



Diálogos com a arte

revista de arte, cultura e educação

1ª Edição Lusófona Tamarindo

Escola Superior de Educação de Viana do Castelo - IPVC
Centro de Estudos da Criança do Instituto de Educação - UM
Instituto Universitário de Educação de Cabo Verde - IUE

Prefácio

Célia Almeida

1. *A educação artística no ensino básico em São Vicente – Cabo Verde. Olhares e percepções de diferentes intervenientes em diferentes contextos*
Manuel Fortes • César Sá
2. *Vivências Artísticas: Projeto integrador*
Carlos Almeida • Adalgisa Pontes
3. *Arte, o Processo de Criatividade nas Comunidades na Era Transcultural*
Ava Serjouie-Scholz
4. *Literatura e Literaturas na Aula de Língua e a Interculturalidade*
Ana Saldanha Dias
5. *Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento: aprendizagens de um caminho percorrido*
La Salete Coelho • Luísa Neves • Joana Oliveira
6. *O ensino do património através de rituais como conteúdo em educação artística para escolas primárias de Angola*
Jorge Gumbe
7. *Contributo da Educação Artística para Promoção do Património Nacional - Ritual da Tabanka em Cabo Verde*
M^a José Lopes • Anabela Moura
8. *Figurado sortido: um brinquedo de barro*
Angélica Cruz
9. *Artes e Educação Cultural: Uma Avaliação de Impacto*
Gemma Carbó Ribugent
10. *Saúde emocional e bem-estar na sala de aula: o caso para a educação artística nas escolas primárias inglesas*
Susan Ogier
11. *Caminhos Possíveis entre Arte e Educação*
Jamila Guimarães da Silva • Adriana Hoffman Fernandes
12. *Fracasso em cima de fracasso sem melhoria: avaliação sumativa em belas artes*
Nicholas Houghton
13. *4MUSICALIS – Brincar para aprender*
Eugénia Moura • Adriano Macedo
14. *Educação para o Artesanato: O Elemento em falta em Arte e Design*
Rachel Mason
15. *Educação para o Artesanato: O Elemento em falta em Arte e Design*
Raquel Pacheco
16. *Escola - Espaço aberto aos mundos. As artes e a aprendizagem fazendo arte*
Celeste Cantante
17. *Matemática e Arte: uma Conexão a Explorar no Ensino da Matemática*
Isabel Vale
18. *Ensaio de Tópicos de Literatura e Cinema*
Ana Isabel Soares
19. *Arte, técnica e ciência: formas de contágio*
Raquel Azevedo Moreira
20. *Cartografia do Teatro de Marionetas em Portugal: Primeiras Considerações*
Carla Magalhães
21. *Educação Empreendedora para crianças dos 3 aos 12 anos: desafio para o século XXI*
Lina Fonseca
22. *Elite local e poder municipal em Santiago de Cabo Verde – 1624 a 1770*
M^a Teresa Avelino Pires
23. *Alunos portugueses e a prática de separação de resíduos*
Joana Padrão • Lucía Iglesias da Cunha
24. *Consciência Cultural e Educação Artística*
Ernst Wagner

Anabela da Silva Moura - Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Carlos Almeida - Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Maria Helena Vieira - Universidade do Minho
Margarida Martins - Instituto Universitário de Educação

ISSN: 2183-1726

<http://www.es.eipvc.pt/revistadiálogoscomaarte>

Editores

Anabela Moura, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
Carlos Almeida, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
Maria Helena Vieira, Universidade do Minho, Portugal
Margarida Martins, Instituto Universitário de Educação, Cabo Verde

Revisores e Colaboradores

Adalgisa Pontes, Portugal
Ana Faccioli Camargo, Brasil
Ana Saldanha, Portugal
Anabela Moura, Portugal
Angelica Lima Cruz, Portugal
António Cardoso, Portugal
Assunção Pestana, Portugal
Ava Serjouie, Irão
Carl Peter Buschkuhle, Alemanha
Carlos Almeida, Portugal
Celeste Cantante, Portugal
Célia Almeida, Brasil
Hélder Dias, Portugal
Jingqiu Guan, China
João Pereira, Portugal
Jorge Gumbe, Angola
Linney Wix, USA
Manuel Fortes, Cabo Verde
Manuela Cachadinha, Portugal
Margarida Martins, Cabo Verde
Maria Alzira Pimenta, Brasil
Maria Celeste Andrade, Brasil
Maria Helena Vieira, Portugal
Maria José Lopes, Cabo Verde
Marta Pereira, Portugal
Mei-Lan Lo, Taiwan
Nicholas Houghton, England
Pedro Pereira, Portugal
Pritika Agarwal, India
Rachel Mason, Inglaterra
Raphael Vella, Malta
Raquel Moreira, Portugal
Raquel Pacheco, Portugal
Rolf Laven, Austria
Sabina Sweta Sen-Podstawska, India
Shu-Ying Liu, Taiwan
Suparna Banerjee, India
Susan Ogier, Inglaterra
Tomé Saldanha Quadros, Portugal

ISSN 2183-1726

PREFÁCIO	4
<i>Célia Almeida</i>	
1. A educação artística no ensino básico em São Vicente – Cabo Verde.	
Olhares e percepções de diferentes intervenientes em diferentes contextos.	9
Artistic Education in Basic Education in São Vicente - Cape Verde.	
Views and Perceptions from a variety of intervenient from different contexts	
<i>Manuel Fortes</i>	
<i>César Sá</i>	
2. Vivências Artísticas: Projeto integrador	25
Education Artistic Living Experiences: Integrative Project	
<i>Carlos Almeida</i>	
<i>Adalgisa Pontes</i>	
3. Arte, o Processo de Criatividade nas Comunidades na Era Transcultural	37
Art, the process of creativity in communities in Transcultural Era	
<i>Ava Serjouie-Scholz</i>	
4. Literatura e Literaturas na Aula de Língua e a Interculturalidade	49
Literature and Literatures at the Languages Class and the Interculture	
<i>Ana Saldanha Dias</i>	
5. Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento: aprendizagens de um caminho percorrido	61
Office of Studies for Education and Development: learning a path	
<i>La Salete Coelho</i>	
<i>Luísa Neves</i>	
<i>Joana Oliveira</i>	
6. O ensino do património através de rituais como conteúdo em educação artística para escolas primárias de Angola	81
Patrimony Education Teaching Through Rituals as Content in Art Education for Primary Schools in Angola	
<i>Jorge Gumbe</i>	
7. Contributo da Educação Artística para Promoção do Património Nacional - Ritual da Tabanka em Cabo Verde	99
Contribution of Artistic Education for Promotion of National Heritage - Ritual of Tabanka in Cape Verde	
<i>M^a José Lopes</i>	
<i>Anabela Moura</i>	
8. Figurado sortido: um brinquedo de barro	113
Assorted Figurine: A Clay Toy	
<i>Angélica Cruz</i>	
9. Artes e Educação Cultural: Uma Avaliação de Impacto	126
Arts and cultural education: an impact assessment	
<i>Gemma Carbó Ribugent</i>	
10. Saúde emocional e bem-estar na sala de aula: o caso para a educação artística nas escolas primárias inglesas	140
Emotional Health and Well-being in the Classroom: The Case for Art Education in English Primary Schools	
<i>Susan Ogier</i>	

11. Caminhos Possíveis entre Arte e Educação	155
Possible Paths between Art and Education	
<i>Jamila Guimarães da Silva</i>	
<i>Adriana Hoffman Fernandes</i>	
12. Fracasso em cima de fracasso sem melhoria: avaliação sumativa em belas artes.....	166
Failing again and again but not failing better: summative assessment in fine art	
<i>Nicholas Houghton</i>	
13. 4MUSICALIS – Brincar para aprender.....	173
4MUSICALIS – Playing to Learn	
<i>Eugénia Moura</i>	
<i>Adriano Macedo</i>	
14. Educação para o Artesanato: O Elemento em falta em Arte e Design.....	184
Craft Education: The Missing Element in Art and Design	
<i>Rachel Mason</i>	
15. Arte, Entretenimento e Política: O Cinema no Contexto Educativo	193
Art, Entertainment and Politics: Cinema in the Educational Context	
<i>Raquel Pacheco</i>	
16. Escola - Espaço aberto aos mundos. As artes e a aprendizagem fazendo arte	211
Space Open to the Worlds. The Arts and Learning by Making Art	
<i>Celeste Cantante</i>	
17 Matemática e Arte: uma Conexão a Explorar no Ensino da Matemática	223
Mathematics and Art: a Connection to Explore in Teaching Mathematics	
<i>Isabel Vale</i>	
18. Ensaio de Tópicos de Literatura e Cinema.....	243
For a definition of Literature and Cinema	
<i>Ana Isabel Soares</i>	
19. Arte, técnica e ciência: formas de contágio.....	250
Art, technic and science: forms of contagion	
<i>Raquel Azevedo Moreira</i>	
20. Cartografia do Teatro de Marionetas em Portugal: Primeiras Considerações.....	263
Cartography of Puppet Theatre in Portugal: First Considerations	
<i>Carla Magalhães</i>	
21. Educação Empreendedora para crianças dos 3 aos 12 anos: desafio para o século XXI.....	286
Entrepreneurial Education to 3 to 12 years old children: a challenge to XXI century	
<i>Lina Fonseca</i>	
22. Elite local e poder municipal em Santiago de Cabo Verde – 1624 a 1770	298
Local Elite and Municipal Power in Santiago at Cape Verde – from 1624 to 1770	
<i>M^ª Teresa Avelino Pires</i>	
23. Alunos portugueses e a prática de separação de resíduos	309
Portuguese students and waste separation practice	
<i>Joana Padrão</i>	
<i>Lucía Iglesias da Cunha</i>	

24. Consciência Cultural e Educação Artística	327
Cultural Awareness and Artistic Education	
<i>Ernst Wagner</i>	
Notas biográficas	341

PREFÁCIO

Célia Almeida

Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Celia.mca@gmail.com

Tamarindo é o nome da edição nº 7 da *Revista Diálogos com a Arte*, um periódico acadêmico publicado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC), este ano em parceria com o Instituto Universitário de Educação da Universidade de Cabo Verde (IUE-UNICV). Trata-se de uma edição internacional, que passa a compreender os países lusófonos, com textos em português e espanhol, além de revisão por pares. A publicação resulta da experiência interinstitucional da ESE-IPVC, que confirma sua vocação para colaborar com entidades nacionais e estrangeiras — como as de Angola, Cabo Verde, Brasil, Espanha, Inglaterra e Alemanha — em atividades de interesse comum no âmbito da educação, da pesquisa e da prestação de serviços à comunidade.

Como publicação *on-line*, anual e de circulação nacional e internacional, a edição *Tamarindo* pretende incentivar e disseminar a produção científica de vertentes múltiplas das artes, da cultura e da educação, em especial da educação artística. O seu objetivo é contribuir para aproximar os profissionais atuantes nessas áreas e auxiliá-los no enfrentamento dos desafios de um mundo globalizado e interconectado. Em seu escopo epistémico, os artigos da primeira edição abrem frentes diversas; desenredam conhecimentos, práticas e ações formativas relativamente a níveis educacionais distintos — da educação básica ao ensino superior; refletem criticamente; apontam e questionam caminhos; tematizam, em perspectivas variadas, os sentidos múltiplos das artes e da cultura como substrato fundamental para compreender realidades educacionais em períodos históricos distintos e em países diversos. Dentre os textos, apenas dois contêm um terceiro resumo em crioulo; mas a intenção é que todos os artigos da próxima edição de *Diálogos com a Arte - Tamarindo* tenham resumo em crioulo.

Um grupo de artigos se alinha no campo mais amplo do ensino de arte. Os textos destacam a formação docente, a educação cultural e patrimonial, a educação multicultural e intercultural, a transculturalidade, a especificidade da educação artística, as contribuições da arte para a saúde mental e o ensino de artes visuais e do design, do artesanato e da música. Dois artigos discutem a formação de professores de arte e de design.

O artigo “A educação artística no ensino básico em São Vicente, Cabo Verde”, de Manuel Fortes, relata um estudo de caso que objetivou tanto analisar a formação de docentes de Educação Artística em São Vicente quanto compreender as percepções dos participantes que intervêm no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina na educação escolar básica. Para o autor, os problemas que sua pesquisa aponta precisam ser enfrentados com uma política do sistema educacional que não só se preocupe com a qualidade da formação de professores, mas também considere os conhecimentos e as experiências dos docentes, além de buscar estreitar relações entre comunidade artística e escola.

O artigo “Vivências artísticas: projeto integrador”, de Carlos Almeida e Adalgisa Pontes, apresenta um projeto executado por alunos da ESE-IPVC em unidades curriculares diversas. O projeto foi desenvolvido para propiciar experiências artísticas às crianças e potencializar o espírito crítico e criativo delas; e foi além: o envolvimento de estudantes da ESE no planejamento e na realização de oficinas de expressão musical, plástica e de ciências, além de exposições e

performances artísticas, ajudou a consolidar conhecimentos adquiridos em sua formação e a sensibilizá-los quanto à importância das artes na formação integral do ser humano.

Textos que tratam de educação artística e cultura destacam temas da educação intercultural, multicultural e transcultural, bem como da educação e do património cultural.

Em “Arte: o processo de criatividade nas comunidades na era transcultural”, Ava Serjouie-Scholz reflete sobre os prós e os contras de uma educação orientada pelas perspectivas multicultural e intercultural. Ante a necessidade de criar um diálogo entre as culturas, ela propõe uma terceira via: um sistema educacional transcultural em que as culturas se interajam e se fundam.

No texto “Consciência cultural e educação artística”, Ernst Wagner busca relacionar discursos globais do presente sobre educação e cultura com o conceito de “consciência cultural” e a educação artística. O autor ressalta que esta tem de presumir a função que lhe reservam as diretrizes definidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; também precisa subsidiar o desenvolvimento de currículos e métodos de ensino e aprendizagem de modo a se refletirem em planos de aula de educação não formal e formal elaborados para superar desafios globais como a compreensão intercultural, o desenvolvimento sustentável e a participação e/ou cidadania global.

No artigo “Literatura e literaturas na aula de língua e a interculturalidade”, Ana Saldanha discute o valor e o propósito da arte literária na educação escolar. Fundamentada em Roland Barthes — para quem a literatura é agente e produto de desenvolvimento humano —, ela defende a legitimidade da literatura como forma de estabelecer diálogo com a sociedade.

Com o texto “Cooperação e educação para o desenvolvimento: o caso do Gabinete de Estudos para a Educação e o Desenvolvimento da ESE-IPVC”, LaSalette Coelho apresenta programas internacionais de educação e cooperação desenvolvidos pela ESE-IPVC, desde 2000, com universidades de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Brasil. Tais programas possibilitam, aos alunos da ESE, refletir sobre educação intercultural e cidadania global. A autora menciona a participação do gabinete no projeto Global Schools: EYD 2015, liderado pela Província Autônoma de Trento, na Itália, e voltado ao desenvolvimento de currículos educacionais formais em escolas elementares.

Em “O ensino do património através de rituais como conteúdo em educação artística para escolas primárias de Angola”, Jorge Gumbe expõe resultados de um estudo que, tendo em vista metas internacionais para a educação, testou conteúdos curriculares, estratégias de ensino e recursos em prol do currículo de arte da escola primária e da compreensão discente acerca da função e do significado dos artefatos visuais da cultura angolana. Seu modelo de pesquisa possibilitou estabelecer um grau de colaboração entre investigador e professores que despertou nestes o interesse pelo património cultural de Angola; ou seja, pela sua relação com a educação em geral e a educação artística em particular.

No artigo “Promoção do Património através da Educação Artística: ritual da Tabanka em Cabo Verde”, Maria José Lopes e Anabela Moura apresentam práticas artísticas inovadoras desenvolvidas numa perspectiva inter/multicultural fundamentada em estudos sobre arte e antropologia. As autoras focam o ritual Tabanka — seus elementos e símbolos, sua arte e estética —, discutindo sua importância para afirmar a identidade cabo-verdiana. A compreensão da importância das tradições para a comunidade Tabanka evidencia que podem ser recursos úteis ao processo de ensino e aprendizagem concebido como relação entre educação, artes e cultura.

O texto “Figurado sortido: um brinquedo de barro”, derivado da pesquisa de Angélica Cruz, apresenta uma compreensão do significado e da contribuição dos brinquedos e das brincadeiras

tradicionais para promover a identidade e cultura locais. Para tanto, apresenta um histórico do brinquedo de barro em que analisa seu papel na arte e na cultura regional de Prado, Portugal. Sua análise entrecruza passado, presente e futuro numa perspectiva interdisciplinar, pois busca o diálogo da história com a arte e a antropologia.

Outros textos enfocam estritamente as relações entre avaliações e ensino/aprendizagem em artes visuais, design, artesanato e música.

“Artes e educação cultural: uma avaliação de impacto”, de Gemma Carbó Ribugent, apresenta resultados obtidos no projeto Planters, desenvolvido em escolas primárias e secundárias da província de Girona, Espanha, frequentadas por alunos socialmente desfavorecidos. Seu pressuposto é que a educação artística aumenta a motivação para aprender conteúdos curriculares. O projeto buscou contribuir para melhorar o ambiente escolar ampliando as capacidades de aprendizagem discente mediante a formação profissional em música, dança e teatro co-ministrada por artistas e professores.

O artigo “Bem-estar infantil e a saúde mental: o caso da educação artística”, de Susan Ogier, enfoca as relações entre educação artística, bem-estar e saúde mental na Inglaterra. A autora discute experiências e atitudes pessoais de professores mediante análise de dados derivados de entrevistas com professores-estudantes e docentes recém-qualificados com especialização em arte e design. Ogier aponta a incapacidade das escolas de proporcionar educação adequada em arte e design, além de ressaltar implicações disso para o bem-estar e a boa saúde mental de gerações futuras — caso essa tendência persista. Mesmo quem se determina a promovê-la abandona tal intenção ante a pressão das políticas escolares; além disso, professores sem confiança em suas habilidades criativas são menos propensos a tentar ensinar assuntos relativos à arte, sobretudo se não são solicitados a fazê-lo.

No texto “Caminhos possíveis entre arte e educação”, Jamila Guimarães da Silva e Adriana Hoffman Fernandes discutem o papel político da arte e da educação fundamentadas no pensamento de educadores, teóricos da arte e artistas. Após discutirem o entrelaçamento entre arte, cultura e vida, as autoras apontam a intrincada relação entre arte e educação, por elas entendida como processo criativo, político e cultural fundamental à formação do ser humano.

Em seu artigo “Fracassar repetidamente e não melhorar com o fracasso: avaliação sumativa em belas artes”, Nicholas Houghton desenvolve o argumento de que a avaliação sumativa não pode ser aplicada ao ensino de arte porque este não se coaduna com valoração fundada em critérios pré-existentes e padrões quantitativos rígidos. No seu estudo, o autor considera o sistema de avaliação sumativa aplicado em cursos de arte do ensino superior no Reino Unido; ou seja, analisa como e por que tal sistema falha em cumprir seus objetivos. Para tanto, identifica o que chama de dez ironias sobre as quais se assenta tal sistemática avaliação.

O artigo “4Musicalis — brincar para aprender”, de Eugénia Moura e Adriano Macedo, apresenta fundamentos, desenvolvimento e avaliação de uma ferramenta lúdica para aprendizagem musical. Tal programa foi desenvolvido a fim de promover o raciocínio abstrato e assertivo, além de uma sistematização do saber em música que tem ligações transdisciplinares e abrange saberes curriculares das fases etárias a que o jogo se destina.

Em “Educação para o artesanato: o elemento em falta em arte e design”, Rachel Mason enfoca a aprendizagem formal do artesanato. Através da história ocidental do ensino artístico — afirma ela —, a aprendizagem do artesanato na educação escolar de muitos países tendeu a diminuir aos poucos e constantemente, até anos recentes. Uma razão para isso, segundo a autora, seria a imprecisão conceitual quanto ao que vem a ser artesanato. Daí suas considerações analíticas sobre conceitos de artesanato e sua explicitação de como este pode ser aprendido. A autora

defende a educação artesanal como ainda importante, ou seja, ressalta a necessidade de valorizá-la não só no currículo escolar, mas também em toda a formação educacional.

Dois artigos alinháveis no domínio das relações entre educação e arte exploram o contexto educacional e a arte cinematográfica, dentre outras formas de arte audiovisual.

Em “Arte, entretenimento e política: o cinema no contexto educativo”, Raquel Pacheco se apoia no conceito de campo (constituição sempre provisória de “elementos em constante movimento”) para analisar projetos concretizados no “campo do cinema e educação” em Portugal. A sua análise desenreda contextos históricos e políticas públicas que facilitaram ou dificultaram o desenvolvimento desse campo, além de destacar desafios para os que nele atuam.

No texto “Escola — espaço aberto aos mundos. As artes e o aprender fazendo”, Maria Celeste Cantante enfoca experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas por meio de projetos destinados a escolas de educação básica. Tais projetos abarcaram as temáticas: cinema, património local e europeu, criação audiovisual. A autora ressalta a importância do “trabalho de projeto” para a aprendizagem ao longo da vida, a interação e a socialização discente; além disso, salienta seu papel como meio eficaz para que a integração da escola com o meio sociocultural seja maior.

A esses artigos se agrupam três textos que exploram a arte com foco interdisciplinar.

“Matemática e arte: uma conexão a explorar no ensino da matemática”, de Isabel Vale, apresenta proposta para o ensino da matemática aplicada em curso de formação inicial de professores do ensino básico. Os procedimentos didáticos sugeridos são formulados com base em associações entre matemática e música, dança, pintura, escultura, desenho, arquitetura e outras áreas. São associações que — pensa a autora — não só promovem a aprendizagem conceitual da matemática, mas também possibilitam desenvolver o pensamento criativo e o senso estético associáveis com as manifestações artísticas.

O artigo “Ensaio de tópicos de literatura e cinema”, de Ana Isabel Soares, discute a “relação produtiva, operativa e interpretável entre filmes e livros”. Ela analisa a adaptação de obra literária para o cinema, estética cinematográfica e literatura, estética literária e/ou obras de literatura influenciadas pelo cinema. Ao discutir tais assuntos, ilustra suas afirmações com elementos dos filmes *Douro, faina fluvial* (1931) e *Acto da primavera* (1962), de Manoel de Oliveira, e *Jaime* (1974), dirigido por António Reis.

Em “Arte, técnica e ciência: formas de contágio”, Raquel Azevedo Moreira discorre sobre as relações da arte com a técnica e a ciência; ou seja, analisa as confluências dessas áreas e suas intersecções, em especial a ocorrência do acaso. Ela desenvolve o argumento de que, aos pontos de intersecção na relação entre arte, técnica e ciência no campo da experimentação, equivalem distanciamentos resultantes de diferenças metodológicas.

Há, ainda, quatro artigos associáveis com o assunto educação, mas pouco alinháveis em uma área mais ampla como os demais, pois são diversos em sua tematização.

“Cartografia do Teatro de Marionetas em Portugal: primeiras considerações”, artigo de Carla Magalhães, enfoca a história do teatro em Portugal, isto é, da expressão dramática do teatro de marionetes. O texto põe em cena temas como o perfil e as dinâmicas do trabalho artístico de entidades marionetistas.

No artigo “Educação Empreendedora para crianças dos 3 aos 12 anos: desafio para o século XXI”, Lina Fonseca trata da necessidade de a educação ocorrer num contexto de aprendizagem desafiador e centrado na criança. Tal centralização seria uma forma de ajudar a prepará-la para

aprender a lidar com problemas complexos e interconectados. A autora exemplifica essa formação escolar que visa possibilitar o desenvolvimento de outras capacidades e atitudes com um projeto voltado ao desenvolvimento da aprendizagem de *soft skills* por alunos na faixa etária 3-12 anos que frequentam um centro educacional de Alto Minho, norte de Portugal.

Em “Elite local e poder municipal em Santiago de Cabo Verde — 1642 a 1770”, Maria Teresa Avelino Pires discute a estratificação social associada com famílias de Santiago que ocuparam, de forma monopolista, cargos municipais e, assim, formaram uma “elite terratenente”, ou seja, “brancos da terra” que detinham poder. A autora analisa como tais famílias estruturaram seu poder local e ampliaram seus domínios e campo de ação, mesmo em meio à reação de outras instâncias de poder (eclesiástico e real, por exemplo), que levou a conflitos em virtude de jurisdição.

No texto “Alunos portugueses e a prática de separação de resíduos”, Joana Padrão discorre analiticamente sobre o apelo à reciclagem como forma eficaz de contribuir para uma percepção maior dos malefícios do lixo e um controle mais amplo dos resíduos no meio ambiente. Ela se vale de resultados de pesquisa sobre práticas de separação residual entre alunos do segundo ciclo do ensino básico em Portugal continental. Sua conclusão é que a informação sobre o problema dos resíduos não basta para promover a prática da separação do lixo no conjunto da sociedade.

Enfim, estruturar esta apresentação com base em certa categorização de assuntos foi um recurso para facilitar a produção de um texto com começo, desenvolvimento e fechamento lógicos. Foi também uma tentativa de criar uma lógica de organização das ideias que permitisse ao leitor aprofundar a compreensão prévia que o sumário permite ter dos temas tratados. Mas de modo algum se pressupõe que os artigos que compõem esta edição de *Tamarindo* sejam lidos na ordem em que foram comentados. Os textos são interindependentes. Não compõem um encadeamento coeso e coerente de ideias afins em prol do mesmo objetivo. São unos entre si.

Em que pesem as especificidades temáticas e contextuais de cada artigo, assim como a origem acadêmica dos estudos, os textos não deixam dúvida: além de artistas, gestores de projetos artístico-culturais e docentes/discentes de cursos de arte e da educação artística, outros interessados na reflexão sobre artes visuais, performativas, musicais, teatrais ou plurifacetadas, a exemplo dos pesquisadores, têm na *Tamarindo* uma fonte de leitura valiosa e atualizada. Não por acaso, compõem seu público-alvo. Além disso, a sua linguagem mostra-se acessível mesmo a leitores pouco familiarizados com os temas e as questões aqui apresentados, analisados e discutidos.

1

A educação artística no ensino básico em São Vicente – Cabo Verde. Olhares e percepções de diferentes intervenientes em diferentes contextos

Artistic Education in Basic Education in São Vicente- Cape Verde.
Views and Perceptions from a variety of intervenient from
different contexts

Manuel Fortes

*Instituto Universitário de Educação, Cabo Verde
naisslima@gmail.com*

César Sá

*Instituto Politécnico Viana do Castelo, Portugal
cesarsa@ese.ipv.pt*

RESUM

Xtud sobr ensin de “Educação Artística na Ilha de São Vicente”, najse de neességid de konxe e prokura komprnde pont de vijta de gent ke ta partisipa nes proses, i de sabe realidad kej ta vive, num altura de revizão de kurrikulo i mudansa pa nova pedagogia na kab Verd. Es assunt e important purke el ta leva noj a konxe a fund fator relasionod ke “Ensino Básico” pa no pode kontribui kum mdjor reflexão i entendiment de se komplexidad. Enkuant lá fora, preokupasão ke “Educação Artística” i se kontribut pa desenvolviment de mnin, tem sido abordod na kongres, enkontr i “workshops”, ne Sonssent, ess pensament te longe dnôz rialidad. Ess investigasão foi fet ke base ne informasão bind de xtud sobr sijtema de ensin, dejd se possess de funsionament, de lei, de opinião de professor, srtagiar, d elun, e d otx psoa ek tem haver k idukassão, d obsservassão d aula, d projet i de ideia de komunidad, d dokument produzid sobr ess essunt, ondê no tra subsidiu ke permiti noj refleto sobr enssin d “Educação Artística”. Partind de “paradigma qualitativo”, foi feit um xtud de kazo, através d intrvista, análze d dokument observasão d aula, k te pretendê komprendê (i) karatrizá “Educação Artística” ne Sonssent; (ii) djkevê, analizá e tentá komprendê ukê otx psoa ek tem haver k idukassão te peessá d formassão e d enssin d “Educação Artística” ne ensin básk ne Sonssent. Na part teorika no ta fala de “Educação Artística” a nível internasional i nasional, de se evolusão, de “Ensino Básico”, formassão de professor i um xturial de injtituisão. Ne tiuria nô te prokurá fundamentá ess stud, tont a nível internessionál kome a nível nessionál i se ivolussão. Tambê no te prokurá relacioná uns ideia pe xpliká alguns kosa ligod ma ensin básk, formassão d profssor ex artista k te fazê part dess stud. Kês principal konklusão te mostrá probléma k tem ne ensin Artístk ne básk, k tem k ser infrentód num pulítka klór onde k tem k ser uvíd tud gent k te pertssipá ness prussess, pe kriá kondissonx p ter sussess ne skola onde k artista ma elun te konvivê e tambê k te ser apostód num skola d formassão k te tem impákt, kualidad e efikássia.

Palavra xav: Idukassão Artística; Ensin básk; Formassão d’ profssor; Stud de kase.

RESUMO

O estudo sobre o ensino da Educação Artística (EA) na ilha de São Vicente surgiu da necessidade de conhecer e compreender as percepções dos intervenientes nesse processo e de saber qual a realidade por eles descrita, numa altura da revisão curricular e de uma nova abordagem pedagógica em Cabo Verde. A pertinência da investigação reside na atualidade do tema e na oportunidade de se conhecerem fatores inerentes à Educação Artística no Ensino Básico, de modo a contribuir para uma melhor reflexão e compreensão da complexidade dessa área de conhecimento. Enquanto a nível internacional a preocupação com a Educação Artística e o seu contributo para o desenvolvimento da criança tem estado na ordem do dia (em congressos, encontros e workshops), constata-se que em São Vicente esse pensamento está longe de fazer eco nas estruturas que comportam o ensino da EA no Ensino Básico. Esta investigação alicerçada em estudos já realizados no sistema de ensino, nomeadamente em áreas da organização e administração escolar, das percepções dos professores, estagiários, alunos e outros intervenientes, em projetos e ideias da comunidade, na observação de aulas e em documentos produzidos sobre o tema, procurou partir de uma base teórica consistente para compreender e refletir sobre o ensino da EA. Assente no paradigma qualitativo, foi realizado um estudo de caso, recorrendo a entrevistas, análise documental e observação de aulas, que pretendeu (i) caracterizar a Educação Artística em São Vicente e (ii) descrever, analisar e compreender as percepções de diferentes participantes que intervêm no processo de formação e do ensino da EA no ensino básico em S. Vicente. No quadro teórico procurou-se fundamentar a temática em estudo, tanto a nível internacional como nacional, bem como a sua evolução e, ainda, estabelecer um quadro conceptual que suporte e explique as questões relacionadas com o ensino básico, a formação de professores e a comunidade artística na ilha. Como principais conclusões aponta-se para problemas existentes no ensino artístico no ensino básico que têm que ser enfrentados por uma política de base clara para este sector do sistema educativo, que passe por dar voz aos protagonistas que nela intervêm, por criar condições de sucesso nas escolas que propiciam uma maior e melhor qualidade de ensino da EA, por criar oportunidades e estabelecer laços mais estreitos entre a comunidade artística e a escola, bem como pela aposta numa escola de formação de professores com impacto, qualidade e eficácia.

Palavras-chave: Educação Artística; Ensino básico; Formação de professores; Estudo de caso.

ABSTRACT

The study of teaching in Art Education (AE) in the Island of São Vicente emerged from the need to know about perceptions of interventions in this area, and to understand the realities that are presented in a time of curricular reform and of new pedagogical approaches in Cape Verde. The relevance of the study relates to its current importance in contemporary debates and to the opportunity it offers to identify factors which are inherent to Art Education in basic education, in order to contribute towards a more in-depth understanding of the complexity of this field of knowledge. Concern with Art Education and its contribution to child development has been debated in conferences, meetings and workshops at an international level. In São Vicente, however, this debate has not yet found an echo in the structures that integrate the teaching of AE in basic education. The research described in this article draws upon knowledge from studies of the educational system, including processes of function, educational laws and the perceptions of teachers, trainees, students and other partners. It also draws from projects and ideas of the community, lesson observations and other documents, to gather ideas which contribute towards deepening reflection on the teaching of Art Education. A case-study was undertaken based on a qualitative paradigm using interviews, class observation and documentary analysis with the aim to (i) understand and characterize Art Education and (ii) describe, analyze and

understand perceptions of different participants who are intervening in the processes of training and teaching of AE in basic education in São Vicente. The theoretical framework of the study encompasses the evolution over time of both national and international aspects of art education. The study also tries to establish a conceptual framework that addresses and discusses issues related to basic education, teacher education and the arts community in the island of São Vicente. The main conclusions of the study suggest that current problems in art education need to be addressed, based on a clear policy for this sector that gives voice to the main protagonists. This is necessary to provide the necessary conditions for success in schools that will guarantee improved quality in AE, which creates opportunities and establishes ties between the artistic community and schools: one that invests in a teacher training paradigm that pursues impact, quality and efficacy.

Keywords: Art Education; Basic Education; Teacher Education; Case-Study.

Introdução

O estudo apresentado procura caracterizar o Ensino da Educação Artística em São Vicente – Cabo Verde e também descrever, analisar e tentar compreender as percepções de diferentes participantes que intervêm no processo de formação e do ensino da EA no Ensino Básico na ilha. Em termos mais específicos procura-se (i) compreender se a escola de formação de professores prepara devidamente os futuros professores para ensinar a área da Educação Artística; (ii) conhecer a relação existente entre os conhecimentos adquiridos no curso e o que é lecionado na aula, em matéria de Educação Artística, seja em futuros professores seja em professores em exercício; (iii) identificar que disciplinas privilegiam e que dificuldades enfrentam os professores no ensino da Educação Artística; (iv) compreender o contributo das orientações, manuais e programas do Ministério da Educação para a Prática docente; (v) descrever o que pensam peritos na área relativamente à EA em São Vicente e sobre o ensino da mesma em meio escolar; (vi) identificar as recomendações que fazem os intervenientes neste processo e produzir reflexões e recomendações que possam apoiar na tomada de decisões relativas à transformação, expansão e melhoria do ensino artístico no Ensino Básico e (vii) perceber qual a perspetiva que os alunos do Ensino Básico têm relativamente à importância da Educação Artística.

Numa primeira parte apresentam-se as questões de investigação e faz-se o enquadramento teórico do estudo, para num segundo momento se descrever a recolha e tratamento de dados, bem se apresentar os resultados alcançados e as conclusões e recomendações consequentes.

A Educação Artística no currículo escolar público cabo-verdiano

A Educação Artística tem tido um papel fundamental na preservação do património histórico e cultural da humanidade, mas, no entanto, existe a percepção muito generalizada que tem sido colocada à margem em relação às disciplinas consideradas “nucleares” do currículo formal.

Esta situação, que se verifica ao longo dos tempos, paralelamente a tentativas e lutas de investigadores e de pensadores da “educação” em conseguir um lugar mais “justo” desta área nos currículos escolares, têm conduzido a “lutas” incessantes para um melhor tratamento desse campo de conhecimento, acompanhadas de vitórias ou derrotas conforme o respetivo contexto político e sociocultural, nacional e internacional.

Hoje, Cabo Verde depara-se com uma oportunidade bastante pertinente para transformadora e melhorar o ensino da EA, atendendo a que se vive uma nova fase de implementação da denominada “Educação Artística”, servindo de “chapéu” para a área que envolve a Expressão Plástica, Expressão Musical e Expressão Dramática no Ensino Básico, e a substituição da disciplina de EVT (Educação Visual e Tecnológica) para Educação Artística no primeiro Ciclo do Ensino Secundário (no contexto da Revisão Curricular Nacional, para o Ensino Básico e Secundário).

É notório que ao longo destes anos se tem verificado uma mobilização de esforços no sentido de minimizar os problemas que esta disciplina tem vivido.

Nos anos 70, a única disciplina com orientação artística lecionada nas escolas era o desenho. Essa disciplina enfrentava várias dificuldades, nomeadamente a carência de professores formados e de meios didáticos para a sua prática. Depois do 25 de Abril de 1974, com a conseqüente mudança de regime político, criou-se uma outra disciplina denominada de “Trabalhos Manuais”, mais voltada para a prática do que para a teoria.

Segundo Martins (1999), não se podia falar de outras disciplinas como a Educação Musical, a Expressão Dramática e a Dança, até há alguns anos que antecederam a reforma do sistema educativo, já que estas não faziam parte do currículo. Os alunos aprendiam apenas algumas canções em momentos pontuais.

Assim, durante algum tempo esta área foi limitada às disciplinas de desenho nas escolas, que era basicamente composta por duas partes: o desenho geométrico e o desenho livre. Nalgumas partes do país, mais concretamente nas zonas urbanas, promovia-se pequenas atividades fora do ambiente escolar, incluindo algumas visitas a determinados ambientes do quotidiano

artístico e/ou artesanal. Este modelo prevaleceu durante muito tempo, mas sempre acompanhado de inúmeras dificuldades. No documento intitulado “Educação Artística Trabalho e Vida” da M_EIA – Mindelo Escola Internacional de Arte (2004) é referido que estes constrangimentos eram minimizados com muito esforço dos próprios professores e educadores.

Perante tal situação, e salvo alguns períodos em que esta área esteve mais organizada com programas nacionais ou regionais, constata-se que as fontes de consulta até hoje limitam-se na maior parte das vezes aos manuais de outras realidades; estas fontes correspondem a modelos de desenvolvimento baseados em experiências de culturas diferentes e o grande problema verifica-se no momento de tentativa de “transferência” destes conhecimentos e atividades para a nossa realidade, já que sofrem graves distorções, gerando verdadeiros descalabros, especialmente educacionais. Duarte (2000) refere que muito disso se deve a fatores relacionados com a inadequada formação dos professores, a falta de coordenação regional e nacional, bem como de ações de formação em exercício.

De facto, em quase todas as escolas do país “os próprios professores é que ainda fazem as suas autoformações, (...) antigamente, cada um preparava um conteúdo que mais simpatizava e apresentava aos colegas (...) desta forma iam-se partilhando experiências e fazendo a autoformação (...) de acordo com o nível de interesse e dos diversos recursos à disposição” M_EIA – Mindelo Escola Internacional de Arte (2006), e esta é, ainda, a realidade que se vive atualmente na maioria dos casos.

Com a entrada do regime democrático e pluralista, a partir dos anos 90, o ensino em Cabo Verde é atravessado por uma reforma educativa que pretende conceder à Educação Artística uma nova vida. Com a Reforma do Sistema Educativo, houve uma grande mexida nos programas de então, com novas e adequadas metodologias visando uma melhor qualidade do sistema no país. Foi nesta altura que emergiu o termo Expressões, com significativas mudanças no programa e diversas linguagens expressivas: Plástica/Visual, Dramática/Corporal, Musical e audiovisual. Para trabalhar esse programa, foram feitas ações de capacitação e formação dos professores nesta área.

Este campo do conhecimento é integrado com uma finalidade de proporcionar uma nova dinâmica ao sistema de ensino cabo-verdiano:

“No processo de desenvolvimento curricular para a renovação dos planos de estudo do Ensino Secundário, o Projecto de Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo (PRESE) ... introduziu a disciplina de Educação Artística – EA para o 1º ciclo (Tronco Comum). Lopes (1997, p,31)

“Sendo uma nova disciplina nesse ciclo, toda a sua concepção tem sido abordada numa perspectiva experimental e o presente instrumento de trabalho do professor, precedido de duas propostas de programa (Educação Artística e Educação Tecnológica) e de uma jornada de trabalho que contou com a participação de alguns profissionais do sector da criação artística.” (idem, p.31)

Segundo o mesmo autor, esta nova tentativa fracassou por causa, mais uma vez, das diversas razões mencionadas anteriormente. Optou-se por uma nova denominação: “EVT”, Educação Visual e Tecnológica, resultante da fusão entre Educação Artística e Educação Tecnológica. A partir deste período, até à realidade atual, a EVT caracteriza-se pelo “elo mais fraco” do sistema, munida unicamente de algumas orientações nacionais, que se resumem a uma simples listagem de conteúdos programáticos.

Apesar de ter havido alguma melhoria em termos metodológicos e algum material de apoio, não se tem notado atualmente grandes avanços, tendo em conta os vários aspetos que passamos a enumerar:

O que se observa é que apesar do potencial educativo da Educação Artística no desenvolvimento da imaginação, perceção e memória, as capacidades de análise, de síntese e de expressão, que são capacidades invariantes dos processos criativos necessárias em qualquer domínio do conhecimento da vida humana, não estão devidamente reconhecidas e potenciadas na escola, comparativamente com as chamadas “disciplinas nucleares”, ocupando no currículo um lugar “marginal” (Martins, 1999).

Na realidade, se observarmos a estrutura curricular no Ensino Básico em Cabo Verde é possível constatar que a 1ª e 2ª Fase do Ensino Básico que corresponde aos 4 primeiros anos de escolaridade, separados por fases de 2 anos, está estruturada com 5 áreas disciplinares, com um total de 19 horas e 20 minutos, com a seguinte disposição:

a) Língua Portuguesa com um horário semanal de 5 horas e 50 minutos na 1ª e 2ª fase; b) Matemática com um horário semanal de 5 horas e 50 minutos na 1ª e 2ª fase; c) Ciências Integradas com um horário semanal de 3 horas e 20 minutos na 1ª fase e 4 horas na 2ª fase; d) Expressão e Educação Plástica com um horário semanal de 1 hora e 20 minutos na 1ª e 2ª fase; e) Expressão e Educação Musical/Dramática com um horário semanal de 1 hora e 20 minutos na 1ª e 2ª fase e f) Expressão e Educação Físico-Motora com um horário semanal de 1 hora e 40 minutos na 1ª e 2ª fase. A 3ª Fase do Ensino Básico que corresponde aos 5º e 6º anos de escolaridade, com uma fase única de 2 anos, está estruturada em 6 áreas disciplinares, com um total de 21 horas e 15 minutos, com a seguinte disposição:

a) Língua Portuguesa com um horário semanal de 5 horas e 15 minutos;

- b) Matemática com um horário semanal de 4 horas e 15 minutos;
- c) Ciências Integradas com um horário semanal de 4 horas e 15 minutos;
- d) Desenvolvimento Pessoal e Social com um horário semanal de 1 hora e 20 minutos;
- e) Educação Artística composta pelas disciplinas de Expressão Visual e Plástica com um horário semanal de 2 horas e 10 minutos, Expressão Musical/Dramática com um horário semanal de 2 horas;
- f) Expressão Físico-Motora com um horário semanal de 2 horas semanais.

Assim, para elevar a qualidade das prestações e o reconhecimento da importância desta disciplina, é preciso conceber uma política de investigação e levantamento das especificidades da cultura nacional, apostar na criação de condições para a formação em exercício e inicial de professores, em linguagens específicas (professores de plástica/visual, de dramática/corporal e de educação musical). As autoridades competentes, por sua vez, devem criar condições infraestruturais escolares de forma a promover a Educação Artística e estabelecer critérios que permitam que seja lecionada dentro e fora da escola.

Problema da Investigação

Da nossa prática como formador de professores, e na qualidade de supervisor e de membro da equipa de revisão curricular, temos vindo a constatar que não existe um conhecimento rigoroso, nem tão aprofundado sobre o ensino da educação artística em Cabo Verde, mais especificamente na ilha de São Vicente, nem, igualmente, sobre a disciplina de EA no Ensino Básico e as perceções dos diferentes intervenientes que, de forma direta ou indireta, nela participem. Ora, tal compreensão, julgamos que é imprescindível para que se possam conceber estratégias, medidas e processos de formação e/ou em sentido mais lato políticas destinadas a superar ou a melhorar eventuais dificuldades ou insuficiências.

Questões da Pesquisa

A pertinência deste estudo reside na atualidade do tema e na oportunidade da problemática acima referida, e de querer saber, segundo o olhar de vários intervenientes diretos ou indiretos no processo de educação, como é percecionado o ensino da Educação Artística no Ensino Básico nas escolas da ilha de São Vicente?

Desta questão central da investigação, decorrem três grandes questões específicas, que passamos a enumerar:

- i. Como se caracteriza o Ensino da Educação Artística no Ensino Básico em São Vicente?
- ii. Que perceções possuem os diferentes protagonistas em diferentes contextos sobre o processo de formação e do ensino da educação artística?
- iii. Como se caracteriza e que nível de importância é atribuído à formação dos futuros professores do Ensino Básico no que toca ao ensino da Educação Artística?

Sendo São Vicente uma ilha com as características propícias para a prática de Educação Artística, como atrás se salientou, derivadas da própria história e de todo o potencial artístico que tem vindo a demonstrar, achou-se também pertinente que esse estudo incidisse sobre esse universo.

Plano de ação / Metodologia

Este estudo foi implementado entre os meses de fevereiro e julho de 2010, inserido no ano letivo 2009/2010.

A ação de terreno foi dividida em partes, sendo que a primeira foi dedicada aos contactos, tanto às escolas como aos participantes em estudo; a segunda parte foi dedicada a entrevistas aos alunos e professores do Ensino Básico das escolas contactadas e de seguida foi igualmente entrevistado o reitor e o artesão; por fim, numa terceira parte foi feita a observação de aulas dos estagiários, seguida de entrevistas aos estagiários e professores de Educação Artística do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico.

É de salientar que a revisão da bibliografia esteve presente durante todo o estudo, visando reflexões sobre as partes e procurando o conhecimento estruturado e as bases epistemológicas e científicas que suportam o objeto e o referencial teórico da investigação para construção de bases para outras partes.

Este estudo insere-se num tipo de investigação qualitativa, que para Bogdan & Biklen (1994) é caracterizada pelo tipo de dados que recolhe, ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas, tendo com objetivo investigar o fenómeno em toda a sua complexidade, no contexto natural, privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir do ponto de vista do investigador.

Sandin (2003) refere que a investigação qualitativa é uma atividade sistemática orientada para a compreensão em profundidade de fenómenos educativos e sociais, com vista ao desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Atualmente, a abordagem qualitativa é muito utilizada na investigação em educação Gómez et al. (1995), e consiste na compreensão dos comportamentos a partir dos próprios sujeitos a investigar. O presente estudo enquadra-se numa abordagem deste tipo, considerando que se

pretende saber sobre o ensino da Educação Artística, qual a visão dos diferentes intervenientes, nos seus contextos.

As características deste tipo de investigação são múltiplas, das quais salientaríamos Bogdan e Biklen (1994), as seguintes:

- (a) A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal;
- (b) Os dados recolhidos são de natureza descritiva;
- (c) Os investigadores preocupam-se mais com o processo do que com o produto;
- (d) a análise dos dados é realizada de forma indutiva;
- (e).O significado assume uma importância central, isto é, as perspetivas dos participantes têm importância crucial.

Esta última característica é talvez a sua dimensão mais importante. De facto, à investigação qualitativa interessa estudar de forma detalhada situações, interações, comportamentos e conceções, incorporando a voz dos participantes, as suas experiências, atitudes, crenças e reflexões.

No estudo em questão, a compreensão dos fenómenos fez-se através dos dados recolhidos, e a teoria fez-se progressivamente de “baixo para cima” através do agrupamento dos referidos dados. Na investigação qualitativa, o significado é fundamental, ou seja, os investigadores qualitativos preocupam-se em saber o modo como as pessoas interpretam os significados, por isso, é que estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em conta as experiências dos indivíduos. Neste caso concreto, tentou-se compreender a ação dos diversos intervenientes no processo da Educação Artística, os significados que lhe atribuem e as suas experiências.

No que diz respeito aos pressupostos relacionados com a natureza humana, entendeu-se a ação da Educação Artística em São Vicente condicionada por vários fatores entre os quais se releva: o contexto, as estruturas, as leis, os currículos e a formação académica (a forma como os atores interpretam e reagem a esses fatores) Nóvoa (1992).

Este estudo enquadra-se perfeitamente num paradigma de carácter interpretativo, já que o seu objetivo é tentar compreender a realidade presente, através das aulas dos estagiários e do discurso dos vários intervenientes (diretos e indiretos) no ensino da Educação Artística, ao nível das suas experiências. O paradigma interpretativo caracteriza-se, portanto, pela preocupação

em compreender o mundo social como ele é, ao nível da experiência subjetiva, privilegiando o ponto de vista dos atores.

No âmbito dos estudos de natureza interpretativa são muitas vezes organizados estudos de caso quando se quer apresentar, analisar e compreender mais a fundo uma realidade particular do fenómeno que se está a estudar.

Os estudos de caso têm sido utilizados em Educação para investigar em diferentes domínios, nomeadamente as questões relacionadas com a aprendizagem dos alunos, o conhecimento profissional e as práticas dos professores, os programas de formação, os projetos de inovação curricular, as crenças e conceções dos indivíduos, entre outros. A metodologia de estudo de caso é adequada quando se pretende estudar uma identidade bem definida, à qual se reconhecem particularidades e características únicas, quando se procura compreender em profundidade o que de interessante tem esse objeto Ponte (2006).

Nesta investigação, o fenómeno em estudo não se pode isolar do contexto, porque está imerso em realidades sociais complexas, que incluem múltiplos elementos potencialmente importantes para a compreensão desse fenómeno, sendo, por isso, útil usar a metodologia de estudo de caso Matos & Carreira (1994). Segundo estes autores, o estudo de caso não tem características de intervenção, exigindo mesmo um certo distanciamento em relação ao objeto de estudo.

Neste sentido, o estudo de caso constitui uma entidade bem definida, necessariamente inserida num certo contexto. Segundo Ponte (2006 p.110) o que explica determinados casos são sempre as determinantes internas, a sua história, a sua natureza e as suas propriedades e as influências externas que recebe do contexto. Por isso, num estudo de caso, seja ele qual for, “é sempre preciso dar atenção à sua história (o modo como se desenvolveu) e ao seu contexto (os elementos exteriores, quer da realidade local, quer de natureza e sistémica que o influenciaram)”.

Considerando a natureza do objeto deste estudo, sentiu-se a necessidade de diversificar as estratégias de investigação e as técnicas de recolha de dados num conjunto de procedimentos metodológicos de natureza essencialmente qualitativa (cuja definição e características principais já foram referidas anteriormente).

A abordagem metodológica, que neste caso concreto, mobiliza estratégias e técnicas de investigação diversificadas, deverá ser local e contextualizada, devido à natureza do objeto de estudo. Assim, neste estudo, não se pretende produzir teorias ou explicações universais e generalizáveis a outros contextos. Nesta ordem de ideias, o presente estudo é simultaneamente

descritivo e interpretativo, tal como aponta Wolcott (1994) considerando que se vai mobilizar de uma forma equilibrada as duas estratégias de investigação que, se pensa, melhor se adequam à natureza do objeto deste estudo: interpretativo e estudo de caso.

Para Bogdan & Biklen (1994, p 48-49) uma das principais características da investigação qualitativa é o facto de ser descritiva, pois os investigadores quando recolhem dados descritivos abordam o mundo de forma minuciosa, ou seja, esta abordagem da investigação qualitativa parte do princípio de que “o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Esta pesquisa está enquadrada no estudo de caso, que segundo Merriam cit. por Bogdan & Biklen (1994), consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Assim, esta metodologia permite estudar o que é particular, específico e único e centra-se em situações concretas e específicas.

Para os autores acima referidos:

“ A escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo.”
(Idem, p. 91)

Segundo Stake (1998, p.11)

“Estudamos um caso quando tem um interesse muito especial em si mesmo. Procuramos o detalhe da interacção com os seus contextos. O estudo de caso é um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender a sua actividade em circunstâncias importantes.”

Para este autor, o caso tem que ter as seguintes características essenciais: especificidade, complexidade e funcionalismo.

Defende ainda, que o caso é um sistema integrado, ou seja, apesar de o investigador qualitativo se concentrar num especto particular, ele não pode esquecer a relação desta parte com o todo (perspetiva holística).

O presente estudo é um estudo de caso coletivo, considerando que, se utilizaram escolas, alunos e professores como casos instrumentais para poder perceber as suas perceções sobre o Ensino da Educação Artística, mas com uma coordenação entre os vários estudos.

Neste caso concreto, pensa-se que a utilização conjunta das estratégias de investigação acima mencionadas adequa-se perfeitamente aos objetivos e desenho deste estudo.

De referir, ainda, que se fez uma análise de conteúdo às questões abertas e se procedeu ao conjunto de dados a uma triangulação da informação recolhida, que se revelou de grande importância para a compreensão das intervenções dos participantes.

Contexto da pesquisa

O estudo decorreu na ilha de São Vicente onde existe uma forte potência da comunidade artística, uma escola de Formação de professores do Ensino Básico – Instituto Pedagógico do Mindelo, uma Escola Internacional de Arte, Escolas Secundárias, Universidades e várias escolas do Ensino Básico não só na cidade com também espalhadas por toda a parte da ilha.

Cada escola do Ensino Básico funciona em dois períodos (de manhã para a 1ª e 2ª fase e à tarde para a 2ª e terceira fase). A ilha é dotada de um corpo docente com 96% de professores formados, encontrando-se no topo do ranking das ilhas com mais professores formados, com turmas entre oito a trinta e sete alunos.

O Ensino Básico encontra-se organizado por fases de dois anos, sendo a 1ª fase com o primeiro e o segundo ano, a 2ª fase com o terceiro e o quarto ano e a 3ª fase que é o último ano do Ensino Básico com o quinto e o sexto ano, o que completa o ciclo de escolaridade obrigatória.

Quanto à organização curricular, o plano de estudos é composto por 5 áreas curriculares a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas, (História, Geografia e Ciências da Natureza), a Expressão Físico Motora, e a Educação Artística que decompõe-se em sub-áreas: expressão plástica, expressão musical e expressão dramática.

O responsável pela formação dos professores do Ensino Básico de São Vicente é o Instituto Pedagógico do Mindelo, (IPM) que tem como tutela o Ministério da Educação e Ensino Superior (MEES). É uma instituição cuja principal missão é formar professores do Ensino Básico, educadores de infância e outros agentes educativos para o Ensino Básico Integrado e para o Pré-Escolar.

A escolha dos alunos e professores do Ensino Básico, também veio acompanhado do critério de seleção das escolas, vistos que são alunos e professores nas respetivas escolas.

A escolha dos estagiários da escola de formação de professores foi de acordo com as fases em que cada estagiário exercia. Essa escolha foi mais facilitada porque foi feita na escola onde o investigador é também professor.

Participantes

Procurou-se recolher informações junto a 4 (quatro) alunos da terceira fase do Ensino Básico de duas escolas de São Vicente sendo duas em cada escola; 6 (seis) estagiários do segundo ano do curso de formação de professores, da escola de Formação de Professores do Ensino Básico do Mindelo (ano letivo 2009-10); 8 (oito) professores do Ensino Básico sendo dois da 1ª fase, três da 2ª fase e três da 3ª fase; 2 (dois) professores de Educação Artística da Escola de Formação de Professores do Ensino Básico do Mindelo também metodólogos, ambos ligados à supervisão no âmbito das práticas pedagógicas da formação; 1 (um) reitor de uma Escola de Arte; 1 (um) artesão da ilha.

Foram escolhidos pelo processo de amostra aleatória, representativa do universo dos intervenientes no processo.

Resultados e conclusões

Depois da análise dos dados, apresenta-se uma síntese, destacando as principais conclusões e recomendações, tendo como pano de fundo os objetivos da investigação, previamente definidos.

Analisando as perceções e ações dos vários intervenientes no ensino da Educação Artística no Ensino Básico, destacaríamos algumas conclusões, a saber:

- 1) Apesar de a Lei de Bases do Sistema Educativo nº 113/V/99, no artigo nº 9 sustentar que – “A educação deve basear-se nos valores, necessidades e aspirações coletivas e individuais e ligar-se à comunidade, associando ao processo educativo os aspetos mais relevantes da vida e da cultura cabo-verdiana”, constata-se que o ensino da EA no Ensino Básico em São Vicente, não privilegia aspetos culturais nem considera as artes em toda a sua expansão.
- 2) Embora vários especialistas recomendem uma relação entre a escola e a comunidade artística, referindo que uma educação deve-se basear na interação do aluno com a comunidade artística e com os espaços culturais como meio de transmissão de valores que reforça a identidade e que contribui para o desenvolvimento global do aluno, neste estudo não foi possível confirmar este tipo de relação.
- 3) No Curso de formação de Professores do Ensino Básico, detetaram-se lacunas acentuadas na estrutura curricular do curso, verificando-se uma clara tendência para os participantes considerarem que este não os prepara adequadamente para a docência, tanto na relação entre as disciplinas e a prática pedagógica (que só acontece no último semestre e que é insuficiente para a prática de uma área tão delicada) como também da exígua carga horária disponível para as disciplinas da área artística, já que apenas duas horas semanais *estão disponíveis para cada uma das disciplinas, num total de 108 horas durante o curso, distribuído* por dois semestres. Essa carga horária representa 5,1% da carga horária total do curso;
- 4) A legislação e o próprio plano curricular do curso de formação de professores preveem,

como uma das condições de acesso à formação inicial, possuir o 12º ano de escolaridade ou equivalente. Na realidade, os alunos que têm o 12º ano, só têm educação artística até ao 8º ano e com muitas lacunas, porque no 7º e 8º ano apenas têm a disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Neste sentido, o perfil de entrada no que toca à EA encontra-se muito longe do desejável, ficando os professores desta área por fazer um nivelamento rápido, dentro do pouco tempo disponível, e ainda ensinar os conteúdos previstos para a formação. Na verdade, fica demonstrado que há muita matéria que parece não ser assimilada e nem aprofundada como deveria, e isso traduz-se nos resultados exibidos pelos professores do Ensino Básico;

- 5) As perceções dos participantes parecem indicar que o curso de formação de professores do Ensino Básico com dois anos de duração, não atende totalmente às especificidades da área artística e parece não preparar um profissional para atuar eficazmente do ponto de vista científico e pedagógico, o que, como consequência, poderá contribuir para uma desvalorização da Educação Artística;
- 6) Os estagiários enfatizam que o estágio pedagógico do curso de formação de professores parece, igualmente, não favorecer uma prática sólida da Educação Artística, explicitando que os conteúdos oferecidos pelos professores orientadores são realizados de forma fragmentada, notando-se a ausência de uma planificação por projetos e de coerência na forma de os abordar. Acrescentam que o modo como o estágio está estruturado, em que um professor metodólogo e também supervisor de estágio tem grupos onde supervisiona todas as áreas, prejudica fortemente a EA, já que o facto de os supervisores não serem especialistas, conduz à impossibilidade de conseguirem dar um “feedback” apropriado e pertinente aos estagiários sobre o que lecionaram. Acresce o facto de muitos estagiários lecionaram apenas uma ou duas vezes a EA, devido aos seus metodólogos serem professores de outras áreas.
- 7) Essa pesquisa aponta-nos também problemas diagnosticados aos professores, sobretudo pela monodocência que exercem, relacionados com a falta de conhecimento científico que suporta o ensino artístico, com a ausência de unicidade entre a teoria e a prática, o que privilegia apenas um ensino baseado na transmissão de algumas técnicas básicas nas aulas de EA. A maior parte destas últimas traduzem-se por atividades direcionadas para os aspetos técnicos, construtivos e uso de materiais, e revelam um carácter muito superficial, sem compromisso com o conhecimento científico;
- 8) Os professores de Educação Artística do Ensino Básico, não obstante o seu entusiasmo e a importância da disciplina que lecionam, são unânimes em apontar inúmeras dificuldades para a abordarem, nomeadamente (i) não possuir material de suporte suficiente para a prática docente; (ii) não existir manuais de apoio científico-pedagógico que correspondem à realidade local; (iii) o programa estar obsoleto e não servir de referência para a maior parte deles (iv) insuficientes números de guias que apenas contempla a metade dos professores e são concebidos apenas para as duas primeiras fases do Ensino Básico; (v) a insuficiente carga horária disponível para a área artística, o que raramente proporciona a conclusão dos trabalhos; (vi) desmotivação e desinteresse permanente por parte dos alunos pela falta de materiais para trabalharem nas aulas (vii) as escolas não apresentam condições para a prática de uma Educação Artística com alguma qualidade; (viii) e, por fim, a inexistência de uma avaliação coerente no ensino da EA por falta de critérios de avaliação previamente definidos e acordados.
- 9) Os professores manifestaram a necessidade urgente de formação contínua, salientando a importância da formação e do acompanhamento da evolução do conhecimento na área, bem como das técnicas e metodologias que o professor deve permanentemente possuir para conseguir dar resposta às necessidades dos alunos e da própria sociedade, refletindo-

se este aspeto diretamente na motivação das aulas e dos conteúdos a serem abordados.

- 10) Apesar dos professores se dedicarem na Educação Artística mais à área da expressão plástica, trabalhando-a com as limitações que já referimos, os alunos do Ensino Básico dão grande importância à Educação Artística, mostrando sempre uma preferência por essa área em relação às outras, manifestando também o desejo de ter mais horas e matérias para aprenderem mais coisas.

O estudo demonstrou, através dos dados empíricos recolhidos nas entrevistas, da observação das aulas e da análise documental, que os problemas existentes no ensino artístico no Ensino Básico têm que ser enfrentados com base numa política clara para este sector do sistema educativo, que passe por dar voz aos protagonistas que nela intervêm, por criar condições de sucesso nas escolas que propiciem uma maior e melhor qualidade de ensino da EA, por criar oportunidades e estabelecer laços mais estreitos entre a comunidade artística e a escola, bem como pela aposta numa escola de formação de professores com impacto, qualidade e eficácia.

Referências bibliográficas

- Arias, M. (2000). *Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. Enfermera; Vol. XVIII (1). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Barroso, J. (2001). *Relatório da disciplina "Teoria das Organizações e da Administração Educacional"*. Provas de agregação: 2º Grupo: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa;
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Edições 70: Lisboa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora;
- Burguess, R. (2001). *A Pesquisa de Terreno. Uma introdução*. Portugal: Celta Editora.
- Burns, R. (2000). *Introduction to Research Methods*. London: Sage Publications.
- Cademartori, L. (1994). *O que é literatura infantil?* 6ª Ed, S. Paulo: Brasiliense.
- Carvalho, A. (1998). *O Ensino Básico Integrado*. Gráfica do Mindelo. São Vicente, Cabo Verde.
- Denzin, N. (1978). *The research act*. New-York: McGraw-Hill.
- Dinis, L. (1997). *O Presidente Do Conselho Directivo. O Profissional como Administrador*: Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: (Dissertação de mestrado policopiada).
- Duarte JR, J. (2000). *Porquê Arte - Educação?* 11ª Edição, Ministério da Cultura: Secretaria do Livro de Leitura, Papyrus Editora;
- Elliot, J. (1991). *Action research in education change*. Milton Keynes: Open University Press;
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fontana, A. & Frey, J. (1994). *Interviewing. The art of science*: In Norman D. e Yvonna, L. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Fusari, M. & Ferraz, M. (1993). *Arte na Educação Escolar*. S.P: Cortez Editora, Brasil.
- Gómes, G et all. (1995). *Análisis de datos cualitativos assistido por ordenador*. Barcelona: aquad y nudist.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1982). *Epistemological and methodological bases of naturalistic*. Educational Communications and Technology Journal, 30 (4), 105-117.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Marilene, S. (2005). *Reflectindo sobre a estrutura curricular dos cursos de Artes Visuais; processos curriculares em artes*. Editora Univille.
- Matos, J. & Carreira, S. (1994). *Estudos de caso em educação matemática: Problemas actuais*. Quadrante, 3, (1), 19-52.
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mason, R. (2001). *Por uma Arte -Educação Multicultural*. Campinas SP, Mercado de letras.
- Moniz, E. (2009). *Africanidades versus Europeísmos, pelepas culturais e educacionais em Cabo Verde*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: cortez editora.
- Moura, A & Coquet, E. (2009). *Diálogos com a Arte*. Bezerra: Editora.
- Navas, M. (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*: Madrid, UNED.
- Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente*, In: Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). *Para uma análise das instituições Escolares*. In: Nóvoa, António (coord.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. (2003). *Mindelo D´Outrora. Gráfica do Mindelo, Lda: São Vicente*.
- Read, H. (1943). *A Educação Pela Arte, Arte e Comunicação*. Edições 70.
- Sampieri, R. et al (2006). *Metodologia de Pesquisa*. S. Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil.
- Sousa, A. (1998). *Educação pela arte e artes na educação*. Instituto Piaget, Portugal.
- Sousa A. (2003). *Educação Pela Arte E Artes na Educação, Drama e Dança (2º Volume)*, Instituto Piaget, Portugal.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte: Lisboa.
- Stake, R. (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sstake, R. (1998). *A Arte da Investigação com Estudo de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Tukman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Vasconcelos, M. (2000). *A formação do professor de ensino superior*. São Paulo: Pionera.
- Yin, R. (1989). *Case study research: design and methods*. Newbury Park: Sage.

2

Vivências Artísticas: Projeto integrador

Education Artistic Living Experiences: Integrative Project

Carlos Almeida

*Instituto Politécnico Viana do Castelo, Portugal
calmeida@ese.ipv.pt*

Adalgisa Pontes

*Instituto Politécnico Viana do Castelo, Portugal
adalgisapontes@ese.ipv.pt*

RESUMO

O presente artigo tem por base uma prática artística realizada na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (ESEVC) através do projeto “Vivências Artísticas”. Será apresentada uma justificação teórica que suporta o projeto e a descrição detalhada para a sua implementação. O projeto surgiu para assinalar o dia Mundial da Criança através das Artes. Tem como objetivo promover condições para que as crianças, que visitam a ESEVC nesse dia, desfrutem e vivenciem de atividades artísticas inovadoras e motivantes para as diferentes faixas etárias. São planificados diversos momentos artísticos ao longo do ano letivo com os estudantes da ESEVC em diversas unidades curriculares para, por um lado, levar as crianças a adquirirem diferentes vivências artísticas e fomentar o espírito crítico e criativo, por outro lado, sensibilizar os estudantes para a importância do papel das artes na formação integral do indivíduo e do trabalho em equipa na consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação através da aplicação prática de atividades ligadas às artes.

Palavras-chave: expressões artísticas, oficinas artísticas e educação básica.

ABSTRACT

The present article is based on an artistic practice carried out at the Higher School of Education of Viana do Castelo (ESEVC) through the project "Vivências Artísticas". It will be presented the theoretical justification that supports the project and a detailed description for its implementation. This project arose to mark the Child International Day through Arts. Its purpose is to give conditions to the children who visit the ESEVC on that day permitting them to enjoy and experience artistic activities that are innovative and motivating for their different age groups. Several artistic moments are planned throughout the scholar year within the ESEVC students in the several curricular units, on the one hand, to lead the children to acquire different artistic experiences and to foster the critical and creative spirit; on the other hand, to promote the students awareness about the important role of the arts in the overall formation of the person and the teamwork importance on consolidating the knowledge acquired during their formation through the practical application of activities related to the arts.

Keywords: artistic expressions, artistic workshops and basic education.

Introdução

A promoção de vivências artísticas inovadoras e motivantes tem sido um desafio constante, após terem sido diagnosticadas necessidades emergentes, nos alunos de formação inicial em relação à planificação e implementação de atividades com objetivos e intencionalidade pedagógica

concretos. As atividades projetadas, não constam apenas de vivências de técnicas e/ou “receitas pedagógicas”, mas com intencionalidade voltada para o desenvolvimento da criatividade e promoção da expressão, através das diferentes formas de expressão e das artes em geral, nomeadamente e com maior destaque para a expressão musical, artes visuais e expressão dramática. Assim, a referida necessidade promovida pelo sentimento do recurso da aplicação direta de técnicas, potencia uma visualização estremada pela aplicação e recurso da “técnica pela técnica”, condicionando tanto a criatividade como a expressividade na abordagem das diferentes expressões artísticas. Com a implementação do projeto “Vivências Artísticas” tem vindo a ser dada resposta à rentabilização e potencialização dos conhecimentos adquiridos pelos alunos na aplicação direta de atividades artísticas, fundamentadas nas teorias e práticas, bem como à promoção de vivências artísticas diversificadas, para crianças e professores que nos visitam no dia da implementação do projeto. A pertinência do projeto é alicerçada na oportunidade da promoção e participação de atividades pelas crianças com intencionalidade pedagógica com um carácter lúdico, ao mesmo tempo que fomenta o espírito crítico e criativo, e sensibiliza os estudantes da ESEVC para a importância do papel das artes na formação integral do indivíduo, do trabalho em equipa, da consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação.

Tendo por base o projeto “Vivências Artísticas” é apresentada uma justificação do projeto em si e uma descrição das suas linhas mestras em que são pautadas as iniciativas artísticas. A valorização dos objetos/ produtos conseguidos é tida em linha de conta no sentido de serem elaborados através do saber fazer expressivamente, sem descuidar as funções didáticas e pedagógicas inerentes às diferentes fases processuais. Desta forma, a promoção da criatividade é uma constante preocupação ao longo da planificação, monitorização e avaliação, bem como o sentido estético, através das reflexões conjuntas e análise de todo o processo.

Projeto Vivências Artísticas: Justificação

Numa sociedade em que tudo parece simples, a facilidade de acesso à informação vem aumentar a responsabilidade dos profissionais da educação para encontrarem soluções que suscitem o interesse para o processo de ensino aprendizagem através de uma participação contextualizada dos conteúdos a serem abordados na educação formal. A abordagem de todos os conteúdos dos diferentes níveis de ensino torna-se desafiante para o professor encontrar temáticas transversais motivadoras, para que os alunos adquiram e consolidem as aprendizagens implícitas. Assim, o professor deve planificar e organizar as atividades a desenvolver indo de encontro aos interesses das turmas de forma cativante e interdisciplinar, promovendo a fusão e consolidação dos conteúdos programáticos transversais. Para se usufruir de um ambiente favorável à aplicação das atividades, os temas têm vindo a ser selecionados e

escolhidos com a participação dos alunos para que fiquem cúmplices do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando e promovendo espaços abertos de troca de conhecimentos. A criação de espaços para efetuarem pesquisas, discussões em grupo, *brainstormings*, a apresentação pública dos resultados dos trabalhos realizados geram fontes motivacionais para aplicarem com o rigor exigido, a eventos desta natureza, ao longo de todo o processo, tornando-os mais dinâmicos e interessados pelas atividades escolares, que por sua vez lhes permitem desenvolver habilidades sociais e emocionais.

Perante o exposto, a concretização de projetos interdisciplinares, nomeadamente o projeto “Vivências Artísticas” vem dar resposta a esta situação problemática atual, na medida em que potencia e integra ligações entre diferentes áreas disciplinares e cria sinergias associadas para uma evolução saudável e natural do processo de ensino aprendizagem. Partindo do pressuposto de que todo o ser humano, independente da sua idade, possui um impulso criativo e desejo natural de usar as suas mãos e os materiais disponíveis como veículos da expressão artística, se proporcionarmos o tipo adequado de oportunidades às crianças, elas se deleitarão expressando-se com os materiais artísticos. As crianças sentem, desde muito cedo, um impulso que estimula a sua criatividade e, como tal, quando ingressam no sistema de ensino, educação formal, os professores devem apoiar o seu “instinto inovador”, como foi descrito por Martin Buber (*in* Lancaster, 1991), proporcionando oportunidades para serem jovens artistas. Esta atitude ajudá-los-á a desenvolver e fortalecer a sua sensibilidade estética, assimilação e compreensão das obras de natureza artística, preparando-os para que alcancem destrezas manipuladoras que resultem em preciosos contributos na aquisição dos conteúdos programáticos, bem como nas variadas funções que desempenharão enquanto adultos. Desta forma, os professores tentam proporcionar um evento bem planificado e equilibrado com os seus alunos permitindo-lhes que desfrutem de um dia pleno e esteticamente gratificante.

A implementação de vivências artísticas numa base interdisciplinar favorece a consolidação da educação artística para promover e ocupar um lugar proeminente na educação em geral no ensino básico, porque as crianças de hoje serão os futuros cidadãos e futuros políticos, nos setores da educação, cultura, onde devem apoiar e promover o desenvolvimento artístico em todas as suas variantes. Constatamos anualmente que elas participam como contribuintes críticos ativos de decisões relativas a grandes projetos sobre a vida dos seus contextos escolares. Se forem trabalhadas de forma adequada as áreas artísticas, as crianças ficarão mais conscientes do valor estético das suas práticas, que podem vir a potenciar o cuidado para realizarem trabalhos com maior qualidade artística e com sentido estético bem definido. Estes factos são elementos integrais da arte e, experimentando e usando-os na elaboração artística, as crianças ampliam a sua compreensão estética, não apenas para o benefício de sua própria realização,

mas também para um futuro melhor da sociedade, proporcionando uma maior compreensão da sua arte e da dos outros.

Através da ação direta das atividades artísticas com as crianças, podemos contribuir e facilitar a compreensão do conhecimento pedagógico, artístico e tecnológico, exigindo conhecimento de materiais, ferramentas, equipamentos, produções artísticas do passado e presente, da sua e das outras culturas e sua avaliação crítica. Desta forma, os professores devem estar preparados para poder dar respostas eficientes e eficazes a todos os pedidos, pelo que podemos dizer que o grau de exigência de um professor do ensino básico é elevado, o que impõe uma formação adequada para lidar com o início da formação académica. Assim, importa compreender como a formação docente na educação artística pode potenciar as experiências artísticas dos seus alunos, considerando que os professores nem sempre estão preparados para inovar (Robinson, 1999). A sua formação é um processo que deve envolver a pessoa no seu todo, pressupõe investigar concepções, representações, imagens e recuperar memórias pessoais, histórias escolares e modos de aprender, construídos em interação com os contextos sociais, que permitem analisar o próprio futuro (Pardiñas, 2010).

A promoção de projetos interdisciplinares no contextos das Escolas Superiores de Educação (Artiaga, 2000), alicerçados em atividades artísticas, tem vindo a promover trabalho colaborativo com uma frequência regular (caso da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo) e oportunidades de intervenção ativa, crescimento, e comunicação de sentimentos e emoções através das artes. Isso tem envolvido o desenvolvimento de práticas sistemáticas de observação, sobre o ambiente diário das atividades artísticas, favorecendo assim a reflexão e avaliação dessas atividades e a consciencialização para a valorização do património artístico e cultural, local, regional, nacional e internacional. Estes aspectos, promovem a extensão do conhecimento intelectual da criança e o seu crescimento artístico e estético através de estudos histórico-culturais e analítico-críticos (Allison, 1972), que ajudam a criança a construir conceitos artísticos e capacidade para realizar julgamentos de valor, proporcionando oportunidades aliciantes e prazer na realização de experiências criativas valiosas. Entre outros aspectos, não podemos deixar de mencionar que, através da abordagem das áreas artísticas, também são desenvolvidas capacidades para trabalhar individualmente e em grupo, bem como desenvolver capacidades para aprender com os seus próprios erros e com os sucessos. A participação em projetos que englobem diferentes expressões artísticas favorece a criação de oportunidades marcantes e exclusivas para muitas crianças, muitas vezes únicas em termos de participação ativa em criações artísticas (Gordon, 2000).

Durante o 1º Ciclo da Ensino Básico, as crianças realizam vulgarmente atividades artísticas que enfatizam essencialmente o uso de materiais e técnicas, que lhes dão muito prazer. No entanto,

as crianças devem ter as oportunidades necessárias para que possam desenvolver a sua imaginação e a criatividade livremente. É necessário orientá-los adequadamente para garantir que os trabalhos elaborados por eles, sejam do ponto de vista educacional bem estruturados, garantindo uma aprendizagem escolar efetiva e progressiva, uma vez que, segundo Willems (1989, p.18), "desenvolver sensibilidade emocional, emoções e sentimentos requer uma maturidade pedagógica avançada".

Os projetos interdisciplinares devem prever um plano de ações a curto, médio e longo prazo para poderem ser proporcionadas situações de aprendizagem progressivamente mais complexas e diversificadas, sem ser negligenciado o resultado final. Isto porque, o processo criativo será sempre mais gratificante em termos de ganhos educacionais, do que propriamente o produto final. Os alunos ao perceberem o processo poderão replicar os procedimentos para elaborarem e criarem as suas obras artísticas, evitando eventuais erros decorrentes do processo formativo.

Os efeitos da educação artística, de acordo com Porcher (1982), certamente não são inequívocos. Podemos apontar algumas formulações que merecem ser tomadas como fundamentais: (i) o ensino das artes pode "ofrecer ámbitos de exploración, reflexión y compromiso, de manera individual y colectiva, que se proyectan en la búsqueda de una mayor calidad en la relación entre arte y vida" (Abad, 2009, p. 17); (ii) favorecer a dinâmica de integração escolar, social e cultural; (iii) proporciona uma cultura geral e equilibrada, que leve a um melhor desenvolvimento da pessoa no seu todo (Sousa, 2003); e (iv) desenvolver a dimensão criativa com o mundo (Brilhante, 2007).

As atividades de expressão artística, do ponto de vista pedagógico, têm a função de colocar a criança numa posição tal, que ela possa dominar a sua própria criação e apreciar a dos outros, entre aqueles que foram denominados de grandes artistas. Pode também facilitar o descobrimento das expressões de culturas diversas e, deste modo, contribuir para a tolerância e respeito pelo outro (Concelho da Europa, 2009).

A realização de trabalhos práticos na área de expressões permite, também, o desenvolvimento de aprendizagens que, relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico, pode determinar a compreensão e o progressivo domínio de diferentes linguagens e competências. Elas devem estar estreitamente relacionadas com a aquisição e aprendizagem de códigos, que são um meio de inter-relação com os outros, reunindo informações e preocupações estéticas essenciais à representação que a criança faz do seu mundo interior e do mundo que a rodeia.

O jogo lúdico torna-se neste contexto uma poderosa ferramenta de intervenção educacional, porque as crianças aprendem a viver tocando, imitando a maioria das pessoas mais velhas com

quem eles interagem (Subirats, 1999). Desta forma, o caráter lúdico deve estar presente nos projetos artísticos como forma de criar e favorecer as condições relativas ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo prevalecer situações de relacionamento favoráveis ao processo educativo. Uma vez que é necessário desenvolver o potencial de cada pessoa, como afirmam Aston e Paynter (1970), e apesar do profissionalismo presente e exigido dos profissionais, é necessário cultivar o artista que está em cada um de nós, de acordo com as capacidades e potencialidades de cada um. Essa intenção é a principal característica no desenvolvimento de competências artísticas, baseadas em experiências que lhes são familiares, expressando sentimentos por palavras, ações e símbolos. No entanto, o importante é o processo criativo que envolve risco e descoberta e, por isso, a vivência de múltiplas experiências, devendo o professor recorrer ao modelo de aprendizagem colaborativa, em que os alunos possam trabalhar, em determinadas fases e com bastante liberdade que lhes permita fazerem descobertas com os seus pares, para além dos seus professores. Estes devem potencializar os fatores motivacionais existentes na criança por meio da exploração e manipulação, conduzindo-as e proporcionando experiências não convencionais que favoreçam a expressão pessoal, ao mesmo tempo em que estimulam a valorização de suas produções (Subirats, 1999).

Dewey e Thelen, citados por Arends (2008), defendem a criação de pequenos grupos de estudantes na classe para buscar as suas próprias respostas, aprendendo princípios democráticos por meio da interação entre si. Assim, a aprendizagem colaborativa beneficia tanto os alunos com sucesso académico, como os alunos com menos sucesso, já que os primeiros orientam estes últimos, dando-lhes uma atenção especial e assumindo o papel de tutores ou conselheiros, permitindo-lhes aprofundar seus próprios conhecimentos. Trabalhando juntos, eles aumentam o conhecimento sobre as capacidades dos diferentes elementos do grupo, aprendendo a apreciar-se mutuamente, bem como adquirirem habilidades fundamentais de cooperação e colaboração na sociedade. No caso particular da educação artística, este tipo de aprendizagem revela ótimas perspectivas de trabalho, destacando-se a importância do papel de mediador do professor, para orientar e facilitar o trabalho em grupo, através das diversas sugestões que surgem durante a sequência dos trabalhos, conciliando os aspetos criativos individuais com os coletivos, uma vez que este tipo de abordagem proporciona, mesmo aos alunos mais tímidos, intervenções mais regulares, participando do processo de construção do todo.

O recurso a métodos ativos de ensino e aprendizagem, apelando a possibilidades criativas, proporciona novas experiências de vida para as crianças. Desta forma, a escola passa a assumir o papel que a família pode não desempenhar no domínio artístico e atenuar as diferenças socioeconómicas. É essencial que o ensino esteja adequado às exigências do tempo para que as implementações de projetos artísticos permitam aos alunos expressarem-se livremente,

tornando-se um fator de equilíbrio e harmonia (Martenot 1993). A família também tem um fator determinante na educação, uma vez que determina as nossas relações sociais precoces e contextos, onde a maioria da aprendizagem inicial ocorre (Sprinthall e Collins 1994). Segundo Wuytack e Palheiros (1995), os alunos devem estar sempre indicados com tarefas específicas nas diferentes atividades para direcionar a atenção para o estudo dos diferentes elementos da atividade e, assim, proporcionar experiências mais profundas. Através da colocação de questões, os alunos são encaminhados para soluções, uma vez que ao raciocinarem juntos, usando uma linguagem ativa, lógica e acessível, o que permite o diálogo com o objetivo de promover reações nos participantes de acordo com a previsão e planificação dos professores (Alarcão, 1996).

O professor deve usar a sua imaginação, assim como a dos seus alunos, levando em consideração a capacidade de atenção deles. Incentivar a criança a improvisar é despertar a sua criatividade e facilitar, ao mesmo tempo, a integração no grupo, uma vez que, segundo Lehmann (1992, p.15), é importante "descobrir o que a criança armazenou em sua 'alma' porque cada um é um mundo de percepções pessoais e intransferíveis".

Para que os futuros professores desenvolvam conhecimentos científicos amplos, devem ser colocados em variadas situações que lhes permitam perceber os múltiplos aspetos do conhecimento científico e sua aplicação à sua prática docente (Haefner e Zembel-Saul, 2004). Ter conhecimento das realidades escolares e do potencial das crianças, permite que os profissionais envolvidos no processo de ensino adotem medidas concretas de acordo com as situações de aprendizagem, levando os alunos a potenciar os seus próprios conhecimentos. Para que isso seja uma realidade, os professores devem ser preparados para identificar as necessidades no decorrer da sua prática profissional, bem como dominar os conceitos e procedimentos específicos das disciplinas que lecionam (Alarcão e Tavares, 2003). Assim, os professores, por meio de atividades diversificadas e inovadoras, devem relacionar a formação científica, pedagógica e didática com situações concretas de aprendizagem.

Conceção, desenvolvimento e implementação do projeto

‘Vivências Artísticas’ é um projeto desenvolvido na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (ESEVC) ao longo de cada ano letivo. Surgiu no ano letivo 2009/2010, centrado nas crianças e com o objetivo de serem exploradas, de forma integradora, as diferentes áreas artísticas com crianças dos Jardins-de-infância e Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nos dois primeiros anos assumiu a designação de ‘Vivências Artísticas’. Com a realização de novas edições o projeto sentiu a necessidade de criar subtemas para ir de encontro das necessidades e interesses dos alunos que participam no projeto. Assim, tendo sempre a premissa da criação,

interpretação e experimentação artística, foram delineados os seguintes subtemas nos anos letivos seguintes: 2011/12 - Orquestra do Reciclado; 2012/13 - Água Fonte de Vida: Som e Cor; 2013/14 - Expressar a Terra; 2014/15 - A Magia da Luz; 2015/16 - O Som; 2016/17 - Som com Imagens; e 2017/2018 – Património Cultural.

A escolha dos temas é feita com os alunos da ESEVC, numa total cumplicidade entre todos os intervenientes deste projeto. De uma forma geral tem coincidido com preocupações nacionais e internacionais, assente em critérios associados aos temas definidos pelas instituições como a UNESCO e Comissão Europeia. Esta opção é reforçada pela necessidade de fomentar nos alunos da ESEVC um olhar crítico sobre temas globais, associando a sua visão artística e pedagógica sobre o mesmo.

Têm participado neste projeto essencialmente alunos dos cursos da licenciatura em Educação Básica, mestrados profissionais em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Cursos Técnicos Superiores Profissionais: Intervenção Educativa em Creche e de Artes e Tecnologia (Luz, Som e Imagem). As crianças que participam no projeto são essencialmente das escolas mais próximas da ESEVC, totalizando mais de 400 crianças distribuídas pelos diferentes anos escolares.

A ideia de conceber e implementar o referido projeto, teve como objetivo fulcral proporcionar aos alunos da ESEVC um espaço de vivências artísticas, em termos globais, para envolver os alunos dos Jardins-de-infância e Escolas do 1º CEB, com o objetivo de comemorarem de forma diferente o Dia Mundial da Criança e de promover a interação entre as crianças e futuros educadores/ professores.

Na projeção do projeto são abordados diferentes conceitos nas várias unidades curriculares com os alunos, futuros professores, ao longo do ano letivo, prevendo a sua aplicação prática e consolidação com as crianças participantes no projeto. Assim, toda a programação decorre em contexto de sala de aula, tendo como objetivo final a respetiva apresentação pública. Neste sentido, nas sessões presenciais são preparadas atividades que envolvem performances, workshops, atividades artísticas diversas, tendo por base as diferentes oficinas de expressão musical, artes visuais, expressão dramática, das ciências e da motricidade. São preparadas igualmente exposições e performances artísticas (figs. 1 e 2).



Fig. 1. Atividade som/ movimento (1), 2017



Fig. 2. Atividade som/ movimento (2), 2017

A implementação do projeto coincide com o dia 1 de junho de cada ano ou no dia útil mais próximo, caso coincida com o fim-de-semana. A sua apresentação decorre da seguinte forma: são elaborados diferentes percursos/ circuitos de forma a que todas as crianças organizadas por turmas tenham a oportunidade de vivenciar as atividades propostas. A elaboração dos circuitos pressupõe a afetação de turmas mediante a idade e a diversidade das áreas envolvidas, sendo que cada circuito contem atividades de todas as áreas envolvidas. A duração de cada vivência está pré-definida em 15 minutos, com a exceção de atividades de grande grupo, que poderão ocupar dois a três períodos (30 a 45 minutos), como é o caso de concertos participados pelas crianças e dramatizações. Os workshops funcionam como atividades preparatórias e/ou criação de adereços, instrumentos musicais e exercícios preparatórios, para seguidamente serem apresentados publicamente em forma de concerto didático (figs. 3 e 4).



Fig. 3. Concerto 'Reciclado', 2012



Fig. 4. Concerto 'Água: Som e cor', 2013

Desta forma, são preparadas peças musicais e ou atividades performativas e plásticas para serem integradas em performance coletiva, criando ambientes sonoros, explorando dinâmicas de práticas artísticas interdisciplinares, onde são postos em prática conceitos das diferentes áreas envolvidas.

Fases do projeto interdisciplinar

O projeto 'Vivências Artísticas' é alicerçado em várias fases processuais. No início de cada ano letivo reúnem-se os promotores do projeto para ser traçado o plano de intenções, tendo por base a avaliação e sugestões da edição anterior. Este procedimento consiste na primeira fase do projeto que comporta o traçado para o desenvolvimento e organização global (Faculdade de Castanhal, 2015). São definidas as ações e tarefas a serem realizadas, objetivos e finalidades inerentes a cada unidade curricular, bem como as necessidades de aprendizagem de cada turma e as mais-valias que podem ser potenciadas através deste projeto. Desta forma, os professores passam a sensibilizar os seus alunos para a conceção do mesmo, devendo estes colaborar na definição do subtema a ser abordado e apresentar as propostas de atividades e das ações que serão desenvolvidas em conjunto.

Segue-se a fase da preparação e planificação. Depois de definido o subtema são estabelecidas as etapas de execução, destacando-se a identificação das estratégias possíveis, para serem atingidos os objetivos propostos com as diferentes ações, tendo por base a recolha de materiais e bibliografia específica sobre o tema, de modo a ser aprofundada a temática à luz da literatura, o que permite sistematizar os conteúdos de forma consciente para a implementação adequada de todo o projeto.

A fase da execução e ou monitorização consiste na implementação e realização das diferentes atividades previamente planificadas, com base nas estratégias programadas. No decorrer desta fase procuram-se simultaneamente respostas para questões que possam levar à criação de espaços de reflexão e confronto científico de diferentes pontos de vista, que podem levar ao desenvolvimento e reflexão para ações futuras.

Por fim decorre a fase que assenta na avaliação, tendo por base os resultados obtidos: as observações realizadas ao longo do decorrer do projeto, notas de campo, as reflexões escritas dos alunos da ESEVC e as apreciações dos professores das escolas que visitam a ESEVC. Desta forma, é desenvolvida a construção da autonomia intelectual e atitude crítica construtiva dos futuros profissionais de ensino, através da avaliação efetuada sobre os conteúdos que integraram o projeto, para favorecer o processo de ensino aprendizagem. As conclusões oriundas desta fase trazem sempre mais-valias na consolidação dos conceitos artísticos, bem como o diagnóstico de dificuldades sentidas e a perspetivação de possíveis temas para projetos futuros, para que os diferentes intervenientes adquiram um conjunto de vivências nas várias áreas, imprescindíveis para o crescimento educacional, de forma natural, ao longo do processo.

No decorrer das várias edições, muitos foram os testemunhos que partilharam a sua perceção sobre o impacto do projeto na sua formação dos quais se destaca: "este projeto também teve grande importância na minha formação como educadora, pois tive a noção da excelente relação

que as crianças têm com as artes e de como com pouco podemos fazer muito (LP, 2012); “a atividade foi bastante produtiva, na minha opinião, as crianças ficaram fascinadas com o fato de terem dado um concerto com materiais reciclados e com gente ‘mais crescida e com mais experiência’ do que elas próprias” (CM, 2012).

Também as escolas que visitam a ESEVC têm por hábito manifestar o seu *feedback* sobre o projeto: “Temos a assinalar que todos os alunos manifestaram alegria e participaram com muito interesse nas várias atividades oferecidas no dia mundial da criança. Os professores têm a referir em primeiro lugar que a ESE organizou muito bem as diversas atividades nos diversos espaços, havendo uma boa gestão de tempo. Todas as atividades em si foram muito apelativas e diversificadas, no entanto, consideramos como ponto muito forte o workshop musical. De uma forma lúdica os alunos aprenderam a noção de ritmo e tempos musicais” (LC, 2012).

Nota conclusiva

Para o processo ensino e aprendizagem dos alunos da ESEVC este projeto tem-se revelado uma mais-valia na medida em que todos os participantes se envolvem com muito empenho e sentido crítico em todas as etapas, permitindo-lhes uma consciencialização das problemáticas associados à dinamização de atividades artísticas. No decorrer do projeto, e sendo este interdisciplinar, os alunos são confrontados com dificuldades de várias áreas curriculares, aspeto este que estimula a sua reflexão individual e em grupo. Esta ponderação constante, aquando da implementação de projetos desta natureza, promove a autoconfiança e o sentido crítico e ajuda a refletir e a encontrar soluções sustentadas para as ultrapassar as dificuldades emergentes durante e após as respetivas implementações artísticas.

Em suma, este projeto revelou-se uma mais-valia para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos das ESEVC na medida em que proporcionou espaços de debate e reflexão sobre as estratégias a utilizar para abordarem as áreas artísticas de forma criativa e significativa.

Referências bibliográficas

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. Em L. Jiménez, I. Aguirre, & L. G. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-23). Madrid, España: Fundación Santillana & OEI.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I.; Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Allison, B. (1972). *Art Education and teaching About the of Asia and Latin America*. Landon: VCCAD Education Unit.
- Arends, Richard (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill
- Artiaga, M. J. (2000). Para o incremento da presença das expressões artísticas na formação dos educadores e professores. Em A. S. Silva, *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas. Relatório do grupo de contacto entre os ME e da MC*. (pp. 20-22). Lisboa: ME.

- Aston, P.; Paynter, J. (1970). *Sound and silence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conselho da Europa (2009). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural - Viver Juntos em Igual Dignidade*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Haefner, L. y Zembel-Saul, C. (2004) "Learning by doing? Prospective elementary teachers' developing understandings of scientific inquiry and science teaching and learning". En *International Journal of Science Education*, 26 (13), pp. 1653-1674.
- <http://www.fcat.edu.br/pdf/graduacao/Diretrizes%20Gerais%20dos%20Projetos%20Interdisciplinares.pdf>
- Lancaster, J. (1991). *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lehmann, E. (1992). *Canta, toca, brinca y danza*. Narcea, Madrid.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Pardiñas, M. J. (2010). *Topografía Crítica: El hacer docente y sus lugares*. Em T. Eça, M. Pardiñas, C. Martínez, & L. Pimental. *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. (pp. 18-35). Porto, Portugal: APECV
- Porcher, L. (1982). *Educação artística – luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial.
- [Publications/PN_2_CultureCreativityYoung.pdf](#)
- Robinson, K. (1999). *Culture, creativity and the young: developing public policy*. Recuperado de <https://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/resources/>
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Vol. 1. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Sprinthall, N.; Collins, W. (1994). *Psicologia do adolescente – uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Subirats, M. (1999). "La expresión musical en la etapa de la educación infantil: propuesta de organización de contenidos". En *Eufonía – Didáctica de la Música*. Barcelona: Graó, nº 14, pp. 45-57.
- Willems, E. (1989). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Edições Pro-Música, Bienne.
- Wuytack, J.; Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

3

Arte, o Processo de Criatividade nas Comunidades na Era Transcultural

Art, the process of creativity in communities in Transcultural era

Ava Serjouie-Scholz

*Academia de Estudos Sociais (Sozial Fachakademie Nördlingen), Alemanha
ava.serjoie@gmail.com*

RESUMO

Vivemos numa época em que somos constantemente influenciados por artes e culturas ao redor do globo. O clique de um botão leva-nos a todos os continentes, sentados na nossa sala de estar, experimentamos a magia de Vivaldi numa das maiores salas de concertos da Europa ou ficamos encantados pelo ritmo da música caribenha. As artes visuais, musicais e de performance de todo o mundo estão a um clique. Apesar de tudo o que isso nos pode trazer é também importante manter as artes e culturas nacionais vivas, promovê-las na sociedade e enquanto as revitalizam, criam também a possibilidade de um grande intercâmbio cultural e artístico, construindo novas possibilidades através do cruzamento de fronteiras do que podemos, do que sabemos e do que os outros podem fazer, combinando, misturando e permitindo a fusão de novos meios artísticos de criação.

Palavras-chave: Criatividade, trans fronteiras, artes visuais e performativas

ABSTRACT

We are living in an era where we are constantly influenced by arts and cultures around the Globe. The click of a button brings us across continents, sitting in our living room we experience the magic of Vivaldi in one of the greatest Concert halls in Europe, or are enchanted by the rhythm of the Caribbean Music. Visual, Musical and Performance arts from all over the world are a click away. In spite of what could all this bring to us, it is also important to keep the national arts and cultures alive, promote them in the society and while reviving them, also creating the possibility of great cultural and artistic exchange. Making new possibilities through crossing borders of what we can, what we know and what others can do. Combining, mingling and allowing for the merging of new artistic means of creation.

Keywords: Creativity, Transborders, Visual and Performance Arts

Diversidade uma parte inseparável da vida

Fechemos os olhos e tentemos imaginar viver num mundo com apenas um tipo de folhas, todas as folhas com uma forma, num tom de verde e todas de um tamanho, nem maior, nem menor, não sendo nenhuma das folhas diferente da outra. Uma caminhada através de um parque ou floresta onde estamos cercados por apenas um tipo de árvore com um tipo de folhas, seja carvalho ou macieira. Um planeta onde existe apenas um tipo de flor, forma e cor idênticas e apenas um tipo de pássaro, com apenas um tipo de animal, uma terra plana ou uma paisagem montanhosa à sua escolha, mas só pode ter um deles. Tão difícil quanto parece imaginar tal

mundo, já que estamos acostumados com a diversidade no nosso planeta, e é sobre isto que é o racismo. Racista, é o pensamento superior que nos leva a acreditar que apenas uma raça é superior, que apenas uma raça, com uma cor de pele, uma religião, uma cultura, uma língua, etc. é superior acima de tudo e tem o direito de existir. Muitas vezes, testemunhamos, na história, como pessoas inocentes foram vítimas de assassinatos em massa, genocídios apenas por serem diferentes. A mentalidade racista não tem tolerância ou aceitação pela diversidade. O nosso mundo é um magnífico lugar, bonito por causa de sua diversidade. A riqueza do tipo diferente de folhas e suas cores, suas funções é tão magnífica quanto diferentes raças de seres humanos, com as suas diferentes cores da pele, linguagem, religião e cultura. A diversidade é que torna o mundo, fascinante e emocionante, e nos insta a aprender mais sobre isso.



Fig.1 Vegetação variada ©Serjouie'2017

A diversidade e a coragem do submundo aquático, com todas as suas espécies é a respiração, tanto quanto todas as espécies acima da água. Também é surpreendente como tudo funciona bem como um ciclo de vida se os humanos deixassem de se intrometer na natureza. Em vez de nos inspirarmos em toda a diversidade que nos rodeia, e abriremos os nossos olhos e corações para tudo o que oferece, durante séculos impusemos sofrimento e injustiça a outros que são diferentes. É um pecado imperdoável ser diferente, ser uma minoria mesmo no século XXI. Keating (2007) no seu livro que ensina a transformação, escreve:

“as pessoas geralmente assumem que as diferenças fisiológicas, como a cor da pele, a textura do cabelo e as características faciais entre várias” raças”, indicam diferenças biológicas e / ou culturais subjacentes - diferenças que implicam divisões permanentes e “naturais” entre grupos separados de pessoas. Nós fomos treinados para classificar e avaliar a nós mesmos e aqueles que nos encontramos de acordo com essas aparências racializadas: olhamos para o corpo de uma

peessoa, classificá-la, inseri-la numa categoria, fazer generalizações e basear as nossas interações nesses pressupostos racializados.” (p. 5).

Embora vivamos na era da imigração em massa e das comunicações de massa, os currículos escolares estão longe de refletir sobre o multiculturalismo e de se envolver em educação transcultural. Por exemplo, em Berlim já existem 190 nacionalidades diferentes vivendo uma ao lado da outra e em Londres o número é tão alto quanto 270. A necessidade de um sistema educacional que abrace a diversidade e reflecta sobre todas as culturas é uma indispensabilidade. Vivemos num mundo globalizado. Estamos constantemente cercados por pessoas de diferentes culturas, nações, novas ideias, novas culturas, línguas, produtos, como vamos ver e aceitar, essa diversidade terá um efeito direto sobre o futuro do mundo. Feuchter (2011) expõe:

“Numa era que se descreve como a era” global “ou” globalizada “, não entendemos mais as culturas como unidades isoladas, mas sim como formações híbridas constantemente envolvidas num processo de troca e influência multidirecional com outras culturas.” (p.1).

Chalmers (1996) afirma que a diversidade cultural é um facto, e afirma que os norte-americanos vivem em combinações dinâmicas e não estatísticas de culturas e subculturas múltiplas. Esses grupos sobrepostos podem ser identificados por etnia, género, orientação sexual, idade, localização geográfica e mobilidade, renda, ocupação, educação e outros fatores. Esta descrição encaixa-se facilmente em qualquer sociedade ou país, e traz à luz a necessidade de um sistema educacional que abraça a diversidade e respeita a diferença e, além disso, usa-a como uma fonte importante e significativa em todos os campos. Goglin/ Krüger-Potratz (2010), também expõe a necessidade de compreensão da heterogeneidade, em relação a diferentes modos de vida.

“Essas diferenças podem ser devidas a motivos sociais ou económicos, podendo depender dos aspetos individuais, como o sexo de uma pessoa ou a sua situação de saúde, podem ser devidos a questões culturais, como a linguagem.” (ibid, p12).

Goglin & Krüger-Potratz (2010) enfatizam ainda que essas diferentes situações ou estados têm grande influência no desenvolvimento de cada criança, são tão relevantes para as suas oportunidades de educação e vida como a sua capacidade e oportunidades físicas inatas (p.12).

Educação intercultural e multicultural

Quer se trate de uma educação intercultural, multicultural ou transcultural, diferentes pesquisadores de educação artística ou educação concordam com um sistema que abraçaria a diversidade da sociedade e proporcionaria aos alunos de todas as origens oportunidades educacionais iguais. Auernheimer (2007), Krüger_Potratz (2010), Banks (2004) insistem num sistema de educação intercultural, um sistema educacional que não só se baseia no reconhecimento moral da outra pessoa como membro de um grupo que representa um modo

de vida cultural diferente, mas também facilita as interações entre a linguagem e as capacidades da comunidade étnico-cultural. Goglin / Krüger-Potratz (2010) referem que, "a educação intercultural centra a sua atenção nas diversas consequências da heterogeneidade social para o treino individual e oportunidades educacionais" (p.12).

Serjouie (2012) argumenta que "Um sistema de educação intercultural é a solução para criar uma sociedade heterogénea harmoniosa que não só festeja a sua diversidade, mas também se esforça para criar um ambiente de vida e aprendizagem que abre caminhos de discussão e intercâmbio possíveis entre os seus alunos. A educação intercultural, ao mesmo tempo que facilita o caminho para a integração das crianças na sociedade e no sistema educacional, torna possível que todas as crianças aprendam, compreendam e respeitem a linguagem, a cultura, a religião ou a vida dos membros da sociedade ". Serjouie (2012) discute ainda mais os benefícios de uma educação intercultural e estados, através da educação intercultural, os migrantes e as minorias étnicas entram em primeiro plano e têm a possibilidade de se sentir como parte da sociedade e de obter reconhecimento.

Yaya & Yousif (2014) e Chalmers (1996, 2009) mencionam os benefícios da educação artística multicultural, insistindo que promove a conscientização cultural, a igualdade de oportunidades para aprender, incentivando a unidade através da diversidade e o reconhecimento da diversidade racial e cultural na sociedade. Da mesma forma, como Desai, (2000) aponta os benefícios da educação multicultural, a "formação multicultural crítica da educação artística" tornará os alunos e os professores sensíveis à política de representação, a como as diferenças de audiências de imagens de raça, género, sexualidade e cultura são, em parte, geradas pelas representações culturais, como os estereótipos negativos apresentam imagens culturais nocivas e a necessidade de uma diversidade de representações para capturar a riqueza cultural da sociedade contemporânea " (p.127).

Chalmers (1996) também apoiou o multiculturalismo na educação, quando escreveu: "Numa sociedade multicultural, às vezes temos que revolver por semelhanças. Ao respeitar as nossas diferenças e comemorando o que temos em comum, nós, que formamos essa sociedade culturalmente diversa, podemos mantê-la unida. Podemos ser de diferentes grupos étnicos e ter diferentes contextos sociais e económicos, religiões, géneros, idades, ocupações, orientações sexuais, etc., mas nas nossas razões para fazer arte, para exhibir e usar arte, há muito que nos une " (p.2).

No entanto, Chalmers (2009) refletindo no seu livro *Cultural Pluralism* (1996) escreveu:

“os chamados programas de arte multicultural tendiam a concentrar-se em culturas individuais, celebrações frequentemente associadas a épocas particulares e fazer cópias de objetos de outras culturas.” (p. 188).

Houve outras críticas sobre a educação multicultural, como por exemplo Rizvi (1994), que acredita que a implementação do multiculturalismo na Austrália é limitada e afirma que por exemplo, em alguns casos, as chamadas atividades multiculturais podem ter feito mais mal do que bem: no reforço de representações racistas estereotipadas (p.58).

Apesar de ter abordado a ideia de educação intercultural (para mais informações, consulte Serjouie 2012) como uma solução mais bem-sucedida para a inclusão de minorias no sistema educacional, a longo prazo e através de diferentes práticas de lições de arte intercultural para concluir que nenhum dos dois (multicultural ou intercultural) faz qualquer justiça para resolver o problema. Infelizmente, como Chalmers (2009) mencionou, todos nós testemunhamos como a educação multicultural ou intercultural foi reduzida a algumas festividades, ou barracas de comida em torno da escola ou da cidade e da maneira mais alta e efetiva, talvez pouca menção de arte ou história de culturas não ocidentais, durante o ano letivo.

Muitas vezes, o currículo é Eurocêntrico e deixa muito pouco espaço ou possibilidade para os professores combinarem, de forma criativa, com o ensino das artes e culturas em todo o mundo. Muitas vezes, as formações contínuas de professores não conseguem preparar os próprios professores para a implementação da educação multicultural ou intercultural ou até mesmo os pesquisadores não possuem ideias ou sugestões de execução dos métodos na sala de aula (consultar também Chalmers, 2009). Outro fator é que a diversidade das salas de aula não é muitas vezes vista pelos professores como uma fonte de inspiração, mas como um obstáculo. Tendo anos de experiência docente, muitas vezes ouvimos como colegas falam sobre dificuldades de ensino numa sala de aula multicultural. Talvez a razão seja que muitos ainda são de uma geração que abraçando a diversidade esta não é um tema na formação do professor ou foram formados por aqueles que não acreditavam na heterogeneidade. O que precisamos perceber é que o sucesso da implementação de um sistema educacional aberto a abraçar a diversidade pode exigir mais de 100 anos, até que muitas gerações tenham sido treinadas para aceitar e ensinar a aceitação de uma sociedade multicultural diversificada, de maneira mais bem-sucedida, uma vez que o que até agora foi alcançado é também metade da alma do objetivo principal. No entanto, este é um campo que também precisa de mais estudos e pesquisas.

Educação Transcultural

Nos anos seguintes, escrevi sobre educação intercultural, dedicando cada vez mais do meu tempo a estudar os benefícios da educação artística intercultural e chegando à conclusão de que, apesar dos benefícios, mas, como mencionado anteriormente, nem a educação multicultural nem a educação intercultural faz justiça ao que é realmente necessário no sistema educacional para alcançar sociedades harmoniosas, está aberto à diversidade, aceita a diferença e abraça outras culturas, línguas, pessoas de diferentes origens sociais ou habilidade física, etc., e acima de tudo, proporciona a todos os membros de uma sociedade oportunidades iguais.

Enquanto o multicultural se concentra em semelhanças entre as culturas, o intercultural abarca as diferenças, cada um tentando na sua direção aproximar as pessoas e as sociedades. No entanto, não conseguem cumprir o que prometem, em vez de dismantelar as representações estereotipadas dominantes de raça, etnia e cultura. Desde o início da educação multicultural e intercultural, os problemas enfrentados por migrantes e minorias não tiveram uma grande mudança. No entanto, pode-se dizer que as sociedades tornaram-se mais conscientes dos direitos dos diferentes membros que vivem na sociedade. Chalmers (1996) escreve que os administradores e educadores da educação artística lutam para usar a educação multicultural para ensinar às pessoas sobre outras culturas, este é o contexto em que o multiculturalismo em várias escolas de artes se desenvolveu, isto é contrário aos objetivos e metas da educação multicultural que se esforça para criar um diálogo entre as culturas, construir uma ponte entre os membros da sociedade.

A educação intercultural também se concentrou nas diferenças, tentando torná-la aceitável para ser diferente. Goglin / Krüger-Potratz (2010) restabelecem,

“a educação intercultural centra a sua atenção nas diversas consequências da heterogeneidade social para a prática individual e oportunidades educacionais.” (p.12).

No entanto, *“... a diferença parece implicar a ameaça de segregação, balcanização e cisma social”* (Dussel, 2001, pp.108-110). E, como Keating (2007) observa, às vezes, *“os alunos assumem que a diferença entre eles e os outros que eles encontram é muito diferente - demais, por assim dizer – para ter qualquer coisa de importante em comum”* (p.13).

Nos últimos anos, acreditei que precisamos de um sistema educacional transcultural que aborde semelhanças e diferenças, um sistema educacional onde todos são iguais, e nenhuma cultura ou raça esteja acima da outra. Um sistema educacional que traga o mundo para a sala de aula, além de ir além das fronteiras que já existem. Isto foi atendido por muitos teóricos que também acreditam que não devemos abordar culturas diversas dentro de um país, mas também incluir

culturas encontradas em países de todo o mundo, desafiar os sistemas de opressão e ajudar as escolas a tornarem-se uma força para a justiça social (Chalmers, 2009; Lei/Grant, 2001; Nieto, 2004). Slimbach (2006) acredita que já estamos na era transcultural, "Pronta ou não, uma era" transcultural "está sobre nós. A expansão dramática das tecnologias de viagens e telecomunicações, turismo e intercâmbio de estudantes, políticas de imigração e acordos comerciais tem servido para conectar povos e lugares muito diferentes a relacionamentos cada vez mais complexos " (ibid, p.1).

De acordo com Slimbach (2006), o transculturalismo está enraizado na busca de definir interesses compartilhados e valores comuns em fronteiras culturais e nacionais. Na era transcultural, não existe uma cultura, e as culturas não se mantêm como algo isolado. Keating afirma que "*A transculturação representa um processo multidirecional no qual todos os indivíduos e grupos são alterados através dos encontros*" (2007, p.17). Transcultural é um processo no qual todos nós nos influenciados, e onde nenhuma cultura, raça, língua ou religião está acima da outra. Todos são iguais. Na educação transcultural, não se trata de uma cultura única ou de aprender sobre outras culturas, trata-se de aprender através das outras culturas, trata-se de viver além de sua cultura inata. Segundo Slimbach (2006) o transculturalismo pode ser testado por meio do pensamento "*fora do caixa da pátria "e" vendo muitos lados de cada questão sem abandonar a convicção e permitindo um sentimento de camaleão do self, sem perder o seu centro cultural*".

Grosu (2012) acrescenta ao transculturalismo que as diferentes culturas se fundem em contraste com o multiculturalismo, onde temos a reunião de diferentes culturas. No transculturalismo, temos interação das culturas, um diálogo, uma abertura, uma mistura constante. Todas as culturas são iguais, e todas são igualmente influenciadas pelo outro. É um processo. Lewis vê o transculturalismo como uma fluidez cultural e a dinâmica das culturas a mudar, seja o conflito, a necessidade, a revolução, a interação etc., Keating (2007) também tem essa visão de que o transculturalismo é um processo multidirecional em que todos os indivíduos e grupos são alterados através do encontro e isso é tão profundo que leva à criação de novas culturas. Na sua crença (ibid.), a transculturação é um processo difícil, muitas vezes doloroso, envolve perda e mudança brutal à medida que as culturas se encontram, conquistam, se misturam e, de outras formas, interagem. No entanto, se o processo dessa interação for guiado através de um currículo justo e sem erros, pode ser uma fonte de grande inspiração para a criatividade artística, bem como formar membros de uma sociedade para um mundo mais justo e harmonioso, onde o racismo se torna algo passado. De acordo com Bhabha (1994a), este é o terceiro espaço, um espaço interruptivo, interrogativo e enunciativo de novas formas de

significado cultural e produção, que esmaga as limitações dos limites existentes e questiona as categorizações estabelecidas de cultura e identidade. Bhabha (2011) afirma ainda, o terceiro espaço como um momento intersticial produzido através da negociação de contradições e ambivalências.

Na sala de arte, e em condições ideais, a escola pode funcionar como um "terceiro espaço"; O terceiro espaço é um modo de articulação, uma maneira de descrever um espaço produtivo, e não meramente reflexivo, que engendra novas possibilidades. Na sala de aula, a aula de arte oferece a oportunidade de os alunos dialogarem sobre as suas culturas, as suas diferenças e semelhanças para falar sobre as várias culturas do mundo.

"Hoje, no entanto, a competência de um tipo transcultural deve exhibir as atitudes e habilidades que facilitam a interação aberta e ética com as pessoas entre culturas." (Slimbach, 2006, p.2).

A educação artística esforça-se para promover a autoestima, a identidade do grupo, reduzir os estereótipos e eliminar os preconceitos sistêmicos. Clark, (1996) e Yaya & Yousif (2014) apoiam a ideia da educação artística como meio de abordagem do multiculturalismo, debatendo que a educação artística pode mudar as relações sociais porque toda a arte, incluindo arte, música, etc. são parte da cultura visual e, portanto, reflete múltiplas dimensões de cultura. As dimensões políticas da arte podem anular o ensino da arte para promover a sensibilidade estética dos indivíduos. A educação multicultural e artística também pode sensibilizar os alunos para questões que lidam com a opressão social e a desigualdade como questões morais. O objetivo é mudar do ponto de vista da história da arte, que é quase centrado no euro para questões e temas importantes para os alunos. Aqui, eu tentaria dar um exemplo para esclarecer os objetivos. Então, em vez de ensinar e focar em desenho de vida realista de uma árvore (que é uma abordagem muito europeia ou ocidental), a árvore pode tornar-se um centro de ensino. Um estudo poderia ser realizado para ver como uma árvore foi vista, apresentada, desenhada, fotografada, escrita, feita ou usada e até simbolizada em diferentes culturas. Raças diferentes, de acordo com as suas diferentes necessidades acreditam ter tido uma abordagem diferente para retratar verbalmente ou visualmente. Não é apenas um processo de aprendizagem sobre outras culturas, mas sendo inspirado por elas, permite que as outras culturas e artes o influenciem, mudem as suas perspetivas, ampliem o seu horizonte, criem uma atmosfera de troca de cultura, arte, criatividade para todos os alunos. Um espaço, livre de intolerância e preconceito, onde a criatividade e a produção são os objetivos da educação. De acordo com Clark (1996) no pós-modernismo, ensinar a arte é criar as possibilidades de produção ou construção de conhecimento, não apenas transferir conhecimento. Ele vê os educadores como trabalhadores culturais. Professores e educadores de arte podem oferecer oportunidades para

que os alunos desenvolvam novas formas de ver e conhecer e poder ler e reconhecer o seu próprio mundo.



Fig.2 Bonsai, uma velha arte de produzir miniaturas de árvores©Serjouie'2017



Fig.3 Instalação Artística, artista Japonês Shinji Turner-Yamamoto © Serjouie'2017



Fig.4 Instalação Artística, vida sem árvores, de vlad cristian pasca © Serjouie'2017

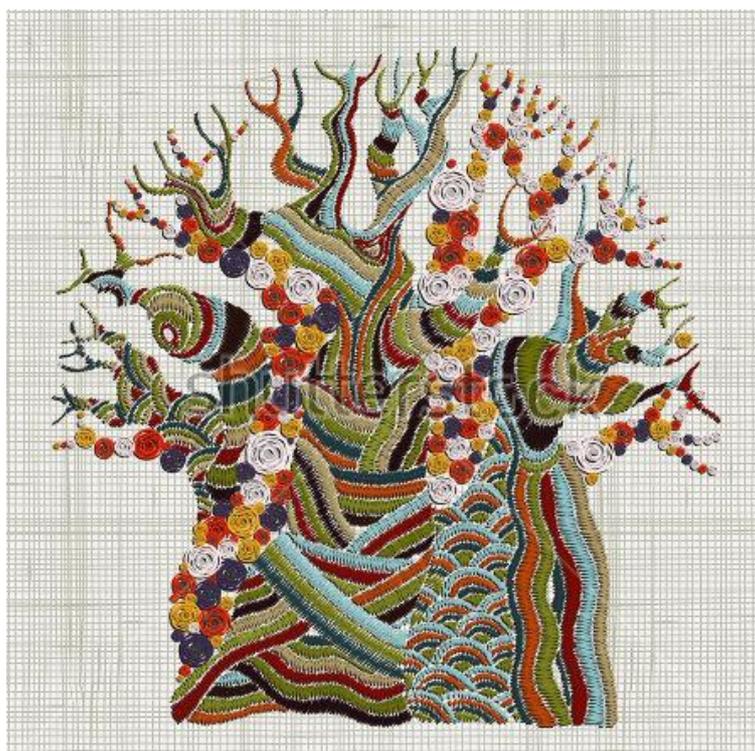


Fig.5 Artesanato Africano, Bordado à mão © Serjouie'2017

Está a criar um ambiente de aprendizagem interdisciplinar entre artes e culturas do mundo, passado e presente, aula de arte, criatividade e educação transcultural. No pós-modernismo, a arte é representada como uma forma de produção cultural, inerentemente dependendo e refletindo as condições culturais. A arte é um comentário sobre e incorporado na cultura. Na arte pós-moderna, é oferecido apoio cultural ao multiculturalismo, ao feminismo e a outras

posições que promovem a equidade e têm potencial para a democratização, que enfatiza o pluralismo (Efland, 1996).

Suposição

Derivando a inspiração das artes de outras nações, as culturas não são novidades, artistas como Picasso (inspirados em máscaras africanas) ou Van Gogh (japonês) ou Matisse (Miniaturas persas) foram inspirados e influenciados na produção de obras de arte. Através da educação artística, podemos superar preconceitos e melhorar uma atmosfera criativa e positiva de produção artística inspirada nas artes do mundo. Portanto, quando os alunos recebem a oportunidade de explorar e compreender completamente as abordagens de mergulhadores e de arte desconhecida, a sua valorização e atitudes em relação a outras culturas são reforçadas (Elliot, 1995). A educação artística transcultural é um processo de exposição dos alunos aos diversos meios de produção artística e a numerosos princípios estéticos de produção, significado e crenças ligados a ele. Os alunos aprendem a compreender a relação entre produção artística e contextos culturais, sociais e políticos. Os alunos percebem a conexão entre arte, cultura, crenças, necessidades sociais, tradições, meio ambiente e regiões e compreendem que a diversidade é parte do mundo e que também fazem parte dessa diversidade - um processo de aprendizagem para viver e abraçar a diversidade, permitindo que se mudem através dela.

Referências bibliográficas

- Auernheimer, G. (2007). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Buchges.
- Banks, J. A. (Ed.). (2004). *Diversity and Citizenship Education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bhabha, H. K. (2011). *Our Neighbours, Ourselves Contemporary Reflections on Survival*. De Gruyter.
- Chalmers, F. G. (1996). *Celebrating pluralism: Art, education, and cultural diversity*. Los Angeles, CA: The J. Paul Getty Trust.
- Clark, R. (1996). *Art education: Issues in postmodern pedagogy*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Cuccioletta, D. (2001/2002). "Multiculturalism or Transculturalism: Towards a Cosmopolitan Citizenship", in *London Journal of Canadian Studies*, 17, 1-11.
- Desai, D. (2000). *Imaging difference: The politics of representation in multicultural art education*. *Studies in Art Education*, 41(2), 114-129.
- Dussel, I. (2001). *What can multiculturalism tell us about difference? The reception of multicultural discourses in France and Argentina*. In C. A. Grant & J. L. Lei (Eds.), *Global constructions of multicultural education* (pp. 293-114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston: The National Art Education Association.
- Feuchter, J. (2011). *Cultural Transfers in Dispute: An Introduction*, Bern, Campus Verlag.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich.
- Gruso, L. M. (2012). *Multiculturalism or transculturalism? Views on cultural diversity*. *Synergy* 8 (2), 102-111
- Keating, A. (2007). *Teaching transformation: Transcultural classroom dialogues*. New York, NY: Routledge.

- Lei, J. L., & Grant, C. A. (2001). Multicultural education in the United States: A case of paradoxical equality. In C. A. Grant & J. L. Lei (Eds.), *Global construction of multicultural education* (pp.205-237). Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Slimbach, R. (2006). *The Transcultural Journey*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891470.pdf>
- Yaya, Y. T; Yousif, T. H. (2014). The role of multicultural art education in a cultural diversified society. Master of communication Thesis, University of Gothenburg. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38262/1/gupea_2077_38262_1.pdf

4

Literatura e Literaturas na Aula de Língua e a Interculturalidade

Literature and Literatures at the Languages Class and the Interculture

Ana Saldanha Dias

*Instituto Politécnico Viana do Castelo, Portugal
anasaldanhadias@hotmail.com*

RESUMO

Considerando que a Literatura não é definitivamente "supplément culturel" ou "lieu de connotations", não existindo, expressamente, como ornamento ou diversão, tem o seu lugar enquanto área do saber, de trabalho, de investigação, é "lieu de travail du langage" (Roland Barthes) privilegiado para a aula de Língua, ou seja, entendendo a Literatura, particularmente, como agente e produto de desenvolvimento humano.

O discurso literário constitui-se no estímulo de uma atitude de diálogo com os outros, com a história do seu tempo, transmite na sua escrita valores pelos quais lutou, o que confere total legitimidade à aprendizagem da Literatura em situação escolar.

Os professores, em geral, questionam-se a propósito de que Literatura, que Literaturas na aula de Língua? Que fronteira? Fronteiras entre Literatura - Instituição e Literatura - Forma de dialogar com a sociedade no que concerne a Didática da Língua e da Literatura, numa perspetiva Intercultural. É nesta segunda perspetiva que situo a minha reflexão.

Palavras-Chave: Didática da Língua, Didática da Literatura, Perspetiva Comunicativa, Cognitivismo, Plurilinguismo, Intercultural

ABSTRACT

Considering that Literature is not at all "supplément culturel" "cultural supplement" or "lieu de connotation" "place of connotation", not existing, expressly, as ornament of amusement, it occupies its own place as far as knowledge area, of work, of research, it is "lieu de travail du langage" " language working place" (Roland Barthes) specially for the language class and understanding language as an agent and product of the human development. The literature speech gets its target when it stimulates the dialogue with the other, with its own history, transmits through its writing the very values in which it has been engaged and that legitimates completely its learning during school time. Teachers question generally what kind of Literature, what kind of Literatures at Language school class? Where are the limits? Limits between Literature-Classroom and Literature-Dialogue as the way to contact surrounding world as far as Language and Literature Didactics in an Intercultural perspective. It is in this later perspective that I'm doing this research work.

KeyWords Didactics of Language, Didactics of Literature, Communicative Perspective, Cognitivism, Plurilingualism, Intercultural

1. Introdução

O desenvolvimento, que se segue, parte da dificuldade constatada pelos professores de Língua e de Literatura (Materna e Estrangeira) em conquistar aqueles que aprendem para determinadas matérias, o que tem acarretado índices de insucesso escolar.

Muitas e variadas questões poderão levantar-se, a saber:

- as matérias em questão;
- as estratégias utilizadas;
- os conteúdos selecionados;
- os programas (perspetiva sincrónica e diacrónica); e
- os reflexos de toda a vida social na comunidade escolar - comunicação e transmissão de estereótipos.

A Instituição Escolar não pode ser entendida de forma isolada em relação à sociedade que a cria; pelo contrário, verifica-se que ela tem contribuído para a reproduzir. Subjacente a qualquer Sistema Educativo está sempre uma determinada Filosofia da Educação que o suporta.

Partilhamos da opinião que o ato educativo, como função primeira do professor, tem evoluído no sentido de uma implicação cada vez maior na sociedade. O papel dos pais e da família, e das coletividades, tem sido de algum modo transferido para a Escola, pelo que, no professor, se delega uma ação de extrema importância, que vai desde a socialização daquele que aprende até à integração do mesmo na sociedade.

Como é que a Instituição Escolar/Escola acolhe as diferentes representações sociais que se vão produzindo?

As proveniências da transmissão e legitimação das marcas, caracterizadas pelos estereótipos, são múltiplas: na família, no grupo de pares, e nos “mass media”, encontramos os intervenientes essenciais para a sua reprodução.

Partindo da constatação que a Escola reproduz a própria estrutura social, como é que a Escola poderá atuar no sentido da resolução destes problemas?

A propósito do Ensino/Aprendizagem das Línguas e das Literaturas, devemos assinalar a existência inevitável de diferentes práticas de Língua dentro da mesma sala de aula e da diferente receção do texto (literário) que apontam para importantes desigualdades sociais e económicas que a elas estão ligadas; por outro lado, uma relativa imposição da Língua veiculada pela Escola; ainda, a legitimação da palavra nas interações dentro da sala de aula; e, a manutenção de atitudes e de valores relacionados com os papéis, tradicionalmente atribuídos ao homem e à mulher, ao professor e ao aluno, à criança e ao adulto.

O processo de unificação europeia levou necessariamente a um aumento dos contactos entre países diferentes. Desta forma, partilhamos da opinião que os europeus devem continuar a receber uma educação plurilingue. Reconhecemos, em absoluto, a importância do Ensino/Aprendizagem das Línguas Estrangeiras na construção do mundo.

Por plurilinguismo, entendemos, como é óbvio, a aquisição e desempenho das disciplinas das línguas, mas numa perspetiva comunicativa e cognitivista para a comunicação, para a facilitação, aceitando-se como plurilingue todo aquele que, para além da sua língua materna, possui conhecimentos em, pelo menos, duas outras línguas. Nos mesmos discursos, ou diferentes, para estabelecer contactos oralmente ou por escrito, para ler textos, documentos, ler textos literários, ou ainda para poder conduzir discussões especializadas – “L’Homme européen sera plurilingue ou ne sera plus”, no dizer, então, de Jacques Lang.

2. Que espaço para a Literatura nas nossas escolas?

O mesmo será dizer: Que tempo para a Leitura? Que tempo para a Escrita? Numa auscultação aos artífices da palavra – os escritores – sobre o peso da Escola na sua produção literária, ficasse com a impressão de que a Escola não esteve na origem da sua escrita. Esteve, pelo contrário, bem arredada, indo por caminhos da língua “standard”, tantas vezes, enquanto aprendiam, apresentando incorreções na utilização da língua e, frequentemente, sendo mesmo considerados “maus” alunos em Português.

Interessaria, também, averiguar acerca da proveniência da maior parte dos escritores, nomeadamente portugueses, mas não só. Constata-se haver diversidade de formações e raramente são da área de Línguas e de Literaturas. Talvez esta conclusão queira dizer que o ensino da Literatura/Língua tenha falhado na sua função, isto é, a Escola esvaziou o texto literário da sua própria língua, restituindo-o, na maior parte das vezes, de uma forma estereotipada.

Pelo que as produções solicitadas – a dissertação, a redação, o comentário compósito, reduzem o âmbito de produção daquele que aprende. Por isso, os escritores esquecem a Escola para falar da magia do encontro espontâneo e diversificado com um livro, ou através duma estante familiar em casa, ou da figura intermédia da mãe, de uma avó, ou alguém que, todos os dias, lhes ia alargando o imaginário com os seus recontos.

Partindo destes pressupostos, que não pretendem propor qualquer revisão das investigações que se têm, eventualmente, produzido neste domínio, mas que se constituem numa

aproximação às nossas posições, perguntamo-nos, então, que ensino, e que aprendizagem? Que Texto Literário na aula de Língua? Que entendimento sobre o Texto Literário? Que produção escrita (de Texto Literário)?

Apontámos, enquanto primeira questão, como considerar o Texto Literário em situação pedagógica. A nossa perspetiva situa-se no quadro de uma abordagem da competência textual dos sujeitos, de onde a competência discursiva dos sujeitos, constituída, ao mesmo tempo, por uma competência comunicacional e por uma competência textual (ou seja, permitindo encadear frases, do ponto de vista sintático e semântico, adaptadas a situações pragmáticas e específicas).

A este propósito, o nosso ponto de vista decorre necessariamente de diversas pesquisas que têm ocorrido em diferentes âmbitos – como o linguístico, o pragmático, o semiótico, o socio-linguístico e o psico-cognitivo, interessando-nos, particularmente, este último. Segundo Hjelmslev e a escola estruturalista, o Texto Literário era entendido como um corpo fechado, cujo tratamento evitava as referências fora do texto, para concentrar o estudo no próprio texto. Este é considerado como uma estrutura.

Já para G. Genette, qualquer texto pode ser, ou não, literário, o que acontece em função da sua receção, como espetáculo ou como mensagem. Segundo Peytard, o Texto Literário, habitualmente, opõe-se a todo o texto que tem uma função instrumental e pragmática. Nessa medida, o Texto Literário seria o “bonito”, o “belo”, “o bem escrito”, onde tudo é denso, plurissignificativo. Depreende-se, assim, que só obras de autores consagrados mereceriam o estatuto de Texto Literário. Nesta perspetiva, o Texto Literário será algo de artificial e de abordagem complexa. A reflexão, à luz de trabalhos contemporâneos, situa-se hoje no âmbito do estudo da compreensão e de uma certa memorização afetiva, permitindo examinar como os sujeitos (re)conhecem um texto, enquanto narrativo, argumentativo ou descritivo. A leitura deve, necessariamente, ser pensada em termos textuais e tipológicos.

Não se lê da mesma maneira uma descrição, um diálogo ou um poema, como é evidente. Estes diferentes tipos de textos ou de sequências textuais pressupõem diferentes estratégias de abordagem e competências diversificadas. O texto constitui um tipo particular de produções de mensagens que se define pela sua autonomia e pelo seu fechamento.

Na perspetiva de Henault, na obra “Les Enjeux de la Sémiotique”, o entendimento de autonomia é o que permite compreender o texto como um todo isolável, apresentando um conteúdo semântico suficientemente homogêneo, a fim de forjar um código próprio. Por outro lado, o fechamento (enquanto noção complementar da de autonomia) propõe que o texto como tendo um princípio e um fim, manifestando uma coerência orientada (as dimensões do texto não

contam – um grito apenas pode constituir um texto, três palavras sequenciadas, também: “veni, vidi, vixi”). O texto surge, conseqüentemente, dotado de uma estrutura fechada, onde as suas partes constitutivas não são aleatórias.

Por estas duas características, e nesta perspectiva, o texto opor-se-ia ao discurso, sendo, este, pelo contrário, aberto, aleatório, e não suficientemente sistemático para criar o seu próprio código de significações. A título de exemplo, um “récit” é, desta forma, entendido como um tipo de texto cujo fechamento é muito específico.

No que diz respeito aos entendimentos vários sobre o Texto Literário, não cabe aqui a revisão de definições/classificações neste âmbito. No entanto, não queremos deixar de lembrar as perspectivas de Jean-Michel Adam, F. Vanoye, L. Lundquist, Werlich.

J-M Adam em “Quels types de textes?” (Le Français dans Le Monde, 1985: n° 192), considera que a abordagem global dos textos tem de ser pensada em termos de uma tipologia textual, o que, para ele, é inseparável de uma teorização dos esquemas textuais, que possuem, fundamentalmente, um caráter narrativo, descritivo e argumentativo, assegurando a coesão-coerência do texto como um todo articulado e hierarquizado.

Seguindo esta perspectiva, uma tal organização interna global (isto é, a propósito do reconhecimento tipológico e do domínio de determinados esquemas globais) facilita o tratamento cognitivo, tanto para uma situação de Língua Materna como para uma situação de Língua Estrangeira. Adam refere, ainda, que a organização global dos textos deve ser pensada a três níveis interdependentes, a saber:

- a dimensão pragmática (“macroacte de discours accompli par le texte /ou la séquence”);
- o conteúdo global (“macrostructure sémantique”); e
- a dimensão esquemática global (“superstructure textuelle”).

Constatamos, com interesse para a aula de Língua, que, em síntese, Adam considera como questão essencial a do levantamento das diferentes zonas textuais (sequências narrativas, descritivas, mais ou menos alargadas e homogêneas) e, particularmente, a questão da “dominante”, para retomar uma expressão de Jakobson. A dificuldade principal consiste em dominar a mistura dos textos com as suas diferentes regulações – “narratif”, “argumentatif”, e “rhétorique”.

Ainda, seguindo Adam, será preciso ver na heterogeneidade textual um aspeto da variedade de códigos de todo o discurso – “Tout texte, quelle que soit la volonté qu’il traduit d’être homogène

dans sa structure, relève en fait de la causalité de l'hétérogène ou (...) du bricolage", que, por sua vez, cita F. François. E, conclui Jean-Michel Adam: "Ajoutons qu'une tentative typologique n'a de sens qu'à la condition de ne pas écraser, de ne pas réduire la complexité propre à tout discours".

Teorização bem fundamentada, esta tipologia (que Adam aprofunda) não parece estar em oposição ao reconhecimento quase intuitivo dos vários tipos de textos, que, no dia-a-dia, os professores trabalham com os seus alunos.

Acrescente-se, aliás de acordo com o autor, que qualquer que seja a tentativa tipológica, esta ou outra, ela não poderá nunca ser tão redutora que desrespeite a complexidade própria de cada discurso.

A história da história do Texto Literário na aula de Língua Materna e de Língua Estrangeira está por fazer, particularmente para as últimas décadas. A tendência tradicional privilegiou sempre o Texto Literário enquanto Língua Escrita. Dizia-se "aquele fala como um livro aberto", quer dizer, o escrito, nomeadamente, o literário, tinha importância, particularmente, sobre a língua oral. O Texto Literário fornecia o belo exemplo a ser seguido, como bons modelos, para aulas de gramática normativa, leitura, tradução e versão.

O Texto Literário é ainda mostrado e usado como "documento autêntico" (contacto desejado com um "puro" produto de linguagem). O texto literário é banalizado como todo o "documento autêntico" para ser mostrado, tocado, olhado, como o protótipo do "puro" produto de linguagem. Outra vez banalizado porque, se ele é exemplo de, é exemplo daquele ato de criação que se instalou naquele sujeito, naquele momento, naquele espaço, ou seja, o Texto Literário é necessariamente um documento autêntico na medida em que é um produto da sociedade.

O Texto Literário, produto de uma criação, encaminhava o professor a sugerir tarefas como comentários, redações, dissertações, tarefas bastante repetidas e repetitivas, canónicas em qualquer exercício ou exame, mas não justificadas, e conhecidas. Era tudo muito impressionista: os textos muitas vezes selecionados, as leituras, as orientações de Leitura, os enunciados das tarefas solicitadas e as avaliações de tudo isso. Lembramo-nos, bem, das nossas certezas sobre os enunciados esperados (porque estavam sempre lá) e, também, das nossas incertezas depois da sua realização e entrega. Como irá corrigir? Quem irá corrigir?

A "nota" dependia de quem ia corrigir – da sua subjetividade. Era tudo subjetivo como o próprio ato de criação cujo produto deu origem ao Texto Literário. Os objetivos do curso ficavam no subjetivo dos suportes a trabalhar, nas tarefas e atividades propostas e na avaliação

posteriormente realizada. É o nosso testemunho de aluna, nomeadamente, do Ensino Secundário, do “liceu”. Era ainda a tendência da Metodologia Tradicional.

Pelos anos 40, descobria-se que a comunicação era, primeiramente oral, ou seja, constatava-se a necessidade dominante da língua oral sobre a língua escrita. Fez-se justiça ao lugar que deveria ocupar a Língua Oral. Por inclusão de partes, e ao fazer-se justiça à Língua Oral, sentiu-se a necessidade também de se repensar de forma diferente a Língua Escrita. Daí, um olhar diferente que começa a despontar sobre o Texto Literário, tanto na aula de Língua Materna, como na aula de Língua Estrangeira.

Em “Linguistique et Littérature”, dirigido por Roland Barthes, na revista *Langages* (1968: n° 12), refere que, “Linguistique et littérature: ce rapprochement paraît aujourd’hui assez naturel. N’est-il pas naturel que la science du langage (et des langages) s’intéresse à ce qui est incontestablement langage, à savoir, le texte littéraire?” Em 1970, a última parte da obra de “Linguistique et Enseignement du Français” (Larousse), intitulada “Les problèmes du style”, faz uma análise crítica, e um balanço, a propósito de “approches linguistiques de l’écriture”, “l’analyse structurale de la poésie et du récit”, o que constitui, então, um ponto da situação sobre o ensino da literatura na escola.

O Texto Literário dá, então, origem a análises no âmbito da fono-morfo-sintaxe: exercícios de língua sobre o vocabulário, a gramática, em geral, e a fonologia, em particular. Não era já dar o texto a ler, ou, muitas vezes, não era dar o texto a ler, mas esquartejá-lo, lamentavelmente, em pedaços, que já não eram o que a criação o dera. Quem ensinava lamentava-se, frequentemente, da destruição do Texto Literário. Era realmente maltratado, talvez até “papagueado” em forma de exercício estrutural de língua – apesar de o discurso literário não ter sido o discurso predileto dos estruturalistas. Grandes confusões se concretizaram e tudo servia para exercício estrutural.

Assim, na tendência tradicional, até aos anos 40, os métodos de leitura e explicação de texto e os métodos da escrita, da dissertação, dominaram todos os níveis de ensino, desde a iniciação até à Universidade, o que acontece, relativamente, ainda hoje. Numa linha demasiado diretiva, a explicação de texto tende sempre a fechar e não a abrir para leituras múltiplas, como se esperaria a propósito do Texto Literário. Digamos que, explicar o texto é organizar as ideias em volta de uma ideia fundamental, de uma relação fundo/forma, de um conteúdo/expressão, e de um significado/significante.

A tarefa da dissertação organiza-se em volta de uma ideia mestra, suporte de toda a argumentação, das ideias contrastadas em três momentos (tese, antítese, síntese). Pela

repetição da tarefa da dissertação, o aluno interioriza uma imagem da Literatura como discurso construído, antes de tudo, sobre um significado a exprimir, vetor e dominante. Esta tendência tradicional viria, mais tarde, a ser reforçada em algumas abordagens do Texto Literário, como sejam as teorias semióticas, que partem de uma semântica enformada em jogos de operações lógicas, o que se pretendeu, por exemplo, com a estratégia do “carré sémiotique”.

No entender de Jacinto do Prado Coelho, a obra literária é uma “criatura verbal tecida de palavras”. O escritor não se serve das palavras como meros instrumentos de comunicação verbal, ele recria o mundo dentro da linguagem. A Literatura apela a um saber idiomático, à experiência prática e vital, à sensibilidade, ao gosto, ao espírito crítico. A Literatura constitui um sistema específico, onde ideias, sentimentos e palavras, que vêm do real, adquirem marcas e funções do estético.

A aprendizagem da língua deve reforçar, a propósito do ensino da Língua Estrangeira – o que é, também, nossa convicção - o uso normal e o uso artístico ou literário da língua. Isto equivale a dizer que a literatura pode e deve, necessariamente, encontrar um lugar importante no processo de Ensino/Aprendizagem de uma língua.

Mais do que isso, coloca-se, aqui, como pertinente, a validade da ideia da Leitura dos textos literários como início do processo de Ensino/Aprendizagem da língua, incluindo o aproveitamento do Texto Literário como referência também da Didática da Língua.

Em matéria de Leitura literária, relembra-se a obra de Rice Schofer e Berg, como contrastando com as práticas correntes de Leitura do Texto Literário. Analisar um texto literário é: “chercher les rapports que les différents éléments – sons, mots, personnages, fonctions, etc. – entretiennent les uns avec les autres, car c’est de ces rapports que se dégage la structure fondamentale de l’oeuvre et en fin de compte, son sens” - como refere Cl. Oriol-Boyer.

3. Quais são as produções escritas solicitadas aos nossos alunos?

Já em 1982, Jean Peytard, em “Sémiotique du texte littéraire en didactique du FLE”, sugeria aos alunos – futuros professores – uma utilização diferente do Texto Literário, como documento de observação e de análise, para quem: “ (...) lire le texte littéraire, c’est chercher à percevoir les mouvements même du Langage là où ils sont les plus forts” (Études de Linguistique Appliquée n° 45).

Torna-se evidente que continua a estar em curso um movimento de renovação da Didática das Línguas, e esse movimento faz associar o Texto Literário à expressão da escrita, alargando os

horizontes (iniciais) da Didática das Línguas que consagrava, num dado momento, a expressão oral. Já Gérard Vigner reconhecia, em 1982, que: “(..) jusqu’à présent de tous les comportements linguistiques liés à l’écrit, seule la lecture a fait l’objet de recherches approfondies et a pu donner lieu à la réalisation d’outils pédagogiques spécifiques (...)” (p. XII), pelo que, a prática do estudo do Texto Literário deveria, em consonância, estruturar uma pedagogia da expressão escrita.

Então, uma questão pertinente permanece: porquê reservar para os níveis avançados este contacto aprofundado com a língua literária? É esta questão, tanto no caso do ensino de Língua Estrangeira como no caso de Língua Materna, que se coloca:

- nas duas situações, a Literatura é reservada a uma elite e não é utilizada como um instrumento de aprendizagem da língua com aqueles que aprendem;
- nas duas situações, igualmente, a atividade da Leitura é, muitas vezes, trabalhada, com os alunos, em separado da atividade da escrita.

Fundamentalmente, o contributo da Literatura para o ensino da Língua será o de favorecer a reflexão sobre a língua. Deverá evidenciar-se a relação entre a escrita artística (literária) e o exercício da função metalinguística, relativamente às virtudes didáticas da escrita literária. Por outro lado, Jakobson afirma que: “ les progrès linguistiques de l’enfant dépendent de sa capacité à développer un métalangage, c’est-à-dire de comparer des signes verbaux et de parler du langage”, e a propósito da escrita literária: “ la visée du message en tant que tel, l’accent mis sur le message pour son propre compte est ce qui caractérise la fonction poétique du langage” (1963: 218-220).

E Oriol-Boyer referindo-se a Jakobson: “Celle-ci décolle le mot de la chose” et “le mot est ressenti comme mot et non comme simple substitut de l’objet nommé ni comme explosion d’émotion” (1977: 46). Se a função didática da língua é ainda uma função eminentemente comunicacional, então a prática literária (artística) é facilitadora da comunicação, isto independentemente dos aspetos de natureza criativa, tornando-se o Texto Literário, na sua polivalência possível, quer ao nível do produto, quer ao nível do processo do produto, num verdadeiro laboratório experimental.

Assim, perspetivamos que o leitor de Textos Literários se encontra numa situação idêntica à do falante estrangeiro perante um texto em língua estrangeira. Deve adotar um método hipotético-dedutivo e observar o significante em todas as suas componentes. Com efeito, aceitamos que “le texte littéraire est une variation langagière unique. Pour chaque texte, un code spécifique

est à découvrir”, na previsibilidade de que “Il (l’élève) apprend à découvrir l’autre en lui et à accepter plus tard toutes les différences avec les autres”.

É, de facto, a ideia de prática do texto artístico (literário), “ ce qui permet le mieux d’accepter le langage de l’autre dans sa différence” (Oriol-Boyer, 1990: 58). Todavia, é certo que existem imensas dificuldades para que uma nova didática da língua inclua a utilização artística do Texto Literário. É importante refletir sobre essas barreiras para que seja possível eliminá-las. Essas limitações são aquelas que têm que ver com os hábitos tradicionais e com os estatutos adquiridos.

Algumas das situações que ainda subsistem são: na linha de uma ideologia social (difundida entre determinados linguistas, para quem a literatura será sinal de reconhecimento de uma elite; de uma ideologia do dom (difundida entre os literatos, opõe-se a toda a didática da escrita artística); de uma ideologia socio-institucional do literário (a literatura como se faz passar nas nossas escolas); particularmente, de uma formação adequada de professores; da perspectiva como se encara ainda a atividade da Leitura realizada, muitas vezes, independentemente, da atividade da escrita; da ausência de prática artística da língua na sala de aula; e de alguma inadequação dos programas.

A alteração deste estado de coisas obriga a que a especificidade da expressão escrita readquira o seu lugar, e estatuto, numa situação de alternância e de complementaridade. Uma nova valorização da expressão escrita (sem o menosprezo pela expressão oral) deve estar ligada com a lógica de que as teorias do texto devem ser elaboradas visando o conceito de língua viva, e em evolução, esbatendo as diferenças entre linguistas e literários, de maneira a que não continuem compartimentados os territórios da linguagem.

O sentido de criatividade, que pode ser concedido à Didática da Língua, deverá estar de acordo mais com os processos de elaboração do texto do que com a produção do texto propriamente dito. O problema da produção escrita, que passou, também, a ser pertinente com os anos 80, prevê cada vez mais uma abordagem de aspectos múltiplos: a pragmática, a psicologia cognitiva e a crítica genética. Sabemos que diferentes instituições têm desenvolvido experiências no sentido de estabelecer uma teoria do processo do produto para uma maior cooperação entre o “scripteur” e o “lecteur”. Para esta perspectiva, de certo modo interdisciplinar, contribuirá, necessariamente, a designada linguística da enunciação, que C. Kerbat-Orecchioni sublinha, a propósito da pesquisa da pragmática.

4. Conclusão

A teoria da enunciação contribui para uma clarificação do próprio caminho da didática, ou, para uma didática fundada numa teoria da escrita do texto, onde “l’objet produit, l’énoncé n’est que l’un des paramètres de la production et sa théorie ne peut se faire en dehors de celle du procès”, segundo Cl. Oriol-Boyer, para quem haverá sempre “spécificité de l’écrit par rapport à l’oral, du texte littéraire par rapport au texte informatif” (1990: 59).

Constataremos que a Leitura de Textos Literários, na perspectiva de uma cultura geral, aparece somente quando a aprendizagem da língua está assegurada, isto é, nos níveis avançados. E, muitas vezes, o texto literário é apenas um pretexto com a finalidade de alargar o léxico ou a sintaxe do aluno, sem que se ponha a questão da sua especificidade (como, por exemplo, as “consignes” em muitos manuais, que acompanham esses textos e têm como finalidade apenas verificar conhecimentos lexicais ou sintáticos).

Constatamos, ainda, que nesses mesmos manuais, não ocorrem, muito frequentemente, textos do séc. XX, como os de Prévert, Queneau, Ponge. Escritores do Nouveau Roman, o que proporcionaria uma reflexão mais elaborada em termos do tecido textual que, aí, é apresentado.

Uma prática artística da escrita favorece o desenvolvimento das competências linguísticas. No entanto, como acontece com o ensino da língua materna, apercebemo-nos que, por exemplo, na Didática do Francês Língua Estrangeira, não figura, muitas vezes, a experiência de uma prática artística da língua escrita. São admitidas geralmente as práticas de uso corrente ou escolar (o comentário, o resumo, a dissertação, a composição). Assim, a propósito de Francês Língua Estrangeira, Gérard Vigner refere que: “ Il semble bien que, quelle qu’ait pu être l’ampleur du mouvement de rénovation qui, ces dernières années, a animé la didactique des langues, celui-ci n’a pas touché encore les pédagogies de l’expression écrite (...) En fait, jusqu’à présent, de tous les comportements linguistiques liés à l’écrit, seule la lecture a fait l’objet de recherches approfondies et a pu donner bien à la réalisation d’outils pédagogiques spécifiques” (1982: 4-5).

A propósito da forma como o problema do Texto Literário na aula de Francês Língua Estrangeira tem sido tratado, deve referir-se um trabalho de J. Peytard, “Littérature à Enseigner”, como documento resultante de uma série de seminários que, durante três anos, se realizou sob a sua orientação, e com projeto de L. Porcher e de J. Cortès, com o objetivo principal de analisar a função do Texto Literário no Ensino do Francês Língua Estrangeira, através da reflexão sobre múltiplas perspectivas de diferentes estudiosos a este pretexto.

Este trabalho foi perspectivado a três níveis (que são também os nossos), nomeadamente, o de:

- analisar as obras escritas sobre o ensino do Francês Língua Estrangeira, de forma a perceber como o Texto Literário tem sido proposto (e tratado), quer como documento autêntico, quer como texto sacralizado, naturalmente, por interposto objeto;
- perceber, através, por exemplo, de inquéritos, as atitudes, e distinguir os pontos de vista de professores e alunos em relação ao Texto Literário, quando se ensina ou se aprende uma língua;
- pensar o Texto Literário como um “objet produit” que provoca leituras múltiplas, variáveis, plurais.

Trata-se de compreender este “espace de langage”, segundo R. Barthes: “ L’écriture instaurant le texte comme un prodigieux et étonnant laboratoire langagier, où l’on a la chance d’observer et de comprendre ce que c’est qu’une langue. Concevoir la littérature comme le produit du langage au travail devrait permettre de concilier enseignement de la langue et littérature”, pretendendo-se, com esta iniciativa, levar a uma reflexão sobre a especificidade da linguagem literária e não propor um qualquer método de análise do Texto Literário.

Referências bibliográficas

- Adam, J-M. (1985) Quels types de textes? in Le Français dans le Monde n° 192. Paris: Hachette-Larousse.
- Barthes, R. (1975) L’enseignement de la littérature dans les langues in Pratiques n°5. Paris: PUF.
- Do Prado Coelho, J. (1961) Problemática da Historia Literária. Lisboa: Ática
- Henault, A. (1979) Les Enjeux de la Sémiotique. Paris: PUF.
- Jakobson, R. (1963) Essais de linguistique générale, trad. et préf. Nicolas Ruwet. Paris: Éditions de Minuit, coll. “Points”.
- Jakobson, R. (1977) Huit questions de poétique. Paris: Éditions du Seuil.
- Oriol-Boyer, C. (1990) Pour une didactique du français langue et littérature étrangères in Le Français dans le Monde n° 237. Paris: Hachette-Larousse.
- Peytard, J. (1982) Sémiotique du texte littéraire en didactique du FLE in Etudes de Linguistique Appliquée n° 45. Paris: Didier.
- Schofer, R., Berg (1973) Poèmes Pièces Prose in Introduction a l’analyse de textes littéraires français, p. XII.
- Vigner, G. (1982) Écrire. Col DLE. Paris: CLE International.

5

Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento: aprendizagens de um caminho percorrido

Office of Studies for Education and Development: learning a path

La Salete Coelho

*GEED, Escola Superior de Educação do IPVC
lasaletecoelho@ese.ipv.pt*

Luísa Neves

*Escola Superior de Educação do IPVC, Portugal
luisaneves@ese.ipv.pt*

Joana Oliveira

*Escola Superior de Educação do IPVC, Portugal
joanaoliveira@ese.ipv.pt*

Resumo

Desde 2000, a Escola Superior de Educação (ESE-IPVC), uma escola integrada no Instituto Politécnico de Viana do Castelo, cuja missão é formar profissionais qualificados nas áreas de Educação, Trabalho Social, Artes e Cultura tem um Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) que coordenou, durante 13 anos, um programa internacional de Cooperação para o Desenvolvimento, na área da Educação, e um programa de voluntariado e mobilidade com países africanos lusófonos, nomeadamente Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau. Através desses programas, os e as estudantes tiveram a possibilidade de trabalhar e refletir sobre questões relacionadas com a educação intercultural e a cidadania global.

Atualmente, o GEED está mais dedicado aos projetos de implementação e investigação na área da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global (ED/ECG). A experiência adquirida pelo GEED e o seu pioneirismo nestas temáticas fez com que, em 2011, fosse convidado pelo então Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (atual CAMÕES, Instituto de Cooperação e da Língua, I.P) para coordenar o processo de acompanhamento e monitorização da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED). Este papel e experiência foram reforçados, em 2015, com a participação num projeto europeu, liderado pela Província Autónoma de Trento, em Itália, o projeto *Global Schools: Aprender a (con)viver* que visa a integração da ED/ECG nos currículos do ensino básico. Neste artigo é apresentada a experiência do GEED partilhando-se alguns dos principais desafios e lições aprendidas.

Palavras-chave: Cooperação para o Desenvolvimento; Educação para o Desenvolvimento; Educação para a Cidadania Global; Ensino Superior.

Abstract

Since 2000, the Higher School of Education (ESE-IPVC), a school integrated in the Polytechnic Institute of Viana do Castelo, whose mission is to educate qualified professionals in the fields of Education, Social Work, Arts and Culture has a Unit for Education and Development Studies (GEED) that run, for 15 years, an international program on Education and Cooperation and a volunteer and mobility program with Lusophone African countries, namely Angola, Cape-Verde and Guinea-Bissau. Through those programs our students had the possibility to work and reflect upon issues related to intercultural education and global citizenship.

Nowadays, GEED is more devoted to Development Education/Global Citizenship Education (DE/GCE) implementation and research projects. Due to GEED's reputation, in 2010 it was invited

by the Portuguese Agency for Cooperation and Aid - CAMÕES, Institute of Cooperation and Language - to work as a support team for the Steering Group of the Portuguese National Strategy of Development Education. This role and experience was reinforced, in 2015 with the participation in an international partnership, led by the Autonomous Province of Trento, Italy, in the project *Global Schools: EYD 2015 to embed Global Learning in primary education*, which aims to address development issues in the formal educational curricula in Primary Schools. In this paper some considerations are made and some lessons learned are shared.

Keywords: Development Cooperation; Development Education; Global Citizenship Education; Higher Education.

Enquadramento

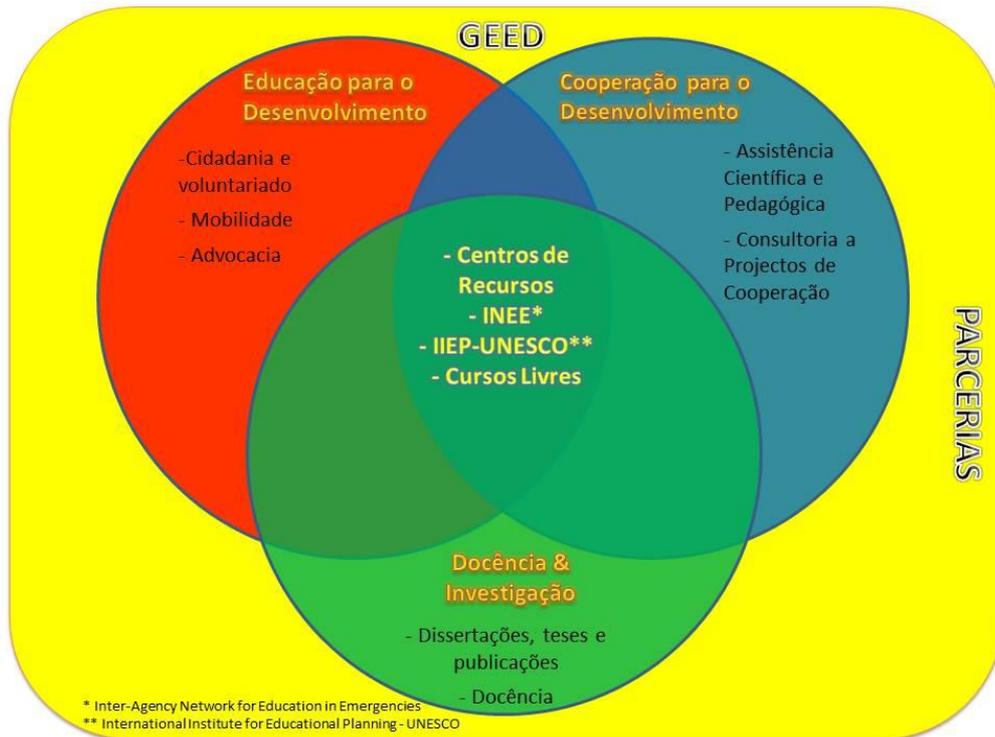
O Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento¹, GEED, criado em 2000 na Escola Superior de Educação do IPVC, tem como sector prioritário de intervenção a Educação, seja no âmbito da Cooperação para o Desenvolvimento, seja no âmbito da Educação para o Desenvolvimento.

Assente em valores como a cidadania global, a interculturalidade, a solidariedade e a cooperação, a sua estratégia de atuação tem sido baseada num trabalho de parcerias e em rede, com ênfase na implementação de centros de recursos, na capacitação de recursos humanos em cidadania, voluntariado, cooperação e desenvolvimento, na assistência científica e pedagógica em projetos de cooperação, na mobilidade em espaço lusófono e na advocacia em ações de educação para o desenvolvimento.

Os seus principais objetivos são: permitir a integração na ESE e no IPVC de temáticas ligadas à cooperação e educação para o desenvolvimento; reforçar os laços históricos e culturais com os países do Sul, permitindo o emergir de novas relações internacionais na área da educação; contribuir para o reforço e melhoria dos processos de cooperação e internacionalização; apoiar as práticas pedagógicas e a mobilidade docente e discente em contexto lusófono; promover a implementação de projetos de voluntariado para a cooperação numa perspetiva de Educação para o Desenvolvimento; apoiar a implementação de projetos de Cooperação para o Desenvolvimento, no âmbito do combate à pobreza, através do incentivo à educação de qualidade para todos; contribuir para a investigação e a docência sobre as questões da cooperação internacional na área da educação, de acordo com as solicitações dos parceiros no contexto de desenvolvimento.

Desde a sua fundação, o GEED tem dividido a sua atuação pelos seguintes campos de ação:

- A) Cooperação para o Desenvolvimento
- B) Docência e Investigação
- C) Educação para o Desenvolvimento



Apesar de estes campos de ação terem estado sempre presentes na história do GEED, podemos reconhecer, atualmente, as diferentes preponderâncias que estes têm tido ao longo dos dezassete anos da sua história:

- Entre 2000 e 2013 tivemos um período mais focado na Cooperação para o Desenvolvimento e na relação com os países lusófonos;
- Desde 2013, e devido a uma série de fatores contextuais (o golpe de estado de 2012, na Guiné-Bissau, que originou a mudança da política da Cooperação Portuguesa no país e as alterações ocorridas nas relações de cooperação com Angola) a área da Cooperação para o Desenvolvimento sofreu um emagrecimento e reforçou-se o âmbito da Educação para o Desenvolvimento e da relação com outros países europeus.

Em seguida, apresentaremos os principais projetos e atividades levadas a cabo em cada um destes campos de ação.

A) Cooperação para o desenvolvimento

Este campo de ação reporta-se sobretudo “à implementação de programas e projetos na área do ensino básico e do desenvolvimento humano no quadro de agendas locais, nacionais e internacionais da cooperação através do incentivo a uma educação básica de qualidade para todos, através da construção de uma rede de parcerias estratégicas com os governos e com a sociedade civil” (Santos, 2011, p. 125-126).

Projetos e programas

O contrato-programa Educar sem Fronteiras, dinamizado entre 2004 e 2008, e financiado pelo Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (inscrevendo-se na Prioridade D3 – Captação de novos públicos – Cooperação com os Países de Língua Portuguesa), teve como missão principal contribuir para o reforço e melhoria dos instrumentos de cooperação e internacionalização existentes na ESE-IPVC e no próprio Instituto, mormente no espaço da Lusofonia, colocando grande ênfase na mobilidade docente e discente para o reforço do espaço lusófono, na internacionalização e no uso experimental das novas tecnologias para o fomento da formação, intercâmbio, acesso e produção do conhecimento no contexto do desenvolvimento local.

Tendo a sua ação centrada em Angola, em Cabo Verde e na Guiné-Bissau, teve como uma das principais atividades o lançamento de uma rede de Centros de Recursos *Educar sem Fronteiras* equipados com material informático e materiais bibliográficos que contribuíram para a formação de docentes. Esta rede possibilitou ainda “a mobilidade de técnicos do GEED e de docentes da ESE-IPVC, mas também a vinda, a esta instituição e a outras do distrito de Viana do Castelo, de técnicos de Organizações não-governamentais (ONG) dos contextos de cooperação para o desenvolvimento e de agências internacionais, assim como a elaboração conjunta de projetos de cooperação para o desenvolvimento, que despoletou, mais tarde, o convite para prestar assistência técnica a projetos de ministérios da Educação ou de ONG internacionais” (Silva, p. 15).

Neste programa produziram-se diversos materiais que ainda hoje são distribuídos no GEED e que são uma marca do trabalho que se realizou: os boletins “Educar Sem Fronteiras”, documentários diversos e publicações de apoio ao estudo da língua portuguesa.

Parcerias importantes a destacar são, por exemplo:

- a parceria com a ONGD angolana *ADRA - Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente* – (2005-2008), em Angola, no âmbito do programa de educação “Onjila”, vocacionado para as crianças em idade escolar, centrado em três eixos: reforço da escolaridade; construção de modelos pedagógicos e didáticos alternativos adequados à realidade vivida pelos alunos; promoção de atividades extra-escolares e outras ancoradas no desenvolvimento comunitário. O foco direto desta parceria centrou-se no apoio às Zonas de Influência Pedagógica experimentais e aos Centros de Recursos, na produção de três documentários e na participação em cursos de curta duração sobre educação, cooperação e desenvolvimento. Esta colaboração possibilitou a realização de missões conjuntas para troca de experiências e trabalho de sistematização e aprofundamento de conceitos e práticas.

- a parceria com a ONG internacional *Save the Children*, no âmbito do programa *Global Challenge – Rewrite the Future*, que se consubstancia no *Projeto de Aumento das Capacidades Linguísticas dos Professores do Ensino Primário* (2006-2008) e que surge devido à identificação, por parte do Ministério da Educação de Angola (MEA), de dificuldades linguísticas. Este projeto, iniciado em 2006, teve como principais resultados visíveis o domínio linguístico alcançado, quer na oralidade quer na escrita, e a melhoria das estratégias didáticas.

Só a título exemplificativo, identificamos outros projetos que decorreram dentro deste período de tempo:

- *Onjoy* (2008-2010) – centrou-se no apoio à formação de professores e diretores de escola, tendo tido este projeto como objetivo a prevenção de trabalho infantil através da educação. Decorreu em Angola, em parceria com a ONGD *Christian Children’s Fund* e com o Ministério da Educação de Angola;
- *Escola Feliz II* (2007-2009) – centrou-se no apoio técnico em Língua Portuguesa, na gestão e organização de centros de recursos e na gestão e administração escolar. Teve lugar em Cabo Verde, em parceria com a Delegação de Educação e Ensino Superior de Santa Catarina e a Associação para a Cooperação, Intercâmbio e Cultura;
- *Continuar a ser criança* (2006-2009) – centrado na formação de professores/as, outro projeto em Cabo Verde, em parceria com a Escola de Formação de Professores do Mindelo;
- *Apoio à Educação Básica em Timor Leste* (2008-2009) – dedicado à formação de Formadores Nacionais e Regionais do Ensino Primário, em parceria com a UNICEF e o Ministério da Educação de Timor-Leste.

Para além destes projetos de dimensão mais circunscrita e pontual, o GEED liderou dois projetos, de grande alcance, de Assistência Técnico-pedagógica: a) o Programa *Saber Mais* - Programa de Apoio ao Reforço do Ensino Secundário em Angola e b) o Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (fase II).

- a) O Programa *Saber Mais* - Programa de Apoio ao Reforço do Ensino Secundário em Angola (2009-2012), teve lugar nas Províncias de Benguela e do Namibe, de uma parceria entre o então Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) e o Ministério de Educação de Angola. Tendo como Objetivo Geral “Reforçar o Ensino Secundário na República de Angola”, o seu Objetivo específico era o de “Capacitar professores angolanos, reforçando as suas competências pedagógicas adaptadas aos conteúdos programáticos do Ensino Secundário angolano”. Para atingir estes objetivos, trabalhou-se

diretamente com os/as alunos/as e professores/as das Escolas Provinciais de Formação de Professores, na implementação das seguintes atividades principais: a Formação Inicial e Contínua de Professores; a abertura de formação de Centros de Recursos e a Formação e Reforço das Atividades Extracurriculares.

- b) O Programa *PASEG II* – Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (2009-2012) decorreu nas Regiões de Bissau, Bafatá, Bolama, Cacheu e Gabú, resultante de uma parceria entre o ex-Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) e o Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos da Guiné-Bissau. Os seus Objetivos Gerais eram os de “Contribuir para a qualidade e relevância da Educação na Guiné-Bissau, no quadro das políticas de desenvolvimento” e de “Desenvolver o uso do Português como Língua de ensino e conhecimento”. Para os atingir, o Programa previa os seguintes Objetivos específicos: Melhorar a qualidade da formação inicial de professores nas 4 Unidades de Ensino que integram a Escola Superior de Educação; Melhorar a cobertura e qualidade da Educação de Infância e do Ensino Pré-Escolar; Melhorar a qualidade do Ensino Básico e do Ensino Secundário através da formação contínua de professores; Promover e apoiar os processos de revisão curricular para a relevância da Educação no contexto das políticas de desenvolvimento nacionais; Reforçar o papel das Direções de Escola na promoção da qualidade da Escola e da Educação; Melhorar a capacidade dos Núcleos de Alfabetização e promover e apoiar a Pós-Alfabetização; Promover a Educação para a Cidadania e a integração sistemática no sistema educativo dos temas de impacto transversal no desenvolvimento; Promover e apoiar a implementação de reformas no âmbito da Educação para Todos e do planeamento sectorial da Educação. No âmbito deste programa o GEED trabalhou diretamente com professores/as e formadores/as do Ensino Básico e Secundário, Educadores/as de Infância, Direções de Escola, alfabetizadores/as e outros/as formadores/as. Para a prossecução deste programa, o GEED teve de preparar e manter uma média de 32 agentes da cooperação no terreno (entre os anos letivos de 2009/2010 e 2011/2012). É interessante verificar que, em termos de corpo docente local o projeto iniciou com 2 pessoas, em 2009, e terminou, em 2012, com o envolvimento de 33 formadores/as locais. Importa salientar que no âmbito deste programa ainda se apoiou a criação da Escola Superior de Educação da Guiné-Bissau ao nível da organização administrativa; da organização curricular e da formação.

Após 2012, com a conjuntura nacional e internacional desfavorável aos projetos de Cooperação para o Desenvolvimento na Guiné-Bissau e em Angola, o que se traduziu numa perda de financiamento, o GEED viu este seu campo de ação reduzido a atividades e parcerias pontuais.

Docência e Investigação

Este é outro dos grandes campos de ação do GEED, desde a sua criação, uma vez que está intimamente ligado ao seu objetivo de “contribuir para a investigação e a docência sobre as questões da cooperação internacional na área da educação”.

Esta área tem-se consubstanciado nas seguintes atividades:

Docência

Os colaboradores do GEED foram participando, ao longo dos anos, em Unidades Curriculares (UC) da ESE-IPVC, seja ao nível das licenciaturas, quer ao nível dos estudos pós-graduados.

Apresentam-se alguns exemplos: leccionação da UC de *Artes e Cooperação Internacional* do Mestrado em Gestão Artística e Cultural; leccionação da UC de *Educação para a Cidadania* no Mestrado em Promoção e Educação para a Saúde; participação na UC *Iniciação à Prática Profissional II*, da Licenciatura em Ensino Básico, com o tema *Metodologia e Análise de Projetos*; participação na Pós-Graduação em Gestão e Administração Escolar e no Mestrado em Supervisão Pedagógica, com seminários dedicados à *Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global* (ED/ECG).

Desde 2011, ESE-IPVC teve uma opção clara por integrar a temática da (ED/ECG) na formação inicial de professores, nomeadamente através da UC *Iniciação à Prática Profissional 3 (IPP3)*, da licenciatura em Educação Básica. Esta UC organiza-se em torno do conceito de estágios trimestrais nos três níveis de ensino (pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo). Entre 2011 e 2015 o GEED foi responsável por desenvolver os conteúdos de ED a serem mobilizados nos momentos de práticas pedagógicas relativas ao 2º ciclo do Ensino Básico. O modelo escolhido pressupunha a eleição, por trimestre, de um tema de ED que fosse trabalhado pelos futuros professores em contexto escolar. No âmbito desta intervenção desenvolveram-se encontros com os seis agrupamentos de escolas cooperantes, localizados no concelho de Viana do Castelo, o que vem permitindo uma formação contínua de professores, ainda que de forma indireta. Em 2015, no seguimento de uma avaliação realizada ao modelo da UC *Iniciação à Prática Profissional*, concluiu-se que estas temáticas necessitavam de mais tempo para serem trabalhadas e foi sugerido passar a colaboração do GEED para a *Iniciação à Prática Profissional 2 (IPP2)*, reorganizando-se o modelo de intervenção para uma implementação anual, permitindo uma melhor preparação dos estudantes e dando mais tempo para a observação da sala de aula, a planificação das intervenções e as próprias implementações.

Cursos Livres

Os Cursos Livres, já com 9 edições, têm sido momentos diversificados de reflexão sobre a problemática do desenvolvimento, inovação em cooperação e sobre Educação para o Desenvolvimento.

Tendo iniciado no contexto do já referido programa “Educar sem fronteiras”, decorreram, entre 2004 e 2007, vários módulos sob o título aglutinador de “Culturas do desenvolvimento e cidadania”. Posteriormente, após 2008, os Cursos Livres passaram a estar mais relacionados com os projetos de Voluntariado e Cooperação, adotando o título de “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento” visando a preparação de agentes de cooperação para projetos de voluntariado local e internacional. Transformam-se em espaços de discussão e de criação de comunidades da prática no âmbito da Cooperação e da Educação para o Desenvolvimento. Mais recentemente, em 2015, com a estagnação da área da Cooperação para o Desenvolvimento e com o reforço da área de Educação para o Desenvolvimento através do projeto internacional “*Global Schools: Aprender a (con)viver*” os Cursos Livres adotaram a denominação “Aprendizagens para o Desenvolvimento: Educação, Cooperação e Cidadania Global”, visando “Contribuir para uma comunidade consciente e criticamente reflexiva em torno de questões globais e de perspectivas de desenvolvimento no seio do meio universitário e da comunidade de Viana do Castelo”. Tem como objetivos específicos, os de dotar os formandos de ferramentas que facilitem a aprendizagem intercultural e integração nos projetos de mobilidade, cooperação e voluntariado; promover a reflexão e a problematização do mundo globalizado, as interdependências e assimetrias e os desafios que se levantam às relações Norte-Sul numa lógica de educação para o desenvolvimento; e sensibilizar e promover a reflexão crítica em torno da temática do desenvolvimento, da sustentabilidade e cooperação para o desenvolvimento através da utilização de metodologias de educação global.

Dissertações, comunicações e publicações

Desde a sua fundação, o GEED foi-se tornando numa comunidade que congrega investigação e ativismo das áreas da Cooperação e da Educação para o Desenvolvimento. Neste âmbito, têm surgido diversas dissertações de mestrado e doutoramento quer produzidas pelos diversos colaboradores que foram passando pelo GEED ao longo dos anos, quer produzidas por professoras do IPVC, quer mesmo por escolha de estudantes da ESE-IPVC.

Para além disto, o GEED sempre promoveu a participação desses atores em congressos e conferências, nacionais e internacionais, para apresentação de comunicações e submissão de artigos, resultantes da problematização e das reflexões proporcionadas e partilhadas entre os colaboradores do GEED.

No âmbito dos seus projetos e programas, o GEED também tem publicado ou apoiado a publicação de recursos em diversos formatos:

- boletins: publicados no âmbito do programa Educar sem Fronteiras;
- livros: de apoio à educação de infância, ao ensino básico e ao ensino da Língua Portuguesa;
- vídeos: realizados em Cabo Verde e em Angola, em parceria com a Associação de Produção e Animação Audiovisual - AO NORTE.

Brevemente (março de 2018) será lançado *online* o manual *Global Schools: Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1.º e 2.º CEB*, de apoio a docentes que desejem abordar a Educação para a Cidadania Global nas suas salas de aula, desenvolvido no âmbito do Projeto *Global Schools*.

Centro de Recursos

O Centro de Recursos do GEED é parte integrante da biblioteca da ESE-IPVC e começou a ser constituído com materiais recolhidos em missões de Projetos de Cooperação para o Desenvolvimento. Posteriormente recebeu um apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do programa *Educar sem Fronteiras*, financiado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, altura em que viu o seu acervo bibliográfico ascender aos mil e quinhentos livros. A estes juntaram-se cerca de quinhentos do IIEP (Instituto Internacional de Planeamento da Educação - UNESCO), do qual o GEED é biblioteca depositária. Com o apoio do então Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, no âmbito dos Programas PASEG II e *Saber Mais*, o Centro voltou a ser reforçado com um conjunto de bibliografia especializada em áreas como a Cooperação internacional, Desenvolvimento, Voluntariado, Cidadania e Manuais escolares em uso em países africanos de expressão portuguesa. Desde 2011, com o projeto *Capacitação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em Educação para o Desenvolvimento (ED) e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED)*, do qual falaremos mais adiante, o Centro de Recursos foi também equipado com cerca de 200 livros na área da ED/ECG, 25 DVD (entre filmes e séries) e 70 livros de literatura infantil que podem ser utilizados para trabalhar estas temáticas com crianças.

Redes e parcerias

O estabelecimento de parcerias e o trabalho em rede tornou-se, para o GEED, um dos pressupostos dos projetos de Cooperação para o Desenvolvimento sendo um dos seus pilares de atuação. O trabalho em parceria permitiu ao GEED “desenvolver um trabalho em

rede com entidades nacionais e internacionais, coproduzir conhecimento e aprofundar a definição de uma estratégia de intervenção” (Silva, Poças, Santos, Silva & Mendes, 2013, p. 15).

Relativamente às redes, é de salientar a participação no Programa *EduLink*, promovido pela Escola Superior de Educação de Lisboa, que envolveu trabalho em rede com a Universidade de Cabo Verde, Instituto Politécnico de S. Tomé e Príncipe, Universidade Pedagógica de Moçambique e Universidade de Timor-Leste, e a participação ativa na *Rede Inter-Institucional de Educação em Situação de Emergência – INEE*, como interlocutores para a Comunidade de Língua Portuguesa. No âmbito desta última, e pela importância atribuída aos contextos educativos marcados pelo conflito e pela fragilidade, foi feita tradução de um desdobrável informativo, de um cartaz e da primeira e da segunda edição de um manual, tendo ainda sido elaborados e traduzidos conteúdos para o sítio da internet.

B) Educação para o Desenvolvimento

O IPVC, enquanto instituição pública de ensino superior que forma professores/as e educadores/as, considera que a área de ED deve ser uma aposta fundamental para: a compreensão das questões complexas do desenvolvimento; a divulgação e discussão dos conceitos, princípios e competências para a Cidadania Global junto da comunidade escolar; a implementação de práticas de Educação para e na Cidadania Global e a apresentação de propostas para a revisão dos currículos da formação inicial, em serviço e contínua. Por tudo isto, elegeu a área da Educação para o Desenvolvimento (ED) como sendo parte integrante do seu Plano Estratégico.

A área de Educação para o Desenvolvimento foi uma área que, não sendo a primeira prioridade do GEED aquando da sua formação, sempre esteve presente em todo o seu programa, não só pelos princípios adotados, como também pelo espírito crítico e reflexivo que sempre pautaram toda a sua intervenção e pela preocupação constante com a transformação social em direção a um mundo mais justo, mais solidário e mais equitativo.

Neste sentido, o GEED, quer na sua atuação no campo da Cooperação para o Desenvolvimento, quer na formação de voluntários e de agentes de cooperação, sempre procurou a formação integral dos cidadãos e das cidadãs de forma a analisarem e interpretarem os problemas do mundo atual, procurarem caminhos alternativos e participarem ativamente na construção desses “outros mundos possíveis”.

A intervenção do GEED neste campo de ação dividiu-se, sobretudo, nos seguintes tipos de atividades:

Cidadania e voluntariado

A realização de projetos de Promoção de Voluntariado em instituições locais e Projetos de Voluntariado para a Cooperação em Angola, em Cabo Verde e na Guiné-Bissau foi uma atividade desenvolvida no GEED desde a sua criação com o intuito de promover a Educação para o Desenvolvimento, numa perspetiva de Cidadania Global.

Os participantes nestes projetos de voluntariado eram, sobretudo, estudantes do ensino superior mas também membros da comunidade em geral. Para poderem exercer o seu voluntariado, estes candidatos tinham de passar por um período de formação intensiva, através da frequência dos supra citados Cursos Livres e, posteriormente, para os que fossem selecionados para partir, pela frequência de um Curso de Formação Específica de Voluntariado para a Cooperação, também ministrado pelo GEED.

Ao longo dos anos várias foram as áreas de intervenção, desde a educação, à saúde, ao desenvolvimento comunitário, aos direitos humanos, à animação sócio desportiva, à agronomia e mesmo ao ambiente, em países como Angola (parceria com a ONGD ADRA), Cabo-Verde (parceria com os Municípios de Santa Cruz e Paul, Guiné-Bissau (em parceria com as ONGD DIVUTEC e FNUAP) e Portugal (em parceria com o Banco de Voluntariado da Câmara Municipal de Viana do Castelo).

Mobilidade

Esta dimensão promovida no seio do Plano Estratégico do IPVC, na sua componente de internacionalização, consistiu na implementação de ações de mobilidade dentro do espaço lusófono. Materializou-se em duas vertentes: docentes das várias unidades orgânicas do IPVC que participaram em projetos de mobilidade em Angola, Guiné-Bissau e Cabo Verde e discentes no âmbito dos cursos de Educação de Infância, Desporto e Lazer, Educação Básica, Educação Física, Enfermagem Veterinária e Engenharia Agrónoma realizaram os seus estágios de final de curso em Cabo Verde (ilhas de Santiago, São Vicente e Santo Antão) e Guiné-Bissau (região de Gabú). Entre 2004 e 2011 estiveram em mobilidade 63 alunos. O trabalho desenvolvido nesta área vai ao encontro de dois principais objetivos: contribuir para o desenvolvimento das comunidades que acolhem os estágios e proporcionar aos participantes uma experiência distinta que lhes permita alargar os horizontes e desenvolver uma maior visão de Cidadania Global.

Advocacia

Um dos grandes propósitos do GEED sempre foi o de chamar a atenção para a importância e o estado da Educação no mundo. Portanto, mantém-se alinhado com as agendas internacionais nesta área, desde a da *Educação Para Todos*, aos *Objetivos de*

*Desenvolvimento do Milénio e, mais recentemente, aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Colocando a tónica no contributo da Educação para a redução da pobreza e para o desenvolvimento, o GEED tem contribuído, através de ações de advocacia e influência política, para uma humanização da globalização. A título de exemplo pode-se referir a participação do GEED na Campanha Global pela Educação (CGE), uma coligação internacional de Organizações da Sociedade Civil, de sindicatos do mundo educativo, centros escolares e movimentos sociais diversificados, comprometidos com o direito à Educação. A CGE teve início em 1999 com o objetivo de exigir aos governos que garantissem o direito à educação para todos e para todas, tal como vem sido afirmado em várias declarações, fóruns e cimeiras internacionais realizados até à data. O GEED começou a participar na CGE em 2005 e, desde essa altura, tem participado com diferentes atividades e diferentes formatos. Pode salientar-se a CGE de 2010, na qual se realizou em Tui uma atividade que juntou raparigas e rapazes do Minho e da Galiza, numa parceria com a ONG *Ayuda en Acción*, delegação da Galiza.*

Projetos Nacionais

Capacitação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em Educação para o Desenvolvimento e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015

A Educação para o Desenvolvimento (ED) permite abordar temas complexos do desenvolvimento global de forma integrada, dinâmica, crítica e contínua e tem como principal objetivo promover valores, princípios, atitudes e ações para um mundo mais justo, inclusivo, equitativo e sustentável. Contribui para um mundo em que todos usufruem dos seus direitos, em especial o direito à Educação.

A importância da ED para o país foi reconhecida, com a publicação, em 26 de novembro de 2009, em Diário da República, do documento de orientação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED), aprovado através de despacho conjunto do Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação e do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. A 22 de abril de 2010, o respetivo Plano de Ação foi subscrito, através de protocolo, por 14 instituições públicas e organizações da sociedade civil envolvidas no processo de elaboração². No seguimento da subscrição do Plano de Ação, foram concebidos um calendário de planeamento e um dispositivo de acompanhamento e avaliação, que careciam da devida operacionalização.

A relevância e a experiência demonstrada pelo GEED na área da Educação para o Desenvolvimento (ED), ao longo de onze anos, foram fatores determinantes para a sua seleção para a celebração de um contrato-programa que, para além do “*planeamento*,

acompanhamento e avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED)” também contava com a “*capacitação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em ED*”, por parte do então Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, atual CICL. Este programa, decorrido na ESE-IPVC entre Julho de 2011 e junho de 2017³, teve, então, como principal objetivo contribuir para a operacionalização do dispositivo de planeamento, acompanhamento e avaliação da ENED acima referido.

Relativamente à *capacitação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em ED* o contrato-programa permitiu: o reforço das temáticas de ED no curriculum da formação inicial de professores; a implementação de projetos de ED nos Agrupamentos de escolas; a dinamização de atividades de educação não formal que atraem estudantes e outros membros da comunidade; a realização de atividades de divulgação da ENED e de outros conteúdos relacionados com ED (ex. Ciclo de cinema); a participação em grupos de investigação e de momentos de divulgação científica entre outros. Ao fim de seis anos de projeto é possível verificar que a instituição se tornou uma entidade de referência de ED nacional e internacionalmente no que toca à formação inicial e contínua de professores, à produção de recursos e mesmo à produção científica.

No que toca ao acompanhamento da ENED, procedeu-se: à recolha de dados para os relatórios de Acompanhamento da ENED; redação dos seis relatórios anuais de Acompanhamento, desde 2011; elaboração de 3 exercícios de planificação globais; execução de onze encontros entre as diversas entidades subscritoras do Plano de Ação da ENED bem como com o grupo de ED da Plataforma das ONGD; apoio ao processo de *peer-review* do GENE à ED em Portugal e ao processo de avaliação final; o reforço do Centro de Recursos da ESE-IPVC, bem como desenvolvimento de uma estratégia para a sua divulgação; estabelecimento de contactos e envolvimento das ESE e da ARIPESE na implementação da ENED; a participação na definição do novo quadro estratégico, entre outras atividades.

Projetos Internacionais

Global Schools: Aprender a (con)viver

Iniciado em 2015, o *Global Schools: Aprender a (con)viver* é um projeto europeu a ser implementado em 10 países da União Europeia (Áustria, Bulgária, Espanha, França, Irlanda, Itália, Letónia, Portugal, Reino Unido e República Checa), por 17 parceiros, liderados pela Província Autónoma de Trento. O projeto tem o financiamento do Programa DEAR (*Development Education and Awareness Raising*) da Comissão Europeia.

Os três anos de duração do projeto visam a integração da Educação para a Cidadania Global (ECG), de forma transversal, nos programas do ensino básico nos países parceiros. A longo prazo, o projeto visa uma transformação nas escolas e na sociedade em geral, visando criar uma nova geração de cidadãos do mundo motivados por valores de solidariedade, igualdade, justiça, inclusão, sustentabilidade e cooperação. Assenta na ED/ECG enquanto conceito transversal na confluência de várias outras áreas, como a educação, a cooperação para o desenvolvimento, a proteção ambiental, a justiça social e económica, a diversidade, a paz e a democracia, os Direitos Humanos, entre outras

O *Global Schools* apoia, assim, a integração da ED/ECG no currículo, tanto através de uma revisão das políticas de educação e de atividades de influência política como através da promoção de práticas pedagógicas inovadoras baseadas na investigação e consubstanciadas em módulos de formação inicial e contínua de professores/as e na produção de recursos didáticos.

A sua ação desenvolve-se a três níveis:

- ao nível político, advoga a integração da ED/ECG em políticas educacionais e programas escolares nos 10 países;
- a um nível técnico, promove a motivação dos professores/as e disponibiliza formação profissional inicial e contínua, tanto para docentes como para as organizações da sociedade civil que trabalham em escolas no esforço de incorporar ED/ECG nas suas práticas diárias;
- a um nível social, incentiva os pais, as autoridades locais e a comunidade em geral a formarem as crianças como futuros cidadãos/cidadãs do mundo, conscientes e responsáveis.

Em Portugal, este projeto tirou partido do contexto do novo enquadramento da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho) que reforçou o carácter transversal da Cidadania, tendo sido identificadas, pelo então Ministério da Educação e Ciência, as diversas dimensões da Educação para a Cidadania no documento “Educação para a Cidadania - linhas orientadoras”, entre as quais, a Educação para o Desenvolvimento. O projeto foi, assim, pensado para pôr em prática o “Referencial de Educação para o Desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário” (elaborado pela Direção-Geral da Educação em parceria com o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., o CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e a FGS). Apesar de aprovado apenas em agosto de 2016,

quer as formações de docentes, quer os recursos produzidos, já o tiveram como base de trabalho.

Este projeto tornou possível reforçar o papel da ESE-IPVC enquanto entidade de referência em Portugal na área da ED, que tornará o município de Viana do Castelo o primeiro em Portugal a ter formação inicial e contínua de professores em todos os seus agrupamentos de escolas, nestas temáticas.

A aprovação de mais um projeto europeu – ***GET UP AND GOALS! Global Education time: an international network of learning and active schools for SDGs*** -, iniciado em novembro de 2017, e pensado como uma oportunidade para manter a relação da ESE com os agrupamentos nestas temáticas de ED/ECG, permitirá o reforço deste papel.

Desafios e Aprendizagens

Ao longo destes 17 anos, e porque, como pensamos ter ficado comprovado, o GEED tem uma cultura de ação/reflexão/ação, muitas aprendizagens foram possíveis e mobilizadas para uma melhoria contínua da intervenção.

Partilhamos alguns dos desafios e aprendizagens considerados mais importantes, nas três áreas acima descritas:

A) Cooperação para o Desenvolvimento

As experiências relatadas na secção ligada à Cooperação para o Desenvolvimento, refletidas com um sentido crítico e construtivo, permitiram as seguintes aprendizagens fundamentais (Santos, Silva & Silva, 2011; Silva, Poças, Santos, Silva & Mendes, 2013):

- a valorização do contexto e das diferenças, o que pressupõe o reconhecimento de outras culturas, de outras aprendizagens, de outras tradições e de outras línguas maternas, por exemplo (mesmo para países onde a língua oficial é o português);
- a opção por abordagens próximas dos atores, tentando, sempre que possível, cultivar um conceito de desenvolvimento centrado nas pessoas, ouvindo as suas “vozes” e as suas visões do seu próprio futuro, tantas vezes diferentes das das agendas internacionais;
- o reconhecimento da diversidade de atores, enquanto agentes de mudança, os quais concorrem em pé de igualdade, para a melhoria da qualidade da educação e da construção do saber científico;

- a necessidade de coordenação entre as diversas iniciativas de cooperação, correndo-se o risco de, não existindo esta articulação, os projetos se transformarem num conjunto de agendas que competem entre si, de forma desconexa;
- a importância da reflexão sobre a capacidade de apropriação e institucionalização de inovações e mudanças dos sistemas educativos dos locais onde se passam as ações. Muitas vezes estes ainda não estão preparados para integrar as inovações que os projetos promovem;
- o papel da educação como resposta humanitária e como pilar importante na ação humanitária em situações de fragilidade;
- a promoção de processos de cooperação emancipatórios, que, centrados no saber adquirido na prática e fundamentado com bibliografia, não veiculem uma perspetiva hegemónica do conhecimento mas estimulem a procura de novos modelos mais adequados;
- a necessidade da profissionalização dos agentes de cooperação através da aposta num período de formação sobre conceitos de base e com acesso aos conhecimentos sobre o contexto de atuação, numa lógica de Educação para o Desenvolvimento, para que se evitem modos de atuação desadequados e para que a integração destes atores seja mais facilitada. Estes atores podem, no regresso, constituir comunidades de prática e de investigação, apoiando a formação dos sucessores.

B) Docência e Investigação

Neste campo de ação, gostaríamos de sublinhar as aprendizagens que temos retirado da experiência da integração das temáticas de ED/ECG na formação inicial de professores. Esta prática, consolidada em seis anos letivos, permite já uma análise crítica, a partir dos quais se podem tirar conclusões e retirar lições.

Como explicado anteriormente, entre 2011 e 2015, o GEED foi responsável por desenvolver os conteúdos de ED na UC *Iniciação à Prática Profissional 3 (IPP3)*. Em 2015 foi efetuada uma reflexão por escrito de onde retiramos algumas das conclusões que apresentamos em seguida (Coelho, Mendes & Gonçalves, 2015). Em 2015, realizou-se uma avaliação ao modelo estabelecido e foi sugerido passar a colaboração do GEED para a *Iniciação à Prática Profissional 2 (IPP2)*, reorganizando-se o modelo de intervenção.

As principais aprendizagens têm sido:

- o reconhecimento das temáticas de ED e de cidadania global como fundamentais para as escolas, no sentido de formar melhores cidadãos, ativos, informados e responsáveis, por

todos os atores envolvidos (estudantes da ESE-IPVC, professores/as cooperantes e direções dos agrupamentos). Este é um fator muito importante, sobretudo num contexto marcado pelas reformas educativas às quais temos assistimos nos últimos anos, cujo principal objetivo tem sido reforçar as áreas ditas científicas e técnicas em detrimento das áreas relacionadas com a formação humana dos/as estudantes como futuros/as cidadãos/ãs;

- as vantagens de um modelo centrado numa grande interação entre diversos atores da comunidade educativa (docentes e estudantes da ESE-IPVC, professores/as e alunos/as dos agrupamentos, direções, bibliotecas, outros elementos da comunidade, como por exemplo, pais, idosos, outras crianças, etc.), o que se revelou uma aprendizagem para todos;

- a identificação e valorização de ferramentas imprescindíveis para a profissão, como a planificação, por exemplo, bem como de metodologias e práticas educativas ativas, diversificadas e desafiadoras;

- a centralidade colocada na metodologia de projeto, que potencia o trabalho em grupo, a participação e a cooperação entre todos os atores da comunidade educativa;

- a possibilidade de centrar as aprendizagens no desenvolvimento humano dos/as alunos/as, bem como de centrar as reflexões nos processos e não nos resultados.

De realçar ainda três desafios que têm vindo a ser compensados no atual modelo mas que ainda se verificam:

- o constante sentimento de falta de tempo para abordar as questões da ED com os estudantes na ESE-IPVC, com a devida profundidade, uma vez que o conceito é bastante complexo e abarca um sem fim de temáticas do mundo contemporâneo;

- derivado do anterior, a dificuldade sentida na mudança de discurso e de comportamentos dos/as estudantes da ESE-IPVC que vão para os agrupamentos fazer as suas aulas práticas. Veja-se, a título de exemplo, o tema da multiculturalidade. Apesar do tema ter sido trabalhado, não foi fácil para os estudantes abandonar uma linguagem baseada em estereótipos, enraizada em posições de monoculturalismo ou de “multiculturalismo condescendente” (Cortesão, 2000; Stoer, 2005). Numa fase inicial, as propostas apresentadas para tratamento do tema eram muito baseadas em categorias com características pré-definidas (o “chinês”, o “africano”, o “europeu”, o “índio”), iniciativas que sublinham o carácter “exótico”, “folclórico”, em vez de convidarem a trabalhar o mais importante - a destruição destes estereótipos, quase sempre construídos sobre assunções erradas sobre os outros e que acentuam clivagens entre o “nós” e o “eles”.

- a dificuldade em explorar alguns conteúdos e a respetiva construção de conhecimentos numa vertente de cidadania global, ficando, algumas vezes, apenas por uma abordagem de cidadania local. As articulações entre o local e o global constituem uma outra fonte a explorar para a construção de uma cidadania global.

C) Educação para o Desenvolvimento

O envolvimento cada vez maior do GEED na área da ED, nacional e internacionalmente, têm-nos permitido perceber: por um lado, a necessidade sentida pelos agrupamentos de, apesar da sobrecarga de trabalho dos/as professores/as do Ensino Básico, ter formação específica nestas áreas uma vez que são instigados pelas crianças a tratar de temas que não estão nos programas curriculares mas que lhes “entram pelas casas dentro”, como por exemplo, as temáticas das migrações forçadas, da relação com a diferença, da crise económica, das questões de género, das alterações climáticas, entre outras; por outro, a carência de recursos educativos em português, não só para trabalhar as questões ligadas à ED em contextos de Educação Formal mas, e sobretudo, que permitam uma verdadeira integração curricular, de forma que os/as professores/as do Ensino Básico possam cumprir os seus programas mas trabalhando-os de uma nova perspetiva crítica e integrando as temáticas das desigualdades globais.

Apresentamos, em jeito de conclusão, as principais aprendizagens que temos vindo a realizar na implementação dos projetos de ED (o principal deles ainda em funcionamento até março de 2018):

- a existência de políticas públicas na área da ED foi fundamental para que, em Portugal, esta se desenvolvesse e captasse outros atores para além das ONGD, as quais detiveram o papel pioneiro da ED no país e ainda se mantêm como principal ator no campo;
- o enquadramento político da ED, em Portugal, está mais avançado do que a sua implementação nas escolas – ex. a existência de uma *ENED*, do *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*, do recente projeto de *Autonomia e Flexibilização Curricular*⁴- pelo que o grande desafio atual na área da Educação Formal é a sua real integração curricular;
- a ED é uma área fundamental para as Escolas Superiores de Educação, uma vez que são estas que fazem formação dos/as futuros/as educadores/as e professores/as do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. Ao integrar estas temáticas nos seus planos curriculares, as ESE estão a exponenciar a sua capacidade de multiplicação;

- a existência de projetos, quer nacionais quer internacionais (apesar da área de ED ter existido no GEED desde a sua fundação), foi fundamental para a integração destas áreas na ESE-IPVC;
- a comunicação regular e próxima com as autoridades locais (Câmara Municipal, por exemplo) e as autoridades nacionais nesta área (Camões – Instituto da Cooperação e da Língua e Direção-Geral da Educação) tem sido fundamental para conseguir o apoio destes atores ao nível das candidaturas e, depois dos projetos aprovados, ao nível da implementação dos mesmos e da disseminação dos seus resultados;
- os trabalhos investigação, de recolha e análise de dados e de produção de relatórios e/ou investigação proporcionados no âmbito dos projetos, têm sido fundamentais não só para um melhor conhecimento da ED em Portugal mas também para o reconhecimento e validação de uma área que ainda se está a afirmar no contexto nacional.

Notas:

1. Para mais informações, consultar <http://internacional.ipvc.pt/>.
2. APA - Agência Portuguesa do Ambiente; ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural, atual ACM – Alto Comissariado para as Migrações; APEDI - Associação de Professores para a Educação Intercultural; ARIPESE - Associação de Reflexão e Intervenção na Política educativa das Escolas Superiores de Educação; ASPEA – Associação Portuguesa de Educação Ambiental; CICL – Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.; CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral; CIG - Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género; CNJP - Comissão Nacional Justiça e Paz; Comissão Nacional da UNESCO; Conselho Nacional da Juventude; Instituto Português do Desporto e da Juventude; Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação, e a Plataforma Portuguesa das ONGD.
3. Uma vez que o período de vigência da ENED foi prolongado por um ano através do Despacho n.º 9815/2015, o contrato-programa também teve uma adenda que o alargou até junho de 2017.
4. Instituído pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, em implementação em regime de experiência pedagógica, ancorado em documentos como o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) e a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio). Este projeto propõe uma área curricular, denominada *Cidadania e Desenvolvimento*, prevista como parte integrante de todos os anos de escolaridade, do ensino básico e do ensino secundário.

Referências bibliográficas

- CEAUP (2017) *O Papel da Educação para o Desenvolvimento*. Documento de Posicionamento. Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.
- Disponível em <http://www.sinergiased.org/images/biblioteca/CEAUP.%20Doc.posicionamentoED.pdf>
- Coelho, L. S., Mendes, C. & Gonçalves, T. (2015) Experimentando novas epistemologias: A Educação para o Desenvolvimento na formação inicial de professores. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, Nº2, 46-63. CEAUP e FGS. Disponível em <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/71-novas-epistemologias-ed-formacao-professores>
- Cortesão, L. (coord.) (2000) *Na Floresta dos Materiais: catálogo analítico de materiais de formação para a diversidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Despacho n.º 25931/2009. Ministérios dos negócios Estrangeiros e da Educação. *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*, pp. 48391- 48402.
- Santos, B. S. (2010) Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Org.), *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). Coimbra: Almedina.
- Santos, J.G., Silva, R. da & Silva, R. (2011) 10 anos de Cooperação em Educação – actores, contextos, agendas e diálogo. In A. B. Costa & A. Barreto (coord.), *COOPEDU – Congresso Portugal e os PALOP. Cooperação na Área da Educação* (pp. 125-134). Lisboa: CEA, ISCTE-IUL. Disponível em

https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3011/1/Santos_Silva_Silva_COOPEDUI_3.2.pdf

Silva, R., Poças, S., Santos, J. G., Silva, R. da & Mendes, C. (2013) Olhares Cruzados: Percursos de um modelo de apoio a projetos de cooperação. In A. Barreto & A. B. Costa (coord.), *II COOPEDU – África e o Mundo. Livro de Atas* (pp. 12-23). Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em

https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6020/1/Silva_Poc%CC%A7as_COOPEDU.pdf

Stoer, S.R. & Magalhães, A. M. (2005) *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

6

O ensino do património através de rituais como conteúdo em educação artística para escolas primárias de Angola

Patrimony Education Teaching Through Rituals as Content in Art Education for Primary Schools in Angola

Jorge Gumbe

*Instituto Superior de Artes - ISART, Luanda, Angola
gumbe.jorge@gmail.com*

RESUMO

Este artigo baseia-se numa investigação realizada no âmbito de um programa de Doutoramento, que procurou desenvolver e testar novos conteúdos curriculares, estratégias de ensino e recursos para o currículo de arte da escola primária, que reflectisse as características culturais da sociedade angolana e metas internacionais. O fundamento teórico da educação primária em relação ao planeamento e ensino de artes (McFee e Degge, 1977 e Allison, 1972) e dos rituais foi analisado, num quadro conceptual de reconstrução social em termos curriculares (Stuhr et al, 1992; 1994). Testou – se uma combinação de estratégias de análise de artefactos, segundo Brian Allison (1972) e de análise de imagens segundo o modelo de Edmund Feldman (1994), com o objectivo de melhorar a compreensão dos alunos relativamente à função e significado dos artefactos seleccionados num contexto cultural específico. O modelo da investigação-acção utilizado neste estudo foi adaptado do modelo desenvolvido por Moura (2000) e Elliot (1991). Os instrumentos de recolha de dados foram muitos e variados para permitir que o investigador e professores ficassem mais próximos da realidade de uma reforma pluralista no âmbito de um currículo artístico. As estratégias de ensino-aprendizagem que a equipa de investigação-acção aplicou foram transdisciplinares em termos curriculares, na medida em que se alicerçaram na história e geografia (Silva, 2006; Coelho, 1997), mas tiveram como finalidade motivar para actividades das artes visuais. Os professores que participaram demonstraram forte motivação para colaborar e foram conscientizados para os seus próprios pontos fortes e fracos através da constante reflexão oral colaborativa. Em conclusão, esta tese foi o primeiro estudo a ser realizado com a colaboração de professores generalistas a nível de ensino primário em Angola e espera-se possa estimular o interesse por uma vasta gama de questões e problemas relacionados com o património angolano, o seu significado, origens e sua aplicação na educação em geral e especificamente nas salas de aula de educação artística. O investigador está afectivamente ligado a estas culturas e vê como seu dever pessoal e cívico contribuir com a discussão actual para a melhoria da situação educativa no contexto pós-colonial de Angola.

Palavras-chave: Angola; cultura; ritual; desenvolvimento curricular; investigação-ação.

ABSTRACT

This paper is based on the research carried out under a PhD programme, which sought to develop and test out new curricular content, teaching strategies and resources for the primary school art curriculum which would reflect the cultural make-up of Angolan society and internationalist goals. It scrutinised the theoretical underpinning of primary education in relation to the planning and teaching of ritual and associated arts to Angolan children. The conceptual framework for the curriculum was social reconstructionist (Stuhr et al, 1992; 1994) and drew on art education theory, in particular on McFee and Degge, (1977) and Allison (1972) and it tested out a combination of Allison's (1972) strategy for analysing cultural objects and Feldman's (1994) four stage model of art criticism with the aim of improving students' understanding of the function and significance of selected artefacts in a specific cultural context.

The version of action research used in this study was adapted from the model developed by Moura (2000) and Elliot (1991), and the data collection instruments were many and varied to enable the researcher and the teachers to gain closer contact with the reality of the pluralist art curriculum reform process. The teaching learning strategies the action team applied were cross curricula, in the sense that they drew on history and geography (Silva, 2006; Coelho, 1997), but were intended to motivate visual arts activities. The primary teachers who participated demonstrated strong motivation to collaborate. They were made aware of their own strengths and weaknesses through the researcher's constant collaborative oral reflection and evaluation of their actions. In conclusion this thesis is the first study of its kind that was carried out by generalist teachers at primary education level in Angola. It is this researcher's hope that this study can stimulate interest in a wide range of questions and problems concerning Angolan patrimony, its meaning, origins and application in general education and specifically in art education classrooms. The researcher is affectively attached to these cultures and see it as his personal and civic duty to contribute to the current discussion about Angola's post colonial educational situation.

Keywords: Angola; culture; ritual; curriculum development; action research.

Introdução

Este artigo baseia-se numa investigação realizada no âmbito de um programa de Doutoramento, que procurou desenvolver e testar novos conteúdos curriculares, estratégias de ensino e recursos para o currículo de arte da escola primária, que refletisse as características culturais da sociedade angolana e metas internacionais.

Conhecimento em arte e educação cultural

Uma das consequências da colonização europeia e agora, a migração global de antigos temas coloniais para os centros metropolitanos da Europa Ocidental, se assiste que, intelectual, cultural e politicamente, o colonizador e colonizado foram reunidos na formação da identidade (Yatta, 2003). A formação de identidade nesses contextos ocorre no que Homi Bhabha (1988), na sua análise do pós-colonial, chama do "terceiro espaço" como o lugar para a construção de identidades que não são nem uma nem outra. O conceito de "terceiro espaço", segundo este autor possibilita uma maior compreensão de questões que envolvem o contexto colonial angolano, sobretudo quanto aos conflitos que surgem em razão das diferenças entre colonizadores e colonizados, conflitos esses que culminaram na luta de libertação e, posteriormente, reconfiguram-se na guerra civil. O "terceiro espaço" desafia a "noção de identidade histórica da cultura como força homogeneizante, unificadora, autenticada pelo Passado originário vivo na tradição nacional do Povo" (Bhabha. op.cit. p.67), como os colonos procuravam impor a cultura europeia. Entre as estratégias para essa imposição, recorriam a juízos de valor da cultura (superior-inferior), sendo que, para Bhabha, a cultura é sempre híbrida e construída discursivamente. Uma afirmação que nos induz a compreensão de existir em África

um discurso de um "terceiro espaço", onde as imagens locais e africanas e globais se encontram numa tejedura que tem suas próprias configurações e implicações. Assim sendo, entendemos que a reconstrução educacional africana ocorreria neste "terceiro espaço", que reconhece a base heterogénea de conhecimentos úteis e a necessidade de encontrar hiperligações permanentes que conectem os conhecimentos e os valores africanos ao conhecimento e aos valores inerentes à educação ocidental. A conclusão é que vivemos num mundo do "terceiro espaço", do hibridismo, da diferença cultural, em que até mesmo o papel do teórico e dos críticos pós-coloniais devem ser considerados como algo construído no "terceiro espaço", assim como o papel do educador/artista e investigador.

Esta investigação é o primeiro estudo realizado por um educador de arte / artista em Angola e é uma resposta a uma necessidade identificada pelo mesmo (Gumbe, 2003) e um outro educador de arte / artista, Francisco Van-Dúnen (2003). Ambos identificaram a necessidade de uma nova abordagem antropológica para a educação artística angolana, combinando cultura local e formas de arte e artefactos angolanos tradicionais com questões contemporâneas abordadas por artistas contemporâneos. Secco (2005), argumenta no que se refere à literatura angolana que as normas, valores e crenças societárias afectam profundamente o conhecimento dos estudantes e a sua personalidade. Eles influenciam a forma como estudantes ou artistas em África se adaptam culturalmente, eliminando o seu preconceito contra outras culturas e ensinando-os a serem mais abertos, mostrando apreciação e respeito pela diversidade cultural global (p.2).

Tornam-se patentes que, face às realidades socioculturais dos alunos e às novas exigências do mundo contemporâneo, as políticas educativas devem corresponder a soluções de ensino e de educação mais consentâneas com a realidade social angolana. Tais soluções poderão passar por uma reflexão crítica dos valores, por novas formas de abordagem do conhecimento, por opções curriculares adequadas e atitudes que se interligam com a temática do multiculturalismo, tornando-as mais ajustadas à problemática da diversidade cultural e com a procura de sucesso educativo. A formação do cidadão "culturalmente diferente" impõe uma redefinição das opções e orientações das políticas educativas e curriculares, enquanto fundamento para a realização da sua formação integral, de preparação para a vida em sociedade e de satisfação das suas necessidades existenciais (Moura, 2013). Contrariamente, parece existir no interior do sistema educativo angolano uma cultura centralizadora em que o poder central e os organismos regionais desempenham um papel forte na tomada de decisões, impedindo, de algum modo, que a escola exerça algum poder em matéria de decisão curricular para aproximar a oferta educativa às necessidades do aluno sujeito coletivo diverso, apesar dos discursos sobre flexibilização e recontextualização curriculares no quadro da autonomia das escolas.

Metodologia de Investigação de Ação

O método de investigação-ação foi um verdadeiro desafio. Envolveu três ciclos de ação e diferentes atividades educacionais e artísticas nos dias 11, 12 e 13 de setembro de 2006, a 9 de abril e 27 de Maio de 2007 entre Março e Maio de 2008. Trabalhando juntos dessa forma cíclica (professor com alunos, professor com artistas, pesquisadores com professores e artistas, e todos em conjunto) facilitaram a reflexão sobre diferentes processos durante o projecto; por exemplo, os encontros culturais e a compreensão dos rituais no contexto da educação artística. No início desta investigação, um problema foi definido e investigado com referência à educação patrimonial em Angola; uma amostra das imagens rituais da Ilha de Luanda foi documentada, analisada e as implicações educacionais resultantes foram exploradas em quatro escolas. Finalmente, para investigar o problema, o investigador desenvolveu um quadro conceptual para um esquema de trabalho (unidade curricular), que pretendesse: (i) que professores generalistas enfatizassem a importância do conhecimento sobre património cultural; (ii) que os programas de ensino primário e secundário promovessem uma série de competências culturais, incluindo o conhecimento da história da arte e a consciência da cultura angolana; e (iii) que os recursos educacionais comunitários se tornassem parte essencial do desenvolvimento curricular desta investigação-ação.

Selecionada a amostra, os professores que acordaram colaborar na investigação-ação, participaram em três ciclos de ação, onde tiveram a oportunidade de uma formação que contou com a colaboração de vários especialistas, e onde concordaram sublinhar nas suas aulas de arte a importância do conhecimento sobre rituais e arte tradicionais que constituem o património cultural nacional da humanidade. A criação de recursos locais foi outro passo fundamental para a reforma curricular, assim como o desenho de uma intervenção curricular, no ciclo dois da ação. Nesse ciclo fez-se também a discussão sobre a necessidade de mapeamento cultural e educativo: objetivos, estrutura, métodos e resultados esperados.

O uso de intervenções reflexivas baseadas nas observações de investigadores e experiências de professores e alunos foi um princípio metodológico central nesta investigação, bem como de professores de sala de aula - artista / professor de arte e cooperação com alunos e suas famílias como mencionado anteriormente. A componente colaborativa deste método de investigação tão enfatizada por Moura (2000) e Elliot (1991) ajudou os professores participantes a observar, compreender e avaliar o património de seus próprios grupos culturais e entender que pertenciam a uma sociedade multicultural. Por outro lado, foram encorajados a incorporar novos conceitos artísticos e culturais em seus trabalhos práticos e isso enriqueceu o seu vocabulário visual, bem como o seu pensamento crítico e suas competências interpretativas.

Este estudo enfatizou a importância da crítica da arte (literária, artes plásticas, música, dança e drama), à medida que essas manifestações das tradições locais enfrentam o presente, transformando-se em formas de resistir à perda de laços ancestrais, chamando a atenção para a importância de manter os mitos e sonhos angolanos vivos (Secco, 2005, p.9). Ambos os modos de estudo teórico e prático desempenharam um papel fundamental na pesquisa. O conhecimento derivado da antropologia, cultura material, estudos de museus, história da arte, história da arte angolana e educação artística foi considerado fundamental para o estudo dos rituais e sua relação com a cultura. Os componentes práticos da intervenção curricular em que os professores participaram incluíram: (i) viagens de campo realizadas com o objetivo de documentar e analisar um ritual específico dentro da cultura em que existe; (ii) instrução em métodos etnográficos de recolha de dados, sobre documentação de representações, motivos e padrões visuais, simbolismo de cor, gestos e sons; (iii) comparação das representações passadas e presentes deste ritual, (iv) planos de aulas em que os professores incorporaram novos conceitos culturais e artísticos; e (v) comentários escritos resultantes de observações de classe e discussões de professores e alunos. Além disso, as estratégias pedagógicas baseadas no modelo de aprendizagem experimental e construtivista são uma solução útil para esses tipos de dificuldades, especialmente nas atividades educacionais de arte implementadas neste projecto.

Política e prática educativa em Angola

O Governo angolano reconhece que o património cultural constitui a maior riqueza espiritual de Angola como Nação, fundamental na construção da identidade de um povo, tendo, assim, um valor de uso. Constitui um objetivo estratégico do Governo e da sociedade angolana garantir que toda essa riqueza cultural possa valorizar-se, manter-se e incrementar. O património local é preservado com base em diferentes procedimentos endógenos, baseados numa relação de equilíbrio entre as próprias comunidades e o meio ambiente em que estão inseridas, equilíbrio esse garantido pelo papel das chefias tradicionais, os guardiões incontestáveis da maneira de ser e de estar das comunidades sob sua liderança. Apesar dos resultados positivos que resultam destas práticas, elas são pouco sustentáveis devido a falta de uma estratégia de combinação com outras iniciativas promovidas por outros atores sociais e institucionais.

Deste facto decorre o fraco conhecimento e valorização do património cultural por grande parte dos cidadãos, bem como a fraca sistematização e divulgação do potencial cultural do país, a inadequada legislação e capacidades na gestão e preservação. Neste domínio, os desafios colocam-se a diversos níveis de interação. Assim, com o fim de assegurar uma proteção e conservação eficazes, bem como a valorização tão ativa quanto possível do património cultural e natural situado nas províncias e localidades, a Política Cultural Angolana, sugere aos governos

provinciais que ponham em prática, ações, de entre elas (i) adotar uma política geral que vise determinar a função atribuída ao património cultural e/ou natural na vida coletiva, e integrar a salvaguarda do referido património nos programas de planificação geral; (ii) pesquisar e difundir mais diferentes experiências culturais, visando estudos de carácter histórico e cultural (recursos educativos, livros, brochuras, desdobráveis e outras publicações), como resultado da investigação sócio - cultural e científica sobre os bens do património cultural e natural, para a sua difusão aos meios de comunicação, às escolas, e outras instituições afins; (iii) promover a valorização das especificidades culturais regionais e locais; (iv) privilegiar a juventude, com destaque para a comunidade estudantil no acesso as fontes do conhecimento local e da história nacional:

Por sua natureza dinâmica, a cultura participa na construção da ordem social, de forma progressiva, fazendo desfrutar aos seus membros, o vasto espectro de realidades que constituem a Nação (Política Cultural, 2003, p.5).

Com a criação do Ministério da Cultura, Angola adota definitivamente a cultura como uma área estratégica, na mesma altura em que o ACP ⁽¹⁾ e a UNESCO (2007) adotam visões mais instrumentais da cultura que irão ter impacto em todos os sectores e concretamente na educação.

Verifica-se que essa política tem trazido muitos efeitos para os responsáveis pelo planeamento da educação no período pós-desenvolvimento, já que os objectivos do currículo, conteúdos, métodos e estratégias foram associados aos problemas mencionados anteriormente. Esta investigação identificou a necessidade de educadores mapearem tradições e rituais e criarem recursos educacionais visuais, relacionados com obras de arte, livros, manuais e catálogos de exposições, levá-los para a sala de aula e usá-los para consciencializar os alunos e professores sobre a poesia nos mitos e nos sonhos que ganham vida nas telas e esculturas de artistas, onde são recorrentes, a água, o ar, o fogo, a terra e deidades de diferentes sistemas mitológicos angolanos.

Tudo isso tem sido objeto de pesquisa nas minhas obras de arte desde 1997, o que Adriano Mixinge (2009) descreveu como minha "fase Baobab e *Yàndà*". A partir disso, podemos resumir que existe um intenso interesse crítico, tanto no cenário angolano contemporâneo, como nas lendas religiosas ancestrais. Nas minhas obras, os elementos naturais primitivos são retrabalhados de acordo com um estilo de arte pessoal, no qual o uso da técnica moderna permite recriar mitos, tempos e temporalidade; e cria, em pinceladas rápidas, figuras que representam uma metáfora do movimento de rotação criativa, em constante mudança e metamorfose dentro do universo.

De acordo com o pintor António Olé (Secco, 2005, p.4), uma forma espiral quase convulsiva está presente no espaço pictórico do meu trabalho e essa força cinética representa a minha recusa em me conformar a uma ideia clã de "ser angolano". Ele também revela uma busca constante por uma verdadeira identidade. Há multidões solitárias de seres humanos e animais míticos nas minhas pinturas, cuja dispersão revela a perda de conexões originais. À medida que esta dissolução é anunciada, o tema do útero gerador de Angola repete-se, insistindo constantemente na necessidade de recuperar a tradição. Por esta razão, desenhei o cosmos e os elementos mitológicos no centro das pinturas: o sol, a fonte de energia ígnea; a terra *Kyàndà*; e o ar metafórico da imaginação criativa. Na pintura intitulada a "Mística do Embondeiro (Baobab), 1987" (Figs. 1 e 2), por exemplo, eu descrevi seres humanos acrobáticos, em espiral, que Adriano Mixinge identificou como a *tchisoka*, a imagem de uma espiral que se encontra em rituais Cokwé cujo objectivo, de acordo com este crítico de arte, é redirecionar, gerar, criar, tornar uma estrutura mãe para todas as outras, recriando o espaço aquático de *Kitutas* e *Yàndà*. Esta imagem funciona de forma metafórica, como o ritual de oblação, dando graças à recente paz em Angola (Secco, 2005, p. 8).



Fig. 1 Pintura: A mística do Embondeiro (Baobab), 1996 © por Jorge Gumbe, Angola

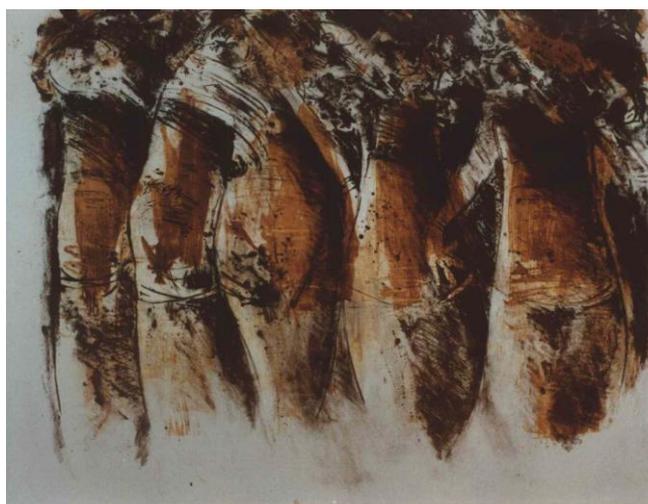


Fig. 2 Litografia: A mística do Embondeiro (Baobab), 1997 © por Jorge Gumbe, Angola

Ao longo da investigação, compreendi que em alguns países ocidentais, como Portugal, Reino Unido e Estados Unidos da América, a cultura local havia sido introduzida nos currículos escolares que reflectia a diversidade cultural dos alunos nas suas salas de aulas (Moura, 2000; Mason, 1993; Blandy & Congdon, 1998; Chalmers, 1996; McFee & Degge, 1977; Neperud, 1995; Stuhr, 1984). Stuhr et al. (1992). Destacaram-se as orientações curriculares para a sala de aula multicultural, como uma forte proposta e enfatizou que as culturas locais das comunidades são recursos valiosos para a compreensão da diversidade cultural. Como artista, o meu foco mudou

na aprendizagem sobre a diversidade cultural, identidade e património cultural num contexto internacional. Encontrei a forma própria de representar as minhas preocupações sobre questões sociais e culturais depois de pesquisar as representações de outros artistas de tópicos similares, especialmente obras de arte de Wilfredo Lam de Cuba e da Escola Nsukka na Nigéria. A filosofia de 'Uli Art' surgiu na Escola Nsukka como uma expressão estilística que usa motivos lineares e espirais em termos de formas e usando temas que possuíam conteúdo sociocultural. Os membros do Movimento *Uli* incluíram os artistas Uche Okeke, Obiora Udechukwu e El-Anasui.

Na minha investigação, as culturas locais tornaram-se recursos importantes através dos quais professores e alunos poderiam confrontar a sua própria identidade cultural. A partir da revisão da literatura, revelaram-me que reformas curriculares similares já ocorreram em países africanos como o Quênia, a Namíbia e a África do Sul (Instituto Nacional para o Desenvolvimento, 2003, Departamento de Educação, 2002), onde os processos de globalização e internacionalização das economias influenciaram as práticas sociais, não apenas em grandes zonas urbanas, mas também em pequenas comunidades, facto que não ocorreu em Angola no momento em que começou a investigação. A outra influência importante na minha reflexão foi a definição de arte de McFee e Degge, como "algo feito pelos seres humanos que podemos ver, tocar ou cheirar, que comunica ideias e significados emocionais de uma pessoa para outra, de uma geração para outra" (1977, p. 6). Essa reflexão permitiu-me avaliar o ritual da *Kyàndà* e os seus artefactos associados a formas de arte. Na cerimónia do ritual à *Kyàndà*, a arte manifesta-se através da música, dança e trajes cerimoniais decorados, adornos e talismãs feitos de "forma especial". Estas manifestações não podem ser separadas da vida quotidiana da comunidade ou da própria cerimónia. A antropóloga americana Dissanayake (1990, p.167) entende a tendência humana de tornar os objectos na vida diária "especiais" como uma forma fundamental de comportamentos estéticos e espirituais. Na sua opinião, os seres humanos sempre fizeram e responderam à "arte". Nesta visão, a arte facilita ou cristaliza comportamentos sociais importantes, especialmente durante cerimónias como a de *Kyàndà*, onde valores grupais de natureza sagrada ou espiritual são expressos e transmitidos. A investigação realça esse ponto de vista e reconhece os rituais como exemplos importantes de comportamento estético que podem enriquecer a literatura de educação pluriétnica.

O resultado mais importante desta pesquisa foi o esquema original de trabalho (unidade curricular) para a educação artística que poderia funcionar como um modelo para o desenvolvimento curricular futuro. Este esquema de trabalho baseia-se solidamente em teorias e práticas específicas na educação artística e cultural, em particular no modelo de currículo de arte de Allison (1972), que possui domínios de análise / crítica, cultural / histórica, percetiva e expressiva / produtiva. O modelo de quatro estágios de Feldman (1994) de crítica de arte,

também foi usado pelos professores e alunos participantes, ao olhar, pensar e falar sobre imagens, com o objetivo de melhorar as suas habilidades perceptuais e analíticas. É importante ressaltar que essas estratégias ocidentais nunca foram antes implementadas na educação artística angolana.

Estas estratégias utilizando a crítica de arte, através de um método antropológico, que requeria dos participantes uma descrição, análise, interpretação e avaliação de imagens e artefactos de diversas culturas angolanas, permitiu que os professores ensinassem os alunos a apreciar exemplos de arte de outras culturas, levantando questões acerca deles. Foi igualmente crucial trabalhar numa abordagem interdisciplinar, que contou com o suporte dos encarregados de educação e a participação de praticantes de rituais da cultura local abordados na sala de aula. A informação e partilha de conhecimentos sobre a identidade cultural dos alunos e a diversidade do património imaterial existente na comunidade, desenvolvida pela primeira vez pelos professores primários, foi o resultado do recurso à estratégia de associar as disciplinas de história e geografia à disciplina de artes visuais.

Nesta investigação, os professores participantes ensinaram os alunos a analisar artefactos das suas próprias tradições artísticas e culturais, onde anteriormente tinham apenas aprendido sobre “belas artes”, numa perspectiva ocidental. A estratégia da crítica de arte era nova para os participantes, assim como o uso de um modelo antropológico de crítica de arte. Os professores levantaram questões sobre essa estratégia e acharam-na difícil, mas um dos resultados mais significativos foi o aumento da compreensão da prática artística dos professores como um veículo para aprender sobre cultura e história. Uma questão importante, a meio caminho da investigação, foi a tomada de uma decisão para adotar uma abordagem de currículo interdisciplinar devido ao envolvimento profundo dos participantes com especialistas de diferentes áreas científicas. Todos entenderam a importância de não comprometer a qualidade da educação artística quando se combinam duas ou mais disciplinas, ou quando os pais se envolvem. Foi importante envolver os pais, fazer com que partilhassem informações e conhecimentos sobre a identidade cultural dos seus educandos e a diversidade do património imaterial das suas comunidades, porque aumentou o conhecimento de todos sobre os rituais que foram abordados na sala de aula. De acordo com Haynes (2002), uma abordagem interdisciplinar para o ensino e a aprendizagem nas escolas primárias que sintetize o conhecimento em mais de um assunto, é uma estratégia importante e desafiadora num currículo moderno.

Os professores participantes concordaram em enriquecer a sua experiência educacional geral, participando na pesquisa, a fim de facilitar a compreensão de questões relacionadas com cultura, ritual, património e artes visuais, como resultado da adoção de metodologias ativas e

práticas de sala de aula que enfatizam a discussão, confronto e adoção de perspectivas sócio construtivistas, na construção de um conhecimento científico que permite um desenvolvimento sustentado, e permitiu: (i) abordagem das preocupações da vida real dos estudantes, mais do que o currículo tradicional; (ii) promoção de oportunidades para o envolvimento dos alunos no planeamento curricular; (iii) aplicação dos resultados curriculares; e (iv) maior desenvolvimento pessoal e competências de uma cidadania colectiva harmoniosa. Durante a investigação-ação, doze professores foram formados em novos métodos de ensino, que foram testados em quatro escolas. O projecto de pesquisa forneceu conteúdo tangível e apropriado, recursos materiais e estratégias de instrução para introduzir cultura e educação patrimonial sobre o ritual nos seus programas artísticos em quatro níveis primários.

Como artista, educador e investigador de arte, o modelo de investigação-ação permitiu-me avaliar como os professores usaram o conhecimento e as habilidades transmitidas através das sessões de desenvolvimento profissional no desenvolvimento e teste de novas estratégias de instrução. A metodologia de investigação-ação também permitiu identificar possíveis fraquezas na formação em educação patrimonial de professores em Angola e evidenciou o aumento da compreensão cultural dos doze professores participantes, através da sua análise crítica de artefactos associados aos rituais. Os artefactos provaram ser um recurso efetivo e apropriado para iniciar a discussão sobre esse tipo de conteúdo cultural.

Conclui-se que outras pesquisas devem ser realizadas a nível regional e nacional com um maior número de professores, em diferentes contextos escolares e com diferentes grupos culturais. Estender e enriquecer esses recursos visuais e outras formas de utilização em contexto de sala de aula, bem como em outras áreas, pode ser no futuro um foco de investigação. Mas, como um todo, esta investigação mostra o papel vital que os professores podem desempenhar no processo de desenvolvimento e reforma do currículo quando participam do desenvolvimento curricular.

No decurso da investigação, descobri que os professores primários nunca receberam formação em arte e, na maioria, não tinham tido uma formação especializada em arte, tendo-se confrontado, pela primeira vez com os conceitos de cultura, ritual, património e artes visuais. Este estudo pode trazer implicações para o futuro, uma vez que professores e estudantes em Angola de diferentes grupos culturais, necessitam ter as mesmas oportunidades para que aprendam sobre as experiências culturais dos outros. Todos devem ter acesso aos recursos criados neste estudo e ser preparados para criarem outros a partir destes, para estimularem a discussão em sala de aula sobre diversidade cultural e identidade nacional.

A preocupação desta investigação foi no sentido de contribuir para a consciencialização dos estudantes e professores para um maior conhecimento e compreensão da cultura e das artes, numa perspetiva de diversidade cultural, sem hierarquias, convidando-os a refletirem sobre ‘alta’ e ‘baixa cultura’, tal como Moura (2000; 2013; 2015) sugere em muitos dos seus estudos e ajudá-los a reconhecer que a produção e a receção da cultura são produtos de um pensamento coletivo e que os artistas são afetados pelo seu contexto histórico e cultural. A busca da integração da produção artística não deve perder de vista a pluralidade das conceções e a polifonia das culturas que modelam a nossa identidade. Moura (idem) afirma que a educação deve criar mecanismos que deem, a todos, iguais condições para uma atuação social mais crítica e responsável. Nesta perspetiva, não rompemos com o passado da história da arte, com as tradições artísticas anteriores, eruditas e populares, mas promovemos o diálogo entre linguagens, abarcando outros domínios do conhecimento, lugares geográficos e sociais, culturais, arquitetónicos, políticos, económicos e outros, dando assim resposta ao multiculturalismo e interdisciplinaridade.

Através da minha investigação, como artista e educador, aprendi que cada símbolo representado nas obras tradicionais de culturas nativas e arte no quotidiano conta uma história. No decurso da investigação-ação, pedimos aos alunos nas escolas para narrá-los, ou escrever e retratar suas próprias histórias e acompanhá-los com desenho, pintura, escultura, modelagem, canto, percussão e dança, como acontece nas tradições culturais nativas (Kwami, 1986). Os temas clássicos, não tradicionalmente apresentados em forma gráfica, podem ser apropriados do folclore, da religião e dos contos e histórias para retratar em formas contemporâneas de escultura e pintura. Os modernos painéis *Korhogo* feitos pelos artistas Senufo do norte da Costa do Marfim é um exemplo disso (Jules-Rosette, 1984).

Resultados para a minha futura prática como artista e professor de arte

No mês de maio de 2014 decorreu o 1º Congresso Trienal de Humanidades em Luanda, Angola. O Congresso foi subordinado ao tema “As Humanidades e o Desenvolvimento de Angola num Mundo Multicultural e Globalizado”, organizado pela Universidade Agostinho Neto em Luanda, Angola e lá apresentei uma comunicação com Paulo Seixas (sociólogo que desenvolve a sua actividade profissional na Universidade de Lisboa (ISCSP/CAPP), sobre ‘Valores Culturais’, ‘Património’ e ‘indústrias Culturais e Criativas’ em Angola: Uma proposta de diagnóstico e estratégias de valorização (Seixas e Gumbe, 2014). Tratou-se de uma proposta genérica, que da minha parte abordou a vivência de um artista plástico, educador e ainda Assessor Cultural do Ministério da Cultura da República de Angola, com a intenção de dar a conhecer um projecto

que necessita ser implementado, e assim abrir à discussão dos que têm poder de decisão em Angola, para proporcionar a disseminação de um projecto como este.

Este estudo permitiu fazer uma breve história das políticas da educação e das práticas culturais em Angola, no quadro actual da relevância do Planeamento Cultural e Educacional, discutindo o mapeamento dos valores culturais e patrimoniais, formas de gestão dos mesmos e suas necessidades, e o planeamento educacional, propondo-se a necessidade de tais conceitos adquirirem uma formulação que sirva à situação angolana.

O mapeamento cultural e educacional, a gestão do seu potencial e das necessidades serão os próximos passos que podem garantir a parceria entre educadores, artistas, agentes culturais e investigadores, a nível nacional e internacional. No entanto, poderiam estabelecer a inflexão para futuras pesquisas descritivas e levantamentos etnográficos e documentais, sustentados pelas Ciências Sociais e Artes, que façam num futuro próximo um trabalho de base descritivo e de levantamento etnográfico e documental, sustentado pelas ciências sociais e pelos estudos artísticos, visando o planeamento estratégico, capaz de articular dados qualitativos e quantitativos e mapas elaborados pelas próprias comunidades, por técnicos e investigadores. Torna-se fundamental um trabalho de avaliação do potencial das necessidades culturais, das diversas unidades administrativas (cidades; províncias) e de comunidades etnolinguísticas específicas em Angola.

O estudo alerta para esta necessidade de mapeamento dos 'valores culturais' (por exemplo pela sua classificação documental ou populacional como valores culturais de relevância local, provincial, nacional, transnacional ou mesmo mundial), e a partir das ferramentas que podemos utilizar para avaliar tais 'valores' culturais numa perspectiva de *benshmarking*, ou seja, na comparação avaliativa possível com outros casos noutros territórios, regiões, cidades, países, etc. Finalmente proceder-se-á ao desenho de cenários e possibilidades estratégicas de apoio à elaboração de Planos Estratégicos no âmbito da melhoria da Educação Patrimonial. Trata-se, assim, de um momento de discussão e apoio à elaboração de políticas educativas, corporizando especificamente planos de acção de âmbito urbano e regional. É pois necessário reflectir sobre os valores culturais e o impacto de tal decisão para o progresso e desenvolvimento integral das diversas comunidades angolanas.

Na sequência da minha investigação sobre a temática da educação do património, o Ministério da Cultura realizou no ano de 2012, no âmbito do Dia Internacional da Diversidade Cultural, uma Conferência Internacional que foi subordinada ao título "A Educação Patrimonial e sua Gestão - Desafios, Estratégias e Experiências", tendo sido organizador da mesma. Um evento de abrangência nacional, voltado à discussão, reflexão e construção conjunta de uma estratégia

para a investigação sociocultural e científica sobre os bens do património cultural e natural angolano, a sua gestão e divulgação, bem como sobre a interação das comunidades guardiãs com esse mesmo património. Participaram na conferência os representantes dos Ministérios do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia e Turismo, alguns directores nacionais e gestores culturais, técnicos provinciais e representantes do Ministério da Cultura, bem como professores universitários e estudantes. Também participaram professores especializados em gestão patrimonial, artística e cultural da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Universidade de Lisboa / ISCSP, ambas de Portugal, Universidade De Montfort, Leicester, Reino Unido e Universidade de Campinas, Brasil.

Esta conferência permitiu fazer uma reflexão atualizada sobre as políticas da educação e das práticas culturais em Angola e sua relevância no contexto internacional e os avanços da investigação científica e do desenvolvimento curricular nesses domínios e os debates possibilitaram, igualmente, um olhar sobre diferentes metodologias, conceções, bibliografias, documentos e textos que se têm produzido sobre a gestão, a preservação, o ensino e a valorização do Património Cultural. Após análise e debate dos temas apresentados, foram realizadas as seguintes recomendações: (i) elaboração de um rastreio da realidade atual do sistema de documentação dos museus de Angola, a fim de criar potencialidades que proporcionem as condições que preservem, promovam e valorizem o acervo; (ii) articulação junto das instituições de ensino em Angola na reavaliação dos programas de ensino e na criação de cursos de formação ao nível superior, técnico e profissionalizante da área, (iii) qualificação de profissionais nas áreas de gestão cultural e artística, restauração e preservação de bens móveis, imóveis e integrados.

Ao organizar esta conferência internacional como artista, educador e investigador tive em consideração a utilização prática dos resultados do meu trabalho de investigação em curso no quadro atual da relevância da educação do património, na discussão do mapeamento dos valores culturais e patrimoniais e suas necessidades, e planeamento educacional, propondo-se a importância da introdução da cultura local no currículo nacional. A experiência desta conferência foi esclarecedora no sentido de que a cultura ao relacionar-se com as práticas de organização simbólica e produção de sentidos e significados, é entendida não como algo homogéneo, nem mesmo dentro das próprias semelhanças aparentes de um grupo, mas na diversidade como tónica dos múltiplos processos sócio culturais instituintes (Cunha, 1994; Sodré, 1988).

Para continuar a desenvolver o ensino e compreensão da educação patrimonial, pretendo adotar novamente o modelo de professor / investigador e implementar o "esquema de trabalho" revisto num nível primário, e também compartilhá-lo com outros professores do

ensino primário com o apoio do Ministério da Educação e Ministério da Cultura angolano para a educação de museus. O Ministério da Educação e o Ministério da Cultura angolanos apoiarão a publicação deste material de recursos sob a forma de um manual de professores primários, com a esperança de que isso contribua para o desenvolvimento da educação patrimonial cultural em Angola e em outros países pós-coloniais.

Os obstáculos gerais que Angola ainda não conseguiu superar relacionam com incapacidade de apreciar a nossa própria cultura e o aumento da mobilidade social das áreas rurais para as urbanas que conduz aos processos de urbanização desarraigados culturalmente e à marginalização social e submissão à produção cultural dos outros. Nesta situação, é vital, promover um desenvolvimento sustentável e abrangente e enfatizar a importância de valorizar a nossa própria identidade cultural, que deve ser aberta ao universal; participação, democracia cultural e aceitação da pluralidade e diversidade; abertura à modernidade, ciência e tecnologia; formação adequada e formação de capital humano; desenvolvimento de pensamento criativo e crítico e produção cultural local; descentralização institucional e desenvolvimento de redes horizontais.

Esta investigação representa uma das minhas prioridades e desafios como artista, educador e como investigador e justifica-se neste momento no meu percurso de formação pessoal e profissional. Na qualidade de cidadão que teve o privilégio de desenvolver um percurso de formação académica, profissional e de vida em matérias de natureza artística e educacional e com conhecimento de outras culturas, que obviamente contribuíram na formação da minha identidade. Encontro-me do ponto de vista afectivo, ligado a estas mesmas culturas, vejo como um dever cívico realizar este trabalho de forma a contribuir para o debate da situação educativa e artística em Angola e em países pós-coloniais.

Realizar os papéis de artista, professor / investigador, nesta investigação, teve um impacto positivo no meu desenvolvimento. Entre as mudanças mais significativas na minha prática durante a intervenção nas escolas, foi que me tornei mais organizado e estruturado e melhorou as minhas habilidades de reflexão e avaliação. Permitiu-me reflectir sistematicamente na minha experiência de ensino, questionar a minha prática em relação a escolhas de conteúdo do currículo, maneiras de motivar os alunos e as orientações que eu os ofereço para desenvolver suas ideias.

Conclusões

Como conclusão da investigação-acção, recomendou-se que uma variedade de estratégias de ensino e aprendizagem sejam adoptadas em ambientes escolares, incluindo palestras,

seminários, tutoriais individuais e grupais, workshops e materiais visuais. Os professores também devem estar envolvidos no desenvolvimento dos conteúdos curriculares das seguintes formas:

- a) Através de tutoriais individuais e grupais, apoiados por pontos de poder e apresentações visuais, fotografias, e outros recursos visuais e experiências de primeira mão de tradições reais, recolhidos nas visitas de campo em comunidades, museus, estúdios e colecionadores de artistas;
- b) Através de trabalhos escritos que procuram desenvolver as competências críticas e analíticas dos professores, concentrando sua atenção nas formas e rituais artísticos tradicionais e contemporâneos;
- c) Os professores devem realizar investigações e estudar formas de arte tradicionais e contemporâneas, privilegiando o trabalho conjunto com curadores, gestores culturais e agentes culturais da comunidade;
- d) Artesãos locais, praticantes de artistas e agentes culturais devem fazer apresentações e desenvolver oficinas em escolas de todo o país.

Com relação à componente de avaliação desta investigação-ação, espera-se que os professores angolanos possam:

- a) compreender os significados e utilidade dos rituais e sua relação com a sociedade e culturas angolanas contemporâneas;
- b) empreender e investigar o património cultural, particularmente no que diz respeito à comparação de semelhanças e diferenças entre os rituais nos períodos colonial e pós-colonial;
- c) fortalecer tradições e valores estéticos na sociedade contemporânea.

Com base nestas premissas, recomendam-se as seguintes políticas para o futuro:

- a) Todos os professores generalistas devem desenvolver formação contínua permanente, a fim de poderem desenvolver os seus conhecimentos e compreensão sobre métodos de ensino e aprendizagem em relação à sua própria cultura e tradições de arte em museus locais, galerias de arte locais e centros comunitários;
- b) Desenvolvimento de investigações que incorporem imagens comunitárias e tradicionais em projectos como manuais escolares, ilustrações de jornais infantis, calendários, folhetos turísticos, devendo esses conteúdos ser incluídos nos currículos dos cursos de belas artes e design gráfico.

A investigação contribuiu com novos conhecimentos para os professores participantes sobre artes visuais. Embora tenha sido apenas uma primeira iniciativa, desenvolveu importantes questões sobre a melhor forma de lidar com os conceitos-chave da cultura, do património e do ritual no ensino da arte. Também mostrou no espaço e no tempo aos alunos e professores, a reflexão sobre suas próprias raízes culturais através de uma abordagem de aprendizagem activa dos aspectos práticos da intervenção curricular. Todavia, a educação artística tem a capacidade de proporcionar aos alunos os meios para compreender a história e as expressões de culturas e civilizações, permitindo-lhes examinar os valores de sua própria cultura e apreciar as conquistas de outras culturas. Serão necessários e essenciais mais estudos especificamente na aprendizagem cultural e nas obras de arte / cultura material, acompanhados de reflexões críticas sobre a educação artística interdisciplinar baseada em tópicos.

Outra conclusão foi perceber que, cada vez é mais vital que os valores culturais em geral, e o património natural e cultural, as indústrias culturais e criativas tradicionais e contemporâneas em particular, sejam entendidos em conjunto, como potencial para o desenvolvimento de uma cultura e da economia de Angola e que os laços entre economia, educação e turismo podem ajudar a situar o país tanto a níveis nacional e internacional.

Esta investigação é o primeiro estudo a ser realizado por professores generalistas do ensino primário em Angola. O investigador espera que este estudo possa estimular o interesse numa ampla gama de questões e problemas relativos ao património angolano, seu significado, origens e aplicação na educação em geral e especificamente nas salas de aulas de educação artística. Esta investigação deu um contributo à teoria e prática internacional sobre educação artística, mostrando em primeiro lugar que é possível usar a abordagem de reconstrução social com o objetivo de conscientização de todos os participantes para preconceitos e estereótipos existentes em Angola e de preparar professores e alunos do ensino primário para um papel interventivo. Em segundo lugar, confirma a teoria de que a aprendizagem cultural permite aos professores e alunos abraçar e compreender a diversidade cultural, colocando-os em contacto com as atitudes e valores de outras culturas. Em terceiro lugar, mostrou que uma abordagem antropológica para a educação artística fornece uma base para o desenvolvimento de experiências curriculares baseadas na cultura e na arte. Foram esses os princípios que permitiram ao investigador desenvolver métodos e conteúdos curriculares pluralistas em termos de culturas e rituais nativos locais nas suas aulas de arte e essa estrutura conceptual facilitou a exploração de estratégias, conteúdos e recursos curriculares como potencial para integrar cultura e património no currículo de arte ao nível da escola primária.

Notas:

(1) África, Caribe e Pacífico (ACP) - uma instituição internacional ligada à ONU.

Referências bibliográficas

- Allison, B. (1972) *Art Education and Teaching about the Art of Asia, Africa, and Latin America*. London. VCOAD Education Unit.
- Bhabha, H. (1988) *Cultural Difference and Cultural Diversity*, in B Ashcroft, G. Griffiths and H. Tiffin (Eds) (1995) *The Post-Colonial studies Reader* (London: Routledge).
- Blandy, D., Congdon, K. G., & Krug, D. H. (1998). *Art, ecological restoration, and art*
- Chalmers, F.G. (1996) *Celebrating Pluralism. Art, Education and Cultural Diversity*. Los Angeles. CA: The Getty Education Institute for the Arts.
- Coelho, V. (1997) *Imagens, Símbolos e Representações “Quiandas, Quitutas, Sereias”: Imaginários locais, identidades regionais e alteridades. Reflexões sobre o cotidiano urbano luandense na publicidade e no universo do marketing”*. In: *NGOLA - Revista de Estudos Sociais (ASA)*. Luanda: 1 (1), Jan. Dez. de 1997. pp. 127-191.
- Cunha, M. C. da (1994). *O futuro da questão indígena. Estudos Avançados*, n. 20. São Paulo.
- Departamento de Educação Básica (2003) *National Curriculum Statement Grades (General)*, NIED, Pretoria, South Africa.
- Dissanayake, E. (1990) *Making Special: Toward Behaviour of Art*. In *What is Art For?* Seattle. University of Washington Press.
- education. *Studies in Art Education*, 39(1), 230-243.
- Elliot, J. (1991) *A Practical Guide to Action Research*, in *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press, pp.69-89.
- Feldman, E.B. (1994). *Practical art criticism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gumbe, J. (2003) *An Analysis of Social Organizations and Cultural Practices Of the Ilha de Luanda Community and Implications for Primary Art Education*. Unpublished, MA Dissertation. ESEVC & Surrey/Roehampton.
- Haynes. C. (2002) *Innovations in Interdisciplinary Teaching*. Association for Integrative Studies. American Council on Education. Oryx Press. I Series on Higher Education.
- Jules-Rosette, B. (1984) *The messages of tourist art: an African semiotic system in comparative perspective*. New York : Plenum Press
- Kwami, R. (1986) ‘A West African Folktale in the Classroom’, *British Journal of Music Education* 3 (1) 5-15.
- Mason, R. (1993) *Multicultural Art Education in a Post-Modern Age. A Global Perspective*, paper presented at INSEA World Congress, Montreal. Canada. De Montfort University, Leicester.
- McFee and Degge, R. (1977) *Art, Culture, and Environment: A Catalyst for Teaching*. Belmont, California: Wadsworth.
- Ministério da Cultura (2010) *Política Cultural de Angola*. Gabinete de Comunicação institucional. Luanda.
- Mixinge, A. (2009) *Made in Angola. Edição reimpressão*. Paris: Editora Harmattan.
- Moura, A. (2000) *Prejudice Reduction in Teaching and Learning Portuguese Cultural Patrimony*, Tese de Doutoramento. Londres: Surrey -Roehampton University.
- Moura, A. (2013). *Cultural spaces as sites for identity formation; A Portuguese case study*. John Baldacchino and Raphael Vella. *Mediterranean Art and Education: Navigating Local, Regional and Global Imaginaries through the Lens of the Arts and Learning* (eds.). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers and Mediterranean Journal of Educational Studies, (2013), 29-42. Homepage: <https://www.sensepublishers.com/media/1745-mediterranean-art-and-education.pdf>. ISSN/ISBN: 978-94-6209-461-1.
- Moura, A.; Moura Alves, J; Escalreira, J; Magalhães, C. ; Jácomo, A, (2015). *Challenges to Cultural Learning through International Cooperation: Festival of Sra. D’Agonia – Portugal*, In *International Journal of Business and Social Science*, Vol.6, (7), 100-106.
- National Institute for Educational Development (2003) *The National Curriculum For Basic Education*. Ministry of Education Okahandja, Namibia.
- Neperud, R. W. (1995) *Context, Content, and Community in Art Education. Beyond Postmodernism*. Teachers College Press, Columbia University. New York and London.
- Secco, C. L. T. (2005) *As Metamorfoses de Kyandà e a Dança dos Embondeiros: A presença de mitos, sonhos, erotismo e imaginação na pintura de Jorge Gumbe*. UFRJ – Brasil.
- Seixas & Gumbe (2014) ‘Valores Culturais’, ‘Património’ e ‘Indústrias Culturais e Criativas’ em Angola: Uma proposta de diagnóstico e estratégias de valorização. Comunicação apresentada no 1º Congresso Trienal de Humanidades subordinado ao tema “As Humanidades e o Desenvolvimento de Angola num Mundo Multicultural e Globalizado”, organizado pela Universidade Agostinho Neto em Luanda, Angola.
- Silva, R. (2006) *The Images of Angolan and its Peoples: Reflection of the Ongoing Historical Process (Advertising and Scientific, Literary and other Bibliography)*. Luanda, Unpublished paper.
- Sodré, M. (1988) *A verdade seduzida*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Stuhr, Petrovich-Mwanik & Wasson (1992) *Curriculum Guidelines for the Multicultural Art Classroom*, *Art Education*, Vol. 45, Nº 1, pp. 16-24.

- Stuhr, Petrovich-Mwanik & Wasson (1994) Multicultural Art Education and Social Reconstruction. In *Studies in Art Education*, 35 (3), 171-178.
- Stuhr, Petrovich-Mwanik (1984) The Influence of Traditional Art Forms and Media on Secondary Art Programs in Kenya. *Journal of Multi-cultural and Cross-cultural. Research in Art Education*. Vol.2, Nº 1.
- UNESCO (2007) Revision of the educational curricula in selected fields of cultural heritage in Country of post-war. UNESCO HQs, Division of Cultural Heritage
- Van-Dúnen, F. (2003) Traditional Angolan Sculpture (The Case of Yaka) In Plastic Arts Education in Secondary Schools: A Multicultural Approach", MA Dissertation. ESEVC & Surrey/Roehampton.
- Yatta, K. (2003) Curriculum as Cultural Practice: Postcolonial Imagination, In *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*. Vol.1 (1) Spring, University of Manitoba.

7

Contributo da Educação Artística para Promoção do Património Nacional - *Ritual da Tabanka em Cabo Verde*

Contribution of Artistic Education for Promotion of National Heritage - Ritual of Tabanka in Cape Verde

M^ª José Lopes

*Instituto Universitário de Educação, Cabo Verde
malopescorreia@gmail.com*

Anabela Moura

*Instituto Politécnico Viana do Castelo, Portugal
amoura@ese.ipv.pt*

RESUMO

Este artigo é o resultado de uma colaboração entre duas investigadoras que trabalham na área campo da formação de professores, no Mestrado de Educação Artística. A colaboração foi facilitada pelo protocolo entre a Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESEVC) e o Instituto de Educação de Cabo Verde (IUE). O objectivo deste trabalho é reflectir sobre as implicações para a Educação Artística de práticas artísticas inovadoras, com base num quadro teórico inter/multicultural. O artigo apresenta uma dissertação de Mestrado realizada no âmbito do programa de Mestrado atrás mencionado, intitulada 'História da Tabanka, o passado e presente, uma visão etnográfica'. Esta pesquisa original pretende dar um contributo significativo prático à educação artística em Cabo Verde. Ela baseia-se numa estrutura teórica que envolveu uma revisão da literatura relacionada com Arte e Antropologia, através do estudo da tradição do ritual da Tabanka, dos seus elementos e símbolos, arte e estética e da importância deste ritual para a afirmação da identidade Cabo-Verdiana. O trabalho incluiu a consulta de diversas fontes documentais, entrevistas e observação participante, de actividades ritualizadas e baseou-se na colaboração entre a Comunidade da Tabanka da Achada de Santo António, cidade da Praia, nos seus personagens, figuras emblemáticas, grupo hierárquico, bem como num especialista em História de Cabo Verde. Em conclusão, foi possível compreender as maneiras peculiares, em que as tradições são passadas de geração a geração, a partir da análise do contexto da vida diária de actividades ritualísticas. Também se tornou evidente que estes recursos são fundamentais no ensino-aprendizagem da relação entre educação, artes e cultura.

Palavras-chave: Tabanka; Ritual; Arte; Cultura; Educação

ABSTRACT

This article is the result of a collaboration between two researchers who work in the area of teacher training, in the MA of Arts Education. The collaboration was facilitated by the protocol between the School of Education, Polytechnic Institute of Viana do Castelo and the Institute of Education of Cape Verde, University of Education of Cape Verde. The objective of this paper is to reflect on the implications for artistic education of innovative artistic practices, based on an inter/multicultural theoretical framework. The article presents a master's dissertation carried out under the MA Program entitled '*History of Tabanka, the Past and Present, an Ethnographic Vision*'. This original research intends to make a significant practical contribution to artistic education in Cape Verde. It is based upon a theoretical framework that involved a review of literature related to Art and Anthropology, through the study of the ritual of Tabanka tradition, its elements and symbols, art and aesthetics, and the importance of this ritual in the Cape Verdiana identity affirmation. The work included the consultation of several documentary

sources, interviews and participant observation, of ritualized activities. The study relied upon collaboration between the Tabanka community of Achada de Santo António, Praia city, its characters, emblematic figures, hierarchical group as well as a specialist in History of Cape Verde. In conclusion, it was possible to understand the peculiar ways in which traditions are passed down from generation to generation from the analysis of the daily life context of ritualistic activities. It was also evident that these resources are fundamental in the teaching learning process of the relationship between education, arts and culture.

Keywords: Tabanka; Ritual; Art; Culture; Education.

Introdução

O presente artigo resultou do trabalho colaborativo entre duas investigadoras no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Artística, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. A colaboração foi facilitada pelo protocolo entre a Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESEVC) e o Instituto de Educação de Cabo Verde (IUE). Trata-se de um curso de Mestrado inovador, com a duração de um ano e meio, pela Escola Superior de Educação (ESE), do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), especialmente criado para dar resposta às necessidades profissionais de professores de Educação Artística de contextos diversos, incluindo Angola e Cabo Verde.

A ESE-IPVC é uma Instituição de Ensino Superior com forte experiência em investigação avançada, que desenvolve cursos de Mestrado desde 1997, data em que celebrou um protocolo de colaboração com a Universidade de Surrey/Roehampton, em Londres. Desde 1997 o Departamento de Comunicação e Expressões Artísticas da ESEVC (denominado actualmente Área de Artes, Design e Humanidades) tem mantido contacto permanente com o Ministério da Cultura Angolano, tendo nesse período celebrado um protocolo de colaboração que permitiu apoiar artistas Angolanos na obtenção do Grau de Licenciatura em EVT e posteriormente do Grau de Mestrado em *Art Education*.

Tratou-se de um curso de Mestrado pioneiro em Portugal, uma vez que até então nunca tinha funcionado tal formação nem em Politécnicos, nem em Universidades Portuguesas. As actividades de formação em ensino e investigação em Artes teve um significativo avanço após celebração de protocolo com a Universidade de Surrey/Roehampton e sediado até 2006 em Portugal. Por outro lado, a Escola Superior de Educação foi também pioneira na criação de uma Licenciatura e Mestrado em Gestão Artística e Cultural (GAC) e Mestrado em Educação Artística, procurando dar resposta às suas necessidades de formação das comunidades do norte do país, com a finalidade de liderarem futuramente e com mestria, os diferentes universos culturais contemporâneos.

O 2º Ciclo de Estudos do Mestrado em Educação Artística, em Viana do Castelo, surgiu em 2009 como a necessária continuidade de tal formação, com o objectivo de facilitar o desenvolvimento dessa actividade na área artística cultural, quer em Portugal, quer em Cabo Verde, e assim dar-se resposta às carências observadas nesta temática, tornando os profissionais dos museus, instituições culturais e escolas, mais aptos a gerarem conhecimento científico, reflexão crítica e desenvolvimento sustentável, objectivando a eficiência económica e as questões relacionadas com equidade social e participação cívica.

A formação e a profissionalização de professores e gestores culturais tem colocado constantes desafios, nomeadamente o de lhes proporcionar as competências técnicas e científicas que lhes permitam actuar com sucesso numa área que, segundo Ferreira (2009) afirma, com condicionantes e adversidades que podem provocar graves desequilíbrios numa área tão vasta quanto assimétrica que é a da cultura (pp.111-145).

Moura (2001) refere que em Portugal tem vindo a ser confiado ao sistema escolar a função primordial de contribuir para a compreensão e preservação da cultura, e os estudos culturais são um elemento importante na educação em geral e concretamente no campo da educação artística. No entanto, os projectos artísticos relacionados com o conceito de cultura tendem a desenvolver principalmente a identidade nacional e um sentido de orgulho na cultura e no Património Europeu, não reflectindo a sociedade historicamente multicultural à qual professores, gestores das artes e estudantes pertencem. A colaboração e intercâmbio com investigadores de Cabo Verde forçou os educadores de Arte da ESEVC e IUE a repensar e reavaliar os currículos e a reconhecerem a existência de outras concepções para além das Europeias em termos culturais.

Os desenvolvimentos em termos mundiais na educação artística indicam uma mudança positiva na concepção curricular do 'artista como modelo', para uma que aceita que fazer arte é só uma parte do que significa ser educado em arte. Cabo Verde é um país africano em desenvolvimento, caracterizado por um rico património cultural e tal como acontece no contexto Angolano (Gumbe, 2006, p. 58), também em Cabo Verde a arte é considerada como uma das mais importantes componentes da cultura e constitui parte integrante de toda a vida política, social e religiosa do país.

Este e outros estudos que têm vindo a ser realizados, pretendem contrariar os métodos curriculares que reforçam a tendência para considerar a Europa e os Europeus como sendo a cultura predominante, que tem provavelmente a sua origem em séculos de colonização e nos empreendimentos mundiais ao nível religioso e comercial (Allison, 1972; Moura, 2001). Diversos projetos de investigação passaram a envolver docentes das duas instituições de Ensino Superior

e a colaboração com educadores de arte. Muitos estudantes de Cabo Verde, têm vindo a realizar as suas dissertações de Mestrado, desde 2009 e a levantar questões diversas, que reflectem uma grande preocupação política com o desenvolvimento de uma aprendizagem cultural, defendendo que os conceitos antropológicos ajudam a identificar e a descrever a arte das suas culturas.

Manifestações artísticas são uma das componentes mais importantes da cultura na sociedade Cabo-Verdiana tradicional (Filho, 1986 p.57). Apesar das limitações causadas pela colonização, obrigando de certo modo à rejeição da arte tradicional, esta continua a ser uma parte da vida social, religiosa e política em Cabo Verde e as dissertações de Manuel Lima Fortes (2011), Jair Pinto (2012), Ednilson Almeida (2016), Artur Marçal (2012), Atanásio Monteiro (2013), Jorge Spencer (2013), são alguns dos estudos que relacionam a arte com a cultura, no sentido de promoverem o conhecimento e compreensão da diversidade cultural e a utilização curricular de recursos materiais baseados no seu património cultural. Conscientes de que as instituições de Ensino Superior têm um papel fundamental no desenvolvimento das economias dos países e que a intervenção das Universidades e Politécnicos na área da educação artística e científica passou a assumir uma importância estratégica, necessário será lembrar que o Instituto Politécnico de Viana do Castelo onde estes estudos se desenvolveram, tem já desenvolvido trabalhos nesta área.

Todos esses investigadores reforçam a necessidade de se reformularem os materiais de ensino existentes, e enfatizam as tradições históricas, etnográficas, sociais e linguísticas, como é o caso da dissertação intitulada *História da Tabanka, o Passado e o Presente, uma Visão Etnográfica*, de Maria José Lopes, que proporciona o aprofundamento e a reflexão de temas transversais na área cultural e artística e que aqui se passa a descrever.

Problema da Investigação

Quando se trata da necessidade de identificar, conservar e valorizar manifestações culturais representativas da identidade Cabo-Verdiana, constata-se que a tradição da Tabanka da Achada de Santo António é um marco da cultura Cabo-Verdiana. Foi fundada em 1951, sendo a mais jovem das três existentes na Cidade da Praia, completando assim sessenta e seis anos de existência. O eminente perigo do desaparecimento desses testemunhos históricos culturais levou o congresso Europeu (por resolução tomada em 1971) a declarar em 1975, o “Ano de Defesa do Património” sob o lema “ Um futuro para o passado”.

No entanto, não se tem valorizado esta tradição e nem se aborda nos currículos escolares da Educação Artística no Ensino Básico e secundário de Cabo Verde. Tendo passado já umas

décadas sobre a instauração da Independência, continua a prevalecer o seu esquecimento, correndo-se o risco de a condenar à extinção.

Finalidades do Estudo

- Promover o aperfeiçoamento/aprofundamento e investigação de competências técnico-profissionais para uma acção artística e cultural, que fomente uma prática profissional integradora e de maior qualidade, através da abordagem de temas específicos sobre os fundamentos epistemológicos e condições histórico- culturais da Educação Patrimonial em diversos contextos;
- Desenvolver atitudes e competências pessoais e habilidades interpessoais, transferíveis para a vida activa;
- Fornecer uma formação académica que permita aprofundar estudos, de forma autónoma e concretizar projectos com viabilidade económica.

Pertinência do Estudo - O Caso da Tabanka para os Cabo-Verdianos

A pertinência deste estudo reside na problemática acima referida e de querer saber e descobrir segundo um olhar etnográfico o que representa e significa a tradição da “Tabanka” para os Cabo-Verdianos.

A necessidade do reconhecimento do seu património cultural e artístico começa a sentir-se como fundamental no seio dos cabo-verdianos, porque a cultura é um dos vectores de afirmação do cabo-verdiano no mundo. A introdução dos princípios da tradição da Tabanka na Educação Artística em Cabo-Verde pressupõe o desenvolvimento, transformação e mudança numa sociedade multicultural e a história e cultura popular são, sem dúvida, um recurso importante no reconhecimento da cultura de um povo, de uma geração e de uma nação. Herdeira da Tabanka originalmente africana, pelas suas características actuais, depois de incorporar valores morais europeus como forma de garantir a sua sobrevivência no tempo colonial, deve ser preservada, embora o caso Tabanka tenha merecido, ainda hoje pouca atenção por parte dos responsáveis da cultura, da educação e até da política

O estudo intitulado *História da Tabanka, o Passado e o Presente, uma Visão Etnográfica*, pretende dar a conhecer uma prática cultural de valor artístico, na ilha de Santiago, e por se tratar de uma manifestação tão antiga como o povoamento, favorecer o crescimento de uma ideia mais clara de identidade cultural própria, que conduza à correcta compreensão de atitudes e comportamentos locais, uma vez que a tradição é reflexo da relação que se tem com o mundo envolvente. Neste estudo investigou-se as origens do ritual da Tabanka de Achada de Santo António, Cidade da Praia, ilha de Santiago, em Cabo Verde, descreveu-se a sociedade mestiça Cabo-Verdiana (misto de português colonizador e africano escravo) e reflectiu-se sobre os contributos da investigação etnográfica, na promoção da identidade e história local, a partir do

acesso a informação oral e escrita da actividade da Tabanka. Entendemos rituais como parte da cultura e transmitem significados usando formas de comunicação não-verbal, como gestos, expressões corporais, danças, músicas e imagens visuais. Expressam uma variedade de sensações, emoções e conceitos, relacionados com formas expressivas de comunicação social e estética, usando uma linguagem simbólica para comunicar valores presentes na religião, política e atitudes estéticas.

Questões da Pesquisa

- Quais as alterações visíveis na tradição da Tabanka em termos sociais, de registos memoriais e de tradição?
- Quais as formas e elementos simbólicos e estéticos que caracterizam este ritual?
- Como se articula a Arte com as diversas manifestações do ritual?
- O que pensam as crianças e adultos sobre esta tradição?

Metodologia

A metodologia adoptada foi a qualitativa e o método utilizado foi o etnográfico, uma vez que era o que melhor permitia entender outra cultura, fazendo emergir aspectos sobre a natureza geral da questão em estudo, ou seja, conhecer o lado artístico, musical, estético e cultural do grupo “*Tabanka*”, além de permitir a emergência de aspectos não explícitos, ou mesmo conscientes de forma espontânea, à luz das questões desta pesquisa qualitativa. Esse método permitiu obter uma visão holística de fenómenos, que levou em conta todos os componentes de uma situação e das suas interacções e influências recíprocas.

A etnografia é vista, no âmbito da antropologia social e cultural, segundo Geertz (1973), como sendo a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo. Não segue padrões rígidos ou pré-determinados, desenvolvendo-se a partir do trabalho de campo num contexto social da pesquisa. Preocupando-se com uma análise holística ou dialéctica da cultura, tem como objectivo “revelar” o significado do quotidiano no qual as pessoas agem em comunidade para um fim determinado (documentar, acompanhar, encontrar) o significado da acção. A etnografia é definida como “ciência da descrição cultural” e, segundo Geertz (1973,p.14), aponta que, o que define a etnografia é o tipo de esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”, isto é o que faz compreender a diferença entre a imitação de uma piscadela de olho como um tique nervoso, de uma piscadela de olho intencional. É famosa citação de Geertz (ibidem, p.7) sobre o significado da “piscadela” de olho.

A teoria emerge da própria pesquisa e ocorre através da interacção contínua entre informante e investigador (Cruz, 2009), tendo em conta a subjectividade, cuja finalidade é “*a compreensão do mundo social conduzida através da análise da interpretação deste mundo pelos seus participantes*” (Dias, 2008, p. 75). Para a compreensão do ritual, recorreu-se a fontes orais e escritas. O paradigma adoptado foi o interpretativo, de natureza descritiva, apoiando-se no método etnográfico e assentou nos seguintes princípios:

- A análise da sociedade ser feita através das suas palavras – a descrição deve ser pormenorizada/densa do contexto e das acções/palavras dos investigados, tal como menciona Geertz (1973), de forma a apoiar a compreensão do contexto em que se dão os acontecimentos, neste caso ilha de Santiago, em Cabo Verde;
- As pessoas estudadas, os participantes na tradição da *Tabanka*, oferecerem um ponto de orientação e partida para a investigação, permitindo desvendar o significado das questões colocadas no início desta investigação, através dos olhos das pessoas que estuda, sendo o seu mundo interpretado pela perspectiva destes, de modo a ser possível adquirir um conhecimento sócio - cultural e artístico;
- A investigação decorrer no ambiente natural e, neste caso, a investigadora está nesse contexto;
- Conceitos e teorias nascerem da investigação e não o contrário (Bogdan e Biklen, 1994);
- Os acontecimentos e as relações entre os participantes no contexto seleccionado influenciarem a investigação – os acontecimentos não são estáticos, permitindo à investigadora “ver” o processo em desenvolvimento;
- A abordagem ser flexível, de forma a adaptar-se às necessidades que surgissem;
- Procurar compreender o comportamento, os valores, as crenças, as atitudes dos participantes, características e significados dos fenómenos em estudo.

A *Tabanka* é uma das mais antigas manifestações sincréticas em Cabo Verde (Fig. 1), país que possui um património que necessita de estudo aprofundado para que possa ser valorizado e preservado pelas presentes e futuras gerações, como uma herança Africana e Europeia (Semedo e Turano, 1997; Albuquerque, 2001; Barcelos, 2003).



Fig. 1 Festa das Tabankas no Município da Santa Catarina©(imagem I.P.C, Instituto do Património Cultural)

O Cabo-Verdiano não se enquadra a si próprio como Africano e tão pouco como Europeu. Por certo tem conhecimento da sua originalidade peculiar, mas considera-se um povo do meio do atlântico, kabu - Verdianu (Cabo-verdiano) com características próprias da sua cultura, da sua identidade. Não renega a sua relação com a Europa e com a África, porque elas estão presentes, em todos os Cabo-Verdianos. Essas reminiscências, marcaram forte presença na sua formação genética, cultural e histórica e como diz Amílcar Cabral:

“melhor do que evadir-se, seria buscar uma outra terra dentro da nossa terra (...) é um direito de todos, ser tratado como Cabo-Verdiano.” (In Moniz, 2009, pp.137-138)

Para a compreensão deste ritual recorreu-se a autores nacionais e internacionais diversos, tais como Semedo e Turano (1997), Filho (1996), McFee & Degee (1977), Connerton (1993), Dissanayke (1999), Giddens (2000), Moura (2000; 2001; 2005; 2007), Cruz (2002; 2009), e muitos outros autores. McFee (1991, p. 280) refere que cada indivíduo deverá ser exposto a elementos culturais diversificados, tais como linguagem, símbolos visuais, valores e crenças e especificamente que as formas, são simbolizadas em vestígios e comportamentos e salienta que a aprendizagem cultural nos jovens envolve três pressupostos:

- Permitir aos jovens reconhecer e entender seus próprios valores culturais e pressupostos;

- Incentivar uma perspectiva histórica relativa aos valores contemporâneos, processos e eventos;
- Permitir aos jovens entender a natureza evolutiva da cultura e processos como um potencial de mudança.

Aliar a Cultura à Educação significou apostar na promoção do diálogo intercultural: ser capaz de dar e receber, escolher e rejeitar conscientemente (Fig. 1).

Participantes do Estudo

A amostra compôs-se de dezoito das cento e dezassete pessoas, que fizeram parte deste ritual. O critério dessa selecção recaiu nos oito que estiveram envolvidos no grupo da manifestação da *Tabanka*, porque estes oito correspondem às personagens mais emblemáticas e significativas na associação:

1. **O Governador**, por ser quem coordena e tem sob a sua responsabilidade o grupo, no engajamento, conservação e transmissão dos conhecimentos e das práticas da *Tabanka*;
2. **O rei e rainha** do espaço sagrado, por serem figuras muito importantes a partir do início dos rituais;
3. **A rainha de “gasadju”**, porque tem a maior responsabilidade no decorrer das festividades pelo acolhimento de todos;
4. **A costureira**, que costura todos os trajes e cuida da ornamentação e dos adereços;
5. **Os dois tamboreiros**, por serem a personificação do rosário;
6. Três tocadores de búzios, responsáveis pela marcação do início das actividades no terreiro do “*batuke*”;
7. **O Falcão**, figura responsável para a recuperação do santo e fecho do circuito do ritual;
8. **Os seis ladrões** (três homens e três mulheres), figuras muito importantes já que todo ritual se desenrola á volta desses personagens.

Neles esteve centrado a maior parte do estudo, relativamente à recolha de dados efectuada de acordo com o método etnográfico. Dentro da recolha aparecem vários outras personagens que, muitas vezes, personificam figuras já falecidas, por se acreditar que naquele momento ressuscitam para acompanhar o cortejo da *Tabanka*. Os grupos da *Tabanka* têm praticamente a mesma estrutura onde podem demonstrar a sua funcionalidade nos tipos de figuras e personagens do mundo vivo humano e suas representações no mundo animal.

Etapas do Ritual

No primeiro dia, pelas 8 horas, com a armação e decoração do Altar já decoradas, deu-se início ao ritual das festividades.



Fig.2 Sessão de batuke no terreiro da Achada de Santo Antonio com batucadeiras de pensamento. © Lopes 2011

Ao longo do ritual desenrolaram-se no Bairro da Achada de Santo António sessões de “batuke” (Fig. 2) e o dramático, lúdico e gastronómico ritual do roubo do Santo e a correspondente venda, numa das localidades do bairro da cidade (supostamente desconhecida), a uma associação da *Tabanka*. O jogo dramático e a recuperação do Santo (vara sagrada), aconteceu numa outra localidade da cidade, noutra bairro, com o ritual gastronómico da ceia do padroeiro de Santo António.

Deu-se por concluído o ciclo ritualista após a recuperação do Santo, trazendo de novo à capela da *Tabanka* na sua comunidade, sendo evidente o respeito para com esses rituais e a forma como a mensagem foi passada. O cortejo só regressou a casa no dia seguinte. Quem nesse ano de 2011 comprou o Santo foi a rainha de *gasadju* (agasalho) de Achada Grande Frente. Fez igualmente parte da conduta da rainha de *gasadju* da *Tabanka* albergar e fazer a ceia para todos os presentes, não importando o número de pessoas, pois o que importou foi o compromisso selado entre ela e o santo. A ceia representa um passo muito importante desta fase do ritual, na medida em que simboliza a união da morte com o divino e tem como finalidade evitar desgraças que possam acontecer até ao final das festividades.

A compra do Santo António (Fig. 3), sela a promessa de cumprir a conduta de ficar responsável pelo bem de todos até ao amanhecer e assim, o Santo poder regressar “contente” ao seu altar, segundo entrevista informal ao então Governador da *Tabanka*. Será importante referir que, apesar de a morte ser um tema tabu, ela é sem dúvida o

mote para a celebração de rituais de passagem. Mesmo que haja um falecimento nos dias estabelecidos para o momento das actividades dos rituais, qualquer pessoa que pertença a este grupo cultural, deverá tirar o luto (preto) e caso não o fizer, toda a família da Tabanka estará condenada a que haja mais casos de falecimento.

Acreditam tanto nesta prática que no caso de a pessoa não comparecer, os elementos da corte irão buscá-lo (a), para poderem garantir o bom agoiro deste grupo, sendo a ceia um passo muito importante desta fase do ritual, na medida em que simboliza a união da morte com o divino, que tem como finalidade evitar desgraças que possam acontecer até ao final das festividades.



Fig. 3 Santo António © Lopes 2011

Considerações Finais

Esta investigação enfatizou a vontade do povo de Cabo Verde em preservar a tradição da Tabanka, que entrelaça aspectos diversos da sua cultura e reforça a sua identidade, numa simbiose do dramático (jogo dramático associado ao ciclo ritualista da recuperação do Santo), do lúdico e do gastronómico, no ritual do roubo do Santo e sua posterior venda numa das localidades do Bairro da cidade, onde funciona uma associação da Tabanka e proporcionou a oportunidade de ensinar a “ver” este fenómeno cultural através das artes, reforçando, sem dúvida, não apenas a identidade, como também a consciência e orgulho nas diversas manifestações *hiddenstream* (por oposição ao *mainstream*, refere-se às atividades que não têm visibilidade), que caracterizam a vertente estética do ritual, diferenciando-o de qualquer outro

ritual doutro contexto, pois a arte, tal como a linguagem, não é universal e, tal como a linguagem, é diferente de contexto para contexto (Moura, 2001).

Analisar a Tabanka através das artes, ajudou a sentir a força dos gestos, das formas, dos movimentos, das texturas, da cor, na modelação de uma performance humana que tem vindo a metamorfosear-se com os temas (Fig. 4), assumindo-se como um ex-líbris de uma região e como um importante instrumento de promoção cultural e artístico de um povo de profundas tradições artísticas e onde, como McFee (1991) refere, cada membro desta cultura aprende a ler ou a compreendê-la através desta e de muitas outras manifestações de arte.

A arte é um elemento entre muitos outros que caracterizam esta cultura e a arte (Fig. 4) expressa aqui claramente os valores, padrões organizativos, estruturais, sociais e sistemas de crenças.



Fig. 4 Personagens Emblemáticas © Lopes 2011

Verificou-se também que, em relação ao bairro onde se desenvolve(u) este estudo, as crianças, os adolescentes, os adultos e principalmente aqueles que não estudaram e têm um mínimo conhecimento da História de Cabo Verde, levam muito a sério a herança dos seus antepassados.

A recolha sistemática dos dados e respectiva análise gerou, sem dúvida novas leituras: (i) Mantiveram-se as mesmas práticas, mas foram introduzidas algumas alterações, em relação ao vestuário, aos adereços e às cores; (ii) A maioria dos jovens em Cabo Verde é receptiva a diferentes formas culturais, apesar de haver uma diversidade cultural em que a predominância aponta para a música (funaná, morna, coladeira), literatura, artes do quotidiano (Cruz, 2009) e teatro.

Consoante as ilhas a que pertencem, as manifestações culturais relacionam-se com a Tabanka, batuke, teatro. Podemos ver estas manifestações, nas roupas, nas histórias tradicionais que dizem, nos cantares, nas texturas cromáticas dos pratos tradicionais, dos rituais e cerimónias. Os jovens são confrontados com uma complexa tarefa: construir um sentido de identidade

peçoal do aprender, ver e discriminar do ponto de vista social, ambiental e cultural e o envolvimento que devem ter com aquilo a que pertencem.

A escola pode ter, sem dúvida um papel fundamental, na consciencialização das novas gerações para esta tradição, contrariando a tendência incutida durante séculos, de se enfatizar o que é do “outro”, em vez de valorizar o que é nosso. Conclui-se que em Cabo Verde tem-se procurado incentivar um ensino pautado pela realidade Cabo-Verdiana tentando agora contrariar na prática, um ensino ainda em moldes e figurinos Europeus.

O conhecimento do passado foi considerado essencial para a compreensão do presente, pois só pode existir consciência da nossa identidade se soubermos como e quem somos e para onde vamos. A Educação tem um papel fundamental nesse sentido, pois facilita a aprendizagem das crianças e ensina-lhes a razão do porquê e de como são as coisas, para entenderem, e perceberem como fazer, e porque são assim.

Os contributos deste estudo podem ser considerados valiosos pois, se por um lado se sente que tal tradição pode correr a eminência de desaparecer, por outro ficou claro, através das conversas com a população, que existe enorme vontade de manter “viva” a tradição, mesmo com escassos recursos económicos, envolvendo todas as gerações no ritual e, desta forma, reforçando os laços emocionais com algo que marca profundamente o sentir deste povo.

O estudo demonstrou a necessidade em apostar-se numa sólida formação contínua e uma cultura de investigação. Reflectir a lógica de transmissão de conhecimentos que a tem orientado e contribuir para a compreensão e valorização dos aspectos que promovam a cidadania e desde logo o património. A Tabanka retrata o quotidiano de Cabo Verde e constitui uma ferramenta poderosa na edificação da sua identidade. O ritual sobreviveu e sobrevive, apesar dos escassos apoios governamentais, graças à persistência de um povo que continua a teimar em salvaguardar e preservar a diferença que o identifica.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, L. (2001). O descobrimento das ilhas de Cabo Verde. in: SANTOS, Maria Emília Madeira; ALBUQUERQUE, Luís de (coord.). *História Geral de Cabo Verde (v. 1)*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical de Portugal.; Cidade da Praia: Instituto de Investigação Cultural de Cabo Verde, pp. 23-39.
- Allison, B. (1972). *Art Education and teaching About the of Asia and Latin America*. Landon: VCCAD Education Unit.
- Barcelos, C. J.de Senna (2003). *Subsídios para a História de Cabo Verde*. Cidade da Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 45-51.
- Connerton, P. (1993). *Como as Sociedades se recordam*. Oeiras: Celta Editores, pp. 53-61.
- Cruz, A. (2002). *Clay Figurines of Galegos: An Anthropology of Artistic Production made by Women*. Tese de Doutoramento. Londres: Surrey/Roehampton University.

- Cruz, A (2009). *Artes de mulheres à Altura das suas Mãos. O figurado de galegos revisitado*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dias, M. (2008). *O ritual do Dia dos Mortos na aldeia transmontana de Meixide a expressão estética da lembrança e a procura da imortalidade*-Tese de mestrado, policopiada. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, p.75.
- Dissanayake, E. (1999). *An ethological view of ritual and art in human evolution history*. Leonardo: University of Washington Press, pp.27-31.
- Ferreira, J. L. (2009). Não é fácil... In F. M. Ramos, A. Rodrigues, J. L. Ferreira, & M. Portela (eds.), *Quatro Ensaios à Boca de Cena*. Lisboa: Edições Cotovia Lda. ,pp. 111-145.
- Filho, J. ([1974] 1986). *Defesa do património Sócio-Cultural de Cabo Verde*. Lisboa codex: Biblioteca Ulmeiro, p.57
- Geertz, C.(1973). *Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: E.d. Guanabara, pp.7-14.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial presença.
- Gumbe, J. (2006). Rituais como Conteúdos de Ensino da Educação Artística em Escolas Angolanas do 1º Ciclo, In *EnsinaRte- revista das artes em contexto educativo*,7 & 8, pp. 58-64.
- McFee, J. & Degge, R. (1977). *Art, culture and environment. A catalyst for teaching*. California: Belmont, Wadsworth Publishing.
- McFee, J. (1991). *Change and the cultural dimensions of art education*. Unpublished paper, University of Oregon.
- Moniz, E. (2009). *Africanidades versus Europeísmos, pelejas culturais e educacionais em Cabo Verde*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, pp. 137-138.
- Moura, A. (2000). *Prejudice Reduction in teaching and learning Portuguese Cultural Patrimony*. Tese de Doutoramento. Londres: Surrey/Roehampton University.
- Moura, A. (2001). Uma Perspectiva Global acerca da Arte, Cultura e Investigação, In Seminário de Investigação – Expressões Artísticas, Educação Física em Portugal. Braga: IEC, Universidade do Minho, pp.21-35.
- Moura, A; Cruz, A. (2005). Hiddenstream Art Forms: the Bridge Between Theory and Practice, In *International Journal Of Education Though Art*, ETA.Vol1.(3).pp.237-247,ISSN1743-5234, Intellect Ltd.
- Moura, A.& Cachadinha, M. (2007). A arte como instrumento de educação social e de desenvolvimento cívico-. In Oliveira, M.(org.). *Arte, Educação e Cultura*, Santa Maria (RS) UFSM, pp. 197-214.
- Semedo & Turano (1997). *O Ciclo Ritual das Festividades da Tabanca*

8

Figurado sortido: um brinquedo de barro

Assorted Figurine: A Clay Toy

Angélica Cruz

*Universidade do Minho, Portugal
angelicalimacruz@gmail.com*

RESUMO

A finalidade deste artigo é compreender o significado e a contribuição dos brinquedos tradicionais da região de Prado e das brincadeiras para a promoção da identidade e cultura local. Para tanto, será necessário entrecruzar passado, presente e futuro numa perspectiva interdisciplinar e dialogar com a arte, a antropologia e a história. Enfatiza-se a história do brinquedo de barro, o seu papel na arte e na cultura regional aliando-os a uma investigação desenvolvida no âmbito de um projecto de doutoramento em Educação Artística.

Palavras-chave: Arte. Brinquedo. Tradição do Barro.

ABSTRACT

The purpose of this article is to understand the significance and contribution of traditional toys from the Prado and play for the promotion of local culture and identity. For both, it will be necessary to lay past, present and future perspective interdisciplinary and engage with the art, anthropology and history. Emphasized the story of clay toy, your role in art and regional culture combining them to a research developed in the framework of a doctoral project in art education.

Keywords: Art, Toy, Tradition of clay.

Introdução

Desde os finais do séc. XIX que, em duas freguesias do concelho de Barcelos: St^a Maria e S. Martinho de Galego (fig.1), tem existido uma produção de figuras em barro que desempenhou até aos meados do século XX a função de brinquedo para crianças de condição precária, do mundo rural. Esta produção situada na bacia hidrográfica do rio Cávado, entre Braga e Barcelos, devido aos depósitos de argila do vale desse rio, foi conhecida por «Louça de Prado» e posteriormente por «Louça de Barcelos», produção essa que teve e continua a ter um peso significativo nesta região, uma vez que o barro que daí se extraía era matéria-prima de uma variedade de artefactos em barro (Braga, 1988:325), facto que vem corroborar a afirmação de Walter Benjamin (1992), segundo a qual o brinquedo está relacionado com a cultura económica e sobretudo técnica das comunidades.



Fig. 1- Galegos (freguesias de Santa Maria e São Martinho), no norte de Portugal

A mudança da denominação de «Louça de Prado», para «Louça de Barcelos» não é resultado da transferência de oleiros de Prado para Barcelos, mas sim de uma nova divisão administrativa operada em 1855, que levou a que as freguesias em questão passassem da alçada do então concelho de Prado para o atual concelho e Barcelos (Carneiro, 1962).

O termo «louça» englobava a louça propriamente dita (alguidares, cântaros, malgas, potes, pingadeiras etc.), alguns instrumentos musicais (cornetas, assobios e ocarinas) e os à altura denominados *bonecos de Prado*, que até aos meados dos anos 1960 do séc. XX, desempenharam a função de brinquedo, entendendo como brinquedo, qualquer objeto que apropriado por uma criança, independentemente de ser construído com essa finalidade, sirva de mediador entre ela e o real (Iturra, 1990). Segundo a tradição popular, já se produzia este figurado, pelo menos desde os meados do séc. XVI – lembremos o dito de frei Bartolomeu dos Mártires, no Concílio de Trento a propósito do modelo ideal de padre:

Só em Prado¹ conheço os que não pecam, mas esses são de barro. Se Vossa Santidade quer, para cá lhe mando alguns assim formados (Vieira, 1886).

Mesmo hoje, ainda é possível, em algumas localidades, ouvir comentários irónicos a pessoas demasiado exigentes e pretensiosas (quando apontam defeito ao namorado): - «Ah! Se o queres melhor, manda-o fazer em Prado». Estes brinquedos em barro, não foram nomeados sempre da mesma maneira. Nos finais do séc. XIX, Rocha Peixoto (1899), o primeiro investigador que escreveu sobre esta produção de artefactos em barro, no seu artigo «As Olarias de Prado», na

revista Portugália, referiu-se a essas figuras modeladas em barro como: *pequena estatuária*. Embora essas peças tivessem desaparecido, deixou-nos alguns registos descritivos e gráficos (fig. 2) dessa produção.



Fig. 2 – Registos gráficos, para o livro de Rocha Peixoto, feitas pela pintora Aurélia de Sousa (Vicente, 2016) Nesses registos gráficos podemos constatar a presença de um assobio, que confirma a função de brinquedo. Este autor, também lembra que a fabricação com destinos infantis é bem antiga, já nas palafitas da idade do bronze assim como nos túmulos de crianças de todas as regiões helénicas é possível encontrar objetos próprios para crianças (idem).

Posteriormente, já nos meados do séc. XX, numa tentativa de produzir mais em menos tempo, apoiaram o seu trabalho em moldes de gesso, embora algumas fossem acabadas à mão. Para me referir a este figurado, adoto a designação de *figurado sortido*, ouvida, pela primeira vez, à barrista Maria Sineta. Esta designação foi exemplar em termos de analogia, na medida em que

se enquadra numa relação direta com os «doços sortidos», vendidos também nas romarias. Ambos obedecem a um determinado número de exemplares que apesar de ser variado, era constante, tanto nos doces como no *figurado sortido*. Eram vendidos ao mesmo tempo e nos mesmos espaços, ligados a ritmos cíclicos e igualmente efémeros: uns porque se comiam, outros porque se partiam (Cruz, 2005).

Por serem baratos eram utilizados pelas crianças com certa liberdade, que muitas vezes conduzia ao seu fim, sem o drama dos brinquedos elaborados. Se se partiam ... na feira seguinte havia mais. Continham assim a ideia de repetição. Repetição que é, segundo Walter Benjamin, «a grande lei que rege acima de todas as coisas e ritmos individuais, o grande mundo do brinquedo: a lei da repetição. (...) nada torna a criança mais feliz do que o 'outra vez'» (Benjamin, 1992, p.175).

Podemos até hoje ver o *figurado* designado como: *pequena estatuária, bonecos, figurado sortido, figurado* ou mesmo *louça*, sem qualquer distinção entre o que eram representações de figuras e a louça propriamente dita. No entanto, hoje, a palavra mais abrangente e mais utilizada, dentro e fora da comunidade, é *figurado*. Penso que esta designação tem origem no vocábulo atribuído aos figurantes que desfilavam nas procissões exibindo iconografia religiosa (Cruz, 2005). O *figurado sortido* manteve, até década de 1960², as seguintes características:

- (i) As peças de *figurado sortido* eram pequenas (8cm X 8cm) e passaram a ser maiores, o que levou a que fossem, por vezes referidas, de *figurado grande*, como demarcação do *figurado sortido*;
- (ii) A técnica usada no *figurado sortido*, era a moldagem, embora algumas peças fossem concluídas com o recurso à modelação, sobretudo para os detalhes. Mais tarde, devido ao aumento das peças, recorrem ao uso do torno³, normalmente designado de «cabaço».
- (iii) As peças possuíam assobio. Com o seu aumento perdeu-se esse elemento que as caracterizava;
- (iv) O *figurado sortido* não era assinado, hoje todas as peças são identificadas;
- (v) A venda das peças tinha lugar nas festas e nas feiras (semanais, quinzenais, anuais);
- (vi) Além de ser uma lembrança, era vendido como brinquedo para crianças de uma classe social baixa.
- (vi) No *figurado sortido* não há criações individualizadas mas, apesar de ser variado, obedecia a um rol de figuras que era constante, como alguns exemplos: gémeos (fig. 3), menina na cadeira (fig. 4), músico (fig. 5), berço (Fig. 6) ferro (fig. 7), pomba (fig. 8), boi

(fig. 9), bode (fig. 10), sardão (fig.11), papagaio (fig. 12), ouriço-cacheiro (fig.13), porco (fig. 14), galinha com pintainhos (fig. 12).



Fig.3: Gémeos



Fig.4: Menina na cadeira



Fig.5: Músico



Fig. 6: Berço



Fig. 7: Ferro de passar



Fig. 8: Pomba



Fig. 9: Boi



Fig. 10: Bode



Fig. 11: Sardão



Fig.12: Papagaio



Fig.13: Ouriço cacheiro



Fig.14: Porco



Fig.15: Galinha com pintainhos

No rol deste *figurado sortido*, podemos constatar, para além das representações de animais, outras peças como o berço e o ferro de passar, que devido ao seu tamanho reduzido, são também considerados brinquedo: para brincar às casinhas.

Para lá de brincar, alguns animais, carregavam simbolismo e superstição como o sardão, o único que assobiava pela boca. O sardão ao contrário do que se passa com a cobra é considerado amigo dos homens e inimigo das mulheres e tem sempre uma conotação fálica (Cruz, 1993). É importante assinalar que estas representações (sardão e cobra), depois de meados do séc. XX, deixam de aparecer como peças isoladas e surgem integrados em peças do *figurado grande*, como elemento decorativo. Exemplo disso são os «galos» e «presépios», de Júlia Côta. Situação idêntica acontece com o «sardão», pois é possível vermos um sardão espalmado na barriga de uma mulher, feita pela barrista Maria Sineta que lhe chamou: - «Uma mulher c'um coraige», confirmando a ideia que o sardão é inimigo das mulheres e as ataca (Cruz, 2009). Podemos encontrar outro animal, o papagaio (fig.10) a lembrar a grande emigração nesta região do norte do país para o Brasil. Juntamente com estas peças, eram geralmente vendidos alguns instrumentos musicais como: o pífaro, a corneta, e ocarinas. Duas delas conhecidas por «cuco» e «rouxinol», produzem o cantar destes pássaros. Além destas com função lúdica, podemos assinalar outras representações que, relativamente à representação temática deste *figurado sortido*, assinalam cenas do quotidiano da vida rural, como a matança do porco.

Os temas da festa e da sexualidade não entram no rol de brinquedo, pois não possuíam assobio.

No mundo rural a noção de divertimento e descanso, está estreitamente ligada à religião e à festa; no polo oposto, está o trabalho. São práticas distintas: os domingos são dedicados à devoção, descanso e festa. Durante a semana trabalha-se. As festas minhotas eram e ainda hoje são, simultaneamente, profanas e religiosas. Têm lugar em torno do Santuário, lugar do sagrado. No espaço do arraial estão as tendas de «comes e bebes», vendas de artigos vários, tudo acompanhado de músicas, cantares e dançares. A festa vivida como acontecimento total significa uma rutura com o quotidiano, sendo um espaço de devoção, convívio e prazer. Podemos ver no *figurado sortido*, representações relativas a esses momentos.

Relativamente ao tema religião, não se encontram peças que direta ou indiretamente se relacionem com a religião e suas práticas, tanto nos registos dos finais do século XIX, na *pequena estatuária*, como no *figurado sortido*, facto que foi assinalado com estranheza pelo etnólogo português Rocha-Peixoto (1900:46) que diz:

O oleiro realizou quasi todas as composições (...), exceptuando, todavia, as imagens de devoção, facto para registro entre a população d'uma provincia onde a "religião constitue o fundo de toda a sua vida moral.

No campo da sexualidade, podemos assinalar uma única representação sexual entre animais, já referida no estudo de Rocha Peixoto e por ele intitulada de «facto natural», que representa um galo a galar uma galinha, que o *figurado sortido* deu continuidade.

As produtoras deste *figurado sortido* eram, na sua maioria, mulheres que recordam o modo como começaram esta atividade. De um modo geral, enquanto os seus familiares trabalhavam, elas modelavam pequenas figuras que depois eram cozidas e, muitas vezes, vidradas no forno, juntamente com a louça deles.

Metodologia

Este trabalho de investigação em torno do figurado desenvolveu-se em várias etapas. Assim, numa primeira fase de trabalho em bibliotecas para inventário de que já tinha sido publicado sobre este assunto, alternei com o trabalho de campo que foi inicialmente conduzido através de entrevistas informais – longas conversas com os barristas, suas famílias e vizinhos – e teve como objetivo quebrar certas barreiras e reservas, condições essenciais para que o diálogo fosse mais aberto e verdadeiro.

Numa segunda fase e já depois do balanço da bibliografia consultada em termos de podermos avaliar em que aspetos ela era omissa e precisava de ser completada pelo trabalho de campo, foi iniciada uma nova fase, mais programada e sistematizada, seguindo as seguintes vertentes:

- Entrevistas aos barristas já em função da informação que interessava recolher.
- Registos fotográficos e gráficos de peças, de fornos, de habitações, feitos quer nas casas dos barristas, em coleções particulares e no Museu de Olaria
- Pesquisa nos arquivos das câmaras municipais de Barcelos, Braga e Vila Verde, onde foram consultados os recenseamentos eleitorais desde os finais do século XIX, até à atualidade, uma vez que os anuários publicados pelo Instituto Nacional de Estatística eram omissos, no que concerne à indicação das profissões.
- Colheita de dados nos arquivos paroquiais das freguesias de Santa Maria e S. Martinho de Galegos, onde encontramos elementos mais atualizados e detalhados sobre a profissão do oleiro que pode abarcar não só os artesãos de figurado, rodistas e modelistas, categorias que não vêm referenciadas nos recenseamentos.
- Recolha de informação sobre o figurado como mercadoria em lojas de artesanato, centros de turismo, feiras, mercados e, como peça de arte em museus e coleções particulares.

Terminado este trabalho iniciámos a fase de seleção e sistematização do trabalho recolhido; Descrição dos locais de trabalho e descrevendo todo o processo de produção, desde a recolha de matérias-primas até à fase final de execução da peça. A última parte foi dedicada aos temas atuais do figurado.

Entrevistas aos Barristas

A recolha de dados permitiu perceber o processo de toda a cadeia operatória da elaboração do figurado de sortido, como testemunham a minha lembrança e a de Júlia Côta:

Mas esse era o que se vendia antigamente, era para vender à canalha (crianças), nas feiras; só se pintava metade da blusa. Só se pintava a parte da frente, por trás era tudo barro. A minha mãezinha, pintava assim, mas era toda a gente.

Mistério confirma:

Isso havia, havia aí umas mulherzinhas que faziam disso, mas já morreram todas!

Júlia Ramalho acrescenta:

Fazia-se quando eu era pequenina e acabou. Já nem há formas daquilo! Eu não sabia fazer esse figurado, porque a minha avó (Rosa Ramalho) também nunca fez. Nunca se dedicou a fazer o figurado todo, porque também não tinha as formas, e mesmo à forma dava muito trabalho. Ainda agora, se aparecer isso na feira, não dão valor. Era ... era mesmo para vender nas romarias, para as mães darem às crianças. Não se valorizava muito. A minha avó fazia à mão e fazia o sardão que também estava incluído e tocava pela boca.

Tal como na agricultura, no barro não se trabalha por escolha, mas por nascimento. Nascer, viver e aprender faziam parte de um crescimento interligado no seio da família. Portanto é impossível definir com precisão o momento em que começaram a aprender a trabalhar o barro. É comum ouvir-se: - «Isto do barro não se aprende, a gente vê e faz».

Em Portugal, as décadas de quarenta e cinquenta do séc. XX foram muito difíceis e ainda são lembradas como «os anos da fome». Os oleiros e oleiras lembram esse tempo em que, para lá do trabalho do barro, trabalhavam a dias na lavoura. Ana Baraça, quando ainda pequena, costumava ir com o gado: «e, pelos caminhos, com a lama fazia pombinhas, mas só comecei a vender quando tinha 16 anos. Era a necessidade e a ‘paixão’ que tinha». A filha, Rosalina Baraça lembra:

Eu, na idade de 7/8 anos, o meu primeiro trabalho foi ir com um rancho de ovelhas e carneiros que tinham os meus Pais. Ia paste-las até ao meio-dia. E depois ao meio-dia, vinha e o meu pai e a minha mãe diziam: - Olha, agora tens de fazer um cento de bonecos até à noite.

Era duro trabalhar no inverno para ter produção suficiente para vender nas feiras no verão. Júlia Côta comenta:

(...) o trabalho no campo no inverno, aquecíamos. E a gente no barro... aquela neve entranhava-se... e a gente ficava com as mãos pecas! (...) Conseguíamos trabalhar com a água morna, (...) O meu falecido pai saía com as mãos da «roda»... pareciam cortiça!

As palavras de Rosalina Baraça revelam que não trabalhar aos domingos e dias de festa era um luxo só para alguns:

Ao Domingo, era lavar roupa, (...) botar louças ao sol, furá-las, passá-las a pincel, ir à missa, ir ao terço, ajudar a mãe na cozinha e era assim a nossa vida!

Transportavam cargas pesadas à cabeça, trabalhavam lado a lado com o homem longas horas, e no fim do dia, ainda tinham energia suficiente para cuidar das crianças, da casa, preparar refeições, e, se necessário, trabalhar pela noite adentro – a fiar, escolher feijões, encabar cebolas, remendar roupas, ou no caso destas barristas, fazer figurado.

O poder económico nesta zona agrícola provinha de dois vetores: a lavoura e a olaria, ambos produtos da terra. Na olaria, a matéria-prima era uma espécie de terra: o barro, que não era extraído das propriedades dos oleiros, porque as não tinham. A matéria-prima de que precisavam iam adquirir-la nas terras dos agricultores que, nesta região do norte de Portugal, tinham um estatuto superior aos oleiros. Lembremos que o pior que podia acontecer a um agricultor, era uma filha sua casar com um «forriqueiro»: nome depreciativo para designar a profissão de oleiro.

Era normal trabalharem os dois, mulher e homem no barro, só que havia divisão de tarefas: o homem só trabalhava no torno, no espaço da casa, enquanto a mulher acumulava a atividade de produção e venda de figurado com o trabalho de cuidar da casa, dos filhos, de uma pequena horta e ainda tinha a seu cargo a venda do produto de ambos. Rosalina Baraça confirma esta situação:

Eu até tenho lá um irmão, em Lamego, que morreu à minha mãe, por ocasião da feira, e ficou lá!

A perpetuação da desigualdade assentava precisamente na divisão de trabalho por sexos. Em crianças, os rapazes aprendiam a trabalhar na roda com o pai, enquanto as raparigas eram iniciadas e encaminhadas nos trabalhos domésticos e no figurado, pela mão de uma mulher, normalmente a mãe.

Escolarização

Na primeira metade do século XX, no tempo em que estas barristas cresceram, a escolarização era um obstáculo para as famílias pobres, uma vez que o investimento que faziam em ter filhos se convertia em mais mão-de-obra. Esta era uma forma de investimento económico. No caso

das raparigas, uma vez que a escolaridade não era obrigatória, não frequentavam a escola. A barrista Júlia Côta confirma:

Somos oito irmãos e só sabia ler, veja bem, o mais velho e o mais novo [rapazes]. Nós, raparigas, não aprendemos. Foi uma grande tristeza! Nenhuma sabe ler...

É evidente também nas palavras de Rosalina Baraça:

(...) ele [pai] só nos queria ali para trabalhar... (...) A minha mãe chegou-nos a dizer que ele disse: «Eu só queria que estas raparigas crescessem para trabalhar, pr'a me ganhar dinheiro».

Na verdade, a escola obrigatória era diferente para os rapazes e raparigas, os primeiros eram obrigados a fazer a 4ª classe enquanto que as raparigas somente a 3ª classe (Carvalho, 1996). A introdução da escola obrigatória, em Portugal, só começou em 1969 (idem.)

Estas barristas estiveram, na sua comunidade em desvantagem, na medida em que o seu trabalho era feito sozinho, enquanto que o do homem oleiro era apoiado pela mulher e por outros membros da família. Com as mulheres barristas de Galegos, a maternidade nunca foi um problema até elas adquirirem visibilidade no mundo da arte. Quando faziam *figurado sortido* não havia uma clara separação deste tipo de atividade com as tarefas domésticas. O aumento da sua visibilidade não alterou o seu relacionamento das atividades domésticas com as de produção de *figurado sortido*.

A *dupla jornada* (trabalho doméstico não remunerado e trabalho fora de casa remunerado), foi possível até aqui, mas a partir de um certo protagonismo e uma dedicação mais exclusiva a esta atividade elas, como em muitos casos na sociedade, vão ter que arranjar alguém menos visível que as apoie em «serviços tão insignificamente essenciais que nem merecem menção, por ser impossível imaginar o dia-a-dia sem eles» (Santos, 1980, p. 120).

Nesta comunidade de Galegos as atividades do barro têm sobrevivido na medida em que têm sido apoiadas pelo grupo familiar. Penso que será difícil uma mulher manter-se só, nesta atividade, sem alguém que a vá apoiando no trabalho do barro e na manutenção da casa. Num tempo em que os valores na arte *mainstream*⁴ estão a ser questionados, estudar estas tradições pode contribuir para o atual conhecimento dos valores em geral, particularmente em relação ao olhar sobre o valor dado às formas *hiddenstream* (Collins & Sandell, 1997) em arte, na sociedade portuguesa, onde teoria e prática artísticas são ainda controladas e guiadas por uma estrutura de poder organizado financeiramente e no qual as mulheres são raramente representadas.

Conclusão

Trabalhar no *figurado sortido*, era seguir normas e preceitos. As pessoas sabiam que algumas peças eram melhores que outras, mas segundo Becker (1982), era uma coisa de menor importância. Um trabalho que se faz normalmente e que ao ser embelezado tem, segundo Mauss (1972, p.109), «valor acrescentado».

Segundo Bachelard (1960) há sempre uma criança em todo o adulto e o devaneio sobre a infância é um retorno à infância pela memória e imaginação. Há em nós uma infância reprimida, que emerge quando algumas imagens nos tocam e nos fazem esquecer tudo o resto. Fico agora a imaginar o prazer de alguns leitores ao reencontrar nesta visitaçã, o país de infância e juventude, através deste figurado.

Se ao barro deram forma, também ele deu, e continua a dar forma às suas vidas. Na verdade, esta produção artística é uma celebração das «coisas» do dia-a-dia. Se a arte é uma linguagem através da qual o pensamento humano dá expressão, poderíamos dizer que o figurado é um contendor de «vida». Usam as mãos tal como usam as palavras, como uma forma de expressar as transformações vivenciadas ao longo das suas vidas. De certo modo são contadoras de histórias: à medida que fazem, vão contando e, tal como nas histórias, a «repetição imprecisa» (Wallis, 1993, pxiii) não tem problema, nem tão-pouco as diferenças no contar: «Quem conta um conto acrescenta um ponto».

Notas:

5. Nome do concelho a que pertenciam as freguesias, Stª Maria e S. Martinho de Galegos, até 1855, onde se fazia e ainda se faz figurado em barro.
6. Só mais tarde, pela década de 1960, começa a ser valorizado por pessoas estranhas à comunidade, concretamente por professores da Escola de Belas Artes do Porto, facto que originou mudanças no figurado sortido.
7. Designado localmente por «roda de oleiro».
8. Mainstream: atividade artística associada a conceitos e mitos tais como talento, génio, criatividade, obra-prima, avant-garde e carreira. Ideias que são maioritariamente aceites por um grupo ou sociedade (Collin & Sandell, 1997).

Referências bibliográficas

- Bachelard, Gaston (1960). *La poétique de la Rêverie*, Pais: Puf.
- Becker, Howard Becker (1982). *Art Worlds*, Los Angeles: Univ. of Califórnia Express.
- Benjamin, Walter (1992 [1928]). *O Brinquedo e o Jogo, Sobre arte, técnica, Linguagem e Política*, Lisboa: Relógio D'Água. (1ª edição).
- Braga, Maria Amália (1988). *Arenas e depósitos associados da Bacia de Drenagem do rio Cávado (Portugal). Contribuição para o Estudo da Arenização*. Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho.
- Collins Georgia & Sandell, Rence (1987). Women's Achievements in Art: An Issues Approach for the Classroom, in *Art Education*, May, vol. 40, nº 3, pp. 12-21.
- Carneiro, Lapa (1962). *Donde vem a confusão entre louças de Prado e louças de Barcelos*, Barcelos: Cadernos do Museu de Barcelos.
- Carvalho, Rómulo (1996). *História do Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Cruz, Angélica (1009). *Artes de mulheres à altura das suas mãos: O figurado de Galegos revisitado*, Porto: Edições Afrontamento.
- Cruz, Angélica (2005). Figurado de Galegos: a vida das formas e as formas de vida, in (coord.) Fernandes Isabel, *Figurado português- de santos e diabos está o mundo cheio*, Porto: Livraria Civilização Editora. ISBN 972-26-2393-1, ISBN: 978-972-36-1044-4.
- Cruz, Angélica (1999). Forms of life and the Life of Forms, In *Journal of Art & Design Education*, Vol. 18, Number 2, NSEAD, UK
- Iturra, Raul (1990) *O jogo infantil numa aldeia Portuguesa*, Associação dos Jogos Tradicionais da Guarda, Guarda.
- Mauss, Marcel (1972). *Manual de Etnografia*, Lisboa: Editorial Pórtico.
- Peixoto, Rocha (1900) As Olarias de Prado, in *Portugália*, vl. I nº 2, Porto, pp. 227-270.
- Santos, Maria Irene (1980). A escrita na Vida da Gente: sobre Autobiografias Operárias, in *Revista Crítica de Estudos Sociais*, 4-5, pp. 117-127.
- Vicente. Filipa (2016) *Aurélia de Sousa, Mulher Artista (1866-1922)*, (coord.) Filipa Vicente. Lisboa: Tinta-da-china.
- Vieira, José Augusto, (1886), *O Minho Pitoresco*, Lisboa: I, p. 408.
- Wallis, Brian (1993). Telling Stories: A Fictional Approach to Artists' Writing, in Wallis, Brian (ed.) *Blasted Allegories: An Anthology of Writing by Contemporary Artists*, New York: The New Museum of Contemporary Art, p. xii-xviii.

9

Artes e Educação Cultural: Uma Avaliação de Impacto

Arts and cultural education: an impact assessment

Gemma Carbó Ribugent

*University of Girona, Spain
gemma.carbo@udg.edu*

RESUMO

A educação artística e cultural da escola digladia-se, hoje em dia, com o aumento da migração e do multiculturalismo, bem como com o desenvolvimento da economia criativa. As escolas têm um papel a desempenhar para auxiliar os jovens a desenvolver uma consciência segura de si mesmos, tanto como indivíduos como membros de vários grupos dentro da sociedade. Estes desenvolvimentos representam uma série de desafios para a educação artística. A ConArte Internacional é uma entidade alicerçada na colaboração entre a Cátedra de Políticas Culturais da UNESCO, a Cooperação da Universidade de Girona e a ConArte México. O objetivo é trabalhar em conjunto em diferentes projetos focados na educação e capacitação de jovens, de ambos os sexos, através das artes, nas escolas públicas. O projeto "Plantadores" é um programa bienal de educação artística que insere a educação musical, a dança e o teatro nas escolas. Uma avaliação de impacto do projeto "Plantadores", com base em dados quantitativos e qualitativos obtidos a partir de pesquisas e entrevistas realizadas com alunos durante e após o final do projeto e dois grupos de controlo, foi realizada para os cursos 2014/15 e 2016/16. O artigo apresenta os resultados e analisa a situação da educação artística e cultural inovadora, em Espanha.

Palavras-chave: educação artística e cultural, avaliação de impacto, escolas públicas, multiculturalismo

Abstract

Arts and cultural education at school fights today with increased migration and multiculturalism as well as with the development of the creative economy. Schools have a part to play in helping young people to develop a secure sense of themselves, both as individuals and members of various groups within society. These developments pose a number of challenges for arts education. ConArte Internacional is an entity based on the collaboration between the UNESCO Chair in Cultural Policies and Cooperation of the University of Girona and ConArte México. It aims to work jointly on different projects focused on the education and empowerment of young people, boys and girls, through the arts in public schools. The project "Planters" is a biennial arts education program introducing music, dance and theatre education in schools. For the 2014/15 and 2016/16 courses, an impact assessment of the "Planters" project was carried out based on quantitative and qualitative data obtained from surveys and interviews conducted with students during and after the end of the project and two control groups. The article presents the results and analyses the situation for innovative arts and cultural education in Spain

Keywords: arts and cultural education, impact assessment, public schools, multiculturalism

Introducción

España, como otros países de Europa, ha experimentado un rápido aumento de la inmigración en las últimas dos décadas y Cataluña ha sido el principal destino de inmigrantes seguido por

Madrid (INE, 2015). Los desafíos de la gestión de la inmigración en Cataluña han dado lugar a una concentración de inmigrantes en localidades específicas, dentro o en las afueras de las zonas urbanas de la región. (Bayoa-I-Carrasco & Gil-Alonso, 2013). Esto, combinado con los limitados esfuerzos emprendidos por las autoridades educativas para garantizar la distribución equilibrada de estudiantes de diferentes entornos socioeconómicos en diferentes escuelas (Bonal, 2012), ha resultado en una alta concentración de estudiantes socialmente desfavorecidos en ciertas escuelas de la región y una llamada "concentración de la complejidad educativa" (SÍNDIC, 2016).

Las escuelas de alta complejidad de Cataluña se definen a partir de una serie de diferentes características, especificadas por el *Departament d'ensenyament de Catalunya*, como las condiciones socioeconómicas de las familias de las escuelas, la diversidad de los estudiantes, la movilidad, las ausencias y la demanda de matrícula. La combinación de diferentes factores que definen y se ponen en juego en las escuelas de alta complejidad parece plantear dificultades para gestionar el entorno de aprendizaje y limitar el rendimiento académico. En 2013, por ejemplo, el porcentaje de estudiantes que no adquirió el mínimo requerido de competencias claves al final de 6º de primaria, según medición realizada por el examen estatal anual realizado al final del ciclo de primaria en Cataluña, fue del 30% para escuelas de alta complejidad, es decir, dos veces más altas que en otras escuelas (Rodríguez 2013).

Mejorar las oportunidades de aprendizaje y los resultados en dichas escuelas es, por lo tanto, un importante desafío político y social en Cataluña, por ello un número creciente de iniciativas han comenzado a explorar las posibilidades de aprovechar el potencial transformador de la educación artística para contribuir a dicho desafío. (Carbo et al. 2017). Esto está en concordancia con los hallazgos recientes de que el acceso a los recursos educativos y culturales se encuentra en la raíz de las desigualdades socioeconómicas presentes en los resultados económicos en todo el mundo. (Pokropek et al., 2015). Sin embargo, comprender si la educación artística en particular puede mejorar el rendimiento académico sigue siendo una cuestión en debate, y el presente estudio pretende contribuir a dicho debate a partir del análisis de un proyecto educativo artístico, implementado en el marco de asignaturas educativas obligatorias en 5 escuelas primarias y 3 institutos de secundaria de alta complejidad en Cataluña.

En el estudio, primero definimos el marco teórico basado en una visión general de los conceptos e investigaciones relevantes, luego presentamos la metodología de investigación empleada y discutimos los resultados.

La educación artística como un medio para mejorar el rendimiento académico

La educación artística se ha propuesto como un vehículo para la transformación individual y social y es cada vez más utilizada como un medio para involucrar a las personas en situaciones de vulnerabilidad, situación que los métodos educativos tradicionales no logran. (Alemán et al., 2016, Kinder y Harland, 2004; Jiménez, Ed., 2012, Coemans y Hannes, 2017). Podría decirse que el hecho de la educación artística involucra una gama más amplia de inteligencias que los métodos de enseñanza tradicionales basados en la lógica (Howard, 1999), permite reducir el enfoque en la escritura y acceder a capas más profundas de significado, permitiendo medios alternativos de expresión (Foster, 2012), proporciona, además, un refuerzo positivo de los esfuerzos, de los modelos de conducta positivos, de los procedimientos negociados y de un entorno seguro para la asunción de riesgos (Bryce et al., 2004), entre otros, también facilita el compromiso de aquellas personas que tiene mayor dificultad para comprometerse, y con frecuencia presentan menos capacidad para entregar su opinión. De hecho, un análisis basado en cuatro conjuntos de datos longitudinales de EE.UU. Revela que las personas de entornos socioeconómicos desfavorecidos fuertemente involucrados en la educación artística tienen mayores logros académicos y compromiso social más tarde en la vida, que aquellos que no participan en las artes, y curiosamente, la mayoría de las relaciones positivas entre la participación artística y los resultados académicos se aplican solo a los llamados jóvenes en riesgo, mientras que la educación artística y el compromiso cívico se correlacionan positivamente tanto para los jóvenes en riesgo como para el grupo de mayor estatus socioeconómico (Catterall et al, 2012). Sin embargo, como señalan los autores, los resultados se basan en correlaciones estadísticas observadas y no respaldan una relación de causa y efecto entre la educación artística y los logros académicos o el compromiso civil. Esto último requiere más investigaciones sobre los conocimientos, actitudes y habilidades desarrolladas por la educación artística que contribuyen a mejorar los resultados del aprendizaje, y un diseño de investigación más controlado.

Con respecto a las posibles vías de impacto, un importante compendio de investigación en educación artística editado por Deasy (2002) identificó 65 relaciones centrales, o canales, a través de los cuales se descubrió que el aprendizaje en las artes estimula y permite un mayor rendimiento académico. Los autores dividen estos canales en dos principales vías causales, a saber, cognitiva (basada en habilidades) y afectiva (basada en la motivación) y concluyen que la investigación adicional, particularmente sobre las meta habilidades o hábitos de pensamiento desarrollados por la educación artística que faciliten el aprendizaje futuro fuera del artes, entre otros, es un camino prometedor para futuras investigaciones (Deasy Ed., 2002). Una visión más

reciente de la investigación sobre los llamados efectos de transferencia de la educación artística, que explora la capacidad de la educación artística para desarrollar "habilidades para la innovación", definidas como habilidades técnicas (contenido y conocimiento de procedimientos), habilidades en pensamiento crítico y creatividad, comportamiento y habilidades sociales (como la persistencia, la confianza en sí mismo, la comunicación y la colaboración) encuentran pruebas concluyentes limitadas, particularmente con respecto al potencial de la educación artística para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y creativo y de las habilidades conductuales (Winner et al., 2016). La principal debilidad de la investigación existente sobre el tema es el sesgo de autoselección en las evaluaciones de impacto de muchos programas educativos artísticos, el enfoque limitado en cómo la educación en las artes podría ayudar a desarrollar meta habilidades que puedan ayudar al pensamiento crítico y creativo, a la transferencia de habilidades y a la comprensión limitada de los factores motivacionales reales que conducen los efectos emocionales en otros dominios académicos (Winner et al., 2016).

Considerando el debate académico abierto sobre el tema y la relevancia política de generar conocimiento concluyente que pueda ayudar a tener mayor información a los formuladores de políticas y a los profesionales involucrados, este documento presenta los resultados de un estudio sobre los impactos de un proyecto educativo de las artes, implementado en 8 escuelas públicas en Cataluña entre 2014-2016. El estudio está diseñado con vistas a abordar algunas de las deficiencias conceptuales y metodológicas claves de la investigación mencionada anteriormente. El marco teórico empleado y el contexto de la investigación se discuten a continuación.

Contexto de Investigación y Marco Teórico

El estudio se basa en los resultados de la evaluación realizada del proyecto de educación artística de ConArte Internacional llamado "Planters" (ConArte Internacional, 2017). Durante los años académicos 2014-2016, el proyecto introdujo la educación profesional de música, danza y teatro co-impartida por artistas y maestros de escuela en el marco de las clases de educación obligatoria en 5 escuelas primarias y 3 institutos de secundaria de alta complejidad en cuatro municipios de la provincia de Girona, España (ConArte Internacional, 2017). Los estudiantes participantes también asistieron a espectáculos artísticos y presentaron los resultados de su trabajo en sus respectivas asignaturas, en los conciertos y presentaciones escolares de fin de año o en festivales y eventos de la comunidad local.

Contribuir a mejorar el entorno escolar y aumentar las capacidades de aprendizaje de los beneficiarios del proyecto en los centros educativos participantes es un objetivo explícito del proyecto. Para evaluarlo, los autores realizaron un estudio centrado en la identificación de impactos en cuatro categorías diferentes: logro académico, cohesión social, interculturalidad y participación en la vida cultural (ConArte Internacional, 2017). En este artículo nos enfocaremos solo en la categoría de los logros académicos.

De acuerdo con investigaciones previas en el campo de los estudios de transferencia, observamos los registros académicos como un dato que refleja el rendimiento académico y exploramos las dos principales vías de impacto identificadas, a saber, cognitiva y afectiva. Con respecto a la vía afectiva, observamos específicamente la motivación. Con el fin de obtener una mejor comprensión de su papel en la explicación de posibles efectos indirectos, exploramos la motivación general de los estudiantes para asistir a la escuela y asistir a clases de arte, los aspectos de la escuela que les resultan más motivadores y los aspectos específicos de los "Planters". Los maestros (en el caso de estudiantes de escuela primaria) y las clases que les resultan más motivadores (en el caso de estudiantes de secundaria). Con el fin de capturar los cambios cognitivos como resultado del proyecto que pueden contribuir a un mejor rendimiento académico, exploramos la noción de creatividad de los estudiantes (en los estudiantes de secundaria) como un indicador de metaconocimiento transferible.

Metodología de investigación

El estudio se basa en tres tipos de datos, a saber, registros académicos, una encuesta estudiantil realizada durante y al final del proyecto, y entrevistas con maestros seleccionados, artistas y estudiantes involucrados en el proyecto que se describen con más detalle a continuación.

Los datos de los registros académicos reflejan los cambios en las calificaciones (el promedio de todas las materias) para el año académico previo al inicio del proyecto (2012-2013) y al final del segundo año de implementación del proyecto (2015-2016) para una muestra de 167 estudiantes (93 estudiantes de primaria y 74 de secundaria) y un grupo de control en el nivel secundario. El grupo de control está formado por estudiantes de una de las mismas escuelas secundarias incluidas en la muestra del estudio, pero un año más jóvenes que los estudiantes del proyecto "Planters" que se unieron al proyecto en 2016/2017.

La encuesta incluyó preguntas abiertas y cerradas relacionadas con los indicadores de cambios cognitivos y afectivos descritos en la sección teórica anterior. Se llevó a cabo en dos momentos, en febrero de 2016, conocida como la fase "durante" la implementación del proyecto, y en

octubre de 2016, es decir, cuatro meses después del final del proyecto, denominada evaluación "ex post". Las encuestas "durante" y "ex post" incluyeron 153 y 152 estudiantes, respectivamente, de tres escuelas primarias (111 estudiantes) y dos escuelas secundarias (194 estudiantes) que participaron en el proyecto. Además, se incluyeron en el estudio dos grupos de control (uno para cada nivel) de 84 estudiantes en total. Los estudiantes del grupo de control, como en el caso de los registros académicos, son un año más jóvenes que los estudiantes que participaron en el proyecto y completaron la encuesta como una medida para obtener datos de referencia para la evaluación de su participación en el proyecto, que comenzó en el año académico 2016/2017.

Finalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los artistas y profesores involucrados en el proyecto al final del proceso. Dichas entrevistas se incluyeron en el estudio con el fin de triangular y complementar los datos académicos y los datos de la encuesta y ayudar a la interpretación de los resultados observados.

El análisis, si bien se basa en datos cuantitativos, compara los resultados de las diferentes fases del proyecto y los grupos de control de forma cualitativa. El objetivo es proporcionar información adicional sobre cómo la educación artística puede estimular y permitir el aprendizaje y el logro académico fuera de las disciplinas artísticas específicas que podrían utilizarse en el diseño de iniciativas e investigaciones relacionadas. Dado que las clases de educación artística investigadas en el estudio se implementaron en el marco de las clases de la escuela obligatoria y los grupos de tratamiento y control podrían considerarse aleatoriamente asignados, el estudio no está sujeto a un sesgo de autoselección y proporciona evidencia adicional importante al debate sobre la capacidad de la educación artística para estimular y contribuir al aprendizaje fuera de las artes.

Análisis de datos y resultados

Registros académicos

En el análisis comparativo de los registros académicos se encuentra que, mientras los registros académicos de la mayoría de los estudiantes (67%) del grupo de control se deterioraron en el período examinado, la mayoría de los estudiantes de secundaria que participaron en los "Planters" mejoraron (54%) o mantuvieron (22%) sus registros académicos para el mismo período de tiempo (ver Tabla 1).

Una comparación entre los cambios en los registros académicos de los participantes del proyecto de escuelas primarias y secundarias también revela que un mayor porcentaje de

estudiantes en el nivel secundario mejoró su rendimiento académico en comparación con el nivel primario (54% en el nivel secundario 30% en el nivel primario) Si bien la falta de datos previos al estudio y un grupo de control para la escuela primaria dificultan la obtención de conclusiones definitivas, la información adicional proporcionada por los resultados de la encuesta también implica un mayor impacto de la participación en el rendimiento académico entre estudiantes de educación secundaria más que entre estudiantes de educación primaria (ver más abajo). Esto puede reflejar una amplia gama de otras diferencias entre estudiantes de primaria y secundaria o impactos menos directos y posiblemente desfasados en el tiempo de la participación en las artes en el caso de los estudiantes de escuela primaria. En cualquier caso, este es un problema que requiere más investigación.

	Empeoran	Sin cambios	Mejoran
Planters (Primaria)	18%	52%	30%
Planters (Secundaria)	24%	22%	54%
Control (Secundaria)	67%	9%	24%

Tabla 1: Cambios en el rendimiento académico de los estudiantes del grupo de tratamiento y control para el período 2013 / 2014-2015 / 2016.

Motivación para asistir a la escuela / instituto

El estudio no encuentra diferencias importantes en la motivación general para asistir a la escuela entre los participantes del proyecto y los estudiantes que no han participado en el proyecto en base a las respuestas a la pregunta: "¿Te gusta ir a la escuela?" (Ver tabla 2).

Sin embargo, los resultados de las entrevistas con docentes sugieren que la motivación de los participantes en el proyecto aumentó en el curso de la implementación, como lo refleja la reducción del ausentismo escolar y los incidentes de mala conducta entre los estudiantes a lo largo del curso, un hallazgo que está en línea con otros estudios relacionados (Aleman et al., 2016), y que sugieren que esos son indicadores de impacto importantes a considerar en futuras investigaciones.

Una mirada más cercana a las diferencias entre los participantes de primaria y secundaria en el proyecto también encuentra una diferencia notable en los niveles de motivación, con una motivación general mucho más alta entre los estudiantes de primaria respecto de los de secundaria y una leve disminución en la motivación entre los estudiantes de primaria y un aumento en motivación entre los estudiantes de secundaria entre las diferentes fases del

proyecto. Esto está en línea con lo discutido anteriormente respecto de las diferencias en rendimiento académico entre los dos grupos de edad que participan en el proyecto, sugiriendo que los cambios en la motivación como resultado de la educación artística pueden jugar un papel más importante en la explicación de los posibles efectos de transferencia de la educación artística entre estudiantes de secundaria, pero esta es una hipótesis que requiere profundizar la investigación.

		Control	Durante	Ex-post
Primaria	Sí	100%	95.5%	88.6%
	No	0%	4.5%	11.4%
Secundaria	Sí	70.3%	61.6%	73.1%
	No	21.8%	37.2%	26.9%
	No responde	1.6%	1.2%	0%

Tabla 2: Motivación para ir a la escuela recogida por las respuestas a la pregunta "¿Te gusta ir a la escuela?"

Áreas de mayor motivación

Una mirada más cercana a los aspectos de la escuela que motivan a los estudiantes de forma más concreta muestra algunas diferencias importantes entre los estudiantes que participaron en "Planters" y los que no (ver Tabla 3). Cabe destacar que un mayor porcentaje de estudiantes que participan en el proyecto están motivados para "aprender" (22.2% durante y 24.3% al final del proyecto) que en el grupo de control (6%) y la motivación de los participantes del proyecto para aprender es más alta al final del proyecto que en las primeras etapas del proyecto. Este hallazgo sugiere que la motivación para aprender podría ser una vía de transferencia importante y debería recibir mayor atención en estudios posteriores.

Los participantes del proyecto también están más motivados por sus profesores (14.3% durante y 6.6% al final del proyecto) en comparación con 4.8% para el grupo de control. Investigaciones anteriores han resaltado la importancia de los educadores de arte como modelos de roles, pero las entrevistas realizadas con los participantes del proyecto también resaltan la importancia de la actitud y la capacidad de los profesores para empatizar con los estudiantes como factores motivadores importantes.

	Control		Durante		Ex-post	
	Total	Relativa	Total	Relativa	Total	Relativa
Compañeros(as)	26	31%	49	32%	54	36%
Profesores(as)	4	4.8%	22	14.3%	10	6.6%
Aprender	5	6%	34	22.2%	37	24.3%
Asignaturas específicas	21	25%	34	22.2%	43	28.3%
Otros	29	36%	31	20%	30	20%
No responde	7	8%	4	2%	15	10%
Total estudiantes	84		153		152	

Tabla 3: Aspectos de la escuela que los estudiantes encuentran más motivadores.

Nota: La tabla refleja los datos de los estudiantes primarios y secundarios combinados. Algunos estudiantes mencionaron más de una respuesta, pero los porcentajes se calculan en función del número total de estudiantes para cada grupo.

Motivación para las clases en general y "Planters"

Una evaluación comparativa de la motivación del estudiante con respecto a sus clases en general, a diferencia de las clases de arte incluidas a través del proyecto, no encuentra diferencias significativas entre los niveles de motivación general durante y al final del proyecto. El interés en las clases de "Sembradoras" es mayor durante la implementación del proyecto (83.7%) que al final (73.8%), sugiriendo que la motivación generada por las clases de arte es un fenómeno dependiente del tiempo que abre ventanas de oportunidades. No obstante, la medida en que se capturan o no, probablemente dependa de las oportunidades de aprendizaje simultáneo disponibles en otros campos.

	Control	Durante	Ex-post
Motivación por las clases (en general)	83.3%	73.2%	74.1%
Motivación por las clases "Planters"	-	83.7%	73.8%

Tabla 4. Motivación relativa para diferentes tipos de clases.

Cabe señalar nuevamente que la mayoría de las diferencias observadas reflejan cambios en la motivación entre los estudiantes de secundaria, ya que los niveles de motivación tanto para las

clases en general como para las clases de "Planters" entre los estudiantes de primaria son cercanas al 100% (ConArte Internacional, 2017). De hecho, las entrevistas con estudiantes de primaria confirman su alta motivación e indican que la oportunidad de que los estudiantes aprendan a tocar un instrumento musical es particularmente motivante. Curiosamente, a nivel de escuela secundaria, los estudiantes se refieren a la posibilidad de que el proyecto "Planters" les permite aprender no solo diferentes cosas sino que también de una manera diferente que los impulsa a superar desafíos personales, como por ejemplo hablar en público.

Aspectos positivos de los docentes del proyecto "Planters" (indicador solo para estudiantes de primaria)

Contiene las respuestas a la pregunta sobre qué aspectos de los "Maestros" destacan favorablemente los estudiantes de primaria, en este caso confirman referencias anteriores a la capacidad de los docentes para ser amables y pacientes con los alumnos(as), además de su capacidad para enseñar bien. La consideración de que las clases son consideradas "divertidas" por los estudiantes, parece aumentar su importancia con el tiempo, sugiriendo que estos son aspectos motivacionales que van más allá del efecto "novedoso" del proyecto específico y que podrían informar enfoques de enseñanza en otros campos.

	Durante		Ex-post	
	Total	Relativa	Total	Relativa
Profesor/a enseña bien	40	59,7%	16	36,4%
Profesor/a es amable/paciente	14	20,9%	15	34,1%
Profesor/a toca y/o canta bien	10	14,9%	5	11,4%
Clases divertidas	9	13,4%	8	18,2%
Agrado pero sin especificar	1	1,5%	5	11,4%

Table 5: Características de los profesores de arte que los estudiantes de primaria encuentran motivadores

Aspectos positivos de las clases del proyecto "Planters" (indicador solo para estudiantes de secundaria)

En secundaria, la posibilidad de desarrollar habilidades artísticas dentro de una disciplina artística específica es el aspecto de las clases de arte más valoradas por los estudiantes, seguido del valor de entretenimiento de las clases de artes. Sin embargo, algunos de los estudiantes

señalan en las entrevistas las limitaciones de aprendizaje que plantea el entorno general de aprendizaje en las escuelas examinadas, como el alto nivel de ruido.

Desde la perspectiva de los profesores que participan en el proyecto, el valor de "Planters" es su enfoque pedagógico innovador que permite el aprendizaje técnico junto con el aprendizaje de los elementos sensoriales y emotivos.

	Durante		Ex-post	
	Total	Relativa	Total	Relativa
Aprendizaje artístico	30	34,9%	31	28,7%
Entretenimiento	11	12,8%	12	11,1%
Profesorado	8	9,3%	2	1,9%
Clases dinámicas	4	4,7%	0	0,0%
Más confianza	2	2,3%	0	0,0%
Trabajo en equipo	1	1,2%	3	2,8%

Tabla 6. Aspectos más valorados de las clases de "Planters" por los estudiantes participantes

Concepto de creatividad (indicador solo para estudiantes de secundaria)

La creatividad es posiblemente una de las capacidades cognitivas más importante que las artes pueden desarrollar. Sin embargo, en lugar de medir los cambios en los niveles de creatividad entre los estudiantes como lo han hecho otros autores, exploramos el concepto de creatividad que tienen los estudiantes como una forma de capturar metaconocimientos que podrían transferirse a otros campos. En este sentido, los hallazgos basados en los datos de las encuestas confirman que los participantes del proyecto "Planters" tienen definiciones más complejas de creatividad (47.7% durante la implementación del proyecto y 65.7% al final) en relación con los estudiantes que no han participado en el proyecto (39.1%). Las definiciones de creatividad clasificada como más compleja se refieren a nociones, como la innovación, el desarrollo de las propias ideas y la creatividad expresada en diferentes campos que claramente se refieren a la transferibilidad del concepto de creatividad obtenido a través de las artes.

	Control		Durante		Ex-post	
	Total	Relativa	Total	Relativa	Total	Relativa
Concepto básico	28	43,8%	17	19,8%	12	11,1%
Concepto más complejo	25	39,1%	41	47,7%	71	65,7%
No sabe	5	7,8%	10	11,6%	3	2,8%
No responde	6	9,4%	18	20,9%	22	20,4%

Tabla 7. Definiciones de creatividad entre los estudiantes de secundaria, basadas en respuestas a preguntas abiertas sistematizadas en términos del nivel de complejidad que implican.

La evidencia cualitativa de las entrevistas con los docentes apoya el enfoque consciente promovido por el proyecto de enseñarles a los estudiantes a pensar, en lugar de copiar y recordar hechos como en los métodos educativos tradicionales. Los docentes también se refieren a los logros prácticos en el desarrollo de la creatividad, más allá de la mejor elaboración del concepto que ha registra este indicador, lo que podría decirse que facilita su capacidad de aprender en otros campos.

Conclusiones

El estudio proporciona evidencia importante sobre la capacidad de la educación artística para contribuir a mejorar el rendimiento académico, especialmente entre los estudiantes de escuelas de alta complejidad, como los que participan en el proyecto examinado. Además, proporciona información importante sobre las vías afectivas y cognitivas, a través de las cuales el aprendizaje en las artes puede contribuir a mejorar los resultados de aprendizaje en otros dominios.

Notablemente, se observa que la educación artística puede aumentar la motivación para aprender, lo cual podría explicar algunas de las mejoras observadas en el rendimiento académico fuera de las artes. El papel de los docentes y, específicamente, su capacidad para ser amables y pacientes con los estudiantes se considera particularmente importante para los estudiantes de primaria. Para los estudiantes de secundaria, la posibilidad de desarrollar conocimientos y habilidades artísticas, y competencias, como hablar en público, pueden contribuir al desarrollo personal y al logro académico fuera del arte, y se señala también como un importante valor agregado de la educación en las artes. Sin embargo, los efectos motivacionales de la educación artística son fuertemente dependientes del tiempo, lo que sugiere que se pueden capturar mejor si se implementan junto con oportunidades de aprendizaje relacionadas, e idealmente interconectadas, en otros campos.

El estudio también encuentra diferencias importantes entre la contribución de la educación artística para mejorar las oportunidades de aprendizaje y los resultados en el nivel primario y secundario. Notablemente, encuentra que los impactos en el caso de los estudiantes de secundaria son más fuertes o podría decirse que los factores más directos y motivacionales, posiblemente desempeñan un papel más importante como vías de transferencia en el caso de los estudiantes de secundaria respecto del caso de los estudiantes de escuela primaria. Además, aunque el proyecto no exploró directamente las diferencias en los aprendizajes cognitivos como

resultado de la educación artística entre los diferentes grupos de edad, también es un factor importante a considerar en el diseño de futuros estudios.

Metodológicamente, el diseño cuasi-experimental del estudio nos permite sacar conclusiones importantes y contribuir a validar los hallazgos de la investigación no experimental existente. Además, la combinación de diferentes fuentes de datos en el estudio ha permitido capturar aspectos importantes que las herramientas de investigación individuales no logran reflejar. Un marco más riguroso de diseño de estudio y recopilación de datos que permita el análisis cuantitativo de los datos contribuiría a mejorar la validez de los resultados.

Finalmente, y aunque los resultados del presente estudio se centran en la contribución potencial de la educación artística al rendimiento académico, es sabido que la educación artística tiene un valor de desarrollo más amplio, tanto individual como social, y algunos de los hallazgos cualitativos del estudio apuntan a ello. Por lo tanto, es importante que los estudios futuros vayan más allá del marco de logros académicos y exploren los valores más amplios de la educación artística en un marco teórico pertinente.

Referências bibliográficas

- Alemán, X., Duryea, S., Guerra, N. G., McEwan, P.J., Muñoz, R., Stampini, M. & Williamson, A.A. 2016. The effects of musical training on the child development: A randomized trial of *El Sistema* in Venezuela. *Prevention Science*, 18(7), 865-878. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11121-016-0727-3>
- Bayoa-I-Carrasco, J., Gil-Alonso, F. (2013). Is foreign immigration the solution to rural depopulation? The case of Catalonia (1996-2009). *Sociologia Ruralis*, 53(1).
- Bonal, X. (2012). Education policy and social segregation of immigrant students in Catalonia: the politics of non-decision-making. *Journal of Educational Policy* 1(21).
- Bryce, J., Mendelovits, J., Beavis, A., McQueen, J. & Adams, I. (2004). *Evaluation of school-based arts educational programmes in Australian Schools*. Australian Council for Education Research.
- Carbó, G., Pachova, N., Sempere, N., Bonal, E. & Carné, A. (2017b). Cultural diversity and arts education: Learning from experiences in Catalonia. In *Meeting of experts 2016: Perspectives of Arts Education in Europe in Times of Diversity and Displacement*. 2-3 November 2016, Remscheid, Germany. (in press)
- Catterall, J.S., Dumais, S. A., Hampden-Thompson, G. 2012. The arts and achievement in at-risk youth. Findings from four longitudinal studies. *Research Report #4*. Washington: National Endowment for the Arts.
- Coemans, S. & Hannes, K. (2017). Researchers under the spell of the arts: Two decades of using arts-based methods in community-based inquiry with vulnerable populations. *Educational Research Review*, 22, 34-49.
- ConArte Internacional. (2017). *Evaluación Proyecto "Planters." Música, teatro y danza en las escuelas e institutos públicos. 1r ciclo: Curso 2014-2015 y 2015-2016*. Girona.
- Deasy, R. J. (Ed.) (2002). *Critical Links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC.: Arts Education Partnership.
- Fernández-Huertas Moraga, J. & Ferrer-i-Carbonell, A. 2008. Immigration in Catalonia. *Revista El Centre d'Estudis de Temes Contemporanis (CETC)*.
- Foster, V. (2007) The Art of Empathy: Employing the arts in social inquiry with poor working-class women. *Social Justice*, 34 (1). pp. 12-27.
- Gardner, H. (1999). The Happy Meeting of Multiple Intelligences and the Arts. *Harvard Education Letter*, 15(6).
- Jiménez, Lucina, Coord. (2016). *Arte para la convivencia y educación para la paz*. Secretaría de Cultura. Ciudad de México: FCE, SC, 2016.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). 2015. Available at: <http://www.ine.es/en/welcome.shtml>

- Kinder, K. & Harland, J. (2004). The arts and social inclusion: What's the evidence? *Support for Learning*, 19(2), 52-56.
- Pokropeka, A., Borgonovi, F. & Jakubowski, M. (2015). Socio-economic disparities in academic achievement: A comparative analysis of mechanisms and pathways. *Learning and Individual Differences*, 42, 10-18.
- Rodríguez, P. (2013). Los alumnos de escuelas en entornos desfavorecidos no alcanzan los niveles fijados por la Generalitat. Catalunya Plural. El Diari de l'Educació. Barcelona. Published on 14/06/2013. Available at: http://www.eldiario.es/catalunya/diarieducacio/escuelas-entornos-desfavorecidos-alcanzan-Generalidad_6_143195695.html
- SÍNDIC. (2016). *School Segregation in Catalonia (I): Management of the Student Admissions*. Barcelona: SÍNDIC de Greuges de Catalunya.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2006). Road Map for Arts Education. First World Conference on Arts Education, 6-9 March 2006, Lisbon, Portugal.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2010). Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. The Second World Conference on Arts Education, 25-28 May 2010, Seoul, Korea.
- Winner, E., Goldstein, T.R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake. Overview*. Paris: OECD Publishing.

10

Saúde emocional e bem-estar na sala de aula: o caso para a educação artística nas escolas primárias inglesas

Emotional Health and Well-being in the Classroom: The Case for Art Education in English Primary Schools

Susan Ogier

Roehampton University, Londres
suogier@gmail.com

RESUMO

O bem-estar e a saúde mental estão hoje na vanguarda das questões atuais, dentro da paisagem educacional na Inglaterra. A Fundação de Saúde Mental do Reino Unido afirma que uma criança em cada dez anos terá um problema de saúde mental em qualquer ano, o que pode influenciar negativamente a sua capacidade de desenvolver e manter relacionamentos, lidar com os problemas do cotidiano ou simplesmente gerir o envolvimento com escola ou trabalho num nível funcional (MHF, 2017). Isto surgiu ao mesmo tempo que houve um estreitamento severo do currículo em muitas escolas, tornando a arte e o *design* e outros assuntos artísticos quase redundantes e tornando a escola num ambiente menos inclusivo para crianças que têm desafios ou necessidades particulares. Além disso, as crianças que têm talentos e habilidades em assuntos artísticos, muitas vezes não têm a oportunidade de explorar e ampliar suas capacidades porque temas como arte e *design* foram excluídos do currículo (Brown, 2015).

Neste artigo, exploram-se alguns dos fatores que afetam a capacidade das escolas, na Inglaterra, de proporcionar uma educação ampla e equilibrada que inclua arte e *design* e discutem-se as implicações para o bem-estar e a boa saúde mental das gerações futuras se as tendências atuais continuarem. Através da análise de evidências de entrevistas com professores-estudantes e professores recém-qualificados com especialização em arte e *design* sobre as suas experiências, tanto nas suas próprias atitudes pessoais como nas escolas em que praticam, destacaremos que, aqueles com determinação para promover o assunto não podem ser facilmente anulados, mas que logo são atraídos a deixar cair a criatividade quando colocados sob pressões pelas políticas escolares. Também se evidenciará que os professores sem confiança nas suas próprias habilidades criativas são menos propensos a tentar ensinar assuntos artísticos, especialmente se eles não precisam. Questões importantes sobre a percepção da educação artística serão abordadas, tais como: Quais são as implicações para a saúde e o bem-estar emocional das crianças num currículo sem arte e *design* como área disciplinar? Como o envolvimento na arte e no *design* facilita boas relações e auto-estima? Podemos garantir que os nossos jovens sejam valorizados pelos seus talentos e criatividade e promovam uma resiliência mental saudável para que se sintam positivos ao enfrentar o futuro?

ABSTRACT

Wellbeing and mental health are at the forefront of current issues within the educational landscape in England today. The UK's Mental Health Foundation states that one in ten children are likely to have a mental health problem in any one year, which has the potential to negatively impact on their ability to develop and sustain relationships, deal with everyday problems, or just to manage engagement with school or work on a functional level (MHF, 2017). This comes at the same time that there has been a severe narrowing of the curriculum in many schools, making art and design and other arts subjects almost redundant, and making school a less inclusive environment for children who have particular challenges or needs. In addition, children who

have talents and abilities in arts subjects are often not given the chance to explore and extend their capabilities because subjects such as art and design have been axed from the curriculum (Brown, 2015). In this article, we shall explore some of the factors impacting on the ability of schools in England to provide a broad and balanced education that includes art and design, and we shall discuss the implications for the wellbeing and good mental health of future generations if the current trends continue. Through analysing evidence from interviews with student teachers and newly qualified teachers with specialism in art and design about their experiences, both within their own personal attitudes and the schools in which they practice, we will highlight that those with determination to promote the subject cannot be easily quashed, but that they are soon drawn to drop creativity when placed under pressures by school politics. It will also show that teachers without confidence in their own creative abilities are less likely to attempt to teach arts subjects, especially if they do not have to. Important questions around the perception of art education will be addressed, such as: What are the implications for children's emotional health and wellbeing in a curriculum without art and design as a subject area? How does involvement in art and design facilitate good relationships and self-esteem? Can we ensure our young people are valued for their talents and creativity, and promote a healthy mental resilience so that they feel positive in facing their futures?

Introdução

A arte e o *design* como matéria curricular são bem conhecidos pelos benefícios mais amplos que trazem aos indivíduos tanto para a aprendizagem intelectual como para o desenvolvimento de habilidades para a vida (Eisner, 2002, Efland, 2002, Freedman, 2005, Hickman 2010). Simplificado, (Elliot Eisner, 2002, Dez Lições que o Arts Teach fornece aos professores: uma mensagem clara de que aprender em e através da arte e *design* contribui para a educação infantil em vários níveis). Nos últimos anos, os benefícios para a saúde, resultantes da participação artística, também se tornaram muito mais claros, com relatórios de pesquisa publicados, como *Creative Health: The Arts Health and Wellbeing* (APPGAHW, 2017), onde é reconhecido que agora é a hora de perceber que as artes ' dão uma contribuição poderosa à saúde e ao bem-estar' (p.5) e que existem muitos exemplos do impacto positivo que a participação das artes tem em indivíduos de todas as idades, em termos de boa saúde mental e física (Hamilton & Cols., 2003). Também observam que os potenciais benefícios para a saúde, a partir da participação nas artes, se estendem para além do indivíduo e da comunidade, por meio de intervenções terapêuticas, não só para combater a saúde mental e o bem-estar, mas também através das zonas de ação de saúde que foram criadas desta vez, em iniciativas de escolas, como os projetos de artes de parcerias criativas (2002-11), que foram especificamente utilizados para abordar a inclusão social e a coesão através das artes e da criatividade, no início do milénio (Sharp *et al*, 2006).

Num esforço para entender melhor o impacto social das artes, Matarasso (1997) realizou uma revisão dos projetos de participação artística em todo o Reino Unido, que concluiu que a

participação artística "*pode ter um impacto positivo na forma como as pessoas sentem, pode ser um meio eficaz de educação para a saúde, pode contribuir para uma atmosfera mais relaxada nos centros de saúde e pode ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas com pouca saúde*" (8: 1). Isto foi seguido em 2002 pelo relatório *Arts for Health*, da Agência de Desenvolvimento da Saúde, que, embora fornecendo exemplos de impacto positivo para os indivíduos (NHS, 2002), admitiu que havia falta de evidência avaliativa para que estes tivessem um impacto maior nas políticas e na prática. Isso continua a ser uma questão fundamental para aqueles que estão envolvidos na educação artística, já que sempre devemos justificar a nossa razão de ser.

Bem-estar e saúde mental

O bem-estar e a saúde mental estão hoje na vanguarda das questões atuais da sociedade e da educação, no Reino Unido. A Fundação de Saúde Mental afirma que um em cada quatro adultos, e um em cada dez filhos provavelmente terá um problema de saúde mental em qualquer ano, o que pode influenciar negativamente a sua capacidade de desenvolver e sustentar relacionamentos, lidar com problemas diários, incluindo a possibilidade de se engajar no currículo da escola ou no seu trabalho. A felicidade infantil é relatada como estando em declínio (*Children's Society*, 2013; Richardson, 2013), e muito recentemente a instituição de caridade infantil, *ChildLine*, divulgou estatísticas que mostram um enorme aumento em crianças de até 10 anos com sintomas suicidas, no ano de 2016 -17, em comparação com os anos anteriores (NSPCC, 2017). Este é um facto muito preocupante para os seus professores, que nem podem estar cientes das emoções extremas que os seus alunos estão a experimentar. Levar esses relatórios em consideração deve ajudar-nos, como educadores, a reconhecer que o bem-estar das crianças e a saúde mental são uma área importante para explorar e focar. No Reino Unido, é especialmente interessante, uma vez que os relatórios chegam na época em que houve um acréscimo do currículo em muitas escolas, tornando a escola um ambiente menos inclusivo para crianças que têm desafios, necessidades ou capacidades particulares, o que pode significar que as suas habilidades naturais estão excluídas de assuntos académicos tradicionais (Hutchings, 2017). Em maio de 2017, o Comitê Seletivo de Educação para Saúde Mental Infantil produziu um relatório sobre o local que a educação formal mantém na saúde mental de crianças e jovens. Reconheceu o facto de que as escolas têm um "papel de frente na promoção e proteção da saúde e do bem-estar mental das crianças e dos jovens" (2017: 3). Isto estabelece um contexto para que consideremos por que parece haver um aumento nos jovens com problemas de saúde mental ao mesmo tempo em que o currículo nacional da escola de inglês foi reformado para incentivar a exclusão de artes e outros assuntos que as crianças possam desfrutar e onde elas

podem conseguir bons resultados, além das principais áreas da matemática e do inglês. Este artigo descreve um projeto de pesquisa em pequena escala para verificar exatamente quais são os professores primários, todos dedicados especialistas em arte e *design*, nos seus locais de trabalho. Isto é especialmente em relação à sua capacidade de lidar com problemas de saúde mental e bem-estar infantil, e como, ou se, eles usam o assunto de arte e *design* para iniciar conversas com crianças em assuntos pessoais e emocionais. Dois grupos de professores de ensino primário no início das suas carreiras foram entrevistados para discutir as suas experiências em sala de aula com perguntas predeterminadas para provocar as suas discussões. Em primeiro lugar, no entanto, é importante refletir sobre a contextualização mais ampla desta discussão.

Stress mental e pressões modernas

Há, é claro, uma infinidade de razões pelas quais as crianças sentem ou experimentam stress, seja isso consciente ou subconsciente, bem como as razões pelas quais elas são colocadas sob pressão (Kidsmatter,s/d). Embora muitas dessas razões sejam enraizadas fora da escola, muitas vezes é dentro do ambiente escolar que os professores devem escolher o caminho (Devon, 2016). Os fatores que afetam as crianças podem incluir problemas familiares ou ambientais, por exemplo, habitação e pobreza precárias, pressões do quotidiano, stress nos exames, ansiedade para o futuro, manutenção das aparências nas meios sociais, vítimas de abuso ou *bullying*, etc., mas são os professores de hoje, na sala de aula, que enfrentam essas crianças todos os dias e estão sob certas pressões para garantir que as crianças progridam implacavelmente em assuntos centrais, com pouco tempo para prestar atenção ao que as crianças a nível individual estão a sentir, ou a enfrentar emocionalmente. O tempo e o financiamento são escassos para permitir que os professores administrem a vida emocional das crianças, e como os alvos nas principais áreas do inglês e das matemáticas são priorizados, o ensino e a aprendizagem nas artes sofrem como resposta. Globalmente, estamos num período de extrema austeridade, talvez não seja de todo surpreendente que o currículo escolar reflita a escassez de recursos que já atingiu essa área de serviço público.

Os recursos de plástico podem, naturalmente, tornar-se uma consideração para os detentores de orçamento, e para a arte e o *design*, que podem ser caros em termos de recursos de compra, e tão demorados quanto dispendiosos em relação à dotação de pessoal, podem ser mais fáceis de relegar em categorias de "prazer de ter", ao invés de "precisar ter" no horário precioso do currículo. A pesquisa, no entanto, está a começar a deixar claro que as artes desempenham um papel fundamental no aprimoramento e enriquecimento da experiência de vida de um indivíduo

e que os assuntos associados às artes são fundamentais para poder levar uma vida bem equilibrada (Cutcher, 2013; APPG para Saúde e Bem-estar das Artes, 2017), bem como a desenvolver e manter atitudes positivas para uma boa aprendizagem em todas as matérias (Fellows, 2017).

É talvez um bom momento para considerar a relevância e os benefícios de prestar mais atenção ao bem-estar emocional e mental das crianças e o contributo que uma educação equilibrada que inclua assuntos artísticos possa fazer para ajudar neste processo.

O Estatuto das Artes nas Escolas Inglesas de Inglês

Na sua conversa TED de 2006, Ken Robinson perguntou se as escolas matavam a criatividade defendendo e promovendo uma hierarquia de assuntos onde as artes estão no fundo da lista, abaixo das humanidades e bem abaixo das principais áreas de matemática, inglês e ciência, que ocupam os melhores lugares das tabelas de assuntos importantes (https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity). Embora esta conversa tenha sido realizada há mais de 10 anos e tenha tido mais de 47.000.000 de visualizações no *YouTube*, as questões que ele levantou permaneceram as mesmas, e as coisas estão agora, indiscutivelmente, num estado ainda pior para a educação artística na Inglaterra. O lugar da arte, artesanato e *design* dentro da educação estatal, em Inglaterra, está a sofrer um enorme declínio no em termos do seu estatuto (Atkinson, 2016). As estatísticas mostram que, nos últimos anos, as disciplinas artísticas em escolas inglesas foram reduzidas, corroídas e, em algumas escolas estatais, os assuntos artísticos não são simplesmente parte da oferta para crianças (NSEAD, 2016, Neelands et al, 2015). Isto está a acontecer ao nível do ensino primário e secundário e conduzido, não por qualquer evidência de pesquisa, mas por pressões colocadas sobre as escolas, pelo governo do Reino Unido, cujo foco parece ser que as escolas devem funcionar bem apenas nas áreas principais e os resultados são publicados nas mesas do campeonato para as arenas nacionais e internacionais (Irwin, 2016). Um relatório da União Nacional de Professores, em 2015, reconheceu que "a agenda de responsabilização na Inglaterra mudou a natureza da educação de maneiras abrangentes e prejudiciais. Não é servir os interesses das crianças e dos jovens e está a prejudicar o direito a um currículo equilibrado, criativo e gratificante. É uma abordagem que está a cultivar extrema pressão no setor primário e secundário, que corre o risco de transformar as escolas em fábricas de exames e tem implicações negativas para o bem-estar emocional das crianças (Hutchings, 2015). Está a ficar claro que a "agenda de responsabilização" vem às custas de os professores serem capazes de se preocuparem com as crianças como indivíduos e dificultar a boa compreensão das crianças ao

situar a aprendizagem dentro e para o benefício de suas próprias vidas (Weale, 2017). Isso também está a começar a afetar negativamente os próprios professores (Smith, 1991) e o número de professores que saem, ou que abandonam a profissão também está num nível perigosamente alto (Savage, 2017). Este último ponto agora está a ser desenvolvido num debate mais sério sobre a criatividade da nação, à medida que as crianças crescem, não tendo realmente tido acesso a um currículo completo e amplo, que lhes permita descobrir os seus próprios talentos, nem desenvolver esses talentos e interesses em algo que pode ter oportunidade de ganhar emprego útil nas indústrias criativas do futuro (Hutchings, 2015).

Em 2013, o governo inglês introduziu um novo currículo e sistema de exames para jovens de 16 anos, em Inglaterra, nos quais os chamados assuntos académicos ocupam uma posição central. Muitas vezes, as crianças devem lembrar-se e aprender factos, levando os professores a ensinar por repetição e memorização para conferir conhecimento pré-determinado, de modo que as crianças possam alcançar os exames adequados. Esta abordagem é à custa de dar-lhes oportunidades de aprender através do envolvimento pessoal e do inquérito. Os professores, ansiosos por garantir que os seus alunos estejam prontos para testes, muitas vezes recorrem a estratégias de ensino comportamental (Watson, 1913), onde as crianças são vistas como vasos vazios para serem preenchidas com conhecimento e, neste sistema, as matérias artísticas não representam nada.

Isso não quer dizer que ensinar e aprender assuntos artísticos já não tem estatuto, porque tem. As matérias da arte, como a arte, o *design* e a música, permanecem na lista de assuntos que devem ser ensinados, mas as escolas acham muito difícil priorizar um currículo amplo e equilibrado quando o sucesso no teste nas matérias-chave é a única coisa em que são realmente julgadas. Há, no entanto, dificuldades óbvias na busca de um currículo que não seja apenas um aspeto mais atrasado e estreitamente focado, pois quase qualquer professor, pai ou qualquer um que já conheceu uma criança poderia ter sido capaz de prever, mas esse alvo também ignora as crianças cujos talentos, habilidades e potencial extraordinário não são facilmente medidos pelo sucesso do exame nalgumas áreas apenas.

O impacto destas mudanças é de grande alcance, como evidenciado pelo relatório de pesquisa de 2016 da NSEAD, onde se verificou que, mesmo na disposição do assunto de artes do ensino primário, está a ser seriamente reduzido. As estatísticas mostram que as mudanças nos últimos cinco anos para o tempo alocado ao assunto de arte e *design* significaram que as respostas de 43% dos professores do estádio-chave 1 (com alunos de 5-7 anos) indicaram que o tempo alocado diminuiu. No estádio principal 2 (com alunos de 7 a 11 anos), 38% dos entrevistados

indicaram que o tempo atribuído à arte e ao *design* diminuiu e 89% dos entrevistados do ensino primário em todas as escolas estatais indicaram que nos últimos cinco anos e nos dois períodos antes dos testes do Currículo Nacional da Fase 2 (que acontecem no ano 6, quando as crianças têm idade entre 10 e 11 anos), o tempo alocado à arte e *design* reduziu. Este não é, no entanto, um fenómeno recente: arte e *design*, entre outros assuntos artísticos, tem vindo a diminuir ao longo de vários anos, e muitos professores sugerem que isto é meramente devido às exigências e pressões de outras áreas do Currículo Nacional (DfE, 2013) e expectativas OFSTED (Hutchings, 2017). Alguns professores acreditam que o assunto é muito confuso para suas salas de aula (Clemente e Page, 1992), o que também indica uma certa pressão no tempo e que os professores não se estão a sentir capazes de lidar com um assunto que envolve fisicalidade, criatividade e a necessidade de uma variedade de recursos, que envolve a turbulência na sala de aula (Lekue, 2015; Watts, 2005).

As artes importam

Herne, no ano 2000, realizou um projeto de pesquisa de pequena escala para determinar o impacto das (então) novas Estratégias de Alfabetização e Numeracia, que foram introduzidas para se concentrar em "básicas" e aumentar habilidades nas áreas-chave no Currículo Nacional (DfES / QCA, 1999). Os professores já descobriram que ter que entregar um currículo lotado com mais pressão em assuntos selecionados, significava que assuntos como arte e *design* se tornariam alinhados, e padrões em áreas não essenciais se deterioraram rapidamente. Para lidar com as exigências crescentes neste momento, as escolas estavam a optar por retirar assistentes de ensino de atividades criativas ou exibir o trabalho, para se concentrar em indivíduos que precisavam de aulas extra de Alfabetização ou Numeracia. Herne identificou que o Currículo Nacional de 2000 era um ponto de viragem para o desaparecimento da arte e do *design* nas escolas primárias, mesmo que, antes disso, a arte tivesse ocupado por muito tempo, um lugar especial na educação primária britânica. A sua evidência mostrou que, até este ponto, "muitos educadores primários consideraram os assuntos" básicos "como o inglês, matemática, estudo da natureza e arte" (p.218). Ele estabeleceu, no entanto, que, neste ponto, havia um fosso de estatuti, sempre crescente, entre arte e *design* e os assuntos centrais no ensino primário, o que resultou, desde então, num declínio geral na produção efetiva de arte e *design*.

Cada vez mais, esta é a mesma imagem que aparece no mapa de educação global devido a comparações em mesas de ligas internacionais, como as escalas da PISA da OCDE, que colocam pressões intensas sobre os professores para forçar a aprendizagem das crianças apenas em determinados assuntos, muitas vezes de forma não natural e insustentável na corrida ao topo,

para que o valor seja colocado no *ranking* que os países detêm, em vez de lembrar que a educação é sobre crianças e os seus extraordinários talentos individuais, que podem estar fora do que está a ser medido (Irwin, 2016). O teste implacável de crianças sobre o conhecimento finito, como uma medida de como as escolas realizam, prejudicou o valor que realmente deveria ser colocado sobre a criação de disposições criativas das crianças, possivelmente em detrimento tanto dos próprios indivíduos, como das sociedades futuras (Robinson, 2006). A arte é um assunto crucial que incentiva as crianças a expressar as suas próprias idéias, a desenvolver a sua imaginação e a sua criatividade, ao mesmo tempo que proporciona às crianças um sentimento de auto-estima (Hallam et al, 2014; Addison & Burgess, 2003), mas a dieta empobrecida que um currículo muito estreito oferece às crianças consequências negativas para aqueles que não têm oportunidades de atingir seu potencial total e cria problemas para a saúde mental infantil e o bem-estar, além de impedir que elas desenvolvam uma perspectiva crítica e criativa.

Embora seja essencial que a geração mais jovem da nação seja alfabetizada e desenvolva a sua literacia matemática, percebe-se que elas também precisam ter outras habilidades, que incluam literacia social e emocional e confiança criativa, que os manterão em bom lugar para o futuro (Sharp 2001). Isto significa que as crianças precisam ser capazes de pensar de forma flexível e ampla para resolver os problemas no mundo que estamos atualmente a armazenar para as gerações futuras. É muito inútil encorajar as crianças a pensar em termos estreitos, para que elas apenas possam seguir as instruções e não conseguem pensar e questionar por si mesmas. Os mundos da alfabetização, da matemática, da ciência, da tecnologia e da arte e do projeto cruzam-se em vários níveis, e os *links* não devem ser subestimados em relação ao estatuto de cada um dos sujeitos. É importante lembrar que a ciência e a arte estão perfeitamente sintonizadas umas com as outras e não devem ser vistas como entidades separadas, pois são frequentemente retratadas em termos educacionais.

Nicola Morgan, Secretário de Estado da Educação na Inglaterra durante os anos de 2014 a 2016, deixou claro que acreditava que as duas áreas das artes e das ciências estão distantes e tentaram desencorajar ativamente os jovens de tomarem matérias artísticas, reivindicando que os alunos foram "retidos" por se concentrarem nas artes em vez de matemática e ciência (Paton, 2014). Para muitos artistas contemporâneos, no entanto, o caminho a seguir na arte e no *design* é abraçar e envolver-se com os mundos digital e científico. A tecnologia e a ciência estão intrinsecamente interligadas com princípios fundamentais de arte e *design*, e isto não é nada novo - ficou evidente, há pelo menos 500 anos, como podemos ver pelo trabalho do grande Leonardo da Vinci. Então, o que está a acontecer, que no século XXI, lançamos toda a nossa história e dizemos aos nossos jovens que as artes não importam?

Conhecimento do sujeito e saúde emocional

Em termos do sistema educacional inglês, certamente parecemos ter regredido em vez de progredir, tanto na educação criativa como na compreensão de como as nossas vidas emocionais influenciam a capacidade de aprender. Ao considerar as diretrizes do Governo do Reino Unido, mesmo que, relativamente recentemente, em 2005, existiram várias redes de segurança que asseguravam que a saúde e o bem-estar emocional das crianças estavam na vanguarda da sua aprendizagem, enquanto estas já foram removidas ou "arquivadas". A orientação da *Estratégia Nacional Primária, de Excelência e Prazer* (DfES, 2003) foi uma iniciativa chave que promoveu a conscientização sobre os aspectos sociais e emocionais da aprendizagem (SEAL) entre os professores, e apoiou escolas para incorporar métodos inclusivos de ensino e aprendizagem. Encorajou as escolas a criar uma atmosfera onde as crianças se sentiam emocionalmente seguras, de modo que estivessem abertas a novas aprendizagens e a novas idéias. A filosofia subjacente a este esquema está dentro de uma compreensão da essência da humanidade – que os nossos 'eus' emocionais, espirituais e físicos estão intrinsecamente ligados ao nosso eu intelectual e não à linha divisória (Feldman-Burke, 1970). O raciocínio neste documento aponta que "as habilidades sociais, emocionais e comportamentais subjazem a quase todos os aspectos da vida escolar, doméstica e comunitária, incluindo a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento de outras pessoas. Eles são fundamentais para a melhoria escolar "(p. 7). Reconheceu-se que as habilidades-chave para apoiar o bem-estar das crianças devem ser incorporadas em todas as oportunidades de aprendizagem, o que, por sua vez, promoverá atitudes mentais positivas e um amor ao longo da vida. Estes incluem:

- ser alunos efetivos e bem-sucedidos;
- criar e sustentar amizades;
- lidar e resolver conflitos de forma eficaz e justa;
- resolver problemas com os outros ou sozinhos;
- gerir sentimentos fortes como frustração, raiva e ansiedade;
- ser capaz de promover estados calmos e otimistas que promovam a realização de objetivos;
- Recuperar de contratempos e persistir diante de dificuldades;
- trabalhar e jogar de forma cooperativa;
- competir de forma justa e vencer e perder com dignidade e respeito pelos concorrentes;
- reconhecer e defender os seus direitos e os direitos dos outros;
- compreender e valorizar as diferenças e as semelhanças entre as pessoas, respeitando o direito dos outros de ter crenças e valores diferentes dos seus.

(DFES, 2003: 7)

Relatórios como 'Compreender o valor das artes e da cultura' (Crossick e Kaszynska, 2016) destacam o lugar e a pertinência das artes como um veículo para facilitar experiências de aprendizagem mais profundas em todo o currículo e na vida em geral. Especificamente, isso tem vindo a fornecer vias habilitadoras para desenvolver competências cognitivas aprimoradas, motivação, habilidades de comunicação, resolução de problemas e resolução, bem como construir auto-estima e confiança: em termos simples, trata-se de tornar as experiências de aprendizagem das crianças significativas, acessíveis e palatáveis.

Por conseguinte, é essencial que os professores tenham uma compreensão completa do conhecimento do assunto discreto que está associado à educação artística, artesanal e de design, o que imediatamente envolve um novo desafio em que muitos na profissão docente não têm a confiança, o conhecimento do sujeito, nem motivação para ensinar o assunto dentro de um padrão suficientemente alto (Sharp, 1990). O relatório OFSTED de 2009, enfatiza que melhorando o conhecimento dos professores do ensino primário em todo o currículo, se nfatiza a importância de professores com ampla base de conhecimento em todas as áreas do currículo. Afirma que desenvolver este tipo de entendimento mais amplo é essencial para elevar os padrões na qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas primárias em geral. O relatório mostra que os resultados das inspeções OFSTED durante 2007 e 2008 revelaram que o conhecimento das matérias artísticas foi prejudicado pela falta de confiança dos professores, muitas vezes decorrentes de equívocos sobre como as crianças podem desenvolver habilidades criativas: a evidência mostrou que os professores costumavam optar por aderir a uma ação mais rígida e a tarefas direcionadas ou planos publicados e esquemas de trabalho com resultados fixos, limitando a criatividade infantil, colocando um limite para o que poderiam produzir. Um relatório mais recente do OFSTED (2012), mostra que, embora existam exemplos de boas práticas a serem encontradas em todo o país, continuam a existir preocupações, ou melhor, com apenas um terço das escolas primárias inspecionadas durante o período 2009-12 visto oferecer educação artística num bom nível.

Os grupos de pesquisa e análise

Para tentar verificar o contexto atual da escola primária para o ensino e a aprendizagem e para o bem-estar emocional através da arte e do *design*, foi criado um pequeno projeto de pesquisa composto por dois grupos de professores de ensino primário, no início de suas carreiras: Grupo A, (J, M e RI), foi formado por três professores do final do ensino primário, especializados em educação artística e *design* e Grupo B (Ra, G e C), que continham três professores recém-qualificados, que estavam no primeiro ano de ensino , que também se especializaram em arte e

design, nos seus cursos iniciais de formação de professores. Ambos os grupos consistiram em três participantes, duas mulheres e um masculino. Os primeiros nomes aparecem com iniciais neste artigo, para proteger a sua identidade. Os membros de ambos os grupos foram capazes de discutir a sua experiência dos Estádios Chave Um e Dois (Key Stage One e Key Stage Two), de modo que as experiências coletivamente representassem a fase primária em sua totalidade. Foram convidados a falar sobre as suas experiências pessoais de ensino, com foco no tema da arte e do *design*, durante o período de formação inicial de professores e, para os professores recém-qualificados, as suas experiências desde a qualificação. O último grupo (Grupo B) foi solicitado a dizer o quanto eles eram apoiados para ensinar arte e *design* nas suas escolas de emprego. Eles foram convidados a falar sobre a sua consciência relativamente ao bem-estar emocional das crianças e se ou como isso afetou e o que ensinaram nas lições de arte. Os dois grupos foram entrevistados separadamente, mas foram feitas as mesmas perguntas para facilitar o discurso e para tentar descobrir a realidade da experiência da sala de aula para estes dois grupos. Três perguntas-chave foram usadas para iniciar e desenvolver o diálogo.

- Nas suas experiências em sala de aula, como é que apoia o ensino em arte e *design*?
- Está ciente de apoiar o bem-estar emocional das crianças no seu ensino e, em caso afirmativo, como tenta abordar isso?
- Até que ponto consegue desenvolver a alfabetização emocional das crianças através de lições de arte e *design*?

J e M do Grupo A declararam que não foram categoricamente autorizados a ensinar o seu assunto da especialização enquanto decorreu o curso, durante pelo menos duas das três experiências de ensino ao longo dos 3 anos de formação. Eles basearam-se no desenvolvimento do conhecimento do assunto em arte e *design* durante um projeto de arte específico numa escola, ligado a um módulo especializado, no segundo ano do curso, durante o qual foram obrigados a participar do trabalho de projeto com uma classe de crianças ao longo do quarto período semanal.

“Para mim, foi um alívio ter experimentado o ensino de arte e tornar-me como um artista em residência, quando pude ver o quão brilhantemente as crianças responderam. Eles estavam tão entusiasmados por fazer algo prático e estavam tão orgulhosos do que conseguiram. Eu acho que foi muito bom para a sua auto-estima terem a sensação de que podem fazer algo apenas por terem a oportunidade de o fazer.”

RI (Grupo A) disse que estava muito consciente do estado emocional das crianças, durante uma aula de inglês que ela observou na sua escola, onde as crianças preenchiem formulários:

“Esperava-se que os filhos do Ano Um trabalhassem em silêncio e sozinhos. Não é algo que eu reconheça do meu próprio treino. Eu acho que quando entra no contexto da escola - bem, é um pouco diferente do que aprendeu na faculdade, e talvez a coisa certa não seja o que sabe. Quando

entra na sala de aula, é diferente porque você tem que se certificar de que eles saltam através dos aros - mas eu realmente não quero que a minha classe seja assim - não foi por isso que eu vim para esta profissão."

Ela continuou a dizer que entendeu que a arte pode ser usada como um antídoto para um foco tão intenso na aprendizagem de factos: "*durante as aulas de arte, porque é uma situação mais relaxada, posso ver mais personalidades individuais e isso lembra-me do que vejo como meu dever para a natureza holística do ensino de crianças*".

No Grupo B eram consensuais na medida em que eram altamente conscientes da saúde emocional e do bem-estar dos alunos, e ter as suas próprias aulas permitiu que eles conhecessem bem as crianças. RA disse que

"Eu tento fazer a arte tanto quanto posso, mas acho que as pressões do tempo estão sobre mim! É muito difícil dar o que eu conheço como ensino e aprendizagem de arte de boa qualidade, quando estou sob pressão para passar por tantas outras coisas."

C admitiu que recorreu ao ensino da arte "secretamente":

"Eu ensino arte, mas faço isso quando sei que ninguém está a entrar na minha sala de aula numa "caminhada de aprendizagem". Não tenho nenhum lugar para armazenar obras de arte infantil, então, se não puder exibi-las de imediato, eles simplesmente levam-nas para casa. Sinto-me mal pelas crianças, porque às vezes não está realmente terminado o suficiente, como eu gostaria. Acho que isso passa a imagem que eu não me importo, o que não é verdade."

Este grupo concordou que eles geralmente incorporaram tópicos que propiciaram a abertura de discussão e diálogo entre as crianças em assuntos emocionais. Por exemplo, G afirmou:

"Muitas vezes, relaciono as lições de arte com os aspectos pessoais, sociais, de saúde e emocionais da aprendizagem. Penso que é muito mais fácil criar ou criar algo para facilitar que as crianças sejam capazes de expressar as suas emoções - é uma coisa realmente difícil de fazer depois de tudo. Muitos adultos esforçam-se para expressar os seus sentimentos, então por que devemos esperar que as crianças simplesmente magicamente possam fazê-lo? É importante configurar um espaço seguro e apoiar as crianças de forma a não julgar."

Os grupos de discussão mostraram que estavam muito conscientes das pressões que os testes e metas de aprendizagem exigiam dos seus alunos, bem como outras pressões sociais externas, como comparar-se com os outros e sofrer de baixa auto-estima. C, professor de 5 anos com crianças de 9 a 10 anos, afirmou que estava a lidar com crianças da classe que teve uma vida familiar muito desafiadora e disse que, para essas crianças, a escola pode ser a única constante nas suas vidas. Ela referiu a pressão resultante da quantidade de documentação que tem de completar, como tudo o que dificulta o ensino. "*Isso faz-me sentir como se eu não fosse confiado para tomar uma decisão simples ou para fazer o melhor para os meus filhos sem a aprovação de alguém. Nós não somos encorajados a usar a nossa intuição, e apenas continuar com o trabalho, nós realmente fomos muito treinados para fazer*". Ela admitiu que raramente teve tempo para fazer alguma arte, mas que a apertava por causa do seu próprio compromisso com o assunto.

Os indivíduos de ambos os grupos demonstraram o seu compromisso pessoal e paixão por ensinar arte e *design*, e mostraram uma compreensão clara das habilidades que as crianças podem adquirir através da participação num ambiente de arte favorável e habilitador. Estavam cientes do potencial de atividade em arte, artesanato e *design* para proporcionar um espaço seguro para as crianças conversarem (Zander, 2004) e oferecer oportunidades de libertação emocional. Apesar do seu compromisso pessoal, também estavam cientes das pressões colocadas sobre eles para que possam impedi-los de proporcionar regularmente as sessões de arte e *design*, que podem resultar em altos padrões de conquista e progresso.

Conclusão

Então, o que estão a perder as crianças exatamente? Cada vez mais, há pesquisas que sugerem que, quando se envolvem com a atividade artística, as crianças desenvolvem-se social, emocional e intelectualmente, e agora os benefícios de saúde e bem-estar mais gerais estão a tornar-se aparentes. Cutcher, (2013) afirma que uma educação que seja rica em experiências artísticas tem benefícios para alunos de todas as idades, desde crianças pequenas até a idade adulta. O valor de uma educação em e através das artes visuais, e de facto nas artes em geral, está bem documentado (Deasy, 2002; Eisner, 2002; Hickman, 2010), e ainda assim nos encontramos a ter que justificar o lugar da arte e do *design* dentro do currículo educacional. Em termos de bem-estar pessoal, pesquisas recentes da Stride and Cutcher (2015) demonstram os benefícios que a participação na atividade artística oferece.

Referências bibliográficas

- Addison, N. & Burgess, L. (2003). *Issues in art and design teaching*. Oxon: Routledge.
- APPG for Arts Health and Wellbeing (2017). *Creative Health: The Arts for Health and Wellbeing, Inquiry Report*. Available at: <http://www.artshealthandwellbeing.org.uk/appg-inquiry/> (accessed 16/08/2017)
- Atkinson, M. (2016). *The devastating decline of the arts in schools will hit the poorest children the hardest*, Times Educational Supplement. Available at: <https://www.tes.com/news/school-news/breaking-views/devastating-decline-arts-schools-will-hit-poorest-children-hardest>
- Brown, M. (2015). *Arts and culture being 'systematically removed from UK education system'*. Available: <https://www.theguardian.com/education/2015/feb/17/arts-and-culture-systematically-removed-from-uk-education-system>
- Children's Society (2013). *The Good Childhood Report*, Available at: <http://www.childrenssociety.org.uk/good-childhood-report-2013-online/>
- Clement, R. & Page, S. (1992). *Principles and practice in art*, Essex: Oliver & Boyd
- Cutcher, A. (2013). *Art spoken here: Reggio Emilia for the big kids*. *International Journal of Art and Design Education*, 9(2), 318-330.
- Deasy, R. J. (Ed.). (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington DC: Arts Education Partnership.
- Devon, N. (2016). *Teachers have to be therapist one moment, social worker the next*, The Guardian. Available at: <https://www.theguardian.com/education/2016/may/31/teachers-natasha-devon-childrens-mental-health-tsar-schools>

- DfE, (2013). *The National Curriculum in England: Key Stages 1 and 2 framework documents*. Available at: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-primary-curriculum>
- DfES (2003). *Excellence and Enjoyment*, DFES. Available at: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20040722022638/http://www.dfes.gov.uk/primarydocument/>
- DfES / QCA (1999). *The National Curriculum: Handbook for Teachers in England*, DfES / QCA (2000) National Strategy London: DfES
- Efland, A, (2002). *Art and Cognition, Integrating the arts into the curriculum*, NY, Teachers College Press.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*, In Ch. 4, What the Arts Teach and How It Shows. (pp. 70-92). Yale University Press. NAEA Publications.
- Eisner, E. W. (2002). *What can education learn from the arts about the practice of education?* The Encyclopaedia of Informal Education. http://www.infed.org/biblio/eisner_arts_and_the_practice_of_education.htm
- Feldman-Burke, E, (1970). *Becoming human through art: aesthetic experience in the school*, Michigan, USA: Prentice Hall
- Fellows E. (2017). *Two Cultures: do schools have to choose between Ebacc and the arts?* New Schools Network. Available at: http://www.newschoolsnetwork.org/sites/default/files/NSN%20Arts%20Report%20-%20The%20Two%20Cultures_0.pdf
- Freedman, K., (2003). *Teaching: Visual Culture Curriculum, aesthetics and the social life of art*, NY, Teachers College Press
- Hallam, J., Hewitt, D. & Buxton, S. (2014). *An Exploration of Children's Experiences of Art in the Classroom*. Available at: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=e32a3495-9ce9-40bd-ad6c-34b356ac9e69%40sessionmgr101>
- Hamilton C, Hinks S, Petticrew M. (2003), Arts for health: still searching for the Holy Grail. *Journal of Epidemiology and Community Health*. Vol 57:6, p401-402
- Herne, S. (2000). *Breadth and Balance? The Impact of the National Literacy and Numeracy Strategies on Art in the Primary School*, The International Journal of Art & Design Education, Wiley Blackwell.
- Hickman. R (2010). *Why we Make Art, and Why it is Taught*, Bristol, Intellect.
- Hutchings, M (2015). *Exam Factories: The impact of accountability measures on children and young people*, Communications: National Union of Teachers, Available at <https://www.teachers.org.uk/files/exam-factories.pdf>.
- Irwin, M. R. (2016). *Arts Shoved Aside: Changing Art Practices in Primary Schools since the Introduction of National Standards*. International Journal of Art and Design Education. doi:10.1111/jade.12096
- Kidsmatter (no date). *Risk and protective factors: The Primary years*. Available:<https://www.kidsmatter.edu.au/mental-health-matters/mental-health-basics-promoting-mental-health/risk-and-protective-factors>
- Lekue, P. (2015). *Artistic Understanding and Motivational Characteristics*. International Journal of Art & Design Education, Vol. 34 Issue 1, p44-59
- Matarasso F. (1997). *Use or ornament: the social impact of participation in the arts*. Stroud, Comedia,
- Mental Health Foundation (2017). *Surviving or Thriving*. Available: <https://www.mentalhealth.org.uk/publications/surviving-or-thriving-state-uks-mental-health>
- Neelands, Jonothan, Eleonora Belfiore, Catriona Firth, Natalie Hart, Liese Perrin, Susan Brock, Dominic Holdaway, Jane Woddis, and John Knell. (2015). *Enriching Britain: Culture, Creativity and Growth*. University of Warwick: The Warwick Commission. Available at: <http://www2.warwick.ac.uk/research/warwickcommission/futureculture/finalreport/>.
- NHS Health Development Agency. (2000). *Art for health: a review of good practice in community-based arts projects and initiatives which impact on health and wellbeing*. London: NHS Health Development Agency,
- NSEAD, National Society for Education in Art and Design (2016). *Survey Report 2015-16* available at:

- nsead.org/downloads/survey.pdf (accessed 11/10/16 13.07)
- NSPCC (2017). *Not alone any more*: ChildLine annual report, Available at: <https://www.nspcc.org.uk/services-and-resources/research-and-resources/2017/not-alone-any-more-childline-annual-review-2016-2017/>
- OECD, (2017). PISA. Available at <http://www.oecd.org/pisa/>
- OFSTED, (2009). *Improving Primary Teachers' Subject Knowledge Across the Curriculum*, OFSTED, Available at: <http://dera.ioe.ac.uk/305/1/Improving%20primary%20teachers%20subject%20knowledge%20across%20the%20curriculum.pdf>
- OFSTED, (2012). *Making a Mark: Art, Craft and Design education, 2008 -11*, Manchester; OFSTED. Available at: <https://www.gov.uk/government/publications/art-craft-and-design-education-making-a-mark>
- Paton, G. (2014). Nicky Morgan: pupils 'held back' by overemphasis on arts, The Telegraph, 10th November. Available at: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11221081/Nicky-Morgan-pupils-held-back-by-overemphasis-on-arts.html>
- Richardson, H. (2013). *Child Happiness in decline*, BBC news, 22nd July. Available at: <http://www.bbc.co.uk/news/education-23377342>
- Robinson, K (ed.) (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, DfEE, London
- Robinson, K., (2006). 'Do Schools Kill Creativity', TED [online], Available at: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=en
- Savage M. (2017). Almost a quarter of teachers who have qualified since 2011 have left the profession, The Guardian, 8th July. Available at: <https://www.theguardian.com/education/2017/jul/08/almost-a-quarter-of-teachers-who-have-qualified-since-2011-have-left-profession>
- Sharp, C. (2001). 'Developing young children's creativity through the arts: what does research have to offer?' Paper presented to an Invitational Seminar, Chadwick Street Recreation Centre, London, 14 February [online]. Available at: <http://www.nfer.ac.uk/research/papers/creativity.pdf>
- Sharp, C., Pye, D., Blackmore, J., Brown, E., Eames, A., Easton, C., Filmer-Sankey, C., Tabary, A., Whitby, K., Wilson, R. and Benton, T. (2006). *National Evaluation of Creative Partnerships. Final Report*. London: Creative Partnerships.
- Smith M.L (1991). Put to the test, *The effects of testing on Teachers* Educational Researcher, Vol. 20, No. 5, pp. 8-
- Stride, Y., & Cutcher, A. (2015). *Manifesting resilience in the secondary school: An investigation of the relationship dynamic* in Visual Arts classrooms, International Journal of Education & the Arts, 16(11). Available at: [http://www.ijea.org/v16n11/.](http://www.ijea.org/v16n11/)
- The College Board, (2012). *Child Development and Arts Education: A Review of Recent Research and Best Practices*, New York, N.Y. January
- Watson, J. B. (1913). *Psychology as the behaviorist views it*. *Psychological Review*, 20, 158-178.
- Watts, R. (2005). *Attitudes to Making Art in the Primary School*, International Journal Of Art & Design Education, 24:3 p 243-253.
- Weale, S. (2017). *More primary school children suffering stress from Sats, survey finds*, The Guardian, 1st May. Available at: <https://www.theguardian.com/education/2017/may/01/sats-primary-school-children-suffering-stress-exam-time>
- Zander, M.J. (2003). *Talking, thinking, responding and creating: A survey of literature on talk in art education*. *Studies in Art education* 44, no. 2: 117–34

11

Caminhos Possíveis entre Arte e Educação

Possible Paths between Art and Education

Jamila Guimarães da Silva

*Professora de Artes Visuais da SME - Rio de Janeiro
jami.mila@gmail.com*

Adriana Hoffman Fernandes

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
hoffadri58@gmail.com*

RESUMO

O que é Arte? O que é Educar? Quais são os caminhos possíveis entre Arte e Educação pensando esse processo como criação e recriação? Somos todos artistas-educadores? O presente artigo visa promover uma reflexão sobre a arte e o educar como processos culturais e de criação. Traz como mote da reflexão o pensamento de Paulo Freire e dialoga sobre arte, vida, educação trazendo a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa e um diálogo com a arte e seus conceitos em autores e artistas como Ernst Fischer, Hélio Oiticica, Arthur Bispo do Rosário, Marcel Duchamp, entre outros.

Palavras-Chave: Arte; educação; criação; cultura; abordagem triangular.

ABSTRACT

What is art? What is an education? What are the possible paths between art and education thinking this process as creation and re-creation? We're all art educators? This article aims to promote a reflection on the art and educate as cultural processes and creation based on the thinking of Paulo Freire in a conversation between art, life and education, bringing the triangular approach to Ana Mae Barbosa and a dialogue with art and its concepts in authors and artists such as Ernst Fischer, Hélio Oiticica, Arthur Bispo do Rosário, Marcel Duchamp, among others.

Keywords: Art; education; creation; culture; triangular approach.

Introdução

Enquanto professores, somos políticos e também artistas.

Paulo Freire

(em entrevista originalmente publicada em 1978, Leão e Honorato, 2016)

A perspectiva do pensamento de Paulo Freire, sobre uma educação capaz de promover a emancipação do sujeito possui uma carga política no sentido de que essa mudança só é possível havendo transformação no meio social e essa transformação vai além do letramento dos atores sociais: ela acontece, antes de tudo, no pensamento e na consciência do seu papel e sua relação no mundo. Através desse raciocínio, é possível pensar a arte em consonância com a educação, pois a arte cumpre importante papel político como meio de reflexão e transformação do meio.

Se pensarmos a arte dentro de um panorama histórico, ela sempre cumpriu esse papel? Voltando a alguns milhares de anos na história da arte e da humanidade, as garatujas produzidas pelo homem primitivo no período paleolítico estavam mais relacionadas a algo místico que expressivo, pois o acesso a estas pinturas dentro das cavernas era restrito, considerado como um lugar sagrado. Da mesma forma as pinturas corporais de algumas tribos indígenas brasileiras estão ligadas às suas crenças e valores culturais. Aqui, o produto a que hoje denominamos como arte rupestre ou arte indígena na verdade recebe o título de arte devido à forma como nossa percepção se transforma no mesmo compasso que nosso modo de existência (BENJAMIN, 2012 p. 183). Quer dizer, o modo como percebemos as coisas está atribuído a condições históricas a que a humanidade vem presenciando ao longo dos anos e das relações estabelecidas entre povos e culturas diversas e como, dentro dessas condições, interpretamos e nos apropriamos da cultura do outro.

As imagens têm o poder de falar por si e de carregar aspectos simbólicos da sociedade que a produziu. A imagem a seguir, o olho wedjat, representação do olho de Hórus, na cultura egípcia tinha o poder de afastar o mal. Embora saibamos deste fato através do acesso a imagens e pesquisas sobre esse elemento, ele não possui o mesmo simbolismo e força para nós que possuía para os habitantes do Antigo Egito, ou seja, para nós ele perdeu sua existência no ritual. Isso é resultado da emancipação da obra de arte através da sua reprodução técnica (idem, p.186).



Figura 1. Ornamento com olho wedjat (c. 1370-52 a. C.)

Magia, deleite visual, aprimoramento técnico, registro, meio de modificação social e da própria arte... Inúmeras seriam as “funções” da arte ao longo de sua existência e da nossa própria como seres humanos e produtores potenciais de arte. A velocidade com que as imagens passaram a circular e as distâncias encurtadas após o surgimento da fotografia foi um facilitador do acesso à arte e refletiu no processo de mudança deste campo, pois conceitos tradicionais como criatividade e gênio, valores eternos e estilo, forma e conteúdo (idem, p. 180) deixaram de ser “regras” para a arte.

A arte, a reprodutibilidade e suas relações com a cultura

As funções da arte mudam ao longo da história porque as culturas também mudam. Elas podem acompanhar, modificar e serem modificadas dentro de processos históricos. Segundo Canclini (2005), a cultura não é algo concreto, pronto que vai sendo passado adiante. A presença de hábitos, modos de fazer, arte e linguagem de uma cultura específica não torna o sujeito inserido nesta cultura, se ele não se apropria de seus usos, se não os interpreta e os atribui significação a partir dos grupos nos quais participa. A arte enquanto elemento inserido na cultura, é diretamente influenciada por essas transformações.

Como nos lembra Benjamin “A produção artística começa com imagens a serviço da magia. O que importa nessas imagens, é que elas existem, e não que sejam vistas. (...) À medida que as obras de arte se emancipam do seu uso cultural, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas” (BENJAMIN, 2012 p. 187). A técnica que possibilitou a reprodução dessas imagens e consequentemente as tornou acessíveis ao mesmo tempo em que nos aproximou delas, nos permitiu uma nova compreensão acerca das mesmas. Hoje sabemos que a reprodutibilidade de que falava Benjamin já faz parte do contexto de recepção das obras de arte e, sendo assim, assim como nos demais contextos, ela modifica o sentido da arte. Benjamin relacionava a reprodutibilidade à perda da aura da obra de arte. A aura seria a existência única e distante de uma obra. A aura estaria relacionada a tradição e conferiria autenticidade e unicidade a obra. Com a reprodutibilidade, Benjamin aponta que surgiram dois movimentos que a distanciaram da tradição: um de fazer “as coisas ficarem mais próximas” e outro de superar o caráter único das coisas. Emancipando-se de uso ritual ao ser reproduzida a arte cada vez mais é pensada em função dessa reprodução. No entanto, ao mesmo tempo que com a reprodutibilidade perca-se o caráter de unicidade das obras Canclini, ganha-se essa proximidade que antes não existia. As obras ocupavam um lugar distante do seu público e, em sua maioria, era algo inaccessível. Canclini (2011) dialoga com uma das mudanças geradas pela reprodutibilidade ao comentar acerca das reproduções infinitas da obra da artista Frida Kahlo, assim como há tempos atrás houve um mesmo *boom* de reproduções da obra da Mona Lisa. As duas passaram a estar presentes em cadernos, blusas, bolsas e por fim até memes na internet.

Canclini analisa como a industrialização da cultura modificou o local onde a arte se manifesta. Em relação a obra de Frida nas exposições do México, Canclini comenta que:

De cada vez que se faz uma megaexposição, surgem críticos empenhados em separar a obra das mercadorias derivadas, a admiração artística da fridomania. Tenta-se esconjurar o culto em massa com mesas-redondas e lições magistrais. Mas, ao considerar a recepção da sua obra, como em muitos artistas contemporâneos, as indústrias culturais continuam a desempenhar o papel de guia. (CANCLINI, 2011,p.2)

Uma questão que Canclini levanta é que foi percebido em entrevista ao público das exposições que mais da metade deles chegaram ao Museu por meio da TV, Jornal, rádio e revistas. Isso mostra a dificuldade da inseparabilidade entre arte e indústria cultural. Tal contexto do mundo globalizado traz questões como as levantadas por Lipovetsky (2011) – que dialogam diretamente ao que comenta Canclini e que só foram possíveis hoje devido a reprodutibilidade que veio ampliando sua complexidade desde as reflexões de Benjamin. A arte num mundo globalizado – de acordo com Lipovetsky - a coloca dentro do contexto de uma “cultura-mundo”, conceito cunhado por esse autor para denominar a ampliação do universo da comunicação, da informação, da midiaticização. O mundo das telas deslocalizou, dessincronizou e resregulou o espaço tempo da cultura. Para ele a arte na cultura-mundo significa também um novo lugar e um novo estatuto da arte em nossas sociedades. A arte, com isso, participa diretamente do mundo midiático e econômico. Não há mais uma circulação da arte fora das mídias e do mercado. Ela já existe articulada às redes das indústrias culturais. Uma mercantilização da cultura que é, como nos fala Lipovetsky, ao mesmo tempo, uma culturalização das mercadorias. E assim ele discute e nos faz pensar como essa lógica da reprodutibilidade – que se alia ao aspecto comercial da arte - aponta como nesse novo estatuto da arte a cultura já hibridiza arte, moda, publicidade. O comercial já não se encontra separado da arte.

Nessa era chamada por Lipovetsky de era hipermoderna o artista não só cria suas obras, mas tem a tarefa de comunicar uma imagem com e através delas no mercado mundial da arte. O universo da arte não está mais separado do sistema midiático e econômico. Até mesmo as exposições passam a ser concebidas como produtos no mercado. Esse foi o caso discutido por Canclini em relação a exposições como a de Frida. A elas são associadas um conjunto de reproduções associadas. Ao mesmo tempo, o universo dos Museus, por exemplo, é cada vez mais reestruturado pelas lógicas do espetáculo, do novo e da sedução que são as mesmas do mercado. Temos como exemplo no Brasil o Museu do Amanhã no Rio, o Guggenheim em Nova York. Levada pelo mercado ela torna-se arte no mundo, arte-mundo. Talvez seja nesse sentido que Santaella tenha discutido em seu livro a convergência das artes e da comunicação. Segundo ela não faz mais sentido que arte e comunicação estejam separadas pois as duas perdem se não estiverem juntas. A arte perde porque fica limitada a arte artesanal e a comunicação perde porque fica restrita a comunicação de massa. O diálogo entre as duas enriquece ambas. Seria o que Arlindo Machado (2004) chama de Artemídia considerando que a arte sempre foi produzida com os meios de seu tempo por que, então, o artista de nosso tempo recusaria o vídeo, o computador, a Internet, os programas de modelação, processamento e edição de imagem? Se, como Machado comenta, toda arte é feita com os meios de seu tempo, as artes eletrônicas

representam a expressão mais avançada da criação artística atual e aquela que melhor exprime sensibilidades e saberes do homem na atualidade. No entanto, assim como há o mercado da arte como preponderante sabemos que há sempre outros modos de fazer arte que escapam desse mercado mundial globalizado.

E como ficaria o artista nesse contexto?

Marcel Duchamp, um dos nomes mais importantes do dadaísmo, pensa o artista como um ser em estado de consciência do plano estético sobre o que está fazendo, ou porque está fazendo (DUCHAMP, 1965). A formação estética do artista está diretamente ligada à cultura à qual ele está inserido. Portanto, ele hoje provavelmente estaria discutindo os reflexos do mercado e da globalização em relação a arte e ao artista.



Figura 2. Marcel Duchamp. A Fonte. 1917.

O filósofo austríaco Ernst Fischer, coloca o artista como aquele que domina, controla e transforma a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma (1959, p. 14). Ainda assim, há algo de intuitivo naquilo que o artista produz. Saber elaborar de forma (des)harmoniosa um produto artístico requer mais que um conjunto de conhecimentos. Existe um elo entre esses elementos que dependem do envolvimento do sujeito-artista com eles, da sua intenção, do seu posicionamento pessoal e do seu objetivo ao produzir determinada obra.

Em seu livro *A Necessidade da Arte*, Fischer levanta uma série de argumentos para definir a arte e sua função no mundo. Como dito anteriormente, as relações e entendimentos acerca de uma definição de arte sofrem variações de acordo com as nossas relações com a sociedade e o mundo. Sendo o texto escrito em 1959, ele atendia aos anseios e angústias de uma arte predominantemente burguesa, contudo os pontos trazidos para esse texto são relevantes para pensarmos a arte no tempo atual. No início do capítulo “A função da arte”, Fischer nos apresenta uma reflexão sobre a arte segundo o pintor Piet Mondrian, que a entende como uma compensação para a deficiência da realidade (p. 11). Em discordância com a teoria deste artista, lança as seguintes questões:

“(...) será a arte apenas um substituto? Não expressará ela também uma relação mais profunda entre o homem e o mundo? E, naturalmente, poderá a função da arte ser resumida numa única fórmula? Não satisfará ela a diversas e variadas necessidades? E se, observando as origens da arte, chegarmos a conhecer sua função inicial, não verificamos também que essa função inicial se modificou e que novas funções passaram a existir?” (FISCHER, 19, p. 11-12).

Nas mais diversas culturas, a arte tem sido compreendida de formas diferentes. Na Grécia antiga as esculturas imprimiam modelos de perfeição da forma humana, alcançada por vezes através da representação idealizada de deuses; a sociedade Ngil, no Gabão, produzia máscaras que serviam para resolver disputas e reprimir o mau comportamento dentro da comunidade; em tempos antigos as tatuagens Maoris, na Nova Zelândia, foram símbolo de posição social, conhecimento e habilidades, hoje elas refletem a ancestralidade do indivíduo e sua história pessoal. Nestes três exemplos temos conceitos de arte totalmente distintos entre si do conceito de arte que temos atualmente. Um ponto convergente nestes casos é que a arte vai além da estética: ela transcende a barreira do material, do humano, e conversa com algo de sobrenatural ou místico. O que aproxima a valoração destes símbolos à arte que compreendemos como tal nos dias atuais é a definição romântica que Fischer nos dá sobre ela: “A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias.” (FISCHER, 19, p. 13).

Pensar a arte nos dias atuais é estar atento a todas as transformações visitadas ao longo da história que nos trazem ao seguinte cenário artístico:

“A arte (contemporânea) perde a sua materialidade inscrita, por exemplo, numa tela e, em boa medida, passa a se articular como um conceito. Assim, a arte conceitual (...) materializou de um modo particularmente duradouro o pressuposto da obra de arte como expressão de um conceito sobre a própria obra de arte, conceito estético mais ou menos elaborado, mais ou menos refletido, mais ou menos explícito” (Aguiar e Bastos, 2013, p. 183).

Uma das questões discutidas pela Arte contemporânea é a sua relação com o público. O estranhamento – ou aversão – às produções contemporâneas está comumente ligado ao fato de elas não serem explicáveis. É o que Fernando Cocchiarale coloca como “a necessidade de mediação pela palavra para a produção de sentido” (2006 p. 7). Com isso ele quer dizer que existe a necessidade de se reduzir a obra a um entendimento, sendo que para ele

“a explicação assassina a fruição estética, já que ao reduzir a obra a uma explicação mata sua riqueza polissêmica e ambígua, direcionando-a num sentido unívoco. O problema é que essas pessoas usam um único verbo: entender. Entender significa reduzir uma obra à esfera inteligível. Eu nunca ouvi ninguém dizer: eu não consegui sentir essa obra. Como as pessoas têm medo de sentir, elas entendem, reduzem sua relação ao ato inteligível (...)” (COCCHIARALE, 2006 p. 10).

O que percebemos é que vem, cada vez mais, sendo desfeitas as fronteiras entre *Arte* e *vida*. Com isso, a Arte e os espaços – ruas, prédios, galerias, museus, muros, etc. – vêm estabelecendo novas possibilidades, visualidades e visibilidades, pois à medida que a Arte sai de seu espaço legitimador e se apropria do cotidiano para acontecer/resistir/existir, ela se torna acessível a todos, tanto no campo da fruição como da produção. Podemos citar um artista português e dois brasileiros que nos fazem entender isso: Artur Barrio, Hélio Oiticica e Neville d’Almeida. A série

de trabalhos intitulada “Touças ensanguentadas”(1) (1969-1970), de Barrio, tinha relação com a ditadura militar e colocava ali “a gênese de um modo de pensar o lugar da arte que busca afirmar características intrínsecas à vida que vão na contramão dos atos de conservar, guardar, ordenar” (SCHWARTZMAN *et alii*, 2008 p. 66). Na série “Bloco-experiências de Cosmococa – programa in progress”(2) (1973-1974), Hélio Oiticica e Neville d’Almeida nos convidam à experimentação de sensações ambíguas, como inquietação e preguiça, em espaços destinados para serem extensões do corpo. A existência dessa obra no Instituto Inhotim – em Minas Gerais no Brasil - é reflexo da reprodutibilidade técnica de que nos fala Walter Benjamin em seu célebre texto, pois o programa Cosmococa existiu sem a montagem das salas por seus idealizadores. O conjunto de textos, fotos e instruções foi o que tornou possível sua construção mesmo após a morte de Oiticica. A ideia de aproximação entre *Arte* e *vida* tanto no trabalho de Artur Barrio quanto no de Neville d’Almeida e Hélio Oiticica fica clara na frase do próprio Hélio: “transformar processos de arte em sensações de vida” (SCHWARTZMAN *et alii*, 2008 p. 151).



Figura 3. Helio Oiticica. Cosmococa. 1973-1974.



Figura 4. Artur Barrio. Touças Ensanguentadas. 1970.

Mas assim como temos a arte contemporânea para grandes públicos que se integra ao mercado da arte contemporânea vemos também que a arte popular e a arte de rua ainda não integradas que nos fazem refletir sobre o que é arte e o que é ser artista, já que muitos não passaram por universidades ou cursos voltados ao desenvolvimento de desenhos ou produções plásticas, ou seja, não possuem o “título” de artista, sendo este título um diploma ou qualquer certificado que legitime sua formação. Muitos mesmo não tendo conhecimento sobre a arte são artistas

e são apropriados ou não por esse mercado da arte. Como exemplo podemos trazer o Profeta Gentileza, arte de rua, que foi incorporado pelo mercado tendo camisetas, broches, adesivos para carro, cadernos e uma série de outros produtos que reproduzem seus dizeres feitos nas paredes das ruas do rio de Janeiro. Da mesma forma podemos pensar a arte do inconsciente, cujo maior representante é Arthur Bispo do Rosário (1909-11 (?) -1989) (3), que, diagnosticado como esquizofrênico-paranoico após um delírio místico, é considerado grande artista brasileiro



Figura 5. Arthur Bispo do Rosário. Canecas. Sem data.

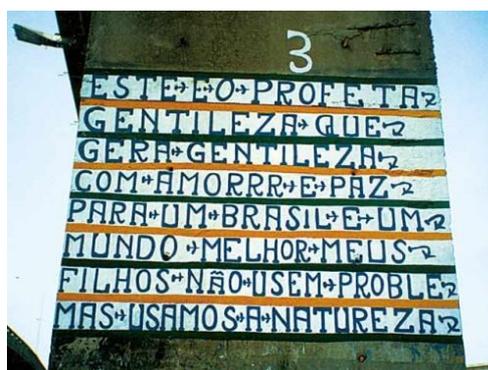


Figura 6. Profeta Gentileza. Sem título. Sem data.

por suas produções dialogarem com as obras contemporâneas, sendo que no seu entendimento, seu trabalho era o de fazer um inventário com as coisas existentes no mundo para o dia do Juízo Final. Os dois – Gentileza e Arthur Bispo do rosário – são artistas brasileiros que, mesmo não atuando como artistas conscientemente, são apropriados pela arte e seu mercado sendo reconhecidos como artistas. Ao mesmo tempo, eles inauguram uma dimensão da arte que mais tarde vai ser apropriada pelo capitalismo nessa lógica do espetáculo: a arte de rua aparecendo nos metros, nos viadutos, nas paredes dos grandes prédios, etc. As manifestações da arte entram nos lugares do cotidiano, rompem barreiras para além das paredes dos Museus e se espriam para lugares onde antes não havia arte.

Encontros entre arte e educação

Até aqui, foi possível perceber os entrelaçamentos possíveis no que diz respeito à arte, cultura e vida. Todas estão hoje dentro do capitalismo na hipermodernidade de Lipovetsky dialogando com as várias questões que tanto o clássico Walter Benjamin quanto o atual Canclini nos fazem pensar. Trazendo essa relação para o pensamento Freiriano, podemos notar a potência do indivíduo não apenas como ator da sua autonomia, mas também como artista. Para Freire, a consciência política dos sujeitos deve emergir a partir da cultura na qual ele vive e se insere. E qual deveria ser o papel da educação nesse cenário?

A contribuição de Freire nesse sentido é quando aponta os educadores como seres políticos e como artistas, entendendo a educação como um gesto de criação. Melhor dizendo, entende

esse gesto como um processo em constante formação, onde se (re)cria, (re)inventa, (re)desenha, onde educador e educando se entendem, aprendem e crescem juntos, forma pela qual a educação tem seu sucesso. Retomando à ideia de cultura apresentada por Canclini, é necessário pensar a educação não como um produto, mas como um percurso, um processo. A arte também pode ser pensada para além de um produto mas como um processo. Ao pensar arte e educação como processo integramos as duas como parte importante da formação do ser humano.

Nesse contexto, pensar as relações entre arte e educação implica também pensar no olhar, no fazer. A pergunta “porque fazemos imagens?” trazida por Ribes (2008) traz uma dimensão importante na educação que é pensar com a arte e a partir dela. O que fazemos, para que fazemos e porque fazemos, perguntas que situam meu olhar para a arte dentro de um contexto político, algo também muito discutido por Freire. Sendo assim, Ribes discute a feitura do olhar e é, essa relação que vamos formando com o olhar e as imagens, que aqui trazemos como parte do processo educativo. Não se é educador-artista ou artista-educador sem pensar no sentido das imagens que produz e que lê. Os modos de fazer imagem atravessados pelo desenvolvimento tecnológico, como discutido pela autora, entremeiam e fazem parte desse processo cultural e educativo. Ela nos ajuda a pensar que um dos papéis principais da educação em relação a arte poderia ser o “fazer ver” pois isso implica caminhar a contrapelo da ditadura das imagens e da visibilidade para buscar ver o que não é visto, perceber a “invisibilidade”. Mobilizar outros sentidos para entender o invisível como parte das obras de arte entendendo-as como pensamento também. Mobilizar sempre o pensamento sobre a arte. Entender a arte como expressão de um modo de ver e pensar o mundo. Isso é educar com a arte.

A arte-educadora Ana Mae Barbosa ajuda-nos a pensar modos de trabalhar com essas formas de pensar com a arte e nos diz que “não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte” (BARBOSA, 2012 p. 5). Paulo Freire esteve ligado à arte-educação desde seus primeiros passos no campo educacional, quando foi presidente da Escolinha de Arte do Recife nos anos 1950 (BARBOSA, 1996 p. 637). Durante seu exílio, manteve contato com a Escolinha de Arte de São Paulo e, de longe, desenvolveu pesquisas na área, com Ana Mae Barbosa (ibidem).

Assim, Ana Mae propõe uma metodologia de trabalho com a arte na educação na qual pela Abordagem Triangular o ensino de arte ocorre a partir da reflexão, da fruição e da produção

(BARBOSA, 2008), leva em consideração a *cultura visual* de um determinado grupo. Podemos traçar um paralelo ao método de Freire de alfabetização de adultos a partir de imagens presentes no cotidiano dos sujeitos, cujo reconhecimento visual era facilitador da aprendizagem tornando-a significativa aos aprendizes. A cultura visual seria a consideração da cultura e as visualidades como matérias-primas da arte, e a arte como campo expandido para as outras mídias (BARBOSA, 2011, p. 294).

A arte das ruas, ou a arte produzida por aqueles que não possuem formação institucionalizada em arte, são o caminho para a formação de cidadãos-artistas-políticos-professores, pensando que todos nós temos potencial artístico. Se estamos inseridos em um ambiente cultural, se somos críticos ao ambiente que nos cerca, nossas escolhas nos tornam seres políticos. Principalmente quando atuamos na educação. Pensar sobre o visível e invisível, sobre o fazer e ver imagens, sobre os processos de reflexão, fruição e produção com e através da arte implica pensar de onde falo, do meu papel, do meu posicionamento enquanto educador. Não existe educação neutra, já dizia Paulo Freire. No mundo conturbado em que vivemos em que a educação é medida por instrumentos quantitativos sabemos, cada vez mais, que a reflexão, fruição e produção sobre a arte são práticas de outra ordem, do pensamento sobre a realidade. Pensamento que não podem ser medido por números ou quantidades.

Em entrevista concedida, Paulo Freire demonstra – como em suas obras - seu posicionamento sobre o que é ser político, sejamos artistas ou educadores. As relações entre arte e educação não são neutras assim como nossas atitudes como educadores também não. Nessa entrevista concedida, o educador nos mostra o que não fazer no processo formativo dos novos professores e nos ajuda a refletir sobre nosso papel de formadores:

Quanto mais nós ensinamos aos estudantes nos cursos de pedagogia que a educação é uma ferramenta neutra, um instrumento neutro, que devemos medir tudo com números, mais nós dizemos aos estudantes que os professores são seres neutros a serviço da humanidade. E quanto mais nós treinamos os professores para não analisar criticamente a realidade concreta, menos oportunidades temos de encontrar maneiras de mudar a educação. Se uma pessoa age a fim de alcançar mudanças, alguns irão dizer que ela não é mais um educador nem um cientista, mas sim um ideólogo. Para mim, essa posição em si é ideológica. Ao dizerem que a educação é neutra, *eles* são ideólogos. Quando negam o próprio processo ideológico, estão fazendo ideologia (LEÃO e HONORATO, 2016).

Notas

(1) A série “Trouxas ensanguentadas” consistia em trouxas contendo carne, ossos e sangue, abandonadas pelo artista na cidade ou campo.

(2) O conjunto “Cosmococa” prevê ambientes com piscina, redes, piso, paredes e objetos de espuma. Lugares para experimentar, com músicas, projeções de imagens e desenhos feitos com cocaína sobre capas de livros, discos e revistas.

(3) A data de nascimento é incerta, pois de acordo com registros da Light, onde trabalhou, nasceu em 16 de março de 1911. Nos registros da Marinha, onde serviu entre 1925 e 1933, consta 14 de maio de 1909. Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10811/arthur-bispo-do-ros%C3%A1rio>

Referências bibliográficas

- AGUIAR, João Valente. BASTOS, Nádia. *Arte como conceito e como imagem*. São Paulo: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 5, n. 2, 2013. (Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ts/v25n2/a10v25n2.pdf> Acesso em 13/11/2015.)
- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. *A cultura visual antes da cultura visual*. Porto Alegre: Revista Educação v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011.
- BARBOSA, Ana Mae. *As mutações do conceito e da prática*. In: *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. *Paulo Freire e a arte-educação*. In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora: 1996.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*. In: *Obras escolhidas vol. 1 Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Editora USP, 2013.
- CANCLINI, Néstor García. Frida e a Industrialização da cultura. Revista Comunicação e Cultura, n 12, 2011. Disponível em: <http://comunicacaoecultura.com.pt/wp-content/uploads/01.-Néstor-Garc%C3%ADa-Canclini.pdf>
- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos – conflitos multiculturais na globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- COCCHIARALE, Fernando. *Quem tem medo da arte contemporânea?* Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.
- DUCHAMP, Marcel. *O ato criador*. 1965. (Disponível em <https://asno.files.wordpress.com/2009/06/duchamp.pdf>. Acesso em 12/11/2015.)
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da Arte*. São Paulo: Círculo do livro, 1959 (data da publicação original).
- GULLAR, Ferreira. *Sobre arte*. São Paulo: Avenir Editora, 1982.
- LEÃO, Katalina (tradução). HONORATO, Cayo (revisão técnica). *Educadores são políticos e artistas – uma entrevista com Paulo Freire*. Periódico Permanente, n. 6, fev. 2016.
- LIPOVETSKY, Gilles, SERROY, Jean. *Cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das letras, 2011.
- MACHADO, Arlindo. Artemídia: aproximações e distinções. Revista da Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Comunicação, E-Compós, 2004. Disponível em: <http://www.compos.org.br/e-compos>
- RIBES, Rita. Os óculos de Win Wenders e o olhar de Bavcar: reflexões sobre a feitura e os usos da imagem. Encontro do GT 16, Anais da 31 Reuniao Anual da ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/os-oculos-de-win-wenders-e-o-olhar-de-bavcar-reflexoes-sobre-feitura-e-sobre-os-usos>
- SANTAELLA, Lucia. *As comunicações e as artes estão convergindo?* São Paulo: editora Paulus, 2005.
- SCHWARTZMAN, Allan. VOLZ, Jochen. MOURA, Rodrigo (curadoria) e PEDROSA, Adriano. MOURA, Rodrigo. (organização editorial) *Através: Inhotim*. Brumadinho, MG: Instituto Inhotim, 2008.

12

Fracasso em cima de fracasso sem melhoria: avaliação sumativa em belas artes

Failing again and again but not failing better: summative assessment in fine art

Nicholas Houghton

Universidade de Artes Criativas, Londres
nhoughton@ucreative.ac.uk

RESUMO

Muito tem sido escrito sobre como a avaliação sumativa na arte está a direccionar o currículo e a determinar quase todos os aspetos da aprendizagem e do ensino. No entanto, a crítica geralmente não vai além de explicar como os professores ensinam para o teste. Este artigo relaciona-se com o sector do ensino superior no Reino Unido e analisa em pormenor o porquê e como esse sistema está a falhar, através da identificação de dez ironias sobre as quais o sistema de avaliação se alicerça.

Palavras-chave: Belas Artes; Arte Contemporânea; Ensino Superior; Avaliação Sumativa

ABSTRACT

Much has been written about how summative assessment in fine art is driving the curriculum and determining almost all aspects of learning and teaching. However the critique usually goes no further than explaining how teachers then teach to the test. This article is based on the higher education sector in the UK and goes into detail about why and how this regime is failing. It does this through identifying ten ironies on which the assessment regime is based.

Keywords Fine art; Contemporary art; Higher education; Summative assessment

Introdução

Este artigo baseia-se no contexto dos cursos de belas artes do ensino superior, no Reino Unido. Apesar disto, muitas das mesmas questões se aplicam em outros países e em outros setores educacionais. Concentra-se na avaliação sumativa: é uma avaliação destinada a determinar se um aluno passou ou não e isso resulta numa nota quantificável. Isto pode ser tão simples como passar / falhar (que é como fui avaliado na década de 1970 na *Slade School of Fine Art*) ou passar / incompleto (como fui avaliado na *Nova Scotia College of Art & Design*), embora (infelizmente), tais regimes já estejam quase obsoletos. (No nível universitário, a aprovação / falha seria impossível, porque a qualificação BA (hons) traz consigo o requisito de atribuir uma das quatro classes de uma passagem). Não é só na arte, nem na educação pós-secundária, que a avaliação sumativa passou a dominar a aprendizagem e o ensino. Mesmo assim, no contexto das belas artes, os efeitos têm sido especialmente perniciosos. No entanto, aqueles de nós que trabalham

no sistema podem estar tão acostumados a esses onerosos regimes de avaliação, que negligenciam o facto de serem tão irónicos. Neste artigo, identifiquei e expliquei dez ironias sobre a avaliação sumativa.

Dez Ironias

Ironia 1: um tamanho único corresponde a todos os esforços do regime de avaliação para avaliar diversos resultados.

Até à década de 1960, no Reino Unido, eram as competências artesanais que eram avaliadas em belas artes, em especial o desenho preciso e representativo. Embora isso estivesse fora de sincronia com a arte contemporânea na época, proporcionava um quadro comum de avaliação que era relativamente fácil de entender. No entanto, numa situação em que nenhum conjunto de competências são requeridas e onde essas competências são ensinadas quando solicitadas (se for o caso), torna-se muito mais difícil, se não impossível, conceber e implementar um regime de avaliação comum, que pode recompensar aqueles que, por exemplo, passam muito tempo na arte da pintura ou do cinema, sem penalizar aqueles que desenvolvem práticas artísticas que não requerem essas competências. Quanto mais a arte se torna um campo extensivo de prática, mais difícil é avaliar. Isto contrasta com qualquer outra disciplina (mesmo *design*), onde existe um conjunto comum de habilidades e conhecimentos que todos os alunos precisam de aprender e que podem ser avaliados usando as mesmas rubricas de avaliação. Em belas artes, a maioria tem uma pedagogia centrada no aluno que entra em conflito com o regime de avaliação (imposto), de tamanho único. Em vez de serem ajustados às necessidades de cada indivíduo, os indivíduos devem adaptar-se aos requisitos da avaliação. A cauda persegue o cachorro.

Ironia 2: Muitos julgamentos estão ocultos

Para ensinar arte, é suposto poder articular claramente o raciocínio sobre o qual o feedback é baseado. Muitas vezes, não é este o caso. As formas em que desenvolvemos a nossa visão do mundo e a nossa cultura gustativa são variadas e acontecem ao longo do tempo e refletem todo tipo de influências abertas e ocultas. É uma verdade incómoda que muitos professores de arte baseiam os seus ensinamentos numa cultura de gosto pessoal que apenas compreendem parcialmente. Talvez não possamos identificar isto em nós mesmos, mas talvez possamos ser capazes de perceber como os alunos são influenciados a trabalhar de determinada maneira, por um professor particular, ou mesmo como alguns cursos que têm um "estilo de casa" facilmente reconhecível. Estas culturas de sabor oculto passam a influenciar a avaliação, apesar de nunca serem identificadas em nenhuma das rubricas de avaliação.

Ironia 3: os resultados da avaliação não têm influência numa carreira artística

A avaliação sumativa é necessária apenas para fornecer uma qualificação. No entanto, uma qualificação não é necessária para uma carreira artística bem-sucedida. Nem o são classes de qualificação, como uma primeira ou uma 2.1. Existem muitos exemplos de artistas que têm carreiras de sucesso sem qualificações, ou apesar de terem falhado. Nem é um bom grau, ou série de graus, qualquer tipo de indicador, se alguém terá ou não uma carreira bem-sucedida. Além disso, aqueles que frequentam uma instituição que não oferece uma qualificação não parecem ser prejudicados, de qualquer forma, nas suas carreiras. É verdade que uma qualificação de belas artes habilitava os artistas a ensinar na escolaridade obrigatória, no Reino Unido (e ainda o faz em alguns países) e ainda é um requisito para o ensino, numa instituição de ensino superior. No entanto, a ironia é que se trata do único contexto em que a qualificação tem algum uso ou significado. Pode-se sentir que a qualificação é necessária para fornecer uma apólice de seguro, se a carreira de arte esperada não for divulgada. Mas seria paradoxal se o objetivo de um curso de belas artes fosse treinar as pessoas para ensinar outros num curso de belas artes que, por sua vez, ensinaria outros. Se assim fosse, a educação artística seria mais parecida com um esquema Ponzi.

Ironia 4: o objetivo da avaliação sumativa em belas artes é para benefício de todos, exceto para o aluno

Pode-se afirmar que a avaliação sumativa é útil para os alunos, porque permite que eles saibam, de modo formal, o quão bem estão fazendo. Espero que, neste documento, tenha indicado que a avaliação sumativa não faz necessariamente isso e certamente não de maneira confiável e justa. No entanto, é bem possível que um aluno saiba o quão bem está fazendo (formal ou informalmente) sem ter uma avaliação sumativa. Além disso, é expressamente proibido dentro dos regimes de avaliação do Reino Unido levar em conta o progresso ou esforço individual. Os alunos devem ser avaliados usando o critério de referência, o que significa que tudo o que importa é atender aos critérios pré-determinados. Estes pontos de avaliação arbitrária não se alinharão necessariamente com a jornada de aprendizagem de um indivíduo. No entanto, eles servem a instituição e quaisquer outras partes interessadas que necessitem de dados estatísticos, que podem então ser usados, de muitas maneiras, para comparações. O governo do Reino Unido está atualmente muito preocupado com os padrões e os “graus de inflação” e, por este motivo, depende de uma série de dados estatísticos. Mas, novamente, os responsáveis pela política educacional colocam sempre a ênfase no que pode ser testado e quantificado. Muitas vezes, argumenta-se que a avaliação sumativa serve o sistema (e o governo), em vez dos alunos.

Ironia 5: enquanto os regimes de avaliação sumativa não se alteram para atender às necessidades da arte contemporânea, a arte contemporânea mudou para atender às exigências de avaliação

A avaliação sumativa passou gradualmente a dominar a pedagogia. Isto ocorre porque as rubricas de avaliação exigem que os avaliadores não apenas avaliem o trabalho final, mas também qualquer trabalho preliminar e, em particular, uma explicação de como e por que este trabalho foi produzido. Na verdade, não é o trabalho *per se* o fator mais importante na determinação do resultado, mas sim a explicação e a justificação. Esta pedagogia foi acomodada durante tantos anos que muitos professores podem achar difícil imaginar qualquer outra maneira de avaliar e de ensinar. No entanto, resulta num triângulo: a interpretação pelo espectador da arte, a obra de arte e a explicação. Para avaliação formativa, foi o último destes que se tornou o mais importante. Assim, por exemplo, a apresentação de um grande charuto em pé por conta própria não é muito significativa e só se torna assim quando se explica que se refere à teoria de Freud sobre a inveja do pénis (A explicação pode adicionar, para aqueles que não sabiam, que Freud fumava esse tipo de charuto em particular). A minha pesquisa descobriu como a influência desta questão para explicar tem, desde então, ido muito além da escola de arte e no mundo da arte, onde muita arte exibida nas galerias exige a explicação no catálogo, ou na parede, antes que ela faça sentido. No entanto, existem muitos tipos de arte que iludem estes tipos de explicações e podem ressoar como sendo significativas, precisamente porque não há nenhuma declaração esclarecedora disponível ou necessária. A avaliação sumativa, tal como constituída atualmente, não pode ajustá-los.

Ironia 6: as belas artes têm um regime de avaliação Jekyll e Hyde

Na década de 1960, foi introduzida, no Reino Unido, uma nova qualificação de belas artes (Diploma em Arte e Design) e com ela veio um requisito de que, pelo menos, quinze por cento de um curso deveria ser dedicado ao que veio a ser conhecido como estudos contextuais. Isto foi ensinado e avaliado de forma muito diferente do componente de estúdio de um curso, de modo a que os alunos frequentemente experimentassem uma pedagogia Jekyll e Hyde, uma, muito centrada no professor, a outra, centrada nos estudantes. É verdade que, em alguns cursos de arte, os dois componentes já se juntaram. No entanto, isso não se pode aplicar à avaliação, onde algum tipo de ensaio ou dissertação está a ser julgado. Porque o conhecimento proposicional está a ser avaliado, isto sempre se ajustou muito melhor aos esquemas genéricos de avaliação que devem ser utilizados, do que ao trabalho no estúdio, que (como explicado na ironia 5) teve que tentar distorcer-se numa forma de conhecimento proposicional em benefício da avaliação sumativa. Uma inconsistência por trás disto constitui uma visão de que é apenas

um conhecimento proposicional que é digno de uma qualificação acadêmica. Ao realizar um doutoramento em belas artes, muitos encontram uma tensão semelhante entre os dois componentes.

Ironia 7: apesar de estar desacreditada, o entendimento continua a influenciar a avaliação.

A partir da década de 1960, o conhecimento tornou-se o *sine qua non* da avaliação das belas artes. Eisner (2002a) explica-o como tendo duas partes essenciais: por um lado, a capacidade de distinguir entre o trabalho bom e não tão bom e, por outro lado, a capacidade de explicar o motivo destes julgamentos. O modelo de avaliação surgiu - e era bem adequado - de um paradigma modernista de belas artes, onde o conhecedor pode apreciar as muitas subtilezas do formalismo, como a qualidade de uma pincelada particular. Não só os desenvolvimentos em obras de arte tornaram este discurso obsoleto, mas também tem sido criticado por uma série de perspectivas, em particular feministas e pós-coloniais. De acordo com este ponto de vista, o conhecimento é um veículo para favorecer um paradigma masculino e ocidental das belas artes sobre os outros e com base numa série de premissas assumidas. Portanto, é altamente irónico que a pesquisa mostre que o conhecimento está vivo, bem e florescendo como uma forma de avaliar as belas artes no século 21 (Orr, 2010).

Ironia 8: quanto mais as rubricas de avaliação não funcionam, mais elas são pioradas

Muitos professores de belas artes vão falar fora de registo, sobre como eles têm que evitar o adversário, mergulhar e ser o mais criativo possível com os regimes de avaliação que são obrigados a seguir. Mesmo assim, os alunos muitas vezes não estão satisfeitos com a sua experiência de avaliação, enquanto os professores de belas artes são criticados por diretores e responsáveis pela qualidade por não seguir os procedimentos corretos. Isto levou a que as rubricas de avaliação se tornassem cada vez mais complexas, de modo que um avaliador precisa ter sempre em mente um conjunto de resultados de aprendizagem, outro conjunto de critérios de avaliação e terceiro conjunto de critérios de classificação, enquanto, em simultâneo, rememora a tarefa de avaliação. Paradoxalmente, ao invés de reconhecer que o motivo do seu fracasso é a sua complexidade, os agentes de força tentam, em vez disso, "melhorar" as coisas adicionando novas camadas de complexidade. Por isso, houve um círculo de avaliação viscosa que não funcionava por ser muito complexo, mas a solução é ser ainda mais complexo.

Ironia 9: uma diligência humanista forçada a usar uma ferramenta positivista.

Existem muitos tipos de arte, alguns artistas até se juntam com cientistas. No entanto, toda a arte continua a ser um empreendimento humanista: não é positivista. Escapa a qualquer

verdade ou conjunto de regras. Não se apoia em evidências empíricas e os seus princípios não podem ser testados. Isto significa que um regime de avaliação positivista é um ajuste muito desconfortável. Também deve ter em mente que a avaliação ocorre no mundo real, enquanto os regimes de avaliação são baseados em evidências, isto foi obtido num laboratório. A visão do mundo do artista e do guardião da avaliação da avaliação são incompatíveis (Buss, 2008) e é altamente irónico imaginar que o que o aluno faz e aprende num curso de belas artes pode ser resumido por um número.

Ironia 10: o regime de avaliação restringe o que um aluno pode fazer

A tradição na avaliação das belas artes foi avaliar o trabalho, talvez um pouco como os juízes de um prémio de arte. No entanto, o que devemos fazer é avaliar a aprendizagem. O trabalho torna-se então um meio de demonstrar a aprendizagem. Para aqueles que determinam a política de avaliação, a avaliação do portfólio é uma forma de teste e os conteúdos demonstram o que foi aprendido. Não é relevante se o trabalho está concluído, desde que a aprendizagem possa ser mostrada. Além disso, uma vez que a Agência de Garantia da Qualidade para o Ensino Superior introduziu alinhamento construtivo, no final da década de 1990, a aprendizagem necessária deve ter sido identificada antecipadamente, através de documentos de curso oficiais. Como Eisner (2002b) apontou, isto significa que se torna impossível recompensar a inovação, ao mesmo tempo que se cumprem os regulamentos de avaliação, mesmo que o melhor trabalho de arte nunca corresponda a nenhum critério existente, mas, em vez disso, o coloque em questão. A ironia é que, para um estudante exercer a criatividade, arrisca o fracasso (a menos que os avaliadores sejam criativos na interpretação das rubricas de avaliação). A própria essência das concepções atuais do que a arte é não pode ser subordinado aos regimes de avaliação atuais (Addison, 2014). A explicação para a inflação de grau pode ser precisamente porque o alinhamento construtivo reduz a ambição. É paradoxal que os resultados medíocres sejam supostamente recompensados com notas mais elevadas.

Conclusão

Estou inclinado a acreditar que a escola de arte provavelmente está melhor fora das restrições do sistema universitário e seus regimes de avaliação. Uma vez que isto não é possível, ainda pode ser possível fazer causa comum com professores de muitas outras disciplinas que também estão desconfortáveis com os regimes de avaliação, para tentar mudar. Na maioria das universidades, a equipa académica é superada em número por aqueles que ocupam cargos académicos. Pode haver enormes impérios de Recursos Humanos ou Garantia de Qualidade,

que, longe de servir os da linha da frente, parecem estar a tornar o trabalho cada vez mais difícil e a aumentar a carga de trabalho. Se houver uma resposta para as ironias descritas neste artigo, deve ser concretizada com os académicos que retomam o controlo, para garantir que não haja mais um binário entre académicos e gerentes/diretores/gestores e garantir que os administradores sirvam os interesses dos académicos, em vez de, como no presente, ao contrário. Em vista do interesse atual do governo na avaliação e especialmente em padrões, isto pode parecer absurdamente otimista. Mas também é a ideia de que o presente regime de avaliação sumativa é adequado para as belas artes.

Referências bibliográficas

- Addison, N. (2014). Doubting Learning Outcomes in Higher Education Contexts: from Performativity towards Emergence and Negotiation. *International Journal of Art and Design Education*, 33, 3, 313-325.
- Buss, D. (2008). Secret Destinations. *Innovations in Education and Teaching International* 45, 3, 303–308.
- Eisner, E. (2002a). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, 3rd Edition. New York: Pearson.
- Eisner, E. (2002b). What can education learn from the arts about the practice of education? *Journal of Curriculum and Supervision*, 18, 1, 4-16.
- Orr, S. (2010). “‘We Kind of Try to Merge our own Experience with the Objectivity of the Criteria’: The Role of Connoisseurship and Tacit Practice in Undergraduate Fine Art Assessment.” *Art, Design & Communication in Higher Education*, 9 1, 5-19.

Eugénia Moura*Conservatório de Música de Barcelos, Portugal
eugenia.moura22@gmail.com***Adriano Macedo***Conservatório de Música de Barcelos, Portugal
aalbertomacedo@hotmail.com*

RESUMO

4MUSICALIS pretende ser uma ferramenta lúdica atualizada de consolidação do conhecimento pois, como afirmava Agostinho da Silva (2000), ele é uma forma de libertação. O jogo pretende manter um nível elevado de motivação para a aprendizagem, conduzindo, simultaneamente, à promoção do raciocínio abstrato e assertivo, a uma sistematização do saber na área da música e a uma resposta aos interesses dos alunos, num convívio de competição saudável interpares. Este artigo apresenta a fundamentação do projeto, as etapas de construção do jogo, a experimentação piloto e a respetiva avaliação, realizadas durante o mês de julho de 2016, no Conservatório de Música de Barcelos (CMB).

Palavras-chave: Ensino Artístico Especializado, Música, Conhecimento, Jogo, Mudança.

ABSTRACT

4MUSICALIS was designed as a ludic tool to consolidate knowledge. Knowledge is a way to freedom, as quoted by Agostinho da Silva (2000). Game's objectives are to maintain a high level of motivation to learning, to promote abstract reasoning, to do correct choices, to systematize knowledge in different subject areas of music, to attend students' interests and to stimulate a healthy competition among peers. This article clarifies the rationale of the project, the construction of the game, the pilot testing and the evaluation of the project, done during July 2016, at the Music Conservatoire of Barcelos.

Keywords: Specialized Artistic Teaching, Music, Knowledge, Game, Change

Introdução

...E o Coelho Branco disse à Alice: - "É preciso acreditar em cinco coisas impossíveis, antes do pequeno almoço." (Lewis Carroll)

E como é necessário aos profissionais da Educação, mais particularmente, ainda, àqueles que exercem o seu trabalho nas áreas artísticas, acreditar em impossíveis! Se a reforma governamental de 2008/2009, democratizou massivamente o acesso ao ensino da Música, trouxe, também, problemas de difícil resolução às Academias e Conservatórios de Música,

nomeadamente no que diz respeito à entrada frequente de alunos, no sistema, com poucas experiências musicais prévias, nas idades entre os 6 e os 10 anos.

Os docentes debatem-se com a complexa tarefa de articular os programas em vigor que pressupõem, na maioria dos casos, a prática antecipada de Iniciação Musical e de Iniciação ao Instrumento, com uma população estudantil que não possui, efetivamente, essa prática. A frustração de docentes e discentes, a desmotivação de alunos e conseqüente insucesso e o desalento de muitos profissionais são conseqüências óbvias em muitas instituições. O paradigma do Ensino da Música alterou-se, definitivamente e os vários intervenientes precisam de se adaptar a uma transformação dentro da própria estrutura, como refere *Castells*¹. Também a cultura nunca é algo fixo pois sempre em processo de mudança contínua, como sublinhado por *Bauman*², sociólogo polaco: “no ambiente líquido moderno, a educação e o aprendizado, não importa o uso que se faça deles, devem ser contínuos e permanentes” (Porcheddu, 2009:s/p).

NASCIMENTO DO PROJETO

O concelho de Barcelos situa-se no Distrito de Braga, no norte do país. A cidade é sede de um município com 378,9 km² de área e com 120 391 habitantes, segundo dados de 2011. O Conservatório de Música de Barcelos (adiante designado por CMB) detém protocolos de colaboração com oito escolas/ agrupamentos de escolas, para o ensino vocacional da música.



Figura 1 – Município de Barcelos

Está, igualmente, em vigor um protocolo de colaboração com o município da Póvoa de Lanhoso, no distrito de Braga, no Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio, desde 2014/2015.

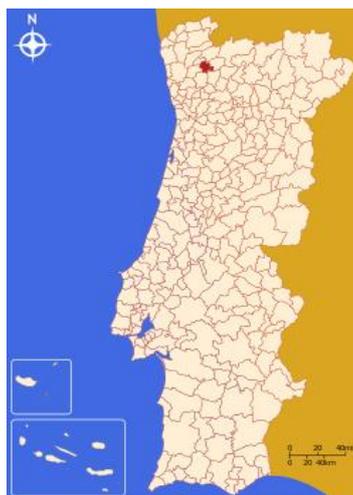


Figura 2 – Município de Póvoa de Lanhoso

Também o regime integrado funciona no CMB, desde 2013/2014. No ano letivo 2015/2016, quatrocentos e dezasseis alunos frequentaram o CMB, nos regimes integrado e articulado (136 e 280, respetivamente).

A análise comparativa dos resultados, nos três períodos de avaliação, confirma a hipótese de que a disciplina de Formação Musical, comparativamente com as de Instrumento e Classe de Conjunto, é sempre objeto de resultados mais baixos. Quando os resultados, na disciplina de Instrumento, no primeiro trimestre, são negativos, a evolução acontece mais rapidamente do que na disciplina de Formação Musical.

A experiência desta equipa levou-a a constatar que esta realidade, frequentemente observada noutras instituições, tem origens várias, tais como a baixa motivação de muitos alunos para a disciplina, a fraca experiência musical prévia, durante o primeiro ciclo de estudos dos mesmos e o contexto económico e sociocultural em que os estudantes se inserem, num concelho prioritariamente rural, com um baixo nível de licenciados, uma taxa de 7% de analfabetismo e de abandono escolar de 3%, segundo dados do Município de Barcelos ³.

Não pretendendo elencar os enormes desafios que se colocam à educação, na atualidade, cumpre-nos refletir, como educadores, no COMO minimizar as desigualdades socioculturais dos alunos, promover a aprendizagem que os tornará adultos mais criativos, responsáveis e empenhados, lembrando que o conhecimento é, como afirmava Agostinho da Silva, uma forma de libertação ⁴ e responder aos interesses e apelos da sociedade dos dias de hoje. Em resumo, como motivar os alunos para quererem saber mais e melhor organizarem o seu conhecimento.

O jogo 4MUSICALIS é, pois, a tentativa de resposta a um dos desafios que qualquer educador deve colocar a si mesmo, no exercício da sua profissão. Pretende ser uma ferramenta lúdica atualizada de consolidação do conhecimento, suficientemente atrativa para promover a motivação para aprender e manter essa motivação ao longo do tempo.

Sendo um jogo, possui as características de sucesso que toda a investigação sobre a matéria reconhece como propiciadoras do processo de ensino e de aprendizagem ⁵. Como jogo previsto para diferentes versões de dificuldade, tem em atenção os conhecimentos prévios dos alunos e possui o nível de discrepância necessária à promoção da aprendizagem. Como futura ferramenta digital, pretende manter o desafio latente e adequado à sociedade atual, altamente tecnológica.



Figura 3 – Jogo 4Musicalis

A CONSTRUÇÃO DO JOGO

José Antonio Marina (2011), filósofo e pedagogo espanhol que tem dedicado a sua investigação à elaboração de uma teoria da inteligência, desde a neurologia até à ética, refere na sua obra “Os Segredos da Motivação” que os elementos essenciais para a mesma são (i) a educação dos desejos; (ii) o valor do objeto ou atividade e (iii) os facilitadores da tarefa ⁶.

Conscientes de que a motivação é um forte motor de aprendizagem, pensou-se no jogo como um instrumento aliciante pela lógica antecipação de prémio, mantendo um nível elevado de objetivos de ensino.

Assim, o jogo pretende conduzir, simultaneamente, à promoção da inteligência geradora de ideias, sentimentos e desejos positivos e da inteligência de execução, que permite avaliar propostas e tomar decisões (Marina, 2011). Desde o início, foi definido que o jogo deveria possuir vários níveis – elementar, médio e avançado -, de acordo com a população a que se destina. Decidiu-se, igualmente, pela futura construção do jogo em aplicação digital, a desenvolver em parceria com uma Instituição, no que diz respeito à programação, que permita aos interessados uma melhor preparação para os eventuais campeonatos. Finalmente e considerando, por um lado a importância da articulação dos saberes em todos os domínios da escolaridade nos ensinos básico e secundário e, por outro lado, a existência de turmas em regime integrado no CMB, o jogo tem uma abordagem multidisciplinar, integrando várias áreas de saber. Nesta primeira fase procedeu-se à construção do nível elementar para a experiência piloto e a respetiva avaliação. Os objetivos do jogo foram definidos, a saber:

- Estimular a aquisição de conhecimentos;
- Fornecer uma ferramenta lúdica de aquisição, consolidação e interpretação dos conteúdos/conceitos teórico-musicais;
- Fomentar o espírito de equipa;
- Promover a resposta refletida e assertiva, através de opções responsáveis;
- Desenvolver as relações interpessoais e cívicas;
- Estimular o raciocínio abstrato;
- Fortalecer a capacidade de aplicação de conhecimentos nas diferentes áreas de saber;
- Incentivar a sistematização de conhecimentos adquiridos.

4Musicalis é um jogo de tabuleiro, com equipas de quatro elementos, ou de oito na experiência Piloto, de constituição variada em termos instrumentais, a fim de facilitar as respostas às perguntas de Organologia. Deve ser jogado por duas ou mais equipas, em simultâneo. O tabuleiro é quadrado, dividido em dezasseis quadrados iguais entre si, a serem preenchidos por dezasseis peças quadradas que dão o nome ao jogo - 4Musicalis -, de acordo com as respostas corretas fornecidas pelas equipas. As quatro cores das colunas verticais do tabuleiro correspondem às cores do CMB. Cada coluna vertical corresponde a uma categoria de perguntas.

As categorias definidas foram Formação Musical, Organologia, Orquestração, História da Cultura e das Artes e Musimix e, para cada categoria, foram formuladas, no mínimo, cem perguntas e

respostas. Numa segunda fase e a fim de tornar o jogo mais apelativo, os nomes atribuídos às categorias foram alterados, embora se mantivesse o âmbito de conhecimento previsto:

- A. Teoria Musical – **Música em Música** – cor bordeaux;
- B. Orquestração – **O Mundo da Orquestra** – cor amarela;
- C. Organologia – **Sons e Timbres** – cor cinza;
- D. História da Cultura e das Artes – **Histórias com História** – cor laranja;
- E. Musimix – **Tudo ... sobre Tudo** – quatro cores em riscas paralelas e verticais.

Cada peça 4Musicalis é dividida em quatro quadrados iguais, correspondendo, no mínimo, a outras tantas perguntas. O regulamento foi construído de forma a fomentar o espírito de equipa, promovendo a resposta refletida e assertiva, através de opções responsáveis e desenvolvendo as relações interpessoais e cívicas, criando a expectativa de que todos os elementos da equipa saibam trabalhar ordeiramente e num ambiente saudável, em convívio de competição lúdica interpares.

1. As equipas (no mínimo duas) devem ser de quatro elementos, de constituição variada em termos instrumentais;
2. Cada equipa define, no início, o elemento responsável da mesma;
3. No início do jogo, cada equipa escolhe a categoria por onde quer começar, para preencher o primeiro 4Musicalis, de entre as quatro – Música em Música, O Mundo da Orquestra, Sons e Timbres e Histórias com História;
4. Preencher um 4Musicalis implica responder corretamente a quatro perguntas da categoria escolhida inicialmente;
5. As respostas serão dadas por cada elemento da equipa, em sequência, rodando os quatro;
6. Os elementos da equipa podem falar entre si, brevemente, antes de darem as respostas;
7. Em caso de dúvida, se os elementos estiverem com dificuldades, é o responsável que decide qual a resposta a dar;
8. Se errarem uma das perguntas do 4Musicalis, têm de recorrer a uma das perguntas da categoria Tudo ... sobre Tudo, que engloba perguntas de todas as quatro categorias e/ou de cultura geral. Se acertarem, essa resposta conta para o preenchimento do 4Musicalis;

9. Se não acertarem na resposta da categoria Tudo ... sobre Tudo, perdem todas as respostas certas dentro do 4Musicalis que estavam a tentar preencher e continuam a responder à categoria Tudo ... sobre Tudo, até acertarem. Aí, voltam ao início do 4Musicalis que estavam a tentar preencher;
10. Se falharem a pergunta quatro do 4Musicalis, podem recorrer ao Socorromix, a fim de não perderem as três respostas validadas anteriormente. Durante o tempo de um minuto, qualquer elemento da equipa pode recorrer a ajuda externa (internet, telemóvel, um professor, um colega...) para responder à questão. Esse tempo será acrescentado como penalização, ao tempo final de jogo, equivalendo a um minuto de penalização;
11. Só depois de completarem um 4Musicalis, podem optar por continuar na mesma categoria ou mudar de categoria;
12. O jogo termina, para cada equipa, quando preencherem o tabuleiro com todos os 4Musicalis/ quatro por categoria – Música em Música, O Mundo da Orquestra, Sons e Timbres e Histórias com História;
13. O cronómetro indica, para cada equipa, o tempo que a mesma demorou a preencher o tabuleiro e a esse tempo é acrescentada a eventual penalização do número de Socorromix utilizados (um minuto cada);
14. Ganha a equipa que tiver completado o tabuleiro em menos tempo.

Para a experiência piloto, foram construídos quatro tabuleiros de forma a permitir o jogo em simultâneo. A banca, com as cartas contendo as perguntas e as respostas, foi da responsabilidade de um professor. Resumindo, cada jogo contém o seguinte material:

1. Tabuleiro;
2. Dezasseis 4Musicalis para preenchimento do tabuleiro, em quatro cores;
3. Um baralho de cartas, com perguntas e respostas, para as cinco categorias;
4. Cronómetro para minutar o tempo de jogo de cada equipa;
5. Ampulheta para minutar o Socorromix.



Fig. 4 Material do Jogo 4Musicalis

EXPERIÊNCIA PILOTO E AVALIAÇÃO

No mês de julho de 2016, nas instalações do CMB, a 5 e 15 respetivamente, foram organizadas duas sessões do jogo. Em cada dia, concorreram quatro equipas, coordenadas por dois professores, uma vez que se procedeu, simultaneamente, à avaliação do jogo, no que se refere à clareza do Regulamento e das Perguntas-Respostas formuladas. Assim, um dos professores tinha, como tarefa, anotar todas as cartas que contivessem erros de formulação ou de apresentação.

As cartas da categoria Tudo ... sobre Tudo foram, nesta primeira fase, impressas em branco e as cartas os tabuleiros não continham o logo do CMB, por razões orçamentais. Todas as questões tiveram em atenção as experiências musicais dos alunos no CMB e os conteúdos programáticos do 5º e 6º anos de escolaridade, nas diferentes áreas do saber.

Os participantes corresponderam ao número de inscrições realizadas nas atividades de Verão do CMB, sendo que o número de alunos na primeira semana era mais elevado, uma vez que, na terceira semana muitos alunos já tinham partido para férias. Assim, participaram trinta e dois alunos, no dia 5 de julho e vinte e quatro alunos, no dia 15 de julho. O número de alunos por

equipa foi ajustado, contendo cada equipa, no dia 5 de julho, oito elementos e, no dia 15 de julho, seis elementos.

Os alunos aderiram entusiasticamente, bem como os professores envolvidos. Embora não se tenha procedido a inquéritos formais, o feedback dos alunos e professores, nos dias posteriores ao jogo, foi indicador de forte motivação e vontade de continuar a jogar. Muitos alunos inquiriram mesmo da hipótese de o adquirirem.

Em relação aos aspetos formais e de conteúdo do jogo, referem-se os seguintes pontos a ter em consideração na versão final:

1. As cartas bordeaux foram consideradas demasiado escuras e, logo, de difícil leitura, por alguns professores;
2. A resposta, inserida na parte inferior da carta, foi entendida como de fácil acesso aos alunos, nas cartas que contêm uma imagem, mesmo quando o professor cobria a resposta com uma das mãos. Sugeriu-se, assim, a inclusão das respostas numa folha à parte ou nas costas da carta e ambas as hipóteses serão estudadas, no que diz respeito à eficiência e aos custos de cada uma delas;
3. Algumas perguntas e respostas não estavam suficientemente claras, na sua formulação ou apresentação, o que deverá ser alterado;
4. O ponto 9 do Regulamento foi alvo de alguma dificuldade de interpretação pelo que deverá ser mais claramente formulado.

A equipa de professores avaliou a experiência de forma muito positiva, constatando que a composição variada das equipas, em relação aos instrumentos praticados pelos alunos, foi um princípio estruturante correto. Também a utilização frequente das perguntas da categoria Tudo ... sobre Tudo (a mais multidisciplinar de todas, recorrendo igualmente a conhecimentos de Matemática, Línguas e Literatura e Ciências Sociais), induzida pelo regulamento a cada resposta errada, demonstrou ser estimulante para os alunos que confirmaram, frequentemente, a importância dos conhecimentos adquiridos em contexto de sala de aula e nas visitas de estudo. A estratégia Socorromix foi, à evidência, uma ferramenta útil para ensinar os participantes a definirem as estratégias de grupo mais corretas e produtivas, respondendo afirmativamente ao stress do tempo limitado. Finalmente, a estratégia de desafiar os alunos a utilizarem o seu repertório de conhecimentos mas indo mais além, como defendido por *Vigotski*⁷ na sua proposta de trabalho da zona de desenvolvimento proximal, deu frutos patentes na maneira como os alunos, em muitas das respostas, refletiam e inferiam.

O jogo do nível elementar já começou a ser devidamente aperfeiçoado, na sua versão final e prevê-se o desenvolvimento, para breve, da versão de nível médio. Pretende-se lançar um campeonato no CMB, ao longo do ano letivo 2016/2017 e desafiar outras instituições similares para um campeonato nacional, em 2018.

CONCLUSÃO

Ao referirmos a importância do conhecimento, salientamos também a capacidade de sonhar. Agostinho da Silva, personalidade ímpar da cultura portuguesa, dizia com a sua tradicional ironia provocatória: “Coitadas das pessoas. Elas morrem de não imaginar. Secam por dentro ...” (Sousa, 2000:224) ⁸.

Atividades como o 4Musicalis não parecem ser indispensáveis apenas para a consolidação dos conhecimentos. Num mundo fortemente padronizado e competitivo, instituições que privilegiem a descoberta, a capacidade de ser diferente, as particularidades do percurso académico, podem contribuir para um enriquecimento de si mesmas, para um novo rosto na sociedade em permanente mudança, para manter viva a chama da imaginação.

Finalmente, o norte-americano *Elliot Eisner*, da Universidade de Stanford, um pilar da educação artística, falecido em 2014, enfatizava: “A imaginação não é um mero ornamento, tal como a arte... Elas podem ajudar-nos ... a criar o tipo de escolas que as nossas crianças merecem e que a nossa cultura precisa. Tais aspirações, meus amigos, são estrelas pelas quais vale a pena esticar-se” (Eisner, 2008:16) ⁹.

Notas

- ¹ Coutinho, C.; Lisbôa, E. (2011). “Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: Desafios para a Educação no Século XXI” em *Revista da Educação*, Vol. XVIII, nº 1.
- ² Porcheddu, A. (2009). “Zygmunt Bauman: Entrevista sobre a Educação. Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida” em *Cadernos de Pesquisa*, vol.39, nº 137, São Paulo, May/Aug, tradução de Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016. (Consultado em 08 de junho 2016).
- ³ *Estratégia Municipal Barcelos 2020*, <http://www.cm-barcelos.pt/downloads/Barcelos2020Vol2.pdf> (consultado em 08 de junho de 2016).
- ⁴ Bernardes, B. G. *A Liberdade do Ser: Ensino em Agostinho da Silva e Paulo Freire*, <https://www.academia.edu/9622282/a-liberdade-do-ser-ensino-em-agostinho-da-silva-e-paulo-freire> (consultado em 08 de junho de 2016).
- ⁵ Batista, D. A.; Dias, C. L. (2012). “O Processo de Ensino e de Aprendizagem dos Jogos Educativos no Ensino Fundamental”, em *Colloquium Humanarum*, vol. 9, n. Especial, jul-dez.
- ⁶ Marina, J. A. (2011) *Los Secretos de la Motivación*. Barcelona: Empresas Filosóficas, S. L..
- ⁷ Nassif, S. C.; Barbosa, M. F. S. (2014). “Contribuições da Teoria Vigotskiana para a Educação Musical” em *Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, pp. 48-56, <http://www.abcoamus.org/documents/SIMCAM10.pdf> (consultado em 08 de junho de 2016).
- ⁸ Sousa, A. (2000). *Diálogos com Agostinho da Silva*. Cruz Quebrada: Casa das Letras.

⁹ Eisner, E. E. (2008). "O que Pode a Educação Aprender das Artes sobre a Prática da Educação?" em *Currículo sem Fronteiras*, vol. 8, nº 2, pp. 5-17, Jul/Dez, www.curriculosemfronteiras.org. (consultado em 08 de junho de 2016).

Referências bibliográficas

- Batista, D. A.; Dias, C. L. (2012). "O Processo de Ensino e de Aprendizagem dos Jogos Educativos no Ensino Fundamental", em *Colloquium Humanarum*, vol. 9, n. Especial, jul-dez.
- Bernardes, B. G. *A Liberdade do Ser: Ensino em Agostinho da Silva e Paulo Freire*, <https://www.academia.edu/9622282/a-liberdade-do-ser-ensino-em-agostinho-da-silva-e-paulo-freire> (consultado em 08 de junho de 2016).
- Coutinho, C.; Lisbôa, E. (2011). "Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: Desafios para a Educação no Século XXI" em *Revista da Educação*, Vol. XVIII, nº 1.
- Eisner, E. E. (2008). "O que Pode a Educação Aprender das Artes sobre a Prática da Educação?" em *Currículo sem Fronteiras*, vol. 8, nº 2, pp. 5-17, Jul/Dez, www.curriculosemfronteiras.org. (consultado em 08 de junho de 2016).
- Estratégia Municipal Barcelos 2020*, <http://www.cm-barcelos.pt/downloads/Barcelos2020Vol2.pdf> (consultado em 08 de junho de 2016).
- Marina, J. A. (2011) *Los Secretos de la Motivación*. Barcelona: Empresas Filosóficas, S. L..
- Nassif, S. C.; Barbosa, M. F. S. (2014). "Contribuições da Teoria Vigotskiana para a Educação Musical" em *Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, pp. 48-56, <http://www.abccogmus.org/documents/SIMCAM10.pdf> (consultado em 08 de junho de 2016).
- Porcheddu, A. (2009). "Zygmunt Bauman: Entrevista sobre a Educação. Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida" em *Cadernos de Pesquisa*, vol.39, nº 137, São Paulo, May/Aug, tradução de Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016. (Consultado em 08 de junho 2016).
- Sousa, A. (2000). *Diálogos com Agostinho da Silva*. Cruz Quebrada: Casa das Letras.

Rachel MasonRoehampton University, Londres
R.Mason@roehampton.ac.uk**RESUMO**

A partir de meados do século XX, a educação artesanal declinou nas escolas secundárias. Uma das razões prende-se ao facto do conceito de artesanato ser confuso. O artigo oferece uma ampla definição de artesanato como um conhecimento qualificado que incorpora a noção de artesanato e do modelo de aprendizagem, e como esse conhecimento é transmitido e adquirido. Depois de investigar o pensamento actual sobre a pedagogia na educação em geral e especificamente na educação em arte e *design*, conclui-se que a ênfase na criatividade e design para além das habilidades de ensino está perdida e explica porque a educação artesanal é importante hoje

Palavras-chave: conhecimento especializado, educação artesanal, arte e design

ABSTRACT

Since the mid twentieth century craft education has been in decline in secondary schools. One reason for this could be that craft is a confused concept. The paper offers a broad definition of craft as skilled knowledge that embodies the notion of craftsmanship and of the apprenticeship model of learning, which is how this knowledge is transmitted and acquired. After investigating current thinking about craft-based pedagogy in general education and education in art and design, it concludes that an emphasis on creativity and design over and above teaching skills is misguided and offers a rationale for why craft education is important today.

Keywords: skilled knowledge, craft education, art and design

Introdução

Este artigo aborda a educação artesanal no ensino médio. O meu objetivo, ao fazê-lo, é abordar a falta de discussão significativa sobre o conhecimento qualificado na literatura internacional sobre educação artística e *design*. Quando uso o termo artesanato, não me estou a referir a tipos específicos de materiais como madeira ou feltro, ou a objetos como uma panela de cerâmica. Estou a referir-me ao fazer habilidosamente, com qualquer meio ou material. Embora a habilidade seja a encarnação completa mais comum do artesanato como um conceito relacional ativo, não a entendi como uma prática definida, mas como uma maneira de pensar através de práticas de todos os tipos.

A educação artesanal nas escolas está em declínio, em muitos países. Quando o currículo nacional foi introduzido pela primeira vez nas escolas do Reino Unido na década de 1990, o

termo artesanato foi omitido dos títulos de não menos de duas disciplinas escolares. A disciplina chamada *Art, Craft & Design* tornou-se em *Art & Design* e *Craft Design & Technology*.

Por é que o termo artesanato desapareceu?

Artesanato é um conceito confuso, especialmente em relação ao de arte. Tradicionalmente, nas sociedades ocidentais, está associado ao propósito e à função prática, que a distingue do de arte. Mas com o advento dos chamados artesanatos de arte, a distinção parece ter-se estreitado. Os artesanatos de artes plásticas são mais expressivos do que não funcionais. De repente, gosto muito do argumento, apresentado em dois livros recentes sobre o artesanato, que artesanato de arte não é exatamente o mesmo que belas-artes, porque é complementar e não autónomo e está organizado em torno da experiência material ao invés de efeitos óticos. Risatti (2007) contrasta o fazer com símbolos (obras de arte) do fazer coisas (artesanato); e argumenta que as belas artes funcionam através do seu valor de sinal, e a arte está ancorada no domínio do físico. Uma característica distintiva das obras de arte é que elas são feitas para serem vistas, enquanto o artesanato é feito para sere usado¹. Curiosamente, Risatti e Adamson (2007) apontam que objetos artesanais de artes plásticas muitas vezes envolvem função como parte de seu vocabulário expressivo, de modo a abrir o diálogo sobre a marginalidade do ofício.

Muitas pessoas associam o conceito de artesanato exclusivamente com fazer à mão. Uma pesquisa nacional sobre as perceções dos professores de arte e *design* e tecnologia do artesanato, na década de 1990, no Reino Unido (Mason & Iwano 1999) revelou que muitos deles entenderam o artesanato como uma relíquia condenada de uma era pré-industrial. Mas, como estas, as imagens na minha apresentação de tijolos de cabeleireiro e pintura e decoração apresentaram² máquinas que não substituem a experiência tátil em muitas ocupações e o trabalho manual qualificado não desapareceu. Além disso, não é o caso da tecnologia digital e a nova média de arte e design se tornar artesanato, entendido como especializado, redundante. Um estudo realizado pela *Press* em 1998 descobriu que os licenciados em artesanato consideravam o *Design Apoiado por Computador* (Computer Aided Design) como crucial para a sua profissão, mas entendiam a compreensão dos materiais e dos processos de artesanato como parte integrante do seu trabalho.

Provavelmente, o principal motivo pelo qual o artesanato é negligenciado na sociedade de hoje e nas escolas é a ambivalência que a cultura ocidental sempre mostrou sobre a cultura material e as coisas feitas peloser humano; e a longa tradição, que remonta aos antigos gregos, de proporcionar um baixo estatuto ao "artesanato" porque está associado ao trabalho artesanal³.

O que é conhecimento artesanal?

Agora, quero dizer algumas palavras sobre a natureza e as características do conhecimento do artesanato, com base nas ideias de um livro chamado *The Craftsman* escrito por Richard Sennett e publicado em 2008. Entendo o conhecimento do artesanato ligado à inteligência prática, na medida em que exige compreensão prática de materiais e ferramentas (por exemplo, como o alumínio se comporta quando está dobrado e tinta quando seca); juntamente com a capacidade cinestésica do fabricante de usar o seu corpo para manusear materiais e ferramentas. Como tal, requer tanto conhecimento declarativo como processual (conhecimento de factos e como fazer coisas). Por outras palavras, o uso de ferramentas exige o exercício da inteligência cinestésica corporal. Como Ingold (2006) apontou, não se trata apenas de colocar a ferramenta em contato com o material com um grau de força apropriado, mas são necessários um conjunto de ajustes para posicionar e forçar à medida que a ferramenta se move. Na serra de uma prancha, por exemplo, os movimentos de serragem não são feitos com força uniforme, podendo só começar depois do sulco inicial ser feito e deve diminuir quando a serra chega ao final.

Planear e fazer algo também requer a capacidade de visualizar na mente e antecipar o que um objeto irá aparentar enquanto o material está a ser trabalhado e formado. Considerando que o artesão pode ter um plano guarda-chuva sobre o que ele ou ela quer fazer e como, problemas específicos e as suas soluções só se tornam aparentes, à medida que os materiais são trabalhados com ferramentas (Keller & Keller, 1996).

O conhecimento especializado comumente associado ao artesanato é uma forma de prática treinada que incorpora o conceito de artesanato - o ideal de fazer as coisas de forma linda e boa. Para Sennett (op. cit: 212), este tipo de conhecimento é baseado nas habilidades de um especialista para atender à experiência sensorial - localizar; para questionar - morar psicologicamente e investigar o local; e abrir-se - fazer saltos intuitivos⁴ e desenhar domínios improváveis juntos. (Por intuição, ele não significa inspiração súbita. A intuição baseia-se no artesanato técnico e é o seu uso de ferramentas de certas formas que organizam a experiência imaginativa, com resultados produtivos). Repetição e incorporação são processos cruciais no desenvolvimento de habilidades. De acordo com Sennett (Ibid: 20), um mínimo de 10.000 horas de experiência, ou 3-4 horas de prática por dia durante um período de 7 anos, é essencial. À medida que as habilidades se expandem, a capacidade de sustentar a repetição aumenta e a técnica torna-se cada vez mais problemática.

No coração do artesanato, o orgulho está no seu trabalho (ibid: 292). Um bom artesão rejeita confusão e quer fazer algo bem. Ele / ela é motivado por desafios materiais, como trabalhar com resistência ou gerenciar ambiguidade, e pelas dificuldades e possibilidades a que se arrojam.

Ele/ ela implanta o pensamento relacional sobre objetos e enfatiza lições adquiridas através de um diálogo entre conhecimento tácito e crítica explícita.

Como é o conhecimento do artesanato adquirido?

Houve muitos estudos antropológicos sobre aprendizagem artesanal em sociedades tradicionais (por exemplo, Coy,1998; Singleton, 1998, Marchand 2001), levando a um acordo generalizado sobre o seguinte:

- O conhecimento do artesanato é transmitido através da aprendizagem de um iniciante a um especialista. A autoridade absoluta do perito nesta situação reside na qualidade das suas habilidades.
- O iniciante adquire conhecimentos e habilidades artesanais ao observar o especialista no trabalho, demonstrações em ação e prática.
- O método de instrução é indireto e depende de gestos e não de palavras. O especialista emprega demonstração e toque para mostrar em vez de dizer ao iniciante como algo é feito. O conhecimento que está a ser transmitido é tácito e não reside na linguagem⁵.

Os seis ou sete anos de Sennett, ou 3-4 horas por dia, mencionados anteriormente, significam o tempo necessário para que o aprendiz obtenha habilidades técnicas complexas, tão profundamente enraizadas, que ficam prontamente disponíveis para o conhecimento tácito. O cenário das sessões de prática necessárias para desenvolver e melhorar as habilidades artesanais consiste em "preparar, detetar erros e recuperar a forma" (Ibid: 161). São cruciais longos períodos de prática para dominar uma variedade de formas de fazer algo para que, para qualquer desafio, o artesão possa encontrar a solução certa para a variação particular de um problema. A qualidade do ofício só surge no final de um longo período de treino quando o iniciante começa a fazer julgamentos com base no conhecimento tácito e na consciência auto consciente. O conhecimento tácito serve como âncora e a consciência explícita serve como corretiva ou crítica.

Nas sociedades tradicionais, o conhecimento do artesanato é adquirido no contexto do local de trabalho e está inserido na vida de uma determinada comunidade. O professor especialista (mestre artesão) muitas vezes fica *in loco parentis* para um aprendiz no seu local de trabalho e funciona como uma família substituta. Nas sociedades industriais e pós-industriais permanecem alguns vestígios deste sistema. Escrevendo sobre um curso universitário na África do Sul, Gamble (2001) observou que a instrução era informal e organizada em torno da prática estudantil; que não era verbal e que o professor usava o seu corpo para modelar e fazer boas práticas. Ele notou que as únicas regras sociais que observou estavam relacionadas com a disciplina do corpo.

O interesse crescente no modelo de aprendizagem na educação geral pode valer uma breve menção aqui. Os teóricos da aprendizagem situacional estudam uma variedade de atividades de aprendizagem que ocorrem em ambientes quotidianos (incluindo artesanato) num esforço para entender como as estruturas sociais e ambientais, como o uso de ferramentas, arranjos espaciais-temporais de pessoas, objetos e eventos contribuem para a organização de processos mentais. Alguns deles argumentam que a participação periférica legítima que caracteriza a aprendizagem no modelo tradicional de aprendizagem, tem implicações positivas para as escolas (Rogoff 1990, Edwards 2005, Barab & Duffy 1998, Wenger, 1998).

A turbulenta história do artesanato em escolas de educação artística e de design

Para Lindstrom (et al: 2002), o declínio da educação artesanal na escolaridade, no século 20, é um excelente exemplo do que acontece, uma vez que a escolaridade é descontextualizada da sociedade do ponto de vista sociocultural. À medida que o século 20 progrediu, as escolas ficaram cada vez mais obcecadas com as dimensões intelectual e cognitiva da aprendizagem na arte e no design e com o processo de valorização e não o produto. É certamente o caso no Reino Unido que, desde a década de 1970, ou por volta disso, a pedagogia de arte e *design* incorporou conhecimento qualificado dentro de um processo de *design* e de criação, que proporcionou mais importância ao desenvolvimento da criatividade autogerada dos alunos e sua resolução de problemas habilidades do que habilidades de ensino. Eu entendo essa ênfase na criatividade além das habilidades práticas como equivocadas⁵. Não há uma linha dura e rápida entre arte e arte que separa a imaginação e a expressão da técnica. Os estúdios de muitos artistas finais contemporâneos bem-sucedidos e supostamente altamente criativos, como Damian Hurst, são preenchidos com assistentes que fabricam o seu trabalho para eles. Eles raramente são tão autônomos, ou a sua arte como original, como eles gostam de entender.

Da mesma forma, enfatizar o design além do artesanato marginaliza o conhecimento corporal. Embora designers e criadores solucionem o problema da forma funcional, eles fazem-no de maneiras diferentes. O artesão (fabricante) envolve-se diretamente com o mundo físico da matéria, conceitua um produto durante o processo de fabricação e produz um objeto de funcionamento finalizado. O *designer* envolve-se com um sistema de notação e a sua própria concepção mental de um produto potencial e tenta capturá-lo numa palavra e / ou desenhar essas funções como um plano de instrução. Ele / ela realmente não faz coisa alguma⁶.

Mas a lentidão do treino artesanal, tão essencial para a melhoria das habilidades, encaixa-se inconformemente com a escolaridade formal. Como vimos, aprender fazendo exige concentração, repetição e atendimento a algo em profundidade. O progresso numa habilidade

significa trabalhar bem com a resistência, reconhecendo e reconfigurando um problema noutros termos, reajustando comportamentos e improvisação. Também envolve a coordenação visual dos olhos e o autocontrole corporal. Tudo isso não pode ser aprendido em pouco tempo. Sennett entende a motivação para artesanato que vem depois de aprender a concentrar-se e a repetir na prática como fonte de satisfação. Ele é crítico com a tendência dos educadores modernos de apresentarem as crianças com formas de estimulação sempre diferentes por medo de aborrecê-las, porque isso as depõe da experiência de estudar a sua própria prática enraizada e modulá-la de dentro (Ibid: 36). Outro problema é que qualquer tentativa de medir a qualidade dos resultados dos alunos com base em padrões absolutos é incompatível com abordagens tradicionais para a transmissão de conhecimento e habilidades artesanais. O artesanato versus a experiência prática não pode ser separado de padrões incorporados em seres humanos. Estes não são códigos de prática estáticos, como testes e exames escolares. Os alunos precisam de se sentir livres de relações de fim de meios se quiserem alcançar o seu melhor no artesanato.

Por que é que a educação artesanal é importante?

O conhecimento do artesanato foi valorizado historicamente na educação em geral, por um amplo espectro de razões:

- Formação profissional - como preparação para a força de trabalho.
- Social e cultural - transmitir património e adaptar –se ou desafiar a sociedade.
- Criança centrada e psicológica - por sua contribuição ao desenvolvimento individual e ao bem-estar.
- Baseado no conhecimento - como uma forma única de conhecer por direito próprio.

Um artigo que escrevi com Houghton em 1997 ofereceu o seguinte argumento para a relevância do artesanato na educação geral hoje. Após Dissanayake (1992) entendemos fazer como uma unidade biológica humana criticamente importante. Os filhos valorizam e gostam de aprender a fazer. Construir confiança no conhecimento prático (saber como) é tão integral à sua experiência de vida quanto o conhecimento escolar e / ou académico (sabendo disso). A teoria contemporânea na literatura sobre aprendizagem apoia a visão de que o conhecimento adquirido tacitamente através da experiência adquirida é fundamental para a aquisição do conhecimento prático, para a tomada de decisões humanas no trabalho e na vida quotidiana (Schon 1991, Sternberg et al 2000). Grande parte da aprendizagem que os alunos fazem fora da escola ocorre de forma intuitiva e é aproveitada através da percepção sensorial ou da ação motora. Mas a escolaridade como um todo concentra-se no desenvolvimento de formas linguísticas e matemáticas de conhecer e negligenciar o desenvolvimento da inteligência cinestésica corporal, que erroneamente é vista como inferior (Gardner, 1990).

Conhecimento artesanal em educação artística e de design

Finalmente, quero argumentar que o conhecimento do artesanato é importante na Arte e *Design* e Tecnologia de *Design*, porque ambas as disciplinas escolares são, na sua base, inerentemente tecnológicas. O antropólogo Alfred Gell escreveu sobre tecnologias produtivas e artísticas como componentes de um vasto sistema técnico-cultural, ou domínio que a cultura ocidental contemporânea minimiza - apesar de ser totalmente dependente dela⁷. Ele entendeu ambas as tecnologias como servindo funções sociais essenciais; o primeiro como meio de produção, subsistência e bens, o segundo como meio de coesão social. Mas ressaltou que tendemos a ver a técnica como uma atividade mecânica maçante em oposição à criatividade e aos valores estéticos que a arte deve representar (Gell, 1993, p. 178).

Este não é o lugar para desvendar a sua teoria da arte como uma forma de tecnologia mágica na íntegra, mas começa por analisar a produção de arte nas sociedades tradicionais e acaba por discutir a arte de vanguarda. De acordo com Gell, a função da escultura colorida e tecnicamente difícil nas proas das canoas da Ilha Trobriand era enxergar outros grupos tribais para negociá-los com generosidade inexplicada por causa de seus projetos aparentemente mágicos. Da mesma forma, o poder do 'Urinol' de Duchamp, para nos mover, recai principalmente sobre o virtuosismo técnico e habilidade deste artista para transformar radicalmente materiais e ideias. Para Gell, é sempre o caso que o poder das obras de arte, para nos mover, reside na proeza técnica do artista. As obras de arte são mágicas, não porque elas sejam profundamente espirituais ou estéticas, mas por causa da capacidade do artista de transformar radicalmente o que é o que não é, ou o que não está no que é.

Comentário final

Embora eu referenciasse artesanato tradicional neste artigo, não estou a propor que este funcione nas escolas, como o único conteúdo curricular em lições de arte e *design*. Mas acho que os educadores de arte precisam ser cautelosos em permitir que conceitos como a criatividade e o pensamento de *design* dominem a retórica no campo com a exclusão de conhecimento e artesanato habilidosos. Aceito que é difícil encontrar um equilíbrio entre o ensino da criatividade e das técnicas de ensino e que o modelo de aprendizagem é demorado e oneroso. Mas estou relutante em descartar as noções de artesanato neste momento específico. Claramente, há uma necessidade urgente de pesquisar educação artesanal em relação à evolução dos meios de comunicação digitais, após o que podemos optar por falar sobre as tecnologias produtivas e artísticas de Gell, em vez de arte, *design* e artesanato.

Notas:

1. Este artigo é uma versão alterada do texto de uma apresentação visual dada numa conferência da *Sociedade Internacional de Educação através da Arte* (InSEA), em 2008. Mostrei continuamente, durante a apresentação, imagens de práticas relativas a artesanato de hobby, artesanato tradicional, artesanato artesanal, artesanato digital, estúdio artesanato e artesanato mundial ou étnico. A análise do conhecimento do artesanato no texto baseou-se diretamente no livro de Richard Sennett, 'The Craftsman', publicado no mesmo ano. Prefiro empregar o 'Criador', termo mais neutro em termos de género, quando falo hoje sobre artesanato e artesanato.
2. Outra maneira de dizer isto é que a arte fina funciona através do seu valor de sinal, enquanto a arte envolve sempre fazer um próprio objeto real.
3. Na Grécia antiga, o trabalho manual, incluindo a arte, era considerado mero comércio e de baixa estima. A fim de mudar o seu estatuto, os artistas no renascimento tentaram retirar-se da noção de mão-de-obra como trabalho estritamente físico, stressando os elementos intelectuais que a sua arte implicava (Risatti, 2007: 213). O renascimento colocou o artista numa base mais autónoma do que o artesão e ele alegou originalidade pelo seu trabalho. Mas poucos artistas então ou agora trabalham em isolamento.
4. De acordo com Sennett, há quatro elementos envolvidos em fazer um salto intuitivo - reformatação, agência, surpresa e gravidade. A sequência não é rigorosa, pelo menos nas duas primeiras etapas. Por exemplo, algo tão simples como comparando ferramentas diferentes pode levar a perceber que cada um poderia ser usado de forma diferente (2008, p.21).
5. O artesanato não é a intensidade apaixonada de alguém completamente sobrecarregado com a emoção da criação.
6. O *designer* não está em contato com as propriedades orgânicas dos materiais e como eles podem ser trabalhados em relação dialética direta com a realidade material. O artesão conceitua o produto durante o processo de fabricação. Projetar de forma isolada a criação nega o processo transformador.
7. Para Gell (1992), as características de todas as tecnologias são que elas envolvem conhecimento e habilidade, são acompanhadas por resultados incertos e são dependentes de processos de natureza mal entendidos. O poder da arte para mover as pessoas depende da proeza técnica (magia) que lhes dá origem.

Referências bibliográficas

- Adamson, G. (2007) *Thinking through Craft*. London: Athlone Press.
- Barab, S. & Duffy, T. (1998) From practice field to communities of practice. Centre for Learning and Technology. Indiana University.
- Coy, M. (1989) *Apprenticeship: from theory to method and back again*. New York: SUNY.
- Dissanayake, E. (1992) *Homo Aestheticus: Where art comes from and why*. Seattle: University of Washington Press.
- Edwards, R. (2005) Learning in context within and across domains. Paper presented at ESRC Teaching and Learning Programme (TLEP) Thematic Seminar, Glasgow University, 16 Feb.
- Gamble, J. (2001) Modeling: the invisible pedagogy in craft apprenticeship. *Studies in Continuing Education* 23 (2) 185-200.
- Gardner, H. (1990) *Art Education and Human Development*. Los Angeles, Getty Center for Education in the Arts.
- Gell, A. (1992) *The Art of Anthropology: Essays and diagrams*. (Ed. E. Hirsch). London: Athlone.
- Houghton, N. & Mason, R (1997) Pupils as Makers: Their motivation for and perceptions of craft education at Key Stages 3 and 4. London: Crafts Council and Roehampton Institute London.
- Ingold, T. (2006) Walking the plank: Meditations on a process of skill. In J. Dakers (Ed.) *Defining Technological Literacy* (pp. 65-80), Palgrave/Macmillan US.
- Keller, C. H. & Keller, J.D. (1996) Thinking and acting with iron. In S Chaikin & J. Lave (Eds.) *Understanding Practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindström, L. (2005) Novice or expert: conceptions of competence in metalwork. In L. Lindström (Ed.) *Technology Education in New Perspectives* (pp. 61-83) Stockholm: HLA Förlag.
- Marchand, T. (2001) *Minaret Building and Apprenticeship in Yemen*. Richmond Surrey: Curzon.
- Mason, R. & Iwano, M. (1995) *National Survey of Craft in Art & Design and Technology Curricula and Courses at Key Stages 3 and 4 in England and Wales*. London: Crafts Council.
- Mason, R. & Houghton N (2003) Educational value of making. In S. Sayers., J. Morley & B. Barnes (Eds.) *Issues in Design & Technology*. London: Routledge.
- Mason, R. & Rae, J. (2008) How young people acquire craft knowledge in the home. Unpublished paper Roehampton University, London.
- Press, M. (1998) New lives in the making. The value of craft education in the information age. Unpublished research report. Sheffield Hallam University.
- Risatti, H. (2007) *A Theory of Craft*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Rogoff, B. (1987) *Apprenticeship in Thinking*. Cambridge: MIT Press.
- Schön, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Towards a new design for teaching and learning in professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sennett, R. (2008) *The Craftsman*.

- Singleton, J. (Ed) (1998) *Learning in Likely Places: Varieties of apprenticeship in Japan*. Cambridge: Cambridge University Press. London: Allen Lane.
- Sternberg, R. J., Forthsyth, G., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W.M., Snook, S.A.& Grigorenko, E. (2000) *Practical Intelligence in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press .
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Raquel Pacheco

*Centro de Investigação em Artes e Comunicação – CIAC|UALg; Fundação para a Ciência e a Tecnologia - FCT|FSE; Universidade Autónoma de Lisboa – UAL; Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais- CICS.NOVA, Portugal
raquel.pacheco@gmail.com*

RESUMO

Focamos nos principais projetos de cinema e educação, tendo como certeza que um campo é uma constituição de elementos em constante movimento. Identificamos e refletimos sobre o surgimento e desenvolvimento do cinema e educação em Portugal, assim como seus atuais desafios. Escrito com a intenção de sistematizar as informações e dados encontrados durante nossa pesquisa, este texto aborda contextos históricos e políticas públicas com ênfase nos projetos que são implementados. Analisamos os motivos e movimentos que impulsionaram e que continuam a impulsionar este campo, assim como aquilo que o retrai e que vem limitando seu crescimento.

Palavras-Chave: Cinema e educação; literacia fílmica e audiovisual; crianças e jovens; educação para os media.

ABSTRACT

We focus on major film projects and education, with the certainty that a field is a formation of elements in constant motion. This paper identifies and offers a reading on the emergence and development of the field of cinema and education in Portugal, as well as its current challenges. Written with the intention to systematise the information and data found during our research, this text deals with historical contexts with emphasis on public policies. We analyze the motives and moves that boosted and that continue to propel this field, as well as what the retracts and comes your limiting growth. **Keywords:** Cinema and education; film and audiovisual literacy; children and youth; media education.

Introdução

Estamos sendo arrastados para um *novo paradigma do saber* (Gonnet, 2007), onde os media tomam o lugar dos manuais escolares, até então considerados socialmente como símbolos da transmissão do conhecimento. “Hoje, são os media que concretizam e moldam em grande medida a nossa percepção do mundo” (Gonnet, 2007, p.6). Todas estas mudanças das quais estamos falando têm consequências, que nos levam a querer compreender e estudar os media. O enorme poder que os media possuem na sociedade atual preocupa-nos, ao mesmo tempo que os tememos, os execramos e os adoramos. Estudamos os media pela necessidade de compreender quão poderosos eles são em nossa vida quotidiana, na estruturação da

experiência, tanto sobre a superfície como nas profundezas. E queremos que este poder seja utilizado para o bem e não para o mal (Silverstone, 2005).

Os antigos media estão concentrados nas mãos de poucos grupos, o que permite que esses atores tenham mais poder para fortalecer seus valores e pontos de vista. O surgimento e a emergência de novos media, de certa forma, abala as estruturas de poder historicamente estabelecidas, pois qualquer pessoa não profissional pode ser produtora de conteúdos e atingir quaisquer e grandes audiências (Siqueira, 2014). O protagonismo já não está apenas do lado dos que possuem o poder, já que, através desta lógica, anônimos podem se tornar produtores de conteúdos midiáticos. Mas é preciso que os cidadãos sejam educados para aprender a exercer este poder. Neste cenário, a escola tem um papel importante e a área que chamamos de educação para os media pode oferecer as bases para um trabalho crítico e inovador com, sobre e através dos media.

Além de reconhecermos o enorme poder dos media, também podemos dizer que estes organizam, ou nos ajudam a organizar, a nossa ligação diária com o mundo, a *agenda*, a hierarquização das informações, selecionadas pelos media que exercem uma enorme influência sobre os juízos que fazemos relativamente a cada acontecimento por eles anunciado/retratado. Queiramos ou não, estruturamos nossa relação com o mundo em função das informações fornecidas pelos media. Politicamente, os media podem ser *trabalhados* em função dos interesses das classes dominantes (grandes corporações, políticas e políticos etc.). Estas representações do mundo, nos levam a uma relação, até ao momento desconhecida, que se mistura com a relação que mantemos diariamente com o outro (Gonnet, 2007).

Com a colaboração do companheirismo de um educador, a criança e o jovem, exemplifica Gonnet (2007), poderá construir seu próprio caminho para a construção do seu saber através de uma atitude ativa e do espírito crítico que é suscitado quando o sujeito sai da posição de espectador e consumidor e parte para uma postura mais ativa que é permitida quando os instrumentos são colocados em suas mãos para que realize esta construção. De acordo com Gonnet (2007), desde logo, percebe-se o que tal postura implica: ao produzirem um jornal escolar, ao participarem ativamente num programa de rádio ou de vídeo, os jovens interrogam o presente. Partindo da atualidade, da sua atualidade, tentam estruturá-la, hierarquizá-la, atribuir-lhe um sentido. Partem das suas motivações para irem ao encontro de um diálogo indispensável com os adultos.

Aguaded Gómez (2008) sublinha que é necessário que crianças e jovens sejam cidadãos críticos e capazes de perceberem as mensagens e as linguagens dos media, assim como seus aspetos tecnológicos: não é possível compreender a mensagem sem saber como funciona a sua

tecnologia, manipulando-a, dominando-a nos seus níveis mais elementares. Por isso, sublinha que operar o meio é um passo importante para a desmistificação dos media, possibilitando a participação e novos direcionamentos para antigos assuntos.

Partimos da premissa de que para se desenvolver uma literacia fílmica, audiovisual e cinematográfica com crianças e jovens necessitamos envolvê-los em projetos que trabalhe o cinema e educação dentro de espaços que sejam interessantes. Deste modo o cinema e educação encontra-se inserido dentro da educação para os media (Feilitzem e Carlsson, 2002; Fantin, 2005; Pinto et al., 2011; Eleá, 2014) como uma área fundamental para a aquisição de uma literacia mediática completa, deste modo nos propomos a estudar as pedagogias do cinema, que chamamos de cinema e educação. É de nosso interesse perceber como é que o conhecimento sobre a linguagem, a estética e os ambientes do cinema podem favorecer a literacia mediática que hoje passa por ambientes de convergência. O cinema possui suas relações com a arte, o entretenimento e a política e este ambiente encontra-se presente quando estudamos a pedagogia do cinema.

Contextos históricos e políticas públicas

Durante o desenvolvimento deste estudo percebemos a existência de quatro importantes momentos – ou de um acontecimento que marcou e desencadeou uma série de outros acontecimentos também marcantes no percurso do cinema e educação em Portugal:

- 1º Ponto de Viragem: o movimento da Escola Nova e os Cineclubes chegam a Portugal

O movimento da Educação Nova ou Escola Nova, de Pestalozzi, Montessori e outros, em Portugal, transforma-se em debates de ideias e práticas pedagógicas desde o início do século XX. “Propunha-se valorizar o mundo e interesses dos alunos, ligar as aprendizagens à vida, conjugar o trabalho individual com o trabalho de grupo, valorizar os métodos ativos” (Pinto et al., 2010, p.70). Através, principalmente, da pedagogia de Célestin Freinet, valoriza-se os meios de comunicação, como as correspondências interescolares, o uso da imprensa e daquele que era um meio novo e com grande repercussão: o cinema.

O cinema, de certa forma, no início do século XX já era utilizado, mesmo que de maneira modesta e em muito pequena escala, com o objetivo pedagógico, para se trabalhar com crianças e jovens na educação através da escola. É também nesta altura, em 1924, que surge no Porto a Associação dos Amigos do Cinema, o precursor dos cineclubes em Portugal. O cineclubes também trabalha o cinema de forma pedagógica quando estimula seus membros a verem, discutirem e refletirem sobre o cinema, levando-os a descobrir novas formas de verem o mundo. Em 1935 havia cerca de cinquenta locais onde se podia assistir a sessões de cinema.

No entanto, “o movimento cineclubista só se considera iniciado em Portugal com a fundação do Belcine – Clube de Cinema da Parede, em 1943, e com a constituição, em abril de 1945, do Clube Português de Cinematografia (CPC/CCP), no Porto” (Cunha, 2007, p.2).

A criação dos cineclubes e o primeiro esforço sistemático de afirmação do cinema como arte na Europa parecem ter-se iniciado no momento em que, devido ao aumento da exibição de cinema narrativo norte-americano no pós-guerra e à convergência entre os *media* literário e cinematográfico, o cinema se começava a constituir verdadeiramente como indústria cultural e espetáculo de massas (Granja, 2007:364).

O Centro de Estudos, Documentação e Animação Cultural, com sede em Lisboa, é criado como consequência do resultado dos Encontros de Estudos Cinematográficos, instituídos em 1959, e com delegações em diversas zonas do país. O objetivo do Centro era selecionar filmes, organizar formações de animadores e preparar os guiões de apresentação e debate que acompanhavam os filmes que circulavam pelas delegações.

Pinto *et al.* (2010) sublinham que os cineclubes, em Portugal, assumem desde a década de 1950 um papel fundamental no campo da educação audiovisual. Após uma década de existência, afirma Paulo Cunha (2013), o movimento cineclubista em Portugal conheceu um fulgor sem precedentes, dezenas de cineclubes foram criados em diferentes pontos do país, assim como os cineclubes nas colónias.

Em Portugal, como em outros países, observa-se um certo divórcio, que se mantém atual ainda hoje, entre aquilo que Granja (2007) chama de uma cinefilia popular, que é pouco preocupada com o estatuto estético e cultural do cinema, e uma cinefilia erudita/intelectual, que se apropria do cinema como sua arte. Os cineclubes vivenciaram esta dicotomia: por um lado precisavam atrair um número cada vez maior de sócios para poder legitimar o cinema como arte universal; por outro lado, tinham o desejo de elevar o cinema ao estatuto de arte erudita e superior, ou seja, arte de elite.

Em 1972, José Vieira Marques cria o Festival Internacional de Cinema de Figueira da Foz. Marques vem realizando desde os anos de 1960 ações de formação e cursos de Iniciação Cinematográfica e de Cultura da Imagem. No ano letivo de 1972/1973, apresenta um curso extracurricular realizado na Escola Preparatória Barbosa do Bocage, em Setúbal. Nesta atividade já demonstrava uma preocupação para a “educação do espectador e não para o domínio profissional e técnico do meio cinematográfico” (Pinto *et al.*, 2010, p.72).

De acordo com dados da Federação Portuguesa de Cineclubes, encontramos hoje no país cerca de 43 cineclubes. Foi nos cineclubes de Avanca, Faro e Viseu que surgiram os principais

programas de educação audiovisual. A importância dos cineclubes em Portugal é destacada por Neves (2011), primeiramente por possibilitar uma formação de público, que tem a oportunidade de assistir a filmes que não fazem parte dos circuitos comerciais, que fogem à lógica dominante e que normalmente não são de fácil acesso. E também por suas iniciativas em relação aos projetos de cinema e educação, que possibilitam uma aprendizagem da “teoria, técnica, história e estética do cinema”. Atualmente os cineclubes de Avanca, Viseu, Faro e Viana do Castelo (AO-Norte), apesar das dificuldades consequentes da falta de apoio financeiro, mantêm um importante trabalho de cinema e educação.

O Cine Clube de Viseu – CCV, realiza sem interrupção há quase 20 anos o Projeto Cinema para as Escolas, que regista mais de 40 mil participantes a partir dos três anos de idade. Dentro deste projeto encontramos diversas atividades que o CCV desenvolve com crianças e jovens. O cineclube de Faro, por sua vez, desenvolve desde 1997/1998 um trabalho pioneiro e sistematizado de cinema e educação no país, o Juventude Cinema Escola – JCE. A associação AO-Norte Cineclube, situada em Viana do Castelo, além de desenvolver um trabalho na divulgação do cinema, produz documentários e desenvolve projetos na área educativa. Fundada em 1994, a associação promove regularmente workshops e organiza cursos e ações de formação junto das escolas, atividade que se estende através de vários projetos como Olhar o Real, Vídeo na Escola, Histórias na Praça e O Filme da Minha Vida. Anualmente organizam os Encontros de Cinema de Viana, da qual faz parte a 6ª Conferência Internacional de Cinema de Viana, que é um espaço de partilha e reflexão sobre o cinema e a escola, o cinema e a ciência e o documentário contemporâneo, novas narrativas e novas tecnologias.

- 2º Ponto de Viragem: três nomes de destaque no campo do cinema e educação

Em 1997, Lauro António, coordenou o 1º Encontro Nacional sobre O Audiovisual no Ensino, O Ensino do Audiovisual, realizado na cidade do Porto durante o III Festival Escolar de Vídeo. Foi neste encontro que expôs a sua preocupação em relação à necessidade de se alfabetizar também para o cinema e para o audiovisual e falou sobre a importância do campo do cinema e educação (que chama de cinema e audiovisual):

Voltando ao cinema e ao audiovisual, tenho consciência plena de que eles representam uma ínfima parcela de todo o projeto de uma educação global e autenticamente contemporânea, mas não duvido também que eles são uma parcela absolutamente vital para a construção de um homem novo, livre nas suas convicções, crítico em suas análises, humanista e sensível na sua forma de compreender e olhar, aberto à multiplicidade de propostas, tolerante perante a diferença, inovador na descoberta de novos caminhos. E não é só formando técnicos que se consegue essa revolução. Ela consegue-se formando e sensibilizando as novas gerações para a

especificidade dessa linguagem, para os perigos e armadilhas que ela comporta, da mesma forma que despertando-as para o fascínio dessa magia sem par, lutando contra todas as formas de massificação de narrativas, contra todo o colonialismo de um qualquer sistema de signos que se procure impor (António, 1998, p.22).

No âmbito desta mesma comunicação, Lauro António fala sobre a existência de vários “esboços” de iniciativas para a sensibilização do ensino do cinema e do audiovisual em Portugal. Destaca que, desde os anos 1960, eles são utilizados como “meros auxiliares de ensino” (idem, 1998, p.24). Entretanto, foi no ano de 1991 que o então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, e o Secretário de Estado da Reforma Educativa implementaram um programa a nível nacional que incluía o cinema e o audiovisual através de atividades extracurriculares, inserido na Área de Projeto e também como opção curricular dentro do sistema formal de ensino português. Lauro António foi um dos membros deste Grupo de Trabalho de Cinema e Audiovisual nomeado pelo ME. Nesta altura foram oficialmente disponibilizados pelo Ministério da Educação, verdadeiras videotecas para cada escola, com filmes completos e também obras editadas.

O cinema não deveria ser apenas mais uma ferramenta para se ensinar as disciplinas (poderia também ser!), mas o filme deveria ser visto como uma obra de arte, como um espetáculo, como uma excepcional fonte de conhecimento sobre vários temas. Lauro António recomendava não deixar que uma atividade lúdica se transformasse em mais um pesadelo curricular, já que ver cinema deveria ser um prazer e não uma fonte de preocupações escolares. O autor afirma que os clássicos devem ser vistos como algo que diverte, ensina, que ajude a compreender o dia-a-dia, que reflète aspetos de uma época, etc. O programa também previa a ida dos alunos as salas de cinema acompanhados pelos professores. Em relação à vertente da produção, destaca que não basta dar uma câmara para um jovem e dizer para ele fazer filmes. Lauro António (1998) afirma que não vê ganhos para o jovem nesta forma apenas tecnicista de cinema e educação; segundo ele não é importante aprender apenas a apertar um botão se não se sabe orientar a objetiva, se não se sabe como, para quê, ou aquilo que se quer filmar.

Outra questão que António (1998) levanta em relação à sua experiência enquanto consultor do ME é a falta de professores qualificados para iniciarem a sensibilização ao cinema e ao audiovisual. Entretanto, destaca que, com isso, não quer dizer que no ensino não se encontrem professores apaixonados pelo cinema, mas que é necessário estabelecer um plano de formação de professores a vários níveis. E assim foi feito: o programa organizou algumas formações para mais de 500 professores das mais diversas áreas e o ME elaborou uma legislação especial,

“tendente a integrar oficialmente no ensino uma formação técnico-artística na área do cinema e do audiovisual” (António, 1998, p.32).

Mesmo com todo empenho do ME e do grupo que o assessorava nesta “Reforma do Ensino Artístico”, no que diz respeito ao Cinema e ao Audiovisual, António sublinha que “tudo pareceu emperrar daí para cá” (1998, p.33) e afirma o atraso do país nesta área, em relação a outros países da Europa e da América. E conclui dizendo que “o pouco que há feito deixa o terreno quase virgem para os esforços que há que promover e acelerar. Saiba-se aproveitar o tempo perdido, para, sobre ele, se ganhar o futuro” (1998, p.33).

O primeiro projeto de cinema e educação, sistematizado, de longa duração, envolvendo jovens, desenvolvido no país foi criado e implementado por Graça Lobo. Lobo uniu a sua experiência de 20 anos como professora do ensino secundário com sua experiência como cineclubista no Cineclub de Faro, mais um estágio em Paris, decorrente do mestrado, onde teve contacto com o programa francês Escolas ao Cinema e apresentou a proposta de criar um programa didático de cinema à Direcção Regional de Educação do Algarve, para ser implementado em algumas escolas da rede pública de ensino da região. Surge então, no Algarve, O Programa JCE – Juventude Cinema Escola, como uma experiência piloto no ano letivo de 1997/98.

Sobre o JCE, Pereira afirma: “traduz-se no ensino sistemático e sequencial de um programa de conteúdos temáticos (abordáveis em várias disciplinas) e cinematográficos (linguagem, técnicas, história, profissões), num curso de cinco níveis para escolas EB (do 5º ao 9º anos de escolaridade) e num curso de três níveis para escolas secundárias (do 10º ao 12º anos de escolaridade)” (2011, p.6).

Um dos motivos que mais contribuíram para a criação deste programa foi a percepção de Graça Lobo referente à globalização mediática e à unificação dos gostos e modos de ver, principalmente através do predomínio de filmes norte-americanos exibidos nas salas de cinema e através da televisão (Lobo, 2005). Uma das expectativas de Graça Lobo referente ao trabalho desenvolvido neste programa é que crianças e adolescentes tenham um papel mais ativo na sociedade, contrariando a lógica de distribuição de filmes. Depois da sessão no cinema para a visualização do filme (cuidadosamente escolhido), “os alunos preenchem uma ficha. Mais tarde, durante uma aula, fazem uma espécie de «correção» dessa ficha” (Pereira, 2011, p.5), visualizando o que apareceu na ficha através da imagem do filme em DVD. “No final do ano, todos os alunos têm uma ficha sumativa de aquisição de conhecimentos, e uma ficha qualitativa, para que os professores percebam o que os alunos acharam do programa, quais os filmes que mais gostaram e se pretendem ou não prosseguir para o próximo nível” (idem, 2011,

p.5). Os alunos que participam do JCE também podem realizar pequenos filmes, participar de um *quiz show* sobre cinema, realizar peças de teatro, coreografias, levar os pais ao cinema, etc.

Teresa Garcia, assim como Graça Lobo, também trouxe de França as inspirações para o trabalho que desenvolve há uma década e meia, através da associação Os Filhos de Lumière, no campo do cinema e educação com crianças e jovens em Portugal. Os Filhos de Lumière é o nome de uma associação cultural, vocacionada para a sensibilização ao cinema enquanto forma de expressão artística. Criada no ano 2000 por um grupo de cineastas e amantes de cinema, no âmbito da Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura, a nossa associação concebe, organiza e orienta atividades que visam levar crianças e adolescentes nelas envolvidas a apreciar, compreender e criticar as obras que resultam da prática da arte cinematográfica. Sempre foi convicção daqueles que se uniram para fundar esta associação que a melhor maneira de adquirir os saberes que nos propúnhamos construir passava pela aquisição de um saber fazer, ou seja privilegiando uma abordagem prática, um conhecimento decorrente da experimentação.¹

Após este movimento de construção e desconstrução política, a associação reuniu forças e com os materiais que ainda restavam procuraram o cineasta francês Alain Bergala para juntos reconstruírem e darem continuidade ao trabalho que havia sido desenvolvido no Porto. Foi no ano 2000 que iniciaram os trabalhos com os miúdos e não pararam mais.

Criado em França, em 1995, na celebração dos cem anos de cinema, o programa pedagógico, Cinema: cem anos de juventude, é um projeto pioneiro de cinema e educação, coordenado pela Cinemateca Francesa. Este projeto reúne, à escala europeia, profissionais de cinema, professores, salas de cinema, associações e cinematecas e tem vindo a ser implantado em Portugal pela associação Os Filhos de Lumière – em parceria com a Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema – desde o ano letivo de 2006/2007. Trabalham vendo e analisando filmes, ao longo do ano, fazendo exercícios filmados onde descobrem a “matéria do cinema”, realizando por fim pequenos filmes-ensaio em Portugal, França, Espanha, Itália, Reino Unido, Alemanha, Guadalupe, Ilhas Antilhas e Brasil (Rio de Janeiro e São Paulo).

- 3º Ponto de Viragem: 1º Congresso de Literacia, Media e Cidadania

Com o objetivo de conhecer a realidade do país em relação à educação para os media e responder à questão: “onde estamos no que à Educação para os Media diz respeito?” (Pinto et al.. 2011, p.17), os investigadores da Universidade do Minho, Manuel Pinto e Sara Pereira juntamente com sua equipa realizaram um levantamento e uma investigação minuciosa sobre o tema. Todo o trabalho desenvolvido está na publicação que possui o mesmo título do estudo, editado em 2011.

Este estudo marca uma nova fase da educação para os media, assim como para o campo do cinema e educação em Portugal, pois até então, no país, ainda não se havia realizado um trabalho sistematizado e com um levantamento tão detalhado sobre as ações práticas/projetos sobre os temas. Também analisamos como importante o facto deste estudo ter feito uma associação formal, colocando o cinema e educação como uma parte importante da educação para os media. Todo este movimento de reconhecimento do campo deu voz àqueles que trabalhavam praticamente no anonimato e no isolamento de seus projetos. Quando o estudo mapeou os projetos existentes, os reconheceu, citando em sua publicação, foi iniciado um processo de valorização, de dar visibilidade e voz a um trabalho e um campo que há muito existem mas que são muitas vezes invisíveis.

Em março de 2011 é então realizado na Universidade do Minho, em Portugal, o primeiro Congresso Nacional de Literacia, Media e Cidadania, juntamente com o lançamento da publicação *Educação para os Media em Portugal. Experiências, atores e contextos* (2011). Esta publicação realiza um trabalho precursor e fundamental para a Educação para os Media em Portugal, já que dá conta e traça um panorama do então estado do campo. Foi durante o Congresso e através desta publicação que conseguimos dados para responder à questão sobre a escassez de projetos e pesquisas realizadas nesta área em Portugal – principalmente no campo do cinema e educação. A resposta era que apesar de existirem alguns poucos projetos neste seguimento, este era um campo muito antigo e pouco valorizado por descontinuadas vagas de políticas públicas, normalmente interrompidas a meio e que se tinha ainda muito para descobrir sobre o campo.

- 4º Ponto de viragem: a criação do Plano Nacional de Cinema (PNC)

Em março de 2011, quando veio a Portugal para falar na sessão plenária do Congresso Nacional de Literacia, Media e Cidadania, na Universidade do Minho, Matteo Zacchetti (2010, p.1)², na altura coordenador da Direção Geral da Educação e Cultura da Comissão Europeia, disponibilizou para os participantes um documento onde dizia que “o sector de produção audiovisual é um instrumento crucial de expressão de valores culturais, constituindo um vector da cidadania e cultura, desempenhando um papel fundamental na construção da identidade europeia”.

A partir de 2006, como resposta às necessidades dos media e das indústrias de tecnologias da informação e da comunicação, detetadas pelo Parlamento Europeu, com basenos resultados de projetos de investigação em literacia mediática apoiados pela iniciativa eLearning, a Comissão Europeia iniciou uma reflexão acerca da literacia mediática, no âmbito das políticas europeias para o audiovisual e da Estratégia de Lisboa (Zacchetti, 2010).

A crescente preocupação com a criação de audiências, para que crianças europeias assistam uma programação europeia; para que elas tenham um maior nível de liberdade e curiosidade; e, que tenham instrumentos para escolher aquilo que querem e sejam capazes de avaliar as implicações das suas escolhas, fez com que aumentasse a preocupação em relação à educação cinematográfica e audiovisual no âmbito da UE.

Em julho de 2011, a Comissão Europeia publicou um convite³ à apresentação de propostas para um estudo realizado por peritos a nível europeu sobre a cultura cinematográfica na Europa, que abrange todos os países da UE (União Europeia) e do EEE (Espaço Económico Europeu). A intenção deste estudo foi criar recomendações baseadas em evidências para informar e colaborar no quadro de formulação de políticas no âmbito da Europa Criativa. O concurso foi ganho por um consórcio do Reino Unido e alguns parceiros europeus, liderado pelo British Film Institute (BFI) e financiado pela Comissão.

Em 2012, o BFI iniciou um levantamento do nível e da oferta de literacia fílmica nos países envolvidos neste estudo, que se chamou Screening Literacy. A definição de literacia fílmica adotada pela Comissão Europeia nesta altura está baseada no seguinte conceito:

Film literacy is the level of understanding of a film, the ability to be conscious and curious in the choice of films; the competence to critically watch a film and to analyze its content, cinematography and technical aspects; and the ability to manipulate its language and technical resources in Creative moving image production (Mark Reid, 2013)⁴.

Portugal foi um dos países que participou deste levantamento e Vítor Reia-Baptista, da Universidade do Algarve e precursor sobre o tema no país, fez parte do grupo de cinco *experts* (a nível europeu) que participaram deste estudo. Como resultado foram produzidos três relatórios, com os levantamentos, dados, análises e recomendações: Executive Summary; Country Profiles; Case Studies⁵.

Miriam Tavares e Vítor Reia-Baptista, através do CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve, foram os responsáveis pelo levantamento e análise dos dados no país. Os dados apresentados dão conta das seguintes iniciativas: a) da iniciativa JCE que possui o financiamento da Direção Regional de Educação do Algarve; b) do projeto Primeiro Olhar, da Associação Os Filhos de Lumière; c) da iniciativa da Cinemateca Portuguesa que criou a Cinemateca Júnior, e que trabalha basicamente com escolas; d) da existência de alguns projetos pontuais por todo o país; e) e por fim, fala da importante atuação dos cineclubes. Uma das recomendações dos especialistas portugueses é que o programa regional do JCE é “totalmente replicável e sustentável em âmbito nacional”⁶. No início do ano de 2012, a Secretaria de Estado da Cultura disponibiliza para consulta pública uma nova proposta de Lei

para o Cinema e Audiovisual, que contempla dois artigos que apostam “em moldes inovadores na promoção da literacia e captação de novos públicos”⁷.

Deste modo foi oficializado o Plano Nacional de Cinema em Portugal. Durante o 2º Congresso de Literacia Media e Cidadania (2013), a literacia fílmica na Europa e em Portugal foi abordada numa sessão plenária com a presença de Mark Reid, do British Film Institute, por Graça Lobo, coordenadora do Plano Nacional de Cinema e moderada pelo professor Vítor Reia-Baptista, da Universidade do Algarve. Mark Reid falou sobre os dados do projeto Screening Literacy. Graça Lobo, por sua vez, centrou-se na questão da operacionalização do PNC.

Nos mesmos moldes do programa JCE, desenvolvido por mais de uma década a nível regional no Algarve, o PNC teve a sua fase-piloto no ano letivo de 2013/2014, utilizando a já conhecida metodologia desenvolvida pelo JCE. No ano letivo de 2014/2015, teve a sua segunda edição, envolvendo mais escolas e com uma logística mais elaborada, segundo dados da Secretaria de Estado da Cultura.

Metodologia

Este estudo tem como objetivo caracterizar como os projetos de cinema e educação funcionam no seu dia-a-dia; identificar que tipo de pedagogias e metodologias são utilizadas; saber o que estes projetos significam e de que forma contribuem para e com os jovens que deles participam e para sua educação enquanto sujeitos de direitos dentro do contexto do desenvolvimento de uma literacia fílmica e cidadã; e, por fim, perceber o papel das políticas públicas nesta área. Com o intuito de conseguirmos respostas para estas demandas, realizamos um trabalho de campo em Portugal, onde desenvolvemos um processo metodológico que inclui a pesquisa etnográfica através da observação participante e outros métodos relacionados à pesquisa qualitativa, sendo todo o trabalho de campo registado no Diário de Campo da investigação.

Foi realizado um trabalho de campo, durante o ano letivo de 2013/2014, com duração de 11 meses, onde acompanhamos dois diferentes projetos de cinema e educação, suas metodologias, pedagogias e a frequência que são implementados, observando como as políticas públicas interferem nestes contextos. Os projetos escolhidos para participarem neste estudo seguiram as seguintes características: trabalhar com cinema e educação; ser de acesso gratuito; realizar filmes com jovens; não estar sendo implementado pela primeira vez, ter uma história de vida; e, estar aberto à nossa pesquisa. Deste modo participou deste estudo a associação Os Filhos de Lumière, sediada em Lisboa; e a Disciplina de Cinema, com sede na Escola da Quarteira, no Algarve. O cinema como disciplina é pioneiro no país e o percurso do trabalho desenvolvido faz parte de uma dissertação de mestrado realizada na Universidade do

Algarve. A disciplina de Cinema chegou a ser desenvolvida em quatro escolas da região do Algarve: Quarteira, Boliqueime, Faro e Olhão, atualmente sendo ministrada em apenas uma turma do 8º ano na Escola da Quarteira. A turma formada por 24 alunos, entre os 13 e 15 anos, dividida em dois grupos: o primeiro composto por 12 alunos, sendo 11 meninas e 1 menino; o segundo composto por 8 meninas e 4 meninos. A aula de cinema era uma vez por semana, onde cada grupo tinha 45 minutos de aula.

Acompanhamos a associação Os Filhos de Lumière com o projeto “Cinema: cem anos de juventude” nas seguintes escolas:

- 1) Escola Básica 2,3 Marquesa de Alorna, em Lisboa: oficina de cinema, onde qualquer aluno da escola pode inscrever-se. A oficina tem entre 12 e 15 alunos inscritos, entre os 13 e 16 anos, que são acompanhados por duas professoras da escola e a equipa da associação que é composta por três cineastas. Uma semana são as professoras que dão aula sozinhas e na semana seguinte é a equipa com a presença das professoras.
- 2) Escola E.B.1 do Vale da Amoreira, na Moita: participam do projeto uma turma inteira de crianças do 4º ano. “Apesar de ser uma turma de quarto ano, na realidade, não oficial, existem nesta turma diferentes anos letivos, nem todos os alunos possuem o mesmo nível nem o mesmo desempenho, trabalho muito a turma como grupo, a sua união e as diferenças também. Há que saber respeitá-las” – diz o professor responsável pela turma. Numa semana faz as atividades do projeto sozinho com a turma e na semana seguinte é acompanhado por três cineastas.
- 3) Escola Secundária Passos Manuel, em Lisboa: é uma oficina de cinema com 14 alunos, do 5º ao 12º ano, dos 11 aos 17 anos de idade. É acompanhada por uma professora da escola (Isabel), e da associação participam a cineasta Ana Eliseu e a assistente Inês.
- 4) Escola Básica Nuno Gonçalves, em Lisboa: nesta escola, uma turma inteira participa da oficina de cinema, ou seja, são 30 miúdos entre os 12 e os 14 anos. A Professora de música é quem acompanha a oficina e da associação participam a cineasta Ana Eliseu e a assistente Inês.

Analisando os dados

Dos questionários respondidos pelos jovens para este estudo, ficamos a saber que mais de 90% afirmaram que a primeira vez, que foram ao cinema, assistiram um filme realizado nos EUA. Estes dados nos mostram que a cultura e ideologia contidas nos filmes estadunidenses para crianças são consumidas por crianças e jovens portugueses como modelo de cinema assistido

em Portugal. O Plano Nacional de Cinema implementado há quatro anos em Portugal, foi uma iniciativa importante para o campo do cinema e educação no país e busca divulgar os filmes portugueses e de língua portuguesa junto ao público infanto-juvenil. Através deste estudo foi identificada a necessidade de um trabalho de colaboração para o desenvolvimento de um pensamento crítico e o fortalecimento da cultura popular junto das crianças e jovens.

Os sujeitos que desenvolvem e trabalham com os projetos de cinema e educação no país, possuem acima de tudo a ideologia de levar um cinema de qualidade a crianças e jovens. Com o objetivo de implementarem seus projetos travam grandes batalhas: com o sistema, com o governo, para conseguirem apoio e recursos para a implementação dos projetos que desenvolvem. Se por um lado observamos uma escassez de recursos direcionados para os projetos de cinema e educação, por outro percebemos que estes projetos poderiam ter mais impacto e repercussão dentro do espaço onde são desenvolvidos, na vida da comunidade e de todos os envolvidos. Assim como observamos uma subvalorização em relação a presença e influência dos media na vida de crianças e jovens participantes dos projetos. Com frequência a presença dos media é propositadamente ignorada, principalmente os media de massa e sensacionalistas, como se eles não fizessem parte da vida dos educandos e também dos adultos. Há uma negação também do poder e do papel social que os media ocupam. Deste modo, deixa-se de aproveitar esta ferramenta de intervenção, debate e participação que pode colaborar com o processo de educação. O poder dos *media* precisa ser reconhecido para que possa ser analisado e debatido em sala de aula com os educandos, através de diferentes metodologias, mecanismos e ferramentas, de acordo com o interesse de cada grupo.

Os projetos de cinema e educação poderiam ver os media enquanto construtores de uma realidade, ou codificadores desta realidade. Sublinhamos a importância de se implementar dinâmicas dialógicas que gerem uma reflexão sobre o cinema como uma forma de expressão e arte, e do cinema como forma de entretenimento. Conversar de modo franco e aberto com os miúdos sobre nossas apreensões, nossos medos, temores e o que de facto pensamos e acreditamos é a atitude mais terapêutica, tanto para eles, como para nós, educadores.

Existe uma visão funcionalista e utilitária do cinema. A filosofia educativa associada ao cinema e a educação, normalmente, tem o seu discurso pautado em toda uma proposta avançada de ensinar a pensar, de não ensinar somente a reproduzir. Mas na prática o que se vê são projetos que, na maioria das vezes, seguem um modelo ultrapassado e pouco eficaz de pedagogia e educação, havendo, em alguns momentos, uma repetição da “metodologia bancária” (Freire, 1983) de ensino e aprendizagem.

É um pensamento bastante ingênuo, o de acreditar que, por se apresentar e analisar tecnicamente os clássicos, os grandes nomes do cinema mundial nas aulas de cinema para crianças e jovens, isso fará com que estes se apaixonem pelo “verdadeiro” cinema, o cinema enquanto arte. Não basta mostrar que estes filmes são uma forma de arte, transmitir para eles as técnicas de como estes filmes foram feitos, utilizando-se da pedagogia dos Estudos Fílmicos, por exemplo, e deixar que estes educandos repitam o processo de produção e realização de um filme, para que através destes conhecimentos eles amem o cinema. Este processo sozinho não muda os paradigmas, não muda a marca deixada pelo primeiro filme e muito menos apaixona crianças e jovens.

Então perguntamos: Apesar de todo este trabalho realizado nas aulas de cinema, porque os educandos não mudam seus gostos em relação aos filmes que assistem e continuam a preferir assistir aos filmes comerciais realizados nos EUA? Este tipo de filme foi o primeiro visto na sala de cinema pela grande maioria destas crianças e jovens e continuam a ser os seus filmes preferidos. E mesmo assim, durante os projetos de cinema e educação não há reflexão ou diálogo sobre estas questões com os miúdos.

Analisamos que a maior parte dos projetos de cinema e educação não permite que os jovens se expressem livremente, e os mantêm presos à repetição da narrativa clássica, através de mecanismos já conhecidos utilizados pela pedagogia tradicional. Estes projetos não são espaços onde os educandos podem pensar assuntos e questões amplas sobre o cinema. Não presenciamos reflexões nem partilhas sobre o cinema enquanto uma arte imbuída de pensamentos e questões ideológicas (feita por pessoas e/ou grupos), ou sobre os dispositivos construídos ideologicamente ao longo dos anos.

Esta previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança que cada criança e jovem tenha sua própria forma de interpretar e utilizar as mensagens mediáticas, de modo a que este processo envolva características, habilidades e vivências específicas, que se desenvolvem no sujeito de maneira individual e intransponível. Os jovens têm uma participação bastante limitada e não são ouvidos ou questionados sobre os projetos em que participam, sobre o que funciona ou não, ou sobre o que pensam do projeto. Também não são questionados sobre o que esperam ou desejam das aulas de cinema (será que existe um medo de saber a resposta?). Mas não é só a voz do jovem ou só a voz do professor que deve ser ouvida, por isso falamos sempre em diálogo, onde as diferentes vozes devem ser ouvidas com um objetivo em comum.

Aqueles que acreditam que a tecnologia por si só promove mudanças, não percebem que são brinquedos do mercado, que vê crianças e jovens como meros consumidores. Promover uma educação sem fronteiras e limites é uma tendência cada dia mais presente. Acreditamos que a

transdisciplinaridade será uma realidade da educação, que aos poucos está a transformar-se, e, na prática, crianças e jovens são os grandes motivadores deste novo paradigma.

Precisamos identificar o modo como os jovens percebem os mecanismos mediáticos e as suas formas de manipulação. Ensinar aos jovens mecanismos para que utilizem os meios e as novas tecnologias, de modo criativo e ativo, a favor de si próprios, das comunidades onde vivem, da construção de suas próprias formas de identidade e cultura é uma atitude que vai de encontro as legislações existentes quando o tema são crianças e jovens.

Presenciamos boas oportunidades geradas pelos alunos, que possibilitariam um debate e conhecimento mais profundo da linguagem, da estética e dos ambientes do cinema. Entretanto poucas foram as vezes que educadores, professores e cineastas demonstraram interesse ou possibilidade de desenvolverem um nível mais aprofundado de literacia mediática com os jovens.

Não há uma estratégia clara para criar nos educandos um “amor pelo cinema”. Então como um adulto seria capaz de fazer uma mediação entre o cinema e uma criança ou um jovem, para que este conheça e aprecie o cinema como arte (ou obra de arte) a ponto de ter amor por ele? Como acontece esse percurso entre educador e educando dentro deste processo? Qual é o processo metodológico para o desenvolvimento deste amor? Toda a investigação realizada ao longo destes quase cinco anos de pesquisa nos leva a uma primeira resposta objetiva que depois possui seus desdobramentos: Através de uma participação plena!

Um adulto, para ser capaz de fazer uma mediação entre o cinema e uma criança ou um jovem, para que este conheça e aprecie o cinema como arte (ou obra de arte) a ponto de ter amor por ele, precisa estar atento a cada criança e jovem que participa da sua aula, de modo a trocar com ela conhecimentos, experiências e fazer uma conexão mais profunda de parceria, que vá muito além da transmissão.

As colocações feitas até o momento não significam que os jovens não gostem dos projetos de cinema e educação que participam. Ao contrário, os jovens educandos declararam que gostam dos projetos, e se sentem contentes por estarem a participar das aulas de cinema. E, de um modo geral, dizem que veem o cinema com mais atenção, com outros olhos, depois que começaram a participar das oficinas de cinema. Sublinhamos que os projetos de cinema e educação exibem e trabalham tecnicamente filmes que os educandos não teriam oportunidade de assistir em outra ocasião.

Os jovens demonstraram ter uma gratidão pelas aulas de cinema e educação, a maior parte deles disse que qualquer aula de cinema é válida, pois o cinema os faz sonhar, ter ganhos e

conhecer coisas e pessoas novas. Estes jovens estão sedentos por motivações, novos e úteis conhecimentos, que nada exigem e de nada se queixam em relação ao “novo e diferente” que é simbolizado pelas aulas de cinema, “mas se puder ter um pouco menos conteúdo, não ter que decorar as datas dos filmes e não ter testes, aí fica bem melhor!” – respondem.

De uma maneira geral, os jovens que participam deste tipo de projeto se sentem muito orgulhosos, mas sua participação resume-se a uma participação bastante passiva. Apesar das propostas educacionais destes projetos normalmente terem seus discursos pautados por ideias avançadas de ensinar a pensar, de não ensinar somente a reproduzir, na prática, não conseguem atingir este objetivo e com frequência repetem o modelo “bancário” de educação.

Não existe uma pedagogia que pode ser considerada a mais adequada para se trabalhar os projetos de cinema e educação. Deve se utilizar a pedagogia em favor de crianças e jovens e não o contrário. Os projetos de cinema e educação podem colaborar e ter como foco proporcionar ao jovem uma consciência sobre seus direitos, possibilitar a liberdade de expressão e a participação, ao mesmo tempo que promovem e refletem sobre o uso consciente dos media. O que se ganha em se ensinar e em se aprender apenas a utilizar a técnica, analisar tecnicamente os filmes e saber a diferença entre um plano e um corte? Este tipo de conhecimento pode ser complementar e útil, mas não pode ser o centro e o maior objetivo dos projetos de cinema e educação. Os projetos de cinema e educação podem resgatar aquilo que Paulo Freire (1987) chama de identidade popular.

Os projetos de cinema e educação e seus educadores podem refletir sobre suas escolhas pedagógicas, pois elas fazem toda a diferença neste percurso de colaborar para que o outro descubra a magia de um cinema sem amarras puramente comerciais. Mas para realizar esta escolha o educador precisa primeiro conhecer a si próprio, pensar o que pretende fazer e aonde quer chegar. Conferir suas próprias ideologias e ser coerente, acima de tudo. Só depois de compreender seu papel enquanto educador e saber o que pretende e aonde quer chegar com os educandos, este deve escolher e se aprofundar em sua escolha pedagógica, seja ela qual for, ou sejam elas quais forem.

O educador, professor, coordenador, cineasta não precisa sentir-se perdido, mas precisa ter a coragem de desmontar as crenças que lhe dão uma aparente segurança e estabilidade, mas que de facto, na prática, não lhe dão nenhum tipo de garantia e muito pouco (ou nenhum) prazer. Sair da forma e reinventar um novo modo de sentir prazer naquilo que se faz, sentir prazer em estar com os alunos, em vê-los crescer, amadurecer, ganhar conhecimento e experiência é o verdadeiro fim de todo trabalho/processo (que é o meio) realizado pelo educador.

O educador, ao fazer suas escolhas, precisa ser sincero consigo próprio e ver o que quer dar aos alunos, aonde quer levar e chegar com os educandos, seus tutelados, e traçar metas, objetivos e metodologias pedagógicas para lá chegar. Tendo claro para si que todo tipo de educação tem uma proposta política e ideológica embutida subliminarmente, e avaliando quais são seus próprios interesses políticos e ideológicos pessoais e em relação ao trabalho que desenvolve. Afinal de contas, dentro das quatro paredes que é a sala de aula, ele é o maestro que rege a turma e o maior responsável por aquilo que acontece.

Bergala (2008) acredita que a escola, tal como está concebida, não foi feita para o desenvolvimento deste trabalho de cinema e educação, mas se as crianças não tiverem contacto com esta arte na escola, qual é o outro lugar que este contacto irá acontecer? Entretanto afirma que o cinema deve estar na escola não como conteúdo curricular e campo de especialidade de um professor, mas como alteridade. Defende que uma educação do cinema como arte tem que ser um encontro que desestabilize o conjunto dos hábitos culturais. “Cada professor ou interventor extrai deles o que lhe parece adequado com relação a situação pedagógica real em que se encontra” (Bergala, 2008, p.82). Bergala tem a preocupação de que todo processo se adapte à realidade de cada turma e de cada contexto.

Conclusões

A educação e a escola ainda são pensadas como ferramentas políticas de domínio e opressão. As escassas e passageiras ações de políticas públicas no campo do cinema e educação visam principalmente uma ação vacinatória mas que, mesmo assim, é restrita a um grupo muito limitado de crianças e jovens. Lembramos Platão que acreditava que educando a elite, esta iria contribuir para a existência de uma *polis* mais justa para os seus cidadãos. Por isso o filósofo passou a investir pessoalmente na educação desta classe com a certeza de que uma elite educada nos valores morais da verdade e justiça poderia modificar todo o resto (Kohan, 2008). Com o passar dos séculos legitimou-se que a elite deveria ter uma educação diferenciada do resto da população e com a consolidação do capitalismo o que vemos é uma elite a ter acesso à melhor educação através de diferentes meios e mecanismos. Estes mecanismos criam uma espécie de abismo entre a educação dos jovens da elite e a educação dos jovens mais pobres, muitas vezes chamados de *menores* - que são crianças e jovens com poucos ou nenhum recurso financeiro.

A educação de qualidade, que inclui o ensino do cinema no contexto de participação e expressão não pode estar limitada à elite, desejamos uma educação de qualidade para todos, crianças e jovens ricos e pobres, independente de raça, cor e género. Mas sabemos que, na

maioria das vezes, uma educação de qualidade é aquela que identifica as deficiências de cada criança e jovem e os provê do que é necessário ser complementado para que tenham ferramentas pessoais e internas para viverem plenamente.

Notas:

1. Fonte: <http://osfilhosdelumiere.com/home/>
2. Disponível em: <http://revistacomsoc.pt/index.php/lmc/article/viewFile/524/493>
3. Disponível em: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=NC0213132
4. Fonte: <http://www.medeanet.eu/news/project/media-learning-newsletter-october-issue-out-now/>
5. Disponível em: <http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe>
6. Fonte: <http://edition.pagesuite-professional.co.uk/launch.aspx?eid=f04523a5-46c5-471d-a466-441e23031aa7>
7. Comunicado da Secretaria de Estado da Cultura, em 01 de fevereiro de 2012. Fonte: www.ica-ip.pt

Referências bibliográficas

- Aguaded GÓMEZ, J. I. (2008). “Telespectadores críticos e ativos perante os ecrãs”, in G. Borges e V. Reia-Baptista (org.). *Discursos e Práticas de Qualidade na Televisão*. Lisboa: Livros Horizonte.
- António, L. (1978). *Cinema e Censura em Portugal*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- António, L. (1998). *O Ensino, O Cinema e O Audiovisual*. Porto: Porto Editora.
- Bergala, A. (2008). *A hipótese cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema*. Rio de Janeiro: Booklink.
- Cunha, P. (2013). *Cineclubismo e Censura em Portugal (1943-65)*. Comunicação apresentada no II Congresso Internacional História e Literatura no cinema em espanhol e português, Centro de Estudos Brasileiros da Universidad de Salamanca, Espanha.
- Eleá, I. (ed.) (2014). *Agentes e Vozes. Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Sweden: NORDICOM (University of Gothenburg).
- Feilitzen, V. C. e Carlsson, U. (orgs.) (2002). *A Criança e a Mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gonnet, J. (2007). *Educação para os media – As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Granja, P. (2006). *As origens do movimento dos cineclubes em Portugal: 1924 – 55*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Granja, P. (2007). *Cineclubes e cinefilia: entre a cultura de massas e a cultura de elites*. Imprensa da Univ. de Coimbra. URL <http://hdl.handle.net/10316.2/3512>.
- Lobo, G. (2005). *Por dentro do filme – o cinema na sala de aula*. Disponível em: www.bocc.ubi.pt.
- Neves, P. J.F. B. (2011). *O Cinema na Escola. Estudo de caso – a disciplina de opção cinema no 3º ciclo, no Algarve. Percurso e efeitos no tempo*. Dissertação de Mestrado. FCHS – Universidade do Algarve.
- Pereira, A. C. (2011). *O cinema ao serviço da educação: A experiência das escolas de ensino básico e secundário no Algarve*. Revista Comunicação & Educação – ECA/USP – Ano XVI – n. 1.
- Pinto, M.; Pereira, S. Pereira, L.; Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Silverstone, R. (1999). *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Edições Loyola.
- Siqueira, A. B. (2014). “Mídia-educação na formação de professores”, in ELEÁ, I. (ed.). *Agentes e Vozes. Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Sweden: NORDICOM (University of Gothenburg).
- Zacchetti, M. (2010). *Literacia mediática: uma abordagem europeia*. European Commission – DG Education and Culture – Media programme and media literacy unit. Disponível em: <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/index>

RESUMO

Esta abordagem pretende refletir sobre experiências de trabalho de projeto integradas em processos de ensino/aprendizagem que tiveram lugar num agrupamento de escolas, com a colaboração dos órgãos de poder local, Câmara Municipal. Um primeiro projeto, coordenado pela Cinemateca Francesa, intitulado *Cinéma, Cent Ans de Jeunesse*, inserido no programa pedagógico internacional com o mesmo nome, seguindo-se o projeto intitulado "Descobrimo e Construindo o Património Local e Europeu Através da Criação Audiovisual. Um modelo de Cooperação entre Escola e Município pela Cultura, o Conhecimento e a Coesão Social", uma experiência que integrou o Programa de Aprendizagem Permanente *Comenius Regio*.

Pretende-se, ainda refletir sobre o papel das associações socioculturais na concretização de processos de aprendizagem ao longo da vida através de um projeto resultante de um protocolo entre uma instituição de animação cultural local, CACAV - Círculo de Animação Cultural de Alhos Vedros e o Museu Berardo. Através da divulgação das experiências referenciadas, procura-se evidenciar a importância do papel do trabalho de projeto, na revalorização da aprendizagem ao longo da vida, na abertura da Escola aos diversos mundos (social, individual, cultural), na socialização, interação, experimentação individual e grupal, bem como na concretização de produtos de criação artística enriquecedores do homem e da sociedade, através das artes, com especial referência das artes plásticas e do cinema.

Palavras-chave: aprendizagem, artes, experiências, experimentação, trabalho de projeto

ABSTRACT

This approach aims to reflect on project work experiences integrated into teaching / learning processes that took place in a grouping of schools, with the collaboration of the local City Hall. We will refer to a first project, coordinated by the French Cinemateca, entitled *Cinéma, Cent Ans de Jeunesse*, inserted in the international pedagogical program of the same name, followed by another project entitled "Discovering and Building Local and European Heritage Through Audiovisual Creation. A Model of Cooperation between the School and the local County for Culture, Knowledge and Social Cohesion ", an experience that integrated the *Comenius Regio* Permanent Learning Program. It is also intended to reflect on the role of socio-cultural associations in the realization of lifelong learning processes through a project resulting from a protocol between an institution of local cultural animation, CACAV - Círculo de Animação Cultural de Alhos Vedros and the Berardo Museum. Through the dissemination of the referred project work experiences, we try to highlight the importance of the role of project work, on the revaluation of lifelong learning, the opening of the School to the various worlds (social, individual, cultural), in socialization, in interaction, individual and group interaction as well as in the creation of pieces of art that enrich man and society, through the arts, with special reference of the visual arts and the cinema.

Keywords: learning, arts, experiences, experimentation, project work

Reflexões sobre a Escola Atual e a Importância do Trabalho de Projeto

O desinteresse crescente pela aquisição do saber que a Escola tradicional oferece, conduz à reflexão sobre o trânsito sociocultural apelativo proporcionado pelas artes, pelos meios de comunicação, pelas redes de informação e comunicação, através dos meios audiovisuais, cujas potencialidades podem ser aproveitadas a bem de uma motivação maior e de melhor empenhamento das crianças, jovens e adultos em formação. De facto, “technology has changed our understanding of how the brain learns and how we develop intellect.” (Helm, 2015, p.11)

A necessidade de aquisição de conhecimentos nas diversas áreas do saber é um facto. Todavia, uma transformação profunda nos hábitos e práticas do dia-a-dia, a inovação que as tecnologias trouxeram, exige da Escola uma mudança de metodologias, um passo dianteiro que possa acompanhar a vertiginosa rapidez com que a informação é transmitida. Porém, a concretização do processo ensino/aprendizagem, através de disciplinas específicas e distintas, umas das outras, não tem facilitado o entendimento das metamorfoses avassaladoras dos tempos modernos, nem da relação interdisciplinar das várias áreas de estudo e da sua utilidade na vida adulta.

O ensino tradicional destaca diferentes áreas como a Ciência, as Tecnologias, a História e as Línguas como indispensáveis e inesgotáveis fontes de conhecimento, o mesmo acontecendo com as Artes, todas elas integrando os currículos de vários anos e ciclos do ensino/aprendizagem, desempenhando um papel relevante na solidificação da formação do ser humano/cidadão, mas apresentam-se, cada vez mais, distanciadas da realidade quotidiana em que quase tudo está subordinado aos novos poderes do mundo digital, causando o desinteresse crescente dos alunos pela aquisição de conhecimentos ministrados em cada uma delas, o que conduz a taxas de insucesso elevadas.

A vida quotidiana, dependente de redes, de conexões e ligações online, coloca outras questões, na medida em que carece do ato comunicativo direto, isolando os respetivos utentes, causando, assim, um emaranhado relacional, contribuindo para um vazio de sensações e de emoções, que o mundo global trouxe consigo. Do mesmo modo, desprestigia a importância da aquisição do conhecimento feita pela relação interpessoal, que encerra uma dinâmica conducente ao debate e à troca de opiniões e de ideias.

Por consequência, urge contrariar a supremacia da recetividade passiva, em prol da reposição do ato comunicativo conducente ao desenvolvimento do espírito crítico e da consciencialização da importância de uma prática social quotidiana ativa e participativa, a que não podem estar alheios os sentimentos e as emoções, bem como o ato criativo inovador e transformador e a Escola pode desempenhar aqui um importante papel. A informação e o saber disponibilizados

pelos meios online podem ser muito úteis se utilizados corretamente, bem como os meios audiovisuais, tão presentes no dia-a-dia do homem comum dos dias de hoje

Face às dificuldades expostas, com as quais a Escola se debate, urge aplicar metodologias facilitadoras da percepção da relação existente entre as várias áreas do saber, que demonstrem a necessidade e a utilidade da Escola e do ensino/aprendizagem.

Uma abordagem focalizada na metodologia de trabalho de projeto pode dar um valioso contributo na mudança de paradigma das práticas de ensino tradicionais, apresentando-se como método privilegiado na sua transformação, na medida em que o trabalho de projeto faculta uma visão globalizante da aprendizagem. Segundo Fried-Booth, “it draws together students of mixed ability and creates opportunities for individuals to contribute in ways which reflect their different talents and creativity.” (Fried-Booth, 2002, p.6)

O trabalho de projeto “is student-centred and driven by the need to create an end-product.” (Fried-Booth 2002:6), constituindo-se enquanto processo, que o aluno compreende como determinante para atingir uma meta definida, uma vez que encerra em si mesmo as dinâmicas intrínsecas à aprendizagem centrada em três vetores: a aprendizagem pela prática, a aprendizagem pela relação interpessoal e a aprendizagem pelo intercâmbio de saberes, caminhos facilitadores de uma trajetória com finalidade. A par de um percurso temporal definido e das dinâmicas evidenciadas, o trabalho de projeto não faria sentido se não integrasse uma relação estreita com os variadíssimos ‘mundos’, não só de experiência e de conhecimento daqueles que o integram e o concretizam mas, também dos ‘mundos’ para além do espaço da sua realização.

Assim sendo, faz todo o sentido que a Escola, local privilegiado de aprendizagem, constitua um espaço aberto aos ‘mundos’ do conhecimento, da experiência, da experimentação, da partilha, dos sentimentos, das emoções e se reconheça em práticas recorrentes de trabalho de projeto, porque a Escola deve integrar e estar integrada nas vivências do ‘mundo’ ao redor, do ‘mundo’ global, para que o seu contributo inestimável assegure uma verdadeira e conseguida integração do educando, criança, jovem ou adulto, na vida ativa e enquanto cidadão do mundo.

De modo similar, o ato de partilha de saberes, inerente ao trabalho de projeto, confina o enriquecimento individual e coletivo decorrente das experiências dos seus intervenientes, dos seus conhecimentos e do estreitamento da relação interpessoal que se estabelece, profusa de sentimentos e de emoções, transformando a simplicidade que encerra, numa mais-valia que pode abrir horizontes, despertar e motivar para o desejo de percorrer novos caminhos de descoberta do saber.

De uma forma interativa, na qual os intervenientes desempenham a função de agentes diretos e ativos do processo ensino/aprendizagem e o professor de orientador, facilitador do desenvolvimento do aluno, papel defendido por Judy Harris Helm, na obra intitulada: *Becoming Young Thinkers-Deep Project Work in Classroom*, na seguinte citação: “In education, we are just the business of developing children’s intellect.” (Helm, 2015:22) A aquisição do saber apresenta-se, por esta via, participativa, solidária, partilhada, criativa, por vezes polémica, privilegiando o debate de ideias, promovendo a autoconfiança, “to develop confidence (...) in the real world, the world outside the classroom.” (Fried-Booth, 2002:5), facilitando a criação de um espírito crítico sustentado, decorrente do apelo frequente à formulação de opiniões, ao contributo das ideias que impulsionam a inovação e a mudança, porque “words and ideas can change the world (...), and you may contribute a verse” (Weir, 1989), nas palavras do Professor John Keating, no filme intitulado: *Dead Poets Society*, de 1989.

As Artes podem desempenhar aqui um importante papel. A Sétima Arte, a Literatura, as Artes Plásticas, entre outras, podem constituir o sustentáculo de uma alavancagem transformativa que o trabalho de projeto pode protagonizar. Dinâmicas de ensino/aprendizagem centradas no trabalho de projeto, que elejam as Artes como processo, confirmam-se, pela prática, como meios atrativos para alunos e docentes, bem como se constituem facilitadoras da compreensão da necessidade e da utilidade do conhecimento.

Através das Artes, o trabalho de projeto realiza-se, também na expressão dos sentimentos e das emoções, na representação das visões do ‘mundo’ individual e coletivo, bem como das suas conceções, projetando-se, com frequência, para o espaço exterior à Escola, podendo influir na vida social e indiciar-se enquanto fator de transmutação que contribui para a reposição dos valores humanistas devorados pelo poder dos meios de comunicação e informação que se apoderam das mentes e dominam os quotidianos das novas gerações, embora deles se possa tirar partido, prestando um utilíssimo serviço ao ensino/aprendizagem, se usados adequadamente.

As diferentes Artes encerram a substância e a essência do ser humano que nelas se revê porque nelas se reencontra, sentindo e emocionando-se com elas. Observá-las, senti-las e criá-las pode auxiliar a repor o que Robin Williams, no papel de Professor Keating, no filme *Dead Poets Society*, define por amor, paixão, essência do homem e alavanca da humanidade “because the human being is full of passion”. (Weir, 1989). A liberdade criativa que decorre deste processo salienta um determinante aspeto na solidificação do homem/cidadão: a promoção da sua autoestima.

A autoconfiança que a metodologia do trabalho de projeto, centrado numa prática de Artes, fomenta, conduz ao desejo de corresponder a desafios maiores, facilitando a aprendizagem pela descoberta, pela concretização e pela criação, elegendo o aprender fazendo como método eficaz e prazeroso, pois, até que se 'faça', desconhece-se se se consegue 'fazer'. Nas palavras do filósofo grego Sófocles: "Deve-se aprender fazendo; mesmo que se pense que se sabe fazer alguma coisa. Só se vai ter a certeza quando se tentar." Daqui resulta que o aprender fazendo revela a utilidade da aprendizagem, auferindo-lhe um sentido e uma indispensabilidade.

Um outro atributo subjaz ao trabalho de projeto, o de catapultar para saberes e culturas diversas, facilitando a relação da Escola com o que a rodeia, criando-se uma dinâmica de Escola enquanto espaço aberto aos 'mundos', que favorece uma visão abrangente e diversificada, ao proporcionar uma aprendizagem que se revê numa relação próxima com a sociedade e com a cultura, com os espaços e com as gentes.

O trabalho de projeto, através das Artes, expõe um trânsito sociocultural que patenteia uma realidade, muitas vezes ignorada, que se prende com a evidência de que, mesmo a mais genuína e criativa obra de arte, retém as mais variadas influências decorrentes do trânsito/circulação de ideias, vivências e culturas, evidenciando uma dinâmica do pensamento e da ação do homem que expõe a sua condição de ser social favorecendo o ato comunicativo porque "good communication is essential." (Miller, 2008, p.15)

Assim, o trabalho de projeto, ao restabelecer o ato comunicativo, pode contribuir para a reposição dessa condição, uma vez que demonstra, de forma clara, essa característica que o distingue.

Experiências e Práticas. Alguns Testemunhos

A apresentação de quatro projetos, num workshop, subordinado ao tema: Escola: Espaço Aberto aos Mundos, diligenciou dar a conhecer uma metodologia de boas práticas, através do trabalho de projeto, procurando-se, desde o início, estabelecer uma relação interpessoal mais próxima e colaborativa com o público-alvo, uma turma de alunos da Segunda Edição do Mestrado Internacional de Educação Artística, a decorrer na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Com o propósito de estreitar laços relacionais, os mestrandos foram convidados a dançar ao som de músicas de Cabo Verde e de Portugal, estabelecendo-se uma primeira abordagem de intercâmbio de culturas, através da música e da dança. Seguiu-se a apresentação dos trabalhos de projeto que deram lugar a debates e trocas de ideias.

Os projetos: Cinema, Cem Anos de Juventude, Desconstruindo e Construindo o Património Local e Europeu Através da Criação Audiovisual, Comunidade de Leitores e Projeto Ágora, alvo de análise, que passamos a referenciar, elegeram a Sétima Arte, a Literatura e as Artes Plásticas como meio de dinamizar uma prática de trabalho de projeto ao serviço da aprendizagem, na Escola, bem como em processos de aprendizagem ao longo da vida, destacando mais-valias dificilmente conseguidas pelo método tradicional centrado na aula expositiva dirigida pelo professor. Uma metodologia centrada no estudo de problemas ou matérias desconhecidas, indo ao encontro da opinião de Poul Bitsch Olsen, na obra intitulada: *Problem-Oriented Project Work – A Workbook*, que sugere a investigação como essencial no trabalho de projeto. Nas suas palavras: “The specific aim of problem-oriented project work is to investigate something the group does not know.” (Olsen, 2008, p.11).

O primeiro projeto, Cinema, Cem Anos de Juventude decorreu num agrupamento de Escolas, durante quatro anos, agenciando desencadear o gosto pela Arte Cinematográfica, visualizando, interpretando, trabalhando para a concretização final de um pequeno filme ensaio, de oito minutos, que se focalizou em realidades ficcionadas do quotidiano. O projeto desenvolveu-se em períodos anuais, sempre subordinados a um tema específico, previamente definido, numa correspondência com o que preconiza Poul Bitsch Olsen, ao afirmar que “the supervisor formulates the problem.” (op.cit., p.13). A Cor no Cinema, O que se Mostra e o que se Esconde no Cinema, foram dois dos temas abordados. Em cada ano letivo, procedeu-se à seleção de uma turma de terceiro ciclo, que elegeu três alunos para representaram os restantes na apresentação e debate final, na Cinemateca Francesa e Portuguesa. Este projeto iniciava-se pela apresentação do tema a desenvolver com os alunos, com quem se definiam regras e objetivos, passando pela definição de competências a adquirir, seguindo-se um suporte teórico, através de filmes diversos e de pequenas experiências exemplificativas, seguidas de debate, solicitando-se, sempre o contributo dos alunos que desenvolveram um trabalho de campo, orientado, integrando a comunidade que era, também, convidada a participar durante o processo. A metodologia utilizada destacou-se indispensável para a concretização de cada desafio. A colaboração dos pais/encarregados de educação foi sempre uma condição definida, tendo-se verificado um contributo de excelência. A projeção do projeto para o mundo exterior, em Portugal e no estrangeiro, estabeleceu uma maior relação com o meio e com diversos ‘mundos’, bem como com os diversos saberes, providenciando a aquisição de competências sociais e pessoais, cumprindo mais uma das características definidas por Poul Bitsch. Segundo o autor, o trabalho de projeto “crosses the borders between disciplines and requires students to focus on problems, specific issues, and project relevance (...) can provide valuable personal and social qualifications.” (op.cit.,p.19).

O segundo projeto, ainda ligado à Cinemateca Francesa e ao grande projeto, Cinèma, Cent Ans de Jeunesse, dinamizado numa escola situada numa comunidade predominantemente rural, em Bordils, Catalunha, pela Associação Abao Cu e em Portugal pela Associação Os Filhos de Lumière. O projeto decorreu num modelo diferente, alargando-se a seis turmas do Agrupamento de Escolas José Afonso, apoiado pela Câmara Municipal local e financiado pelo programa Comenius Regio. Este agrupamento está inserido numa comunidade caracterizada enquanto dormitório de periferia da grande cidade, com alguns vestígios de atividade rural e piscatória. Os alunos dos dois países, intervenientes neste projeto estabeleceram contactos exclusivamente online, materializados num blog para o efeito. Os alunos portugueses e os alunos de Bordils interagiram em português, castelhano e catalão, dando a conhecer o património local, as profissões, a vida quotidiana, a especificidade do ambiente natural de cada um dos locais onde decorreu a experiência, as suas criações artísticas, plasmadas no diálogo, na Fotografia, na Arte Cinematográfica, na Poesia, enriquecendo-se mutuamente, aprendendo sobre os diversos 'mundos': a sua terra, enquanto 'mundo', os 'mundos' de Bordils e de Alhos Vedros. O trabalho final materializou-se em duas exposições localizadas dentro e fora do espaço escolar, integrando as respetivas comunidades, tendo os contributos dos alunos intervenientes, portugueses e catalães sido registados num livro intitulado: A Minha Terra é Um Mundo, publicado em quatro línguas, projetando o projeto para o exterior das respetivas comunidades. Este projeto teve a duração de dois anos letivos. À semelhança do projeto Cinema, Cem Anos de Juventude, a partilha, a troca de saberes, a experimentação, a relação interpessoal, a relação com a vida quotidiana, a integração com o meio, a projeção para o exterior sobressaíram enquanto fatores de motivação e de sucesso escolar, deixando expressa a importância da prática do trabalho de projeto. O suporte teórico e o trabalho de campo apresentaram-se fundamentais para a concretização do referido projeto. Os alunos desenvolveram competências na área do Cinema, da Fotografia, da Escrita, da comunicação, da pesquisa, da experimentação, da relação interpessoal e social, através da consciencialização dos problemas, das características e das atividades das comunidades envolventes, verificando-se uma relação estreita entre a formulação de problemas, o conhecimento das realidades locais e a vivência de práticas focadas na experimentação, numa clara sintonia com o pensamento de Poul Bitsch Olsen que afirma que, "the problem formulation (...) is clearly focused on an unsolved problem, and relates to existing knowledge about a particular issue, (...) to a horizon of understanding." (op.cit., p.27).

Um terceiro projeto procurou distinguir a importância da aprendizagem ao longo da vida, na área da Literatura, mais propriamente do romance. O trabalho desenvolvido no seio de uma Comunidade de Leitores, de uma Associação Cultural local, o CACAV (Círculo de Animação Cultural de Alhos Vedros), foi dado a conhecer, tendo-se evidenciado uma prática na área da

Literatura, que deu os seus frutos no domínio da escrita criativa, bem como protagonizou uma experiência facilitadora da socialização, motivou para a descoberta de espaços e de culturas, para o conhecimento dos nossos universos socioculturais e pessoais, estimulou o debate de ideias, a análise literária, desenvolveu o gosto pela leitura e pela escrita.

Diversas fases assistiram ao desenvolvimento deste projeto, nomeadamente, a escolha de um romance (Galveias), a leitura individual do mesmo, reuniões dos membros do grupo, com vista ao debate interpretativo da obra selecionada, desafios da coordenadora para redação de pequenos trechos de escrita criativa, a partir de uma frase do romance. Seguiu-se uma visita guiada à localidade de Galveias, local de eleição do autor, José Luís Peixoto, onde decorre toda a ficção literária, tendo o projeto culminado com uma conferência aberta à comunidade de Alhos Vedros, dinamizada pelo escritor, pela coordenadora, por membros do projeto e pelo presidente do CACAV, projetando a obra para a comunidade.

Por fim, foi divulgado o projeto *Ágora*, que surgiu de um protocolo entre o CACAV e o Museu Coleção Berardo, que teve a duração de dois anos. Esta experiência pioneira de aprendizagem ao longo da vida assentou num suporte teórico sobre arte moderna e contemporânea, que decorreu no CACAV e no Museu Coleção Berardo, tendo o acervo do museu como principal suporte de estudo e de análise. O projeto decorreu em três fases de abordagem, sustentadas em três temáticas: a Utopia na Arte, a Espiritualidade na Arte e a Cidade na Arte. Após divulgação e debate sobre a Arte Moderna e Contemporânea, de forma faseada, os membros do grupo turma foram chamados a concretizar pequenos desafios individuais e coletivos focalizados, sobretudo em obras e autores do acervo do museu. Deste projeto resultou um filme centrado na temática da Utopia na Arte, trabalhos individuais de instalação, pintura e escrita criativa sobre a Espiritualidade na Arte e fotografia abordando a problemática da Cidade, respondendo ao desafio de interpretação da Cidade dos dias de hoje. O projeto ficou concluído com duas exposições, uma no Museu Coleção Berardo e outra em Alhos Vedros, no Moinho de Maré, projetando o projeto para o exterior.

A apresentação dos quatro projetos procurou apelar à reflexão sobre a importância do Trabalho de Projeto na prática letiva, demonstrando, pelas experiências realizadas, que a metodologia de trabalho de projeto, elegendo as Artes, pode contribuir para o sucesso, nas escolas e fora delas.

Um segundo workshop, subordinado ao tema: As Artes e o Aprender, Fazendo, procurou dar continuidade aos objetivos propostos para o primeiro, nomeadamente, constatar a universalidade das Artes, salientar a importância de aprender com os outros, demonstrar o papel das Artes no restabelecimento do ato comunicativo, no processo ensino/aprendizagem, e, sobretudo, valorizar o aprender, fazendo, desafiou os alunos para a experimentação, a prática

e a criação artística. O workshop teve início numa visita a duas exposições de pintura de autores locais, vianenses e um pintor guineense, tendo contado com as presenças dos respetivos artistas plásticos, que estiveram disponíveis para, in loco, responder às questões que foram colocadas pelos mestrandos, que tomaram notas e fizeram registos fotográficos.

Após as visitas guiadas, os mestrandos foram convidados à realização de dois trabalhos coletivos: uma pintura e um texto coletivo, que tiveram como título e mote, A Minha Terra é Um Mundo. Em simultâneo, os alunos foram convidados à criação individual, numa abordagem às Artes Plásticas, sobretudo pintura e técnica mista: pintura e colagem. O trabalho prático culminou com uma exposição de todos os trabalhos, individuais e coletivos, montada pelos alunos, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Os workshops encerraram após o preenchimento de um inquérito, que revelou o grau de envolvimento dos mestrandos, bem como do seu interesse pela metodologia de trabalho de projeto e pelo aprender, fazendo, através das Artes, que se situou nos níveis 4 e 5, numa escala de 1 a 5, demonstrando que a metodologia do trabalho de projeto, através das Artes é vista como um procedimento de boas práticas e um caminho para o sucesso escolar.

Os alunos corresponderam aos desafios colocados, criaram as 'suas obras de arte', interagiram, partilharam ideias e saberes, experimentaram e puderam, pela prática, consciencializar-se da importância desta metodologia.

Esta abordagem cumpriu as etapas que assistem a uma boa prática de trabalho de projeto, na medida em que se procedeu à identificação e formulação de problemas, à planificação do trabalho a desenvolver, à definição do tempo do projeto, à identificação dos recursos, à atribuição de tarefas, ao trabalho de campo, à apresentação dos resultados, através de trabalhos realizados e de relatórios, à avaliação dos processos e dos produtos. Os alunos estabeleceram relações interpessoais, socializaram, partilharam saberes e experiências, aprenderam, fazendo, conseguindo projetar para o exterior, para 'os mundos' os resultados das suas boas práticas. O envolvimento e empenho dos alunos na concretização dos objetivos propostos para estes dois workshops, os resultados obtidos, bem como a avaliação positiva e elogiosa que fizeram, deixaram a crença de que a metodologia de trabalho de projeto faz cada vez mais sentido.

Conclusão

Experiências multifacetadas de trabalho de projeto, realizadas através das Artes, levaram à conclusão de que este pode ser um caminho e uma prática de contributo para o sucesso, uma

vez que todas elas retiveram a mais-valia do total empenho dos alunos, de audácias que, não raras vezes, os próprios desconheciam, de percursos de desenvolvimento individual relevantes, de alteração da relação interpessoal e social, da expressão dos sentimentos, das ideias, culminando em revelações de maiores autoconfianças, devolvendo à Escola o papel integrativo e de formação para a cidadania que a mantém indispensável e alavanca de desenvolvimento e de transformação. De facto, “the route to the end-product brings opportunities for students to develop their confidence and independence and to work together in a real world environment by collaborating on a task which they have defined for themselves and which has not been externally imposed.” (Fried-Booth, 2002, p.6).

Tanto pelas práticas expostas, como pela experiência materializada nestes dois workshops, verificou-se uma repetida motivação e empenho na aprendizagem pela prática, através das Artes, devendo salientar-se que a metodologia de trabalho de projeto criou dinâmicas de interação e de relação interpessoal, plasmando-se num trânsito sociocultural, uma vez que o grupo turma incluía mestrandos de nacionalidade portuguesa e cabo-verdiana. Esta experiência educativa desencadeou o desejo de aprender através da experimentação, do fazer, revelado pelo entusiasmo com que os mestrandos aderiram aos desafios de criação artística.

Do mesmo modo, corroborou a ideia de que este método pode relacionar a Escola com o exterior, com os diversos ‘mundos’ da experiência e do saber individual e coletivo, integrando-a, contribuindo o trabalho de projeto para uma visão da aprendizagem enquanto processo de preparação para a vida, de procedimento de aprendizagem ao longo da vida. Do mesmo modo, esta prática de trabalho de projeto desmistificou o papel da Escola como espaço temporal limitado de aprendizagem e compartimento estanque, divorciado da vida e dos universos individuais e socioculturais plasmados, não só pela comunidade e pelo status quo, como também pelos desafios que o mundo global coloca.

Deve, ainda, salientar-se que a aplicação deste método salientou a importância da relação afetiva, dos sentimentos e das emoções, do ato comunicativo ativo, direto e cooperativo, da experiência, num contributo ao desenvolvimento do espírito crítico e da participação ativa, preparando os seus intervenientes, os alunos, para enfrentar o ‘mundo’ plasmado no quotidiano, na sociedade, numa atitude de abertura para o novo e o diferente, sempre recetivos a novos desafios.

Os projetos apresentados, bem como as experiências práticas decorrentes dos workshops referenciados, salientam a importância da aprendizagem não estar dissociada da vida ativa e dos percursos e saberes individuais e grupais, que a Escola beneficia se instituída enquanto espaço aberto aos diversos mundos, integrando e sendo integrada.

Os workshops realizados abriram, ainda, lugar a uma reflexão mais maturada e sustentada, revelando a indispensabilidade da discussão construtiva, do intercâmbio de conhecimentos e de experiências, bem como de espaços de socialização e de interação facilitadores de uma prática docente mais compartilhada e colaborativa, interdisciplinar, que estabeleça como condição a aquisição do conhecimento assimiladora do saber, da experiência e da vivência individual e grupal, numa relação com o meio e o mundo em redor, de modo a preparar para a vida ativa adulta, ancorada no respeito pelos valores e princípios que assistem ao dever de cidadania.

Uma vez que o docente continua a ser um elemento fundamental na instituição escolar, a Escola deve promover uma formação para docentes suportada na experimentação, na dinâmica de grupo, na troca de experiências, de ideias e de conhecimentos, de forma a contribuir para uma mudança de paradigma na instituição escolar, fornecendo ferramentas que transformem a prática tradicional docente, sobretudo expositiva, em dinâmicas interativas e integradoras, nas quais o aluno seja o principal interveniente, agente ativo e participativo de todo o processo, bem como conjete um papel na sociedade no qual se reveja enquanto parte intrínseca do universo sociocultural e comunitário a que pertence.

A envolvência dos alunos em toda a dinâmica criada cifra-se num enorme benefício, instituindo a percepção da importância do ensino/aprendizagem enquanto fator de enriquecimento permanente e parte integrante da vivência do cidadão do mundo, que somos todos nós, da relação interpessoal que se deve estabelecer durante o processo, da experimentação, do debate, do trânsito sociocultural que deve assistir-lhe, da criatividade que as Artes favorecem, uma vez que lhes assistem as emoções e os sentimentos. Do mesmo modo, o processo de ensino/aprendizagem só faz sentido se abarcar o meio envolvente, a comunidade e o 'mundo', constituindo-se enquanto parte integrante de um todo formado pelo conhecimento, pelos espaços e pelas gentes, pelas suas experiências, afetos e sentires. Por conseguinte, é responsabilidade do professor providenciar os meios que prendam, motivem e estimulem o desejo de aprender, porque,

When project work provides many opportunities for children to self-select the work they do and many opportunities for individuals and small groups to set their own goals, the teacher can more easily see where each child is regarding development of these psychological tools. The teacher can then structure the task and the environment and adjust the amount of adult intervention based on each child's current level of development or the child's zone of proximal development. (Helm, 2015, 26).

Este desafio exige do professor uma permanente busca e um incessante desejo de inovação, no sentido de devolver à Escola o papel de vanguarda que lhe cabe e que assegura a inovação e a

transformação, baluartes do progresso. Deste modo, a preparação e a formação de docentes beneficia de uma atitude proativa, que os coloque no papel de agentes de todo o processo de ensino/aprendizagem, enquanto formandos, bem como de orientadores diligentes e expeditos que estejam munidos da capacidade de criação de dinâmicas colaborativas construtoras do saber dos alunos ao seu cuidado.

A Escola, tal como a entendemos, deve instituir-se enquanto espaço aberto aos mundos do saber e da experiência, que forma e é formada, em permanente relação com todos os saberes dos seus intervenientes ativos e passivos, alunos, professores, comunidade escolar e meios de informação e comunicação, em conexão com os sentimentos e emoções individuais e grupais, para promoção da criatividade, do espírito crítico e dos deveres de cidadania, que o aprender, fazendo, pelas Artes facilita e sedimenta.

À semelhança do que os cegos descobrem por si, “something unique” (Schmatz 2010:16), também os alunos, cegos que estão de conhecimento e da consciência de si próprios, nas suas descobertas procuram o significado das coisas, porque, “their discoveries perfectly match the key dilemmas facing all of us who are blindly pursuing our own meaningful results.” (Ibidem).

Referências bibliográficas

- Fried-Booth, Diana L. (2002). Project Work. Resource books for Teachers. Series Editor Alan Maley. (Second edition). Oxford: Oxford University Press.
- Helm, Judy Harris. (2015). Becoming Young Thinkers – Deep Project Work in the Classroom. New York: Teachers College Press. Columbia University.
- Miller, Denis P. (2008). Building a Project Work Breakdown Structure – Visualizing Objectives, Deliverables, Activities, and Schedules. New York: CRC Press Taylor & Francis Group.
- Olsen, Poul Bitsch & Kaare Pedersen. (2008). Problem-Oriented Project Work- A Workbook. Denmark. Roskilde University Press.
- Schmatz, David A. (2010). The Blind Men and the Elephant – Mastering Project Work. How to Transform Fuzzy Responsibilities into Meaningful Results. San Francisco. California: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Filmografia:

- Weir, Peter. Dead Poets Society. Touchstone. 1989.

17

Matemática e Arte: uma Conexão a Explorar no Ensino da Matemática

Mathematics and Art: a Connection to Explore in Teaching Mathematics

Isabel Vale

*Escola Superior de Educação do IPVC, Portugal
isabel.vale@ese.ipvc.pt*

RESUMO

Ao longo da história sempre houve uma interessante e surpreendente associação entre a matemática e cada uma das muitas expressões de arte (e.g. música, dança, pintura, desenho, escultura, arquitetura, etc.) que pode ser utilizada nas aulas de matemática, com implicações muito positivas para a aprendizagem dos alunos. Estas conexões além de serem motivadoras para os alunos e promoverem a sua aprendizagem matemática, permitem desenvolver o seu pensamento criativo e sentido estético presente em muitos conceitos matemáticos e entender a matemática presente em muitas manifestações artísticas. Ao longo deste texto, pretende-se discutir algumas ideias baseadas nesta perspetiva assim como apresentar algumas propostas de tarefas utilizadas durante a formação inicial de professores do ensino básico.

Palavras-chave: Matemática, arte, conexões, formação inicial, ensino básico

ABSTRACT

Throughout history there has always been an interesting and surprising association between mathematics and each of the many arts (e.g. music, dance, painting, drawing, sculpture, architecture) that can be used in math classes with very positive implications for the students' learning. These connections, besides being motivating for students and promoting their mathematical learning, enable them to develop their creative thinking and the aesthetic sense present in many mathematical concepts and to understand the mathematics present in many artistic manifestations. Throughout this text, I intend to discuss some ideas based on this perspective as well as to present some proposals of tasks used with elementary preservice teachers.

Keywords: Mathematics, art, connections, preservice teacher education, elementary education

O matemático, como o pintor ou o poeta, é um mestre dos padrões.

(G. H. Hardy, 1940)

Introdução

Há um benefício mútuo para a matemática e para arte quando se mostram algumas das interessantes conexões que se podem estabelecer entre as duas, começando por entender que a matemática não envolve somente fórmulas, mas padrões, simetria, estrutura, forma, números e beleza estando acessível a todos. A matemática gera e inspira a arte e podemos fazer matemática de uma forma mais intuitiva, envolvente e lúdica estabelecendo conexões com a

arte. A imagem da matemática escolar é considerada difícil, desinteressante e constitui um filtro e seleção para quem quer prosseguir estudos. Esta imagem negativa da matemática deverá ser contrariada no percurso escolar, pois só será aceite se for compreendida e um dos caminhos pode ser através da arte. Deve ser mostrado ao aluno todo o seu potencial e beleza, o seu poder e a sua utilidade. Ensinando-a como uma ciência viva colocada ao dispor do indivíduo nos vários campos da sociedade, fará com que os alunos se tornem indivíduos cultos, interventivos, críticos e adaptáveis na sociedade a que pertencem.

Neste texto discutir-se-á algumas das relações entre matemática e arte, através de algumas produções artísticas, que poderão ser utilizadas nas aulas de matemática com implicações positivas para a aprendizagem dos alunos, a partir da matemática presente em muitas manifestações artísticas. Por opção, neste texto, apenas será feita referência a alguns conceitos matemáticos presentes em algumas produções artísticas relacionadas com as artes visuais incluindo a arquitetura. Apresentam-se algumas propostas de tarefas para a matemática escolar do ensino básico, utilizadas durante a formação inicial de professores do ensino básico, com as quais se pretende ilustrar algumas das conexões entre a matemática com a arte, podendo ser uma mais-valia para cada uma das áreas e para a formação cultural do estudante.

Matemática e arte – Arte e matemática

Desde a antiguidade que a matemática tem sido sempre utilizada como um modo essencial de criação artística, quer com os conceitos, quer com algumas das suas ferramentas, como seja o compasso até aos mais sofisticados programas de geometria dinâmica. Até à renascença a oposição entre arte e matemática não tinha grande sentido. A matemática e a arte, em particular, a geometria e a arte estão relacionadas ao longo da história desenvolvem-se e complementam-se mutuamente deste modo são duas áreas do conhecimento com fortes conexões. Basta olhar para o génio universal que foi Leonardo de Vinci. Conceitos matemáticos como sejam, número de ouro, simetria, orientação espacial, proporções, elementos geométricos, projeções, fractais são exemplos da relevância da matemática para as produções artísticas desde sempre. Existem, pois, diferentes produções humanas em que se estabelece esta ligação entre o matemático e o artístico e que ilustram e são exemplos do uso intencional e muitas das vezes intuitivo e naïve de conceitos matemáticos pelos artistas e artesãos na procura do equilíbrio estético quando criam as suas obras.

Quando falamos em criatividade, beleza, universalidade, simetria, rigor são qualidades que frequentemente usamos quando nos referimos quer à arte quer à matemática. A matemática tem um potencial notável na revelação de estruturas e padrões, que nos permitem compreender o mundo que nos rodeia. Desenvolve a capacidade de ter ideias, criar e sonhar! Permite imaginar mundos diferentes, e dá também a possibilidade de comunicar essas ideias de

forma clara e não ambígua. E é justamente esta capacidade de enriquecer o imaginário, de forma estruturada, que tem atraído muitos artistas. A história tem mostrado que a Matemática evolui muitas vezes por motivações de ordem estética.

Como dizia Aristóteles "Os filósofos que afirmam que a Matemática não tem nada a ver com a estética, estão seguramente errados. A beleza é de facto o objeto principal do raciocínio e das demonstrações matemáticas" (Centro de Matemática da Universidade de Porto [CMUP], s/d). Também Hardy (1940) traduziu esta ideia ao afirmar que o matemático, tal como o pintor ou o poeta, é um criador de padrões. Um pintor faz padrões com formas e cores, um poeta com palavras e o matemático com ideias. Todos os padrões devem ser belos. As ideias, tal como as cores, as palavras ou os sons, devem ajustar-se de forma perfeita e harmoniosa. Deste modo, Hardy assim como outros matemáticos descrevem a matemática como uma forma de arte ou uma atividade criativa e a sua beleza deriva do facto de que muitos matemáticos tem um prazer estético do seu trabalho e da matemática em geral. Há, pois, uma relação indiscutível entre arte e matemática, os dois domínios parecem depender de padrões de pensamento diferentes, mas semelhantes na sua estrutura. Não se questiona a relação entre ciência e matemática, onde o processo científico está claramente subordinado à matemática. Mas a ligação da matemática com a arte, apesar de parecer menos óbvia, existe desde todos os tempos e mais recentemente com a tecnologia, e em particular a ligação da matemática com tecnologia, como por exemplo, é possível através os fractais de Mandelbrot (Stix, 1994).

Fazer arte no seu sentido mais inclusivo e nas suas diferentes dimensões (e.g. arte visual, desenho, pintura, arquitetura música, dança, poesia) é fazer matemática de uma forma mais intuitiva e lúdica, para além de evidenciar o sentido estético de todo o edifício matemática, ou seja, a matemática como a ciência dos padrões, faceta que tradicionalmente não é mostrado aos alunos. A visão que os alunos têm da matemática é a parte menos interessante, pelo que se lhes deve dar oportunidade de verem que a matemática é muito mais do que um conjunto de técnicas, algoritmos, fórmulas e conceitos rígidos e indecifráveis.

A arte, a matemática e a criatividade podem constituir ricas parcerias na sala de aula em benefício dos alunos e professores, se for criadas condições para que isso aconteça. Os alunos sempre parecem apreciar uma ocasião para, por exemplo, criar um poema, formular um problema, fazer uma dobragem, fazer uma composição geométrica, construir uma caixa de bombons apelativa em resposta a desafios que lhes sejam colocados. O resultado desses esforços é favorável e gratificante. Os professores são confrontados com alunos de diferentes habilidades, variando nas formas como processam as informações, pelo que estes processos de aprendizagem divergentes elevam claramente a sua curiosidade e desempenho, indo de encontro aos seus diferentes estilos de aprendizagem e interesses. A diversidade de tarefas e

de estratégias de ensino, reforçando as conexões e as linguagens, podem contribuir para a proficiência que todos desejamos.

Encontro entre a matemática e a arte – alguns flashes

O trabalho de vários artistas (e.g. Klee, Kandinsky, Vasarely, Escher, Negreiros) expressa a influência matemática nas suas obras, assim como outros, que se deixaram fascinar pela matemática que exploraram com novas possibilidades óticas, novos algoritmos de criação, novas geometrias (não euclidianas, fractais, etc.) potenciadas pelo recurso à computação, à sonoridade, sonora, e outras (CMUP, s/d). Entre as inúmeras relações que podemos estabelecer, procurar, e analisar ao longo das várias produções artísticas e da grande relevância da matemática para essas produções desde a antiguidade até os dias atuais, há conceitos matemáticos que podem ser trabalhados durante o seu ensino com o recurso à arte dos quais destacarei: os elementos geométricos, a noção de padrão, o retângulo de ouro, proporção, simetria, fractais.

À pergunta o que é a matemática, muito se tem escrito ao longo dos tempos pois esta noção é dinâmica. E a sua definição tem evoluído ao longo dos tempos, o que era a matemática na antiguidade, foi diferente no renascimento, no século passado e de certeza no futuro. Há contudo uma definição, que se atribui a Sawyer (1955), que tem sido adotada por vários matemáticos e educadores matemáticos, pois envolve uma ideia simples que tem sido transversal a todas as “matemáticas”, ao longo dos tempos e que eu me sinto confortável em adotar “A matemática é a ciência dos padrões” pois de acordo com outros autores “O que os matemáticos fazem melhor é descobrir e revelar padrões escondidos” (Steen, 1988) e depois os matemáticos que estabelecem a ligação da matemática com a arte, que se pode ler pelas palavras de Hardy (1940) “O matemático, como o pintor ou o poeta, é um mestre dos padrões”

Uma obra das mais emblemáticas do mestre renascentista Albrecht Dürer (1471-1528) é a gravura *Melancholia I* (1514) (Figura 1) que envolve muita matemática e sobre a qual se tem escrito muito. Além de vários elementos geométricos matemáticos (neste surge um poliedro, romboedro truncado destacado, que provocou vários debates académicos e é conhecido pelo Sólido de Dürer de acordo com Strass, 1972), que é a face mais visível nas obras de vários artistas, mas sobretudo nesta destaca-se um elemento numérico que é um quadrado mágico, cuja formação obedece a um padrão, constituindo um desafio para quem quer construir um. O quadrado mágico é um quadrado dividido em quadrículas que designa o tipo de quadrado $n \times n$, com um arranjo de números inteiros, em linhas e em colunas, de tal maneira que os números em cada linha, em cada coluna e em diagonal têm sempre igual soma, a chamada soma mágica. O quadrado mágico em questão é um quadrado 4×4 cuja soma mágica é 34. Outro

pormenor numérico surge na última linha deste quadrado mágico, nas quadrículas centrais aparece o ano da sua construção 1514. Este quadrado mágico terá sido o primeiro a surgir na Europa depois de 250 anos terem surgido na China. Este exemplo, como tantos outros, permite constatar o fascínio que os artistas tinham pela matemática (por exemplo, porquê o quadrado mágico nesta obra?) mas também mostrar que possuíam muitos conhecimentos matemáticos que lhes permitiam criar uma obra harmoniosa.

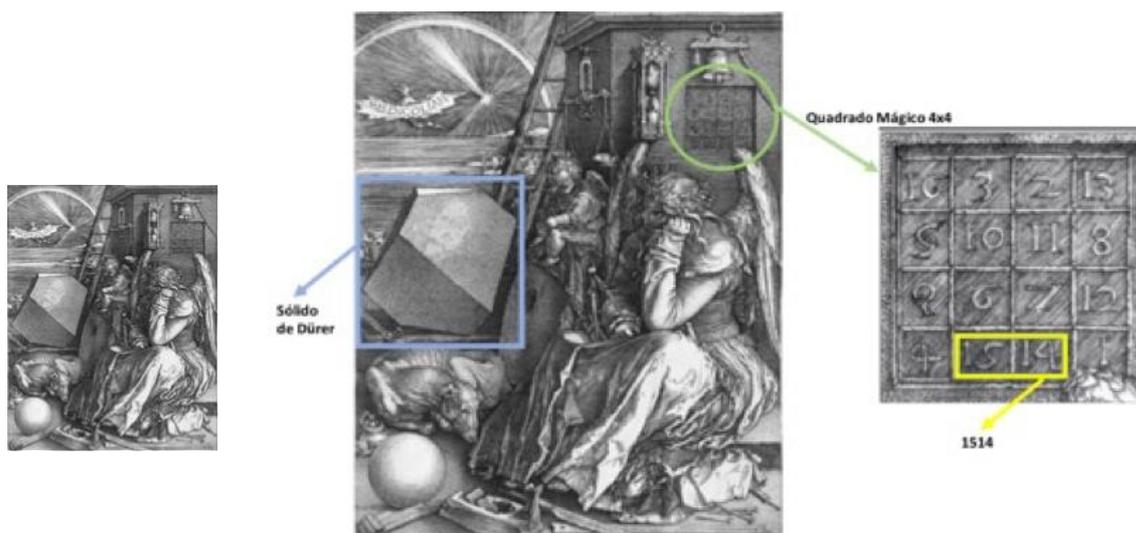


Figura 1. *Melancholia I*, Albrecht Dürer

Muitas das obras, de diferentes artistas ao longo dos tempos, recorrem a elementos geométricos simples (e.g. linhas, polígonos, sólidos, ângulos) que podem ser usadas nas aulas de matemática elementar permitindo desenvolver o “olho geométrico” dos alunos e simultaneamente desenvolver a sua criatividade e sensibilidade artística. Alguns exemplos dessas obras são as retratadas na Figura 2 por alguns artistas: Amadeo de Sousa Cardoso, pintor português (1887-1918), Tarsila do Amaral pintora e desenhista brasileira (1886-1941), Wassily Kandinsky artista plástico russo (1866-1944); Robert Delaunay artista francês (1885-1941), Almada Negreiros artista português (1887-1965) e Manuel Cargaleiro pintor português (1927-).



Figura 2. Quadros com elementos geométricos básicos

Há outras obras mais complexas que poderão ser trabalhadas com alunos de níveis mais elevados. Há artistas que tendem a recorrer a figuras geométricas e conceitos matemáticos básicos para criar obras que apresentam construções impossíveis. Um dos artistas mais criativos do impossível terá sido o holandês Maurits Cornelis Escher (1898-1972) que recorreu, entre outros conceitos, às transformações geométricas e, em particular às simetrias, na composição das suas obras, e à topologia (e.g. Tira de Möbius). Este artista pode ser considerado um artista matemático que para além do seu sentido estético, da sua imaginação que ilustravam muitas das ideias como encarava a sua obra e o mundo, possuía um vasto conhecimento matemático, tendo-o colocado ao serviço das suas criações, em que muitas delas constituíam um desafio aos nossos sentidos como ilustram as suas obras que focam algumas das ideias atrás referidas (Figura 3).

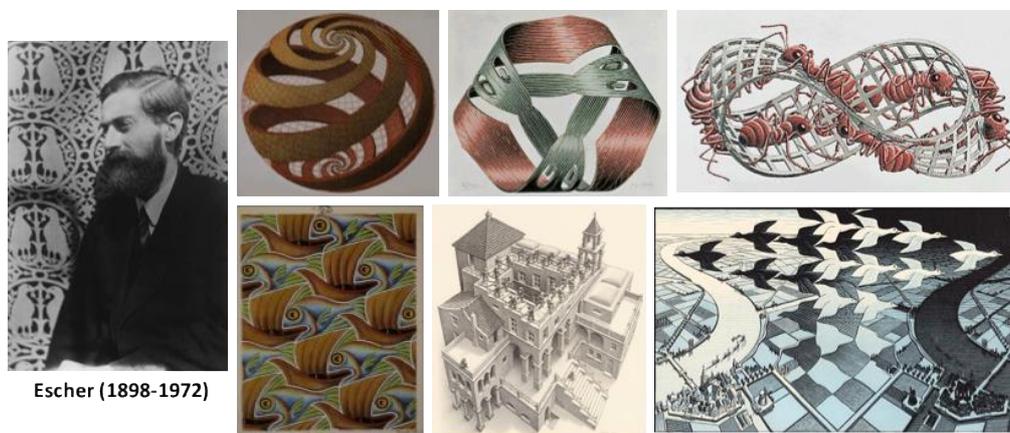


Figura 3. Escher e algumas das suas obras

A simetria é abordada por Escher e outros, podendo dizer que a simetria é certamente um dos conceitos mais poderosos que atravessa vários temas em matemática. No entanto devemos clarificar o termo, simetria, que durante muitos anos foi utilizado nos programas de matemática em vigor, até ao Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, num sentido diferente. Anteriormente a 2007 existiram algumas confusões, devido a efeitos de traduções do inglês, ao utilizar as designações simetria axial e simetria central ou pontual para as transformações geométricas que deveriam então chamar-se reflexões, meias voltas (no plano) e inversões (no plano), assim quando falamos de simetria falamos da simetria de uma figura e há tantas simetrias como transformações geométricas (e.g. Bastos, 2006, Veloso, 2012). A simetria é encontrada em toda a natureza e também é um dos temas mais prevalentes em áreas como pintura, arquitetura e design, em culturas em todo o mundo e ao longo da história da humanidade. Se observarmos o conjunto de imagens da Figura 4, e perguntarmos O que têm de comum todas estas imagens? A resposta será a simetria.



Figura 4. Imagens com existência de simetria

A simetria é bela e fascinante, o que leva a que os estudantes fiquem cativados por exemplos concretos de simetria na natureza e na arte. O estudo da simetria pode ser tão elementar ou tão avançado como se deseje; por exemplo, pode-se simplesmente localizar as simetrias de projetos e padrões, ou um uso de grupos de simetria como uma maneira compreensível de apresentar os alunos à abordagem abstrata da matemática moderna. Além disso, as ideias usadas pelos matemáticos no estudo da simetria não são exclusivas da matemática e podem ser encontradas em outras áreas do pensamento humano. Ao observar a simetria em diferentes contextos, os alunos podem ver as conexões da matemática com outros ramos do conhecimento.

Outros elementos geométricos, que apesar de relativamente recentes e que podem ser trabalhados ao nível da matemática do ensino básico e que aparecem associados às artes e às ciências desde a medicina à economia, e do mobiliário à pintura, são os fractais. São elementos que pertencem à geometria fractal que foi criada em 1975 pelo matemático francês Benoit

Mandelbrot (1924-2010) para a qual contribuiu muito no seu desenvolvimento o acesso aos computadores. Na Figura 5 encontra-se o seu criador e um dos seus fractais.

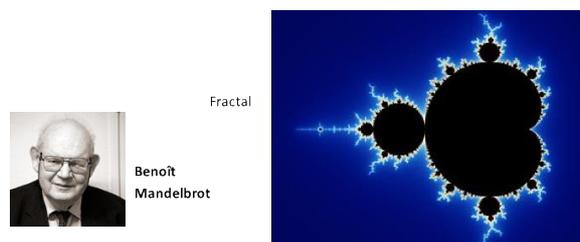


Figura 5. Mandelbrot e um fractal

Mandelbrot foi um dos primeiros a usar computação gráfica para criar e exibir imagens geométricas fractais, levando à sua descoberta e que permitiu mostrar como a complexidade visual pode ser criada a partir de regras simples. As equações destes fractais são usadas para descrever fenómenos que, apesar de parecerem aleatórios, obedecem a certas regras e não são explicados pela geometria euclidiana pois possuem dimensão fracionária. Os fractais têm duas características principais autossimilaridade - cada parte do fractal é semelhante ao todo, e complexidade infinita - um zoom de um detalhe do fractal revela novos detalhes. Deste modo, os fractais auxiliam na criação de novas formas e mundos artificiais mais realistas, e na representação de elementos da natureza que a geometria euclidiana não pode representar sendo de grande importância, por exemplo, para a criação de efeitos especiais em filmes. Um exemplo de um fractal na natureza é um Brócolis na Figura 6.



Figura 6. Imagem de um *Brócolis*

A ideia de fractal é utilizada muito em diferentes produções artísticas, incluindo as obtidas por animação de computador, como mostra a Figura 7.



Figura 7. Exemplos de Fractais em diferentes áreas

Vimos alguns dos artistas, que ao longo do tempo têm usado a matemática na criação das suas obras e que, podemos revistar como um recurso poderoso nas aulas de matemática desde o ensino básico, para finalizar gostava de referir um conceito que tem nomes diferentes e equivalentes (e.g. Retângulo de Ouro, Número Áureo, Razão Áurea, Seção Áurea, Proporção Áurea), que é o Número de Ouro, cuja sua história se perde nos confins do tempo. Apesar de ter sido usado no antigo Egipto e na tradição Pitagórica, a primeira definição que se conhece deve-se a Euclides (325-265 AC). O primeiro tratado sobre o assunto, intitulado Divina Proportione, foi escrito por Luca Pacioli (1445-1517), e foi ilustrado por Leonardo Da Vinci a quem, de acordo com a tradição, se deve a designação seção áurea ou seção de ouro (CMUP, s/d).

O italiano Leonardo da Vinci (1452-1519) foi um dos pintores que tinha preocupações com a utilização do número de ouro nas suas obras. As mais emblemáticas são a Mona Lisa que na figura 8 se vêem algumas dessas relações, assim como no Homem de Vitruvius onde, por exemplo, a razão entre a altura (lado do quadrado) e a distância do umbigo à ponta da mão (raio da circunferência) é a uma relação áurea. Outro autor é Mondrian, de quem falarei mais em pormenor mais à frente, que conjuntamente com da Vinci são dois dos famosos artistas que usaram a razão de ouro, assim como outros que também a utilizaram como, por exemplo, Georges Seurat (1859-1891) que no seu quadro Um Banho em Asnières, apresenta óbvias subdivisões de acordo com o retângulo de ouro (Figura 8).



Homem de Vitruvius

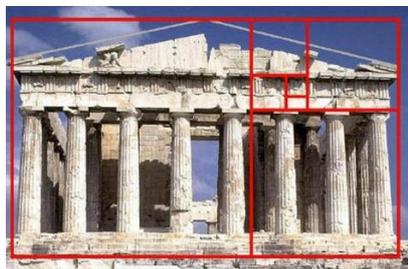
Leonardo da Vinci (1452-1519)

Mona Lisa

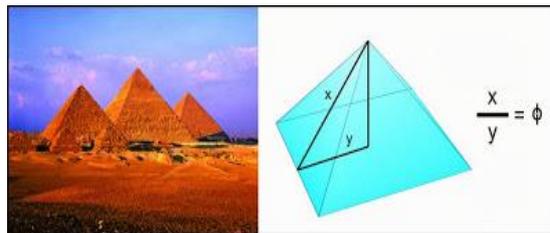
Um banho em Asnières
Georges Seurat (1859-1891)

Figura 8. Exemplos de obras onde se evidencia o retângulo de ouro

Este número pode ser encontrado em trabalhos que atravessam o período da Renascença, até a arte moderna do século 21. O número de ouro é o representante matemático da perfeição na natureza, pelo que o homem desde há 2000 apercebeu-se de que a arte e arquitetura poderiam beneficiar da sua utilização, sobretudo na construção do retângulo de ouro, pois é particularmente agradável à vista. Ele é estudado desde a Antiguidade e muitas construções gregas e obras artísticas apresentam esse número como base. O Pártenon, em Atenas é talvez o melhor exemplo da aproximação da matemática à arte. Na figura 9 podemos ver na fachada do Pártenon algumas proporções. Mas esta razão também pode ser encontrada no Egito na Pirâmide de Gizé.



Pártenon, Atenas



A grande Pirâmide de Gizé

Figura 9. A razão de ouro na arquitetura da Antiguidade

Assim como os trabalhos desenvolvidos pelo arquiteto, urbanista, pintor e escultor franco-suíço Le Corbusier (1887-1965) recorrem ao número de Ouro. A figura 10 mostra algumas dessas suas obras.



Arquiteto francês
Le Corbusier



Edifício das Nações Unidas, em Nova Iorque tem as suas dimensões a partir da razão áurea

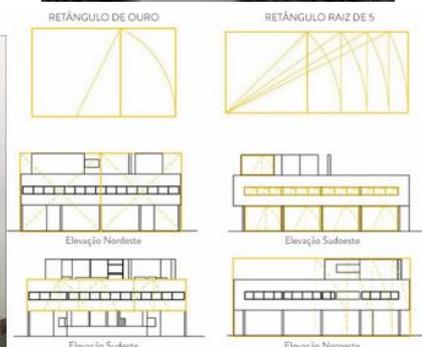


Figura 10. Edifícios do arquiteto Le Corbusier

O retângulo de ouro tendo dimensões agradáveis à vista não é só utilizada na arte e arquitetura, mas em objetos do dia como cartões de crédito, cartão de cidadão, cartas de baralho, livros e blocos de papel, etc. Vejamos um modo simples de construir um retângulo de ouro (Figura 11):

1. Desenhar um quadrado [ABCD];
2. Prolongue o segmento [AB], lado do quadrado e encontre o ponto de interseção, E, daquele com o arco de circunferência que tem como raio o segmento [MC], e centro em M, ponto médio do lado do quadrado [AB];
3. Trace uma perpendicular a [AE] pelo ponto E, obtenha [EF]. Complete o retângulo, traçando uma paralela [AE] que passa por F.
4. Obtém o retângulo construído [AEFD] que é um retângulo de ouro.
5. A razão entre as dimensões do retângulo construído (razão áurea) é igual ao número de ouro Phi que é um número irracional.

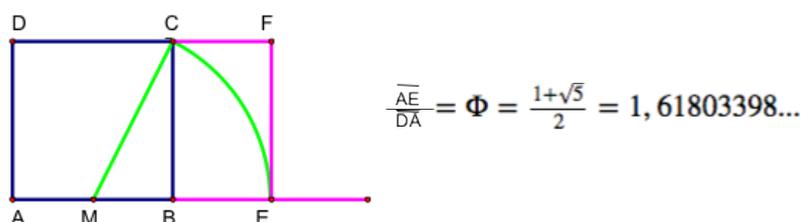


Figura 11. Construção de um retângulo de ouro.

Fazendo matemática através de produções artísticas - alguns exemplos

Apresentam-se de seguida alguns exemplos de tarefas utilizadas com futuros professores do ensino básico que permitem estabelecer conexões entre a matemática e a arte, e por outro lado sensibilizar os futuros professores para a arte, ampliando o seu repertório cultural que infelizmente é cada vez mais reduzido e para a qual nem sempre estão sensibilizados. Isto é, pretende-se que com qualquer uma das obras artísticas que se utilizam na aula de matemática,

sejam mais do que meras ilustrações que se utilizam como adereço a uma determinada enunciado de uma tarefa ou de uma informação, mas que possam constituir um objeto de aprendizagem da matemática, em que as obras usadas constituem um modo de ver a invisível matemática por trás.

Trabalhar com as formas implica identificar relações parte/todo que nos permitem observar que num objeto diferente, entendido, como um todo, há estrutura de semelhança e transformação (Gimenez, 2009).

Exemplo 1. O tapete fractal

Esta tarefa (Vale & Pimentel, 2010) é baseada numa tapeçaria quadrada, Figura 12, que envolve muitos conhecimentos matemáticos para quem a construiu e constitui um exemplo rico para explorar numa aula de matemática, permitindo formular vários problemas envolvendo vários conceitos.



Figura 12. Tapete fractal (Coleman, 2010)

Uma produção como um tapete artístico pode ter uma exploração matemática rica. A ideia matemática principal é a de padrão, considerando que a ideia subjacente é identificar a sua formação que o permita continuar e à qual corresponde uma estrutura traduzível por uma lei matemática.

A descoberta de padrões permite estabelecer várias conexões entre vários tópicos matemáticos no campo numérico e geométrico. Então a primeira ideia é descobrir o padrão usado na construção do desenho do tapete. A diagonal visível do quadrado que forma o tapete divide-o em dois triângulos com dois tipos de padrão diferente, mas que obedecem à mesma lei de formação. A parte formada pelos triângulos corresponde ao Triângulo de Sierpinski, que é uma figura geométrica obtida através de um processo recursivo e pertence a uma classe de objetos matemáticos que são os fractais, cuja principal característica é ser autossemelhante, isto é, não

perde a sua definição inicial à medida que é ampliado ou reduzido. Observando melhor podemos desocultar outros conceitos matemáticos eventualmente invisíveis a uma primeira abordagem, como por exemplo, fração, razão, proporção, potências, percentagem, área.

Então com base no tapete podemos formular a seguinte tarefa (Figura 13) adequadas para o ensino básico.

Tarefa do tapete fractal

A Inês tem em casa o tapete apresentado.

- Um dia pôs-se a olhar para ele e descobriu o modo como foi construído o desenho. Serás capaz de o fazer também?
- Classifica todos os polígonos que identificas na figura.
- Centra-te nos quadrados amarelos. A região formada por estes quadrados que parte é da tapeçaria?
- Dá agora atenção aos triângulos. Qual a amplitude dos ângulos de um dos triângulos? E dos outros? Que relação existe entre o triângulo amarelo e o triângulo laranja?
- De que cor são os triângulos que em conjunto correspondem a $\frac{3}{32}$ da tapeçaria?
- Que percentagem da tapeçaria está pintada em vermelho?
- Qual a fração do quadrado original representada pelo quadrado vermelho?
- Indica área do quadrado vermelho tomando por unidade de área o quadrado original..

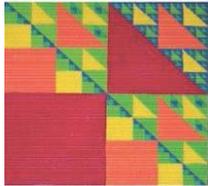


Figura 13. Tarefa do tapete fractal

Exemplo 2. Mondrian

As obras do pintor holandês Piet Mondrian (1872-1944), em particular nas seguintes obras (Figura 14), respetivamente *Composition with Red, Yellow and Blue*, (1942), *Composition with Large Red Plane, Yellow, Black, Gray and Blue*, (1921) e *Composition A* (1920) são potenciadoras de uma forte ligação da arte com a matemática a partir das quais se podem formular tarefas matemática a explorar com alunos desde o ensino básico, dando-lhes a oportunidade de conhecer um artista plástico que utiliza de forma única alguns dos elementos básicos de geometria.

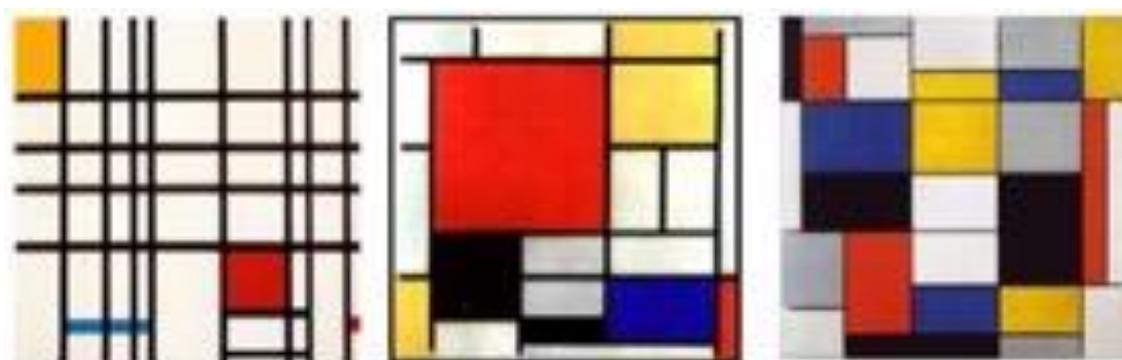


Figura 14. Obras de Mondrian

As ideias de Mondrian, depois de haver participado no Cubismo, passaram por uma mudança completa, em que busca simplificar as suas formas até conseguir um resultado, baseado nas proporções matemáticas ideais, p.e., proporção áurea, entre as relações entre as formas. Segundo Mondrian, cada coisa, seja uma casa, seja uma árvore ou uma paisagem, possui uma

essência que está por trás de sua aparência, e na sua essência, todas as coisas estão em harmonia no universo. O papel do artista, para ele, seria revelar essa essência oculta nessa harmonia universal. Inicia um estilo totalmente não-objetivo denominado Neoplasticismo. O Neoplasticismo ou Movimento De Stijl (O Estilo) que propõe uma estética renovadora baseada na depuração formal. O neoplasticismo defendia uma total limpeza espacial para a pintura, reduzindo-a aos seus elementos mais puros e buscando as suas características mais próprias.

Mondrian acreditava que a matemática e a arte estavam intimamente ligadas. Para Mondrian o movimento tem como propósito central encontrar uma nova forma de expressão plástica, liberta de sugestões representativas e composta a partir de elementos mínimos. Ele usou as formas geométricas mais simples - a linha reta, o retângulo - e as cores primárias - azul, vermelho, amarelo - em seu estado máximo de saturação (artificial), assim como o branco, o preto e cinza (inexistentes na Natureza, o primeiro sendo presença total e o segundo ausência total de luz) para expressar a realidade, a natureza e a lógica a partir de um ponto de vista diferente. As linhas que usa são sempre retas, horizontais e verticais; não utiliza ângulos que não sejam retos, nem linhas curvas. O ponto de vista de Mondrian reside no fato de que qualquer forma é possível ser criada com formas geométricas básicas, bem como qualquer cor pode ser criada com diferentes combinações de vermelho, azul e amarelo. O retângulo de ouro é uma das formas básicas que é uma constante na arte de Mondrian. (Schapiro, 2001).

Uma tarefa matemática baseada numa obra de Mondrian pode ser a seguinte, que tem por base um dos seus quadros

Tarefa de *Mondrian*

Observa o quadro junto.

- O que consegues dizer sobre o quadro?
- Que relação identificas nas retas do quadro? Descobre retas paralelas e retas perpendiculares.
- Que tipo de quadriláteros consegues identificar na figura? Descobre todos os quadrados.
- Corta todas as peças que compõem o quadro.

Descobre que peças que são $\frac{1}{4}$ do quadrado vermelho. Que parte do quadrado preto é um dos retângulos cinza? Descobre que peças são o dobro do retângulo preto. Que peças são $\frac{1}{8}$ do quadrado vermelho? Que peças são $\frac{1}{2}$ do quadrado amarelo?

- O quadro tem aproximadamente 95 cm de lado.

Faz uma estimativa da área do quadrado vermelho.

Faz uma estimativa da perímetro do quadrado preto.

- Verifica se o retângulo, formado pelo quadro vermelho, quadrado preto e dois retângulos cinza, é um retângulo de ouro. Investiga para outros retângulos.
- Utiliza as peças que cortaste e constrói um novo quadro que tenha pelo menos uma linha de simetria. Olha para a figura que construístes. Consegues identificar uma simetria de rotação?
- Agora és tu o artista. Imagina que és Mondrian, usa a sua técnica para fazeres a tua obra de arte.

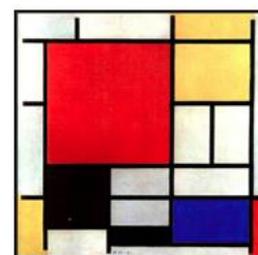


Figura 15. Tarefa de Mondrian

Exemplo 3. Frisos e rosáceas

As tarefas seguintes, referem-se a algumas das transformações geométricas, as isometrias – reflexão, rotação, translação e reflexão deslizante, e em particular às simetrias que se revestem de aspeto lúdico, pois podem ser trabalhadas à volta de situações concretas da arte decorativa.

Esta tarefa procura desvendar conexões da matemática com a arte através de produções artísticas ligadas a várias modalidades, mas que tem o seu esplendor nas produções religiosas sobretudo nos conventos, igrejas, quer nos azulejos quer em vitrais ou cantaria em pedra, e no artesanato como sejam a cestaria e bordados, realizados por simples artesãos ou artistas mais eruditos. Os elementos matemáticos que destacarei são os frisos e as rosáceas nos quais se identifica um padrão que adquire aqui um significado específico, diferente do considerado no campo numérico pois caracteriza-se pela identificação de um motivo que se repete (Veloso, 1998). A lei de formação subjacente à estrutura do padrão permite perceber o modo como foram construídos o que permite continuá-los ou reproduzi-los matematicamente.

A ideia subjacente a estes elementos geométricos é a de simetria, conceito muito poderoso em geometria, mas em arte, pelo equilíbrio e harmonia que envolve. Matematicamente quando falamos em simetria, falamos de simetria de uma figura. Figura significa um subconjunto de pontos do plano ou do espaço, conforme o contexto onde se está a trabalhar. Assim pode se falar de simetria, ou simetrias, por exemplo de uma reta, retângulo, esfera, mas também de um desenho artístico ou de uma escultura, desde que entendidas como subconjuntos de pontos do plano ou do espaço. (Bastos, 2006). Assim podemos classificar as figuras quanto ao tipo de simetria. Como referi, foquemo-nos nas rosáceas e nos frisos. A primeira figura (Figura 16) não tem nenhum eixo de simetria, pois não existe nenhuma reta que seja eixo de uma reflexão (do plano) que a deixe invariante, ou seja não tem simetria de reflexão. Contudo tem simetria de rotação, mais concretamente seis simetrias de rotação., pois se fizermos uma rotação da figura (no plano) com centro em O de ângulo 60° (120°, 180°, 240°, 300°, 360°) fica invariante. A segunda figura (Figura 16) tem simetria de reflexão (4 simetrias de reflexão) e de rotação (4 simetrias de rotação). Em qualquer dos casos as duas figuras são rosáceas figuras nas quais se identificam diversos módulos geometricamente iguais que se repetem por rotação. Têm sempre simetrias rotacionais, podendo ter também simetrias de reflexão.



Figura 16. Rosáceas 1

As rosáceas foram um elemento bastante importante para a arquitetura gótica, sendo usados nas fachadas de uma grande quantidade de igrejas, assim como para a arquitetura românica que também fez uso destes elementos em particular nas laterais dos edifícios. A Figura 17 ilustra dois tipos de rosáceas a primeira obtida por dobragem de papel e a segunda faz parte da basílica de Santa Luzia em Viana do Castelo, vista do exterior e do interior da basílica.



Figura 17. Rosáceas 2

Devemos chamar a atenção para a natureza dos elementos matemáticos, neste caso os geométricos, que não têm cor ou seja são monocromáticos. No conceito de figura referido anteriormente, não tem sentido quando há pontos de várias cores, isto é, pontos de vários tipos — normalmente usamos apenas uma cor para distinguir os pontos que pertencem a uma figura dos que não pertencem (Bastos, 2006). Deste modo o estudo matemático da simetria é feito com figuras monocromáticas, enquanto que a maior parte dos objetos artísticos que mais nos atraem recorrem à cor, são normalmente policromáticos e a sua análise é muitas vezes complexa sobretudo quando se trabalhar com alunos mais jovens. Por exemplo, na rosácea em papel, da Figura 17, não é fácil decidir se a rotação de centro em O e amplitude 360 é uma simetria da figura. Assim devemos evitar essas figuras ou então considerar alguns pressupostos para que se possam analisar.

Consideramos agora a Figura 18 que é constituída por azulejos setecentista (barroco) muito comuns em muitas igrejas e alguns edifícios públicos. Imaginemos que esta figura se prolonga indefinidamente com a mesma direção nos dois sentidos no qual se identifica um motivo que se repete indefinidamente. Dizemos que tem simetria de translação pois se fizermos uma translação do plano segundo o vetor AB , a figura no seu conjunto é transformada nela própria,

embora nenhum ponto da figura seja invariante para essa transformação. A translação segundo o vetor BA é também uma simetria da figura assim como todas as translações segundo vetores múltiplos destes. O papel vegetal é um material que ajuda a identificar as transformações.



Figura 18. Um friso

Deste modo estamos perante um friso que é uma banda com um motivo que se repete indefinidamente e onde existem simetrias de translação, todas com uma única direção e que pode apresentar, além da translação, outras simetrias. Dependendo das simetrias que os frisos podem ter, classificam-se em sete tipos. Podemos dizer que, por exemplo, o friso apresentado, também tem, para além da simetria de translação, simetria de reflexão deslizante. Basta imaginar um dos “C” (motivo simples) ao qual se efetua uma reflexão deslizante segundo um eixo horizontal, que atravessa a banda a meio, e um vetor horizontal de comprimento igual à distância entre os dois “C”. O “C” inicial e o final obtido por reflexão deslizante, constituem o motivo composto que por translação constitui o friso.

Para resolver as tarefas seguintes, para além do conceito de simetria os alunos necessitam de ter presente as propriedades das figuras geométricas, de polígonos regulares, circunferência, ângulos, etc. Envolvem criatividade e permitem relacionar a matemática com a vida real.

Tarefa das rosáceas

1. A imagem junta representa nove “janelas” de várias igrejas.

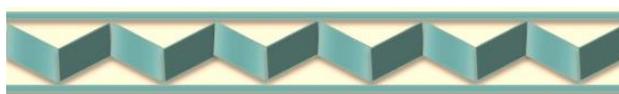
- Que rosáceas tem simetria de reflexão?
- Identifica todas as simetrias de rotação em cada uma das janelas.
- Que polígonos regulares podias inscrever em cada uma das circunferências?



2. Com os elementos juntos constrói uma figura que seja uma rosácea, com duas simetrias de reflexão e duas simetrias de rotação.

Tarefa do friso

Observa o friso presente numa das salas da Universidade de Alcalá, Espanha.



- O que podes dizer sobre a figura?
Faz uma síntese escrita das descobertas que realizaste. Se necessário recorre a papel vegetal para descobrir/confirmar algumas das tuas descobertas.
- Quais as simetrias deste friso que a mantem globalmente invariante?
- Qual o motivo que gerou o friso?
- Como classificas as figuras geométricas que o constituem?
- Imagina que a figura dada é limitada. Faz uma estimativa da percentagem da parte pintada de verde em relação ao todo.

Marcador de Livros e Base para Copos

Sê o artista.

Constrói um Marcador de Livros (friso) e uma Base para Copos (rosácea).

Podes utilizar os materiais que entenderes.

Para cada um dos elementos construídos identifica claramente o tipo de friso e rosácea utilizados e respetivas propriedades

Figura 19. Tarefa de rosáceas e frisos

As Figuras 20 e 21 ilustram algumas das criações dos alunos futuros professores do ensino básico e educadores de infância, ao desafio de construírem um marcador de livros e uma base para copos como exemplos respetivamente de um friso e de uma rosácea.



Figura 20. Marcador de livros



Figura 21. Base de copos

Este trabalho pretendia desenvolver a imaginação dos alunos na construção de algo do dia-a-dia que envolvesse a matemática estudada. Para além da parte estética envolvida, a justificação matemática era o principal objetivo: teriam de identificar o tipo de friso e rosácea construído e as simetrias utilizadas. Os materiais e técnicas usadas foram diversificados (e.g. colagens, recortes, plástico, lã, cartolina, corda) o que foi uma surpresa pois as expectativas iam para as tradicionais composições de papel pintado e plastificado.

Conclusão

Aprender uma matemática de forma compartimentada e isolada desde o 1º ao 12º anos não vai ter grande utilidade para o cidadão dos próximos anos. A educação do século XXI tem de quebrar com o paradigma disciplinar dominante, valorizando as conexões e os projetos significativos para os alunos e para os objetivos de ensino. A educação hoje tem de fazer muito mais do que apenas transmitir conteúdos. A educação hoje tem de desenvolver as habilidades dos alunos para serem criativos, pensar criticamente, resolver problemas e tomar decisões. Tem que ajudar os alunos a trabalhar melhor juntos para desenvolver as suas capacidades para comunicar e colaborar e a terem sensibilidade estética e artística (Schleicher,2016). Devemos ter uma matemática contextualizada que se relacione com outros saberes e outras linguagens dando oportunidade aos alunos de serem imaginativos, de questionarem, de serem curiosos.

Quando os alunos entram na escola possuem um forte potencial que o professor deve rentabilizar se se pretende que estes jovens, mais do que aplicar um conjunto de técnicas matemáticas treinadas, venham a gostar de matemática e a apreciar a sua utilidade, para que possa constituir uma ferramenta poderosa na sociedade em que está inserido. Nesse sentido, o professor deve estar atento e recorrer a diferentes caminhos que permitam explorar esse potencial em cada um dos seus alunos e com cada uma das estratégias e tarefas que utiliza, de modo a que aprendam matemática com compreensão (Vale & Pimentel, 2010). A análise (e construção) de objetos artísticos através da lente matemática proporciona atividades que estabelecem conexões entre a matemática e outros domínios, podendo ser o ponto de partida para trabalhar projetos onde a matemática de modo geral e a geometria em particular tem uma importância relevante para quem quer aprender matemática e para quem quer desenvolver projeto artísticos harmoniosos. A arte, como outras ciências, pode ajudar neste percurso, tendo

as escolas de formação inicial e contínua de professores neste panorama um papel fundamental em todo o processo. Por outro lado, um aluno matematicamente competente poderá como artista ir mais além na utilização de elementos matemáticos que utiliza nas suas obras.

Referências bibliográficas

- Bastos, R. (2006). Notas sobre o Ensino da Geometria do Grupo de Trabalho de Geometria da APM – Simetria. *Educação e Matemática*, 88, 9-11.
- Bastos, R. (2007). Notas sobre o ensino da Geometria: Transformações geométricas. *Educação e Matemática*, 94, 23-27.
- Cândido, P. (2012). Caminhos para o ensino e a aprendizagem da arte e da geometria. *Boletim Arte na Escola*, 65, 6-7.
- Dunlap, R. A. (2003). *The Golden Ratio and Fibonacci Numbers*. London: World Scientific Publishing.
- Gimenez, J. (2009) (Coord.). *La proporción: arte y matemáticas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Gorini, C. (1996). Symmetry - A Link Between Mathematics and Life. *The Humanistic Mathematics Network Newsletter*, 1, 13, 19-23. Disponível em <http://scholarship.claremont.edu/hmnj>
- NCETM (2009). Primary Magazine: The Art of Mathematics Piet Mondrian, National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics. Disponível em <https://www.ncetm.org.uk/>
- Schleicher, A. (2016), *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>
- Schapiro, M. (2001). *Mondrian – a dimensão humana da pintura abstrata*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Stix, A. (1994). *The Link between Art and Mathematics*. Disponível ERIC nº ED398170.
- Strauss, Walter L. (1972). *The Complete Engravings, Etchings and Drypoints of Albrecht of Dürer*. New York: Dover Publications.
- Vale, I. & Pimentel, T. (2010). Padrões e conexões matemáticas no ensino básico. *Educação e Matemática*, 110, 33-38.
- Veloso, E. (2012) *Simetrias e transformações geométricas*. Lisboa: APM.
- Veloso, E. (1998). *Geometria. Temas actuais. Materiais para professores*. Lisboa: IIE.
- CMUP (s/d). *Arte e Matemática*, Centro de Matemática da Universidade do Porto., disponível em <http://cmup.fc.up.pt/cmup/arte/plasticas/index.html>

RESUMO

“Literatura e Cinema” é uma expressão que pode designar uma área que inclui obras de arte díspares nos seus elementos constitutivos. Uma tal designação parte do princípio de que existe uma relação produtiva, operativa e interpretável entre filmes e livros. Um dos passos fundamentais para compreender cada obra de arte dentro de determinado campo disciplinar é estabelecer as condições – quer os termos, quer as possibilidades – dessa relação. Aquilo que proponho é refletir sobre tipos e categorias a seguir apresentadas, pelas quais se possa perceber tais condições. 1) A relação que se estabelece entre uma obra literária adaptada ao cinema e o filme (ou filmes) que a adapta (i.e., quando o cinema recorre à literatura como motivação); 2) A relação que define uma estética fílmica partilhada por tradições artísticas reconhecíveis, e que podem incluir a literatura (por exemplo, os movimentos modernistas do começo do século XX; 3) A que sugere que uma obra literária tem a sua origem temática, formal ou histórica no mundo do cinema (por exemplo, a estética literária, ou as obras de literatura que manifestam a tematização de elementos fílmicos; poemas ou romances “inspirados” por tópicos, modos, ou características do cinema). Em cada uma destas categorias pode encontrar-se exemplos que ao mesmo tempo estabelecem e questionam as prolíficas relações entre literatura e cinema – e, no mesmo passo, revelam indagações interpretativas relacionadas com ambas as artes e contribuem para a compreensão daquilo que, em cada uma delas, constitui a possibilidade das suas literacias (ou seja, ao defini-las, sugere-se que podem, e de que modo podem, ser ensinadas).

Para explorar estas questões, escolhi pensar em três filmes tradicionalmente categorizados como “documentários portugueses” (expressão que se refere menos a um género de fronteiras definidas do que a um determinado conjunto de filmes: *Douro, Faina Fluvial* (Manoel de Oliveira, 1931); *Acto da Primavera* (Manoel de Oliveira, 1962) e *Jaime* (António Reis, 1974).

Palavras-Chave: António Reis; Manoel de Oliveira; documentário português; literatura e cinema

ABSTRACT

An academic topic such as “Film and Literature” can designate an area comprehending distinct works of art which operate through equally diverse constitutive elements. Such a designation assumes that there is a productive, operative, and interpretable relation between films and books. One of the fundamental steps for understanding each work of art within a disciplinary realm is to set up the conditions – both the terms, and the possibilities – of that relation. I propose to consider the following types or categories in which those conditions can be envisaged. 1. The relation established between a work of literature adapted to film and the film(s) adapting it (i.e., film using literature as a motivation, or trigger); 2. The one determining a film aesthetics shared by recognizable artistic traditions which also include literature (e.g., the

Modernist movements of the early twentieth century; 3. The one suggesting that a literary work has its thematic, formal, or historical genesis in the world of cinema (e.g., literary aesthetics or works which manifest the thematization of film elements; poems or novels “inspired” by film topics, modes, or characteristics). Each one of these categories offers examples which both specify and question the prolific relationships between literature and film – while revealing the possibility of sophisticating interpretive questions related to each of the arts, as well as contributing for understanding that which, in each of them, constitutes their literacy, and how, by defining it, one can teach it. To explore these topics, I chose three films traditionally considered “Portuguese documentaries” – an expression referring not to a genre with definitely set frontiers, but to a specific set of films: Manoel de Oliveira’s *Labor on the Douro River (Douro, Faixa Fluvial, 1931)*; *Rite of Spring*, by the same director (*Acto da Primavera, 1962*); and António Reis’s *Jaime (1974)*.

Keywords: António Reis; Manoel de Oliveira; Portuguese documentary; film and literature

Introdução

A relação entre o cinema e a literatura tem início com o aparecimento do cinema. Ou, se se pensar na imaginação de “imagem em movimento”, data de tempos mais remotos. Poderia considerar-se que a compreensão de uma dessas artes ajudaria a entender a outra, uma vez que se relacionam. Porém, será possível que o conhecimento da literatura (num sentido lato, e por razões pragmáticas, refiro-me a literatura como criação poética, por regra registada em textos escritos) contribua para melhorar ou potenciar aquilo que se sabe sobre cinema? Será a literatura *útil* para compreender o cinema? E fará sentido colocar a pergunta inversa, ou seja, saber até que ponto o conhecimento do cinema é útil ao que se possa saber acerca da literatura? Antes de entrar pela complexificação do tópico, devo enunciar um princípio geral anterior, teórico, que é premissa desta reflexão. Segundo esse princípio, nem a literatura nem o cinema, entendidos enquanto formas de arte, têm utilidade fora dos âmbitos das suas existências artísticas. Mesmo que essa possibilidade tenha sido e seja ciclicamente equacionada entre os estudos literários, como se pode ler na obra de Stanley Fish, o facto é que, conforme ele mesmo conclui em favor da parcialidade e da especificidade dos campos de estudo: “Although the interdisciplinary map is general (...) its generality is itself particular, for the shapes it makes available gain their prominence at the expense of the other shapes it renders visible.”¹ Nesse sentido, no presente ensaio tenderia a acreditar que, na relação entre cinema e literatura, cada um dos termos pouco poderia contribuir para o conhecimento do outro. Acontece, porém, e precisamente, que os âmbitos em que cada qual existe e se desenvolve são comuns ou partilham traços identificadores – a saber, pelo menos, o da ficção e o da narratividade. Por outras palavras: se o entendimento da questão se tornar mais pragmático, será possível imaginar a

proximidade das duas formas de expressão e até algum grau de simbiose entre elas. É, portanto, no espaço estreito mas encorajador dessa possibilidade que sugiro que se entendam as hipóteses a seguir apresentadas.

Se se pensar que as categorias narratológicas são comuns ao cinema e à literatura – no fundo, ambas são formas de arte que contam histórias –, entender tais categorias poderá garantir a quem se interesse pelo tópico determinadas capacidades de compreensão das duas artes. No entanto, poderá este entendimento do cinema e a compreensão de um filme passar, nos dias de hoje, pela capacidade de conhecer e de compreender a literatura? Além disso, invertam-se os termos da interrogação: será que a compreensão do cinema contribui para o conhecimento da literatura? Invoco aqui ainda outro princípio, porventura mais pragmático: as atuais condições de leitura (no caso poético) e de visionamento (no caso fílmico) podem implicar a sensação comum de que as novas gerações leem cada vez menos livros e que, inclusivamente, deixaram de ir às salas de cinema e acedem quer às obras literárias, quer às cinematográficas mediante uma relação gradualmente mais solipsista e idiossincrática (logo, portanto, mais dificilmente sistematizável). Então, as questões que enunciei são pertinentes, mormente quando são colocadas em relação a tópicos sobre a pedagogia do cinema e da literatura, assim como sobre a formação de leitores e de público para o cinema.

Como comecei por afirmar, o conhecimento das duas formas de expressão passa pelo domínio de questões narratológicas (e de ficcionalidade, como adiante se verá): conhecer como se contam histórias é essencial para conhecer o que seja literatura ou o que seja cinema. Para tal, poderá ser relevante estabelecer que a ideia de narrativa é formada a partir da ideia, já referida, de *contar histórias*. E isso, hoje em dia, pode ser um processo que aconteça ao mesmo tempo na vida de um ser humano (aqui entendido como alguém que nasce e é educado numa sociedade ocidental chamada “desenvolvida”), quer através do cinema, quer através da literatura – além, naturalmente, de outras formas de expressão que não são objeto deste ensaio.

Um dos principais elementos do entendimento da narratividade é a distinção entre narrador, narração e diegese (ou narrativa propriamente dita). Trata-se de uma distinção de base, que garante o acesso em condições ideais de conhecimento a qualquer arte narrativa – ou, no sentido lato, à atribuição ou ao reconhecimento de narratividade em relação a qualquer arte. A relevância deste elemento torna-se evidente quando equacionamos a sua ausência: alguém que não distinga entre os tempos da narração e os da narrativa (o tempo é o aspeto em que a narrativa se concretiza) poderá ter dificuldade em seguir uma história e em compreender o que se passa. Ora, isso dificultará, desde logo, a entrada na apreciação quer do cinema, quer da

literatura. Desde logo, portanto, esta pessoa incapaz de distinguir narrativa de narração estará em posição desfavorável em relação a quem seja capaz de entender como autónomas a temporalidade de uma narração e a temporalidade da história que se conta. São elementos presentes de maneira preponderante e significativa no cinema como na literatura, mesmo quando, ou principalmente, se se pensar em exemplos literários ou fílmicos, em que tais temporalidades pareçam ser desrespeitadas ou desconsideradas as presenças de narrador, narração ou narrativa, como em algumas vanguardas, ou em obras literárias de que se desconheçam autorias ou de que estejam ausentes referências inequívocas a um narrador.

Para o crítico e teórico brasileiro Ismail Xavier, que longamente se tem ocupado de entender o que seja a arte cinematográfica e, mais especificamente, o que faz do discurso dessa arte algo relacionado com a realidade (para tal se ocupando da análise do tópico da ficcionalidade), “o cinema, enquanto discurso composto de imagens e sons, é, a rigor, sempre ficcional em qualquer de suas modalidades, sempre um discurso produzido e controlado, de diferentes formas, por uma fonte produtora”². Se literatura e cinema são, como se aceitou, artes narrativas, deveremos aceitar que as duas sejam ficcionais (mesmo quando, no caso do cinema, se está perante documentários, ou romance histórico, por exemplo, no da literatura). No extremo, se um filme ou um livro forem entendidos como criação ou invenção, no extremo da ficcionalidade, um documentário poderá ser equiparável a qualquer obra de literatura de ficção ou de cinema fantástico. Tomando este tópico da ficcionalidade enquanto questão semântica que é, o filósofo britânico Gregory Currie afirma que “[a] text will be true or false (or partly true and partly false) insofar as the sentences that compose it are true or false (have truth values).”³ Neste sentido, um plano num determinado filme documental é uma abordagem de um assunto que não se coloca em termos da característica relacional que é a ficcionalidade de uma obra fílmica, mais do que da distinção entre verdade e falsidade.

O argumento de Currie acerca da ficcionalidade conduz a uma outra conclusão: a da distinção entre o que compõe aquilo que se entende ser a ficção e a realidade. Se tomarmos como exemplo um romance ou um poema, verificamos que “words as they occur in fiction may have the same meanings they have in non-fiction.”⁴ Ora, não se passará com um filme exatamente da mesma maneira? Num filme, as imagens, em termos absolutos e consideradas – por hipótese – isoladamente, podem ter o mesmo sentido que têm fora do âmbito do filme, se aparecerem num registo de não ficcionalidade (pense-se em tomadas de reportagem de guerra, exibidas num noticiário, por um lado, ou reproduzidas, por outro, como parte de um filme de aventuras). Não poderá concluir-se, então, que o conhecimento dos filmes, assim como o conhecimento de obras literárias, passe por uma capacidade elementar de compreender os elementos que

compõem obras ficcionais (narrativas), a saber, a materialidade de palavras, sons e imagens? (Esta conclusão implícita levanta o interessante tema do espectador de cinema que não é alfabetizado: o seu acesso à obra fílmica será parcial? Pense-se, para outro exemplo, nos filmes de animação para o público infantil, que têm “camadas” interpretativas dirigidas a adultos.)

Consideradas, ainda que brevemente, estas questões, aqui tidas como elementares do cinema e da literatura, poderá passar-se a outras, mais específicas de cada uma destas artes e condicionadas pelas especificidades dos contextos cinematográficos e literários. Pense-se, por exemplo, no cânone e no domínio da história de cada uma das duas artes: conhecer o percurso da literatura ao longo dos séculos (mesmo aceitando que se limite a uma determinada língua ou expressão cultural e não seja mundial) servirá para melhor conhecer e dominar processos interpretativos no cinema? A pergunta é reversível nos seus termos, ainda que se tenha em conta que a história do cinema e a da literatura têm durações, variantes, causas e agentes muito distintos entre si e dentro de cada um dos sistemas artísticos.

A história do cinema está equipada com materiais e instrumentos diferentes dos da história da literatura, e poderá ser menos especulativa do que aquela, pelo simples facto de ser mais recente e de serem mais facilmente acessíveis os seus documentos. Apesar disso, compreender a evolução do cinema e a evolução da literatura implica aceitar que está dominada a noção de percurso histórico, ou a relação entre elementos cumulativos no tempo, sem que essa cumulatividade se projete em cada um dos objetos interpretados ou a interpretar (i.e., sem que tal cumulatividade seja condição para conhecer qualquer uma das artes). Por outras palavras: o processo de interpretar um filme ou um livro pode beneficiar da ideia de que tal livro ou tal filme estão integrados num particular percurso histórico; no entanto, enquanto processo autónomo, essa interpretação pode ser realizada sem a articulação histórica das obras entre si – ou sem a articulação histórica de todas as obras existentes.

Talvez o importante, a esta altura, não seja tanto a capacidade de conhecer (de distinguir) os elementos constitutivos de um filme e de um livro, mas antes a possibilidade de estabelecer panorâmicas cronológicas, temáticas e/ou estéticas em cada uma das duas formas de arte. Então, o olhar sobre este tema terá de se distanciar e tornar sintagmático em lugar de paradigmático. Porém, essa distanciação deverá ocorrer, tendo em conta que o conhecimento histórico não é condição necessária, mas ótima, para a interpretação de uma obra em particular. Pode ser relativamente simples concordar que, em momentos chave da existência da literatura, o cinema se cruzou de maneira definitiva e relevante com aquela arte e que, como tal, importará ter uma visão global e de conjunto, que integre a ambas. Trata-se de um tópico não apenas teórico – pense-se no caso simples da função das obras de Jules Verne para o desenvolvimento

do cinema de George Méliès, em todas as suas especificidades técnicas de narratividade.

Até aqui, enunciei questões mais ou menos teóricas implicadas no conhecimento e na capacidade de interpretação da literatura e do cinema, de obras fílmicas e de obras literárias autónomas. Interessa talvez começar a refletir acerca de como se pensa o campo da literatura e cinema, entendido como conjunto, disciplina ou área disciplinar, e do saber que também de modo distinto se organiza. Deixarei enumerados alguns tópicos que considero relevantes para começar a entender tal disciplina (a ordem pela qual os enuncio ou narro, apesar de sequencial, é arbitrária, já que todos estão implicados uns nos outros). Em primeiro lugar, além do pressuposto de que se trata de uma área que congrega obras de artes distintas, e que operam com elementos constitutivos igualmente diferenciados, a literatura e cinema parte ainda do princípio de que existe uma relação produtiva, operativa e interpretável entre as obras fílmicas e as obras literárias. Definir os termos e as possibilidades de tal relação é o passo inicial para se compreender cada obra tratada no seu âmbito disciplinar. Proponho que se considerem os seguintes tipos distintos de relação, sistematizáveis e consideráveis de modos igualmente diferenciados:

a) Aquela que se estabelece entre um livro que seja adaptado ao cinema e o filme que dele parte para se constituir enquanto obra autónoma (i.e., em que o cinema toma a literatura como ponto de partida e se constitui com base nela);

b) Aquela que determina uma estética fílmica com traços oriundos de tradições literárias consensualmente reconhecíveis (por exemplo, filmes e obras literárias que partilhem elementos estéticos e mesmo programáticos definidos, como no caso daqueles que surgiram com os vários Modernismos do começo do século XX);

c) A relação entre filmes e literatura que estabelece que determinada obra literária tenha a sua génese – essencialmente temática, mas podendo ser formal, ou apenas histórica – no cinema ou no mundo dos filmes (estéticas ou objetos literários nos quais seja óbvia a tematização de elementos fílmicos; por exemplo, o poema “Esplendor na relva”, de Ruy Belo⁵); e

d) Aquela que se constitui em filmes que trabalham sobre temas literários e que, cinematograficamente, representam uma determinada imagem da literatura (penso em biografias de escritores, sejam ou não documentários). Em qualquer destas categorias de relacionamento, é possível pensar em obras específicas que, ao mesmo tempo, concretizem e problematizem a profícua relação entre cinema e literatura; mas, acima de tudo, é possível e desejável pensar que, nessa relação, tais objetos revelem a possibilidade de aprofundar questões interpretativas de cada uma das artes e aquilo em que podem contribuir para o

entendimento do que, em cada uma delas, é o seu conhecimento, e de como se consegue, entendendo-a e dominando-a, transmiti-lo.

Notas:

1. Stanley Fish, *Professional Correctness: Literary Studies and Political Change*, 80-81. Veja-se, também, a este propósito, alguma da discussão desenvolvida por Fish em *Doing What Comes Naturally: Change, Rhetoric, and the Practice of Theory in Literary & Legal Studies*, Duke UP, 1989.
2. Cf. Ismail Xavier, *O Discurso Cinematográfico: A opacidade e a transparência*, São Paulo, Paz e Terra, 4ª ed., 2008, 14.
3. Gregory Currie, *The Nature of Fiction*, Cambridge UP, 1990 (2008), 4.
4. *Idem*, 7.
5. In *O Bosque Sagrado*, realização de Jorge Sousa Braga, António Ferreira e Álvaro Magalhães, Gota de Água, Porto, 1986, 63.

Referências bibliográficas

Braga, J.S.; Ferreira, A. e Magalhães, A. 1986. *O Bosque Sagrado*. Porto, Gota de Água.

Currie, Gregory. 2008. *The Nature of Fiction*. Cambridge, Cambridge UP.

Fish, Stanley. 1989. *Doing What Comes Naturally: Change, Rhetoric, and the Practice of Theory in Literary & Legal Studies*. Durham, NC, Duke UP.

Fish, Stanley. 1999. *Professional Correctness: Literary Studies and Political Change*. Cambridge, MA, Harvard UP.

Xavier, Ismail. 2008. *O Discurso Cinematográfico: A opacidade e a transparência*.

RESUMO

Das relações entre Arte, técnica e ciência, neste artigo procura-se refletir sobre cruzamentos e pontos de contacto, nomeadamente no domínio da experimentação - que possibilita a ocorrência do acaso, celebrado na Arte desde as primeiras vanguardas do século XX. Entre o “devir-ciência da arte” e o “devir-arte da ciência” podemos encontrar contaminações, ressonâncias e interferências que possibilitam a sua rearticulação. Convivendo no mesmo espaço experimental, as práticas artísticas deslocam a ciência do seu sítio e concedem-lhe um fim não útil, não aplicável, adaptando-o à crescente fractalização do conhecimento.

Palavras-chave: Arte; Técnica; Ciência

ABSTRACT

From the relations between Art, technique and science, this article reflects on crossing and points of contact, namely in the field of experimentation - which allows the occurrence of chance, celebrated in Art since the first vanguards of the twentieth century. Between the "art-becoming-science" and the "art-of-science" we can find contaminations, resonances and interferences that enable its rearticulation. Living in the same experimental space, artistic practices displace science from its place and grant it a worthless end, not applicable, adapting it to the increasing fractalization of knowledge.

Keywords: Art; Technic; Science

Arte, técnica e ciência: intersecções

Para lá das diversas possibilidades de colaboração entre arte e ciência, que a história de ambas nos tem revelado até à contemporaneidade, e dos elementos de que uma e outra se têm alimentado a partir de novos conhecimentos e técnicas (que continuamente abrem possibilidades no campo da estética e das práticas artísticas), procura-se neste artigo contrapor diferentes perspetivas sobre a relação entre arte e ciência e identificar, no discurso dos seus agentes (cientistas, artistas, curadores e investigadores), pontos de interseção e afastamento entre estas duas “pós-naturezas” (Silva, 2001, p.25), reflectindo sobre o papel da técnica como instrumento de mediação ou fricção neste diálogo.

Considera Stiles (1996, p.384) que “Artistas e cientistas actuam na interseção entre o natural e o construído”*. Ambos fazem uso da técnica como instrumento para a exploração da matéria até aos seus limites, e habitam um mesmo espaço experimental onde podem ocorrer falhas, acasos, e deslocamentos.

Mas se de parte a parte é claramente assumida a sua natureza distinta, alguns consideram que estamos perante práticas inconciliáveis, entre as quais não podem surgir mais do que colaborações pontuais, nas quais o trabalho desenvolvido em cada uma das áreas se deve manter autónomo, estanque.

Sobre a autonomia ou dependência da arte relativamente aos avanços da ciência e da técnica muito se tem especulado na História e nas Teorias da Arte, assistindo-se a sucessivas oscilações ao nível do pensamento e das práticas artísticas. Esta discussão assume particular relevância no que respeita a determinados períodos, como é o caso do Renascimento, que assistiu a significativos desenvolvimentos que se estenderam a diversas áreas do saber; e se o fenómeno da industrialização influenciou de forma determinante as formas de produção, entre as quais a artística, na actualidade a tecnologia parece caminhar no sentido de uma fusão total não apenas com a arte mas com o corpo humano, com a própria vida, condicionando a possibilidade da existência.

E se estas novas possibilidades tecnológicas nos transportam e submergem no domínio do virtual, transformando as práticas em todas as áreas, em que medida estas alterações têm vindo a possibilitar novos posicionamentos no âmbito das relações entre arte, ciência e técnica?

1. Ciência, técnica e experimentação

No campo das ciências médicas, Hipócrates, considerado o fundador da medicina racional, considerava a arte médica, associada à técnica, como algo que se fazia com as mãos, que requeria aprendizagem e treino, e que implicava três elementos: a doença, o doente e o médico. Com a introdução da experimentação racional desenvolve-se, desde o Renascimento, a ciência empírica. Num mundo racionalizado e intelectualizado, a arte, tal como a ciência, recorre à experimentação.

Segundo Aida Castro (2008, pp.48-52), na relação entre ciência e técnica podemos distinguir duas posições divergentes: por um lado, o positivismo pós-Revolução Francesa, crente na racionalidade da história (marxismo clássico) e na racionalidade da ciência; e por outro o pensamento alemão que culmina na obra de Heidegger, cujo fundamento seriam as estruturas elementares da vida, entendendo a ciência e a técnica mecanizada como fenómenos centrais

na modernidade, a par da arte, da cultura e da desdivinização (Weber).

Um olhar crítico sobre o conhecimento científico, segundo uma teoria fundada, por exemplo, na “Crítica da Razão Pura” de Kant (1781), ou segundo pensadores como Marx, Nietzsche e Freud, permite a revisão de conceitos como “racionalidade” e “verdade objetiva”. Denunciando, como outros autores, aquilo a que chamam «o erro de Descartes», afirma Damásio que não há uma razão pura, há sim uma razão temperada pela emoção.

Como sugere Paulo Cunha e Silva (1999), proliferam “outras racionalidades que urge admitir como igualmente legítimas”. Assim, “a ciência deve adaptar-se à, cada vez mais evidente, fractalização do conhecimento”. Esta ciência pós-moderna, pensada por Lyotard, é uma “ciência do caos” – entendendo-se o caos como “uma espécie de inteligência operativa”.

Criar, segundo Deleuze e Guattari (citados por Castro, 2008, p.65), é a convocação da arte, da ciência e da filosofia, para a criação de “sensações”, “funções” e “conceitos”, respetivamente. Servindo-se dos avanços da ciência e da técnica, “a arte é afinal cúmplice, mesmo que num caminho paralelo e autónomo”. (Castro, 2008, p.28)

Se “pensar utilmente” era o que aconselhava Diderot, na Encyclopédie, reconhecendo a existência de uma racionalidade técnica, “despertar o sentido para o inútil” é, por sua vez, no século XX, o ponto de partida que Heidegger (citado por Cruz, 1999, p.425) propõe para uma meditação sobre a técnica, pois “tal é o sentido das coisas”.

Segundo Maria Teresa Cruz (1999), a história moderna mostrou-nos que o desenvolvimento da técnica ocorreu de forma independente e para além da capacidade simbólica da cultura para a sua assimilação. Entre estas duas perspetivas, a visão instrumentalista e racionalista do “pensar utilmente” e a suspeita segundo a qual a tecnociência moderna “não pensa”, têm oscilado até à atualidade a maioria das posições filosóficas, sociológicas, éticas e políticas relativamente à questão da técnica.

Para Cruz “a técnica é, em si mesma, experimentação, embora votada efectivamente ao uso, isto é, à incorporação automática e irreflectida no gesto.” No entanto, em vez de assistirmos à libertação do homem através da técnica (anunciada pelas visões mais optimistas), na contemporaneidade a aceleração do tempo comanda todos os gestos e fluxos. “E assim, contribuindo para um permanente estado de estupefação, de indiferença resignada ou de delírio, a experimentação técnica (laboratorial ou quotidiana) parece caminhar decisivamente à frente da nossa possibilidade de meditar o seu sentido e as suas implicações”.

Também na arte – desde o modernismo - a experimentação surge como modo de fazer experiência, como é visível através da multiplicação de workshops, projetos artísticos, artlabs e

medialabs, e o laboratório parece ter-se tornado o espaço habitual de trabalho do artista.

Mas se a experimentação corresponde ao conceito da razão moderna (associado ao desejo de autodeterminação e de dominação), na arte esta ideia sempre surgiu associada a um desejo de liberdade. E a modernidade constitui-se como o espaço da experiência. Assim, a experimentação constitui a resposta da arte à crise da mimesis e da onto-teologia que a fundava. Com a afirmação de Hegel de que a arte é a manifestação sensível da Ideia, culminou uma longa história baseada na crença de que a arte representa ou revela o invisível e inimaginável. Sobretudo com as vanguardas, o discurso da arte foi invadido pela fusão entre arte e vida – trata-se agora de dar forma à vida, de dispor da vida, e, assim, “só o experienciar pode dar forma”; e nestes processos arte e técnica requerem-se mutuamente.

Apesar de ter surgido associado ao aparecimento da tecnociência moderna, “experimentar” é um termo comum ao vocabulário técnico e ao vocabulário artístico. O uso moderno do conceito de “experimentação” foi estabelecido por Francis Bacon em 1620, em nome de uma ciência experimental que deveria explorar os elementos ocultos da natureza – a experimentação, e não apenas especulação e observação, que se tornou um dos elementos fundamentais para o surgimento da tecnociência.

Arte e tecnociência instalam um espaço de laboratório onde se testam as hipóteses, a tecnologia, mas também o real. Assim, para Cruz, “uma certa dualidade moderna que opõe tradicionalmente arte e ciência, ou arte e técnica, não tem pois, toda a razão. Arte e tecnociência estão pelo menos unidas nesta experimentação laboratorial da vida, que tende a desmultiplicar e disseminar o possível”.

No entanto, o pensamento moderno sobre a arte não admite, na sua maioria, uma tal proximidade entre arte e técnica pelo que, apesar de algum interesse, grande parte dos artistas vive uma relação “mais ou menos tensional” com a ciência e a técnica. Salienta a autora que “cultura técnica e cultura artística raramente se encontraram, de facto, ao longo do século XX.” (Cruz, 2001, pp.31-35).

Esse desfazamento entre arte e técnica é defendido por Pierre Francastel (2000, p.270), para o qual “a técnica não constitui uma função autónoma. A ciência tal como a arte ou a filosofia constituem, sob certos aspectos, técnicas, no mais largo sentido do termo, se se encaram como condutas reguladas do pensamento.”

O autor rejeita ainda a ideia de que as inovações técnicas no domínio das artes tenham consequências imediatas na criação de novas possibilidades estéticas. Deste modo, afirma que a transformação profunda que teve lugar no início do Século XV (que vê surgir a pintura a óleo,

a descoberta da perspectiva e as máquinas de Brunelleschi) apenas se cumpriu no decurso dos séculos seguintes. Assim, segundo este autor, “comparado com os das técnicas, o papel da arte no século XV aparece como absolutamente preponderante. Não foi graças às técnicas, mas graças à arte, que o século XV se desenvolveu e criou uma civilização a que chamamos o Renascimento.

Conclui Francastel (2000, p.23) que se “o pensamento plástico, que existe ao lado do pensamento científico ou técnico, pertence, simultaneamente, ao domínio da ação e da imaginação, (...) entre a arte e a técnica não há pois uma oposição nem uma identificação global”.

Na viragem para o Século XX, o matemático francês Henri Poincaré (citado por Paik, 1984, p.434) afirmava que aquilo que estava então a ser descoberto não eram novas coisas mas apenas novas relações entre coisas já existentes.

A utilização de instrumentos, ferramentas e utensílios para construir e manipular o mundo (o homo faber, que Hannah Arendt pensou) parece contribuir para menosprezar os sentidos humanos e a contemplação, em nome do progresso científico que exclui o mágico do mundo. Mas estes mesmos instrumentos ao serviço da ciência possibilitaram um conhecimento da natureza baseado em imagens que foram aproveitadas pela arte para criar “uma outra natureza” (homo creator), recriando as coisas numa dimensão não científica. O mundo apresenta-se assim como imagem e, no processo do “devir-arte” o papel do homem é deslocado para o do criador, num contexto onde tudo é inteiramente construído e formatado – a alienação do mundo, como defende Hannah Arendt. (citada por Castro, 2008, p.39)

A arte heterotópica, tal como Michel Foucault (1967) pensou as heterotopias relativamente à construção de espaços, possibilita a transformação e a criação de subjectividades, a recriação de um “mundo dentro de nós”, distanciando-se das grandes utopias históricas que apresentam um ideal da arte enquanto meio de emancipação do homem.

Para o artista Otto Piene (1961, p. 410) “A minha Utopia tem um fundamento sólido: luz, fumo, e 12 holofotes”*.

Tal como defende Cruz (1999, pp.429-430), verificamos que a tecnologia parece ter ocupado o lugar da utopia no contexto de uma arte que, emancipando-se relativamente aos seus fins, se concentra absolutamente na “experimentação de meios, procedimentos, de suportes, de materiais e de linguagens.” Deste modo, a “euforia da técnica” enquanto “potencialidade” e “possibilidade” tem colocado a arte em confronto com a sua tão desejada e discutida emancipação relativamente à técnica.

No entanto, apesar de tudo o que possa ter separado arte e técnica nas últimas décadas, a experimentação tem constituído sem dúvida um desafio comum.

Ainda na perspectiva da autora, “a arte é o lugar de uma utopia disfórica, na medida em que não lhe cabe acreditar no progresso, nem lançar-se no progresso.

Usufruindo desta liberdade que é a de não ter de contribuir para qualquer evolução ou finalidade prática, parece-nos que a arte se tem servido dos instrumentos criados pela técnica para gerar outras possibilidades de utilização, subvertendo-os através de processos não espectáveis e “inúteis”, por vezes até auto-destrutivos.

2. A máquina: instrumento de criação e destruição

Ao longo dos dois últimos séculos, a arte e a tecnologia têm-se dedicado à manipulação da luz, do movimento e do som, explorando novos meios; envolvendo cada vez mais a participação do espectador e amplificando o seu papel através de uma crescente interação proporcionada pelo vídeo e pelo computador, como refere Stiles (1996, p.384). Assistimos desde a década de 1960 à proliferação de obras que reclamam esta intervenção activa do espectador que acompanha até à actualidade as chamadas “artes tecnológicas”. Trata-se aqui, tal como descreve Roy Ascott (1990) a propósito dos sistemas telemáticos, de uma transformação do papel do “observador” para o de “participante”.

No caso dos ambientes responsivos, estes pressupõem não apenas a ação do espectador mas também a da máquina que responde à sua presença. Descrevendo estas obras, Myron W. Krueger (1977, p.483) compara o papel do computador ao do maestro, enquanto ao artista está reservado o papel de compositor de uma sequência de possibilidades. O participante é confrontado com um novo tipo de experiência com a qual é forçado a lidar no momento; envolvendo-se ativamente, não se limita a admirar a obra mas a participar da sua construção. E nesse sentido a experiência do público pode ir além das intenções do artista ou além da sua compreensão das possibilidades geradas pela obra; assim “somos selvagens num mundo da nossa própria criação”.

Do mesmo modo, fora do campo artístico os novos meios impõem não só a sua presença mas uma participação continua; e esta imposição de estar permanentemente “ligado” torna-se cada vez mais imperativa, condicionando e controlando todos os movimentos. A tecnologia da informação, distanciando-se de algo que está entre o sujeito e o mundo para se tornar algo que nos envolve cada vez mais, é representada pela ideia de um espaço alternativo (ciberespaço) e pela inexistência de um exterior (imersão).

A literatura recente sobre a técnica, que Cruz (1997, pp.13-14) descreve como “fundamentalmente eufórica”, “essencialmente futurista e inventiva” lançou um conjunto de novos termos em circulação: “inteligência artificial, realidade virtual, ciberespaço, cyborg, telemática, etc.” Após algumas décadas de profundo desencantamento, este tema parece alimentar “algum potencial utópico da cultura contemporânea”.

Segundo a mesma autora (1999, pp.428-432), aquilo que pode caracterizar a experiência actual é “um misto de euforia e disforia e, sobretudo, da possibilidade da sua indução e controlo.” Se a técnica tiver aniquilado a possibilidade da poética, o seu novo grande aliado será a estética - “ou se quisermos, o da experiência e controlo das afeções, sejam elas as do terror ou do furor”, “tanto as tecnologias militares como as do entertainment e dos jogos de guerra.”

“Na longa história de manipulação de objectos, artefactos e máquinas, a arte moderna não se cansou de trincar, desmembrar, desfuncionalizar, descontextualizar, isto é, provocar uma certa paralisia dos instrumentos e das máquinas e uma certa imprestabilidade dos objectos em geral, oferecendo-os em espectáculo de um museu de escombros, que eram de facto os de uma guerra.”

A arte interessa-se hoje pelos novos meios ou dispositivos, sobretudo os da tecnologia cibernética. Mas se os meios tecnológicos carregam em si potencialidades imaterializadoras (imaterialidade digital), não deixam no entanto de gerar uma “rematerialização” (Cruz, 1997, pp.11-12).

No contexto expositivo, a tecnologia propicia uma ocupação total do espaço - “uma arte que cada vez mais se instala”, exibindo frequentemente uma parafernália de equipamento e dispositivos que impõem a sua presença. Neste processo “a arte aproxima-se mais do que nunca, do território actual da técnica, que a convida, alias, a deslocar-se para o seu próprio laboratório. Talvez por isso alguma arte se diga hoje “tecnológica” ou mesmo “arte dos meios” (Cruz, 2001, p.37).

Sendo que o próprio meio, particularmente o vídeo, para além de invadir o espaço pode mesmo ser ele próprio entendido como um “espaço alternativo”, como defende o artista Lynn Hershman (1992).

O espaço imersivo parece ser obsessivamente procurado pelos artistas que recorrem à instalação e às tecnologias que combinam luz, som e imagem em movimento, para a criação de ambientes que o espectador se propõe habitar e experienciar de forma activa, interagindo com a obra e explorando o espaço através de todos os sentidos. Esta fórmula, amplamente utilizada nas últimas décadas, parece corresponder ao expoente máximo do conceito de bulimia visual que caracteriza um amplo espectro das propostas artísticas contemporâneas.

Este fascínio pelos meios tecnológicos é descrito pelo artista Nicolas Schöffer (1963, p.398) deste modo:

“Som, luz, cor, movimento, energia elétrica, motores elétricos, electrónica e cibernética representam um novo arsenal técnico com infinitas possibilidades desconhecidas.”*

Envolvido pelo poder encantatório deste leque infindável de recursos que encontra à sua disposição, conclui Schöffer que (1963, p.400) “O artista já não cria uma de diversas obras. Ele cria a criação”.*

No entanto, como nos lembra Hershman (1992), muitos dos artistas que primeiro utilizaram as tecnologias tinham uma forte atitude crítica face à cultura de massas, industrial e tecnológica, do ocidente. Servindo-se dos mesmos meios, procuravam criticar não só o público mas também o silêncio passivo dos artistas enquanto produtores de cultura – a indústria cultural perante a vastidão das indústrias mass media.

Sobre esta atitude crítica, mas que paradoxalmente surge aliada a uma relação de proximidade e dependência do artista relativamente à máquina enquanto instrumento de criação, conta-nos Laurie Anderson (1984, p.422):

“Eu tenho uma relação pessoal com as máquinas. É verdade que apesar de ter sido muito crítica da tecnologia através daquilo que eu digo, descobri que faço essas críticas através de 15,000 watts de potência e muita electrónica. E isso revela, pelo menos, duas coisas: que eu a odeio e a adoro.”*

Importa salientar que o medium, ou aquilo que medeia, transforma-se cada vez mais, segundo Gadamer, em “elemento envolvente” que nos “envolve e transporta a todos” numa nova “paisagem” onde estamos virtualmente imersos, transformando inevitavelmente a nossa percepção e relação com o mundo. Mas, se os processos de digitalização transformam o processo do conhecimento e da percepção, “não põem de pernas para o ar todos os conceitos da verdade e da realidade”, conclui Martin Seel (1997, p.69).

Numerosos exemplos nos demonstram que a ciência e a tecnologia servem não só a criação mas também a destruição e a arte auto-destrutiva, como a que propõe o artista Gustav Metzger (1964, p.404), num ataque direto aos valores capitalistas:

“A arte auto-destrutiva, a arte auto-creativa são formas de materializar/transformar obras de arte.

“Desenhar” de outra forma seria matar o espírito e capturar um mero fragmento da realidade.”*

As máquinas construídas pelos artistas, ou por vezes reconstruídas alterando a sua função, podem tornar-se instrumentos de destruição para aqueles que, como Mark Pauline (1990,

pp.419-420), procuram amplificar o seu potencial de poder e violência:

“Uma máquina é muito mais perigosa e poderosa do que qualquer humano, e quando elas interagem violentamente, criam algo demasiado poderoso para ser esquecido.”*

Para lá desta manipulação intencional da máquina para subverter a sua função original, ela própria já contém em si a possibilidade de se comportar de modo não funcional – através do erro, da falha, do aleatório, amplamente explorados pelos artistas, mas que podemos encontrar também nos processos experimentais da ciência.

3. Falha e acaso: o espaço experimental plástico-científico

Segundo o artista e ensaísta John Berger (2002, pp.40-41) “Em toda a criação, seja uma ideia verdadeiramente original, uma pintura ou um poema, há sempre erro e há sempre perícia, Mas nunca perícia apenas, nunca há perícia sem erro...”*

O acaso, que enfatiza o processo de criação, é celebrado desde a arte de vanguarda do início do século XX (com o dadaísmo e Marcel Duchamp), ou do expressionismo abstracto de Pollock até à arte experimental contemporânea.

A partir de uma releitura de Deleuze, Miguel Leal (2009, pp.540-546) propõe a noção de arte como “jogo quase-ideal”, porque incorpora as impurezas das suas práticas, a falha e o ruído, o acidental e o imprevisível. “Trata-se de encontrar um acontecimento único e inapelável por intermédio de uma longa e repetitiva série de lances, trata-se de encontrar a irregularidade e a surpresa no meio da regularidade e da monotonia.”

“Assumindo que a arte é coisa feita do seu próprio fazer”, Leal define este acaso da arte como “operativo por natureza”, “ainda que muitas vezes paradoxalmente fabricado ou provocado”. Assim, “como condição da arte, a experimentação só se inicia verdadeiramente quando tudo começa a falhar”. “A liberdade dessa experimentação é pois a liberdade de falhar.”

Nas palavras de Cruz: “parecendo-se muitas vezes com um ensaio de meios, o experimentalismo artístico é, na verdade, um ensaio de finalidades, isto é, um ensaio de liberdade”; citando uma formulação kantiana acrescenta a aultora que a arte é uma “finalidade sem fim” – a ligação da arte moderna com a ausência de fundamento própria do niilismo.

Em todo o caso, como nos relembra Nam June Paik (1984, p.436), “a liberdade não é um conceito inerente ao homem (...) mas uma criação artificial como o chocolate ou a pastilha elástica.”

Apesar dos (cada vez maiores) condicionalismos de que a arte procura libertar-se, Leal (2009,

pp.4-5) utiliza o conceito de “imaginação cega” para definir essa “experimentação tateante” de que se alimenta uma arte “capaz de experimentar até ao limite os seus media”, explorando a disfuncionalidade e a obsolescência maquínica que podem levar ao impensado, ao aleatório, ao inesperado – à revelação desse “inconsciente tecnológico”.

Esta faceta não-racional e absurda da tecnologia, amplamente explorada pela arte contemporânea, funciona como base de toda a ação nas performances maquínicas do grupo SRL (Survival Research Laboratories, 1985), que denunciam a incapacidade do estado em admitir os aspetos irracionais da alta tecnologia que produz e promove.

Considera Umberto Eco (1995, p.227), partindo do exemplo da música, que a arte pode ser “experimental no sentido em que é experimental a pesquisa científica”. É experimental a atitude do músico que “se debruça sobre o mundo dos sons para estudá-lo e abrir-lhe possibilidades até agora ignoradas”. Mas “a partir do momento em que a situação experimental se torna acto de interrogação do material novo (...) reentramos na dialética habitual da produção artística, temos uma atitude tão experimental quanto o era a de Miguel Ângelo, que procurava na própria rugosidade do bloco de pedra a estátua que nele estava virtualmente contida.”

Sobre o papel da improvisação no processo de criação, diz-nos Laurie Anderson (1984, p.421):

“Nunca compreendi o que é realmente a música improvisada. Quando é que o acidente feliz se torna um plano? Quando pode ser repetido? Quando eu começo a trabalhar numa peça tudo é improvisado, e porque eu trabalho em fita, muitos destes acasos, estes acidentes felizes, acabam por ser registados como tal.”*

De acordo com Leal (2009, pp.548-549), movimentando-se em direção ao seu exterior, a arte procura “reafirmar a condição política dos seus gestos”, perante “a indiferenciação promovida pelas indústrias culturais que tudo engolem à sua passagem.” A aceitação do acaso e da indeterminação será “talvez um dos últimos redutos dessa radical condição política que sempre foi atributo da arte”.

Para diversos artistas, como Frank Gillette (1974, p.442), “os meios artísticos podem ser entendidos como extensões do corpo”*. Também essa outra máquina complexa que é o corpo humano parece tornar-se obsoleto, sendo continuamente manipulado desde a body art (arte do corpo), reconstituído, explorado e invadido pela tecnologia até ao limite - como nos revela a obra de Stelarc (1986, p.430), para quem “o significado da tecnologia pode ser que esta culmine numa consciência alienígena – uma que é pós-histórica, trans-humana e até extraterrestre.”*

4. Releituras e deslocamentos

No contexto de uma “cultura telemática”, defende Ascott que “Estão a ser geradas novas metáforas e paradigmas culturais e científicos, estão a ser inventados novos modelos e representações da realidade, estão a ser produzidos novos meios expressivos”. Considera este autor que a transição entre “realidade” e “virtualidade” irá gerar confusão ao nível da cultura, dos valores e da identidade pessoal. Deste modo, a rede de ligações entre novos modelos de teoria e prática nas artes e nas ciências sugere uma mudança de paradigma na nossa visão da realidade e de nós mesmos.

Segundo este autor, a telemática corresponde a um profundo desejo do homem pela transcendência – para além do corpo, da mente, da linguagem - que ocupou o antigo lugar do mito e da religião. Na perspectiva de Ascott, “a telemática não pode ser considerada arte nem ciência, enquanto se mantiver aliada aos discursos de ambas. Um desenvolvimento posterior neste campo implicará necessariamente uma interdependência das competências e aspirações artísticas, científicas e tecnológicas e a urgentemente formulação de uma educação transdisciplinar.”*

Entre arte e ciência Silva (2001, pp.26-27) encontra diferenças de âmbito essencialmente metodológico: “Se a ciência propõe uma explicação do mundo (contingente e “falsificável”, como diz Popper na sua “Lógica da Descoberta Científica”), a arte propõe uma interpelação. Arte e Ciência, apesar de constituírem duas formas de lidar com a realidade (querendo esta dizer tudo aquilo que pode caber dentro da percepção e da construção do sentido), são processos com metodologias muito diversas. A prova científica exige que se chegue aos mesmos resultados quando se parte da mesma situação e se usam os mesmos processos na demonstração de um qualquer fenómeno (chama-se a essa exigência reprodutibilidade); o saber artístico é por definição (pelo menos romântica) irreprodutível. A aura do objecto artístico estaria na sua originalidade e, apesar do século ser do “ready-made” e do “múltiplo”, temos que admitir que mesmo aí ele funciona como um curto-circuito da realidade, como uma suspensão da evidência na procura de sentido. (...) A função polissémica da obra de arte empresta a esses territórios unissémicos (a ciência produz um sentido acerca de um fenómeno) múltiplas leituras.”

Mas apesar de distintos, os dois campos podem cruzar-se, tal como propõe Aida Castro (2008, pp.69-70), considerando que entre o “devir-ciência da arte” e o “devir-arte da ciência” podemos encontrar contaminações, ressonâncias e interferências que possibilitam a sua rearticulação: “A arte esteve sempre em relação com a não-arte, assim como a ciência em relação à não-ciência. Ambos continuam a definir o seu discurso com o espaço negativo que lhes define o contorno”.

Uma posição contrária é defendida pelo engenheiro Billy Klüver (1967, p.412): apesar de considerar que os engenheiros podem dar resposta aos problemas técnicos levantados pelos artistas, rejeita qualquer possibilidade de identificação entre arte e ciência, que considera inevitavelmente distintas:

“A ciência lida com a realidade em termos racionais e de valor único que são constantemente relacionados a uma linguagem que é compreendida de uma única forma. A arte lida com a realidade em termos irracionais e poéticos. A arte permite descontinuidades que a ciência não pode tolerar. A história deve-nos ter dado a separação entre arte e ciência por alguma razão.

No tempo de Aristóteles, os gregos entendiam de outra forma. Agnos: matemática, direiro, poesia e retórica. Techné: escultura, pintura, física, medicina e ofícios. Na atualidade o cientista e o artista partilham Techné e Agnos.”*

Ainda do lado da ciência, Michael Doser (2002, p.38), físico experimental austríaco, reforça este distanciamento, baseando os seus argumentos na questão da objetividade:

“Que diálogo poderá existir entre arte e ciência? A ciência preocupa-se em determinar o funcionamento do mundo que nos rodeia, e o seu principal instrumento é um apertado ciclo experimental e teórico, com o risco permanente de que a teoria seja falsificada. Graças a todas as salvaguardas da mecânica quântica, ainda é possível considerar a ciência objectiva. A arte não tem nenhum princípio orientador desse género – colocando uma questão a três artistas, obtêm-se quatro respostas; de igual modo, nenhuma realização artística pode ser refutada experimentalmente.”

Também no campo da arte esta distinção pode ser entendida, embora num discurso não irreconciliável. Nas palavras do curador Miguel Von Hafe Pérez (2001, p.14):

“O senso-comum lembra-nos recorrentemente que a ciência visa a acumulação de conhecimentos racionais e objectivos e que a arte tem vindo a sedimentar-se como possibilidade de um conhecimento-outro, de um campo de acção que desdenha qualquer hipótese de verificação dedutiva ou experimental a posteriori.”

E se, como constata ainda Pérez “normalmente os intervenientes nestes dois territórios tendem a sobrevalorizar os seus universos particulares”, o que poderá resultar desta relação sob tensão?

Na convivência do espaço experimental da arte com o da ciência, as práticas artísticas deslocam a ciência do seu sítio e concedem-lhe um fim não útil, não aplicável.

Haverá alguma possibilidade de entendimento através do deslocamento de ambos, como propõe Silva (1999, p.124)?

“É mais fácil perceber a ciência a partir da arte e vice-versa do que percebê-las no seu lugar. Além de se poder contar com a vantagem da distanciação, ganha-se em perspectiva e quantidade de pontos de vista.”

Referências bibliográficas

- Anderson, L. (1984). "Interview with Charles Amirkhonian" in *Theories and documents of Contemporary Art: a sourcebook of artist's writings*. London: University of California Press. pp.420-424.
- Ascott, R. (1990). "Is There Love in the Telematic Embrace?" in *Theories and documents of Contemporary Art: a sourcebook of artist's writings*. London: University of California Press. pp.491-498.
- Berger, J. (2002). *Assinaturas do invisível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.40-41.
- Castro, A. (2008). *Articulações Arte e Ciência: sobre a experiência da "bio-arte"*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2008.
- Cruz, M. T. (1997). "Cultura, tecnologia e mediação" in *Interactividades: artes, tecnologias, saberes*. Lisboa: Câmara Municipal. pp.10-14.
- Cruz, M. T. (1999). "Experiência e experimentação. Notas sobre euforia e disforia a respeito da arte e da técnica" in *Revista de comunicação e Linguagens*, n.º 25-26. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. pp.425-434.
- Cruz, M. T. (2001). "Arte e experimentação: Tecnociência e os laboratórios da arte" in *A experiência do lugar: arte & ciência*. Porto: Sociedade Porto 2001. pp.30-39.
- Doser, M. (2002). In *Assinaturas do invisível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.38-39.
- Eco, U. (1995). *A definição da Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Foucault, M. (1967). "De Outros Espaços" in *Vector*. Disponível em WWW:<URL:http://virose.pt/vector/periferia/foucault_pt.html>.
- Francastel, P. (2000). *Arte e técnica*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Gillette, F. (1974). "Masque in Real Time" in *Theories and documents of Contemporary Art: a sourcebook of artist's writings*. London: University of California Press. pp.440-443.
- Hershman, L. (1992) "Video 1980-Present: Videotape as Alternative Space" in *Theories and documents of Contemporary Art: a sourcebook of artist's writings*. London: University of California Press. pp.460-473.
- Klüver, B. (1967). "Theatre and Engineering – An Experiment: Notes by an Engineer" in *Theories and documents of Contemporary Art: a sourcebook of artist's writings*. London: University of California Press.
- Krueger, M. W. (1977). "Responsive Environments" in *Theories and documents of Contemporary Art: a sourcebook of artist's writings*. London: University of California Press. pp.473-486.
- Leal, M. (2009). *A imaginação cega: Mecanismos de indeterminação na prática artística contemporânea*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.
- Metzger, G. (1964). "On Random Activity in Material/ Transforming Works of Art" in *Theories and documents of Contemporary Art: a sourcebook of artist's writings*. London: University of California Press. pp.401-404.
- Paik, N. J. (1984). "Art and Satellite" in *Theories and documents of Contemporary Art: a sourcebook of artist's writings*. London: University of California Press. pp.431-436.
- Pauline, M. (1990) "Technology and the Irrational" in *Theories and documents of Contemporary Art: a sourcebook of artist's writings*. London: University of California Press. pp.415-420.
- Pérez (2001). "10+10+10" in *A experiência do lugar: arte & ciência*. Porto: Sociedade Porto 2001. p.14.
- Piène, O. (1961). "Paths to Paradise" in *Theories and documents of Contemporary Art: a sourcebook of artist's writings*. London: University of California Press. pp.408-410.
- Seel, M. (1997). "Antes da aparência, vem o aparecer. Notas para uma estética dos meios" in *Interactividades: artes, tecnologias, saberes*. Lisboa: Câmara Municipal. pp.57-70.
- Schöffer, N. (1963). "The Three Stages of Dynamic Sculpture" in *Theories and documents of Contemporary Art: a sourcebook of artist's writings*. London: University of California Press. pp.397-400.
- Silva, P. C. e (2001). "A cidade da experiência" in *A experiência do lugar: arte & ciência*. Porto: Sociedade Porto 2001.
- Silva, P. C. e (1999). *O Lugar do Corpo: Elementos Para Uma Cartografia Fractal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stiles, K. (1996). "Art and Technology" in *Theories and documents of Contemporary Art: a sourcebook of artist's writings*. London: University of California Press. pp.384-396.
- Stelarc (1986). "Beyond the Body: Amplified Body, Laser Eyes, and Third Hand" in *Theories and documents of Contemporary Art: a sourcebook of artist's writings*. London: University of California Press. pp.427-430.
- Survival Research Laboratories (1985). "More Dead Animal Jokes: Interview with Bill Edmondson" in *Theories and documents of Contemporary Art: a sourcebook of artist's writings*. London: University of California Press. pp.416-420.

* tradução livre

RESUMO

O Teatro de Marionetas (TM) é o objeto central do nosso estudo, sujeito pouco e mal conhecido nos nossos dias. É frequente na história consagrada a esta forma artística, escrita por especialistas internacionais, que os capítulos que descrevem as manifestações ocorridas em Portugal contenham informações superficiais ou vagas, quando o TM, em Portugal, tem uma história para contar.

O presente artigo pretende apresentar parte do nosso projeto de doutoramento em Estudos Culturais intitulado "Teatro de Marionetas em Portugal: uma Cartografia em Movimento", onde exporemos as primeiras conclusões sobre o perfil e as dinâmicas que regulam o trabalho artístico das entidades marionetistas em Portugal.

Palavras-chave: Teatro de Marionetas em Portugal; ator-marionetista

ABSTRACT

The Puppet Theater is the central object of our study, subject poorly known in our days. It is frequent in the history devoted to this artistic form, written by international experts, that the chapters that describe the manifestations occurred in Portugal contain superficial or vague information, when the TM in Portugal has a story to tell.

This article intends to present part of our PhD project in Cultural Studies titled "Puppet Theater in Portugal: a Cartography in Movement", where we will present the first conclusions about the profile and dynamics that regulate the artistic work of the puppet entities in Portugal.

Keywords: Puppet Theatre in Portugal; puppeteer

1. Metodologia e objetivos

Desde o início do desenvolvimento da ideia desta investigação, Portugal foi escolhido como lugar do estudo e o universo de grupos ou artistas que trabalham na área do TM, foi selecionado para a realização desta investigação.

Com a intenção de fazer uma cartografia dos grupos ou artistas portugueses representativos da Arte da Marioneta em Portugal, que doravante designaremos por entidades marionetistas, quisemos estudar as formas organizacionais destas entidades, suas características enquanto produtores de espetáculos de TM e como estão distribuídos pelo país. Para tal, e por forma a fazê-lo da forma mais ampla e aprofundada possível, utilizamos um questionário que foi administrado aos mesmos.

Para a seleção do nosso universo tivemos em conta as entidades marionetistas que trabalham profissionalmente e com linguagens teatrais que se centram na figura da marioneta, sendo que esta é definida como todo o objeto cénico, que animado com intenções dramáticas, se transforma numa personagem. Falamos, portanto, de todos aqueles que trabalham profissionalmente com formas animadas.

Aqui reside uma das limitações do nosso estudo, a dificuldade em balizar as entidades profissionais das amadoras.

Ora, diz-nos o Dicionário da Língua Portuguesa (2013) que amador é aquele que, por gosto e não por profissão, exerce qualquer arte, desporto ou ofício. E, por oposição, profissional é aquele que exerce uma atividade como profissão. Entende-se, portanto, que o amador não receba nenhum retorno monetário pela atividade desenvolvida, ao contrário do profissional que deverá receber honorários pela atividade exercida.

Mas sabemos que para alguns, para além do teatro constituir um *hobby*, também pode ser uma segunda atividade profissional. A nosso ver, muito embora possa existir vontade de se ser profissional a tempo inteiro, muitos “optam” por não o fazerem pois, como se sabe, a maior parte das profissões artísticas são intermitentes, instáveis, precárias, onde a estabilidade profissional é bem difícil de alcançar. Os atores não fogem à regra, como confirma Jorge Castro Guedes em artigo de opinião no jornal *Público* de 25/09/2010, “o ofício de ator, no mercado real português, é intermitente”. Assim sendo, muitos indivíduos escolhem uma atividade profissional principal que lhes assegure a tal estabilidade de que necessitam e complementam-na com uma atividade artística, também ela remunerada. Talvez por isso, muitos se intitulem de “semiprofissionais”, pois, embora tenham outra profissão que lhes garantam a estabilidade económica, quando fazem espetáculos, fazem-nos em troca de um pagamento, uma remuneração, normalmente, por venda dos seus serviços a outras entidades culturais ou em troca de uma bilheteira cobrada ao público.

François de Singly, sociólogo francês, defendia que a identidade profissional dos artistas era difícil de encontrar e definiu alguns critérios para delinear as fronteiras da identidade profissional de um artista plástico: ter independência financeira, ou seja, viver da profissão; a autodesignação como artista; ter uma competência específica, nomeadamente, formação em Belas Artes e ter reconhecimento social no meio artístico, ou seja, ser reconhecido e falado por outros artistas e críticos (Singly, 1986)

Ora, se pensarmos na realidade portuguesa dos atores e, especificamente dos atores-marionetistas, teríamos de excluir o primeiro ponto pela precaridade da profissão e o terceiro, pois em Portugal não há formação em TM ao nível das escolas superiores ou universidades.

Também teríamos problemas no que se refere ao reconhecimento por críticos, do trabalho do marionetista. Primeiro, porque não há críticos que se dediquem exclusivamente ao TM, depois, os que há do Teatro, saem muito pouco dos grandes centros urbanos, Lisboa e Porto, o que não representaria uma massa crítica forte suficiente para ser reconhecido como um critério de identidade profissional de um marionetista.

Assim sendo, os critérios que defendemos para delinear o nosso universo passam por todas as entidades marionetistas que trabalhem com linguagens teatrais que se centram na figura da marioneta, de forma profissional, independentemente de o fazerem a tempo inteiro ou não, e que se reconheçam como marionetistas.

2. Universo e amostra

Tendo em conta estes critérios, iniciámos um levantamento junto da União Internacional da Marioneta em Portugal (UNIMA-P) para conhecer todas as suas entidades associadas. Os dados fornecidos mostraram-se desatualizados, pelo que incluímos, para além desta base elementar de dados, outras entidades marionetistas que existiam no terreno ou que foram sendo indicadas por outros grupos inquiridos. Para isso, procurámos nos programas de Festivais de Marionetas realizados em Portugal e via internet, averiguar a existência de entidades que não fossem associadas da UNIMA-P e que pudessem fazer parte deste estudo. Tivemos, ainda, de excluir algumas entidades que foram apresentadas pela UNIMA-P mas que não se enquadravam nos critérios que estabelecemos.

Para além de termos contactado todas as entidades que trabalham profissionalmente com esta linguagem teatral em Portugal continental, de que tivemos conhecimento, também contactamos a Direção Regional dos Assuntos Culturais do arquipélago da Madeira, nomeadamente, a Secretaria Regional da Cultura, Turismo e Transportes do Funchal e a Direção Regional da Cultura do Governo dos Açores sediada em Angra do Heroísmo, e ambas informaram que não existem grupos registados de TM nestas ilhas¹.

Deste levantamento, realizado durante o ano 2013, foram 33 as entidades profissionais encontradas, que trabalham recorrendo às formas animadas, em território nacional.

3. Construção dos instrumentos e condições de aplicação

Dada a intenção de fazer uma cartografia dos grupos ou artistas portugueses representativos da Arte da Marioneta em Portugal e por forma a fazê-lo do modo mais amplo e aprofundado possível, utilizamos um questionário que foi administrado aos mesmos. Complementarmente a este inquérito, entrevistamos todos os praticantes do Teatro Dom Roberto em Portugal, por

forma a traçarmos também uma cartografia específica destes *Roberteiros*, como os próprios se intitulam. O inquérito decorreu durante o ano de 2013, entre os meses de março e julho e as entrevistas decorreram nos dias 5 e 6 de Julho de 2014, em Lisboa, no decorrer da II Maratona de Robertos, organizada pelo Museu da Marioneta de Lisboa.

O inquérito, tal como foi construído, teve em conta as seguintes dimensões: a localização geográfica, a fundação, a constituição das equipas, o financiamento, o espaço de trabalho, participação e organização de encontros e festivais, produções e coproduções, itinerâncias, ações de formação e os públicos.

Apesar de ser um questionário longo, as questões foram colocadas de uma forma muito simples. Seguimos o questionário desenvolvido por Vera Borges, aquando da sua tese de doutoramento intitulada «Actores e grupos de teatro em Portugal: Trajectórias profissionais e mercado de trabalho» e o questionário aplicado em França, pela Associação Nacional dos Teatros de Marionetas e Artes Associadas – THEMMA (Association nationale des Théâtres de marionnettes et des Arts Associés), aos grupos profissionais de TM existentes em França, por forma a conhecerem a sua situação económica e artística.

Quanto à escolha do período de tempo a estudar, decidimos que as questões incidiam na atividade das entidades marionetistas, no ano 2012, ano anterior ao da recolha da informação, de forma a evitar qualquer generalização e eventuais desacertos.

Antes de recolher os dados, verificamos a adequação das perguntas diretamente com um dos grupos a estudar, o que permitiu averiguar quais os maiores problemas do inquérito e tentar encontrar outras soluções para avançar. Esta fase de pré-teste foi muito importante e a correção das perguntas muito útil.

Dada a dificuldade de fazer uma administração direta dos questionários, em virtude destas entidades estarem sedeadas em diversos pontos do país, estes foram disponibilizados *online* mas, antes de o disponibilizar, contactamos todas as entidades por mail e telefone onde procedemos à explicação clara dos princípios que orientam este trabalho, sensibilizando os inquiridos para a importância deste tipo de estudos.

As entrevistas foram semiestruturadas, tendo, no entanto, três perguntas orientadoras: há quanto tempo faz o Teatro Dom Roberto? Com quem aprendeu? Qual o repertório que mantém atualmente? Estas questões permitiram complementar as informações recolhidas pelos inquéritos, no que concerne especificamente às produções desta tradição portuguesa do TM.

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Foram inquiridas as 33 entidades marionetistas e o número de respostas recolhidas foi de 26, ou seja, 78,8% do nosso universo, o que representa uma amostra significativa destas entidades.

As entrevistas foram feitas aos 10 executantes de Teatro Dom Roberto a trabalhar atualmente em Portugal e ainda foi feita uma entrevista a Sérgio Rolo, português praticante de Teatro Dom Roberto a residir em Macau e funcionário da Casa de Portugal, naquele país.

4.1. Região geográfica

Ao olharmos para a distribuição geográfica, por distritos, das 33 entidades marionetistas encontradas, os resultados mostram que 36,4% se situam em Lisboa, 21,2% no Porto seguidos de Évora com 15,2% e 12,1% em Aveiro. As restantes entidades são 5 e distribuem-se pelos seguintes distritos do país: Viana do Castelo, Setúbal, Faro e Leiria, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Localização das entidades marionetistas por distrito

Nome das entidades marionetistas	Localização (distrito)	Nº de entidades
A Tarumba, Algazarra, Cafinvenções, Criadores de Imagens, Delphim Miranda, Fio d’Azeite, Lua Cheia, Marionetas João Costa, No Mundo da Lua, Valdevinos, Lanterna Mágica, José Ramalho – Teatro Figura	Lisboa	12
Teatro de Ferro, Teatro de Marionetas do Porto, Limite Zero, LaFontana Formas Animadas, Francisco Mota, Pandora Teatro, Red Cloud (Sara Henriques)	Porto	7
Alma d’Arame, CENDREV - Bonecos de Santo Aleixo, Era Uma Vez, Maurioneta, Trulé	Évora	5
Marionetas da Feira, Partículas Elementares, Projeto Pumba, Teatro e Marionetas de Mandrágora	Aveiro	4
O Mundo do Espectáculo, Robertos de Santa Bárbara (Vitor Manuel Santa-Bárbara Costa)	Setúbal	2
A Barraca do Gregório	Faro	1
Marionetas, Actores & Objectos	Viana do Castelo	1
S.A. Marionetas – Teatro & Bonecos	Leiria	1
TOTAL		33

No que se refere à distribuição por regiões, os resultados mostram que é na região de Lisboa e Vale do Tejo onde se encontra o maior número de entidades, seguido da região Norte. A região do Algarve tem apenas uma entidade a trabalhar neste tipo de linguagem teatral, como podemos ver no Mapa 1.

As percentagens mostram que 42,4% se situam na região de Lisboa e Vale do Tejo, 24,2% na região Norte, seguidos de 15,2% tanto no Alentejo como na região Centro.



Mapa 1

Distribuição das entidades de TM por regiões em Portugal continental

Numa primeira análise, podemos relacionar os dados apresentados para Lisboa e Porto com o fato de serem as duas cidades do país com maior número de habitantes e os focos culturais mais relevantes. Por seu lado, Évora, um distrito com apenas 166 726 residentes² apresenta-se também como um polo cultural, na medida em que beneficiou das políticas de descentralização teatral, ao ser criado em 1975, o primeiro Centro Cultural do país, precisamente na cidade de Évora, com o apoio do Estado.

Com efeito, antes da Revolução de 25 de Abril de 1974, período em que Portugal viveu sob um regime autoritário, o Estado, além de restringir os direitos democráticos, impôs a censura que “controlou moral e esteticamente as artes” (Henriques, 2002, p.72). Limitou-se tanto cultural como artisticamente o contato com as tendências culturais e experiências que ocorriam noutros países. A atividade teatral da época, os textos representados e os artistas, tinham de passar pela aprovação da censura. Teatro e censura passaram a ser, como lhes chamou Graça Santos (1996), “inimigos inseparáveis”.

Mas, se até 1974 a cultura era usada sistematicamente com propósitos tendencialmente propagandistas, após essa data seguiu-se um período de grandes transformações assumidas pela institucionalização da democracia em Portugal. Para além de acabar com os mecanismos repressivos e de censura, promoveu-se, durante os governos provisórios, ações de mobilização

e descentralização cultural, a par de uma vontade de mostrar o que tinha estado tanto tempo silenciado. Criou-se uma comissão consultiva com representantes dos organismos profissionais e sindicais dos atores, que tinha como missão a atribuição de subsídios aos grupos de teatro (profissionais e amadores), para as épocas de 1974 a 1976 e preparou-se também um projeto para uma nova lei do teatro, que não chegou a entrar em vigor. Criou-se, ainda, tal como referido, o primeiro Centro Cultural em 1975, na cidade de Évora, para se impulsionar o teatro fora da capital (Borges, 2005).

E foi através do Centro Cultural de Évora (CCE) que se deu o processo de recuperação de uma tradição portuguesa do teatro de marionetas: os Bonecos de Santo Aleixo (BSA). Estes Bonecos tradicionais do Alentejo, “de origem remota, e difícil de datar com alguma fiabilidade – mas remontando pelo menos ao século XIX” (Zurbach, 2007, p.200), são uma forma de teatro de tradição popular, transmitida oralmente, de geração em geração, até ao último quartel do séc. XX.

E foi assim que os bonecos e os textos tradicionais chegaram às mãos de Manuel Jaleca através de sua mulher, que os recebeu diretamente dos seus antepassados. Manuel Jaleca, que manteve o espetáculo durante algumas décadas, conheceu entretanto António Talhinhos, camponês dotado de grande poder de improvisação e cantador, que veio imprimir grande dinâmica à companhia, acabando por comprar todo o espólio e tornando Jaleca seu empregado.

Estes Bonecos, que ainda hoje se apresentam, foram pertença da família Talhinhos durante cerca de três décadas e dados a conhecer por Michel Giacometti e Henrique Delgado, a partir de 1967.

Em documento publicado pelo Município de Évora sobre os BSA³, foi por volta dos anos 1975 ou 1976, que Talhinhos se viu sozinho e impossibilitado de realizar o espetáculo, mas foi somente em 1978, que o projeto de conservação dos Bonecos se pôde concretizar, graças à intervenção da Assembleia Distrital de Évora, que adquiriu todo o material a Mestre Talhinhos, evitando-se assim o risco de desaparecimento do espólio cénico, verbal e musical destes Bonecos.

O CCE ficou depositário de todo o espólio tendo iniciado a recolha do repertório em 1980, trabalho que apenas ficou concluído durante o ano de 1994. A excelente memória de Talhinhos permitiu a recolha de todos os textos tradicionais, bem como ensaios de “manipulação” e “elocução”.

Concluído o trabalho de recuperação dos BSA realizado pelo CCE, que mais tarde veio dar origem ao Centro Dramático de Évora (CENDREV), ficou assegurada a continuidade desta expressão artística alentejana, que desde então, é apresentada nos quatro cantos do mundo por um conjunto de atores profissionais que trabalham para o CENDREV e que, “ao incluir

representações regulares desse tipo de espectáculo teatral na sua programação” (Zurbach, 2007, p.200), garantem a sua permanência.

Este processo envolveu uma série de pessoas, que tomando contato com esta tradição teatral, acabou por criar os seus próprios grupos de TM. É o caso de Alexandre Passos que fundou o grupo *Marionetas, Actores & Objetos* e que foi um dos responsáveis pela recolha do repertório dos BSA e autor do livro *Bonecos de Santo Aleixo: A sua (im)possível História*; Manuel Costa Dias que acompanhou a recolha e montagem do primeiro espectáculo dos BSA e que fundou o projeto *Trulé* ou José Carlos Alegria, fundador do grupo *Era Uma Vez, Teatro de Marionetas*, e que durante seis anos foi um dos atores que deu vida aos Bonecos de Santo Aleixo.

Deste trabalho surgiu também uma Bienal Internacional de Marionetas (BIME), cuja primeira edição data de 1987, o primeiro acontecimento do género em Portugal, que se mantém até hoje, tendo realizado a sua 13ª edição em Junho de 2013.

Não podemos deixar de referir uma outra tradição que, por certo, muita influência teve na cartografia que agora se apresenta. Trata-se do Teatro Dom Roberto.

O Teatro Dom Roberto é também uma forma popular portuguesa do teatro de marionetas de luva que, normalmente, é interpretado por um ator manipulador, numa guarita, montada num espaço público, como uma rua, na praia, num festival, num parque ou em feiras. É uma das várias formas do teatro popular de marionetas Europeu e, acredita-se, ter derivado do espectáculo de marionetas de luva italiano, *Pulcinella*, mas tendo desenvolvido as suas próprias características.

De fato, se olharmos para o passado, verificamos que, no início do século XX, existia em Portugal uma forte atividade marionetista de raiz popular, como referem Abelho (1973) e Passos (1999), herdada dos artistas itinerantes estrangeiros, sobretudo vindos de Itália e França. Esta atividade era realizada por artistas que, “de feira em feira, de praia em praia, e até nos jardins públicos” (Felgueiras, 1968-1975, p.317), apresentavam espectáculos com marionetas de luva e de fios, em repertórios repletos de milagres de tradição medieval e com um amplo recurso à utilização da palheta. Esta era a realidade portuguesa do TM, que se manteve até aos finais da década de 1960. Por essa altura, a desertificação das regiões rurais provocada pela industrialização; a massiva emigração para o estrangeiro na busca de melhores condições de vida; a guerra colonial em Angola; a progressiva alfabetização da população e o desenvolvimento de novos meios de entretenimento como a televisão e o cinema, foram, entre outros, motivos que levaram ao quase desaparecimento da matriz rural destas marionetas.

As marionetas em Portugal entram num processo de agonia, sobretudo na década de 1970. Assiste-se a uma depreciação do seu estatuto social, com o desinteresse dos responsáveis do

poder político e social (Gama, 2011) que, mesmo depois da Revolução de 1974, não conseguiu colocá-las nas suas prioridades.

Contudo, a criação do Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis (FAOJ) veio manifestar-se como impulsionador do ressurgir da marioneta.

No rescaldo da revolução dos cravos, a Junta de Salvação Nacional, na figura do seu presidente, António de Spínola, assumiu os poderes legislativos que competiam ao governo e decretou, a 30 de abril de 1974, a criação do FAOJ, como órgão do Ministério da Educação, dotado de personalidade jurídica e autonomia administrativa e financeira. A sua função era:

(...) o apoio e estímulo das actividades juvenis para o preenchimento dos tempos livres, integrados numa permanente formação democrática e aperfeiçoamento cultural, visando a participação esclarecida dos jovens na vida colectiva e fomentando o trabalho de grupo numa perspectiva de integração social (Art. 2º do Decreto-Lei nº 179/74, publicado no Diário do Governo, I Série, nº 101 a 30 de abril de 1974).

Com este intuito de fomentar o espírito associativo e a formação cultural dos jovens, a nível das capitais de distrito, foram criados os centros de juventude que formaram técnicos animadores socioculturais. Entre os funcionários da instituição dois nomes se destacam, pelo papel que desempenharam no TM e, portanto, na nossa cartografia: João Paulo Seara Cardoso e Francisco Esteves.

De 1977 a 1987, o FAOJ organizou anualmente, os Encontros Nacionais de Teatro de Fantoques, em localidades diferentes do país, o que contribuiu para a divulgação da Arte da Marioneta e para a troca de experiências entre os marionetistas portugueses e também estrangeiros, que eram convidados para o evento.

Estes encontros foram fomentando e estimulando a criação de associações de jovens em torno da marioneta, de tal forma que Gama (2011) nos dá conta da existência de 14 grupos portugueses de diferentes zonas do país, já com o estatuto de profissional, nos últimos Encontros.

Tendo em conta a diversidade geográfica das localidades onde decorreram estes encontros, foram formados novos públicos e recuperados outros (As várias edições decorreram nas seguintes localidades: I edição em Lisboa, IV em Setúbal, V em Aveiro, VI no Porto, VII em Alcobça, VIII em Mangualde, IX em Viseu, X em Santarém e XI em Viana do Castelo)⁴.

O crescente número de grupos constituídos em torno da marioneta e os interessados nesta Arte, deram origem a que em 1989 tenha sido criado o centro português da União Internacional de Marionetas, que reuniu agentes ligados à marioneta de todo o país. É, portanto, na década de 1980 que começam a surgir os grupos de TM que foram recuperando e preservando esta arte tradicional e renovando-a pela experiência de novos caminhos para o TM.

Também é por essa altura que Francisco Esteves, enquanto trabalhador ao serviço do FAOJ, trouxe o Mestre António Dias, um dos últimos fantocheiros populares ainda no ativo, ainda que já pouco trabalhava, para dar formações em torno da marioneta.

Por seu lado, João Paulo Seara Cardoso, responsável, nesta instituição, por áreas como o teatro de marionetas, a etnografia e a música, aproveitou este convívio com o Mestre Dias e dele soube aproveitar os seus ensinamentos, tornando-se, ele próprio, um “exímio executante do Teatro de Dom Roberto nos tempos atuais, como também no novo mestre de uma nova geração que no dealbar do século XXI aparece: Raul Constante Pereira, Manuel da Costa Dias, José Gil, Jorge Soares e Rui Sousa” (Gama, 2011, p.76). A par destes cinco nomes, podemos juntar, ainda, João Costa, Nuno Correia Pinto, Francisco Mota, Vítor Santa-Bárbara Costa e, mais recentemente, Sara Henriques (esta é, atualmente, a única mulher que apresenta espetáculos do Teatro Dom Roberto em Portugal). Recentemente, também se juntou a este grupo de marionetistas o Sérgio Rolo, embora esteja emigrado em Macau.

Mas vejamos onde se encontram, estes 10 executantes do Teatro Dom Roberto, distribuídos pelo país.

Quadro 2
Localização dos Roberteiros

Nome	Localização		
	Região	Distrito	Concelho
Francisco Mota	Norte	Porto	Porto
Raúl Constança Pereira		Porto	Porto
Sara Henriques		Porto	Porto
José Gil	Centro	Leiria	Alcobaça
Rui Sousa		Aveiro	Santa Maria da Feira
João Costa	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Lisboa
Nuno Correia Pinto		Lisboa	Sintra
Vítor Santa-Bárbara Costa		Setúbal	Seixal
Manuel Dias	Alentejo	Évora	Évora
Jorge Soares	Algarve	Faro	Faro

Fonte: Entrevistas realizadas aos Roberteiros

Ao olharmos para o Quadro 2 verificamos que 3 dos *Roberteiros* se encontram na região Norte e outros 3, encontram-se na região de Lisboa e Vale do Tejo. Na região Centro encontramos 2 dos *Roberteiros* e os restantes dividem-se pela região do Alentejo com 1 elemento e o Algarve com o mesmo número. Verifica-se, portanto, que existe em todas as regiões de Portugal Continental, pelo menos um executante do Teatro Dom Roberto.

O distrito do Porto é quem mais *Roberteiros* possui, 3, seguido do distrito de Lisboa com 2. Os restantes, encontram-se distribuídos um por cada distrito assinalado no Quadro 2, nomeadamente, Leiria, Aveiro, Setúbal, Évora e Faro, abrangendo os respetivos concelhos de Alcobaça, Santa Maria da Feira, Seixal, Évora e Faro.

João Paulo Seara Cardoso (1956 – 2010) é um nome incontornável nesta cartografia do TM português, referido por todos os *Roberteiros* como um verdadeiro mestre da Arte da Marioneta. Foi o fundador e diretor artístico do Teatro de Marionetas do Porto, criado em 1988, onde os primeiros espetáculos criados pela companhia são fruto de uma pesquisa do património popular, sobretudo ao nível dos contos, das práticas e rituais teatrais do norte do país. É facto que, não tivesse João Paulo Seara Cardoso manifestado interesse pelo Teatro Dom Roberto e recuperado este espólio, hoje não teríamos 11 executantes deste património popular. Mas vejamos como isto começou:

João Paulo Seara Cardoso, enquanto trabalhador no FAOJ, teve a oportunidade de conhecer as mais importantes tradições teatrais e para-teatrais do Norte do país, pois estava responsável por áreas como o teatro de marionetas, a etnografia e a música. Nessa altura soube, por Francisco Esteves, que existia ainda um *Roberteiro* que vivia em Lisboa e que seria o último dos bonecreiros itinerantes. Foi a Lisboa conhecê-lo e ele “revelou-se uma pessoa encantadora” (Cardoso, 2005, p.55).

Em 1981, num Encontro Nacional de Fantoques, João Paulo, depois de ver o Mestre António Dias atuar, decidiu fazer, ele próprio, o Teatro Dom Roberto, preservando, assim, o que chamou de “tesouro da nossa cultura” (Cardoso, 2010, s/p). O próprio refere como iniciou o processo: “Bom, de volta a casa, os robertos ficaram-se-me colados no pensamento. Eu era, por essa altura, um interessado e estudioso de formas de teatro popular e o Teatro Dom Roberto configurava um extraordinário exemplo de teatro “democrático”, nesses tempos ainda imbuídos de um certo espírito pós-revolucionário. Senti que era necessário fazer alguma coisa para preservar aquele tesouro da nossa cultura. E decidi fazer o Teatro Dom Roberto” (Cardoso, 2010, s/p).

Começou por fazer “A Tourada” a partir da memória e das notas que tomou dos espetáculos que viu o Mestre Dias fazer. Estreia o espetáculo a 11 de Setembro de 1982, no Encontro Nacional de Fantoques de Aveiro, “perante o olhar incrédulo dos meus amigos marionetistas e do grande António Dias” (Cardoso, 2010, s/p). O nervosismo sentido por João Paulo, que “ousara” apresentar a sua *Tourada*, dissipou-se quando, depois de ver a sua apresentação, o Mestre Dias lhe disse:

Olhou para mim com aquele olho que ainda via alguma coisa e disse-me discretamente:” Você tem jeito”. Foi um alívio! O Mestre não me tinha dado uma paulada (Cardoso, 2010, s/p).

Por essa altura, João Paulo questiona António Dias sobre a possibilidade de um registo e um estudo do seu trabalho, lembrando-lhe que ele “é o último bonecreiro profissional em atividade e esta tradição tão bonita corre o risco de se perder” (Cardoso, 2010: s/p). O Mestre António Dias aceitou a proposta de João Paulo de vir até ao Porto, através do FAOJ, embora já tivesse confessado não gostar de ensinar a sua arte, ou seja, desvendar os seus segredos. Estes segredos representam as mais-valias da profissão, pois representam as potenciais vantagens que um fantocheiro pode ter sobre outro, como bem explica João Paulo Seara Cardoso (2005: 55)

O primeiro segredo dos robertos é a palheta: se ele não mostrar a palheta a ninguém, aquilo permanece um segredo e não se sabe qual é o “truque” da voz do bonecreiro. Segundo: a movimentação dos robertos é incrivelmente exigente e há mesmo algumas sequências que não se percebe como são feitas, parece que há fantasmas dentro da barraca.

É deste convívio com o Mestre Dias que João Paulo Seara Cardoso recupera todo o seu repertório, como testemunha:

Ele veio para o Porto durante um mês, trabalhávamos todos os dias um pouco, eu ia desvendando os segredos daquilo e fui também fazendo um levantamento, que deveria um dia publicar, sobre a vida dele. Passado algum tempo, depois de muita insistência, porque aquilo também é uma questão de repetir muitas vezes, acabei por fazer o repertório completo dos robertos (Cardoso, 2005: 55).

Tal como António dias, também João Paulo se tornou um guardião da tradição, não se dispendo a ensinar os seus segredos ao desbarato. É Raúl Constante Pereira o seu primeiro “aluno”, a quem João Paulo passa o Teatro Dom Roberto, afirmando, contudo, que o processo foi custoso: “Aprendeu comigo e confesso que me custou, foi como se me tirassem um filhinho das mãos mas, pronto, eu sabia que teria que ser assim” (Cardoso, 2010, s/p).

4.2. Estatuto jurídico e longevidade

As 26 respostas obtidas ao inquérito mostram que 69% das entidades inquiridas estão organizadas como associações culturais sem fins lucrativos, 19% como empresas e 12% têm outro estatuto, nomeadamente, atividade independente, como reflete o Quadro 3.

O estatuto jurídico permite a estas entidades um enquadramento legal da atividade desenvolvida no que diz respeito aos vínculos contratuais e salários, venda de espetáculos ou apoios financeiros.

Estatuto jurídico das entidades de TM	Nº de entidades	Início de atividade	
Associação Cultural sem fins lucrativos	18	2	1980 a 1989
		5	1990 a 1999
		9	2000 a 2009
		2	2010 até hoje
Empresa	5	1	1980 a 1989
		1	1990 a 1999
		3	2000 a 2009
Outros	3	1	Antes de 1980
		1	1980 a 1989
		1	2000 a 2009

Quadro 3

Estatuto jurídico e início de atividade das entidades de TM

Fonte: Inquérito aos grupos de TM (2013)

O número elevado de associações culturais sem fins lucrativos decorre das vantagens deste tipo de organização: a sua constituição é acessível e simples, não é exigido um investimento de capital inicial e pode beneficiar de contrapartidas fiscais.

Atente-se ao Quadro 4 para situarmos cronologicamente a fundação das entidades marionetistas inquiridas e relacionarmos o início das suas atividades com o estatuto jurídico das mesmas.

É no período entre 2000 e 2009 que 50% das entidades marionetistas hoje existentes se constituíram ou definiram para si um estatuto jurídico. A partir de 2010 apenas foram constituídas 7,7% das entidades e os restantes 42,3% antes de 2000. Não deixa de ser de salientar que destes 42,3%, mais de metade surgem na década de 90 do século vinte, década em que surge também o Ministério da Cultura em Portugal. De fato, é com o XIII Governo Constitucional que se cria um Ministério da Cultura (MC), em Outubro de 1995, com departamentos autónomos e uma definição de políticas estruturantes para o setor.

O Estado passa a desempenhar um papel mais interventor no setor da cultura: defende-se que há domínios da cultura que só o Estado tem condições de garantir, designadamente as grandes infraestruturas indispensáveis à ação cultural e o apoio a entidades e atividades com reduzida capacidade de gerar receitas próprias, como é o caso do teatro em geral e do TM em particular.

É também neste governo que a 9 de Outubro de 1996, o então Secretário de Estado da Cultura, Rui Vieira Nery, assina o Despacho Normativo n. 43/96, que define o Regulamento de Apoios à Atividade Teatral de Iniciativa não-governamental onde destaca a especificidade do TM, que

passa a ser objeto de um concurso próprio. O governo reconhece no TM uma linguagem com características específicas, diferentes das do teatro de atores: “Será aberto um concurso especial destinado aos grupos ou marionetistas isolados” (Artº 27 do Despacho Normativo n. 43/96 publicado no Diário da República, I Série-B N.o 246 a 23 de outubro de 1996).

Contudo, esta especificidade do TM, não seria reconhecida pelo Estado durante muito tempo. Em 1998, o Ministro da Cultura, Manuel Maria Ferreira Carrilho, assina um novo despacho (Despacho Normativo n.o 63/98) onde introduz alterações ao Despacho Normativo n.o 43/96, de 23 de Outubro. O TM passa a ser reconhecido como:

(...) parte integrante da actividade teatral, possibilitando o seu acesso, em igualdade de circunstâncias com outros agentes teatrais, aos apoios previstos no presente despacho normativo, deixando, assim, de se justificar o concurso especial que lhe era destinado (Diário da República, I Série-B N.o 201 de 1 de Setembro de 1998, p. 4563).

Ficamos sem saber porque se deu esta mudança em relação ao TM uma vez que não houve resultados concretos desta medida, nem tempo para se avaliar ou perceber até que ponto este concurso especial, que destaca as especificidades do TM, permitiria colocar estes grupos a concorrerem entre os seus pares e não em igualdade de circunstâncias com os grupos de teatro de atores.

Acreditamos, contudo, que esta decisão governamental possa estar relacionada com o questionamento contemporâneo dos limites do próprio conceito de teatro, que se viu alargado a ponto de se diluir e trouxe o reconhecimento do TM, enquanto forma de expressão artística pelo lugar e pela função que assume relativamente à criação teatral contemporânea. Por um lado, de conservação patrimonial, por outro, de experimentação pura, pois o que se verifica atualmente é uma colaboração inter-géneros, entre a marioneta e o teatro em formatos já consagrados, ou ainda, em áreas inovadoras associadas à performance ou ao teatro de objetos, etc. (Zurbach, 2007).

Quadro 4. Início de atividade como Roberteiro

Nome	Início de atividade como Roberteiro
Vítor Santa-Bárbara Costa	1982
Raúl Constante Pereira	1986
Manuel Dias	1987
Francisco Mota	1994
Jorge Soares	1996
José Gil	1998
Nuno Correia Pinto	1998
Rui Sousa	2010
João Costa	2010
Sara Henriques	2012

Fonte: Entrevistas realizadas aos *Roberteiros*

4.3. Recursos humanos, materiais e financeiros

Ao analisarmos o perfil destas entidades marionetistas, um elemento que se destaca é a sua dimensão, aqui aferida à luz de elementos sobre os recursos humanos de que dispõem, nomeadamente, a equipa artística residente. Os dados apurados apontam para a predominância de pequenas estruturas, ou seja, para coletivos que não integram mais do que 5 pessoas e até para entidades que trabalham isoladas, nomeadamente, os marionetistas *a solo*, como se pode verificar no Quadro 5.

Estas estruturas de reduzida dimensão e com um diminuto número de trabalhadores permanentes acarretam menores encargos financeiros e seguem também as tendências recentes em termos de gestão dos grupos de teatro. De fato, um estudo feito em 2005 por Vera Borges, sublinha a prevalência de equipas reduzidas no seio deste tipo de organizações no contexto nacional e evidencia como, no decorrer dos últimos anos, as suas regras de funcionamento se modificaram, no sentido do crescimento de organizações flexíveis, onde é cada vez mais comum trabalhar-se por projeto com contratos de curta duração e com equipas permanentes reduzidas (Borges, 2005).

Em causa, estão objetivos de viabilidade económica, na qual pesa também a relação com o espaço onde funcionam. Será, porventura, por razões relacionadas com a economia de custos e com a necessidade de limitar encargos fixos que poderá explicar-se o fato de 50% das entidades estudadas não terem sala própria para apresentarem os seus espetáculos. Frequentemente, têm até que o partilhar com outras entidades, por tratar-se de instalações disponibilizadas pelas autarquias.

Para estas entidades marionetistas, as Câmaras Municipais funcionam como instituições de suporte pois financiam-nas direta ou indiretamente, estabelecendo protocolos de colaboração artística, cedendo espaços e equipamentos, o que vai permitindo aos marionetistas terem infraestruturas que lhes possibilitam ter condições de trabalho.

Quadro 5: Equipa artística residente

Nome	Equipa artística residente
A Barraca do Gregório	1
A Tarumba	2
Algazarra	3
Alma d’Arame	2
Cafinvenções	2
CENDREV (BSA)	5
Criadores de Imagens	2
Delphim Miranda	1
Era Uma Vez	3
Fio d’Azeite	4
Lafontana Formas Animadas	2
Limite Zero	2
Lua Cheia	2
Marionetas da Feira	3
Marionetas João Costa	2
Marionetas, Actores & Objectos	3
Maurioneta	1
No Mundo da Lua	3
O Mundo do Espectáculo	3
Partículas Elementares	2
S.A. Marionetas – Teatro & Bonecos	3
Teatro de Ferro	2
Teatro de Marionetas do Porto	5
Teatro e Marionetas de Mandrágora	3
Trulé	1
Valdevinos	3

Fonte: Inquérito aos grupos de TM (2013) com referência ao ano de 2012

No que se refere aos financiamentos públicos nacionais, os dados indicam o seu papel fundamental na sustentabilidade da atividade de 54% destas entidades, no que respeita à Administração Local e Central. No entanto, apenas 7 entidades marionetistas usufruem de apoio sustentado do governo, para o período 2013-2016, atribuído pela Direção Geral das Artes, mas apenas 5 têm um apoio continuado há mais de 5 anos.

Os restantes 46% declararam que não possuem qualquer tipo de financiamento público e sobrevivem exclusivamente da venda dos seus serviços ou apoios privados pontuais. A contenção financeira que temos vindo a realçar justifica também a característica de manterem em carteira, durante vários anos, os espetáculos com maior sucesso de bilheteira ou mais apreciados pelo público.

Estes dados vêm justificar a predominância de pequenas estruturas com um diminuto número de trabalhadores permanentes, mas também poder-se-á justificar pela própria tradição do teatro de marionetas, cuja natureza está no reduzido número dos meios envolvidos, quer materiais, quer humanos, favorecendo a sua mobilidade e a adaptabilidade aos contextos onde se apresenta, como é o caso de espaços públicos, bibliotecas, escolas, etc.

A multifuncionalidade, artística e não artística (como a produção, o suporte administrativo, a gestão financeira, etc.), surge, na informação tratada, como um elemento estrutural destas entidades marionetistas. As inúmeras funções dos membros das equipas artísticas refletem-se na ténue separação entre os quatro pólos funcionais (a equipa artística, técnica, administrativa e de produção) e tornam-se uma característica importante no mundo da Arte da Marioneta: a polivalência profissional, ou seja, a capacidade de os membros das equipas artísticas destas entidades se desmultiplicarem profissionalmente.

Este é um dado que vai ao encontro do perfil traçado pelo Instituto para a Qualidade na Formação, no que respeita às atividades a desenvolver por um ator-marionetista profissional, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente.

Esta polivalência de funções permite que o marionetista seja capaz de solucionar problemas, quer do ponto de vista artístico, quer do ponto de vista técnico ou de gestão global da sua organização.

4.4. Atividades e parcerias

É característica comum às entidades marionetistas fazerem itinerância com as suas produções, mantendo colaborações próximas e negociações com as edilidades locais, organismos culturais e outros profissionais com o objetivo de venderem espetáculos, animações ou ações de formação. Tendo em conta que a venda destes serviços é para muitos um meio de subsistência, não será de estranhar que 92% das entidades que compõem o nosso estudo promovam ações de formação.

Para além disso, atendendo à dimensão reduzida e à criação de espetáculos também de tamanho reduzido, estas entidades têm boas capacidades de circulação sem necessidades de espaços convencionais, o que parece ser uma condição favorável para a itinerância. Deve ainda dizer-se que os equipamentos culturais de programação existentes à escala municipal têm também um papel decisivo nas circulações nacionais e até mesmo regionais destas entidades.

Usualmente estas entidades marionetistas trabalham para um público infanto-juvenil o que lhes permite também colaborar com escolas do ensino básico e secundário, mas também produzem espetáculos tendo em conta o público adulto. Na grande maioria das entidades inquiridas classificaram o seu público-alvo como familiar ou “para todos”.

O desenvolvimento de parcerias constitui-se como um recurso que vem sendo cada vez mais comum nestas entidades marionetistas, tendo 23% participado neste tipo de iniciativas, no ano de 2012, através de coproduções. As parcerias, que envolvem geralmente duas ou mais entidades (marionetistas ou outros agentes culturais), permitem contornar algumas fragilidades

que as caracterizam – desde logo ao nível dos recursos humanos e financeiros – e viabilizar projetos que, numa realização a solo, teriam mais dificuldade em concretizar-se.

Salientamos, por fim, um equipamento cultural dedicado exclusivamente ao mundo da marioneta e que tem sido o palco de acolhimento de grande parte destes marionetistas e que representa um parceiro importante, disponível a todas as entidades marionetistas: o Museu da Marioneta, sediado em Lisboa.

O Museu da Marioneta, criado em 1987 pela Companhia de Marionetas de S. Lourenço (já extinta), encontra-se, desde Novembro de 2001, instalado no Convento das Bernardas em Lisboa e constitui-se como o primeiro e único espaço museológico inteiramente dedicado à divulgação da história da marioneta e difusão do teatro de marionetas, no panorama nacional.

A Companhia de Marionetas de S. Lourenço iniciou a sua atividade com o nome *Companhia de Ópera Buffa*, em maio de 1973, cujos fundadores foram Helena Vaz, marionetista e artista plástica, José Alberto Gil, músico e o tenor Fernando Serafim. Pretendiam “estudar e reconstituir o espírito e as características da ópera-cómica para cantores e marionetas do século XVIII” (Santos, 2005, p. 17), ou seja, recuperar uma atividade que outrora tivera grande sucesso e reaviva-la, sem, contudo, perder as características históricas ou os traços psicológicos das personagens da ópera.

A existência de uma tradição portuguesa de teatro e ópera de marionetas, muito importante na história do teatro europeu, representada pelo repertório histórico das óperas para marionetas de António José da Silva, o Judeu, e pelo repertório popular das inúmeras companhias ambulantes de bonecreiros que ao longo dos séculos percorreram o país, esteve na origem da formação desta Companhia que criou, assim, o primeiro espaço português dedicado à marioneta, desde a extinção do Teatro do Bairro Alto, em 1755, aquando do terramoto de Lisboa, dando continuidade a uma tradição portuguesa de teatro e ópera.

Em 1974 mudam de nome para *Marionetas de S. Lourenço e o Diabo – Teatro de Ópera* e contam com uma equipa de 10 colaboradores entre cantores, atores-marionetistas, técnicos, um construtor de marionetas e um diretor. A Companhia apresentou os seus trabalhos em itinerância pelo país desenvolvendo uma extensa atividade em Portugal e no estrangeiro com a participação em numerosos festivais.

Deslocavam-se em Portugal com uma “carroça-teatro, puxada por um cavalo” (Santos, 2005, p.18) numa reconstituição do teatro ambulante.



Fonte: Museu da Marioneta

Nestas itinerâncias, o grupo apresentava um repertório baseado em textos clássicos portugueses, de forma a valorizar a herança cultural a partir das suas origens populares, com espetáculos de cariz popular mas com componentes eruditas.

A vasta atividade produzida pela Companhia levou-a a acumular um espólio considerável e a sentir necessidade de organizar um espaço para a sua exposição. Nasce, assim, em 1987, “num velho edifício privado, situado entre o castelo de S. Jorge e a Graça” (Santos, 2005: 19) um espaço dedicado à marioneta.

O espólio do museu era constituído por várias marionetas de diversos tipos de manipulação, máscaras provenientes de diversas partes do mundo, maquinaria de cena, adereços, cenários, etc. Durante treze anos a Companhia manteve uma gestão privada do museu, contudo, a degradação do imóvel em que se encontravam e a falta de apoios institucionais tornou difícil a viabilidade económica e a manutenção do mesmo.

A importância do acervo e o fato de ser o único museu deste tipo em Portugal conduziu à celebração de um acordo entre os proprietários da coleção original e a Câmara Municipal de Lisboa, através da empresa municipal EBAHL – Equipamentos dos Bairros Históricos de Lisboa, E.P., que permitiu a manutenção deste museu e a sua transferência, em 2001, para um espaço que permite a sua fruição pública nas condições de dignidade que merece.

Chegados a acordo, o Museu da Marioneta mantém a nível institucional a gestão dos recursos técnicos a cargo de Maria José Machado Santos e Helena Vaz assume a gestão dos recursos artísticos.

Em Agosto de 1995 a Câmara Municipal de Lisboa criou uma empresa pública municipal, a EBAHL – Equipamentos dos Bairros Históricos de Lisboa, E.P. para reabilitar os bairros históricos, desenvolver projetos e equipamentos culturais.

Em 2003, a EBAHL mudou o nome para EGEAC – Empresa de Gestão de Equipamentos e Animação Cultural, configurando esta mudança também uma nova estratégia: a atividade estendeu-se dos bairros para uma escala maior, a da Cidade, e novos equipamentos culturais se lhe juntaram: São Luiz Teatro Municipal, Maria Matos Teatro Municipal, Cinema São Jorge e Fórum Lisboa (antigo Cinema Roma) a acompanhar os já existentes como o Castelo de São Jorge, o Teatro Taborda e envolvente, o Palácio Pancas Palha, o Chafariz de Dentro, o Convento das Bernardas e o Palácio Marim Olhão.

Durante os anos de 2007 e 2008, o Museu da Marioneta sofreu obras de requalificação e ampliação que permitiu a criação de condições adequadas à realização de espetáculos. Desde essa altura já acolheu espetáculos de 14 das 26 entidades inquiridas.

4.5. Festivais e Internacionalizações

Das entidades que compõem o nosso estudo, 31% promovem encontros ou festivais de TM, diversificando a sua oferta de atividade artística mas também contribuindo para a sua própria formação.

As entidades marionetistas têm nestes festivais possibilidade de trocar experiências com os outros, quer do ponto de vista artístico, quer do ponto de vista pessoal, fatores determinantes para a consolidação das redes profissionais em que os grupos de marionetistas se movimentam. De fato, os grupos e as experiências de trabalho nestes festivais, bem como os encontros de profissionais são trampolins para o desenvolvimento do marionetista, meios de recolha de informação, meios de aprendizagem e parceria com os mais experientes.

Olhando para o Quadro 4, os dados mostram que em 2012 foram promovidos 6 Festivais/Encontros de Marionetas, por 5 entidades distintas. Contudo, teremos de referir que alguns festivais não foram realizados no ano 2012 porque são festivais bienais (é o caso da BIME – Bienal Internacional de Marionetas de Évora, promovido pelo CENDREV e realizado em 2011 e 2013) ou, por dificuldades financeiras não se puderam realizar, como é o caso do FESTAFIFE – Festival Internacional de Marionetas e Cinema de Animação, promovido pelo grupo Marionetas, Actores & Objectos (de 2007 a 2011).

Quadro 4. Festivais ou Encontros de Marionetas realizados em 2012, em Portugal

Festival / Encontro	Promotor	Datas
VIII Festival Mar Marionetas	Câmara Municipal de Espinho em parceria com o grupo Teatro e Marionetas de Mandrágora	26 de janeiro a 12 de fevereiro de 2012
IV Encontro Nacional de Teatro D. Roberto	Alma d’Arame	24 e 25 de março de 2012
XII FIMFA – Festival Internacional de Marionetas e Formas Animadas	A Tarumba - Teatro de Marionetas	4 a 20 de maio de 2012
V Encontro Internacional de Marionetas de Montemor-o-Novo	Alma d’Arame	29 de maio a 10 de junho de 2012
XV Festival Marionetas na Cidade	S.A. Marionetas – Teatro & Bonecos	13 e 14 de outubro de 2012
I Mostra de Teatro de Marionetas	Cendrev	10 a 12 de dezembro de 2012

Fonte: Inquérito aos grupos de TM (2013) com referência ao ano de 2012

Fora destes dados está ainda uma grande referência do mundo das marionetas que é o FIMP – Festival Internacional de Marionetas do Porto, que tem uma organização autónoma (Associação Festival Internacional de Marionetas do Porto), sendo, contudo, dirigida atualmente por um marionetista (diretor artístico do Teatro de Ferro). Este festival, criado em 1989, apresentou em 2012 a sua XXIII edição e é já uma referência nacional e internacional.

Este e outros festivais de marionetas que existem em Portugal são uma força ativa na formação daqueles que vêem e daqueles que fazem TM e funcionam como meio de socialização profissional sem concorrência com o ensino nas escolas, que não existe.

Não podemos esquecer que na maioria das vezes a transmissão do saber é realizada exclusivamente dentro dos grupos, que se limitam à restrita aquisição de habilidades técnicas específicas para suprir as necessidades do mercado de trabalho e a falta de profissionais habilitados.

Para além da forte participação das entidades inquiridas nestes festivais, verifica-se que também é comum a participação em festivais internacionais. Segundo os dados apurados, em 2012, 9 entidades marionetistas participaram em festivais internacionais de marionetas em diversos países da Europa, mas também da Ásia, África e América, nomeadamente, Bélgica, Inglaterra, França, Itália, Polónia, Espanha, Eslováquia, Cazaquistão, China, Macau, Índia, Tunísia, Brasil, Colômbia e Estados Unidos da América.

Esta participação intensa em festivais internacionais representa, de certa forma, o reconhecimento do trabalho destas entidades marionetistas junto dos seus pares mas também nos circuitos internacionais do TM, de tal forma que verificámos uma importante presença de entidades marionetistas premiados pelo seu trabalho nesses festivais.

É verdade que estas entidades representam, à partida, o máximo reconhecimento artístico, mas não é certo que o reconhecimento próprio dos seus pares verta, na razão direta do seu valor, como um elemento de valorização para o acesso a financiamento público.

5. Conclusões e limitações

Evidentemente que o esforço de cartografar uma realidade que vive transformações tão rápidas só é possível com a consciência do valor provisório do mapa que agora se oferece.

Perpassámos, nesta parte, as dimensões que resultaram da análise exaustiva realizada à documentação recebida, às entrevistas realizadas, dados cruzados, quando possível e necessário, com a informação de terreno.

Não se pode, contudo, afastar a hipótese da insuficiência do modelo deste estudo, abrindo-se a possibilidade da existência de outras variáveis explicativas dos fenómenos em causa que não foram contempladas neste trabalho. Pese embora esta limitação, os resultados obtidos apontam algumas pistas importantes no que diz respeito à descrição da situação atual das entidades teatrais profissionais que desenvolvem o seu trabalho artístico orientado para o uso de linguagens de e com Marionetas, no território nacional.

Existem, atualmente, três 3 polos principais de atividade marionetista, distribuídos pelos distritos de Lisboa, Porto e Évora.

A grande maioria das entidades marionetistas são associações culturais sem fins lucrativos, fundadas sobretudo a partir do ano 2000, sendo, portanto, coletivos com pouco mais de 10 anos.

Predominam estruturas de pequena dimensão e com um número reduzido de trabalhadores permanentes, havendo, também, marionetistas a trabalharem sozinhos, os marionetistas *a solo*.

As equipas artísticas residentes das entidades marionetistas são reduzidas mas multifuncionais, pois desenvolvem uma variedade de tarefas ligadas à criação mas também nos domínios da produção e da gestão do grupo.

Os apoios financeiros são reduzidos, pelo que a diversificação da oferta da atividade artística destes marionetistas seja grande. Para além da produção de espetáculos, promovem ações de formação, festivais, exposições, etc.

As suas produções fazem carreiras longas, circulando pelo território nacional e internacional, sobretudo festivais. Também é nos festivais internacionais que muitos marionetistas vêm o seu trabalho reconhecido com a atribuição de prémios.

Notas:

1. Estes contatos foram feitos a 2 de Julho de 2013.
2. Dados fornecidos pelo INE – Censos 2011.
3. Documento publicado em <http://dnn.cm-evora.pt/oralities/Portals/0/Grupos/BonecosSAleixo.pdf>, acesso feito a 27/11/2013.
4. Não nos foi possível recolher informação sobre a localidade onde decorreram as II e III edições destes Encontros.

Referências bibliográficas

- Abelho, A. (1973) *Teatro Popular Português - Ao Sul do Tejo* (Vol. VI), Braga: Editora Pax.
- Borges, V. (2005) *Actores e Grupos de Teatro em Portugal - Trajectórias profissionais e mercado de trabalho*, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales e Universidade Nova de Lisboa, Tese Doutoramento.
- Cardoso, J.P.S. (2010). 'Ainda em relação à Encyclopedie e, lendo o que foi escrito pelo Ildeberto Gama, João Paulo Seara Cardoso diz:' [disponível em <http://marionetasportugal.blogspot.pt/2010/01/ainda-em-relacao-encyclopedie-e-lendo-o.html>], acedido em 19/12/2015].
- Cardoso, J. P. S. (2005). 'João Paulo Seara Cardoso: Teatros com marionetas' *Sinais de Cena*, 4: 53-64.
- Dicionário da Língua Portuguesa (2013). Porto: Porto Editora.
- Felgueiras, G. (1968-1975) 'Teatro' In F. d. C. P. d. Lima (Ed.) *A Arte Popular em Portugal, Ilhas Adjacentes e Ultramar* (Vol. II, pp. 279-324), Lisboa: Editorial Verbo.
- Gama, I. C. d. S. (2011) *Marionetas de Lisboa: Um contributo para a renovação do teatro de marionetas e acção na comunidade*, Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Guedes, J. (2010) 'Estatuto e certificação da profissão de actor', [disponível em <http://www.publico.pt/opiniao/jornal/estatuto-e-certificacao-da-profissao-de-actor-20276903>], acedido em 16/7/2014].
- Henriques, E. B. (2002) 'Novos desafios e orientações das Políticas Culturais: tendências nas democracias desenvolvidas e especificidades do caso português', *Finisterra*, XXXVII, 73: 61-80.
- Passos, A. (1999) *Bonecos de Santo Aleixo, A sua (Im)possível história*, Évora: CENDREV.
- Santos, G. (1996) 'Théâtre et censure au Portugal: deux ennemies inséparables', *Revue de la Société d'histoire du théâtre*, 191 : 293-302.
- Santos, M. (2005) 'A Companhia de S. Lourenço e o Museu Nacional da Marioneta', In Maria José Machado Santos (coord.), *Museu da Marioneta de Lisboa: Catálogo de exposição*, EGEAC – Empresa de gestão de Equipamentos e Animação Cultural, pp. 17-22.
- Singly, F. (1986) 'Artistes en vue', *Revue Française de Sociologie*, vol. 27, nº 3: 531-543.
- Zurbach, C. (2007) 'As formas breves e o teatro mínimo nos Bonecos de Santo Aleixo', *Revista Forma Breve*, nº 5: 199-208.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei n.º 43181/60 de 23 de Setembro, publicado no Diário do Governo, I Série, nº 222 a 23 de Setembro de 1960.
- Decreto-Lei n.º 43190/60 de 23 de Setembro, publicado no Diário do Governo, I Série, nº 222 a 23 de Setembro de 1960.
- Decreto-Lei nº 179/74 de 30 de Abril, publicado no Diário do Governo, I Série, nº 101 a 30 de abril de 1974.
- Despacho Normativo nº 43/96 de 23 de outubro, publicado no Diário da República, I Série-B nº 246 a 23 de outubro de 1996.
- Despacho Normativo nº 63/98 de 1 de setembro, publicado no Diário da República, I Série-B nº 201 a 1 de setembro de 1998.

21

Educação Empreendedora para crianças dos 3 aos 12 anos: desafio para o século XXI

Entrepreneurial Education to 3 to 12 years old children: a challenge to XXI century

Lina Fonseca

Escola Superior de Educação do IPVC, Portugal
linafonseca@ese.ipvc.pt

RESUMO

A educação de crianças do século XXI coloca às escolas e à formação de professores, inicial e contínua, grandes desafios pela incerteza das opções a seguir. Problemas desconhecidos, mas complexos serão enfrentados pelas crianças de hoje, cidadãos de amanhã. Empregos conhecidos desaparecerão e novos empregos serão necessários. Para os futuros cidadãos deste século, conhecimentos reduzidos, fechados e desconectados serão insuficientes. Conhecimentos, capacidades variadas e atitudes necessitam ser desenvolvidas, mas exigem contextos de aprendizagem desafiadores e centrados na criança para que contribuam para potenciar as suas competências. A educação empreendedora pode ser uma opção de, a par dos conteúdos programáticos ajudar a desenvolver os *soft skills*. Neste texto apresenta-se um projeto desenvolvido com crianças dos 3 aos 12 anos, detalhando-se a metodologia de trabalho seguida e exemplificando com projetos desenvolvidos em contexto educativo.

Palavras-chave: Educação Básica; Educação empreendedora; Educação crítica; *Soft skills*

ABSTRACT

Children education for the 21st century presents great challenges to the schools and teacher training, due to the uncertainty of the options to choose. Future citizens will face unknown but complex problems. Well-known jobs will disappear and new jobs will be need. For the future citizens of this century, reduced, closed and disconnected knowledge will be insufficient. Knowledge, skills and attitudes need to be developed but these developments requires challenging and child-centred learning contexts to contribute to empowering their skills. Entrepreneurial education may be an option because besides curricular contents allows children to develop *soft skills*. This text presents a project developed with children from 3 to 12 years old, detailing the work methodology used and presenting some projects developed in real educational context.

Keywords: Basic Education; Entrepreneurial education; Critical education, *Soft skills*.

Introdução

Desde as últimas décadas do séc. XX a sociedade evoluiu consideravelmente. Passámos a comunicar com facilidade, via computador (*e-mail*, *Skype*, e tantas outras aplicações), com qualquer pessoa em qualquer parte do mundo, ou em quase todas; deslocamo-nos com rapidez e facilidade de um continente para outro; tratamos de assuntos bancários a qualquer hora do dia, recorrendo ao computador, e a tecnologia aporta quase diariamente inovações, como mais recentemente a comercialização de automóveis programáveis. A par disto, a escola, em muitos locais, mantém-se fiel à tradição do séc. XIX e à sua organização disciplinar e desconectada. Os

alunos recebem informações que lhes cabe aplicar para resolver exercícios e problemas tipificados. Responderá esta escola às necessidades de preparação dos jovens estudantes, futuros cidadãos e decisores do séc. XXI?

Para enfrentar os problemas desconhecidos e complexos aos futuros cidadãos deste século, não serão suficientes conhecimentos reduzidos, fechados e sem conexão. Como refere a OECD (2016) é necessário interligar e desenvolver conhecimentos, capacidades variadas e atitudes, para que os futuros cidadãos sejam competentes nas suas ações. Obter conhecimentos variados e interligados, saber avaliar oportunidades e identificar as que se enquadram nas atividades pessoais e profissionais que estão em desenvolvimento ou que se pretendem iniciar; ser capaz de planear, organizar, comunicar e trabalhar colaborativamente; identificar áreas pessoais em que se é manifestamente forte ou fraco; agir autónoma e proactivamente; assumir riscos; mostrar espírito de iniciativa, vontade de mudança e de inovação, autoconfiança e flexibilidade, são aspetos a desenvolver (ME, 2017). No entanto, o seu desenvolvimento exige contextos de aprendizagem desafiadores e centrados no aluno, de modo a que contribuam para potenciar as suas competências.

Educação empreendedora

A organização de ambientes de aprendizagem em que os alunos se sintam desafiados e lhes permitam a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes exige que o ensino parta dos seus interesses e do desenvolvimento de projetos que lhes permitam agir, transformar ideias em ações e refletir criticamente. Alinhada com um entendimento lato de empreendedorismo, como sendo a transformação de ideias em ações (OCDE, 2005), a educação empreendedora não se propõe preparar futuros empresários, mas sim desenvolver capacidades empreendedoras, em todas as crianças, capacidades consideradas necessárias para uma cidadania ativa, participativa e crítica.

Educação empreendedora refere-se ao desenvolvimento da capacidade para agir de modo empreendedor, valorizando-se atitudes e comportamentos e não conhecimentos sobre modos de gerir um negócio. Uma opção educacional neste sentido tem implicações nas abordagens educativas a adotar. Organizar o ensino e a aprendizagem de modo a que à criança ou ao aluno esteja preconizado um papel passivo e lhe sejam apresentadas tarefas rotineiras não ajudará a desenvolver as suas capacidades empreendedoras. São necessários ambientes de aprendizagem dinâmicos, onde os alunos sejam confrontados com propostas/tarefas desafiadoras de modo a serem ativos, reflexivos, críticos, proactivos, sendo essencial a realização de experiências em contextos variados, que impliquem a partilha e discussão de diferentes ideias emergentes (European Commission, 2011).

O ambiente de aprendizagem deve proporcionar à criança ou ao aluno o desenvolvimento de competências (cognitivas, sociais, físicas, artísticas, atitudinais, ...), do sentido de pertença (a uma comunidade que pode ser entendida a vários níveis – a sala de aula, a escola, a sua comunidade, onde se veem como membros com direitos e deveres, poderes e fragilidades e onde aprendem a agir responsabilmente, considerando o seu próprio interesse, mas também o dos outros e o interesse coletivo do grupo) e do sentido de agência (o aluno tem oportunidade de se perceber como agente de mudança da sua vida e da sua comunidade) (Fonseca, Gonçalves & Peixoto, 2015a).

A oportunidade de praticar o que estão a aprender, de investigar as suas próprias questões, de concretizar os seus próprios projetos tornará a aprendizagem com mais significado e envolverá mais os alunos. Para isso têm de enfrentem desafios, escolher as ações a realizar, dominar os seus medos e as suas dúvidas, apoiar-se nos pontos fortes, superar fraquezas, participar em atividades que permitam o desenvolvimento dos *soft skills*, desenvolver conhecimentos e receber *feedback* construtivo. Assim, podem aumentar o autoconhecimento, estabelecer relações entre pares, respeitar, reconhecer e valorizar o outro, aumentar a qualidade do desempenho nas tarefas realizadas, ser mais criativos na resolução de problemas e, fundamentalmente, conhecer-se e acreditar nas suas possibilidades, isto é, ser empreendedor.

Os *soft skills* estão relacionados com atitudes e comportamentos das pessoas nas suas interações com os outros; são lentos a desenvolver e não são fáceis de avaliar. Referem-se, por exemplo, à capacidade de comunicar; persuadir; resolver conflitos e negociar; resolver problemas criativamente; trabalhar em equipa e sobre pressão; ser autoconfiante, flexível e adaptar-se a novas situações; gerir adequadamente o tempo - definir prioridades, planejar, desenvolver vários projetos simultaneamente, tomar decisões atempadamente; manter atitude positiva - otimismo, perseverança, persistência, resiliência; analisar e aprender com os erros; gerar “energia positiva” no grupo e aceitar as críticas.

Como os *soft skills* são essenciais para qualquer cidadão que se pretenda ativo, participativo e crítico, neste mundo em mudança constante, é necessário que desde cedo sejam proporcionadas às crianças ambientes de formação capazes de lhes permitir desenvolver.

Projeto “Empreendedorismo para crianças dos 3 aos 12 anos”

Para capacitar crianças do Alto Minho, região do norte de Portugal, três instituições de natureza distinta, uma instituição do ensino superior, o Instituto Politécnico de Viana do Castelo, com a sua Escola Superior de Educação (ESE-IPVC), uma Comunidade Intermunicipal, a do Alto Minho (CIM-Alto Minho), e uma associação no âmbito da responsabilidade social, a Associação Coração Delta, com o seu Centro Educativo Alice Nabeiro (CEAN), ousaram sonhar, uniram esforços e

desenharam um projeto com o objetivo de contribuir para a apropriação social do espírito e cultura empreendedora por crianças dos 3 aos 12 anos do Alto Minho. O projeto “Empreendedorismo para crianças dos 3 aos 12 anos”, projeto que foi selecionado como *case-study* pela OCDE, por ter sido considerado “inspirador”. Para a sua concretização junto das crianças houve necessidade de formar formadores e professores, tendo ocorrido esta formação tanto no âmbito da formação contínua, como na formação inicial de professores.

A metodologia de formação adotada para os professores seguiu o mesmo modelo que se pretendia fosse usado com as crianças. Adotou-se uma metodologia de trabalho empreendedor desenhada pelo CEAN (CEAN, 2009) e posteriormente adaptada à realidade do Alto Minho (Fonseca, Barbosa, Gonçalves, Barbosa, Peixoto & Trabulo, 2015b). Pretendia-se desenvolver o espírito empreendedor das crianças pela concretização de projetos que resultassem das suas próprias ideias, os seus próprios projetos.

A metodologia de trabalho organizou-se em doze passos: *Estimular ideias; Partilhar ideias; O meu projeto; Os estados de espírito; Escuta ativa; Aprender a transmitir o projeto; Aprender a trabalhar com os colaboradores; Descobrir necessidades para fazer ofertas; Protótipos para partilhar o projeto; Rede de colaboradores; Ciclos de trabalho; Liderança* (Fonseca, et al., 2015).

A educação empreendedora, quaisquer que sejam os destinatários, mas de modo mais acutilante com as crianças, e por essa razão na formação de professores, materializa-se num trabalho continuado (Fonseca, Gonçalves & Peixoto, 2015), mais do que pela organização de alguns momentos esporádicos e focados nessa temática.

Ferramenta de planeamento e avaliação

A concretização de um projeto de empreendedorismo assenta na ideia inicial e no planeamento cuidado. O planeamento é um aspeto crucial de qualquer projeto e, várias vezes, os projetos não se concretizam cabalmente pelas fragilidades da ação de planear e pela falta de revisitação do plano desenhado. Para ajudar os mais pequenos a planear as suas ações foi utilizada uma ferramenta de planeamento e avaliação, designada de “Percurso de aprendizagem” (Lykke, Jakobsen & Kristensen, 2014).

O planeamento, centrado nos alunos, deve incluir aspetos variados, como o que fazer, como fazer, onde buscar conhecimento, que tarefas realizar e por qual ordem, quem pode ajudar, a quem fazer propostas, ofertas, identificar ciclos de trabalho a concretizar e verificar a sua conclusão e satisfação. Tudo isto é possível concretizar na ferramenta usada, mesmo por crianças que não saibam ler, visto que é de interpretação icónica e permite ainda, no final do projeto, auxiliar a introspeção necessária para desenvolver o espírito crítico dos alunos, na avaliação das ações realizadas e na apreciação da sua adequação ao projeto inicial. Permite

também que se visualize todo o percurso que foi efetuado desde a conceção até à concretização do projeto.

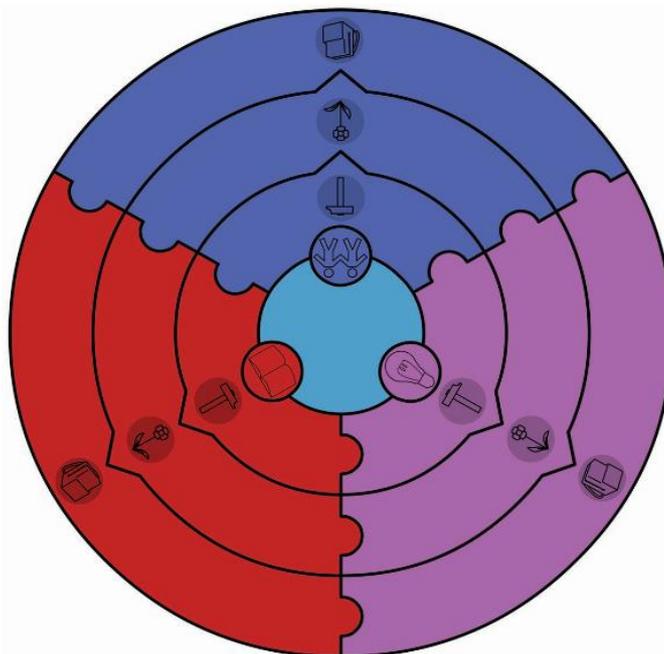


Figura 1. Ferramenta de planeamento e avaliação

A ferramenta é constituída por quatro zonas coloridas e três níveis de apreciação.

Na zona azul claro, a zona central, coloca-se o nome do projeto que se decidiu concretizar. Na zona azul-escuro, o *espaço relacional*, representada pelo símbolo  serão colocadas todas as relações interpessoais a estabelecer, ou que foram estabelecidas, para a concretização do projeto, todos os colaboradores” (Fonseca, et al., 2015b, p. 87).

No *espaço de conhecimento*, assinalado a vermelho e com o sinal de um livro aberto, devem ser indicados os aspetos relativos ao conhecimento que foi necessário utilizar/adquirir para realizar o projeto. Nota-se que sem conhecimento(s) não há projeto de empreendedorismo e este aspeto é essencial que as crianças compreendam e verifiquem.

O espaço destinado às ideias criativas e inovadoras necessárias ao desenvolvimento do projeto está assinalado a lilás e com o sinal de uma lâmpada.

Para além das zonas coloridas a ferramenta desdobra-se em três níveis.

O nível um, o nível organizacional, de partida para começar a pensar o projeto. As primeiras tarefas que é necessário fazer, as primeiras ideias, os primeiros colaboradores, os primeiros conhecimentos; o nível dois, o nível de crescimento, para alargamento e concretização das ideias iniciais. Depois dos primeiros passos como se consolida o caminho para a concretização do projeto. Houve algum aspeto planeado e não adequado, a necessitar de reformulação, de refinamento; o nível três, o nível da aprendizagem, que permite ter consciência dos benefícios individuais e coletivos, das mais-valias obtidas, com a realização do projeto. O nível que permite dar continuidade ou conectar o projeto realizado com nova ideia, novo sonho. (Fonseca et al., 2015b, p. 87)

Esta ferramenta deve estar ao dispor dos alunos, em papel ou formato digital, e ser preenchida com texto, desenhos, fotos, imagens ou materiais.

Nos primeiros anos, quando ainda não dominam a escrita, podem representar colaboradores através de desenhos ou fotos (pai, mãe, professora, avó, ...) e os materiais a usar podem ser guardados em pequenos sacos de plástico e colocados na ferramenta. (Fonseca et al., 2015b, p. 88)

Exemplos de projetos desenvolvidos

Apresentam-se de seguida dois projetos que foram desenvolvidos por crianças dos 3 aos 12 anos. O primeiro em contexto de jardim-de-infância e o segundo numa escola do 2º Ciclo do Ensino Básico. Estes projetos mostraram que as crianças e os alunos são empreendedores. Mesmo as mais novas, revelaram as capacidades de (a) identificar necessidades dos seus contextos educativos; (b) aproveitar a oportunidade que lhes estava a ser dada de resolverem os problemas identificados e (c) criar valor para os referidos contextos, para além de para si próprios pelo desenvolvimento de *soft skills*.

Projeto: A Sala dos Sonhos - Viagem de uma embalagem vazia (Ferraz & Carvalhido, 2014)

Num jardim-de-infância com 16 crianças dos 3 aos 5 anos de idade, havia uma sala com televisão e vídeo onde as crianças esperavam o início das atividades do dia. A sala tinha pouco mobiliário adequado às crianças. Eram necessários “sofás”. Naquela escola não havia dinheiro disponível para a aquisição do mobiliário identificado pelas crianças. Como resolver o problema? As educadoras estagiárias que no momento trabalhavam com as crianças tinham experiência de construção de pequenos sofás, com materiais reciclados. Sugeriram essa ideia às crianças “E se construíssemos os sofás?”. A receptividade das crianças foi imediata. Como fazê-lo? Que materiais seriam necessários? Viram um desses sofás individuais e olharam, apalpam e experimentaram. “É molinho, mas dá para sentar” afirmou um dos pequenos empreendedores. As embalagens de leite vazias foram escolhidas. Era necessário enchê-las de alguma coisa para lhes dar consistência. “Areia da praia”. Podia ser, mas o material escolhido foi o papel de jornal. As primeiras decisões estavam tomadas. “Vamos precisar de muitos pacotes de leite” e “muito jornal”. “Não temos dinheiro para comprar o jornal”. Ante esta dificuldade, discutiram a necessidade de comprar jornal. Perceberam que podiam aproveitar os jornais já lidos. “Vou pedir ao meu avô”, e imediatamente compreenderam que todos tinham de ajudar a recolher papel de jornal e “pacotes de leite”. Como as crianças bebem diariamente leite disponibilizado pelo jardim-de-infância disseram “podemos usar os nossos”. Analisada esta possibilidade decidiram usar os pacotes de um litro porque “podemos ter [mais rapidamente] mais”.

Os colaboradores do projeto foram aumentando rapidamente, entre as famílias e amigos das crianças, os professores da escola, as educadoras estagiárias e também colegas e professores

das estagiárias. Centenas de embalagens de leite foram recolhidas e muitos, muitos quilogramas de papel de jornal. O primeiro ciclo de trabalho estava concluído.

As embalagens foram sendo preenchidas com o papel de jornal pelas crianças e depois reforçadas pelas educadoras estagiárias, para que estes blocos base para a construção dos sofás lhes conferissem resistência.



Figura 2. Encher as embalagens de leite com jornal

Seguiu-se um trabalho que foi realizado pelos adultos, visto exigir força: fechar as embalagens com fita-cola larga formando os blocos base. O segundo ciclo de trabalho estava concluído.



Figura 3. Blocos para modelar os sofás

Os blocos base foram empilhados para modelar o sofá. As crianças foram experimentando até adequar o sofá à sua altura e dimensões. Os blocos base foram unidos com fita-cola larga e os sofás tomaram forma.



Figura 4. Estrutura de um sofá e sofá finalizado

Como estavam felizes!

Cada um tinha o seu sofá. Mas podiam ser mais bonitos. Discutiram o que podiam fazer e resolveram-se por forrá-los com papel colorido “papel do Natal”. Coube a cada criança trazer papel colorido para alindar o seu sofá. Depois dos sofás forrados com papel perceberam que estavam bonitos, mas frágeis. “Forramos com plástico”. Apresentavam soluções para cada problema que ia surgindo. As educadoras estagiárias sugeriram o uso de fita-cola transparente, ideia que foi aceite, para a finalização dos sofás.

Fechava-se o terceiro ciclo de trabalho delineado. As crianças estavam encantadas com os sofás.



Figura 5. Dezasseis sofás prontos a estrear

Para que todos ficassem a conhecer o seu trabalho a sala foi inaugurada no final do ano letivo, com pompa e circunstância.

Concretizado o projeto foi possível identificar *soft skills* manifestados pelas crianças. Realçam-se *aspectos comportamentais*, como a partilha de ideias iniciais até à definição do projeto, a prática da escuta ativa, o desenvolvimento da capacidade em comunicar e a perceção de que precisavam da ajuda de terceiros para a recolha do material para os blocos base. Os familiares diretos, mas também avós, tios, vizinhos foram agregados ao projeto e foram essenciais para a recolha dos pacotes de leite e do papel de jornal. Como fazer os sofás? O problema foi resolvido pelo caminho mais simples: os sofás não teriam braços, mas apenas costas para que se pudessem sentar confortavelmente. Aspectos afetivos e emocionais também foram revelados, quando as crianças mantinham estados de espírito positivos e ajudavam os colegas a melhorar o seu estado de espírito. Ouviu-se dizer “estás cansado? Eu ajudo-te” ou “estás triste? Vamos fazer o sofá. É fixe”.

Projeto: O mundo não é a preto e branco. Uma televisão nova e a cores para a biblioteca escolar (Pereira, 2015)

O projeto foi desenvolvido com alunos do 6º ano de escolaridade (11/12 anos). Os alunos passavam muito tempo na escola e a biblioteca era um local onde estavam muitas vezes. Uniram-se em torno de uma ideia: substituir o televisor ainda a preto e branco que existia na biblioteca por um televisor a cores.

Projeto definido. Começaram a pensar como podiam arranjar a verba necessária. Pedir à direção da escola foi a primeira ideia, que cedo descartaram por concluírem que a escola não tinha dinheiro para esse investimento. Como resolver o problema?

Um professor, que se revelou um colaborador essencial, sugeriu que realizassem na escola uma feira do livro usado. Parecia boa a ideia. Falaram com outros professores e solicitaram autorização na direção da escola. Como divulgar a iniciativa? “Fazemos cartazes a pedir livros”. Se bem pensaram melhor fizeram. Agregaram novos colaboradores ao seu projeto, fizeram cartazes e deslocaram-se às outras turmas para divulgar a feira e pedir a colaboração de todos os que quisessem e pudessem trazer livros usados. Depois todos foram convidados a visitar a Feira do Livro Usado.

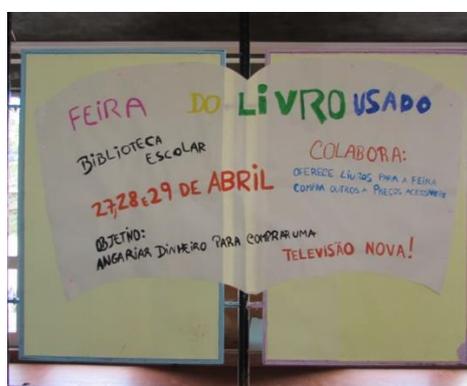


Figura 6: Cartaz a divulgar a Feira do Livro Usado

A recolha de materiais para a venda foi um sucesso. Estava concluído o primeiro ciclo de trabalho.

Um novo ciclo de iniciava: atribuir preço às obras que iam recebendo. Como fazer? Decidiram delegar num colaborador! Triou e atribuiu preço aos muitos livros, discos e jogos disponíveis.

Nos dias calendarizados o público foi muito presente e a feira revelou-se um êxito de vendas.



Figura 7: Participantes na Feira do Livro Usado

No entanto, estava-lhes reservado um dissabor: o mundo continuava a preto o branco! Os alunos perceberam no final que não tinham arrecadado verba suficiente para atingir o objetivo pretendido!

Como foi isso possível se tinham recolhido tanto e bom material e as vendas tinham sido um sucesso? Perceberam que o problema esteve no valor atribuído a cada livro, disco ou jogo vendido. O valor não foi adequado. Podiam ter arrecadado muito mais dinheiro, se tivessem resolvido eles próprios aquele problema. Primeiro que tudo tinham de saber quanto deviam conseguir para comprar um novo televisor. Não o tinham feito. Tinham iniciado uma viagem sem saber para onde iam! Sem conhecimentos sobre literacia financeira. Podiam ter analisado o estado dos livros, feito uma triagem pela qualidade, comparar com o preço original, decidir o desconto, fazer *packs* de livros e perceber se estariam perto ou longe do objetivo a atingir.

Estavam tristes.

Desistiram? Não.

O que podiam fazer? Primeiro saber que dinheiro faltava. Pensaram e decidiram que iam organizar uma feirinha com produtos regionais, que iam trazer de casa e pedir em lojas, para obterem o valor em falta.

Este projeto cruza-se com a educação financeira, que é necessário desenvolver na escola (MEC, 2013). Foram trabalhados de forma pragmática alguns aspetos como: para adquirir um bem é necessário dinheiro; pode obter-se rendimento através de trabalho, mesmo que indireto como nesta feira do livro usado; o dinheiro deve ser acumulado para adquirir um bem. Outros aspetos poderiam ter sido tratados: (a) planeamento inicial para identificar a verba necessária, de modo a atingir o objetivo da turma e perceber o esforço a fazer; (b) atribuição do preço dos livros definida pelos alunos e não delegada num colaborador. Estas ações teriam permitido aos alunos perceber o valor de um bem e controlar a verba final a obter.

Houve questões sem resposta: Como foi atribuído o preço aos livros? Foram vendidos a baixo preço? Com os mesmos livros poderiam ter obtido a verba necessária para comprar o televisor? Provavelmente durante o desenrolar do projeto, estas e outras questões não surgiram, o que mostra a dificuldade no tratamento dos temas de educação financeira. É necessário refletir sobre as ações desenvolvidas e perceber o que pode ser melhorado, reformulado, planeado e antecipado para que ao não atingir o objetivo definido, se perceba o que devia ter sido concretizado de modo diferente e o possam aplicar em futuros projetos.

Como estes projetos são desenvolvidos ao mesmo tempo que se concretizam os programas oficiais do ensino básico, e como o tempo de trabalho em sala de aula é curto, importa encontrar meios de integrar o desenvolvimento do projeto com os diferentes conteúdos disciplinares, para que o projeto seja entendido como uma mais-valia para a formação dos alunos e não um roubo de tempo!

Concretizado o projeto foi possível identificar *soft skills* manifestados pelos alunos. Realçam-se *aspectos comportamentais*, como a partilha de ideias iniciais até à definição do projeto, o desenvolvimento da capacidade em comunicar, a facilidade com que agregaram colaboradores ao projeto quer se tratasse de professores quer dos outros colegas que foram peça chave na obtenção de livros usados para a feira, bem como o seu envolvimento ativo. Nos *aspectos atitudinais* realça-se a capacidade de iniciativa e o trabalho autónomo. No plano *afetivo e emocional*, para além dos estados de espírito positivos que mantiveram ao longo do projeto, destaca-se a capacidade de lidar com a frustração, depois de terem percebido que o projeto, tão bem gizado, não tinha permitido alcançar o objetivo. Revelaram também a persistência e a resiliência para continuar e alcançar o objetivo.

Conclusões

Com o desenvolvimento de projetos de educação empreendedora em contexto escolar, dirigido a crianças dos 3 aos 12 anos, pretende-se responder aos desafios que se colocam à escola, visto que a transmissão de conhecimentos, com atitude acrítica por parte dos alunos, não contribui para a formação de cidadãos ativos, críticos e socialmente responsáveis (Carver 1997) necessários às sociedades contemporâneas que se pretendem democráticas, justas e sustentáveis.

O projeto segue uma conceção ampla de empreendedorismo – transformar ideias em ações – que integra várias competências aplicáveis a todas as áreas de vida da pessoa.

Os projetos apresentados permitem concluir que as crianças e os alunos desenvolvem alguns dos *soft skills*, quer relativos a comportamentos, quer a atitudes ou afetos. Foram construídos projetos empreendedores pois se passou das ideias às ações. Desde a ideia de projeto inicial, passando pelo trabalho em equipa, pelo delinear do plano de ação, identificação de colaboradores, monitorização do plano, reflexão sobre as falhas identificadas e o modo de as resolver, responsabilidade pela execução de ciclos de trabalho, exercitou-se, entre outros aspetos, a autonomia, a reflexão crítica, o trabalho colaborativo e a procura de ajuda quando necessário. Avaliaram as suas próprias capacidades e o valor do esforço e do empenho para alcançar objetivos. Levantaram problemas nos seus contextos e questionaram-se criticamente. Aprenderam com outros e foram autores dos seus projetos.

Os educadores de infância e professores reconheceram o potencial educativo da educação empreendedora. Este projeto é percecionado como um desafio face às práticas educativas mais tradicionais, capaz de motivar naturalmente as crianças por projetos que são significativos e valorizados por si próprias. Foi considerado que o projeto permitiu criar ambientes de aprendizagem inovadores, nos quais as crianças agiam com responsabilidade e autonomia,

tendo eles próprios um papel ativo, prestando ajuda e orientação quando solicitados. Simultaneamente os projetos saíram das quatro paredes da sala de aula e da escola e permitiram a interação com a comunidade envolvente.

A avaliação do projeto tem vindo a demonstrar que a educação empreendedora constitui uma oportunidade de enriquecimento do processo de aprendizagem das crianças desde as idades pré-escolares, contribuindo para a inclusão de *soft skills* empreendedores no seu perfil de competências.

Um repositório do projeto pode ser encontrado no endereço

<http://www.edukempreende.altominho.pt/>.

Referências

- Carver, R. I. (1997). Theoretical underpinnings of service learning. *Service learning*, General Paper 40. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/40>
- CEAN (2009). *Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos*. Campo Maior: Associação Coração Delta.
- European Commission (2011). *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor. A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education*. Brussels: Entrepreneurship Unit Directorate-General for Enterprise and Industry.
- Ferraz, C. & Carvalhido, S. (2014). A Sala dos Sonhos. Poster apresentado no Ateliê de Sensibilização *Prosseguindo caminho no empreendedorismo com crianças dos 3 aos 12 anos, no Alto Minho*. Escola Superior de Educação, Viana do Castelo, 11 de julho de 2014. www.edukempreende.altominho.pt
- Fonseca, L. Gonçalves, T. & Peixoto, A. (2015a). Educação empreendedora. Experiência com crianças dos 3 aos 12 anos. M. R. Almeida, C. Rodrigues & M. C. Negas (Eds.), *5ª Conferência Ibérica de Empreendedorismo*, pp. 179-186.
- Fonseca, L., Barbosa, G., Gonçalves, T., Barbosa, A., Peixoto, A. & Trábulo, F. (2015b). *Educação empreendedora: caminhos para a concretização de sonhos*. Viana do Castelo: CIM-Alto Minho. <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>
- Lykke, K., Jacobsen, J. & Kristensen, S. (2014). Profile of an Entrepreneurial school. Capacity Building Seminar Promoting Entrepreneurial Education in Schools, OCDE. 2-4 November, Potsdam.
- Ministério da Educação (ME), (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Ministério da Educação e Ciência (MEC) (2013). *Referencial de Educação Financeira*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- OCDE (2005). *The definition and selection of key competences: Executive summary*. Paris: OCDE.
- OECD (2016). *Global competence for an inclusive world*. Paris: Directorate for Education and Skills. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Pereira, C. (2015). O mundo não é a preto e branco. Uma televisão nova e a cores para a Biblioteca Escolar. Poster apresentado no Seminário *Educação Empreendedora: caminhos para a concretização de sonhos*. Escola Superior de Educação, Viana do Castelo, 30 de maio de 2015. www.edukempreende.altominho.pt

RESUMO

O texto analisa a forma como a monopolização dos principais cargos locais por um grupo de famílias santiaguenses escorou o processo de estratificação social de uma das duas categorias em que se dividia inicialmente a sociedade insular. No estrato constituído pelos homens livres, oposto ao da vasta maioria constituída pelos escravos, formou-se uma elite terratenente de “brancos da terra,” detentora do poder local, civil e militar. Partindo da forma como essa elite estruturou o seu domínio sobre a sociedade local, primeiro, pela via municipal e, depois, pela via militar, analisa-se o processo como paulatinamente foi alargando as suas competências e a sua esfera de actuação, enfim, o seu poder. Todavia, o poder municipal que essa elite detinha, coexistia com outros poderes e outras jurisdições supremas e actuantes na mesma área geográfica, nomeadamente, o poder eclesiástico (na figura do Bispo) e o poder real (nas figuras do governador e do ouvidor-geral). Essa coexistência entre os vários poderes nem sempre foi pacífica e graves conflitos de jurisdição que protagonizaram, agitaram o quotidiano local nas centúrias a que este texto se reporta. Contudo, foi através dos governos interinos camarários que mais se exteriorizou o poder municipal e se destacaram alguns nomes da elite local que concretizaram esses governos temporários. Entre o primeiro governo interino (1624) e o último (1769), contam-se 15 momentos em que os membros da elite da ilha de Santiago, através da prerrogativa concedida ao poder municipal, exerceram o máximo poder a nível local e governaram as ilhas. Em 1770 uma resolução régia retirou-lhe esse poder e a elite local perdeu uma das suas maiores prerrogativas, a de poder ser governo pela via interina.

Palavras-chave: elite; homens-bons/ brancos da terra; poder local no Antigo

ABSTRACT

The text looks at how the monopolization of key local offices by a group of families shore santiaguenses the process of social stratification of one of the two categories in which divided the insular society initially. In the stratum formed by free men, opposed to the vast majority constituted by slaves, formed a land-owning elite of "White Earth" with the local authorities, civil and military. From the way this elite has structured the your domain on the local society, first by Hall and, later, by the military, analyse the process as it was gradually broadening their skills and your sphere of action, anyway, your power. However, the municipal power that this elite held, coexisted with other powers and other Supreme courts and acting in the same geographical area, in particular, the church property (in the figure of the Bishop) and the real power (in the figures of the Governor and the General Ombudsman). This coexistence between the various powers was not always peaceful and serious conflicts of jurisdiction that staged, shook the local everyday life in centuries to which this text refers. However, it was through the right interim Governments that put the power Hall and stood out some names of the local elite who fulfilled these temporary Governments. Among the first interim Government (1624) and the last (1769), there are times when the 15 members of the elite of the island of Santiago, through prerogative granted to the municipal power, exercised maximum power at the local

level and ruled the Islands. In Royal resolution 1770 I stripped him of that power and the local elite has lost one of its greatest powers, could be the Government interim route.

Keywords: elite; men-good/White Earth; local power in the old

1. Introdução

Partimos do princípio que uma elite pode ser definida como uma parcela da sociedade portadora de um ou mais elementos que possibilitam o seu reconhecimento e lhe permitem exercer poder, autoridade ou influência sobre a restante sociedade ou parcelas dessa sociedade. Este conceito aplica-se neste artigo a um segmento populacional da sociedade de Santiago constituído pelos membros de um grupo de famílias cujos principais sinais identificadores eram a posse da propriedade agrária, a participação nas vereações camarárias, a ocupação dos cargos de chefia das forças militares e eventualmente, a provedoria e irmandade da Casa da Misericórdia.

Em primeiro lugar, a posse da terra permitia aos terratenentes locais o domínio sobre os que nela trabalhavam e por se tratar de uma sociedade escravocrata também detinham domínio jurisdicional sobre os seus trabalhadores escravos; por isso essa elite confunde-se com a “nobreza da terra”, sobretudo quando os seus membros eram portadores de pequenos títulos (cavaleiros, escudeiros) ou de mercês concedidas pelo rei (o hábito de Santiago ou de Cristo, por exemplos). A participação nas vereações camarárias, enquanto detentores dos seus ofícios superiores como juízes, vereadores ou procurador, permitia-lhes exercitar o poder municipal e desse modo detinham autoridade política e exerciam influência sobre a restante sociedade insular.

Instituição relevante para os membros da elite local era Casa da Misericórdia. Devido às suas características assistenciais, pertencer à sua administração acrescentava prestígio social a quem já detinha o poder económico e político-administrativo e por isso os membros da elite de Santiago participavam na sua gestão como provedor, tesoureiro, escrivão ou simples irmão. Estabeleceu-se uma estreita interligação entre esta instituição e os restantes poderes locais uma vez que entre os membros da nobreza terratenente eram escolhidos os seus membros superiores que frequentemente acumulavam um destes cargos com outro na vereação camarária.

No início do século XVII as estruturas do poder municipal camarário estavam já bem consolidadas nas ilhas de Santiago e Fogo tendo em atenção que a criação dos municípios tinha-se operado nos primórdios do povoamento, logo nas primeiras décadas de formação dos primeiros aglomerados populacionais. Por essa altura estava também vulgarizada a prática do processo designado “eleição por pelouros” para os órgãos e ofícios que constituíam a instituição

municipal. Tratava-se de um sistema eleitoral consagrado na legislação vigente na época, as Ordenações, praticado nos municípios do Reino e que os povoadores reinóis transpuseram para as ilhas e reproduziram nestes novos espaços povoados. Entre os órgãos municipais destacava-se a Câmara, pela sua supremacia como instrumento de administração e poder local. Os oficiais que lhe davam corpo eram eleitos pelos homens livres, ou seja, naturais ou moradores de cada localidade que detinham o estatuto de vizinho (quatro anos de residência). Na cidade da Ribeira Grande de Santiago escolhiam, entre os “homens-bons” (os mais aptos e abonados), dois juízes ordinários, dois vereadores, um procurador que também desempenhava as funções de tesoureiro e um escrivão. Na vila da Praia de Santa Maria o elenco camarário continha os mesmos oficiais mas inicialmente apenas um juiz ordinário porque o número de cada um desses ofícios, excepto o de escrivão que era sempre único, variava com a densidade populacional de cada localidade. Na vila de São Filipe do Fogo dois juízes ordinários, dois vereadores e um procurador-tesoureiro eram eleitos pelos vizinhos para a sua instituição camarária.

Ascender a estes cargos superiores e desempenhar as funções correspondentes a esses ofícios era bastante apetecível, apesar de não serem remunerados, por acarretarem prestígio social e conferirem a possibilidade de exercer o poder, de carácter administrativo ou judicial, sobre toda a comunidade local. Se aos vereadores competia todo o regimento da terra e das obras do concelho e de tudo poderem saber e entender para que a terra e os moradores dela possam bem viver, aos juízes camarários competia julgar as causas em primeira instância. Estes, coadjuvados por oficiais subordinados (inquiridor, escrivão e meirinho) formavam então o tribunal ordinário no qual se administrava a justiça aos moradores de cada município. Os juízes camarários exteriorizavam o seu poder através do uso de uma vara pintada de vermelho que traziam sempre como sinal de jurisdição quando andavam pela localidade da sua alçada. Era sob a presidência do primeiro juiz (o denominado “juiz mais velho” nas Ordenações e na documentação) que se reuniam as vereações e se elaboravam as normas que regulamentavam a vida local, ou seja, as posturas.

Atingir estes cargos camarários só era possível aos membros de uma elite, uma vez que o processo de “eleição por pelouros” e vários constrangimentos costumeiros fizeram-nos recair desde o século anterior, num grupo social restrito. Com efeito, os textos legais estipulavam que as magistraturas e outros cargos superiores locais deviam ser ocupados apenas pelos “homens-bons” e estabeleciam um processo de eleição que na realidade ficava na mão de seis notáveis da comunidade, a quem competia elaborar a lista dos elegíveis, as chamadas “pautas”. Destas listas a legislação excluía os oficiais mecânicos ou artesãos (os que trabalhavam com as mãos) e todos os designados “impuros de sangue”. Estes eram vítimas do preconceito de limpeza de sangue que vinha da época medieval e que tinha como objectivo impedir que Judeus e Mouros desempenhassem cargos relevantes. Com os Descobrimentos e o aparecimento de novos

grupos étnicos, Africanos, Índios e Orientais, a avolumar o conjunto dos excluídos, acentua-se a exclusividade dos que detinham o poder municipal e conseqüentemente dos que constituíam uma elite política.

Outro factor que contribuiu para a elitização do poder municipal foi o facto de a lei vigente não preconizar a remuneração dos oficiais que ocupavam os cargos superiores das instituições municipais. Naturalmente, só podiam desempenhar esses cargos honorários os que dispunham de recursos provenientes de outras actividades para a sua sobrevivência. Aos membros do grupo económico dominante interessava ocupar esses cargos pelo prestígio e preponderância social que acarretavam. Isto porque o exercício desses cargos conferia o estatuto de nobreza a quem os detinha e daí a expressão que lhes era aplicada nas fontes “os homens nobres da governança da terra.” Não havia uma remuneração pelo ofício mas o desempenho do cargo era, usando uma expressão de António Manuel Hespanha, “um acessório de honra.” Numa época em que vigorava a concepção de que o exercício dos altos cargos municipais enobrecia, pertencer à governança era dignificante e honroso porque os detentores do poder passavam a ser considerados “a gente nobre da governança.” Além disso, era extremamente lucrativo. O poder político que esses cargos representavam a nível local, permitia-lhes contornar as normas estipuladas, nomeadamente, sobre o comércio de escravos ou sobre o pagamento de direitos régios, beneficiando-os na sua situação de comerciantes e como proprietários de terras, ou manipulando os bens municipais através da sua situação de magistrados e oficiais locais. A própria lei estabelecia uma distinção diferenciadora para os membros da elite local que desempenhavam altos cargos municipais ao dispor que os juizes não fossem condenados a quaisquer custas ou que “vereadores e juizes das vilas não seriam metidos a tormento em caso algum” equiparando-os deste modo a fidalgos de condição.

Portanto, vários condicionalismos concorreram para a formação da elite local: desde os constrangimentos do processo de eleição, à vigência de normas e de práticas selectivas no que diz respeito a quem pode eleger ou ser eleito, as constantes recomendações régias acerca do assunto, a existência de listas de pessoas consideradas idóneas (os chamados homens-bons) para o processo de eleição, a exclusão de oficiais mecânicos, dos analfabetos, dos sem recursos e dos designados impuros de sangue, conduziram inevitavelmente à formação de uma elite detentora dos mais relevantes cargos municipais, particularmente os camarários.

No século XVI era já evidente a elitização da administração municipal e tinha-se operado também a prática de reeleição de determinadas pessoas para os mesmos ou diferentes ofícios municipais e sempre entre os notáveis da ilha. Esta prática endógena operada entre o núcleo restrito de famílias com acesso ao poder municipal/camarário foi-se acentuando ao longo dos séculos XVII e XVIII. A monopolização dos principais cargos locais por um grupo de famílias

escorou o processo de estratificação social de uma das duas categorias em que se dividia inicialmente a sociedade insular. No estrato constituído pelos homens livres, oposto ao da vasta maioria constituída pelos escravos, destacava-se uma elite terratenente, detentora do poder local, civil e militar.

Se no início do século XVII estava já normalizada a elitização do poder municipal, diferenciava-se, contudo, do século anterior, na sua componente socio- étnica. Isto porque um dos requisitos exigidos no Antigo Regime aos que desempenhavam os mais eminentes cargos municipais (juizes e vereadores) era a já referida limpeza de sangue. Contudo, no início de seiscentos esse requisito já estava mais do que superado nas ilhas de Cabo Verde. Cerca de cinquenta anos antes, os designados “baços” e os negros tinham obtido autorização régia para ingressarem nos quadros da administração municipal. A longo prazo, esta medida operará uma mutação social possibilitando o acesso à elite local de um novo grupo, o dos “naturais da terra,” que lenta e gradualmente se tinha vindo a constituir por um processo de miscigenação dos dois grupos sócio-culturais em presença, o europeu e o africano. No entanto, só se concretizou a partir do século XVII, quando o desaparecimento da prosperidade comercial e um certo isolamento em relação ao exterior, a terra passou a ser a principal fonte de riqueza das famílias e os produtos que ela fornecia os recursos fundamentais através dos quais se abasteciam os navios deles necessitados e se fazia algum resgate na costa africana contígua às ilhas. Entre os naturais da terra, designados na documentação coeva por “brancos da terra,” “baços” ou “pardos”, conforme o seu estatuto, destacavam-se então, do ponto de vista social, os proprietários agrários, os descendentes dos antigos povoadores reinóis que nas ilhas permaneceram, os herdeiros e administradores de morgadios e capelas. Formavam uma elite terratenente, a nobreza da terra, cujos membros começaram a integrar as magistraturas, as vereações camarárias, as chefias das companhias militares e das fortalezas, a provedoria e irmandade da Casa da Misericórdia, em suma, desempenhavam as mais prestigiantes funções locais.

A elite local que detinha o poder municipal era deveras empenhada no serviço régio mas também muito diligente na defesa dos interesses locais servindo-se da instituição camarária como veículo privilegiado de comunicação com o poder central e através dela pressionava a Coroa com petições e representações com a finalidade de alcançar os seus objectivos de poder, invocando os relevantes serviços que constantemente prestava ao poder central. Com a complacência da própria Coroa que necessitava do poder camarário como mediador nos mais variados aspectos da vida local, nomeadamente, no recrutamento das forças milicianas, na cobrança de impostos na consecução dos “donativos extraordinários”, no apoio aos navios em escala, na defesa contra os piratas, corsários ou inimigos da Coroa e na repressão de insurreições, a elite municipal foi paulatinamente conseguindo obter, ao longo do século XVII,

algumas prerrogativas importantes que lhe permitiram alargar o seu raio de acção e ampliar o seu poder.

Valendo-se precisamente dos serviços prestados pelos membros da elite municipal, as vereações tinham solicitado e conseguido que os ofícios que vagassem fossem preferencialmente providos em moradores das ilhas desde que tivessem capacidades para o seu desempenho; viram aprovada uma sua petição que permitia à vereação camarária prover ofícios juntamente com o capitão-geral governador, desde que os candidatos fossem “de partes, qualidade, suficiência” e pudessem comprovar esses serviços. Preservaram a prerrogativa de propor nomes para os cargos de almoxarife da Fazenda Real em cada município da ilha e de feitores nas restantes praças subordinadas ao governo de Santiago (Cacheu e mais tarde Bissau) e como homens abonados responsabilizavam-se os seus membros como fiadores dos nomeados. Em 1650 a Coroa concedia outro privilégio aos membros da elite municipal que governavam interinamente as ilhas quando permitiu que recebessem homenagem do governador nomeado que se encontrava na Guiné, ritual simbólico devido ao Rei, através de cuja delegação o Senado camarário era oficialmente confirmado como seu legítimo representante.

Contudo, uma das mais importantes prerrogativas conseguidas pela elite camarária de Santiago e o conseqüente poder dela adveniente foi a competência legal dada em 1694 ao primeiro juiz ordinário da Câmara da cidade da Ribeira Grande para, em caso de ausência ou qualquer impedimento legítimo do ouvidor-geral, desempenhar o seu cargo assim como os demais anexos. Note-se que o ouvidor-geral era a máxima autoridade judicial, oficial régio, letrado, que na altura anexava o cargo de provedor da Fazenda Real. Esta prática de substituição já era exercida provisoriamente desde o início do século XVII, quando os cargos de ouvidor-geral e provedor da Fazenda Real eram separados, mas ao ser confirmada, legalizava a jurisdição e alçada judicial de um membro da elite santiaguense, o primeiro juiz, que passava a poder aplicar aos moradores a justiça em segunda instância, mantendo a jurisdição em primeira instância de que já dispunha, a cargo do segundo juiz. Paulatinamente, a elite local alargava as suas competências, a sua esfera de actuação, enfim, o seu poder.

Nessa altura, os membros da elite de Santiago “naturais da terra”, qualquer que fosse a coloração da sua pele, pareciam demonstrar algum orgulho na sua condição de “cidadão da cidade” ou de “cidadão da República”, chegando mesmo a registar na documentação a forma vernácula *res publica*, entendendo-se estas expressões no quadro da organização municipal de que eram servidores privilegiados. Despontava já um sentimento de pertença a um determinado espaço geográfico, gerador de um conceito de identidade que parecia estar a forjar-se através da cidadania municipal, obtida no âmbito do local de naturalidade e de residência. Inúmeros

exemplos podem ser apontados em que a afirmação dessa cidadania era entendida como estatuto imprescindível para o desempenho dos principais cargos locais, para a participação no governo das duas municipalidades de Santiago e até de todas as ilhas sob a forma interina de governo-geral.

2. Poder municipal versus poder central

No pequeno espaço geográfico ocupado pela ilha de Santiago o poder municipal não era o único existente; coexistia com outros poderes, outras jurisdições supremas e actuates na mesma área, nomeadamente, o poder eclesiástico e o poder real. O primeiro, centralizado na figura do Bispo, e o segundo nas do governador e do ouvidor-geral. Essa coexistência nem sempre foi pacífica e graves conflitos de jurisdição abalaram o quotidiano local nas centúrias a que este texto se reporta.

O primeiro e mais relevante conflito entre o poder municipal de Santiago e o poder eclesiástico ocorreu em 1626 e traduziu-se num assento tomado na Câmara da Ribeira Grande contra os padres Jesuítas. Durante a sua permanência em Cabo Verde, de 1604 a 1642, os Jesuítas beneficiaram de várias doações e heranças e passaram a dispor de um considerável património que lhes permitiu comprar fazendas, hortas e prédios que alugavam. Em 1626 a vereação camarária propôs que lhes fossem confiscadas todas as propriedades e fosse declarado que não poderiam possuir bens de raiz, criar gado, ou dedicar-se a actividades comerciais que eram próprias dos moradores civis. A principal consequência deste conflito foi o abandono da missão que os Jesuítas se tinham proposto realizar nas ilhas porque apesar de muitos apelos posteriores, nunca mais regressaram a Cabo Verde.

Outro conflito entre o poder municipal e o poder eclesiástico ocorreu no final do século XVII, durante o governo interino do bispo D. Frei Vitoriano Portuense. Em 1699 este bispo-governador mandou publicar um edital em que taxava os produtos que se vendiam aos estrangeiros, usurpando a jurisdição municipal numa área de efectiva competência camarária, o que originou uma relação conflituosa permanente entre o prelado e os homens da governança municipal e o bispo não se eximiu de uma severa repreensão régia.

O principal alvo dos conflitos de jurisdição por parte da elite local de Santiago eram os governadores. Contra os ouvidores-gerais registam-se apenas dois casos pontuais de contenda durante o século XVII, mais precisamente em 1644 e 1675, e um conflito de vulto ocorrido no século XVIII que culminou no assassinato do magistrado régio em 1762. Os conflitos contra os governadores surgiam pelos mais diversos motivos: foros privativos não respeitados, hierarquias mal compreendidas, precedências e rituais locais não observados, ingerências nas atribuições de outrém. Outros motivos de discórdia diziam respeito às reformas e provimentos

dos postos militares quando a elite local assumia o governo interinamente, por via camarária. Esses conflitos eram quase sempre consequência da dificuldade de delimitação precisa das fronteiras de jurisdição dos vários poderes que actuavam no mesmo espaço geográfico. Se, por um lado, os excessos autoritários de alguns governadores, os vários casos de interferência nas jurisdições da Câmara, as suspensões de juizes e vereadores dos seus cargos, as prisões arbitrárias destes oficiais e as tentativas de usurpação dos poderes municipais provocavam reacções antagónicas e por vezes motins e “levantamentos”; por outro lado, a ingerência da elite municipal nas contendas entre os máximos representantes do poder real em que, em regra, tomava o partido do ouvidor-geral contra o governador, originavam conflitos e até revoltas que abalaram o quotidiano local, sobretudo no século XVIII.

Os exemplos mais evidentes destas situações podem constatar-se durante as revoltas protagonizadas pelo capitão-mor da vila da Praia, João Nunes Castanho, contra o governador Serafim Teixeira Sarmiento de Sá (1717-1719) ou durante os mais de dois anos de conflitos permanentes entre o ouvidor-geral Sebastião Bravo Botelho e o governador Francisco Manuel da Nóbrega de Vasconcelos (1723-1725). No primeiro caso, os conflitos mantiveram-se devido ao apoio da elite local e a complacência do ouvidor-geral Braz Brandão de Sousa que permitiram ao capitão-mor da vila da Praia liderar duas revoltas (1717 e 1719). No segundo caso, foram acirrados pelo apoio que a elite camarária nos anos vinte de setecentos deu ao ouvidor-geral contra o governador e pelo apadrinhamento desse magistrado régio aos coronéis e familiares pertencentes à mais poderosa casa local da época, a de D. Isabel de Barros Bezerra.

3. Elitização por via militar

Atravessava-se então uma etapa da história militar das ilhas a que me atrevi a denominar de “o tempo dos coronéis.” Esse período iniciou-se com uma reforma militar decretada pela Coroa em 1711, através da qual se criaram os chamados terços de Ordenanças (Regimentos), forças milicianas chefiadas por coronéis, sendo estes coadjuvados por um sargento-mor, como se praticava no Brasil. Se até essa data o topo da hierarquia militar era representado pelos capitães-mores das fortalezas e os capitães de cavalaria e infantaria das Ordenanças a que se juntava a reduzida tropa paga a soldo pela Fazenda Real, a partir de então começou a vincar-se uma nova diferenciação social entre os membros da nobreza militar, uma vez que os novos postos de coronel e sargento-mor só eram acessíveis a um grupo muito restrito saído do seio das famílias mais poderosas da elite local. Isto porque o alistamento de todos os indivíduos da cidade, da vila da Praia e respectivos termos só permitiu a criação de três terços de Ordenanças. Consequentemente, apenas três figuras da governança de Santiago podiam ascender ao cargo de coronel das forças milicianas e outros três ao de sargento-mor de Regimento. Estes passaram a ser os postos mais cobiçados pelos membros da elite local, apesar de não terem soldo, porque

eram cargos nobilitantes. O estatuto de nobreza que esses cargos acarretavam era constantemente vincado pelo poder central sempre que referia a necessidade de prover esses oficiais militares em “sujeitos da maior distinção, nobreza e préstimo”, obrigados a pedir ao rei a confirmação da sua patente. Apenas podia competir com eles o detentor do cargo de capitão-mor da vila da Praia ou o de sargento-mor da praça, postos que integravam a tropa paga a soldo pela Fazenda Real. Num estudo apresentado em Congresso em 2011, defendi a ideia que os nomes para as listas e pautas dos elegíveis para as Câmaras insulares a partir do século XVII eram requestados ao topo da hierarquia miliciana. Fundamento esta ideia no conteúdo do levantamento da composição das Câmaras insulares dos séculos XVII e XVIII, através do qual foi possível constatar que praticamente todos os participantes das vereações tinham feito o seu percurso militar e atingido o topo da carreira antes de serem juízes, vereadores ou procurador da Câmara; estes oficiais eram quase sempre capitães, capitães-mores das fortalezas existentes ou sargentos-mores da praça; a partir de 1711 coronéis e sargentos-mores, um ou outro letrado, excepcionalmente um alferes e nunca detentores de postos inferiores ao de capitão.

Assim, a elite de Santiago ocupava os postos superiores da hierarquia miliciana, que iam circulando entre os membros desse segmento populacional dirigente, e tal como afirma José Damião Rodrigues para a sociedade de Ponta Delgada, funcionavam as milícias como um espaço de solidariedade que prolongava e reforçava as relações sociais no seio do grupo, funcionando a via das armas, como um importante mecanismo de coesão da elite política.

Durante as décadas seguintes a essa reforma quase todos os que atingiam o posto de coronel na ilha de Santiago eram familiares ou apoiantes da “casa de D. Isabel” com destaque para o filho desta, António de Barros Bezerra (II) e os genros João Pereira de Carvalho e Marcos Barbosa da Cunha que, além de dominarem a instituição militar, também controlavam o poder municipal. Nos anos que se seguiram, os sobrinhos, os netos e demais parentes e afiliados da casa de D. Isabel de Barros Bezerra vão destacar-se como membros da elite dirigente, dominando o panorama político e militar insular assim como os governos interinos camarários, mormente os de 1725-1726 (o 11º) e o de 1751-1754 (o 13º). O poder da família Barros Bezerra atingiu o auge da sua supremacia política com o governo interino de 1761-1764 (o 14º), mas com ele também se desvaneceu.

4. Exteriorização do poder municipal

Foi precisamente através dos governos interinos camarários que mais se exteriorizou o poder municipal e se destacaram alguns nomes da elite local que concretizaram esses governos temporários nos séculos XVII e XVIII. Nestas centúrias as vagaturas do cargo de governador ocorriam com certa frequência, provocadas pelas mais diversas razões: pela morte repentina do

governador, por recusa do nomeado, por vagatura entre a partida do nomeado e o regresso do que concluíra o seu mandato, por ausências ocasionais para a costa da Guiné ou por “doença da terra” (a malária). Nessas conjunturas que podiam ocasionar o esvaziamento do poder político e conflitos sociais, a elite municipal começou por disputar com outras autoridades locais a ascensão ao poder supremo que essas situações propiciavam. Até 1769, foi por via do poder municipal representado pela Câmara que os membros da elite local assumiram o governo interino, arrogando-se também de todas as prerrogativas inerentes ao cargo de governador, avocando o governo das armas, nomeando serventias, promovendo e destituindo militares, passando patentes e assumindo as responsabilidades militares, nomeadamente, com as fortificações e a defesa das ilhas contra os ataques dos corsários e inimigos, o que acentuava a preponderância e o domínio que essa elite detinha sobre os moradores.

Entre o primeiro governo camarário interino (1624) e o último (1769), contam-se 15 momentos em que os membros da elite da ilha de Santiago, através da prerrogativa concedida ao poder municipal, exerceram o máximo poder a nível local e governaram as ilhas. Desses governos interinos, catorze foram de natureza colegial camarária, da superintendência da Câmara da Ribeira Grande e um individual, mas de iniciativa camarária, protagonizado por um terratenente natural de Santiago, Pedro Semedo Cardoso. Durante esse século e meio, a elite camarária esteve no poder em quase todas as décadas, com excepção de três no século XVII mas bisando em quatro no conjunto dos dois séculos, perfazendo um período total de cerca de 324 a 330 meses de acção governativa (27 anos). No conjunto desses governos interinos, por oito vezes partilharam o poder com os ouvidores-gerais de nomeação régia mas por sete vezes conduziram de forma totalmente autónoma o destino das ilhas. A par de governos de curta duração (o primeiro e mais curto foi de um mês), outros houve de longa periodicidade, de dois, três e quatro anos e por isso a média da duração desses governos interinos camarários não traduz a realidade da situação vivida sobretudo porque o que os caracteriza é precisamente a incerteza do seu decurso temporal, tal como foi a extemporaneidade da sua ocorrência.

A partir do penúltimo governo interino (1761-1764), a colegialidade governativa representada pelo Senado camarário foi anulada pelo poder absoluto do titular do cargo de primeiro juiz ordinário, António de Barros Bezerra de Oliveira (neto de D. Isabel de Barros Bezerra). O seu julgamento em Lisboa e a sequente decapitação assinalavam já o descrédito dessa solução governativa interina. A emergência de outra casa local, a dos Freire de Andrade, irá permitir o acesso dos seus membros ao governo interino camarário que se seguiu: o governo dos coronéis cunhados Manuel Gonçalves de Carvalho e João Freire de Andrade (1767-1769). Estes coronéis reeditaram e ampliaram o despotismo anteriormente ensaiado pelo coronel Bezerra de Oliveira mas criando uma situação política *sui generis* em que se sucediam um ao outro como presidente do governo. Os excessos cometidos no exercício de poder haviam de conduzir ao abandono

dessa solução governativa interina e à decisão régia, em 1770, de nunca mais permitir que a Câmara governasse. Deste modo, a elite local perdeu uma das suas maiores prerrogativas de poder e, a partir de então, procurará, através da via militar, uma nova forma de se preservar no poder.

Referências bibliográficas

- Hespanha, António Manuel (1994). *As Vésperas do Leviathan. Instituições e poder político. Portugal - sec. XVII*, edição do autor.
- Hespanha, António Manuel (2005). "Governo, elites e competência social in *Optima Pars. Elites Ibero-Americanas do Antigo Regime*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, p. 39.
- Magalhães, Joaquim Romero de, (2005). "Os nobres da governança das terras," in *Optima Pars. Elites Ibero-Americanas do Antigo Regime*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, p. 65.
- Pires, Maria Teresa Avelino (2013). *O Domínio do Poder e o Poder dos Homens – Os governos interinos camarários das ilhas de Cabo Verde (séculos XVII e XVIII)*, Chiado Editora, Lisboa, 2013.
- Pires, Maria Teresa Avelino (2009). *O Município nas Ilhas de Cabo Verde – Séculos XV a XVIII*, dissertação de doutoramento em História dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa, Universidade Nova de Lisboa, Outubro.
- Pires, Maria Teresa Avelino (2011). "Percurso e rostos da pequena nobreza da ilha de Santiago de Cabo Verde nos séculos XV a XVIII" in *ACTAS do Congresso Pequena Nobreza nos Impérios Ibéricos do Antigo Regime*, Lisboa, 18 a 21 de Maio.
- Rodrigues, José Damião Rodrigues (1994). *Poder Municipal e Oligarquias Urbanas – Ponta Delgada no Século XVII*, Instituto Cultural de Ponta Delgada.
- Rodrigues, Miguel Jasmins (2011). "A pequena nobreza na construção do Império in *Pequena Nobreza de Aquém e de Além-Mar*, pp. 6782, Lisboa.

Joana Padrão*Universidade do Algarve, Portugal
joanapadrao@hotmail.com***Lucía Iglesias da Cunha***Universidad de Santiago de Compostela, Espanha
lucia.dacunha@usc.es***RESUMO**

A constatação de uma crise ambiental sem precedentes constitui o resultado duma sociedade hiperconsumista, configurada na obsolescência dos produtos e no desapego e que elege a reciclagem em detrimento das restantes medidas da política dos 3 R's. A grande aposta das áreas da Comunicação e da Educação Ambiental tem sido o apelo à separação com vista à reciclagem, fazendo crer ser esta a melhor contribuição dos cidadãos para a problemática dos resíduos. Apesar de não ser a via mais sustentável, é a mais disseminada na população. No sentido de se analisar as práticas de separação de resíduos dos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico em Portugal Continental, foi aplicado um questionário onde se indagava acerca da perceção sobre se o lixo prejudica o ambiente, acerca da perceção prospetiva sobre o que acontece ao planeta Terra se o lixo não for reciclado e acerca da frequência com que separam os resíduos na escola, na casa e no shopping. Para a análise dos resultados, todas as respostas foram codificadas e introduzidas numa base de dados (Statistical Package for the Social Sciences – SPSS (21.0) para Windows) e efetuou-se mensuração das variáveis dependentes e das variáveis independentes -género, localização geográfica, tipo de escola e idade-. Os resultados indicaram que a informação acerca da problemática de resíduos não é por si só suficiente para promover a prática de separação de resíduos no conjunto da sociedade.

Palavras-chave: Educação Ambiental, separação de resíduos, comunicação ambiental

ABSTRACT

The reality of an unprecedented environmental crisis is the result of a hyperconsumer society, which is shaped by product obsolescence and detachment, and which elects recycling instead of the others principles of the 3 R's policy. The main focus of Communication and Environmental Education areas has been the call for separation with the purpose to recycle, making believe that this is the best contribution of citizens to waste problem. Although not the most sustainable route, it is the most widespread in the population. In order to analyze waste separation practices of Middle School students in Mainland Portugal, a questionnaire was applied to inquire about perception of garbage damages in the environment, about prospective perception of what happens to the planet if garbage is not recycled and about the frequency they separate waste at school, at home and at the mall. For the analysis of the results, all responses were coded and entered into a database (Statistical Package for the Social Sciences - SPSS (21.0) for Windows) and the dependent variables and independent variables - gender, geographic location, type of school and age- were measured. The results indicated that the information about waste problem is not itself sufficient to promote the practice of waste separation in society.

Keywords: Environmental Education, waste separation, environmental communication

A lógica do consumo e a consciência ambiental

As sociedades contemporâneas assistem atualmente a uma crise ambiental sem precedentes à escala planetária. Os impactos ambientais, determinados maioritariamente por opções de uma ideologia produtivista e por um desenvolvimentismo a qualquer custo, crescem a um ritmo alucinante. A crise ambiental é, portanto, o resultado da vertigem do progresso e do consumismo incontrolado, do esgotamento dos recursos naturais, do desencanto ambiental, da individualização narcísica, egocentrada e solitária.

Nesse sentido, é legítimo questionar qual a melhor abordagem relativamente à crise ambiental. Devemos aceitá-la como uma catástrofe inevitável, aceitando a perspetiva apocalíptica, deixando-nos entregues à ideia de futuras catástrofes? Ou devemos reconciliar-nos com o meio ambiente, adotando atitudes de prevenção para com a natureza e construindo uma nova noção de futuro?

Com ou sem perspetiva catastrofista, uma coisa é certa: não basta um despertar da consciência individual; é necessário redefinir o quadro ético. Contudo, no contexto das sociedades contemporâneas, pode dizer-se que esta redefinição se revela uma tarefa difícil. São sociedades de hiperconsumo, onde o desejo se configura como a principal mercadoria, num jogo de causa/efeito, pois é através dele que se gera mais consumo (Lipovetsky, 2006). Esta lógica do consumo é orientada para o prazer e é muitas vezes encarada com função terapêutica, tendo sido concebida para nos manter permanentemente insatisfeito. O ato de consumir passou a ser um imperativo de vida, contudo, o consumidor obtém apenas estados fugazes de prazer, uma felicidade ilusória e momentânea, uma vez que o ato de consumir já não serve apenas para saciar uma necessidade básica vital, porque se converteu, ele próprio, numa necessidade. O hiperconsumidor é alguém em busca de si mesmo, intimado constantemente à reinvenção e recriação de si próprio mas que nunca obterá o suficiente para pôr cobro à incessante insatisfação.

Neste sentido, pode dizer-se que é pelo imperativo do desejo que se gera o consumo: o consumo de um produto oferece ao consumidor apenas alguns minutos fugazes de prazer, levando-o a consumir outro produto, e assim sucessivamente. Esta tendência das sociedades contemporâneas implica que o valor tem de ser completamente calculável (e calculado), o que significa que está condenado a tornar-se algo sem valor. O problema é que é o consumidor que é «desvalorizado» ou, mais precisamente, desindividuo (Stiegler, 2004; 2005; Padrão, 2012).

Esta busca de satisfação, de felicidade, impondo uma existência vinculada à visibilidade, depende sobretudo do “olhar dos outros” (Debord, 1992). Assim, tudo o que tiver de ser aceite e cumprido pela sociedade deverá ajustar-se aos imperativos da sedução (Innenarity, 2009).

Garantir a atenção configura-se assim como uma dominação social e os média são os principais catalisadores da atenção, uma vez que atraem, dirigem, orientam e regulam a atenção das massas. Estes incutem promessas de felicidade através do discurso publicitário, incitando ao consumo contínuo como forma de integração numa sociedade que apenas considera que alguém é bem-sucedido se consumir avidamente bens materiais, ou, mais precisamente, se consumir produtos de determinadas marcas encaradas como troféus de sucesso. O indivíduo consome, quer para obter aceitação social através das suas posses materiais, quer para dissimular o seu próprio declínio existencial. Trata-se portanto de uma sociedade centrada em valores materiais, na qual a felicidade se mede pela capacidade de consumir, fazendo jus à conceção “consumo, logo existo”.

A invisibilidade e a imprevisibilidade do futuro são também responsáveis pelo facto de as sociedades contemporâneas serem sociedades de risco, onde o medo e a insegurança se tornaram dominantes e em que as necessidades visíveis foram substituídas por riscos invisíveis (Beck, 1986). E é nestas condições de imprevisibilidade, risco e opacidade que o indivíduo contemporâneo dá preferência ao imediatismo e à indiferença e não à constância do longo prazo. Quiçá o indivíduo consome para sentir que, diante desta insegurança, opacidade e imprevisibilidade, consegue ter algum controlo; ou porque aquilo que é vivido/consumido aqui e agora, já não lhe pode ser tirado.

Segundo Zizek (2010) vive-se numa aparente sociedade de escolha onde o mercado bombardeia o indivíduo para uma multiplicidade de escolhas, mas, na realidade, esta situação serve apenas para encobrir a ausência de qualquer escolha efetiva sobre a estrutura fundamental da sociedade, isto é, a liberdade de escolha é de facto uma ilusão. Somos forçados a viver como se fossemos livres, numa sociedade que todos os dias induz ao consumo. Todos os dias se consome numa liberdade de escolha ilusória, num tempo em que tudo é provisório, num tempo em que a vida é todos os dias alterada pelo avanço tecnológico, num tempo em que as tradições do passado não podem ser recuperadas e quase não se faz ideia do que trará o futuro. Como nota este autor, esta aparente liberdade de escolha é fonte de ansiedade porque se é constantemente obrigado a tomar decisões sem se ter consciência das consequências. É esta a nossa condição fundamental: sermos forçados a tomar decisões em situações de opacidade e intransparência.

Onde enquadrar a consciência ambiental? Como apelar então a uma ética do futuro, ou seja, a uma ética para com as gerações futuras? Como explicar que, ao viver o imediatismo se opta pela sobrecarga das gerações futuras, no sentido em que estas poderão já estar a trabalhar involuntariamente para nós? (Jonas, 1992).

A existência de ameaças reais para o futuro do planeta tem levado a uma progressiva tomada de consciência por parte da sociedade civil. À medida que iam ocorrendo desastres ambientais, a sociedade civil ganhava voz na praça pública e nos *médias*, através de manifestações e da formação de movimentos ecologistas, nomeadamente as ONG, que se constituíam como forças sociais, verdadeiros grupos de pressão em relação ao poder político.

Assim, e ainda antes de assistirmos à tomada de medidas pelos poderes políticos nacionais, fomos dando conta das políticas comuns internacionais, desde o Clube de Roma, em 1972, até ao presente, nomeadamente a Rio+20 e a Agenda 21. Estas políticas comuns internacionais, bem como os inúmeros movimentos criados em defesa do ambiente, são reveladores da evidência de uma crise ambiental que põe em causa a sobrevivência da humanidade.

Desde a década de 70, com a realização da Conferência de Estocolmo (1972), têm vindo a ser gizados e mobilizados debates e dinâmicas para uma nova relação entre o ser humano e ambiente, tendo sido abordado em 1992, na realização da ECO-92 no Rio de Janeiro, o conceito de desenvolvimento sustentável. Vinte anos depois, a mesma cidade foi espaço para mais uma reunião importante, a Conferência sobre o Desenvolvimento Sustentável também designada de Rio+20, onde se defendeu que o desenvolvimento sustentável deve ter em conta que o progresso das sociedades humanas deve ser medido pelas dimensões: económica, ecológica e social, renovando-se as intenções da ECO 92. Tornava-se então mais evidente que a sociedade deveria promover uma nova dinâmica baseada na sustentabilidade e na preservação dos recursos naturais, contudo, e apesar desse conhecimento e dessa intenção, as práticas nem sempre se têm revelado profícuas, e assiste-se hoje a problemas ambientais profundos e mesmo irreversíveis. Tal facto deve-se a muitos fatores entre os quais, a falta de vontade política de alguns países que não estão dispostos a abandonar o modelo tradicional de produção e consumo, ou mesmo à indiferença da sociedade civil.

Por conseguinte, nos dias de hoje, as ameaças ecológicas ou sociais não respeitam limites físicos ou políticos, pelo que não há possibilidade de se fugir à destruição do meio ambiente ou às modificações climáticas, por exemplo. A ideia de um mundo global, sem arredores, leva-nos a consciencializar que é cada vez mais difícil que os efeitos da degradação ambiental sejam passados para outros setores da sociedade, para regiões afastadas ou até para gerações futuras (Innerarity, 2009).

Leff (2000) remete para a necessidade de uma racionalidade ambiental que entende o sentido da identidade como um sistema de diferenças no qual se torne possível aceitar o reconhecimento do outro, a alteridade e a chegada do que ainda não é. Trata-se de uma nova

conceção de responsabilidade entre o próprio e o alheio, isto é, está-se perante a conceção de que tudo é comum a todos.

A problemática de resíduos e a educação ambiental no contexto escolar

O modelo que admitia a existência de arredores permitia pensar a existência de locais onde se podiam depositar os desperdícios. Sem arredores para colocar os desperdícios, emerge um novo problema: onde colocar os resíduos que produzimos?

Este é um dos grandes desafios da atualidade, uma vez que as sociedades contemporâneas se configuram na obsolescência dos produtos, no excesso, no “usa e deita fora”, no desapego, cabendo aos resíduos sólidos urbanos a maior e a mais volumosa parte desses desperdícios (apenas suplantados pelos produzidos pela indústria). O hiperconsumismo, a opacidade e o imediatismo geram, inevitavelmente, uma desmedida quantidade de resíduos.

Numa sociedade de consumidores globais, importa perceber que os resíduos que geramos diariamente, ao deixarem de estar visíveis no “nosso mundo”, não significa que tenham desaparecido. Apesar de já existirem alguns ecos que alertam quanto a esta problemática, nomeadamente através de fenómenos NIMBY (*Not in my back yard*) –que podemos considerar quase uma antinomia num mundo onde não há arredores– e o movimento totalmente oposto NIABY (*Not in anybody’s back yard*), pode afirmar-se que, se não for rapidamente alterado o paradigma consumista das sociedades atuais, a existência humana pode estar ameaçada.

A proposta já popularizada como solução no sentido da sustentabilidade é a fidelidade à política dos 3R’s, no sentido de se reduzir, reutilizar e reciclar resíduos. Contudo, as condutas mais comuns das sociedades contemporâneas elegem a reciclagem, em detrimento das restantes medidas, alterando a ordem de prioridade hierárquica da política.

Esta preferência pela reciclagem deve-se ao facto desta apresentar uma dupla face: a monetária e a da causa ambiental. Se atentarmos na reciclagem sob a perspetiva de «valorização de resíduos» verifica-se que ao utilizar-se o termo «valorização» se remete para um conceito económico que encerra a noção de «valor».

Somos portanto ludibriados com a quimérica valorização de resíduos, com as formas de compensação e mais-valias éticas no ato da compra e do consumo em prol de responsabilidade e consciência globais –pagando um preço mais elevado por incluir preocupações com o meio ambiente ou responsabilidade social perante os produtores– ou até com o absurdo de que ao consumirmos estamos de facto a ajudar a preservar o ambiente, utilizando-se expressões como: “sustentabilidade”, “verde” ou “amigo do ambiente”. Estas estratégias levam a um vazio de

responsabilidade relativamente aos atos intencionais do quotidiano, fazendo crer que consumir (e produzir resíduos) serve objetivos ecológicos. São estratégias que se configuram como paliativos, sem efeitos concretos, e só uma real mudança dos hábitos de consumo poderá ter o impacto pretendido ao nível da redução de produção de resíduos.

É nesse sentido que nos é imposta a separação com vista à reciclagem, desresponsabilizando-nos dos atos de produção de resíduos quando a praticamos. Apesar de se saber que a reciclagem não é a solução para esta problemática, serviu como ponto de partida para inúmeras campanhas educativas que, além de promoverem hábitos de separação seletiva de resíduos, também incutem nos cidadãos uma chamada de atenção para a exagerada produção de resíduos.

O apelo à separação de resíduos com vista à reciclagem tem sido a grande aposta das áreas da comunicação e da Educação Ambiental, fazendo crer que esta é a melhor forma de contribuição, por parte dos cidadãos, na resolução da crise. E apesar de não ser a via mais sustentável para a problemática de resíduos, é certamente a que está mais disseminada e consciencializada na população, facto que se revela notável numa sociedade onde a apatia e a indiferença parecem estar instaladas. Numa forma de garantir o que já foi alcançado neste âmbito, importa conhecer os fatores que podem motivar a separação de resíduos, nomeadamente: tempo; espaço; proximidade, quantidade e capacidade dos ecopontos; frequência de recolha; tradição; preocupações ambientais; conhecimentos ambientais e de reciclagem; variáveis demográficas e socioeconómicas; influência social; incentivos, recompensas e *feedbacks*.

A escola, enquanto agente fundamental nos processos de modelação de personalidade, de formação de valores e aquisição de conhecimentos, desempenha um papel importante relativamente às questões ambientais e, mais especificamente, na problemática dos resíduos. É, sem dúvida, à escola que cabe uma grande responsabilidade na formação de cidadãos responsáveis e conhecedores. É através da Educação Ambiental, num processo de aprendizagem permanente, que se fomenta a alteração de valores, mentalidades e atitudes, de modo a criar uma consciencialização profunda e duradoura, na sociedade, sobre os problemas associados com as questões ambientais. É através da Educação Ambiental que se tem de (re)significar a realidade do indivíduo na perspetiva da sustentabilidade, que se tem de alterar o paradigma consumista, que se tem de construir a consciencialização para a redução da produção de resíduos.

Assim sendo, cabe à escola um importante papel socializador na formação de uma literacia ambiental, de uma consciência ambiental e na promoção de práticas ambientais corretas, levando o indivíduo a compreender as implicações das suas decisões de consumo no destino final dos produtos. As escolhas dos consumidores, a sua responsabilidade individual, a mudança

dos padrões de consumo, a opção pela reutilização e prolongamento da vida útil dos produtos, são ações essenciais para que o ato de consumir deixe de ser uma necessidade vital e seja praticado apenas para saciar uma necessidade básica. A educação não se deve conformar com pequenas ações que acompanhem a compreensão do sistema de produção de resíduos. Compete à educação reforçar o marco conceitual a partir do qual se promove a transformação social para a diminuição de resíduos em detrimento do seu tratamento.

Caride e Meira (2004) consideram que a Educação Ambiental pode converter-se na principal contribuição para a resolução da crise ecológica, através da sua capacidade de elaborar e disseminar conhecimentos sobre o meio ambiente. Segundo os mesmos autores, a extensão desses conhecimentos, quer entre profissionais competentes, quer entre a população em geral, resultará numa redução do impacto negativo de certas atividades humanas sobre o meio ambiente. É o que se espera de uma Educação Ambiental forte frente a uma Educação Ambiental débil que só introduz informação, mas não uma transformação das realidades nas quais sobrevivemos.

A Educação Ambiental não se deve restringir apenas à perspectiva do desenvolvimento sustentável, mas deve realizar-se num espaço de crítica em que os indivíduos sejam capazes de reconstruir o significado da sua relação com o mundo (Sauvé, 2005). A Educação Ambiental assume assim no contexto da educação contemporânea uma dimensão importante, uma vez que a questão fundamental é a busca de um marco educativo compreensivo que contribua para a resolução dos principais problemas sociais e ambientais (Sauvé, 1999).

Em Portugal, só muito recentemente, a prevenção de resíduos se tornou numa meta política, com a implementação, em 2010, do Programa de Prevenção de Resíduos Urbanos (Despacho nº 3227/2010 de 22 de fevereiro). Nesse sentido, têm-se verificado numerosas iniciativas, maioritariamente destinadas a um público-alvo escolar, por parte de autarquias, escolas, entidades de gestão de resíduos, associações locais, entre outras. Torna-se assim essencial e urgente monitorizar a evolução e êxito dessas iniciativas, averiguando os conhecimentos e as atitudes dos indivíduos face ao tipo de medidas implementadas.

Segundo Iglesias (1998), a capacidade transformadora que se atribui à Educação Ambiental não corresponde simetricamente, nem aos recursos que nela se têm investido, nem à realidade das suas práticas. As expectativas criadas em torno à Educação Ambiental e a sobrecarga das exigências sociais que recaem sobre ela são elevadas, de tal forma que os seus referentes práticos podem ser, por essa razão, dececionantes para quem efetue uma análise à sua eficácia.

No sentido de se analisar os efeitos das iniciativas de Educação Ambiental, a nossa investigação procura a compreensão da crise ambiental e da problemática de resíduos, tomando como

objetivo fundamental averiguar acerca dos conhecimentos e atitudes dos alunos do Ensino Básico em Portugal Continental (escolhendo para o efeito de amostragem grupos do 2º ciclo) no que respeita à prática de separação de resíduos.

Metodologia: amostragem e tipo de abordagem

Esta investigação apresenta-se particularmente relevante e pertinente, porque pretende contribuir para o aumento de conhecimentos sobre a possível influência das variáveis sociodemográficas nos valores e nas conceções ambientais dos jovens, bem como refletir sobre o papel da Educação Ambiental na mudança social e na construção de uma cidadania ambiental em prol do decréscimo de produção de resíduos. Nesse sentido, após uma revisão da literatura existente sobre o tema, foi construído um questionário de raiz, aplicado entre março e maio de 2013, onde se indagava acerca da perceção sobre se o lixo prejudica o ambiente com a questão “Achas que o lixo prejudica o ambiente?”, onde se indagava também acerca da perceção prospetiva sobre o que acontece ao planeta Terra se o lixo não for reciclado, com a questão “O que achas que acontece ao planeta Terra se o lixo não for reciclado?”, e onde ainda se indagava acerca da frequência com que separam os resíduos na escola, na casa e no shopping. Estes três cenários vitais foram escolhidos pela sua capacidade de projetar os referentes da vida quotidiana dos alunos inquiridos. Casa, escola e local de compras, todos eles na versão pós-moderna de um lar localizado em aglomerações urbanas de tamanho variável, de um contexto escolar massificado e desindividualizado, assim como de um espaço comercial que tem conquistado e mudado as práticas do comércio.

A apresentação do questionário foi realizada em suporte escrito, sendo que existia um espaço reservado para as instruções e para o registo de alguns dados das pessoas respondentes (escola, sexo e idade), destacando-se aqui o cumprimento do anonimato que permitia, por um lado, que as crianças inquiridas tivessem garantida a sua confidencialidade e, por outro, que dela derivasse uma maior profundidade nas suas reflexões, assim como a sinceridade necessária para a validade da análise posterior dos dados. As perguntas foram formuladas com clareza e sem ambiguidades, com uma linguagem e vocabulário simples, de forma a que pudessem ser facilmente compreendidas pelos alunos.

No que respeita à quantificação, as perguntas do questionário foram pré-codificadas e as respostas foram sistematicamente introduzidas numa base de dados para o seu tratamento estatístico. No sentido de se reduzir a subjetividade, minimizou-se o contacto com a pessoa inquirida, aplicando-se questionários de autopreenchimento. No que respeita à utilização de

métodos controlados, efetuou-se uma seleção prévia de variáveis (tipo de escola, zona geográfica e género).

Neste questionário foram aplicados dois formatos de pergunta: aberta e tipo escala. A escala utilizada neste estudo foi a de tipo Likert de 5 pontos na qual se pedia ao inquirido que manifestasse a frequência de ação (sempre; quase sempre; às vezes; quase nunca; nunca).

Relativamente à população deste estudo, ela é o conjunto de todos os estudantes que, no ano letivo 2012-2013, estavam matriculados no 2º ciclo do Ensino Básico (5º e 6º anos) em Portugal Continental, da qual se selecionou a amostra e sobre a qual se fizeram generalizações. O tamanho da amostra foi estabelecido *a priori* em 384 alunos, fixando um erro de 5% e um nível de confiança de 95% e estimado para um nível de heterogeneidade de 50%, para uma população de 262422 alunos (dados recolhidos em *Pordata*, 23 de fevereiro de 2010; calculado através de Netquest–2001). A aplicação de cálculo de amostras referiu que esta deveria ser composta por 384 alunos, mas, neste estudo, a amostra real da investigação é formada por 405 alunos, pelo que se pode afirmar que possui um tamanho adequado, sendo até superior ao estimado como necessário para poder generalizar a informação recolhida.

Para selecionar a amostra participante no estudo, aplicou-se o método de amostragem probabilístico, que se baseia no princípio de equiprobabilidade (todos os indivíduos têm a mesma probabilidade de serem escolhidos para formar parte da amostra, assegurando a representatividade da amostra). De forma a garantir que a amostra é representativa da população, selecionou-se a técnica designada de amostragem por *clusters* (ou grupos); uma vez que não é possível obter uma listagem de todos os alunos do 2º ciclo do Ensino Básico e escolher aleatoriamente quais constituiriam a amostra, recorreu-se aos *clusters* (escolas) e dentro destes fez-se a seleção. É importante referir que as escolas foram escolhidas ao acaso.

Na variável idade, observou-se que os alunos da amostra tinham entre 9 e 13 anos, sendo que a maioria dos alunos tinham idades de 10 (39,3%), 11 (38,5%) e 12 (17,5%) (média de idades: 10,9; desvio padrão: 0,864).

No que respeita à distribuição dos alunos respondentes por género, a amostra é caracterizada por 57,8% indivíduos do sexo masculino e 42,2% indivíduos do sexo feminino. Esta não é uma característica exclusiva da amostra já que na composição da população da qual se extraiu a amostra os indivíduos do sexo masculino estão em número superior aos do sexo feminino (52% indivíduos do sexo masculino e 48% indivíduos do sexo feminino (dados recolhidos em *Pordata*, 23 de fevereiro de 2010)).

A caracterização das escolas sobre a qual incidiu este estudo é a seguinte:

- Ensino público-privado: a amostra é caracterizada por 82,2% indivíduos do ensino público e 17,8% indivíduos do ensino privado; esta não é uma característica exclusiva da amostra, já que na composição da população da qual se extraiu a amostra os indivíduos do ensino público estão em número superior aos do ensino privado (86,8% indivíduos do ensino público e 13,2% indivíduos do ensino privado (dados recolhidos em *Pordata*, 23 de fevereiro de 2010)).

- Território litoral-interior: a amostra é caracterizada por 61,2% indivíduos de escolas no litoral e 38,8% indivíduos de escolas no interior; esta não é uma característica exclusiva da amostra, já que na composição da população da qual se extraiu a amostra os indivíduos do litoral estão em número superior aos do interior (68,9% indivíduos do litoral e 31,1% indivíduos do interior (dados recolhidos em *Pordata*, 23 de fevereiro de 2010). Para este estudo baseamo-nos no nível NUTS¹ 3, considerando interior as regiões denominadas de: Ave, Tâmega, Entre Douro e Vouga, Douro, Alto Trás-os-Montes, Pinhal Interior Norte, Dão-Lafões, Pinhal Interior Sul, Serra da Estrela, Beira Interior Norte, Beira Interior Sul, Cova da Beira, Médio Tejo, Alto Alentejo, Alentejo Central, Baixo Alentejo e Lezíria do Tejo; e considerando litoral as regiões denominadas de: Minho-Lima, Cávado, Grande Porto, Baixo Vouga, Baixo Mondego, Pinhal Litoral, Oeste, Lisboa, Península de Setúbal, Alentejo Litoral e Algarve.

Para a validação do questionário, utilizaram-se as seguintes estratégias em alunos com características semelhantes às dos sujeitos de estudo: reflexão falada e estudo-piloto. Estas estratégias permitem conhecer diretamente a reação e os possíveis problemas relacionados com a terminologia, a estrutura e o conteúdo do questionário. Para as perguntas do questionário que se julgou necessário, aplicaram-se modificações com a finalidade de ficarem mais compreensíveis e portanto com maior validade em relação ao objeto da pesquisa.

Para a análise dos resultados, todas as respostas (abertas e fechadas) foram codificadas e introduzidas numa base de dados (Statistical Package for the Social Sciences – SPSS (21.0) para Windows). Efetuou-se mensuração das variáveis dependentes e das variáveis independentes – género, localização geográfica e tipo de escola– pelo teste qui-quadrado de Pearson e teste exato de Fisher, para permitir verificar a independência entre duas variáveis, bem como pelo teste Kruskal-Wallis.

Resultados

No que respeita à perceção sobre se o lixo prejudica o ambiente, o item “Achas que o lixo prejudica o ambiente?”, 98,8% dos alunos inquiridos consideraram que o lixo prejudica o ambiente e 1,2% responderam que não prejudica. Quando questionados “Porquê?” responderam 90,9% dos inquiridos (368 respostas). Os motivos que levam os inquiridos a responderem «sim» são: «porque causa poluição» (65,2%); «porque é prejudicial à saúde» (19,8%); «porque provoca morte» 9,0%; e «porque provoca alterações climáticas» (4,6%). Quanto aos motivos dos inquiridos que responderam «não», podemos ponderar que não são lineares uma vez que justificam o facto de acharem que o lixo não prejudica o ambiente com a

afirmação «porque o lixo é reciclado» (1,4%), deixando a possibilidade de se inferir que uma vez que o lixo é reciclado, não prejudica o ambiente.

Nos programas das disciplinas do 2º ciclo do Ensino Básico que abarcam esta problemática (Ciências Naturais) pode verificar-se que não existe ainda nenhum item exclusivamente dedicado aos resíduos:

- 5ºano: A água e atividades humanas (poluição da água; ETAR; preservação da água); Fatores que alteram a qualidade do ar (poluição do ar; preservação da qualidade do ar)
- 6ºano: Poluição (Como é a relação do Homem com o ambiente?; Quais as consequências da poluição?; Como reduzir os efeitos da poluição?)

Contudo, as respostas obtidas através deste estudo parecem evidenciar o conhecimento dos efeitos da produção de resíduos, que apenas implicitamente estão contemplados nos programas. Outros elementos do contexto formal podem levar à aquisição de conhecimentos acerca dos efeitos dos resíduos quando não haja lugar a reciclagem; contudo os indivíduos percebem a informação ambiental através de múltiplos canais, sendo um deles os meios de comunicação, nomeadamente a publicidade. Uma campanha publicitária dirigida a fomentar a separação de resíduos tem vindo a ser produzida na televisão em Portugal desde 1999 pela “Sociedade Ponto Verde” (empresa privada, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1996). Um estudo que se debruçou sobre o trabalho desenvolvido pela “Sociedade Ponto Verde” inferiu que este foi de grande importância, tendo-se verificado, na criação da campanha: a preocupação na promoção da formação de uma consciência ambiental, veiculando mensagens com objetivos didáticos, ensinando e desafiando os recetores a separar os resíduos; a preocupação na promoção de literacia no que respeita à separação e reciclagem, bem como na promoção de práticas de separação corretas; e a preocupação em alfabetizar o cidadão em relação às práticas sustentáveis, promovendo a separação e a reciclagem como elementos de uma cidadania consciente, responsável e proativa na questão ambiental (Padrão, 2014). Ainda no mesmo estudo é possível constatar-se que a “Sociedade Ponto Verde” fez uso de múltiplas estratégias e procedimentos, sendo de destacar: a antítese (40%) como estratégia linguística que reforça o retorno do ato de separação e os atos ilocutórios assertivos (44%) que acentuam a certeza da opção benéfica do ato de separação; o predomínio do lúdico (45%), uma estratégia de encantamento e de sedução, cujo objetivo é propiciar prazer e bem-estar, remetendo para a fidelização dos recetores; o uso de nota de culpa/infração, elogios/incentivos e/ou prémio/recompensa; o uso de modelos sociais a imitar/reproduzir com o recurso a personalidades/figuras públicas e/ou a ações de ajuda/solidariedade; o uso da criança, figurando como protagonista na maioria dos anúncios (47%), fomentando sentimentos de proteção e o apelo ao compromisso intergeracional; o uso de outras linguagens, cor, música,

símbolos, com o intuito de criar espaços de sedução e envolvimento e de atrair a atenção dos diferentes públicos (Padrão, 2014).

Acerca da percepção prospectiva sobre o que acontece ao planeta Terra se o lixo não for reciclado, no item “O que achas que acontece ao planeta Terra se o lixo não for reciclado?”, obtiveram-se 373 respostas, ou seja, responderam 92,1% dos inquiridos, sendo que todos responderam «sim» à questão “Achas que o lixo prejudica o ambiente?”. Assim, para 55,5% dos alunos inquiridos, a poluição do planeta é o resultado do lixo não ser reciclado; 30,8% consideram que o destino do planeta Terra é a sua morte; 12,34% consideram que o destino se prende com as alterações climáticas; e para 8,1% o mau cheiro constitui o maior problema.

Estes resultados estão em consonância com o estudo realizado por Strife (2012) no qual se verificou que a maioria das crianças partilha sentimentos pessimistas e apocalípticos quanto ao futuro do planeta, sugerindo que muitas dessas crianças são ecofóbicas (medo dos problemas ambientais), podendo haver implicações na participação destas em questões ambientais.

A lógica de se esperar o pior não deixa espaço para imaginar qualquer outra coisa nem supor qualquer outra hipótese, levando a que a verdadeira natureza da crise continue a ser ignorada (Innerarity (2009). Estas respostas podem também ser configuradas à luz do pensamento de Zizek (2010) quando refere a existência da ameaça de rutura ecológica, remetendo também para um final apocalíptico.

A quase totalidade das respostas é reveladora da consciencialização acerca da degradação do planeta, verificando-se mesmo a presença de uma resposta que refere o “mau cheiro” como uma das consequências do “lixo”. Esta resposta evidencia um conhecimento físico e sensorial e, por isso, mais facilmente apercebido, consciencializado uma vez que pode ser comprovado no quotidiano.

Por último, relativamente à frequência de separação, respondeu a totalidade dos inquiridos, à exceção do item referente ao shopping ao qual responderam 99,8% dos inquiridos (404 respostas). Assim, verificou-se que (Tabela nº 1):

Tabela nº 1 – Frequência de separação de resíduos no shopping, em casa e na escola por alunos do 2º ciclo

	FREQUÊNCIA DE SEPARAÇÃO NO SHOPPING		FREQUÊNCIA DE SEPARAÇÃO EM CASA		FREQUÊNCIA DE SEPARAÇÃO NA ESCOLA	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
sempre	187	46,3	180	44,4	147	36,3
quase sempre	91	22,5	77	19,0	83	20,5
às vezes	72	17,8	85	21,0	87	21,5
quase nunca	25	6,2	22	5,4	27	6,7
nunca	29	7,2	41	10,1	61	15,1
Total	404	100,0	405	100,0	405	100,0

Fonte: Elaboração própria

- O local onde os inquiridos separam com maior frequência é no shopping com 68,7% dos inquiridos a referir que separam «sempre» ou «quase sempre», seguido do local casa com 63,4% e, por último, a escola com 56,8%;

- O local onde os inquiridos separam com menor frequência é na escola com 21,8% dos inquiridos a referir que «nunca» ou «quase nunca» separam, seguido do local casa com 15,5% e, por último, o shopping com 13,4%.

Um estudo recente, sobre a prática de separação de resíduos por parte dos adultos, demonstrou que a separação de resíduos “possui ainda uma grande margem de progressão” (Rodrigues, 2013, p. 73), uma vez que em cerca de 44% esta prática não tem carácter sistemático². Esta margem de progressão possível também se confirmar noutros países próximos, como Espanha, no qual um estudo do seu Instituto Nacional de Estatística sobre Lares e Meio Ambiente realizado no ano de 2009, informava que três em cada quatro lares separam o papel, o vidro e as embalagens de plástico e metal, enquanto seis em cada dez separam resíduos orgânicos. Pode ainda acrescentar-se que a prática da separação está abaixo de 50% relativamente aos resíduos procedentes de escombros e restos de obras menores (36,6%), óleos de cozinha (24%), produtos químicos, pinturas e produtos de limpeza (21,1%) e lâmpadas fluorescentes (19,9%). Esta situação pode dever-se ao facto de os sistemas de gestão com pontos de recolha específica para este tipo de resíduos estarem a implementar-se de modo desigual (número de ecopontos, ecocentros, etc.) nos diferentes municípios, que têm a seu cargo a principal administração responsável por estes assuntos (Instituto Nacional de Estadística, 2009).

Analisando as questões deste estudo em função das variáveis independentes género, localização geográfica e tipo de escola (pública ou privada), para um nível de significância de 5%, constatou-se o seguinte:

No que respeita ao item “Achas que o lixo prejudica o ambiente?”, não se observou associação estatisticamente significativa relativamente ao género ($p=0,076$), localização geográfica ($p=0,653$), tipo de escola ($p=0,217$) e ($p=0,134$).

Analisando a questão “Porquê?”, não se observou associação estatisticamente significativa com localização geográfica ($p=0,200$) e tipo de escola ($p=0,120$), e observou-se associação estatisticamente significativa com o género ($p=0,033$). Uma vez que foi verificada associação global entre as variáveis, foram calculados os resíduos ajustados, não se verificando evidências de associação significativa entre categorias, dado todos os resíduos ajustados serem inferiores a 1,96 em valores absolutos.

Quanto ao item “O que achas que acontece ao planeta Terra se o lixo não for reciclado?”, não se observou associação estatisticamente significativa com género ($p=0,061$), tipo de escola ($p=0,072$) e observou-se associação estatisticamente significativa com zona geográfica ($p=0,033$). Uma vez que foi verificada associação global entre as variáveis, foram calculados os resíduos ajustados, constatando-se evidências de associação significativa entre categorias: dos alunos que responderam «o planeta sofre alterações climáticas», existe uma menor probabilidade de estes serem do interior (resíduo ajustado: -2,1) e dos alunos que responderam «o planeta fica poluído e morre» existe uma menor probabilidade de estes serem os que têm 11 anos (resíduo ajustado: -2,2).

Relativamente à frequência de separação, não se observou associação estatisticamente significativa com o género nos locais casa ($p=0,498$) e escola ($p=0,084$); com a zona geográfica no local shopping ($p=0,432$); e com o tipo de escola no local casa ($p=0,660$).

Porém, observou-se associação estatisticamente significativa da frequência de separação com o género no local shopping ($p=0,010$); com a zona geográfica nos locais casa ($p=0,005$) e escola ($p=0,000$); e com o tipo de escola nos locais shopping ($p=0,012$) e escola ($p=0,000$).

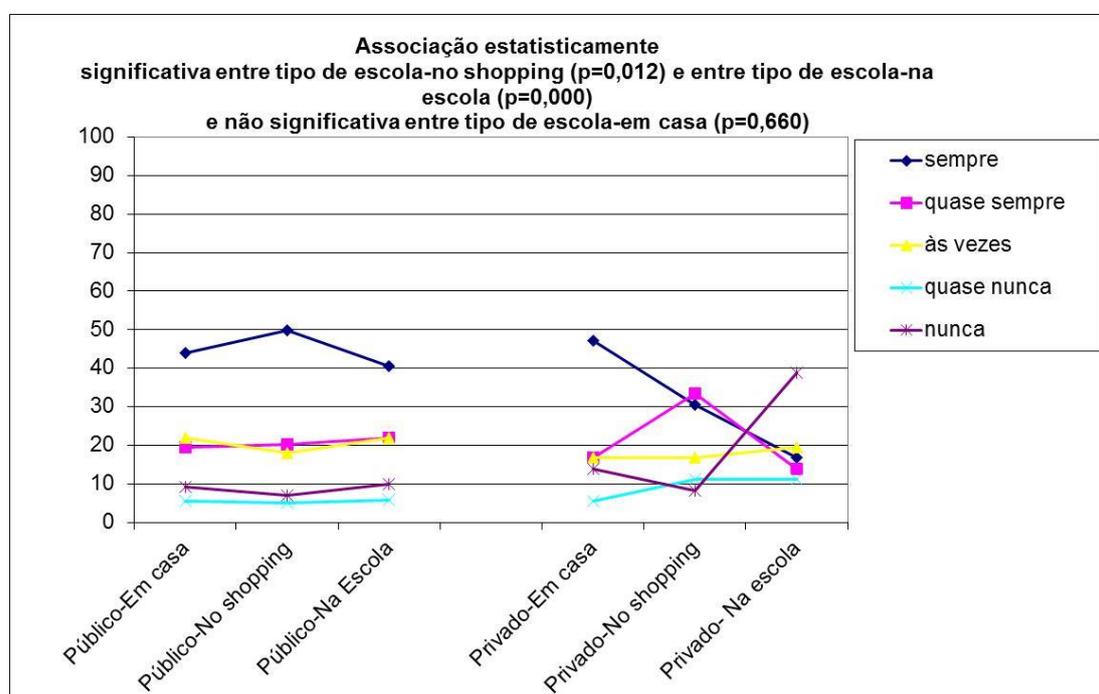
Uma vez verificada associação global entre variáveis, foram calculados os resíduos ajustados. Assim, no que diz respeito à variável independente género, não se verificaram evidências de associação significativa entre categorias dado todos os resíduos ajustados serem inferiores a 1,96 em valores absolutos.

Nas restantes variáveis independentes verificaram-se evidências de associação significativa entre categorias. Portanto, no que respeita à zona geográfica, existe uma maior tendência para os alunos que efetuam «sempre» separação na escola serem do interior (resíduo ajustado: 5,3) e para os que «nunca» efetuam separação na escola serem do litoral (resíduo ajustado: 2,4) e uma menor tendência para os alunos que efetuam «sempre» separação na escola serem do

litoral (resíduo ajustado: -4,2), para os que «nunca» efetuam separação na escola serem do interior (resíduo ajustado: -3,0) e para os que «quase sempre» efetuam separação na escola serem do interior (resíduo ajustado: -2,0).

Quanto ao tipo de escola, existe uma maior tendência para os alunos que «nunca» efetuam separação na escola serem do setor privado (resíduo ajustado: 5,2); enquanto se verifica uma menor tendência para os alunos que efetuam «sempre» separação na escola e no shopping serem do setor privado (resíduo ajustado: -2,8 e -2,0, respetivamente) e para os que «nunca» efetuam separação na escola serem do setor público (resíduo ajustado: -2,4) (Gráfico nº 1).

Gráfico nº 1 - Frequência de separação de resíduos consoante o tipo de escola (público-privado)



Fonte: Elaboração própria

Conclusões

Após a análise efetuada, os resultados permitiram-nos constatar que os alunos do 2º ciclo do Ensino Básico possuem já uma consciência e literacia ambientais, uma vez que sabem que os resíduos prejudicam o ambiente, utilizando expressões como “porque causa poluição”, “porque é prejudicial à saúde”, “porque provoca morte”, “porque provoca alterações climáticas” para descrever o impacto dos resíduos no ambiente. Também no que respeita ao impacto dos resíduos no planeta Terra, os alunos mostraram saber que, se os resíduos não forem reciclados, este sofreria consequências nefastas, tendo mesmo utilizado expressões como “o planeta Terra fica poluído”, “o planeta Terra morre”, “o planeta Terra sofre alterações climáticas”, “o planeta Terra fica com mau cheiro” e “o planeta Terra fica poluído e morre”.

Estes alunos apesar de apresentarem uma consciência e literacia ambientais, não parecem, na sua maioria, ter uma praxis de separação de resíduos e de preservação do ambiente através do gesto de cidadania colaborativa em relação à gestão ambiental, uma vez que se verifica que a atividade de separação (casa, escola e shopping) não é frequente em cerca de 40% dos inquiridos.

Os resultados permitiram ainda demonstrar que estes alunos possuem menos hábitos de separação de resíduos no espaço escola face a outros como casa ou shopping, sendo que se constatou que o local onde os inquiridos separam com menor frequência é a escola (21,8% «nunca» ou «quase nunca» separam), seguido do local casa (15,5%) e, por último, o shopping (13,4%).

Ao constatar este facto, é-nos permitido questionar sobre este fenómeno e se a ausência deste hábito é menor devido à falta de condições na escola para efetuarem separação (por exemplo, não existirem ecopontos, ou estes não existirem em número suficiente) ou por não ser ainda um hábito estimulado ou automatizado. Os resultados levam-nos a levantar como hipótese a possibilidade de não existirem as condições ideais na escola para o fazerem, uma vez que, sempre que têm essa possibilidade, estes alunos parecem efetuar a separação de resíduos, nomeadamente no shopping e em casa. Aliás, é no shopping que os inquiridos separam com maior frequência (68,7% separam «sempre» ou «quase sempre»), seguido do local casa (63,4%) e, por último, a escola (56,8%). Não deveria ser a escola um espaço de socialização e contribuir decisivamente para a formação de cidadãos ambientalmente responsáveis?

Pode-se também verificar que estes alunos apresentam diferentes noções sobre o impacto dos resíduos no ambiente e no planeta, levando-nos a questionar se haverá ou não uniformização de abordagens relativamente à Educação Ambiental. Para a maioria dos inquiridos, a poluição é o termo mais associado ao impacto dos resíduos no ambiente («porque causa poluição») e no planeta («o planeta Terra fica poluído»; «o planeta Terra fica poluído e morre»). Esta questão poderá guiar as estratégias de educação e comunicação no sentido de se explorar o conceito de poluição. Algumas respostas dos inquiridos parecem denotar alguma transversalidade de temáticas: em alguns casos refletiram sobre as consequências dos resíduos em relação à saúde («porque é prejudicial à saúde»); noutros casos abordaram as alterações climáticas como consequência dos resíduos no ambiente («porque provoca alterações climáticas») e no planeta («o planeta Terra sofre alterações climáticas»). Verifica-se que algumas das respostas partilham sentimentos pessimistas e apocalípticos, quer quanto ao impacto dos resíduos no ambiente («porque provoca morte»), quer quanto ao futuro do planeta («o planeta Terra morre»; «o planeta Terra fica poluído e morre»), denotando-se aqui que estes alunos foram alvo de uma abordagem da crise ecológica sob a perspetiva apocalíptica. As respostas permitiram ainda

verificar que estes alunos associam a uma sensação olfativa negativa o facto dos resíduos não serem reciclados («o planeta terra fica com mau cheiro»). Poderá também esta ser uma questão interessante no sentido de apontar para o imperativo da separação de resíduos através dos sentidos, tema que se enquadra na Educação Ambiental pela arte.

Assim, permitimo-nos concluir que:

- A informação acerca da problemática de resíduos não é por si só suficiente para promover a prática de separação de resíduos no conjunto da sociedade. Apesar de se poder afirmar a existência de uma consciência e de uma literacia relativamente à problemática de resíduos, existe uma desadequação entre esta realidade e as práticas reais. Portanto, o envolvimento dos alunos em projetos que vão para além da sala de aula, no sentido de se promover a reconstrução de conhecimentos e valores ambientais, deve ser operacionalizado pelas escolas;

- Por último, a informação acerca da problemática de resíduos, ou sobre os contentores a utilizar, não é por si só suficiente para incrementar a prática de separação de resíduos. Menos ainda para promover a prática da redução na produção de resíduos, ou o hábito da reutilização de materiais, e para fomentar a reflexão sobre o modelo de consumo que suporta a sociedade em que vivemos.

Referências bibliográficas

- BECK, Ulrich. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine Andere Moderne Frankfurt: Suhrkamp, 1986.
- CARIDE, José & MEIRA, Pablo. Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- DEBORD, Guy. La société du spectacle. 3e édition. Paris: Éditions Gallimard, 1992.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA. Despacho nº 3227/2010 de 22 de fevereiro. Diário de República Eletrónico. Disponível em: <<http://dre.pt/>>. Acesso em: 3 dez. 2015.
- IGLESIAS, María Lucía. A educación ambiental na administración pública local: dez estudos de caso en Galicia. (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación, Espanha, 1998.
- INNERARITY, Daniel. A Sociedade Invisível. Lisboa: Teorema, 2009.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Encuesta de Hogares y Medio Ambiente. Tres de cada cuatro hogares separan vidrio, papel y envases. Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística. Disponível em: <<http://www.ine.es/revistas/cifraine/0609.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2014.
- JONAS, Hans. Philosophische Untersuchungen und Metaphysische Vermutungen. Frankfurt: Inzer, 1992.
- LEFF, Enrique. Espacio, lugar y tiempo: la reapropiación social de la naturaleza y la construcción local de la racionalidad ambiental. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 1, 57-69, 2000.
- LIPOVETSKY, Gilles. Le bonheur paradoxal. Essai sur la société d'hyperconsommation. Paris: Éditions Gallimard, 2006.
- NETQUEST. Netquest. Panel de enquestas online. Disponível em: <http://www.netquest.com/panel_netquest/calculadora_muestras.php>. Acesso em : 5 jan. 2013.
- PADRÃO, M.aria João. A arte da dança – a construção da experiência estética e o seu potencial psicoterapêutico na anorexia nervosa. (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia, Portugal, 2012.
- PADRÃO, Joana. Educação e comunicação ambiental: análise de publicidade emitida na televisão portuguesa para a minimização do impacto de resíduos. (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela, Faculdade de Ciências da Educação, Espanha, 2014.
- PORDATA. Base de dados Portugal Contemporâneo. Coordenação de António Barreto, FFMS - Fundação Francisco Manuel dos Santos. Disponível em: <<http://www.pordata.pt>>. Acesso em: 7 fev. 2013

- RODRIGUES, João. Sistema pay-as-you-throw. Estudo de implementação de um instrumento económico de incentivo. (Tese de Mestrado). Universidade do Porto, Faculdade de Economia, Portugal, 2013.
- SAUVÉ, Lucie. La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo e integrador. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1(2), 7-26, 1999. Disponível em: <http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/5/2.Sauve.pdf>. Acesso em 17 jan. 2014.
- SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 317-322, 2005.
- STIEGLER, Bernard. De la misère symbolique 1. L'époque hyperindustrielle. Paris: Éditions Galilée, 2004.
- STIEGLER, Bernard. De la misère symbolique 2. La Catastrophe du sensible. Paris: Éditions Galilée, 2005.
- STRIFE, Susan Jean. Children's Environmental Concerns: Expressing Ecophobia. *The Journal of Environmental Education*, 43:1, 37-54, 2012.
- ZIZEK, Slavoj. Da tragédia à farsa. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2010.
-

Ernst Wagner*Academia de Belas Artes, Dep. de Educação Artística de Munique, Alemanha
ernst@wagner-mchn.de***RESUMO**

O artigo reflete sobre a ideia de "Consciência Cultural" na educação artística em relação a diferentes abordagens. A promoção da conscientização cultural é principalmente necessária no contexto da política, quando se trata de diálogo intercultural, construção de identidade cultural, criação de criatividade ou suporte ao desenvolvimento sustentável. Mas também podemos encontrar discursos similares na educação artística, como o conceito de "*Bildung*" (desenvolvimento pessoal), o aspecto de criatividade para fomentar a empregabilidade e por este crescimento económico, a dimensão social e política voltada para a coesão e fortalecimento social e por último, mas não menos importante, a abordagem cultural com o amor às artes e o desenvolvimento do património cultural no futuro. É óbvio que ambas as abordagens sobre a conscientização cultural, uma no âmbito da política e a outra no da educação artística, combinam. O artigo discute na sua parte principal um conjunto de diferentes entendimentos relacionados com as respetivas filosofias básicas subjacentes. Também desenvolve um modelo que permite sintetizar os aspectos mais relevantes. As dimensões necessárias para serem "conscientes culturais" serão explicadas e isso levará a um modelo educacional que endereça para competências, atitudes e conhecimento específicos. A conclusão solicitará a relação da prática e da ciência na educação artística neste contexto e fornecerá alguns critérios para o desenvolvimento de um conceito mais elaborado, baseado na pesquisa que deverá ser desenvolvida no futuro. Este artigo baseia-se no desenvolvimento conceptual como seu procedimento metodológico. O objetivo é criar uma estrutura que permita relacionar a educação artística com os discursos globais atuais sobre educação e cultura. Este quadro pode ser usado para desenvolver currículos, métodos de ensino e de aprendizagem, planos de aula em educação não formal e formal.

Palavras-chave: consciência cultural; modelo educacional; dimensões na educação artística.

ABSTRACT

The paper reflects on the idea of 'cultural awareness' in respect to two questions. How is this concept used in the context of UNESCO and the European Union? In which ways can arts education contribute to cultural awareness? For UNESCO it is one of the main pillars within the 'Universal Declaration on Cultural Diversity', for Europe it is considered as one of eight key competences for lifelong learning. The article discusses this range of different understandings in regards to the underlying basic philosophies and develops a model that allows to synthesize the most relevant aspects. In the next step it will explore the possible scope of application, relating cultural awareness to today's challenges (UNESCO Seoul Agenda), intercultural understanding, sustainable development, participation and/or global citizenship. The dimensions that are necessary to be 'cultural aware' will be explained in the next part and this leads to an educational model that addresses specific skills, attitudes and knowledge.

The last part will ask for the role of arts education in this context. We can find different approaches in arts education like the concept of 'Bildung' (personal unfolding), the creativity approach to foster employability and by this economic growth, the social and political dimension addressing aspects of social cohesion and empowerment and last but not least the cultural approach related to arts for art's sake and development of cultural heritage into the future.

The paper uses text analysis, historical research and conceptual development as methodological procedures. Its objective is to develop a framework that allows to relate arts education to current global discourses on education and culture, mainly in the context of UNESCO. This framework can be used to develop curricula, methods of teaching and learning, lesson plans in non-formal and in formal education.

Keywords: cultural awareness; UNESCO; educational model; dimensions in arts education.

Introdução

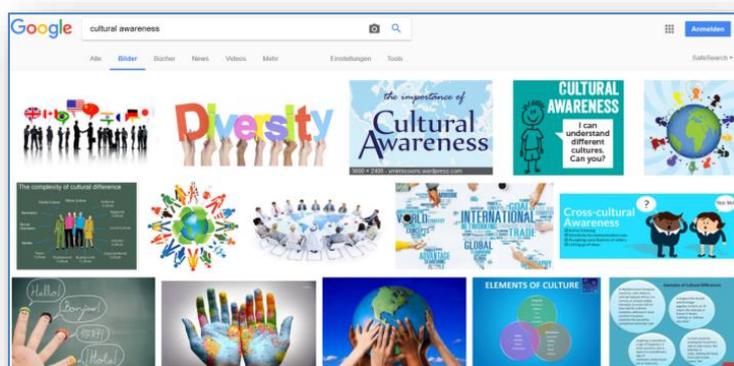


Figura 1: Screenshot Google - pesquisa de imagens: "Consciência Cultural" (10.10.2017)

Se quisermos procurar compreender um termo específico, em que contextos é usado e como é associado, é muito útil procurar as imagens do Google. Utilizando esta prática com o termo "Consciência Cultural", o Google apresenta como primeiro resultado, o que está acima apresentado na figura 1, mostrando os primeiros quinze *hits*. Já à primeira vista é óbvio que a compreensão geral da "Consciência Cultural" tem uma relação muito forte e dominante com o conceito de "compreensão intercultural". Encontramos representações visuais do mundo inteiro (mapa, globo), de grupos de pessoas que apresentam uma mistura diversa e de mãos com dedos distintos ou cores de pele. Por outro lado, é óbvio que os documentos de políticas ou considerações académicas são baseados num entendimento muito mais amplo do termo Consciência Cultural, incluindo mais aspectos, para além da abordagem intercultural

- A consciência cultural também relacionada com o conceito de identidade cultural;
- Forte referência da expressão cultural e criação;
- Abordagem da criatividade como uma competência interdisciplinar;
- Consciência cultural também relacionada com o modo de vida cultural ou estilo de vida.

Eu seleccionei estes quatro como os mais interessantes e relevantes no momento. Mas antes de considerar as dimensões de um entendimento mais amplo, analisarei de perto a forma como a

dimensão intercultural pode ser entendida no nosso contexto, como a educação artística pode estar relacionada com isto e se já temos os primeiros conceitos que fornecem ideias ou estruturas para o desenvolvimento de práticas.

Abordagens

Consciência Intercultural

As seguintes considerações baseiam-se no pressuposto de que enfrentamos e enfrentaremos enormes mudanças demográficas e aumento da migração em todo o mundo, desencadeadas pelas mudanças climáticas, pobreza, guerras e facilitadas por novas formas de mobilidade e comunicação digital. Isso levará à transformação, desejada ou não, de todas as sociedades. Em cada vez mais sociedades multiculturais, temos que aprender a viver juntos, pelo menos de forma pacífica. Portanto, temos que desenvolver pontos de vista multilaterais que nos ajudem a compreender ambientes sociais culturalmente diversos e a responder aos desafios do diálogo intercultural. A consciência cultural significa ser sensível à diversidade cultural (ver abaixo), compreender a própria cultura e a própria identidade cultural única, formada pela diversidade, reconhecer a diversidade cultural como a principal herança da humanidade e desenvolver a tolerância em relação às identidades culturais dos outros'. A diversidade cultural permite que a identidade e a diferença sejam continuamente redefinidas. Como as situações que precisam de competências interculturais, muitas vezes são moldadas por mal-entendidos ou incompreensão, a consciência intercultural é uma componente essencial da harmonia social, da cidadania e da criação de uma sociedade pacífica. Consciência Intercultural e educação artística: O Relatório Mundial da UNESCO sobre "Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural" afirma que "a educação artística pode ajudar a abordar o etnocentrismo, os preconceitos culturais, os estereótipos, os preconceitos, a discriminação e o racismo" (UNESCO 2009). Esta é uma forte declaração sobre as potencialidades e o poder da educação artística. Para não esperar demais, devemos considerar que a educação artística não é a única forma de enfrentar estes desafios. Na escola, por exemplo, podemos encontrar mais matérias que possam interagir com a compreensão intercultural, como as línguas, a história, todos os assuntos relacionados com as ciências sociais, etc. Mas as artes (principalmente as artes visuais, a música e a dança, como formas de arte que são independentes da linguagem) oferecem oportunidades adicionais específicas. As artes podem delinear um plano de como lidar com a experiência fundamental e elementar da diversidade e da falta de familiaridade, da alienação, da experiência de algo que é estranho para nós (o trabalho de arte, o produto cultural, o modo de expressão cultural). Assim, o aprendiz geralmente precisa de uma "tradução" para um "idioma" que ele ou ela possa

entender. Discutindo o tópico num meta-nível, podemos afirmar que a educação artística, o desafio da diversidade, enfoca o impacto social da aprendizagem artística, visando a coesão social e a participação cultural de todos os grupos na prática artística, na cultura e na sociedade. Podemos considerar este tipo de abordagem como "educação através das artes" (Lindström, 2012), pois utiliza as artes para um objetivo que está relacionado com um impacto principalmente social de forma normativa, no nosso contexto, no âmbito dos direitos humanos e assim, pode ser refletido contra o conceito de educação (global) de cidadania (<https://en.unesco.org/gced>).

Conceitos: São úteis três categorias para desenvolver um perfil intercultural claro e distinto da prática da educação artística. Eles são baseados nos diferentes tipos de relacionamento ou interação entre culturas, os conceitos de multi, inter e transculturalidade:

- A multiculturalidade está relacionada com situações que são moldadas por culturas separadas e diversas como unidades autónomas, ou coexistindo como recipientes num navio.
- A interculturalidade segue a ideia de unidades novamente amplamente fechadas, cujos movimentos agora interagem, como bolas de bilhar, podendo assumir diferentes dinâmicas.
- A transculturalidade, por sua vez, parte das culturas como construções sem fronteiras claras, que já estão misturadas de muitas maneiras e que, como no caso dos rizomas, estão entrelaçadas numa teia indissolúvel de influências, aquisições, demarcações, destruições, etc.

Podemos encontrar as três categorias de interação cultural simultaneamente nas nossas sociedades e, portanto, na educação artística. Neste contexto, temos que desenvolver métodos que refiram as diferentes abordagens, quando se trata de conscientização intercultural na educação artística. Uma abordagem multicultural na educação artística pode levar-nos às seguintes práticas: Os estudantes lidam criativamente com manifestações artísticas desconhecidas e convenções estéticas; analisam e avaliam criticamente expressões artísticas no contexto da respetiva visão de mundo; compreendem diferentes conceitos de interação cultural, como simultaneidade ou destruição; são capazes de interpretar culturais estrangeiras e experiências de alteridade; podem comparar culturas e apreciar a diversidade como um valor em si mesmo; e têm as competências para criar e moldar formas características de auto-expressão cultural. No contexto intercultural, a educação artística pode promover as seguintes competências: Desenvolver posições artísticas na relação refletida com os outros e em diálogo

com os outros. Projetar para grupos alvo (não familiares). Trocar ideias, colaborar com outros "autores", *designers*, criadores; iniciar e criar formas de diálogo e de interação. Compreender e dar forma a obras de arte e processos artísticos como mensagens culturalmente condicionadas. Reconhecer as interações entre culturas em termos de potenciais construtivos-produtivos ou potenciais de conflitos. Uma abordagem transcultural enfatizará os seguintes aspectos: alimentar conscientemente a própria produção artística de fontes culturais diferentes e até mesmo díspares e juntá-las a novos conceitos artísticos. Compreender processos culturais de amalgama, tradução, apropriação, transformação, aquisição ou integração. Criar em conjunto com pessoas de outras origens culturais. Compreender objetos da cultura, de consumo global ou "arte global" em termos do seu caráter híbrido. Descobrir processos abrangentes ou universais no desenvolvimento da cultura.

Consciência sobre a identidade cultural

Explorar e, posteriormente, respeitar e apreciar as culturas de outras pessoas, como já foi mencionado acima, é um ponto de partida e este é o imperativo para estabelecer a confiança que está enraizada numa profunda apreciação da própria cultura. Para isso é fundamental reconhecer a evolução perpétua, dinâmica e aberta da cultura (versus uma compreensão estática e delimitada da cultura) e seu valor tanto em contextos históricos, como contemporâneos.

Abordagens antropológicas (Baumert 2002, p. 113) identificaram quatro estratégias diferentes para a compreensão do mundo, buscando orientação no mundo e sua modelação. Essas abordagens não são sujeitas a intercâmbio e não podem ser categorizadas por classificação. Elas referem-se a: cognitivo-instrumental, ético-avaliador, estético-expressivo e constitutivo-religioso. Nas sociedades de hoje, elas são representadas, por exemplo, não apenas nos currículos escolares:

- abordagem cognitivo-instrumental em temas como as ciências naturais e a matemática;
- abordagem ética-avaliadora em temas como história, economia, educação cívica ou estudos jurídicos;
- abordagem estético-expressiva das artes visuais, música, teatro, literatura e dança ou desporto;
- abordagem constitutiva - a busca por "razões finais" - por temas como filosofia, ética ou religião.

No nosso contexto, apenas a educação que integra as quatro dessas abordagens numa relação bem equilibrada - merece ser chamada de educação, no sentido de que ela lida com a condição antropológica dos seres humanos. A identidade cultural pode ser considerada como consequência e resultado da educação neste sentido amplo. A construção da identidade cultural

é tarefa de todas as disciplinas em todos os momentos, porque o seu desenvolvimento é um processo ao longo da vida, e é sempre múltiplo e fluido.

Consciência sobre identidade cultural e educação artística: a educação artística é responsável pela abordagem estético-expressiva. É, na primeira etapa, a educação nas artes. Mas a identidade cultural é mais ampla, a mudança, a vibrante e viva consciência do próprio pensamento e comportamento nas quatro dimensões. A consciência significa aqui que o aprendiz tem conhecimento sobre esta constituição antropológica, considera-a importante e procura desenvolvê-la de forma equilibrada. Assim, a identidade cultural deve ser desenvolvida pelo indivíduo em contextos transdisciplinares. E isto é crucial para a educação artística - inclui a possibilidade de projetar ou produzir algo, ser criativo e viver a cultura e expressar-se com meios artísticos. Essa ideia está intimamente relacionada com o conceito de indivíduo responsável, dinâmico e equilibrado, cujo modo de existência é definido por atitudes de empatia, sensibilidade, abertura e curiosidade em todos os bens culturais e formas de expressão, pelo prazer da estética e da beleza, e pela apreciação das artes e da cultura.

Desenvolver um sentido de identidade cultural requer competências artísticas entre outros. Por exemplo, as crianças aprendem a ouvir música e tocar um instrumento, cantar, apreciar imagens e projetá-las, assistir movendo corpos e dançar, observar o teatro e agir - como parte de seu próprio desenvolvimento holístico. Em ambientes formais e não formais, padrões de qualidade específicos da arte (relacionados a um cânone de formas tradicionais ou formas experimentais, abertas) são usados no desenvolvimento dessas capacidades artísticas.

Conceitos: esta abordagem baseia-se na educação do património, pedindo as raízes, de onde um indivíduo, um grupo, uma sociedade vem e inclui todas as formas de arte contemporânea, requerendo as formas de viver no futuro, o futuro que queremos como seres humanos. Isto torna-se cada vez mais importante nas sociedades de hoje em que o mundo muda rapidamente. Neste mundo, cada indivíduo precisa de um ponto de referência estável, precisa de uma consciência da própria identidade cultural.

Sensibilização para a expressão cultural

Essas considerações levam a uma abordagem que é muito próxima da experiência diária, quando falamos de conscientização cultural no contexto da educação. Uma pesquisa recente em todos os estados europeus e em países de língua inglesa em todo o mundo (CEFR_VL 2015) mostrou que os currículos escolares na educação artística enfatizam fortemente a produção ou a criação de obras artísticas. Esta atividade é entendida não apenas como uma oportunidade de desenvolver as competências motoras finas, mas principalmente como um pré-requisito para o

desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de uma pessoa inteira e enfatiza a importância da autoformação nas artes ou "*Bildung*", termo usado cada vez mais para significar a compreensão mais ampla e holística da educação, focada no aspecto da autoformação. Aqui podemos encontrar a educação artística por sua própria causa, o que significa adquirir competências culturais e artísticas como uma dimensão essencial no desenvolvimento individual, com base em competências artísticas.

Além disso, a Convenção da UNESCO sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005) enfatiza o papel da criação (aqui é usado o termo expressão). A ideia por trás dessa redação é que algo deve ser expresso, produzido ou criado, caso contrário não pode ser protegido. E a proteção não está apenas relacionada com o que já existe, mas também com o que será criado no futuro. Assim, a consciência cultural tem uma forte referência à expressão cultural no sentido da criação.

Consciência da expressão cultural como dimensão essencial da educação artística: Mas o que isto significa para o contexto da educação? Penso que dois aspectos são cruciais. Em primeiro lugar, temos que falar sobre o desdobramento pessoal como valor em si mesmo. É uma das ideias centrais de muitos sistemas educacionais orientados para um avanço abrangente das personalidades. Friedrich Schiller, filósofo, escritor e poeta, que viveu na Alemanha no século 18, teve grande influência no conceito de "*Bildung*" como autoformação do indivíduo de uma forma artística, brincalhão ou experimental. Neste contexto, gostaria de citar uma das suas frases famosas e influentes relacionadas com a educação estética: "*O homem é apenas um ser humano, quando ele toca*". (Schiller, 1954). Este conceito ainda influencia a educação artística focada mais sobre o processo de criação (como um processo de aprendizagem) do que sobre o produto artístico, mais sobre a capacidade de fazer experiências sensoriais do que sobre a aquisição de competências técnicas, mais no fim aberto e na liberdade do que em um resultado específico que tem que ser realizado.

Conceitos: O Quadro Europeu Comum para Alfabetização Visual (CEFR_VL 2015) descreve as sub-competências relacionadas à expressão ou criação da seguinte maneira. Elas podem ser facilmente transferidas para a educação de dança, música ou drama:

- Rascunho: pensar uma ideia, uma visão ou um plano e representá-la, verbal ou pictoricamente. Elementos imaginários essenciais são esclarecidos e geralmente representados de forma simplificada. Desenhos, modelos etc. desempenham um papel importante na preparação e na realização de uma ideia em um meio específico.
- Experiência: experimente brincar com um resultado incerto, com base num interesse epistemológico. Na experimentação pictórica e de design, as possibilidades criativas são testadas, avaliadas, descartadas, desenvolvidas, etc. Devem distinguir-se de experiências científicas, que tendem a ser mais determinadas.

- Criar: Faça imagens intencionalmente. O desenvolvimento de imagens externas baseia-se na imaginação individual e pode seguir um rascunho previamente preparado. A intenção do indivíduo criativo determina o produto, mas pode mudar durante o processo produtivo. A criação reúne os processos de elaboração e implementação do produto.
- Imaginar: Gerar ideias mentais, muitas vezes pictóricas, que não correspondem a uma percepção sensorial atual. Imaginação compreende a evocação de impressões sensoriais anteriores baseadas na memória e geração de novas ideias internas que se desenvolvem de forma análoga à percepção sensorial. Imaginação é um processo individual que só pode ser comunicado de forma rudimentar através de imagens externas ou linguagem.
- Produzir: Faça imagens. Transforme um rascunho num produto. As imagens desenhadas são implementadas. No processo, a intenção pode mudar e o produto pode desviar-se do rascunho.

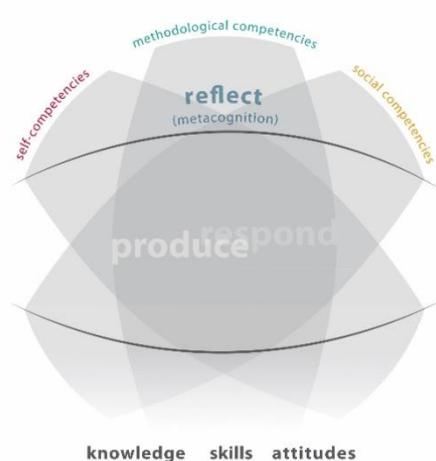


Fig. 2: Modelo de Competência de CEFR_VL

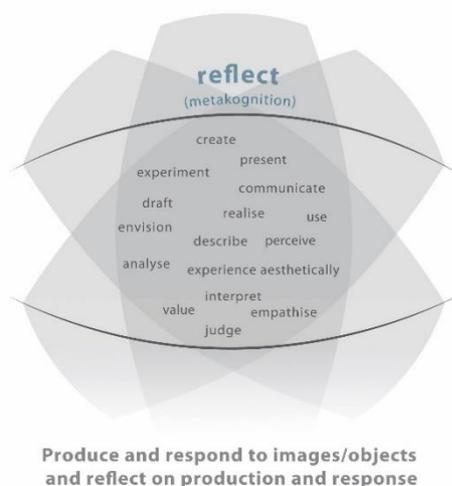


Fig. 3: Tema específico de sub-competências

É claro que a gama de sub-competências é mais ampla, como mostram as visualizações nas figuras 2 e 3.

Criatividade - uma competência transversal e interdisciplinar dentro da consciência cultural

Por um lado, o aspeto da autoformação, de "*Bildung*", geralmente é mais proeminente na tradição europeia, e há muito ceticismo sobre a exploração das artes para outros fins, como, por exemplo, economia ou política. Mas, por outro lado, é óbvio que não só a comunidade de educadores de artes, mas também os decisores políticos ou o público esperam que esta abordagem mostre efeitos colaterais que tornem a educação artística uma ferramenta útil. Dois deles encontram mais respostas do que outros nos discursos atuais, apesar do facto de que esse tipo de impacto ser difícil de ser medido (OECD 2013).

Criatividade e Educação Artística: a primeira está relacionada com o pensamento criativo de forma geral, uma competência que pode ser aplicada em todos os campos de aprendizagem e de trabalho. Neste caso, o impacto potencial e desejado da educação artística está relacionado com a empregabilidade dos indivíduos e com o desenvolvimento económico das sociedades. A aprendizagem é então focada em competências específicas no contexto da formação profissional para indústrias criativas, em primeiro lugar (por exemplo, *media*, arte popular, artesanato, design). Em segundo lugar, a criatividade é considerada uma competência geral do século XXI para as sociedades inovadoras, centrada na iniciativa e no empreendedorismo. Os alunos devem adquirir essas competências para poder viver de forma bem-sucedida em economias modernas e globalizadas com base no conhecimento e na inovação. A segunda expectativa está conectada com a primeira, mas está relacionada com o resultado pretendido da educação artística sobre o ensino e a aprendizagem em geral, com o objetivo de renovar a didática ou os sistemas educacionais, incluindo a aprendizagem criativa nas escolas em todas as disciplinas, transferir efeitos para competências cognitivas; múltiplos estilos de aprendizagem, individualização de abordagens de aprendizagem; desenvolvimento de sistemas e subsistemas educacionais (abordagem de instituição integral, integração cultural) e fomento de aprendizagem interdisciplinar. Esta ideia está intimamente relacionada com a competência chave de 'aprender a aprender'.

Conceitos: a OCDE definiu cinco disposições da mente criativa de forma convincente e os educadores de artes descobriram muitas semelhanças entre a sua própria noção de educação artística e a ideia de criatividade da OCDE. É óbvio, talvez até mesmo evidente que este conceito de criatividade é derivado de um conceito de arte (ocidental), no qual os processos artísticos são baseados num tipo específico de pensamento. Disposições da mente criativa neste sentido são:

- Inquisitivo. A criatividade implica descobrir e perseguir questões interessantes e valiosas no próprio domínio criativo. Esta disposição inclui três sub-hábitos mentais:
 - a) questionamento e interrogação; b) explorar e investigar; c) premissas desafiadoras.
- Persistente. Como observado por Thomas Edison (e repetidamente enfatizado por outros): "Genius é 1% de inspiração e 99% de transpiração". Esta disposição inclui três sub-hábitos mentais: a) aderir com dificuldade; b) ousar ser diferente; c) tolerar a incerteza.
- Imaginativo. No coração de uma ampla gama de análises da personalidade criativa está a capacidade de encontrar soluções e possibilidades imaginativas. Esta disposição inclui três sub-hábitos mentais: a) jogar com possibilidades; b) fazer conexões; c) usar a intuição.
- Colaborativo. Muitas abordagens atuais para a criatividade enfatizam a natureza social e colaborativa do processo criativo. Esta disposição inclui três sub-hábitos mentais: a) partilhar o produto; b) dar e receber comentários; c) cooperar adequadamente.
- Disciplinado. Como contrapeso ao lado "criativo e sonhador" da criatividade, há uma necessidade de conhecimento e artesanato para moldar o produto criativo e desenvolver

conhecimentos especializados. Esta disposição inclui três sub-hábitos mentais: a) técnicas de desenvolvimento; b) refletir criticamente; c) elaboração e melhoria '(OECD 2014, p 2-3).

Para concluir, a consciência cultural no contexto económico significa ser consciente da complexidade dos processos criativos e estar ciente da oportunidade de transferir a competências do domínio das artes para outros domínios e vice-versa, através de estratégias metacognitivas.

Conhecimento cultural do meio ambiente e desenvolvimento sustentável
A empregabilidade e o desenvolvimento económico são um tema relevante, a educação artística pode desempenhar um papel e são desafios. A educação artística deve encontrar uma resposta. Mas hoje em dia o desenvolvimento económico deve ser incorporado no contexto da sustentabilidade. Caso contrário, o desenvolvimento económico descontextualizado e descontrolado conduzir-nos-á a riscos ou problemas crescentes, talvez até a desastres, como podemos aprender com a história. As Nações Unidas conceberam um quadro convincente de metas, a sua assembleia geral adotou os "Objetivos de Desenvolvimento Sustentável" (SDGs) como a base essencial para o trabalho da ONU nos próximos 15 anos. O título oficial dos SDGs é "Transformar o nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável". Neste documento de política, encontramos 17 grandes objetivos, incluindo "Educação de Qualidade", "Cidades Sustentáveis" ou "Consumo Responsável" (figura 4). Na sua função de base do trabalho das Nações Unidas até 2030, este manifesto engloba uma grande variedade de aspetos. Mas não menciona medidas específicas ou ações que devem ser tomadas para atingir os objetivos. Mas é óbvio que a cultura e a educação desempenham um papel fundamental.

"Garantir padrões de consumo e produção sustentáveis significa ter em consideração a cultura em geral quando se aborda o uso de recursos e recursos escassos. A criatividade humana, a expressão cultural e o poder transformador da inovação, é um recurso renovável único que não só leva a novos produtos, mas também a novas formas de vida, organizando e percebendo as nossas sociedades e o meio ambiente. Atingir recursos criativos, conhecimentos e competências tradicionais podem efetivamente contribuir para encontrar melhores resultados de desenvolvimento e enfrentar desafios globais, como os impactos adversos da mudança climática ou o turismo insustentável "(UNESCO 2014).

Esta citação deixa claro que a introdução da ideia de Consciência Cultural no contexto amplo da "Educação para o Desenvolvimento Sustentável" (ESD) lidera/conduz, desde um entendimento estreito e exclusivamente verde principalmente relacionado com a proteção do meio ambiente a um sentido amplo, salientando que cada desenvolvimento deve ser considerado no contexto de interdependência sistemática e de sustentabilidade, ou seja, contra a cultura. Assim, a sustentabilidade ou o desenvolvimento sustentável deve estar relacionado com diferentes e respetivos contextos culturais, e a educação para o desenvolvimento sustentável deve estar relacionado com a educação artística. Sensibilização para o meio ambiente e desenvolvimento

sustentável na educação artística: já a história das artes pode ser vista como uma enorme e infinita fonte de manifestações e símbolos, refletindo as maneiras com as quais a humanidade se relaciona com a natureza, o meio ambiente e seus arredores. Este recurso é um portador indispensável de valores, atitudes e abordagens. Ele fornece respostas diferentes às questões relacionadas com a existência humana e os seus ambientes. E também transporta narrativas, contos e histórias sobre como as pessoas lidam com conflitos que emergem em relação a esses desafios. Por outro lado, designers, artesãos, "fabricantes de significado" culturais, partes interessadas no campo, os curadores formam a maneira como percebemos o mundo e, por isso, co-criam o mundo do nosso futuro comum.

Conceitos: muitos tópicos que a educação artística aborda, contêm aspetos fortes de sustentabilidade, como criar e refletir o estilo de vida (como forma de vida, atuação, cura ou consumo), arquitetura, planeamento urbano, paisagismo, design de produto, design industrial, design de interiores, moda e todo o património cultural (figura 5). O engajamento com obras de arte, educação artística, pode ajudar a estudar como pessoas em diferentes épocas e culturas diferentes pensaram em questões centrais e podem auxiliar a explorar possíveis formas de criação. O respeito e o compromisso com a natureza e as culturas são possíveis resultados desse tipo de educação.



Fig. 4: Metas do Desenvolvimento Sustentável (MDS)

Assim, a educação artística oferece um vasto repertório de possibilidades para abordar temas importantes no contexto do desenvolvimento sustentável. É importante ver que a educação artística aborda não apenas o conteúdo da aprendizagem, mas também as competências específicas, como: perceber os fenómenos, analisá-los e interpretá-los, chegar a um julgamento e a uma decisão bem fundamentados, desenvolver as próprias soluções criativas e sustentáveis por conceção, modelagem, elaboração, conceção e criação de produtos ou modelos para

produtos (figura 6). Com isto, os alunos são conscientizados de questões específicas no desenvolvimento sustentável de forma criativa e não normativa.

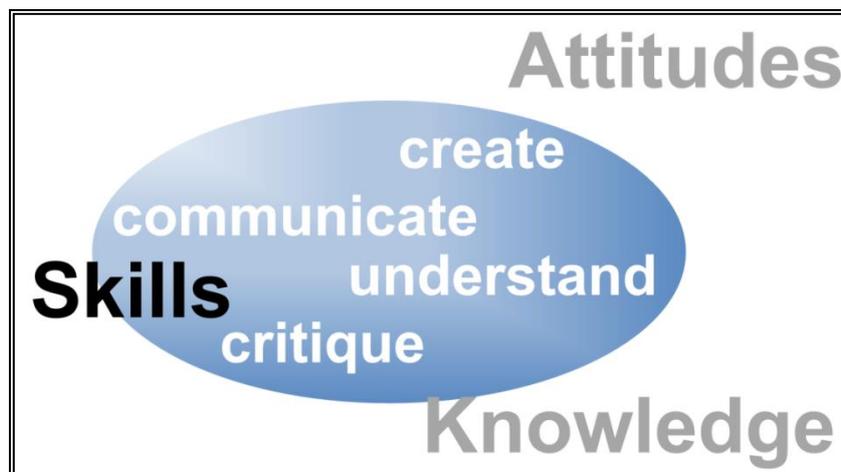


Figura 6: Modelo Geral de Competências

Já agora, alguns critérios podem ser nomeados para desenvolver o perfil da Consciência Cultural em relação ao desenvolvimento sustentável. Entre eles estão: a respetiva atividade molda, projeta ou modela o contexto, o meio ambiente, seguindo objetivos sustentáveis? Estes objetivos são desenvolvidos em discursos comuns e transparentes? Os processos em 'Educação para o Desenvolvimento Sustentável' (ESD) seguem formas criativas sem prejudicar o resultado, eles permitem contradições e discrepâncias? A participação dos grupos-alvo é um aspeto importante? O desenvolvimento é concetualizado como um elo entre o património (cultural) e a inovação (modelado na liberdade artística)? Ambos os aspetos estão bem equilibrados? A diversidade cultural é uma dimensão no respetivo programa de EDS que foi cuidadosamente avaliada? Existe uma abordagem cultural multi-perspetiva que pode ser descoberta? As narrativas subjacentes são refletidas como forma cultural? Estamos no início de uma discussão interna, baseada na comunidade, sobre como a educação artística e as EDS poderiam estar ligadas. Esperemos que a "Rede UNESCO UNITWIN para Pesquisa em Educação Artística para a Diversidade Cultural e Desenvolvimento Sustentável" (www.unitwin-arts.phil.fau.de) possibilite uma plataforma para este discurso, muito em breve.

Conclusão

O conceito de consciência cultural significa que todos podem estar conscientes de finalmente tudo no mundo - de forma cultural. Para estender este alcance já universal apenas um pouco mais, podemos mesmo "estar cientes" da construção de narrativas subjacentes na educação artística e, vice-versa, na ESD, como acabamos de mencionar. A consciência neste sentido mais amplo deve incluir a desconstrução da construção estética e cultural (histórica, social) das

narrativas do ponto de vista crítico. Mas ser (quase) abrangente não significa que não haja critérios claros para a conscientização cultural na educação artística. No momento, ainda enfrentamos o desiderato, a necessidade, de que a comunidade de educação artística ainda não moldou um conceito convincente para isso. A prática na educação artística parece ser muito mais avançada do que os estudiosos. O que nós, como estudiosos, podemos aprender com a prática, é, por exemplo:

Cultura: a cultura ou as artes não são simplesmente aprender domínios, que são distintos aos outros (ver acima, parágrafos dedicados à "identidade cultural"), mas que são indispensáveis para uma compreensão holística da educação. Isso deve ser tomado como um fundamento e deve ser refletido em todas as medidas. Por outro lado, o conceito de Consciência Cultural transgride o domínio das artes para a cultura, pois olha através dos olhos da cultura para o mundo.

Consciência: O *Oxford Readers Dictionary* define o significado de "estar ciente de algo" como a) saber que existe alguma coisa e b) considerando que algo é importante e estou interessado. Como a) se refere ao conhecimento e b) representa uma atitude específica, devemos refletir as habilidades ou competências ou habilidades, habilidades que trazem conhecimento e atitudes em ação (veja a figura 6 acima).

Consciência cultural: podemos distinguir a consciência cultural de outros tipos de consciência, como política, segurança, técnica, ambiental ou autoconsciência. Mas a forma específica de lidar com questões políticas, de segurança ou técnicas, com o nosso meio ambiente ou com nós próprios (entre outras centenas de pessoas), é uma questão cultural. Isto traz a questão de como moldamos a nossa vida. Não podemos responder a esta pergunta sem considerar a relação de atividades com objetivos e valores culturalmente definidos.

Objetivos: estes objetivos são, como são culturais, complexos e incluem contradições em si mesmos, como:

- Focalizar a empregabilidade e a cidadania crítica ao mesmo tempo.
- Preservar património e transformar simultaneamente.
- Expressar-se e projetar o mundo de forma responsável.
- Apreciar obras de arte e cultura e criticá-las.
- Ser aberto ao outro, respeitando a diversidade e desenvolvendo a própria identidade cultural.

Política: Desenvolver o discurso adicional sobre Consciência Cultural também deve ser discutido em relação a posições políticas. Essas posições estão expressas em documentos políticos como a "Agenda de Seul da UNESCO: Objetivos para o desenvolvimento da educação artística", "Objetivos de Desenvolvimento Sustentável" das Nações Unidas ou Convenção da UNESCO sobre a Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais e contra conceitos relevantes como 'Educação Global por Cidadania'.

Educação artística: a consciência vem das experiências (aprendendo) e é baseada em conhecimentos, competências e atitudes. O foco na conscientização cultural transformará

a ideia e o conceito de educação artística, relacionando-a com objetivos de desenvolvimento social e sustentável. A consciência é sempre consciência de algo. Na educação artística, abordamos a consciência do indivíduo com a esperança de que os alunos possam unir-se e desenvolver a conscientização pública. A conscientização cultural torna-se o empoderamento político.

Referências bibliográficas

- Baumert, Jürgen (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Kilius, N. et al. (eds.). Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- 2015: Wagner, Ernst & Schönau, Diederik (eds.) (2015). Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype (CEFR_VL). Münster/New York: Waxmann.
- Wagner, Ernst (2016). Terms and Concepts, In Cultural awareness and expression handbook; Open method of coordination (OMC) working group of EU Member States' experts on 'cultural awareness and expression. European Commission: Directorate-General for Education and Culture, pp. 13 – 37.
- Lindström, Lars (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. International Journal of Art & Design Education, 31(2), pp. 166–179. <http://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x>
- OECD (2013). Art for Art's Sake– a metaanalysis of studies on the transfer effect of experience in the arts into other domains. Paris: OECD.
- Lancrin, Stephan Vincent-Lancrin (2014). Assessing Progression in Creative and Critical Thinking Skills. Paris: Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD.
- Schiller, Friedrich (1954 [1795]). Letters on the Aesthetic Education of Man. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- UN (2015). Sustainable Development Goals 2015, adopted by the General Assembly of the UN on 25 September 2015.
- UNESCO (2009). UNESCO World Report. Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue. 2009. Part 2. Chapter 4. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2014). Third UNESCO World Forum on Culture and Cultural Industries, Culture, Creativity and Sustainable Development. Research, Innovation, Opportunities - Florence Declaration. Paris: UNESCO.

Notas Biográficas



Adalgisa Pontes Professora no Instituto Politécnico de Viana do Castelo e professora no Conservatório de Música de Barcelos. Desenvolve investigação sobre didática das expressões artísticas e o ensino da música no ensino genérico e especializado. Tem especial interesse em áreas relacionadas com a Educação Artística e com a formação docente. Concluiu o mestrado em Ensino da Música na Escola da Artes, Universidade Católica Portuguesa, Porto, em 2017, o doutoramento em Didáctica de la Educación Artística na Universidad de Valladolid, Espanha, em 2015 e em 2004 o curso de Professores de Ensino Básico, variante Educação Musical na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Pertence ao Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho desde maio de 2012 e é membro da direção da associação Colunas de Emoção.

Adalgisa Pontes Professor at the Polytechnic Institute of Viana do Castelo and teacher at the Music Conservatory of Barcelos. Develops research on didactics of artistic expressions and on generic and specialized teaching of music. Has special interest in areas related to Arts Education and teacher training. Completed her master's degree in Music Teaching at the School of Arts, Universidade Católica Portuguesa, Porto, in 2017, her PhD in Didactics of Artistic Education at the University of Valladolid, Spain, in 2015 and in 2004 the Basic Teachers' Music Education at the Education School of Viana do Castelo. Belongs to the Child Studies Research Center at the University of Minho since May 2012 and is member of the directors board of the Emotion Columns association.



Adriana Hoffman Fernandes Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com graduação em Educação e mestrado e doutorado em Educação e Mídia pela PUC-Rio e PROPED-UERJ. Atualmente atua na Escola de Educação lecionando para os licenciados e Programa de Pós-graduação em Educação lecionando e orientando mestrandos e doutorandos na área de educação, mídia e arte. Coordena o grupo de Pesquisa CACE (Comunicacao, Audiovisual, Cultura e Educaçao) registrado no CNPq no Brasil. Link do grupo: <http://caceunirio.wixsite.com/cace>. Tem várias publicações referentes as relações entre mídia e educação. Participa desse evento como co-autora sendo a autora principal a sua orientanda Jamila Guimaraes.

Adriana Hoffman Fernandes Professor and researcher at the Federal University of Rio de Janeiro State (UNIRIO), with a degree in Education and master's and doctoral degrees in education and Media from PUC-Rio and PROPED-UERJ. Currently works on the Higher School of Education in graduate and postgraduate programs in education teaching and advising Master students and PhD students in the area of education, media and art. She coordinates the research group HUNT (Communication, Culture, Audiovisual and education) registered at CNPq in Brazil. Link: <http://caceunirio.wixsite.com/cace>. She has several publications regarding the relations between media and education and participates in this article as being the co-author. The author is her PhD student Jamila Ghosh.



Adriano Macedo licenciado em Música - Variante de Composição pela Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa e Mestre em Ensino da Música – área de Ciências Musicais, pela Universidade do Minho. Lecciona as disciplinas de Formação Musical e Análise e Técnicas de Composição no Conservatório de Música de Barcelos, onde é Coordenador do Departamento de Ciências Musicais.

Adriano Macedo was born at Vila Verde, north of Portugal, in 1986. The musical studies were done at Barcelos (Music Academy), Braga (Music Conservatoire Calouste Gulbenkian and Lisbon (High School of Music) where he studied with Christopher Bochmann, António Pinho Vargas, Sérgio Azevedo, Carlos Caires, Carlos Marecos, José Luís Ferreira, Roberto Perez, among others. He concluded the BA (Music Composition) in 2008. He also finished his Master Degree in Musical Sciences at Minho University (Braga). He worked as a teacher at National Orchestra of Tejo, Empresa Municipal de Educação e Cultura de Barcelos, Music Conservatoire Calouste Gulbenkian of Braga and Companhia da Música – Fundação Bonfim. He works at Music Conservatoire of Barcelos since 2008.



Aida de Sousa Carvalho Frequência do 3º ano de Filologia Germânica, na UC; Proficiency - Oporto British Institute; Oberstufe - Goethe Institut; 1971 - Tradução simultânea. Marketing, estatística, publicidade, relações públicas; 1979 - Agente comercial (venda de produtos nacionais no estrangeiro); 1985 - Recursos humanos e serviços administrativos; 2007 - Organização de um espaço para eventos. De momento está a trabalhar em diversas áreas, tais como tradução, revisão de provas (de livros), agenciamento comercial, organização de eventos. Colaborou na revisão de traduções de artigos desta edição.

Aida de Sousa Carvalho Attendance of 3rd. year of German philology - Coimbra University; Proficiency - Oporto British Institute; Oberstufe - Goethe Institut; 1971 - (simultaneous) translation. Marketing, Statistics, Publicity (advertising in media), Public relations; 1979 - Commercial agent (selling domestic products abroad); 1985 - Human resources and Administrative Services; 2007 - Settlement of an events venue. She collaborated in the translation of the present edition of *Diálogos com a Arte*.



Ana Isabel Soares- doutorada em Teoria da Literatura (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2003). É Professora Auxiliar com Nomeação Definitiva na Universidade do Algarve, onde, desde 1996, tem lecionado disciplinas nas áreas da Literatura Inglesa, Teoria da Literatura, Teoria da Imagem, Cinema e Literatura, História do Cinema Português, Tópicos de História do Teatro, entre outras. Fez pós-doutoramento, também no Programa em Teoria da Literatura da FLUL (com bolsa da FCT, 2009-2010), centrando a pesquisa na relação entre a poesia e o cinema documental português. Recentemente, tem escrito sobre poesia portuguesa do século XXI. É membro integrado do CIAC-Centro de Investigação em Artes e Comunicação e foi fundadora (e a primeira presidente) da AIM-Associação de Investigadores da Imagem em Movimento.

Ana Isabel Soares holds a PhD in Literature Theory (Faculty of Letters, University of Lisbon, 2003). She is an Assistant Professor with Definitive Appointment at the University of Algarve, where, since 1996, she has taught subjects in the areas of English Literature, Literature Theory, Image Theory, Cinema and Literature, History of Portuguese Cinema, Topics of Theater History, among others. He has also done post-doctoral studies, also in the FLUL Literature Theory Program (FCT scholarship, 2009-2010), focusing on the relationship between poetry and Portuguese documentary cinema. Recently, he has written about Portuguese poetry of the 21st century. She is an integrated member of the CIAC-Center for Research in Arts and Communication and was the founder (and first president) of AIM-Association of Image Researchers in Motion.



Ana Saldanha Dias, IPVC, FLUP (Portugal) - Professora e Investigadora, é Doutorada pela FLUL com a Tese "Literatura e Literaturas no Ensino da Língua", investigação enquadrada na Didática da Literatura, numa perspetiva comparada (Portugal/França), com incidência no período do Primeiro Modernismo em Portugal (em particular a obra literária de Almada Negreiros), tendo sido orientada pela Professora Maria Lúcia Lepecki, da FLUL. Anteriormente, realizou DEA (Diplôme d Etudes Approfondies) pela Universidade de Nice, com a apresentação de uma mémoire em Semiologia do Texto Literário, "Almada Negreiros et le Futurisme au Portugal", tendo-se seguido a inscrição num Doctorat d Etat, também na Universidade de Nice, cujo tema foi registado na Universidade de Paris X - Nanterre (posteriormente transferido para a FLUL), aquando da permanência em França, na Universidade de Aix-en-Provence, como Leitora de Português e Civilização Portuguesa. Para tais funções, realizou Curso do ICALP, Curso Preparatório para Leitores de Língua e Civilização Portuguesas, na Universidade Nova de Lisboa. Obtenção da Pós-Graduação de Mestrado em Ciências da Educação (Didática do Francês), pela universidade de Aveiro, no quadro dos Mestrados em Ciências da Educação, destinados prioritariamente à formação de docentes para o Ensino Superior Politécnico, na sequência de bolsa concedida, após concurso pela Direcção Geral do Ensino Superior, tendo ficado vinculada ao IPVC - ESE. Apresentação e defesa de tese de Mestrado, Especialidade de Didática do Francês, numa perspetiva de Pedagogia Integrada, pela Universidade de Aveiro, orientada pela Professora Louise Dabène, da Universidade de Grenoble III. Exerceu sempre funções de docência, nomeadamente, na ESEVC, tendo sido a responsável da área de línguas, e posteriormente, na FLUP, exercendo as funções de Professora na área de Didática das Línguas (Metodologia do Francês) e também no que se refere a atividades e projetos nas formações - Inicial, em Serviço e Contínua. Também os contactos e as formações adquiridas, assim como comunicações realizadas e artigos publicados, estão relacionados com as experiências profissionais já referidas.

Ana Saldanha Dias, Professor and researcher, holds a PhD degree from the Faculty of Humanities of the University of Lisbon with the thesis entitled "Literatura e Literaturas no Ensino da Língua" under the supervision of Professor Maria Lúcia Lepecki (FH/UL), which is a comparative base study between Portugal and France frameworks in the field of knowledge of Didactics in Literature, namely focusing the period of the so-called First Modernism in Portugal in the eyes of Almada Negreiros literary work. Previously, Ana Saldanha has accomplished her post-graduate degree ('Diplôme d Etudes Approfondies' – DEA) at the University of Nice - France, presenting a semiotics conducted research in the perspective of memory in literary text, entitled "Almada Negreiros et le Futurisme au Portugal". This post-graduate research project lead to the enrolment in the Doctorat d Etat at the University of Nice, later on conducted at the Univeristy of Paris X – Nanterre, and concluded the PhD research project at the Faculty of Humanities of the University of Lisbon.

Ana Saldanha was lecturer at the University of Aix-en-Provence at the Portuguese studies department, after concluding ICALP studies at the New Lisbon University, for Lecturers of Portuguese language and studies lecturing abroad.

At the University of Aveiro, Ana Saldanha concluded her Post-Graduated Master degree in Sciences of Education, namely didactics in French language, in the context of Masters in Sciences of Education, addressed, in priority, to lecturers at the Polytechnic tertiary education, awarded with a research grant by the Directorate-General of the tertiary education, afterwards full time teaching activities at the Polytechnic Institue of Viana do Castelo, College of Education. The Master thesis concluded and presented at the University of Aveiro, specialised in French didactics in the perspective of the Integrated Pedagogics, was oriented by Professor Louise Dabène (University of Grenoble III). Ana Saldanha has always developed her teaching activities; first, at the Polytechnic Institute of Viana do Castelo, College of Education, being responsible for the department of humanities. Secondly, at the Faculty of Humanities, University of Porto, in the Field of languages and didactics, specifically methodology of French, likewise activities and projects in training, namely continuum education. At same time, all contacts, training, conferences, presentations, published articles, are related with her professional experiences mentioned previously.



Anabela Moura- Docente de Educação Artística na Escola Superior de Educação (ESE), do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, em Portugal. Estudou na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto – pintura, possui um mestrado em 'Art, Craft & Design Education' pela De Montfort University, Leicester (1993), Doutoramento na Universidade de Surrey, Roehampton (2000), Londres. Coordena o curso de Gestão Artística e Cultural e o Curso Superior Profissional de Arte e Tecnologia (Luz, Som e Imagem) na ESE. Ela é membro do Centro de Pesquisa CIEC da Universidade do Minho, Braga-Portugal, e frequentemente colabora com investigadores nacionais e internacionais de áreas diversas, em projetos de pesquisa financiados internacionalmente, tendo coordenado em Portugal projectos, tais como Creative Connections e Images & Identity <http://creativeconnexions.eu/pt/>, <http://www.image-identity.eu/>. Co-editou a revista internacional no Instituto Politécnico de Viana do Castelo Diálogos com a Arte www.esepvc.pt/revistadiálogoscomaarte/ e co-edita a Revista online Tamarindo. É autora de numerosos artigos e co-editora de livros. Email: amoura@ese.ipvc.pt

Anabela Moura Senior Lecturer in Art Education at Viana do Castelo Polytechnic, Portugal. BA-Painting, Fine Arts, at Porto University, MA at De Montfort University in Leicester (1993), PhD at the University of Surrey, Roehampton (2000)London. She coordinates the Art and Cultural Management Course and Art and Technology Professional Course (Light, Sound and Image). She is member of the CIEC Research Centre at University of Minho, Braga-Portugal, and frequently collaborates with European and non-European art and non-art researchers in International funded research

projects as Portuguese coordinator <http://creativeconnexions.eu/pt/>, <http://www.image-identity.eu/>. She co-edited the international journal "Diálogos com as Artes" at Viana do Castelo Polytechnic www.esse.ipv.pt/revistadiálogoscomaarte/ and co-edits Tamarindo Journal. Author of numerous articles, and co-editor of books. Email: amoura@esse.ipv.pt



Angélica Lima Cruz é investigadora doutorada do Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho e do CIEG-Centro de Investigação em Estudos de Género do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Licenciada em Pintura pela Escola Superior de Belas artes do Porto, mestre em Literatura e Cultura Portuguesas (com incidência na Cultura Popular) pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com uma tese sobre o *Figurado de Barcelos* (1990), concluiu em 2002 a sua dissertação de doutoramento na Universidade de Surrey-Roehampton, intitulada, *Clay Figurines of Galegos: An Anthropology of Artistic Production by Women in Northern Portugal*. Publicada em 2009, pelas Edições Afrontamento (Porto), com o título: Artes de Mulheres á altura das suas Mãos: o figurado de Galegos revisitado. Depois de vários anos ligada ao ensino básico e secundário, passou a exercer funções docentes na Universidade do Minho-IEC, departamento de Expressões Artísticas e Educação Física e tem colaborado como professora convidada da universidade de Arte e Design de Shandong, Jinan, China e Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação, Portugal.

Angélica Lima Cruz PhD researcher at the Center for Child Studies, at the University of Minho (CIEG) and at the Research Center for Gender Studies at the Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (CIEG). BA in Painting by Fine Arts School at Porto, a master's degree in Portuguese literature and culture (with an impact on Popular culture) at Social Sciences Faculty, Lisbon New University, on 'Clay Figurines of Barcelos' (1990), and her PhD thesis on 2002, at the University of Surrey Roehampton 'Clay Figurines of Galegos: An Anthropology of Artistic Production by Women in Northern Portugal', published on 2009 by Afrontamento Editions (Porto), with the title: 'Arts of Women to their Hands: the speech of Galegos revisited'. After several years teaching in basic and secondary education schools, she worked at the University of Minho-IEC, Department of Artistic Expressions and Physical Education and she has collaborated as a visiting professor at the University of Art and Design of Shandong, Jinan, China and at Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Higher School of Education, Portugal.



Ava Serjouie-Scholz, nasceu no Irão e vive atualmente na Alemanha. Licenciada em Pintura na Universidade de Artes de Azad (1998) em Teerã e Mestre em Pintura pela Alzakra University (2003) em Teerã. Doutorada em educação artística (2012) pela Universidade de Erfurt, Alemanha. É uma artista internacional que participou em inúmeras exposições internacionais e nacionais. Tem experiência como educadora de arte em escolas de diversos níveis de ensino e em Universidades. Atualmente, está a desenvolver a sua actividade profissional na Academia de Estudos Sociais (Sozial Fachakademie Nördlingen). Tem várias pesquisas e artigos no campo da educação artística e está interessada no papel da arte e da educação artística no mundo globalizado.

Ava Serjouie-Scholz is born in Iran and lives currently lives in Germany. She has BA-Painting Azad Art university (1998) in Tehran and MA-Painting Alzakra University (2003) in Tehran. She received her PhD in Art education (2012) from the university of Erfurt. She is an international artist having participated in numerous international and national exhibitions, art educator teaching art in schools and in Universities and higher education. Currently she is teaching in the Academy of social studies (Sozial Fachakademie Nördlingen). She has various research and article in the field of art education and is interested in the role of art and art education in our globalized world.



Carla Magalhães Actress and Economist. Master in Arts Education. PhD student in Cultural Studies. Researcher at the Center for Studies in Communication and Society at the Institute of Social Sciences of the University of Minho where she develops a research project entitled "Puppet Theater in Portugal: a cartography in movement". Areas of interest: Arts Education - The educational value of artistic expressions in the development of the human being; Artistic Studies - Creation, promotion and cultural dissemination; Cultural Studies - The integration and understanding of modern and contemporary Portuguese cultural and aesthetic movements (specifically with regard to theater).

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=8370200506440795>



Carlos Almeida, Professor Adjunto da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal. Coordenador Curso de Mestrado em Educação Artística. Possui Licenciatura em Educação Musical pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Mestrado em *Education Studies (Music Education)* pela Universidade de Surrey/Roehampton, Londres, e Doutoramento em Didáctica da Educação Artística, pela Universidade de Valladolid. A sua área de especialidade é em educação artística, aptidão musical e formação de professores. Tem orientado várias teses de mestrado e doutoramento. Colabora com investigadores nacionais e internacionais com várias publicações. Co-editou a revista internacional no Instituto Politécnico de Viana do Castelo Diálogos com a Arte www.esse.ipv.pt/revistadiálogoscomaarte/. É membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC). Email: calmeida@esse.ipv.pt

Carlos Almeida, School of Education, Polytechnic Institute of Viana do Castelo, Portugal. Coordinator of the Master Courses of Arts Education and Arts and Cultural Management. PhD in Teaching of Arts Education: Music Education, at University of Valladolid. His area of expertise is in art education, musical aptitude and teacher training. He collaborates with national and international researchers in International Conferences and in the Creative Connections Project <http://creativeconnexions.eu/pt/> and has national and international publications. He co-edited a national journal at Viana do Castelo Polytechnic www.esse.ipv.pt/revistadiálogoscomaarte/. He is member of CIEC Research Centre, at Minho University. Email: calmeida@esse.ipv.pt



Celeste Cantante, Doutora em Literatura, Especialidade em Literatura Norte-Americana, investigadora do Grupo de Investigação: CEMRI - Media e Mediações Culturais, Universidade Aberta, professora de Inglês de quadro de agrupamento. Tem apresentado várias comunicações a nível nacional e no estrangeiro na área da Literatura e do Cinema.

Celeste Cantante- PhD in Literature, Specialization in North American Literature, researcher at the Research Group: CEMRI - Media and Cultural Mediations, Open University, English teacher of grouping. She has presented several national and international papers in the area of Literature and Cinema.



Célia Maria de Castro Almeida

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Celia.mca@gmail.com

Célia Maria de Castro Almeida é bacharel em Educação Musical e Educação Artística, com doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Na mesma universidade atuou como professora e pesquisadora até sua aposentadoria; posteriormente também trabalhou na Universidade de Uberaba. Suas pesquisas tratam de temas como: educação e cultura, estudos curriculares, formação de professores, concepções pedagógicas e práticas de ensino de artes. É autora de artigos publicados em revistas brasileiras e internacionais. No Brasil, publicou o livro "Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício", além de capítulos em livros. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, da Universidade Federal de Santa Maria e, desde 2001, colabora com o Instituto Politécnico de Viana do Castelo em projetos de pesquisa e ensino.

Célia Maria de Castro Almeida holds a bachelor's degree in Music Education and Art Education, with a PhD in Education from the School of Education of the State University of Campinas, Brazil. In the same university she acted as Professor and researcher until her retirement; later, also worked in the University of Uberaba. His research deals with themes such as: education and culture, curricular studies, teacher training, pedagogical conceptions and arts teaching practices. She is the author of articles published in Brazilian and international magazines. In Brazil, he published the book "To be an artist, to be a teacher: reasons and passions of the craft", besides chapters in books. He is a member of the Group of Studies and Researches in Art, Education and Culture of the Federal University of Santa Maria and, since 2001, collaborates with the Polytechnic Institute of Viana do Castelo in research and teaching projects.



Ernst Wagner PhD, Friedrich-Alexander, Universidade de Erlangen-Nuremberg, Cadeira UNESCO em Artes e Cultura na Educação - Academia de Belas Artes de Munique; Akademiestr. 4, D- 80799 München - Alemanha. É professor e investigador sénior da Academia de Belas Artes, Departamento de Educação Artística de Munique; 2014 - 2015 Especialista do Grupo OMC da Comissão Europeia sobre a competência chave "Consciência e expressão cultural" desde 2010; Palestrante e investigador sénior da Universidade de Erlangen Nuremberg, Departamento de Pedagogia / Coordenador Executivo da UNESCO-Chair in Arts and Culture in Education da Universidade de Erlangen Nuremberg e da Academia de Belas Artes de Munique (desde 2014); 2008 - 2011 Professor da Ludwig-Maximilian-University of Munich, Departamento de Educação Artística (foco principal: educação intercultural); 2005 - 2014 empregado no Instituto de Qualidade e Pesquisa Escolar em Educação em Munique, responsável pela educação artística, educação dramática e educação cinematográfica, especialmente para o desenvolvimento curricular; 2003 Professor visitante Universidade de Oldenburg; 1993 - 2001 Coordenador para a implementação de novos meios de comunicação na prática docente em educação artística na Baviera; 1978 - 2000 Ginásio Ottobrunn, professor de educação artística, diretor de projetos para desenvolvimento escolar; coordenador de projetos de novos meios de comunicação, responsável pelo design corporativo e comunicação corporativa; 1998 - 2012; Chefe de divisão para educação em media e educação de património / museu na Associação Alemã de Professores de Arte Visual (BDK) a nível nacional.

Ernst Wagner PhD, Friedrich-Alexander, University of Erlangen-Nuremberg, UNESCO Chair in Arts and Culture in Education - Academy of Fine Arts Munich; Akademiestr. 4, D- 80799 München- Germany. He is lecturer and senior researcher at the Academy of Fine Art, Department for Art Education, Munich; 2014 – 2015 Expert of the European Commission's OMC Group on the key competence "Cultural Awareness and Expression" since 2010; Lecturer and senior researcher at the University of Erlangen Nuremberg, Department for Pedagogy / Executive coordinator at the UNESCO-Chair in Arts and Culture in Education at the University of Erlangen Nuremberg and at the Academy of Fine Arts, Munich (since 2014); 2008 – 2011 Lecturer at the Ludwig-Maximilian-University of Munich, Department for Art Education (main focus: intercultural education); 2005 – 2014 employed at the Institute for School Quality and Research in Education in Munich, responsible for art education, drama education and film education, especially for curriculum development; 2003 Visiting professor University of Oldenburg; 1993 – 2001 Coordinator for the implementation of new media into teaching practice in art education in Bavaria; 1978 – 2000 Gymnasium Ottobrunn, teacher for art education, project manager for school development; coordinator of new-media-projects, responsible for corporate design and corporate communication; 1998 – 2012; Head of division for media education and for heritage / museum education at the German Association for Visual Art Teachers (BDK) on the national level. Email: ernst@wagner-mchn.de



Eugénia Moura - Pianista, é Licenciada em História, Mestre em Música pela Universidade de Boston e possui o DEA em História da Música e Musicologia pela Universidade Sorbonne, Paris IV. Foi docente do IPVC de 1985 a 2007 e Presidente da AMFF, de 1987 a 2014. É docente no Conservatório de Música de Barcelos. Convidada para júri de concursos de piano em Portugal e França e como colaboradora para seminários e programas de mestrado, em várias Instituições em Portugal, Espanha, França e Inglaterra, tem artigos publicados em revistas de especialidade, áreas de História e de Música, em Portugal e no Brasil.

Eugénia Moura - Pianist, BA in History, Master in Music at the University of Boston and holds the DEA in History of Music and Musicology at the Sorbonne University, Paris IV. She was a lecturer at IPVC from 1985 to 2007 and President of AMFF from 1987 to 2014. She teaches at the Music Conservatory of Barcelos. Invited to the jury of piano competitions in Portugal and France and as a collaborator for seminars and master's programs at various institutions in Portugal, Spain, France and England, she has articles published in specialized magazines, History and Music in Portugal and Brazil.



Gemma Carbó Ribugent. Universidade de Girona (Espanha). Diretora da Cátedra UNESCO de Políticas e Cooperação Cultural da Universidade de Girona. Doutora em Educação, obteve um Diploma de Estudos Avançados em Cultura e Direito, Mestrado em Gestão Cultural e Bacharel em Artes (História). Também é professora na Universidade de Girona e coordenadora do Mestrado Virtual em Gestão Cultural (UOC-UdG-UIB) e pós-graduação: Educação e cultura, programas de gestão e projetos. O desenvolvimento profissional da Gemma Carbo e a pesquisa atual exploram a relação entre política cultural e educação, educação e diversidade cultural, educação e criatividade. É presidente da ConArte Internacional e vice-presidente da Fundação Interarts.

Gemma Carbó Ribugent. University of Girona (Spain)-She is the director of UNESCO Chair in Cultural Policies and Cooperation at the University of Girona. PhD in Education, she gained an Advanced Studies Diploma in Culture and Law, a Master in Cultural Management and a Bachelor of Arts (History). She is also lecturer in the University of Girona and coordinator of the Virtual Master in Cultural Management (UOC-UdG-UIB) and the postgraduate program: Education and culture, management programs and projects. Gemma Carbo's professional development and current research explores the relationship between cultural policy and education, education and cultural diversity and education and creativity. She is the President of ConArte International and the Vicepresidenta of Interarts Foundation.



Helder Dias is a teacher in areas such as: digital arts, interface design and drawing. In 1997, he finished a degree in Painting from Oporto Fine Arts School. After this, he did a Master's Degree in Digital Arts in the School of Arts, UCP, Oporto. Nowadays, he is doing a PhD candidate in Meta-composition from Nova University in Lisbon. Since the moment he started his Master's Degree, he has been working on personal projects using video, interaction and collaboration on several dance and theatre pieces. Some of these works with choreographers and directors like Joclécio Azevedo, Cristiana Rocha, Guillermo Heras or Luciano Amarelo, have been presented in different European countries in places like the Monaco Dance Forum, La Batie Festival or the Laban Center, in London. Email: helvis@netcabo.pt

Helder Dias é professor em áreas como: artes digitais, design de interfaces e desenho. Em 1997 concluiu a licenciatura em Pintura pela Escola de Belas Artes do Porto. Mestre em Artes Digitais pela Escola de Artes da UCP, no Porto. Atualmente, é doutorando em Meta-Composição pela Universidade Nova de Lisboa. Tem desenvolvido projetos pessoais usando vídeo, interação e colaboração em várias peças de dança e teatro. Alguns desses trabalhos com coreógrafos e diretores como Joclécio Azevedo, Cristiana Rocha, Guillermo Heras e Luciano Amarelo, foram apresentados em diferentes países europeus em locais como o Mónaco Dance Forum, o La Batie Festival e o Laban Center, em Londres. Email: helvis@netcabo.pt



Isabel Vale Doutora em Didática da Matemática e docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). Tem lecionado em cursos de pós-graduação, formação inicial e contínua; participado em projetos de investigação e de intervenção na área da educação matemática; e é autora e coautora de relatórios, artigos e livros. Presentemente é coeditora da revista JETEN –Journal of the European Teacher Education Network e responsável pelo grupo de trabalho da matemática - MathTig no ETEN- European Teacher Education Network. É coordenadora do Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º ciclo do Ensino Básico na ESE-IPVC. Os seus interesses principais de investigação centram-se na didática da matemática, em particular no desenho de tarefas e de estratégias de ensino e aprendizagem que possam contribuir para uma relação mais positiva com a matemática, e consequentemente para uma ensino e aprendizagem mais eficaz em matemática.

Isabel Vale PhD in Didactics of Mathematics and lecturer at the Higher School of Education (HSE), at Viana do Castelo Polytechnic Institute (CVPI). She has taught in postgraduate courses, initial and continuous training; participated in research and intervention projects in the area of mathematics education; and is the author and co-author of reports, articles and books. She is currently co-author of the journal JETEN -Journal of the European Teacher Education Network and responsible for the mathematics working group- MathTig in ETEN- European Teacher Education Network. She is coordinator of the Masters in Teaching of the 1st cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd cycle of Basic Education at HSE-VCPI. Her main research interests are centered on the didactics of mathematics, in particular on the design of tasks and strategies of teaching and learning that can contribute to a more positive relation with mathematics, and consequently to a more effective teaching and learning in mathematics.



Joana Oliveira é Licenciada em Biologia (ramo educacional) pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Mestre em Ciências do Ambiente (ensino) e Doutorada em Ciências pela Universidade do Minho. É Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) e colaboradora do Centro de investigação em estudos da criança. Desde 2004 colabora com o Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) em projetos de Cooperação e Educação para o Desenvolvimento. Atualmente é Coordenadora da Mobilidade na ESE-IPVC.

Joana Oliveira has a degree in Biology, a master degree in Environmental Sciences and a Ph.D. in Sciences from the University of Minho. She works fulltime as Adjunct Professor in School of Education at Polytechnic Institute of Viana do Castelo (ESE-IPVC) and is a collaborator of the Center for Research in Child Studies. Since 2004, she has collaborated with the Unit for Education and Development Studies (GEED) in Cooperation and Development Education projects. She is currently Coordinator of Mobility at ESE-IPVC.



Joana Padrão, doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela. Fez estudos nas áreas das Ciências Biológicas, com licenciatura em Microbiologia pela Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica Portuguesa, tendo obtido o Diploma de Estudos Avançados em Bioquímica e Biologia Molecular pela Faculdade de Farmácia da Universidade de Santiago de Compostela e a Especialização em Controlo de Qualidade pela Faculdade de Farmácia da Universidade do Porto. Tem, nesta área, muitos artigos publicados em revistas internacionais. Ultimamente tem dedicado a sua investigação às Ciências Sociais, nomeadamente às questões relacionadas com a educação e comunicação ambiental, tendo já vários artigos publicados nesta área de conhecimento. Atualmente é membro do CIAC -Universidade do Algarve.

Joana Padrão, Ph.D. in Sciences of Education, Faculty of Sciences of Education, University of Santiago de Compostela. She has studied in the areas of Biological Sciences, BA degree in Microbiology in the Higher School of Biotechnology of the Portuguese Catholic University; Diploma of Advanced Studies in Biochemistry and Molecular Biology Faculty of Pharmacy of the University of Santiago de Compostela, and Specialization in Control of Quality by the Faculty of Pharmacy at Porto University. She has many articles published in international journals. Lately she has dedicated her research to the Social Sciences, namely to issues related to education and environmental communication, having already several articles published in this area of knowledge. She is currently a member of CIAC -Universidade do Algarve.



João Pereira, Especialista de Informática na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal. Mestre em Sistemas de Informação pela Universidade do Minho e Licenciado em Informática de Gestão pela mesma Universidade. Colabora frequentemente em diversos projetos nacionais e internacionais, nas áreas da Educação, Artes, Informática e Matemática. Formador na área de Tecnologias de Informação e Comunicação e Gestor da Qualidade da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Email: jpereira@ese.ipvic.pt

João Pereira is an IT Specialist at the School of Education, Polytechnic Institute of Viana do Castelo, Portugal. Master in Information Systems from the University of Minho and Graduated in Computer Management from the same university. Often collaborates in several national and international projects in the areas of Education, Arts, Computing and Mathematics. He is a trainer in the area of Information Technology and Communication and Quality Manager at the School of Education, Polytechnic Institute of Viana do Castelo, Portugal. Email: jpereira@ese.ipvic.pt



Jorge Gumbe é um artista visual e curador independente. Atualmente é Professor e Diretor Executivo do Instituto Superior de Artes - ISART, Luanda, Angola. Realizou um doutorado e um mestrado em Educação Artística na Universidade de Roehampton, em Londres, Reino Unido e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, após protocolo de colaboração com a Universidade de Surrey/Roehampton, em 1997. Obteve o seu Bacharelato em desenho e pintura da Escola Nacional de Arte de Cubanacán, Havana, Cuba e licenciatura em Educação Visual e Tecnológica na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Norte de Portugal. Como investigador desenvolve o seu trabalho em arte, antropologia e educação artística, e tem como foco principal projetos relacionados com identidade, cultura, desenvolvimento curricular e políticas culturais, através de expressões artísticas.

Jorge Gumbe is a visual artist and independent curator. Currently is Professor and Executive Director of the High Institute of Arts – ISART, Luanda, Angola. Held a PhD and a Masters in Art Education at the University of Roehampton in London, UK and Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (Higher School of Education of Viana do Castelo Polytechnic), which had a protocol of collaboration with Surrey/Roehampton University-London, in 1997. BA in drawing and painting at National School of Art of Cubanacán Havana, Cuba and in Educational Diploma on Visual and Technological Art Education at the Higher School of Education, Viana do Castelo Polytechnic, Northern Portugal. As a researcher develops his work on art, anthropology and art education, focuses mainly on projects related to identity, culture, curriculum development, cultural policies, through artistic expressions.



La Salete é licenciada em História, ramo educacional, Mestre em História da Educação, ambos pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Mestre em Economia Social, pela Universidade Católica, com dissertação sobre a relação entre a Economia Solidária e a Educação para o Desenvolvimento. Trabalhou como formadora, consultora e técnica de projetos de cooperação na área da educação e da comunicação, em Portugal, Moçambique e Guiné-Bissau. Atualmente coordena e trabalha em projetos na área da Educação para o Desenvolvimento, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, onde é investigadora. Está a realizar o seu doutoramento em Desenvolvimento Local e Cooperação Internacional na Universidade Politécnica de Valência, Espanha.

La Salete has a degree in History, with specialization in education, a Master of Arts in History of Education and a Master of Arts in Social Economics, with a dissertation on the relationship between Solidarity Economy and Development Education. She has experience as a trainer and consultant in cooperation projects in the fields of education and communication, in Portugal, Mozambique and Guinea-Bissau. Currently, she is expert in Development Education and Global Citizenship projects, at the Polytechnic Institute of Viana do Castelo and at the Center for African Studies, University of Porto, where she is a researcher. She is doing her PhD in Local Development and International Cooperation at the Polytechnic University of Valencia, Spain.



Lina Fonseca. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (Portugal). Doutora em Didática, área de Matemática, Mestre em Matemática, especialização em Ensino, Licenciada em Matemática, ramo Educacional. Professor adjunta da Escola Superior de Educação, coordena o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e o Projeto “Empreendedorismo para crianças dos 3 aos 12 anos”. Investiga nas áreas de educação matemática, de educação empreendedora e de educação financeira.

Lina Fonseca. School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo (Portugal). PhD in Didactics (Mathematics), Master in Mathematics, specialized in Teaching, Degree in Mathematics for Teaching. Adjunct Professor at the Higher School of Education; she coordinates the Master's Course in Training of Educators of Childhood and Teachers of Primary School (1st cycle), and the Project "Entrepreneurship for children from 3 to 12 years." Main areas of research: mathematics education, entrepreneurship education and financial education.



Lucía Iglesias da Cunha, Universidade de Santiago de Compostela, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago e Professora da mesma no Departamento de Pedagogia e Didática na área científica de Teoria e História da Educação. Atualmente pertence á equipa de pesquisa em Pedagogia Social e Educação Ambiental SEPA-Interea da USC dirigida pelo Professor José Antonio Caride e colabora num Projeto de investigação co-dirigido junto com Professor Pablo Meira sobre Representações sociais das Mudanças Climáticas. Participou ativamente na elaboração da Estratégia Galega de Educação Ambiental e tem publicado um livro sobre a Educação Ambiental nos Concellos. As suas publicações recentes apresentam experiências de Comunidades em Transição, assim como a influencia do género feminino na percepção do Cambio climático. Email: lucia.dacunha@usc.es

Lucía Iglesias da Cunha - University of Santiago de Compostela, PhD in Science of Education in the University of Santiago and Professor in the Department of Pedagogy and Didactics in the scientific area of Theory and History of Education. At present she belongs to research team in Social Pedagogy and Environmental Education SEPA-Interea, USC, coordinated by Professor José Antonio Caride and she collaborates in a research project co-coordinated by Professor Pablo Meira on Social Representation of Climate Changes. She participated actively in the elaboration of the Galician Strategy of Environmental Education and has published a book on Environmental Education in the *Concellos*. Her recent publications present experiences on Transitional Communities, as well as the influence of the female gender on the perception of Climate Change. Email: lucia.dacunha@usc.es



Luisa Neves Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação, é doutorada em Ciências e docente da ESE-IPVC desde 1989. Todo o seu percurso profissional está ligado à formação inicial, contínua e pós-graduada de professores e educadores. Integrou vários projetos internacionais e nacionais no âmbito da educação e formação de professores, sendo a coordenadora responsável pelo desenvolvimento em Portugal do projeto financiado pela Comissão Europeia - **GLOBAL SCHOOLS: EYD 2015 TO EMBED GLOBAL LEARNING IN PRIMARY EDUCATION** (2015-2018). É colaboradora do Centro de investigação em estudos da criança e autora de várias publicações científicas com revisão por pares.

Luisa Neves Adjunct Professor of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo - School of Education, she has a doctorate in science and is a lecturer at ESE-IPVC since 1989. All her professional career is linked to the initial, continuous and postgraduate training of teachers and educators. She joined several international and national projects in the field of education and training of teachers, and is the coordinator responsible for the development in Portugal of the project funded by the European Commission - **GLOBAL SCHOOLS: EYD 2015 TO EMBED GLOBAL LEARNING IN PRIMARY EDUCATION** (2015-2018). She is a collaborator of the Center for Research in Child Studies and author of several scientific publications with peer review.



Manuel Fortes Mestre em Educação Artística, docente do Instituto Universitário de Educação de Cabo Verde, Pólo da cidade do Mindelo, coordenador da Educação Artística no IUE, co-coordenador da 1ª Edição do Curso de Mestrado em Educação Artística, realizado após assinatura de protocolo entre IPVC e IUE, em 2016, na cidade da Praia, Cabo Verde; autor do livro “Artesãos de Santo Antão”. Email: naisslima@gmail.com

Manuel Fortes Master's Degree in Artistic Education, lecturer at the Cape Verde University Faculty of Education, Mindelo city, Coordinator of Artistic Education Degree at IUE, co-coordinator of the 1st Edition of the Master's Degree in Artistic Education, after the signature of a protocol between Polytechnic Institute at Viana do Castelo, Northern Portugal and University of Education, Cape Verde in 2016, in the city of Praia; author of the book “Craftmen in Santo Antão”. Email: naisslima@gmail.com



Margarida Bernabé Lima Brito Martins, docente do Instituto Universitário de Educação de Cabo Verde, Doutora em Intervenção Psicopedagógica e Educação Especial - Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Extremadura, Mestre em Formação de Professor - Departamento de Ciências da Educação - Universidade de Extremadura, Licenciada em Pedagogia de Música - Centre International D'Études Supérieures de Musique - França; Licenciada em Formação de Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo - Escola Superior de Educação de Leiria. Orientadora de várias dissertações de mestrado em Educação Artística através do Protocolo entre o IPVC e IUE. Tem várias publicações no âmbito musical, tais como *Canções Infantis*, financiado pela UNICEF e editado pelo Instituto Cabo-Verdiano do Livro e do Disco, e *Instrumentos Musicais em Cabo Verde*, editado pelo Instituto Camões – Centro Cultural Português – Praia, Cabo Verde. Email: adiragramar@gmail.com

Margarida Bernabé Lima Brito Martins, staff member at the University Institute of Education of Cape Verde, PhD in Psychopedagogical Intervention and Special Education, Department of Educational Sciences of University of Extremadura, Master in Teacher Training - Department of Educational Sciences of University of Extremadura, BA Degree in Music Pedagogy - International Center D 'Études Supérieures de Musique - France; BA Degree in Basic Teacher Education - 1st Cycle - Leiria Higher School of Education in Leiria, Portugal. Supervisor of several master's dissertations in Arts Education through the Protocol between the IPVC and IUE. She has several publications in the musical area, such as: *Children's Songs*, Book funded by UNICEF and edited by the Cape Verdean Book and Disc Institute and *Musical Instruments in Cape Verde*, edited by Camões Institute – Portuguese Cultural Centre – Praia city, Cape Verde. Email: adiragramar@gmail.com



Maria José Lopes Mestre em Educação Artística, docente do Instituto Universitário de Educação de Cabo Verde, na Achada de Sto. António - cidade da Praia, co-coordenadora da 2ª Edição do Curso de Mestrado em Educação Artística, realizado após assinatura de protocolo entre IPVC e IUE, em 2016, na cidade da Praia, Cabo Verde. Email: malopescorreia@gmail.com

Maria José Lopes Master's Degree in Artistic Education, lecturer at the Cape Verde University of Education, Achada de Sto. António - Praia city, co-coordinator of the 2nd Edition of the Master's Degree in Artistic Education, after the signature of a protocol between Polytechnic Institute at Viana do Castelo, Northern Portugal and University of Education, Cape Verde in 2016, in the city of Praia. Email: malopescorreia@gmail.com



Maria Teresa Avelino Pires - Natural da cidade da Praia, Cabo Verde. Licenciada em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Mestre em Relações Interculturais pela Universidade Aberta e Doutorada em História dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa pela Universidade Nova de Lisboa. Actualmente é investigadora integrada do CHAM - FCSH/NOVA-UAC. Principais realizações: Em 2003 obteve equiparação a bolsa de investigação, de cujo trabalho resultou uma tese de doutoramento intitulada *O Município nas ilhas de Cabo Verde - séculos XV a XVIII*. Em 2007 participou no evento 200 anos de Denúncia da Escravatura (1807-2007) com o estudo "Bosquejo histórico do nascimento e extinção da escravatura nas ilhas de Cabo Verde," publicado em 2008. Entre 2010 e 2011 colaborou com o Centro de Estudos de História do Instituto de Investigação Científica Tropical no projecto *Pequena nobreza e nobreza da terra na construção do Império: os arquipélagos atlânticos*. Em 2011 participou no Congresso Internacional *Pequena Nobreza nos Impérios Ibéricos de Antigo Regime* apresentando uma síntese do estudo "Percurso e rostos da pequena nobreza da ilha de Santiago de Cabo Verde nos séculos XVI a XVIII", publicado em Actas do referido Congresso. Em 2012 participou no Colóquio Internacional *Cabo-Verde e Guiné-Bissau: Percursos do Saber e da Ciência* (21 a 23 de Junho), Lisboa, IICT, ISCSP, UTL, com o estudo "O exercício do poder na ilha de Santiago entre 1767 e 1796" publicado em Actas do mesmo. Em 2013 lançou o livro *O Domínio do poder e o poder dos Homens - os governos interinos camarários das ilhas de Cabo Verde - Séculos XVII e XVIII*. Ainda em 2013 participou no Congresso Internacional *A Ordem de Cristo e a Expansão Portuguesa*, promovido pela Sociedade de Geografia de Lisboa apresentando "Os cavaleiros da Ordem de Cristo nas ilhas de Cabo Verde". Em 2014 concluiu o estudo *A moeda em Cabo Verde até meados do século XIX* e participou no Congresso Internacional *Município e Poderes Locais em África* com o texto "O poder municipal em Santiago de Cabo Verde entre 1500 e 1770". Em 2015 participou no Congresso Internacional *Judeus e Cristãos-Novos no Mundo Lusófono* com o estudo "Sebastião Fernandes Cação, um fidalgo cristão-novo na costa da Guiné. Foi também o ano da publicação do segundo livro: *A ascensão de Manuel Gonçalves de Carvalho a governador interino das ilhas de Cabo Verde*. De momento, entre vários trabalhos de investigação, prepara a publicação da biografia de uma figura marcante na história das ilhas Cabo Verde, O coronel João Freire de Andrade (século XVIII). Email: teresavelinopires@gmail.com

Maria Teresa Avelino Pires - The city of Praia, Cape Verde. Degree in history from the Faculty of letters of Lisbon University, master in intercultural relations by the Open University and PhD in History of discoveries and Portuguese Expansion by the Universidade Nova de Lisboa. It is currently integrated researcher CHAM-FCSH/NEW-UAC. Main achievements: In 2003 he earned the match Research Assistant, whose work resulted in a doctoral thesis entitled *The Municipality in Cape Verde Islands-15th-18th century*. In 2007 he participated in 200 years event of Denouncement of slavery (1807-2007) with the study "Historical Sketch of the birth and extinction of slavery at the Cape Verde Islands," published in 2008. Between 2010 and 2011 collaborated with the Centre for the study of the history of Scientific Research Institute on project gentry and nobility of Earth in the construction of the Empire: the Atlantic archipelagos. In 2011 participated in the International Congress Gentry in Iberian Empires of old Regime presenting a synthesis of the study "Courses and faces of the gentry of the island of Santiago of Cape Verde in the centuries XVI to XVIII", published in Proceedings of the Congress in 2012 participated in the International Colloquy Cape Verde and Guinea-Bissau: Paths of knowledge and Science (21 to 23 June), Lisbon, IICT, ISCSP, UTL, with the study "the exercise of power on the island of Santiago between 1767 and 1796" published in Minutes. In 2013 released the book *the domain of*

power and the power of men-right interim Governments of Cape Verde Islands-17th and 18th centuries. Even in 2013 participated in the International Congress on the order of Christ and the Portuguese Expansion, promoted by the geographical society of Lisbon showing "the Knights of the order of Christ in the Cape Verde Islands. In 2014 the study concluded the currency in Cape Verde until the mid-19th century and participated in the International Congress Municipality and local authorities in Africa with the text "the municipal power in Santiago in Cape Verde between 1500 and 1770". In 2015 participated in the International Congress on Jews and new Christians in the Lusophone World with the study "Sebastião Fernandes Cation, a new Christian nobleman on the coast of Guinea. It was also the year of the publication of the second book: the rise of Manuel Gonçalves de Carvalho the Acting Governor of the Cape Verde Islands. Currently, between various research, prepares the publication of the biography of a notable figure in the history of the Cape Verde Islands, Colonel João Freire de Andrade (18th century). Email: mteresavelinopires@gmail.com



Marta Pereira Professora. Após licenciatura na FLUP em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses ramo Educacional, prossegue os estudos na mesma Faculdade com Pós-Graduação em Estudos Anglo-Americanos. Obtém o grau de Doutoramento na UFP em Ciências da Informação, especialidade Comunicação Audiovisual, sob o tema "Acordes de chama: A presença da Paixão e do Caos em Medeia e Norma", aprovada por unanimidade e com felicitações do júri. Desenvolve o seu trabalho como Professora, Formadora, Tradutora e Metodóloga. Participa regularmente em colóquios, com comunicações editadas. Membro integrado do CLEPUL, Centro de Investigação da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, desenvolve investigação na área da Literatura e Cultura em InterArtes. Email: isabelpereira@ese.ipv.pt

Marta Pereira, Teacher. After graduating in Modern Languages and Literatures, pursues her studies with a Postgraduate Degree in Anglo-American Studies. Obtains doctorate degree in Information Sciences, specializing in Audiovisual Communication, under the theme "Flame of Chords: The Presence of Passion and Chaos in Medeia and Norma", approved unanimously and with congratulations from the jury. Develops her work as a teacher, trainer, translator and methodologist. Participates regularly in colloquiums, with edited communications. Member of CLEPUL, Research Center of the Faculty of Letters of the University of Lisbon, develops research in the area of Literature and Culture in InterArtes. Email: isabelpereira@ese.ipv.pt



Nicholas Houghton has been working in art education since 1973 as a teacher, researcher and manager in Canada, UK, Belgium and Portugal. He is now working as an academic developer at the University for the Creative Arts, London. His current research interests are assessment and the curriculum in fine art, the history of the art school and craft education.

Nicholas Houghton trabalha em educação artística desde 1973 como professor, investigador e gestor no Canadá, Reino Unido, Bélgica e Portugal. Trabalha actualmente como académico na Universidade de Artes Criativas em Londres. Os seus atuais interesses de investigação relacionam-se com avaliação e currículo em belas artes, história da escola de arte e a educação artesanal.



Rachel Mason é Professor Emérito de Educação Artística na Universidade de Roehampton, Londres. Ensinou arte e educação artística, Inglaterra, Austrália e Estados Unidos e é bem conhecida pela sua investigação e publicações de arte em educação multicultural, intercultural e internacional. Ex-Presidente da Sociedade Nacional para a Educação em Arte e Design (NSEAD) e fundou e editou o International Journal of Education through Art (Jornal Internacional de Educação através da Arte).

Rachel Mason is Emeritus Professor of Art Education at the University of Roehampton London. She has taught art and art education in England, Australia and USA and is well known for her research and publications on multicultural, cross-cultural and international art education. She is a former President of the National Society for Education in Art and Design (NSEAD) and founded and edited the International Journal of Education through Art.



Raquel Azevedo Moreira, Licenciada em Gestão do Património (2006) pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto; licenciada em Artes Plásticas- Multimédia (2012) e mestre em Estudos Artísticos – especialização em Estudos Museológicos e Curadoriais (2013) pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto; e doutoranda em Arte Contemporânea no Colégio das Artes da Universidade de Coimbra. Desenvolve a sua atividade profissional na área da produção cultural, tendo colaborado na organização de exposições de Arte Contemporânea na Solar – Galeria de Arte Cinemática e na produção do Curtas Vila do Conde - Festival Internacional de Cinema (de 2006 a 2015) e, pontualmente, na realização de atividades educativas em diferentes instituições, como a Fnac Portugal, a Universidade do Porto ou a Fundação Casa da Música. Em simultâneo, tem vindo a apresentar regularmente o seu trabalho desde 2010, em diversas exposições individuais e coletivas, nomeadamente no Lugar do Desenho – Fundação Júlio Resende (Gondomar); Casa Tait, Casa do Médico, Museu da FBAUP, KubikGallery e Fundação José Rodrigues (Porto); e, recentemente, na Bienal de Cerveira, onde integrou a mostra representativa da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, onde tem vindo a exercer a sua atividade como docente desde 2016.

Raquel Azevedo Moreira, Degree in Management of Heritage (2006) by Porto School of Education; Degree in Fine Arts – Multimedia (2012) and Master's Degree in Artistic Studies - specialization in Museological and Curatorial Studies (2013) by the Faculty of Fine Arts of the University of Porto; and PhD student in Contemporary Art at the College of Arts, at the University of Coimbra. She develops her professional activity in cultural production, having collaborated in the organization of exhibitions of Contemporary Art in Solar - Cinematic Art Gallery and in the production of Curtas Vila do Conde - International Film Festival (from 2006 to 2015). Experience in educational activities in different institutions, such as FNAC Portugal, the University of Porto, and Casa da Música Foundation. At the same time, she has been

presenting her work regularly since 2010, in several solo and group exhibitions, at Lugar do Desenho - Júlio Resende Foundation (Gondomar); Casa Tait, Casa do Médico, FBAUP Museum, KubikGallery and Fundação José Rodrigues (Porto); and recently at the Cerveira Biennial 2017, where she participated in the representative exhibition of the Higher Education School of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo, where she has been teaching since 2016.



Raquel Pacheco É licenciada em Ciências da Comunicação, vertente Cinema pelo IACS – Instituto de Artes e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense (2000), Mestrado e Doutorado em Ciências da Comunicação, vertente Estudo dos Media e do Jornalismo pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (2008 e 2016). Exerce a docência na UAL – Universidade Autónoma de Lisboa e é investigadora de pós-doutoramento pelo CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação– CIAC|UALg com bolsa da FCT; Fundação para a Ciência e a Tecnologia - FCT|FSE; Universidade Autónoma de Lisboa – UAL; Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais- CICS.NOVA. Email: raquel.pacheco@gmail.com

Raquel Pacheco has a degree in communication sciences, strand Cinema by IACS-Institute of Arts and Media of the Fluminense Federal University (2000), master's degree and doctorate in communication sciences, strand study of Media and journalism from the College of Social and human sciences of Universidade Nova de Lisboa (2008 and 2016). Exercises at UAL-Universidade Autónoma de Lisboa and post-doctoral researcher at CIAC – Centre for research in arts and communication with grant from FCT.



Susan Ogier É professora no ensino básico, especializada em Arte e Design. Trabalha na Universidade de Roehampton, Londres, em cursos de graduação e pós-graduação. Susan tem um Mestrado de Artes (Belas Artes: Desenho) da Escola de Artes de Wimbledon, Londres e mantém sua própria prática artística. É autora de uma série de livros de arte para crianças, vários artigos em periódicos profissionais e capítulos de livros. Ela esteve envolvida em vários projectos de educação de arte financiados pela EU, incluindo *Images & Identity* (2008 -10) com a Professora Rachel Mason e num projeto que resultou desse, com colegas europeus ' Creative Connections' (2012 - 14). Os seus interesses de investigação relacionam-se com o contributo da prática das Artes Visuais para o bem-estar social e emocional através de uma compreensão profunda da identidade pessoal, e como isso pode ser um factor de influência e motivação para as crianças aprenderem através do currículo. O seu livro mais recentemente publicado é *Teaching Primary Art and Design*, publicado pela Learning Matters, Sage (julho de 2017).

Susan Ogier Susan is a Senior Lecturer in Primary Education, specialising in Art and Design. She works at Roehampton University, London, on both undergraduate and post-graduate courses. Susan holds a Master of Arts (Fine Art: Drawing) from Wimbledon School of Art, London, and maintains her own art practice. She is author of a series of art books for children, several professional journal articles and book chapters. She has been involved in several EU funded art education projects including *Images and Identity* (2008 -10) with Professor Rachel Mason, and a follow-up project with European colleagues *Creative Connections* (2012- 14). Her research interests relate to the contribution of visual arts practice to social and emotional well-being through a deepening understanding of personal identity, and how this can be an influencing and motivating factor for children to learn across the curriculum. Susan's most recently published book (July 2017) is *Teaching Primary Art and Design*, published by Learning Matters, Sage (July, 2017).