram produzir peças de olaria.

Os destinatários poderiam ser grupos de alunos cujo professor pretendesse complementar a formação presencial, curiosos de cerâmica e autodidatas que:

veem vídeos no youtube e, assim, à força de ver muitos vídeos e de estarem ali muitas horas na roda, não na roda baixa mas na elétrica normal, às vezes conseguem fazer peças. Vão a exposições, observam muitas peças, consultam em livros os perfis das peças e, com muita perseverança e com muitas horas de prática, conseguem produzir. (P1)

Como pontos fortes e fracos do curso, o P2 considera positivo o registo que fica da tradição, pois “infelizmente, algumas destas práticas têm tendência a desaparecer”. Um obstáculo que referiu, que não depende do curso mas que pode afastar potenciais interessados, é o preço do artesanato. Por ser manual, único e trabalhoso, é caro e poucas são as pessoas que se dispõem a comprá-lo, por isso se torna pouco rentável. Considera, no entanto, que haverá sempre um mercado de luxo que procurará este tipo de produtos, mas que só será rentável se o número de artesãos for reduzido.

A P1, apesar de referir que não é propriamente contra a implementação de um curso *online*, não encontra pontos fortes e compara esta realidade com a existência de “chocolate oitenta ou noventa por cento de cacau e o sucedâneo de chocolate”. O curso *online* será o sucedâneo de um curso presencial. Também não concebe como poderá ser possível replicar para o *online* o ping pong de ideias, as perguntas e respostas que acontecem presencialmente. Quando confrontada com recursos que permitem esse diálogo, tais como fóruns e sessões síncronas, contrapõe que aí já não poderia ser o oleiro a fazer essa parte, pois provavelmente não se sentirá confortável nessa tarefa, por não dominar as técnicas.

Conclui que o referido curso funcionaria num ambiente controlado, por exemplo uma sala de aula e com um artesão que dominasse as técnicas de comunicação *online* e que consiga manter o “dinamismo que uma aula requer”. Uma outra utilidade seria, como já referiu, documental, pois confessou ter muita dificuldade em encontrar material de qualidade para mostrar nas suas aulas.

2.2 Representações de estudantes

Consideramos que alunos de cursos ligados às artes poderiam ser um potencial público-alvo para o curso que o estudo propõe implementar. É certo que o senso comum nos diz que os mais novos tendem a afastar-se de tudo o que possa representar o passado, mas também nos diz que quem estuda arte, tem uma sensibilidade diferente dos demais para as mais variadas manifestações artísticas.

2.2.1 Métodos

Do ponto de vista metodológico, esta parte do estudo baseou-se em questionários preenchidos por estudantes dos ensinos secundário e superior, de cursos relacionados com as artes.

2.2.1.1 Participantes

Integraram esta parte do estudo 42 estudantes, sendo 28 alunos do 12.º ano, do curso científico-tecnológico de Artes e Indústrias Gráficas, do Colégio Internato dos Carvalhos e 14 alunos da cadeira de cerâmica da Faculdade de Belas Artes, da Universidade do Porto.

Os alunos do ensino secundário têm idades compreendidas entre os 18 e os 20 anos, sendo a média 18.2 e o desvio-padrão 0.48. Os do ensino superior têm idades compreendidas entre os 20 e os 28 anos, com uma média de idades de 23 anos e um desvio-padrão de 2.1. Frequentam os 2.º (1 aluno), 3.º (1 aluno), 4.º (11 alunos) e 5.º (1 aluno) anos dos cursos de Artes Plásticas de Escultura e Pintura (13 alunos) e Design de Comunicação (1 aluno).

2.2.1.2 Instrumentos

A recolha de dados teve como instrumento um questionário, elaborado no âmbito desta investigação por Moreira, Morais e Moreira (2018) (Anexo A), consistindo em questões que tiveram como objetivo a exploração de atitudes e representações face ao ensino *online* e à arte popular.

2.2.1.3 Procedimentos

O primeiro passo foi submeter à Direção do Colégio Internato dos Carvalhos o questionário, bem como um pedido de autorização para que o investigador pudesse solicitar aos alunos a participação neste estudo. Após o deferimento do pedido, que foi quase imediato, foi explicado aos alunos o teor da investigação em que iriam participar e foi entregue aos menores de 18 anos um documento de Consentimento Informado (anexo B), para ser assinado pelos respetivos encarregados de educação. Antes de entregar o questionário definitivo aos alunos para preenchimento, o investigador realizou um teste piloto com 13 alunos do 11.º ano, também do curso científico-tecnológico de Artes e Indústrias Gráficas, do Colégio Internato dos Carvalhos,

para testar se cumpria os objetivos inicialmente definidos e se as questões estavam colocadas de forma clara para os respondentes.

Após a aplicação das sugestões consideradas pertinentes, apresentadas pelos destinatários do teste piloto, passou-se à fase de administração do questionário aos alunos do 12.º ano, na presença do investigador.

Relativamente aos alunos do ensino superior, por serem maiores de idade, não houve necessidade do preenchimento do documento de Consentimento Informado por parte dos encarregados de educação. Os alunos que responderam foram escolhidos por serem discentes da professora P1, uma das entrevistadas, que leciona a unidade curricular de Cerâmica, fortemente relacionada com o tema em estudo. Por uma questão de organização da professora e da disciplina, considerou-se que os questionários seriam entregues aos alunos pela docente, pelo que o investigador não teve acesso aos discentes nem teve oportunidade de esclarecer alguma questão que possa ter surgido.

O tempo de resposta ao questionário por parte dos participantes variou entre 13 e 15 minutos. O anonimato no tratamento de dados foi adotado, de forma a não evidenciar nenhuma resposta individualmente, mas sim em grupo.

Todos os questionários foram distribuídos em formato físico, sendo posteriormente codificados digitalmente pelo investigador, através do Excel e do SPSS.

2.2.2 Resultados

Relativamente às palavras ou ideias sobre ensino *online*, e após um processo de simplificação por aglutinação de palavras com a mesma origem, surgiram 115 termos diferentes em 212 indicados. Isto representa um índice de homogeneidade de .54, o que indica uma dispersão de termos. Se forem ignorados os termos que aparecem apenas uma ou duas vezes, ficamos

reduzidos aos 17 que constam na tabela seguinte (Tabela 1). Analisando a distribuição desses termos num gráfico de “quadrantes”, onde são distribuídos por frequência e importância, verifica-se que os termos mais significativos são computador, Internet e aprendizagem (Figura 4).

Tabela 1 – Representações do Ensino Online - Termos

Termos	Ocorrências	Importância
Computador	22	2,6
Internet	15	2,3
Aprendizagem	7	1,4
Inovação	6	2,7
Website	6	2,7
Acessibilidade	6	2,8
Distância	6	3,0
Futuro	5	3,8
Vídeos	5	3,8
Interessante	4	3,8
Escola virtual	3	2,7
Interatividade	3	2,7
Rapidez	3	3,0
Aulas	3	3,7
Diferente	3	3,7
Moderno	3	4,3
Distração	3	4,7

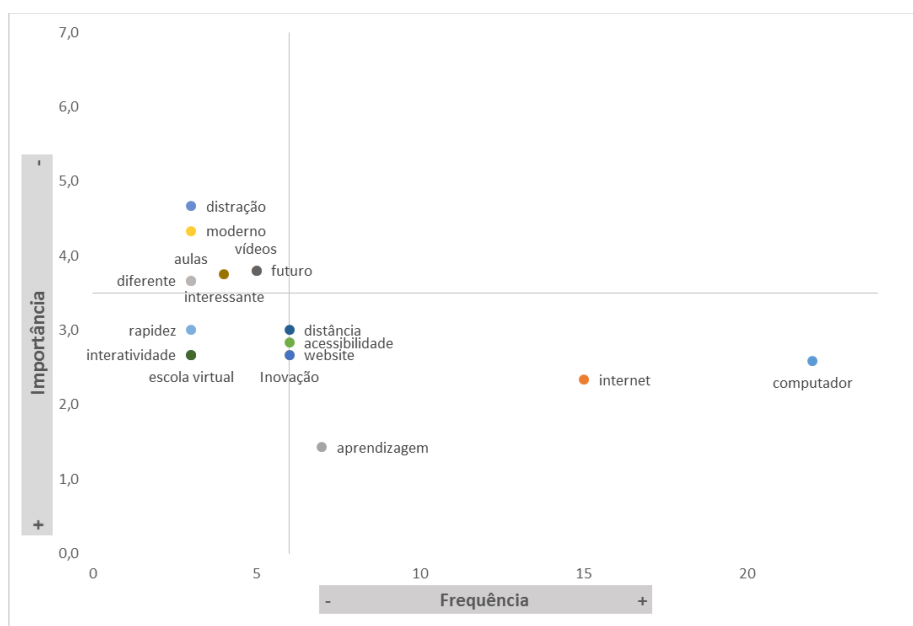


Figura 4 – Frequência e Importância dos Termos Associados a Ensino Online

Ao juntarmos os termos em categorias reduzimos o nosso universo a 16, que constam na Tabela 2, sendo que as mais significativas são escola, ferramentas de comunicação, hardware e conteúdos (Figura 5).

Tabela 2 - Representações do Ensino Online – Categorias

Categorias	Ocorrências	Importância
Conteúdos	28	3,2
Hardware	24	2,6
Ferramentas de comunicação	21	2,8
Escola	20	2,5
Inovação	19	3,3
Outros aspetos positivos	18	3,3
Contacto interpessoal	14	2,9
Personalizado	13	2,7
Distância	12	3,4
Outros aspetos negativos	11	3,5
Facilidade	9	3,0
Velocidade	6	3,2
Diversidade	5	3,2
Concentração	5	4,2
Outros	4	4,8
Software	3	3,7

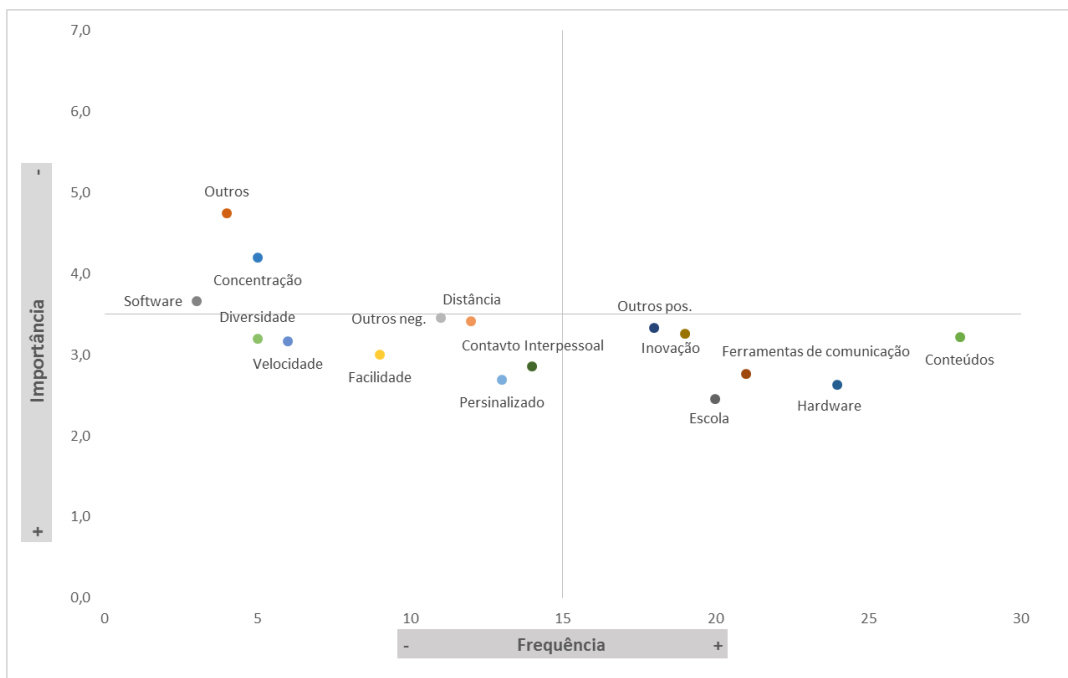


Figura 5 - Frequência e Importância das Categorias Associadas a Ensino Online

Quanto às palavras ou ideias sobre arte popular, e após um processo de simplificação por aglutinação de palavras com a mesma origem, surgiram 109 termos diferentes em 214 indicados, representando um índice de homogeneidade de .51. Tal como para o ensino *online*, verifica-se uma dispersão de termos. Se forem ignorados os termos que aparecem apenas uma, duas ou três vezes, ficamos reduzidos aos 14 que constam na Tabela 3. Analisando a distribuição desses termos num gráfico de “quadrantes”, onde são distribuídos por frequência e importância, verifica-se que os termos mais significativos são tradicional, artesanato e cultura (Figura 6).

Tabela 3 - Representações da Arte Popular – Termos

Termos	Ocorrências	Importância
Tradicional	17	1,7
Artesanato	15	3,3
Cultura	9	2,1
Danças	9	3,7
Música	7	2,3
Manual	6	2,7
Feira	6	4,5
Única	4	1,3
Grafiti	4	1,8
Artistas de rua	4	2,0
Costumes	4	2,3
Festas populares	4	3,0
Pintura	4	3,5
Antigo	4	3,8

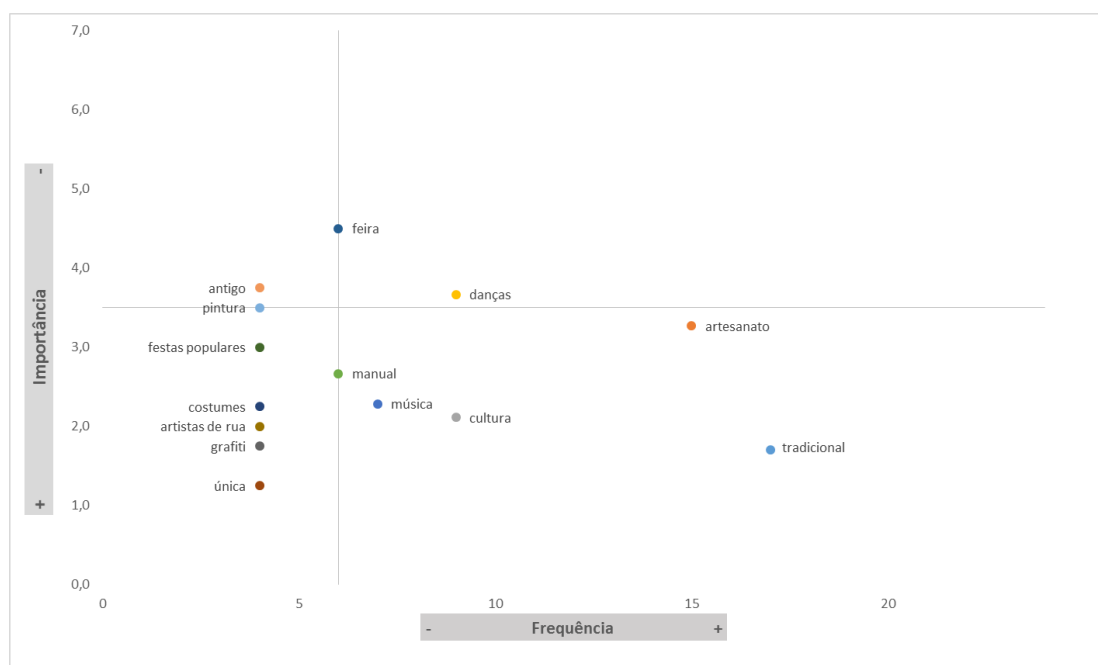


Figura 6 - Frequência e Importância dos Termos Associados a Arte Popular

Ao juntarmos os termos em categorias, reduzimos o nosso universo para 13 (Tabela 4), sendo que as mais significativas são tipos de arte popular e origens (Figura 7).

Tabela 4 - Representações da Arte Popular – Categorias

Categorias	Ocorrências	Importância
Tipos de Arte Popular	56	3,5
Origens	37	2,5
Atributos	27	2,8
Imaterial	26	2,8
Onde se manifesta	17	4,0
Artesão	11	2,9
Geografia	9	4,0
Produção	9	2,8
Sentimentos	8	3,0
Outros	7	3,4
Preservação	3	2,0
Gastronomia	2	2,0
Religião	2	3,0

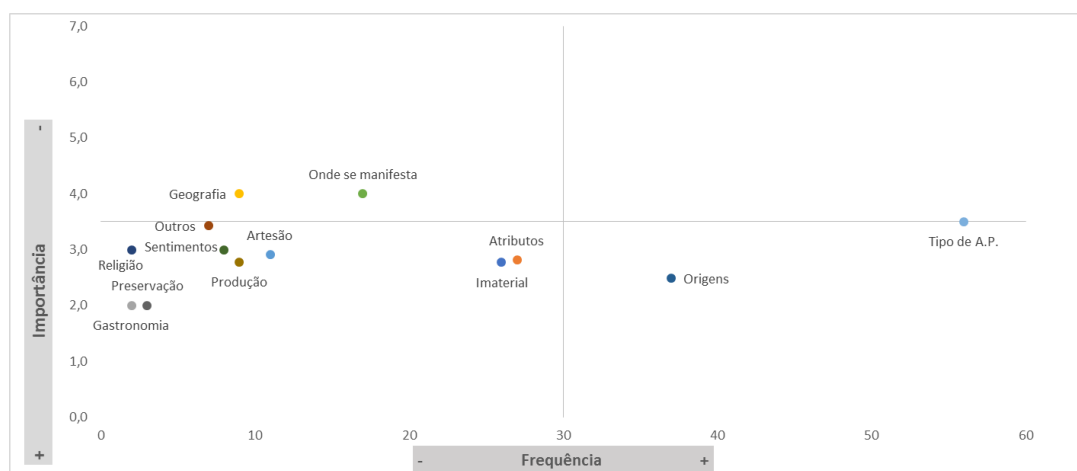


Figura 7 - Frequência e Importância das Categorias Associadas a Arte Popular

Os alunos manifestaram, em média, interesse pela arte popular e por aprender alguma técnica relacionada, rejeitam a ideia de que a arte popular está restrita aos artesãos e seus aprendizes, e consideram importante a preservação das tradições populares de um povo. Relativamente a ser possível que se ensine técnicas de arte popular através de um curso online, em média não têm a certeza.

Apenas 17% dos inquiridos já frequentou um curso a distância online, sendo que os restantes não frequentaram por nunca terem sentido necessidade ou interesse.

Quanto à disponibilidade para frequentarem um curso a distância *online* que ensine técnicas usadas na olaria, nos próximos 12 meses, 45% responderam que não tinham a certeza, 36% rejeitaram a possibilidade e 17% mostraram-se disponíveis.

3. Discussão geral

Neste capítulo, procuramos discutir os resultados à luz da revisão de literatura efetuada, procurando responder a cada uma das questões de investigação.

3.1 Questão de investigação 1

A primeira questão de investigação refere-se à posição dos oleiros relativamente ao reconhecimento de outras formas de ensino para além da tradicional e à aceitação da introdução das tecnologias digitais *online* no processo de transmissão dos seus conhecimentos e técnicas. Questiona ainda a disponibilidade dos mesmos para a participação no modelo proposto neste estudo, o que implica investigar a relação que têm com as tecnologias.

Dadas as respostas obtidas e o reduzido número de oleiros inquiridos, não nos foi possível distinguir um grupo natural que partilhasse as mesmas representações, o que valida a dúvida de Doise (1993), quando questiona se devemos procurar representações em grupos naturais ou agrupar pessoas em grupos com as mesmas representações. Por outro lado, os resultados obtidos vão ao encontro dos que são referidos por Mossiat e Gucht (1989), que encontram representações diferentes dentro de alguns grupos naturais.

De facto, se distribuirmos os artesãos num gráfico de dois eixos, conforme se observa na Figura 8, em que um deles representa a viabilidade de um curso *online* que ensine a técnica da olaria da roda baixa e o outro o interesse na participação, teríamos um oleiro em cada quadrante: um considera viável e manifesta interesse em participar (O1), outro considera viável mas não pretende participar (O2) e o terceiro rejeita a digitalização do processo e, conseqüentemente, rejeita a participação (O3).

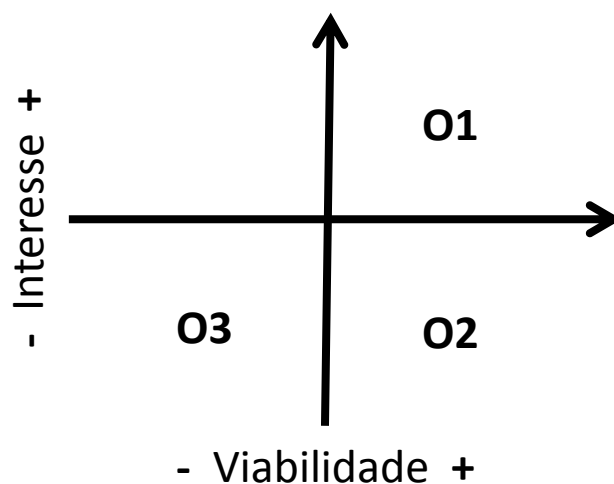


Figura 8 - Viabilidade de um curso *online* de olaria da roda baixa e interesse na participação, segundo os oleiros entrevistados

Relativamente à relação com as tecnologias, um dos oleiros manifesta alguma curiosidade, mas nenhum deles as utiliza, o que ajuda a justificar a rejeição do modelo por parte de um deles e a indisponibilidade em participar por parte de dois. De facto, o nível de apropriação das tecnologias é importante para que sejam incluídas com naturalidade e não sejam vistas como um obstáculo. Como diz Paiva et al. (2015), a invisibilidade da tecnologia consegue-se com a apropriação da mesma e enquanto esta for desconhecida será sempre uma barreira.

3.2 Questão de investigação 2

Como potenciais frequentadores do curso só foram inquiridos alunos do ensino secundário (12.º ano) e do ensino superior, todos a frequentar cursos relacionados com as artes. Contudo, ao longo da investigação apercebemo-nos, por sugestão dos entrevistados, que outros grupos

poderiam ter sido inquiridos o que, eventualmente, poderia permitir uma resposta mais rica a esta questão. Referimo-nos a designers, artesãos, historiadores e antropólogos.

Apesar de, em média, os inquiridos terem manifestado interesse em aprender uma técnica de arte popular (nível 4 em 5) e de mostrarem interesse pela arte popular (o mesmo nível), a maioria não tem a certeza se é possível aprender técnicas tradicionais de arte popular através de um curso *online*.

Quando questionados se estariam disponíveis para participar, nos próximos doze meses, num curso a distância *online* que ensinasse técnicas usadas na olaria, cerca de um terço mostrou-se indisponível e menos de metade (45%) manifestou não ter a certeza. Apenas 17% estava disponível. Esta resposta talvez esteja relacionada com o facto de apenas 17% dos inquiridos já terem participado num curso *online* (Ao contrário do que seria espectável, nenhum destes se manifestou disponível).

Talvez o facto de estes inquiridos ainda serem estudantes, inseridos num processo de educação formal, e do ensino a distância não ser aí contemplado, os mantenha afastados e desinteressados pela aprendizagem *online*. A ligação que genericamente se faz entre a arte popular e a população rural e idosa, pode também ser um motivo do desinteresse manifestado por este grupo.

A importância do nível de apropriação da tecnologia já foi referida relativamente à rejeição por parte dos artesãos em participar num processo de ensino a distância, o que não se verifica no público-alvo inquirido, pois os jovens entre os 18 e os 28 anos são tecnologicamente habilitados. Neste sentido, o que pode justificar a resistência por parte dos artesãos não tem influência na fraca vontade de participação por parte dos estudantes.

4. Conclusões, Limitações e Trabalho Futuro

Este trabalho contribuiu para uma análise da forma como, à luz das representações sociais, se torna ou não aceitável a realização de cursos *online* para ensino de técnicas de arte popular, que habitualmente são transmitidas presencialmente, em contexto de oficina, de artesão (mestre) para aprendiz.

Há diversos conteúdos disponíveis na internet que ensinam ou fazem demonstrações sobre diversas técnicas artesanais, mas não existia nenhum estudo académico que permitisse compreender de que forma os potenciais intervenientes encaram, aceitam ou se identificam com esta forma de ensino a distância.

4.1 Conclusões

Depois de apresentados os resultados e de uma reflexão acerca dos mesmos, importa tirar conclusões sobre os tópicos abordados neste estudo.

A totalidade dos entrevistados e a grande maioria dos que responderam ao questionário são da opinião que a arte popular está ligada a tradições, ao povo, a regiões específicas, a arte manual,

à passagem do conhecimento entre gerações. Reconhecem a importância da preservação das tradições populares de um povo, pois é da sua história que se trata, mas têm a consciência que o risco de perda deste legado é grande, pois quem produz este tipo de arte é maioritariamente idoso e o número de artistas (ou artesãos) é cada vez mais reduzido.

As entrevistas e os registos de áudio, vídeo e fotografia são muito importantes para memória futura, mas seria muito interessante se a par destes documentos históricos também continuasse a haver quem praticasse as técnicas artesanais, pois pode ser difícil que alguém consiga replicar as técnicas apenas consultando esses registos. O reduzido número de inquiridos que já participou num curso a distância *online* leva a crer que poderá ser cedo para que esta seja a forma mais adequada neste momento para se atingir este propósito, mas, por outro lado, o potencial da multimédia, com a realidade aumentada, a modelação tridimensional, vídeos 360°, etc., poderá acrescentar valor a uma aprendizagem destas técnicas, quer pelo pormenor que permite mostrar, quer pelo contributo que pode trazer ao processo de ensino-aprendizagem. Urge avançar para uma solução com conteúdos multimédia, mesmo que as pessoas ainda não estejam predispostas para a aprendizagem a distância, pois a recolha do conhecimento e o registo das técnicas e dos segredos tem de ser feita enquanto há artesãos vivos, disponíveis para partilhar a sua arte.

Um curso, com o carácter pedagógico para além do antropológico, permitiria o retomar da arte, mesmo depois dela estar extinta.

4.2 Limitações

Reconhecemos algumas limitações durante a realização deste trabalho.

O facto de os alunos da unidade curricular de Cerâmica, da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, terem alguma flexibilidade na hora de início da aula, levou a que a professora responsável sugerisse que os questionários fossem deixados com ela, que os entregaria

à medida que os alunos fossem chegando. A ida à faculdade coincidiu com uma fase de muito trabalho dos alunos, o que levou a que alguns não tivessem respondido ao questionário na aula e o tivessem levado para casa. Esta situação a par do facto de eu não ter tido oportunidade de falar com eles, terá originado que o número de participantes do ensino superior tenha sido tão reduzido. Ter elaborado os questionários mais cedo e combinado com a professora a melhor altura para falar pessoalmente com os alunos, teria minimizado este problema.

A falta de experiência na condução de entrevistas levou a que não se confrontasse os entrevistados com algumas afirmações proferidas por interlocutores anteriores, para comparação de opiniões. Em alguns momentos não se deu o tempo suficiente para que terminassem a ideia sem interrupções da nossa parte e houve partes que necessitavam de serem esclarecidas e das quais só nos apercebemos na audição da entrevista, não havendo oportunidade para nova audição, por causa da distância e do calendário.

O facto de o investigador ser trabalhador-estudante, condicionou a sua disponibilidade para o estudo e para o desenvolvimento deste relatório. Se tivesse sido possível um período de dedicação exclusiva a esta investigação, provavelmente o estudo do estado da arte teria sido mais rico e as conclusões obtidas mais pormenorizadas.

4.3 Estudos Futuros

No futuro, seria pertinente aumentar o número de alunos e professores inquiridos e alargar o questionário e as entrevistas a outros potenciais interessados, tais como designers, artesãos de áreas afins, antropólogos e historiadores. Seria também importante se o questionário fosse alargado a pessoas que já tenham frequentado algum curso *online*. Talvez o desconhecimento das potencialidades de um curso a distância *online*, o que me parece que acontece com os entrevistados e grande parte dos alunos que nunca frequentaram nenhum, possa ter influenciado muitas das opiniões menos favoráveis. Com este alargamento, seria possível confirmar algumas

das sugestões apresentadas pelos entrevistados e aumentar a amostra, de forma a permitir uma leitura de resultados mais representativa.

A implementação de um módulo de iniciação do curso *online* da olaria da roda baixa, que poderia funcionar como uma versão Beta, seria importante para validar as opiniões expressas nas entrevistas e nos questionários. Poderia ser disponibilizado em modo aberto e, em paralelo, implementado num contexto controlado (sala de aula, por exemplo), para avaliar o sucesso do mesmo e comparar as duas realidades.

Referências

Amarante TV (2017). *Soenga do barro negro em Gondar – Amarante*. Acedido em 03 de maio de 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=xTf24cRjIME>.

Aprenda como se faz (2016). *Barro preto de Bisalhães é Património da Humanidade*. Acedido em 25 de novembro de 2017. http://rr.sapo.pt/video/121095/olaria_negra_de_bisalhaes_e_patrimonio_da_humanidade_aprenda_como_se.

Arte Popular Portuguesa de Ana a Zé (2017). Acedido em 22 de novembro de 2017. <http://www.artepopularportuguesa.org/>.

Ateliê de Cerâmica Barbosa Mariana Gonçalves (2015). *Aulas de cerâmica Iniciante como centralizar e iniciar a modelagem no torno*. Acedido em 03 de maio de 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=kHFEvslHyQk>.

Bates, A. (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Vancouver BC: Tony Bates Associates Ltd..

Beal, G. M., & Bohlen, J. M. (1957). *The diffusion process*. Agricultural Experiment Station, Iowa State College.

Bianconi, M., & Caruso, F. (2005). Educação não-formal. *Ciência e Cultura*, 57(4), 20-20.

Casa do Vinhal (2015). Acedido em 22 de novembro de 2017. <http://www.casadovinhal.pt/>.

Castro, P., & Batel, S. (2008). Social Representation, Change and Resistance: On the Difficulties of Generalizing New Norms. *Culture & Psychology*, 14(4), 475-497.

Christensen, E. (1965). *Arte popular e folclore*. Rio de Janeiro: Editora Lidor.

Comissão Nacional da Unesco: Património Cultural Imaterial em Portugal (2018). Acedido em 5 de janeiro de 2018. <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/proteger-o-nosso-patrimonio-e-promover-a-criatividade/patrimonio-cultural-imaterial-em-portugal>.

Cursos CPT (2013). *Curso Moldagem em Cerâmica para Peças Decorativas - Garrafa - Cursos CPT*. Acedido em 03 de maio de 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=6Q-I8FEGCyI>.

Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 319-340.

Doise, W. (2003). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales* (7^e éd., pp. 240-258). Paris: PUF.

Fernandes, I. (2012). *A loiça preta em Portugal: Estudo histórico, modos de fazer e de usar*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho,.

Fernandes, I., Moscoso, P., & Castro, F. (2009). *A loiça preta de Bisalhães (Mondrões, Vila Real)*. Museu de Arqueologia e de Numismática de Vila Real / Município de Vila Real, Museu de Olaria / Município de Barcelos.

FPI_B. (2015) *Ficha de Património Imaterial: Processo de confeção da Louça Preta de Bisalhães*. Acedido em 11 de fevereiro de 2018. <http://www.matrizpci.dgpc.pt/MatrizPCI.Web/Inventario/InventarioConsultar.aspx?IdReg=410>.

FPI_G (s.d.). *Ficha de Património Imaterial: Processo de confeção da Louça Preta de Gondar*. Acedido em 11 de fevereiro de 2018. <http://www.matrizpci.dgpc.pt/MatrizPCI.Web/Inventario/InventarioConsultar.aspx?IdReg=497&EntSep=3#gotoPosition>.

Hassenburg, A. (2009). Distance Education versus the Traditional Classroom. *Berkeley Scientific Journal*, 13, 7-10.

Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education* (Vol. 11). Oldenburg: Bis.

Jodelet, D. (Ed.) (2003). *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F.

Martins, C. (2017). *Imagens do Moodle: representações do ensino digital numa Escola de Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.

Mayer, R., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43–52.

Morais, C., Moreira, L., & Paiva, J. C. (2014). Methodological approaches used to investigate “online learning”: A systematic review of the Portuguese scientific production in SCOPUS and Web of Science. In G. L. Miranda, M. E. Monteiro, & P. Brás (Eds.), *TICEDUCA 2014*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Moreira, L. (2012). *As representações sociais do vocacional: Esquisto topológico das tensões no ensino profissional*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse: Son image et son*. Paris: P.U.F.

Mossiat, S., & Gucht, D. (1989). Les représentations sociales de l'art et de l'artiste. *Art&Fact*, 8.

MRM (2009). *Museu Rural do Marão: Barro Negro*. Acedido em 11 de fevereiro de 2018. <https://museururaldomarao.wordpress.com/casa-do-oleiro/barro-negro/>.

Oleiro José (s.d.). *Canal do Oleiro José*. Acedido em 03 de maio de 2018. https://www.youtube.com/channel/UCCw_whV2yqN50oTV3QQ7aSw.

Paiva, J. C., Morais, C., Costa, L., & Pinheiro, L. (2016). The shift from “e-learning” to “learning”: Invisible technology and the dropping of the “e”. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 226-238.

Perdigão, T., & Calvet, N. (2002). *Tesouros do Artesanato Português*. Lisboa: Editorial Verbo.

Ramos, T. (2016). *Avaliação de um Curso Online Desenvolvido para Estudantes de Engenharia: Estudo do Caso “Certificado de Infoliteracia”*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.

Rousseau, V. (2012). *Vers une définition de l'art populaire : L'institution problématique d'une notion polysémique. L'axe France-Canada dans une perspective Européenne et Nord-Américaine*. Université Du Québec à Montréal.

Shelton, A. (2015). *Heaven, Hell and Somewhere in between - Portuguese Popular Art*. Museum of Anthropology / University of British Columbia.

Shum, C. (s.d.). *Designing & Developing Learning Activities*. Acedido em 10 de maio de 2018. <http://cynthiashumrn.com/designing-developing-learning-activities/>

Silva, A. (1988). *Uma arte do povo, e que tem a sua ciência: Representações sociais do artesanato*. Porto: Centro Regional de Artes Tradicionais,.

Silva, R., Fernandes, I. , & Silva, R. (2003). *Olaria portuguesa: do fazer ao usar*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Soares, A. (2017). *Soenga, o sortilégio do fogo (Gondar, out 2017)*. Acedido em 03 de maio de 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=z0F08RbeuGw>.

Vala, J. (2004). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala e M. B. Monteiro (Coords.), *Psicologia Social* (6.^a ed., pp.457-502). Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Vinhós, J. (2012). *Oleiro de Gondar-César Teixeira-2009*. Acedido em 03 de maio de 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=0Ie9ieMeFxM>.

Zawacki-Richter, O., & Naidu, S. (2016). Mapping research trends from 35 years of publications in distance education. *Distance Education*, 37(3), 245–269.

Anexos

Anexo A - Questionário

QUESTIONÁRIO

ENSINO ONLINE DA OLARIA DA RODA BAIXA – UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

(MOREIRA, E., MORAIS, C., MOREIRA, L., & RESTIVO, M. – 2018)

Este questionário faz parte de uma investigação que está a ser desenvolvida no âmbito do mestrado em Multimédia, especialização em educação, demora apenas cerca de 13 minutos e tem por objetivo estudar as representações sociais do ensino *online* de uma técnica tradicional da arte popular: a olaria da roda baixa.

Leia com atenção as questões que se seguem e responda de acordo com o que pensa, sente ou faz. Não há respostas boas, nem respostas más.

Por favor, responda às questões pela ordem de apresentação. As suas respostas são rigorosamente confidenciais.

A qualquer momento poderá contactar os investigadores para satisfazer qualquer dúvida ou colocar qualquer questão acerca da presente investigação através do e-mail: evaristo.moreira@gmail.com.

Muito obrigado pela colaboração.

Parte I

1.

1.1. Indique, pelo menos, CINCO palavras ou ideias que lhe vêm à mente quando pensa em **ENSINO ONLINE** (COLUNA 1).

COLUNA 1	COLUNA 2

1.2. Indique, pelo menos, CINCO palavras ou ideias que lhe vêm à mente quando pensa em **ARTE POPULAR** (COLUNA 3).

COLUNA 3	COLUNA 4

1.3. Por favor, ordene as palavras ou ideias indicadas acerca do **ensino online**, de acordo com a importância: Assinale com o número 1 a palavra ou ideia mais importante, com o número 2 a segunda palavra ou ideia mais importante e assim sucessivamente, até ao número mais alto para a palavra ou ideia menos importante (COLUNA 2).

1.4. Por favor, ordene as palavras ou ideias indicadas acerca da **arte popular**, de acordo com a importância: Assinale com o número 1 a palavra ou ideia mais importante, com o número 2 a segunda palavra ou ideia mais importante e assim sucessivamente, até ao número mais alto para a palavra ou ideia menos importante (COLUNA 4).

Parte II

Tendo em conta a sua experiência e a sua opinião, indique com um X, o grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações seguintes de acordo com a escala:

- 1 = Discordo fortemente
- 2 = Discordo
- 3 = Não tenho a certeza
- 4 = Concordo
- 5 = Concordo fortemente

Assinale a opção N (última coluna) apenas quando NÃO compreender a afirmação em causa.

1. O ensino <i>online</i> substitui o ensino presencial.	1	2	3	4	5	N
2. O ensino <i>online</i> exige que se esteja à vontade na utilização de equipamentos informáticos.	1	2	3	4	5	N
3. O interesse da arte popular é sobretudo para fins turísticos.	1	2	3	4	5	N
4. Os jovens não se interessam pela arte popular.	1	2	3	4	5	N
5. Gostaria de aprender uma técnica de arte popular.	1	2	3	4	5	N
6. Sinto interesse pela arte popular.	1	2	3	4	5	N
7. Não é possível aprender técnicas tradicionais de arte popular através de um curso <i>online</i> .	1	2	3	4	5	N
8. O ensino <i>online</i> permite uma gestão de tempo pessoal mais flexível.	1	2	3	4	5	N
9. O ensino <i>online</i> adequa-se a temas teóricos.	1	2	3	4	5	N
10. A arte popular está em desuso.	1	2	3	4	5	N
11. O valor do ensino <i>online</i> , para a formação profissional, não é reconhecido.	1	2	3	4	5	N
12. O ensino <i>online</i> adequa-se a temas práticos.	1	2	3	4	5	N
13. A aprendizagem de uma técnica de arte popular, como a olaria, demora toda uma vida.	1	2	3	4	5	N
14. A arte popular deixaria de ser autêntica se fosse ensinada através de um curso <i>online</i> .	1	2	3	4	5	N
15. Aprender através de um curso <i>online</i> é um processo solitário.	1	2	3	4	5	N
16. As técnicas usadas na arte popular estão restritas aos artesãos e aos seus aprendizes.	1	2	3	4	5	N

17. O ensino da arte popular contribui para a preservação do saber.	1	2	3	4	5	N
18. A internet desempenha um papel importante na minha formação.	1	2	3	4	5	N
19. A arte popular é uma atividade feminina.	1	2	3	4	5	N
20. É importante preservar as tradições populares de um povo.	1	2	3	4	5	N
21. Há menos homens artesãos do que mulheres artesãs	1	2	3	4	5	N

Descreva, por palavras suas, o que entende por arte popular:

.....

.....

.....

Parte III

1 - Já frequentou algum curso a distância *online*? (indique a sua resposta com um X)

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

2 – Se respondeu sim à questão número 1: (assinale as suas respostas com um X)

2.1 - Esse(s) curso(s) estava(m) relacionado(s) com a sua área de estudos?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

2.2 – A frequência desse(s) curso(s) foi:

opcional	<input type="checkbox"/>
obrigatória	<input type="checkbox"/>

2.3 – Que curso(s) *online* frequentou?

.....

.....

3 – Se respondeu não à questão número 1, indique o motivo por que não frequentou nenhum curso *online*:

.....

.....

Anexo B – Consentimento informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

(Moreira, E., Morais, C., Moreira, L., & Restivo, M. – 2018)

Eu _____ autorizo que o meu educando _____ colabore no estudo intitulado “Ensino online da olaria da roda baixa – um estudo das representações sociais”, desenvolvido por Evaristo Moreira, Carla Morais, Luciano Moreira e Maria Restivo (Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto). Fui informado/a que as suas respostas serão tratadas de forma rigorosamente confidencial.

Caso sinta necessidade de algum esclarecimento não hesite em contactar os investigadores através dos seguintes contactos: evaristo.moreira@gmail.pt (96 528 19 07).

Porto, 27 de abril de 2018

Anexo C - Guião para as entrevistas aos oleiros de Bisalhães

O3 e O2

1. É de Bisalhães?
2. Em que ano nasceu?
3. A olaria é a sua atividade principal?
4. Se não, alguma vez foi? Se sim, foi sempre assim? Se foi e deixou de ser, qual o motivo?
5. Quando se iniciou nesta arte?
6. O que o levou a aprender esta arte?
7. Com quem aprendeu?
8. Como foi esse processo de aprendizagem?
9. Quando considera ter sido o auge da sua atividade?
10. Hoje produz peças decorativas, utilitárias ou ambas? Em que proporção? Foi sempre assim?
11. Trabalha na olaria todos os dias?
12. Produz por encomenda ou vai produzindo para stock?
13. Onde vende as suas peças atualmente?
14. Trabalhou sempre sozinho ou teve colaboradores?
15. Ensinou alguém?
16. Se sim, como foi esse processo?
17. O que lhes aconteceu?
18. Já participou em alguma ação de divulgação da arte da olaria?
19. Se sim, qual / como foi / achou que valeu a pena?
20. Considera possível que a sua técnica seja ensinada por um processo diferente do tradicional? Consegue dar algum exemplo?
21. Esta entrevista destina-se a uma investigação na área da multimédia. Como é a sua relação com a informática? Usa computador | Para quê | Internet | ...
22. Considera possível uma experiência de preservação das técnicas da olaria através de um curso online?
23. Via-se envolvido num curso desses?
24. Que papel poderia desempenhar nesse curso?
25. Como considera que poderia ser o curso?
26. Quem poderia ter interesse nesta aprendizagem? Os jovens poderão ter algum interesse?
27. Que problemas antevê?
28. Que pontos positivos encontra?
29. Caso houvesse uma recolha de material (áudio, vídeo, fotográfico), o que gostaria que acontecesse a esses recursos?

Anexo D - Guião para a entrevista ao oleiro de Gondar

O1 | Nascido em 1969 | Oleiro do barro negro | Gondar - Amarante

1. É de Gondar?
2. Em que ano nasceu?
3. A olaria é a sua atividade principal?
4. Se não, alguma vez foi?
5. Se foi, porque motivo deixou de ser?
6. Quando se iniciou nesta arte?
7. O que o levou a aprender esta arte?
8. Com quem aprendeu?
9. Como foi esse processo de aprendizagem?
10. Quando considera ter sido o auge da sua atividade?
11. Hoje produz peças decorativas, utilitárias ou ambas? Em que proporção? Foi sempre assim?
12. Trabalha na olaria todos os dias?
13. Produz por encomenda ou vai produzindo para stock?
14. Onde vende as suas peças atualmente?
15. Trabalhou sempre sozinho ou teve colaboradores?
16. Ensinou alguém?
17. Se sim, como foi esse processo?
18. O que lhes aconteceu?
19. Já participou em alguma ação de divulgação da arte da olaria?
20. Se sim, qual / como foi / achou que valeu a pena?
21. Seria possível criar uma lista de técnicas / recomendações com fotos / vídeos para preservação?
22. Considera possível que a sua técnica seja ensinada por um processo diferente do tradicional? Conseguir dar algum exemplo?
23. Esta entrevista destina-se a uma investigação na área da multimédia. Como é a sua relação com a informática? Usa computador | Para quê | Internet | ...
24. Considera possível uma experiência de preservação das técnicas da olaria através de um curso online?
25. Via-se envolvido num curso desses?
26. Que papel poderia desempenhar nesse curso? Apenas como demonstrador de técnicas (nos vídeos), como participante em fóruns, estruturação do curso? ...
27. Como considera que poderia ser?
28. Comparações com outros cursos ou outras experiências
29. Quem poderia ter interesse nesta aprendizagem? Os jovens poderão ter algum interesse?
30. Que problemas antevê?
31. Que pontos positivos encontra?
32. Caso houvesse uma recolha de material (áudio, vídeo, fotográfico), o que gostaria que acontecesse a esses recursos?

Anexo E - Guião para a entrevista à professora P1

Professora de cerâmica na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

1. Fale-me um pouco do seu percurso académico e profissional:
2. Como nasceu o seu interesse pela cerâmica e há quanto tempo?
3. Como e em que circunstâncias aprendeu as técnicas que conhece? Faculdade / auto didata / cursos / Mestres
4. Paralelamente à docência, trabalha / cria como artista? Ou de momento só se dedica à docência e à investigação?
5. Se sim, que tipo de cerâmica e em que circunstâncias
6. Trabalha ou ensina a trabalhar com a roda de oleiro?
7. Se sim, qual o tipo de roda utilizada?
8. Como define arte popular?
9. Esta entrevista destina-se a uma investigação na área da multimédia. Como é a sua relação com a informática? Usa computador | Para quê | Internet | ...
10. Já frequentou ou participou em algum curso *online*? Se sim, em que circunstâncias?
11. Considera possível que uma técnica de arte popular seja ensinada por um processo diferente do tradicional? Consegue dar algum exemplo?
12. Considera possível uma experiência de preservação das técnicas da olaria através de um curso *online*?
13. Como considera que esse curso poderia ser?
14. Quem poderia ter interesse nesta aprendizagem? Os jovens poderão ter algum interesse?
15. Que problemas antevê?
16. Que pontos positivos encontra?

Anexo F - Guião para a entrevista ao professor P2

Professor de Geometria Descritiva e outras disciplinas da formação tecnológica do curso de Artes e Indústrias Gráficas do Colégio Internato dos Carvalhos

1. Qual a tua idade?
2. Fala-me um pouco do teu percurso académico e profissional
3. Como defines arte popular?
4. Esta entrevista destina-se a uma investigação na área da multimédia. Como é a tua relação com a informática? Usas computador | Para quê | Internet | ...
5. Já frequentaste ou participaste em algum curso *online*? Se sim, em que circunstâncias?
6. Consideras possível que uma técnica de arte popular seja ensinada por um processo diferente do tradicional? Consegues dar algum exemplo?
7. No teu entender, seria possível criar uma lista de técnicas / recomendações com fotos / vídeos para preservação?
8. Consideras possível uma experiência de preservação das técnicas da olaria através de um curso *online*?
9. Como consideras que esse curso poderia ser?
10. Quem poderia ter interesse nesta aprendizagem? Os jovens poderão ter algum interesse?
11. Que problemas antevês?
12. Que pontos positivos encontras?