

Intervenção Cultural e Educação Artística

11

*Experiências
em Animação,
Artes e Educação*



Orgs.

Maria de São Pedro Lopes
Catarina Fernandes Barreira

**Núcleo de
Investigação
e Desenvolvimento
em Educação**

**Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais**

Instituto
Politécnico
de Leiria

Título

Intervenção Cultural e Educação Artística

Organizadores

Maria de São Pedro Lopes
Catarina Fernandes Barreira

Autores

Ana Moderno
Catarina Mendes
Dina Gabriel
Eliana Ruela Lopes
Inês João Sousa
Joana Gonçalves
Joana Machado
Joana Pedrosa
Joana Vieira
Maria Antonieta Marques Lopes
Rosalinda Chaves

Edição

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
— Instituto Politécnico de Leiria
(Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação)

Grafismo e Composição

Leonel Brites

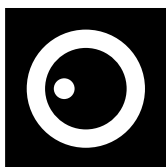
ISBN 978-989-8797-09-4

© 2016 · ESECS/Instituto Politécnico de Leiria

Intervenção Cultural e Educação Artística

1

*Experiências
em Animação,
Artes e Educação*



Orgs.

Maria de São Pedro Lopes
Catarina Fernandes Barreira

**Núcleo de
Investigação
e Desenvolvimento
em Educação**

**Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais**

Instituto
Politécnico
de Leiria

Índice

07 **Introdução**

15 **Prefácio**

Parte I

Experiências em
contexto com a
Animação

21 **Psicologia e Animação com Idosos**

Rosalinda Chaves

45 **Associativismo e participação. Um
contributo enquanto agentes associativos
sobre o olhar da participação na animação**

Inês João Sousa e Joana Gonçalves

63 **Autarquias e Comunidade.
Desafios dos museus municipais**

Ana Moderno

Parte II

As Artes em contexto
educativo

87 **A importância da abordagem à obra
de arte na Educação Pré-Escolar e o
desenvolvimento da expressão plástica**

Catarina Mendes e Dina Gabriel

107 **A importância das Artes no Jardim de
Infância** Joana Machado

123 **A EDUCAÇÃO PELA ARTE — A importância
da música na educação das crianças**

Joana Pedrosa

133 **A importância da Educação Artística na
formação da criança e a reestruturação
curricular no 2º Ciclo do Ensino Básico**

Maria Antonieta Marques Lopes

Parte III

As práticas artísticas
como instrumentos de
intervenção

153 **Intervenção Artística na Subversão de
Comportamentos Disruptivos por parte
de Crianças e Jovens provenientes de
Contextos Vulneráveis – O Caso dos
Chicago Boyz Acrobatic Team**

Joana Vieira

167 **Ciganos Estereotipados: Por uma Inclusão
Inter'Artística**

Eliana Ruela Lopes

Introdução

O pretexto...

Iniciar esta Introdução foi um pretexto para a convocação de memórias. Um pretexto para recordar a luta pelas Artes na Educação que, na minha pessoa, já é antiga.

Remonta, precisamente, ao ano de **1972**, ano em que entrei para a Escola Superior de Educação pela Arte, no Conservatório Nacional de Lisboa. Estávamos em plena ditadura, mas a famosa reforma do Conservatório transformou este espaço numa espécie de *oásis de liberdade...* um espaço de pensamento livre e de criação...

As ideias que se discutiam sobre educação e arte, os professores com perspetivas tão novas e arejadas que nos punham a **pensar** de formas tão intensas e **sem medo...** a proximidade da experiência artística... tudo isto proporcionava um ambiente inesquecível...

Entrar no edifício da Rua dos Caetanos, que é ainda hoje o edifício do Conservatório Nacional, era entrar num outro mundo! E, para quem tinha 18 anos era, para a época, absolutamente fascinante e revolucionário a todos os níveis... e pouco a pouco começámos a perceber a luta destemida daqueles docentes por aquilo em que acreditavam... que era a **educação pela arte!**

Se convoco estas memórias, foi porque o percurso de vida das pessoas que criaram esta Escola de Educação pela Arte muito contribuiu para transformar pessoas e para um modo diferente de ser professor. Pessoas que não se intimidaram nem com regimes, nem com políticas adversas. Pessoas que se nortearam pela investigação que se fazia, não só no estrangeiro, nomeadamente na pessoa de Herbert Read, que afirmava **que a base de toda a educação deveria ser as artes**, mas também pela investigação que eles próprios faziam em Portugal no Centro de Investigação da Fundação Calouste Gulbenkian. Pessoas que compreenderam a importância da educação artística para o desenvolvimento das crianças e para o desenvolvimento das sociedades.

Uma destas pessoas, decisiva na história da educação pela arte em Portugal, foi Arquimedes da Silva Santos, diretor desta escola.

Com ele aprendi em 1972 que as Expressões Artísticas no Ensino Básico eram importantes porque proporcionavam às crianças e aos adolescentes:

«1. Desenvolvimento harmonioso; 2. Apuramento da sensibilidade e da afectividade; 3. Aproveitamento noutras matérias escolares; 4. Equipamento experiencial para a vivência Artística; 5. Enriquecimento expressivo na formação artística.» (Santos, 1989:25)

E que:

«A Educação pela Arte atende, sobretudo, à formação da Personalidade. O Ensino Artístico almeja a formação de Artistas. A Educação pela Arte processar-se-á como uma via contínua e ascendente ao longo da Vida, e dela decorrendo, a certa altura, mais ou menos intensamente, a do Ensino Artístico. [...] Ela [*educação artística*] é meio, um modo, talvez o mais humanizado e humanizável, mas não mais que uma mediação para uma almejada Harmonia. [...] Modestamente mais não se pretende que uma psicopedagogia da expressão artística almejando a uma **Pedagogia da Alegria**.» (Santos, 1977: 73 -74)

No que diz respeito ao desenvolvimento das **sociedades** também aprendi com ele e na mesma altura, que:

«Sem identificação e integração na sociedade através das suas manifestações artístico-culturais, o indivíduo jamais comunhará plenamente na vida dos outros. [...] Hoje em dia uma menor participação e uma maior manipulação, a passividade de espectador sentado e isolado, ou mergulhado em multidão amorfa, receptor e não actor, abafam o que no homem há de artista.» (Santos, 2008:32)

Em 1982 é publicado em Londres, sob a coordenação de Ken Robinson e

o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, um Relatório sobre «*The Arts in Schools*». Nele se argumentava, defendia e recomendava que as artes tinham um papel muito importante na vida de todas as crianças e jovens:

«(...) a) No desenvolvimento da plena diversidade da inteligência humana; b) No desenvolvimento da capacidade do pensamento criativo e de ação; c) No desenvolvimento da educação do sentir e da sensibilidade; d) No desenvolvimento das capacidades físicas e perceptivas; e) No desenvolvimento da educação para os valores; f) No desenvolvimento da compreensão das mudanças e das diferenças culturais.» (Robinson, 2008:141)

Dorothy Heathcote, investigadora inglesa ligada ao Teatro/Expressão Dramática, coloca também a ênfase da experiência artística como desencadeadora do desenvolvimento humano, dizendo:

«Sou primeiramente uma professora e não uma encenadora de peças de teatro, mesmo quando estou envolvida na montagem destas. Estou empenhada, primeiro que tudo, em ajudar crianças a pensar, a falar, a relacionarem-se umas com as outras, a comunicar. Estou interessada, primeiramente, em ajudar turmas a alargar as suas áreas de referência e a modificar a sua capacidade de se relacionarem com pessoas. Embora bom teatro possa sair deste processo também, primeiro quero que saiam **pessoas boas**.» (Johnson e O'Neil, 1984: 92).

Já neste século, na Conferência Mundial sobre Educação Artística, organizada pela UNESCO, com o título «*Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*», que decorreu em Lisboa em 2006, transcrevo o que no relatório da mesma se resume sobre a comunicação de António Damásio:

«António Damásio abordou a questão da educação Artística na perspectiva da ciência cognitiva. Salientou que, em resultados dos progressos

da ciência e das tecnologias de informação e comunicação (TIC), o mundo está a mudar a uma escala e a uma velocidade sem precedentes. Estas transformações, rápidas e abrangentes, têm profundas consequências sociais: as escolas encontram-se sobre pressão, e as alterações nos vínculos sociais provocam a agitação e o conflito. Os progressos da ciência e da tecnologia colocam às sociedades o desafio de formar cidadãos competentes, instruídos, criativos e inovadores.

Damásio realçou que não basta investir no ensino das ciências e da matemática. É também necessário facultar a educação em artes e humanidades. Sublinhou que estas disciplinas não são um luxo mas antes uma necessidade, pois além de contribuírem para formar cidadãos capazes de inovar, constituem um elemento fundamental no desenvolvimento da capacidade emocional indispensável a um comportamento moral íntegro. **Referiu que é necessário e urgente voltar a ligar os processos cognitivo e emocional, uma vez que opções morais íntegras exigem a participação simultânea da razão e da emoção.»** (p.3)

E todos nós sabemos que a experiência de criação artística utiliza estas duas dimensões do cérebro humano: a razão e a emoção. Não há experiência artística sem que se pense e se sinta.

Em 2013, o Conselho Nacional de Educação publica em *Diário da República* (2ª série - nº 19 - de 28 de janeiro) um conjunto de **Recomendações sobre Educação Artística**. Logo na Introdução a este documento é dito:

A importância da educação artística para todos os envolvidos no sistema de educação e formação reúne hoje um consenso alargado. Decisores políticos com responsabilidade na matéria, passando por investigadores e profissionais ligados à educação, até às mais diversas instâncias da sociedade, reconhecem esta área como fundamental, tanto para o desenvolvimento individual como para o desenvolvimento da sociedade.

Seguidamente, na *Parte II. Princípios e Orientações*, do mesmo documento, esclarece-se:

A arte, a par de outras formas de conhecimento – ciência, tecnologia, filosofia, humanidades... , concorre para a compreensão e desenvolvimento da civilização, de cada sociedade e de cada pessoa. A arte constitui uma forma de conhecimento singular, cuja marca mais distintiva é a interrogação do sujeito e a convocação para a fruição e a criação.

Estamos em 2016!

Como pudemos ver nesta curta viagem pelo tempo e pela memória... a luta pelas artes na educação já é longa... Mas mesmo assim ainda temos alguns problemas por resolver, como por exemplo:

- A secundarização das artes na hierarquia dos saberes...
- A percepção de que as artes só servem para *abrilhantar* as festas de Natal e de final de ano... onde muitas vezes **há produto**... mas **não há processo educativo**...
- A própria experiência artística anterior da maioria dos educadores e professores...
- A conceção ainda generalizada, sobretudo entre muitos pais e população em geral, de que as artes são para quem tem jeito! Mas... alguém nos perguntou se tínhamos jeito para aprender matemática, para aprender a ler e a escrever? Então, porque nos perguntam se temos jeito para aprender música, plástica, dança ou teatro?

Enfim! Mas sempre fui uma pessoa otimista! E tenho boas razões para isso... pois, há muito **boas práticas** por aí... de educação artística/educação pela arte... e que contribuem fortemente para transformar culturalmente **as comunidades em que vivemos**. Exemplos de pessoas que têm sabido **lutar pela educação artística e pela intervenção cultural**, mesmo quando os ventos são contrários... e que nos trazem testemunhos vivos... e vívidos... de experiências com **processo dentro**... envolvendo de **forma corajosa** grupos de crianças, de jovens e de adultos.

Por essa mesma razão... esta Introdução ao **1º Caderno de Intervenção Cultural e Educação Artística** é um **pretexto** também para desafiar o futuro,

no sentido de provocar e dar visibilidade ao que se experimenta e ao que se investiga nesta área.

Começamos, neste 1º Caderno, por um conjunto de reflexões realizadas por algumas estudantes no contexto da Unidade Curricular de Práticas Artísticas Contemporâneas, do 1º ano do **Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas**, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria (ESECS/IPL). Este mestrado teve a sua 1ª edição no ano letivo de 2014-2015 e tem, neste momento, todos os seus estudantes a fazer investigação na área da Intervenção Cultural e da Educação Artística.

Seguir-se-ão outros Cadernos com outras experiências e investigação realizadas por docentes, estudantes e pessoas da comunidade académica em geral.

E se esta Introdução serviu de **pretexto** para uma viagem pela minha memória... desejo sinceramente que estes Cadernos sirvam agora de **pretexto** para desafiar o futuro no campo da intervenção cultural e da educação artística...

Até porque o futuro traz desafios relevantes, sendo o maior de todos o facto da **criatividade** ser uma característica intrinsecamente humana e sem a qual a inovação e o desenvolvimento das comunidades não acontecerá!

Portanto... vamos a isso! É tempo... **de continuar...**

Maria de São Pedro Lopes

Coordenadora do Mestrado de Intervenção e Animação Artísticas

Bibliografia

- Mbuyamba, L. (2007). *Relatório da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Robinson, K. (2008)(Org.). *The Arts in Schools: Principles, practice and provision*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Santos, A. (1977). *Perspectivas Psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (2008). *Mediações Artedacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Prefácio

Este primeiro volume dos *Cadernos de Intervenção Cultural e Educação Artística*, que em boa hora conhece a luz do dia, tem por ambição a divulgação e a discussão dos trabalhos realizados pelos alunos do 1º ano, 1º semestre, do Mestrado de Intervenção e Animação Artísticas (2014/2015). Os artigos que o constituem foram redigidos no âmbito da Unidade Curricular de Práticas Artísticas Contemporâneas e pretendiam responder a um desafio complexo: a realização de um exercício teórico, sob a forma de artigo, que respondesse ao *call for papers* do V Congresso Ibero Americano de Animação Sócio-cultural 2014, que teve lugar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do IPL. Relembramos os principais temas do *call*: Desenvolvimento Comunitário; Educação e Artes; Educação ao Longo da Vida; Educação para o Desenvolvimento; Educação na Sociedade do Conhecimento; Intervenção Artística com diferentes públicos; Ócio e animação; Associativismo e Participação e por fim, Autarquias e Comunidade. Fazia sentido que, ao escolherem o tema de trabalho, os alunos o articularassem com as suas experiências profissionais e percursos pessoais.

O grande objectivo deste exercício consistiu na possibilidade dos mestrandos, individualmente ou em grupos de dois elementos, concretizarem uma primeira incursão ao universo da escrita científica, o que implicou a submissão dos artigos a uma comissão de revisão por pares. Esta comissão científica confirmou, de modo geral, o uso de metodologias adequadas a cada artigo, bem como uma correcta interpretação dos resultados apresentados. Como sabemos, o processo de revisão cega por pares é, na actualidade, uma das componentes fundamentais para a produção e divulgação do conhecimento científico, que se vai construindo de forma crítica e fundamentada.

A responsabilidade e a missão de difundir o conhecimento científico produzido cabe, de forma significativa, ao ensino superior e às instituições que se dedicam à investigação em Portugal. Neste campo, a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais é um bom exemplo, não só porque é o mais antigo

estabelecimento de Ensino Superior do distrito de Leiria, mas também porque ao longo dos seus trinta e seis anos de actividade tem vindo a promover e a alicerçar pontes entre a academia e o público em geral, e a difundir a **vários níveis e para diferentes públicos, as investigações** que tem vindo a desenvolver. Esta iniciativa dos *Cadernos* é disso exemplo.

•

O primeiro número dos *Cadernos* apresenta-se assim com um carácter heterógeno em relação a uma possível temática: como território aglutinante temos a Intervenção e a Animação Cultural, ao lado da Educação Artística, abordadas sob diversas perspectivas. A sua diversidade, como se percebeu pelo que dissemos atrás, explica-se pelas diferentes experiências pessoais, interesses e percursos profissionais dos seus autores.

Este número dos *Cadernos* organiza-se em três grandes secções: a primeira, que diz respeito às experiências em contexto através da Animação; a segunda parte que reflecte sobre as Artes em contexto educativo e, por fim, a última, que aborda as Práticas Artísticas e a sua importância enquanto instrumentos de intervenção junto dos mais diversos públicos. Cada artigo foi sustentado, por um lado, pelas experiências pessoais e profissionais desenvolvidas no âmbito da Intervenção, da Animação e da exploração das Artes e, por outro lado, constituiu uma primeira reflexão teórica em torno dos dados obtidos ao longo das investigações. Para quase todos os mestrandos, como dissemos atrás, foi o primeiro exercício desta envergadura.

Inicialmente envolveu catorze alunos de mestrado, na redacção de onze artigos. Infelizmente, por razões de tempo e por motivos de ordem profissional, nem todos os mestrandos conseguiram participar neste volume e, nem todos os artigos foram reformulados depois da revisão da comissão científica. Apesar destas vicissitudes, habituais no contexto académico, constitui este número dos *Cadernos* um pequeno passo, mas expressivo, em particular pela sua acessibilidade, sob a forma de *e-book*, na divulgação dos estudos feitos, quer junto de um público especializado, quer perante o público em geral.

•

Cumpre-nos agradecer a todas as instituições e pessoas que tornaram este projecto possível: em primeiro lugar, à Escola Superior de Educação e Ciências

Sociais do IPL, nomeadamente à sua Direcção e ao NIDE, que acolheram de imediato e com entusiasmo, a ideia, pois só com apoio institucional e empenho de todas as partes é que se consegue que estes projectos vejam a luz do dia.

Em segundo lugar, cabe-nos agradecer, de forma penhorada, aos docentes da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, que aceitaram fazer parte da comissão de revisão científica deste número dos *Cadernos*, em particular porque o fizeram numa altura de descanso, pois coincidiu com o período de férias de Agosto. A todos um obrigado pelo contributo científico.

Como não podia deixar de ser, agradecemos à Prof^a Maria de São Pedro Lopes, coordenadora do Curso de Licenciatura em Animação Cultural e do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas, que aceitou desde logo partilhar connosco o trabalho e as responsabilidades desta iniciativa. Desde 2007, ano em que esta licenciatura veio da Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha para a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, fruto da re-estruturação da oferta formativa do Instituto Politécnico de Leiria, que a Prof^a Maria de São Pedro assumiu a coordenação e tem sido incansável na sua demanda em defesa dos cursos de Animação Cultural (Licenciatura e Mestrado), da sua promoção e, em particular, do debate e reflexão em torno dos mesmos. É ao seu empenho e dedicação que se devem muitas das iniciativas no âmbito da Animação.

E por fim, aos autores dos artigos, um grande obrigada, pois sem a sua participação, entusiasmo e trabalho, este número dos *Cadernos* não teria sido possível. Esta experiência constituiu um processo de aprendizagem bastante dinâmico, adaptado aos interesses profissionais de cada um dos autores. Esperamos agora que cada semente de mostarda não se perca e encontre terreno propício para tomar raízes.

•

Para terminarmos, umas pequenas notas em relação à Unidade Curricular de Práticas Artísticas Contemporâneas onde foi lançado este desafio. A ideia que esteve na origem desta disciplina, e dos seus conteúdos programáticos, era a da aproximação do Animador Cultural à Arte Contemporânea, à sua diversidade, mas também da complexidade e hermetismo com que muitas vezes se apresenta perante o(s) público(s). A proximidade e familiaridade do Animador com estes fenómenos contribui positivamente para uma relação diferente com

as Práticas Artísticas da Contemporaneidade, atestado pelo interesse com que os alunos frequentaram a Unidade Curricular. Como sabemos, as manifestações artísticas produzidas a partir da 2ª metade do século XX a esta parte, exigem do público mecanismos de fruição e competências culturais muito distintas das que eram necessárias em relação às Obras de Arte de séculos anteriores. Competências que devem fazer parte da formação do Animador ou de qualquer outro profissional ligado à cultura, aos diversos públicos e à educação formal e não formal.

Embora possamos correr o perigo de simplificar e reduzir em demasia, a história de um semestre lectivo conta-se em poucas palavras: da reacção inicial de *que Isto não é arte, não pode ser arte* até à última semana lectiva onde estava patente o interesse e a motivação para a discussão sobre as práticas artísticas da contemporaneidade. Foi visível o empenho na desmontagem discursiva das Obras de Arte, a envolvimento crítica na interpretação de alguns discursos artísticos, a proposta de leituras e interpretações, etc. Também o estímulo ao debate crítico, centrado no *pensar a obra de arte* e a *noção de arte* que cada um foi desenvolvendo e construindo individualmente foi muito significativo. cremos que o mais importante de todo este processo foi a sua consequência mais imediata, mas que decerto dará frutos a longo prazo: estes alunos, quase todos responsáveis ligados à Cultura, ao ensino e à Animação Cultural, nunca mais vão olhar para a Arte da mesma forma, e dificilmente se vão sentir excluídos do discurso artístico ou à margem da experiência estética. Por fim, enquanto cidadãos, podem experienciar, através da arte, um processo cultural emancipatório único, denso e consciente.

Leiria, fevereiro de 2016

Catarina Fernandes Barreira

Investigadora Integrada do Instituto de Estudos Medievais da FCSH-NOVA.

Coordenadora do Grupo de Investigação Imagens, Textos e Representações IEM - FCSH-NOVA

Parte I

Experiências em contexto
com a Animação

Psicologia e Animação com Idosos: uma experiência de cruzamento e conexão

Rosalinda Chaves

Resumo

É do conhecimento geral que a esperança média de vida tem vindo a aumentar consideravelmente nos últimos anos e, com este índice, tem vindo a crescer a preocupação com a intervenção clínica e social feita, até agora, com a população mais envelhecida. Os técnicos que trabalham nestes contextos assumem hoje um papel de destaque, em prol da promoção de uma postura de vida ativa, participativa e de melhor aceitação da própria condição etária. Mas se em Portugal o animador é indispensável e dinamizador das mais diversas vertentes nesta intervenção, onde cabe, então, a psicologia?

O presente trabalho nasceu de uma necessidade pessoal de reflexão sobre o trabalho que a psicologia pode assumir neste mesmo contexto. Inicia-se com uma breve consideração sobre conceitos associados ao envelhecimento e à intervenção na idade avançada. Por sua vez, terá especial enfoque o papel da animação sociocultural em parceria com o da psicologia. Seguidamente, é apresentado um exemplo prático desta conjugação e seus resultados, descrevendo-se o tipo de abordagem desenvolvida numa Associação em particular. Por fim, procura remeter para a ponderação sobre aspetos associados a este tipo de trabalho, suas necessidades e emergências.

Palavras-chave: Animação Sociocultural, Psicologia, Idosos, Gerontologia, Envelhecimento

Introdução

O homem adulto “tem a grande tarefa de cuidar dos outros e do mundo”, relembra-nos Lima (Lima, 2004, p. 15). Nos últimos anos, o aumento da esperança média de vida tem transparecido, ao mesmo tempo, progresso e melhoria das condições da existência humana mas, também, preocupações

crescentes nas organizações socioeconómicas do mundo moderno (Carvalho, 2014; Gama, Teodoro & Simões, 2014; José & Teixeira, 2014), espelhando êxito e, simultaneamente, novos desafios (Jacob, 2007; Lima, 2012).

Num país em situação económica altamente fragilizada (Carvalho, 2014), tem sido generalizadamente aceite que as recentes evidências demográficas e o respetivo envelhecimento progressivo da população impõem alterações significativas nos serviços e redes de apoio existentes no mundo dito desenvolvido (Antunes & Pereira, 2014; Gama, Teodoro & Simões, 2014; Maurício, 2010; Osorio, 2008; Rebelo, 2007). Segundo o Instituto Nacional de Estatística (2014)¹, a previsão é de que o índice de envelhecimento² aumentará de 131, em 2012, para 307 idosos por cada 100 jovens em 2060. O próprio índice de sustentabilidade potencial passará de 340 para 149 pessoas em idade ativa por cada 100 idosos, ilustrando as novas preocupações emergentes.

Sequencialmente, não só se têm exigido alterações económico-políticas como as próprias estruturas dedicadas especialmente ao apoio à população idosa, também elas, têm vindo a adaptar-se a esta nova realidade (Gama, Teodoro & Simões, 2014). O foco deixou de se centrar exclusivamente na prestação de cuidados básicos, como sendo a alimentação, a higiene e a saúde, para passar a englobar igualmente a promoção de uma melhor qualidade de vida e bem-estar (Antunes & Pereira, 2014; Jacob, 2007; Rebelo, 2007), incentivando-se o envelhecimento saudável, ativo e, preferencialmente, mais participativo, com especial atenção recorrente sobre a saúde mental, e com uma maior apreciação desta fase da vida enquanto uma oportunidade.

Para cada vez mais pessoas, esta fase representa cerca de um terço da totalidade do tempo da sua vida (Rebelo, 2007). Neste processo, a animação sociocultural tem vindo obviamente a certificar o seu lugar de destaque nesta jornada (Antunes & Pereira, 2014; Dias, Campos, Saraiva & Lima, 2011; Osorio, 2008; Sousa, 2014), fortalecendo as estratégias favorecedoras ao desenvolvimento de melhores condições de suporte à pessoa idosa, nomeadamente em centros de dia e de convívio bem como em universidades seniores e, especialmente, em estruturas residenciais para pessoas idosas.

1 Estudo do INE "Projeções de população residente 2012-2060" disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=208819970&DESTAQUESmodo=2

2 Relação existente entre o número de idosos e a população jovem.

Mas se o animador é dinamizador da atividade física, da estimulação cognitiva, da manutenção das relações interpessoais, da gestão emocional, onde cabe, então, a psicologia?

O presente artigo inicia-se com uma breve reflexão sobre conceitos associados ao envelhecimento e intervenção na idade avançada. Por sua vez, dá especial enfoque ao papel da animação sociocultural em parceria com o da psicologia. Seguidamente, é apresentado um exemplo prático desta conjugação, descrevendo-se o tipo de abordagem desenvolvida numa Associação em particular e resultados apurados ao final do primeiro ano de implementação do Serviço de Psicologia e Aconselhamento. Por fim, procura remeter para a consideração dos aspetos associados a este tipo de trabalho, suas necessidades e emergências.

1. A intervenção na idade avançada

(...) as amizades e as relações sociais são um medicamento fundamental para todas as idades, mas de maneira especial para os idosos. (Ander-Egg, 2009, p. 246 *cf.* Antunes & Pereira, 2014, p. 143)

O envelhecimento da população é um resultado inevitável da evolução humana. A par do claro aumento da esperança média de vida um pouco por todo o mundo, tem vindo a crescer a preocupação com a intervenção clínica e social que está a ser feita, até agora, com a geração mais envelhecida.

Evidentemente assume-se hoje, sem grande discussão, a importância do investimento nas redes de cuidado e suporte a idosos (Antunes & Pereira, 2014; Carvalho, 2014; Fonseca, 2004; Jacob, 2007; Sequeira, 2010), procurando-se, além dos cuidados básicos, a estimulação de todas as valências do indivíduo enquanto ser complexo e completo (American Psychological Association, 2014; Gama, Teodoro & Simões, 2014), merecedor de uma vida digna e feliz independentemente da sua idade.

No entanto, parece que continua a persistir, pelo menos na sociedade portuguesa, uma tendência para se negar a vivência da velhice dentro de um quadro de harmonia, afeto e com sentido (Lopes, 2010), num enquadramento de aceitação, felicidade e bem-estar. Os técnicos que trabalham determinadas valências assumem, pois, um papel de destaque, para que melhor possam continuar a

ser estimuladas competências físicas e de autonomia, mas também emocionais e cognitivas, em prol da promoção de uma postura de vida ativa, participativa e de melhor aceitação da própria condição etária. Procura-se, essencialmente, nos dias de hoje, que os idosos consigam estar eles próprios mais implicados nas transformações das suas formas de vida, enquanto agentes ativos do seu próprio desenvolvimento (Antunes & Pereira, 2014; Gama, Teodoro & Simões, 2014; Jacob, 2007), intervindo-se em variados âmbitos complementares, consoante os problemas que se apresentem (Osorio, 2008).

Esta ideia de *envelhecimento ativo* dependerá substancialmente do estado de saúde da pessoa (Ministério da Saúde, 2004), diferindo claramente do conceito de envelhecimento ao longo da vida (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2001; 2002). Aliás, Pereira (2012) defende inclusive que a definição de envelhecimento ativo carece de melhor sustentação, tornando-se vaga e conducente a equívocos, sugerindo mesmo a ideia de vida ativa, dado que nem a idade cronológica será suficiente para definir este processo (Fonseca, 2004). Sendo um paradigma transversal a várias organizações mundiais, nem entre as mesmas parece haver consenso na sua definição (Marques, Batista & Silva, 2012), incluindo a própria enunciação a sensação de distinguir o processo de envelhecimento *normal* do *ativo*. Não obstante, a ideia que transparece, principalmente pela definição adotada pela Organização Mundial de Saúde (2002; José & Teixeira, 2014), será a de que, ao falarmos de envelhecimento ativo, falamos hoje de um conceito multidimensional e inclusivo, mais humanista e contextualmente sensível, prezando-se não tanto a quantidade mas a qualidade, isto é, envelhecer *bem*. Este conceito acabou por se tornar, generalizadamente, objetivo político, modelo central de intervenção nas sociedades ocidentais (Ribeiro, 2012).

Assim, a intervenção com pessoas de idade avançada tem ganhado proeminência, baseada numa crença de que tanto os adultos mais novos como os mais velhos mantêm a capacidade de crescimento e mudança (Lima, 2012), sendo a posição contrária a este credo considerada discriminação³. A manutenção da dignidade será o derradeiro objetivo (Sequeira, 2010), numa lógica de intervenção e de promoção ao longo da vida (Ribeiro, 2012).

Instrumento fundamental para a convivência e para a participação (Osorio, 2008), efetivamente, a animação sociocultural parece ter ganhado protagonismo aquando da intervenção com a população idosa (Jacob, 2007). Podendo

3 Preconceitos relativamente à idade: Idadismo, ou *ageist*, no inglês

ser considerada como um “processo em permanente reestruturação adaptativa a cada realidade social” (Dias et. al., 2011, p. 108), esta vertente da intervenção é fruto do cruzamento de diversos conhecimentos sociais, culturais e educativos, entre outros.

Descrita no “Estatuto do Animador Sociocultural” (cf. Dias et. al., 2011) como se tratando de um instrumento determinante para o desenvolvimento integrado dos indivíduos, a função do animador visa estimular a que estes se tornem agentes do seu próprio processo e das comunidades onde se inserem. No que toca à animação sociocultural com pessoas idosas valoriza-se, pois, cada vez mais, a sua potencialidade para ajudar na tarefa de promoção da manutenção da autonomia, de estilos de vida saudáveis, das redes sociais e familiares, da participação na sociedade, entre outras dimensões (Antunes & Pereira, 2014; Sousa, 2014). Revalorizando também a cultura popular (Bernet, 1997), espera-se, enfim, a manutenção da procura pela realização pessoal. É essencial promover o desenvolvimento de novos papéis e funções sociais e proporcionar ferramentas para a reconstrução da identidade de cada indivíduo (Martín, 2007), bem como continuar a desenvolver a capacidade de resiliência da pessoa, de modo a que se reduza o impacto negativo das perdas (Sousa, 2014), frequentes nesta etapa da vida.

O animador é quem põe o processo em movimento, é quem liga a chave, quem desencadeia as alterações necessárias para que o que estava inerte se ponha em ação, em actividade.
(Jacob, 2007, p.22)

Sendo seu conceito base a preservação, divulgação e envolvimento de vivências pessoais e seus valores, e tradições, a animação torna-se como principal “promotora do tempo livre do idoso” (Gama, Teodoro & Simões, 2014, p. 149), principal geradora de processos de participação comprometida (Lopes, 2010; Osorio, 2008), assumindo o potencial de ser catalisadora de vontades (Jacob, 2007).

O animador é, portanto, um cargo imperiosamente a ser preenchido, estando previsto como necessário, por exemplo nos lares, pela própria legislação portuguesa (Portaria n.º 67/2012 de 21 de março⁴), dado que é este que está a frente de muito do trabalho feito em lares, centros de dia e universidades se-

⁴ Documento legislativo que regulamenta o funcionamento da valência Estrutura Residencial para Pessoas Idosas, disponível em <http://www.portaldolicenciamento.com/docs/nova-legislacao-lares-idosos.pdf>

niores (Gama, Teodoro & Simões, 2014) e surgindo já a nomenclatura, até, de animador geriátrico (Lopes, 2010).

Assim, a animação sociocultural nesta altura de vida procurará facilitar o acesso a um desenvolvimento mais ativo e criativo, bem como uma melhoria ao nível da comunicação e relacionamento com os outros, potenciando a continuação da manutenção de uma autonomia pessoal (Jacob, 2007). Além disso, deverá espelhar uma intervenção integral das suas várias dimensões, intelectual, biológica e psicológica, criando condições favoráveis para que se liberte a expressão da vontade de viver (Gama, Teodoro & Simões, 2014).

A animação sociocultural, especialmente em contextos de institucionalização de pessoas idosas, é uma estratégia de suma importância que defende a qualidade de vida e o bem-estar, o direito à emancipação cultural, social e pessoal dos indivíduos em busca da sua identidade. Identifica as práticas culturais nas quais se configuram e desenvolvem as experiências significativas e procura estratégias e atividades que vão ao encontro das necessidades individuais e coletivas, reconstruindo as histórias pessoais, institucionais e/ou comunitárias de quem as protagoniza. (Sousa, 2014, p. 178).

Procura-se, pois, “dar ânimo, um sentido, um significado à vida em colectividade” (Jacob, 2007, p. 22). A par da animação sociocultural, é sem dúvida, hoje, igualmente aceite a importância da psicoterapia com pessoas de idade avançada (APA, 2014; Klausner & Alexopoulos, 1999), pela promoção do seu bem-estar e qualidade de vida (Rebelo, 2007) ou por uma melhor prestação de cuidados adequados na dependência e na demência (Sequeira, 2010) ou até mesmo no sentido de projetar mudança nas organizações dedicadas a trabalhar com as pessoas idosas (Lima, 2004), incluindo no suporte à(s) equipa(s).

No limite, mais importante que tudo será “a compreensão e aceitação do idoso tal como ele é, num clima de afeto, segurança e respeito”, lembra-nos Rui Grilo (2012, p. 51). “Compreender como ajudar estas pessoas a mudar, a lidar com a perda e a viver vidas produtivas e preenchidas é um ganho pessoal e social”, refere-nos, em reforço, Margarida Pedroso Lima (Lima, 2012, p. 16).

Raramente encarada como uma oportunidade (Fonseca, 2004), a velhice

é especialmente marcada por diversas perdas e, ainda que parte integrante do processo normal da vida, estas revelam-se dolorosas para quem as vivencia (Lima, 2004; Sousa, 2014). Neste trabalho com as pessoas mais velhas, procura-se, essencialmente, combater o desânimo, o isolamento e a solidão (Antunes & Pereira, 2014). Os aspetos primordiais da necessidade de intervenção parecem compreender, fundamentalmente, as relações interpessoais (Gama, Teodoro & Simões, 2014; Jacob, 2007; Sousa, 2014), humor deprimido (Lima, 2012; Maurício, 2010), perturbações de ansiedade (Almeida & Quintão, 2012; Alwahhabi, 2003; Segal, June, Payne, Coolidge & Yochim, 2010), adaptação à reforma (Grilo, 2012) e questões relacionadas com a doença e/ou a perda de funcionalidade (Grilo, 2012; Satre, Knight & David, 2006). Também aspetos como o simples suportar a pessoa e ajudá-la a lidar com os seus problemas pessoais (Roncon & Menezes, 1993) são objetos de intervenção de equivalente importância, considerando-se atualmente e cada vez mais a intervenção psicológica pela promoção do desenvolvimento pessoal e psicológico (APA, 2014).

A vida emocional reflete a relação corpo-mente, sendo representativa do nosso “reportório de vida” (Fragoso, 2012, p. 56). Nitidamente, a intervenção psicológica passa, pois, pelo expressar e processar de emoções, dado que se acredita que estas espelham no corpo os estados da mente. Não obstante, os objetivos deste tipo de processo terapêutico variam amplamente, dependendo do tipo de intervenção em questão, sendo erróneo acreditar que deve passar apenas por aprender a gerir as perdas inerentes (Lima, 2004). Assim, por sua vez, também na psicologia têm vindo a ocorrer algumas mudanças, para que a intervenção seja mais adaptada e adequada às necessidades emergentes.

Um dos cenários amplamente considerados tem vindo a ser o da intervenção em grupo, tanto enquanto resposta institucional e comunitária, como clínica, uma meta que, ainda segundo Lima (2012), será a atingir numa sociedade que se deseje inclusiva. A mesma autora relembra que o envelhecimento é, efetivamente, um processo dinâmico e interativo, que ao receber influência dos mais variados fatores implica continuamente mudança e, paralelamente, novas hipóteses de evolução e desenvolvimento para a pessoa. Relembrando Osorio (Osorio, 2008) o grande princípio básico rege-se pela dignidade, pelo crescimento pessoal e por uma melhor qualidade de vida, sendo que a forma como as pessoas vivenciam as emoções assume um enorme impacto no desenvolvimento interno de cada um (Fragoso, 2012).

O envelhecimento é um processo natural e inevitável. Arrastando consigo perdas diversas, não é plausível deixar de registrar os ganhos adquiridos quando esta etapa é vivida de forma a capitalizar todas as aprendizagens decorridas em estádios anteriores (Rebello, 2007), efetivando-se, por isso, acima de tudo, como uma oportunidade.

2. O serviço de Psicologia e Aconselhamento na Associação de Desenvolvimento Social da Freguesia de A-dos-Negros

(...) a participação contextualizada em práticas artísticas numa fase mais avançada da vida, pode constituir-se, para muitos, uma oportunidade e uma motivação importante para o seu envolvimento em novos desafios e espaços de sociabilização (Milhano, 2014, p. 224)

Existem inúmeros métodos e caminhos de intervenção psicológica com pessoas idosas (APA, 2014). A integração de uma psicóloga na Associação de Desenvolvimento Social da Freguesia de A-dos-Negros foi iniciada em Maio de 2014, tendo sido efetivada enquanto parte integrante da equipa em Novembro do mesmo ano. A intervenção feita por este serviço veio revelar que a estreita ligação com a animação sociocultural é não só necessária como inevitável.

Nesta Estrutura Residencial para Pessoas Idosas, sede da Associação, já aconteciam ocupações lúdicas durante a manhã, realização frequente de trabalhos manuais, sessões de estimulação cognitiva, aulas de atividade física e um acompanhamento cuidado e especializado para com os clientes. No entanto, já há algum tempo se sentia a necessidade clara do apoio psicológico enquanto complemento às atividades e aumento da prestação de suporte a utentes e colaboradores, na promoção de uma melhor saúde cognitiva e emocional.

No âmbito desta realidade, para este artigo considerou-se pertinente a partilha daquilo que se tem vindo a constituir como um exemplo de boa prática de complementaridade entre a animação sociocultural e a intervenção psicológica. Neste sentido, segue-se uma breve apresentação da Instituição em questão, bem como a caracterização dos seus objetivos e população alvo. Como cerne, procura-se partilhar algumas informações das atividades que têm vindo a ser desenvolvidas, focando o papel que o psicólogo pode assumir numa organiza-

ção deste género e como pode perspetivar o trabalho conjunto, em particular, com a vertente da animação sociocultural.

2.1 Enquadramento

A Associação de Desenvolvimento Social da Freguesia de A-dos-Negros⁵ [ADS-FAN] é uma Instituição cuja origem conta já com 21 anos de existência, tendo vindo a conquistar, ao longo do tempo, o reconhecimento por várias entidades e comunidade em geral enquanto uma organização meritória na área social.

Assume como principais metas a prestação de apoio social e cultural à população idosa de A-dos-Negros, a construção e administração das valências Centro de Convívio, Serviço de Apoio Domiciliário [SAD] e Estrutura Residencial para Pessoas Idosas [ERPI], bem como a prestação de apoio social e cultural à infância e juventude da freguesia de A-dos-Negros. Para além destes serviços, a Associação colabora ainda com a Segurança Social no fornecimento de refeições e alimentos a pessoas carenciadas do concelho de Óbidos. A sua principal missão passa por ajudar pessoas e famílias nas suas necessidades, com serviços de qualidade que promovam o envelhecimento ativo e uma qualidade de vida digna. Neste sentido, a ADSFAN tem claramente como um dos seus principais objetivos a melhoria do bem-estar e condições de vida dos seus clientes e comunidade envolvente, através da prestação de cuidados de apoio essenciais e adequados. Apoiar, atualmente, mais de 100 famílias reunindo, na sua equipa, perto de 40 colaboradoras e 18 membros dos seus órgãos sociais.

Quanto à prevalência de população idosa na área, o relatório preliminar dos Censos 2011 menciona que a zona centro do país, a seguir ao Alentejo, é onde se assinala uma maior percentagem de pessoas com mais de 65 anos, à altura, registando-se um índice de envelhecimento nacional de 129, e na zona centro de 164 (INE, 2011).

É neste contexto que nasceu, durante o ano de 2014, o Serviço de Psicologia e Aconselhamento [SPA], como forma de complementar o sistema de suporte já existente, procurando-se melhorar o seu funcionamento, por um lado, e aumentar a intervenção junto dos utentes, colaboradoras e comunidade, por outro, concordando com a ideia de que sendo o envelhecimento um fenómeno complexo, a abordagem na sua intervenção deverá ser, claramente, multidimensional (Fonseca, 2004).

⁵ Para mais informações sobre esta organização em A-dos-Negros, concelho de Óbidos, distrito de Leiria, pesquisar em <http://adsfan.webnode.pt/>

Tendo por base a orientação cognitivo-comportamental, um modelo frequentemente popular na intervenção com idosos (Rebello, 2007), é preciso realçar que a necessidade de adequação das técnicas, mais até do que dos próprios modelos, e a exigência da sua adaptação a cada contexto e cada pessoa é transversal a qualquer tipo de intervenção psicológica, tendo estado por isso presente essa transversalidade na atuação a seguir descrita. Mais do que o restante, a qualidade da relação terapêutica, há muito enaltecida por Carl Rogers (Rogers, 1961) continua a aparentar ser o principal determinante de sucesso da intervenção.

2.2. Finalidade

O tipo de intervenção do Serviço de Psicologia e Aconselhamento na ADSFAN assume-se como diversificado, desde a dinamização de atividades desenvolvimentais⁶ em grupo ao acompanhamento individual. De uma forma geral, tem por objetivo o aumento do bem-estar geral dos seus clientes, colaboradores e comunidade em geral, através da melhoria da qualidade dos cuidados fornecidos e da prestação de um maior suporte à sua equipa, tanto a nível formativo como emocional. Para além do mais, procura ainda o fortalecimento da interligação entre a Instituição e a população, através da dinamização ou suporte de atividades variadas, tais como conferências, *workshops* e outros eventos, para além de acompanhamento psicológico em consulta individual. Parte da sua incumbência passa, claramente, pelo trabalho conjunto com a vertente da animação sociocultural, tanto na organização de atividades externas como internas, com ou sem a participação de pessoas de fora.

2.3. Públicos-alvo

O seu plano de ação acontece em três vertentes: i) apoio aos utentes (lar, apoio domiciliário e centro de convívio); ii) suporte e intervenção junto dos colaboradores (e familiares diretos, como sendo os filhos); iii) intervenção com a comunidade.

De referenciar que alguns dos clientes desta associação são pessoas não necessariamente idosas que, por diferentes razões, não possuem competências

⁶ Atividades desenvolvimentais, numa abordagem psicológica, referem-se àquelas que são potenciadoras do desenvolvimento, seja ao nível de competências específicas seja de uma forma geral

cognitivas, sociais ou culturais que lhes permitam ingressar em determinado tipo de atividades autonomamente. O trabalho do animador mostra-se particularmente pertinente neste tipo de casos (Sousa, 2014) e o acompanhamento do processo com os mesmos por parte da psicologia e, até, da psiquiatria, é fundamental.

2.4. Métodos e técnicas: as Atividades

Como referido anteriormente, e a par da literatura (e.g.: Lima, 2004), as atividades a que este serviço se propõe são variadas, dependendo do tipo de ação e do público ao qual se dirige.

Uma das grandes novidades foi a abertura de consultas à comunidade a preços sociais, um préstimo com aparentemente pouca oferta no concelho e, habitualmente, menos acessível a pessoas com menores possibilidades financeiras. Pretendeu-se, assim, disponibilizar diretamente à comunidade mais um meio de suporte e apoio, seja numa vertente clínica de intervenção na saúde mental, seja numa perspetiva de facilitação da resolução de problemas e conflitos pessoais pontuais, ou, ainda, ao nível da promoção de competências parentais saudáveis e acompanhamento direto de crianças e jovens com comportamentos problema ou necessidades específicas. Para os utentes do Centro de Convívio e do SAD e colaboradoras da Instituição (e seus filhos), este serviço arroga-se gratuito, considerando-se a possibilidade de se abrirem igualmente exceções para pessoas especialmente carenciadas.

A intervenção em grupo é uma das modalidades frequentemente usadas na intervenção com pessoas idosas (Lima, 2004; 2012; Roncon & Menezes, 1993), e esta Associação não abre exceção, dadas as suas vantagens⁷, especialmente na promoção do desenvolvimento da aceitação de si próprio, bem como da sua condição e daqueles que o rodeiam. Junto dos utentes do lar, a valência do apoio psicológico veio, mais do que acrescentar, complementar os serviços que estavam, até então, já a ser ministrados. Para além da prestação de cuidados básicos e de saúde, a animação foi uma valência sempre considerada imprescindível, estando uma animadora presente no lar todos os dias úteis, desenvol-

⁷ Segundo Yalom (2005, cf. Lima 2012) as vantagens terapêuticas do trabalho com grupos resultam naturalmente dos «11 fatores terapêuticos» das terapias de grupo, nomeadamente: Dar esperança; Universalidade; Partilha de informação; Altruísmo; Recapitulação corretiva do grupo familiar primário; Desenvolvimento de técnicas de socialização; Comportamento imitativo; Aprendizagem interpessoal; Coesão grupal; Catarse e Fatores existenciais.

vendo diariamente atividades com os idosos que nesta estrutura residem. As suas ações procuram promover, essencialmente, uma postura mais ativa, o combate à solidão, ao tédio e ao desânimo, a valorização das tradições e cultura destas pessoas e, ainda, a preservação das suas competências, nomeadamente a criatividade e os relacionamentos interpessoais. O recurso às artes é uma opção frequente, dado que se acredita que a criatividade é um potencial que faz parte das necessidades humanas (Ostrower, 1993).

Neste sentido, ao apoio prestado junto do trabalho que era já realizado, acrescentaram-se mais atividades de estimulação cognitiva, nomeadamente destinadas a trabalhar a memória, concentração e atenção. Por exemplo, foi dinamizada uma atividade de estimulação sensorial, através do cheiro e do tato, e outra, em comemoração do Dia da Fotografia, em que os utentes tiveram a possibilidade de fotografarem por si próprios.

Muitas das atividades envolveram membros da comunidade, que se deslocaram ao edifício do lar, como sendo o Dia da Música, em que dois músicos profissionais vieram tocar para e com os idosos, uma outra atividade de uso e familiarização com meios multimédia e outra, ainda, de trabalhar o barro. Mais recentemente, foi festejado o Dia da Dança, com atividades de dança conjuntas entre os utentes de lar e os dos Centros de Convívio mais próximos, com almoço convívio e onde os técnicos, desta feita, ensaiaram uma coreografia para apresentar, ao invés do contrário como é habitual. A música e as artes parecem, de facto, desempenhar um importantíssimo papel na vida de pessoas idosas, seja pela comunicação, pelos momentos de convívio, pela ocupação dos tempos livres ou por questões de estimulação cognitiva, contribuindo para a sensação de bem-estar (Milhano, 2014) do ser humano em geral e, em particular, da pessoa idosa que aprecia ver ou ouvir e, também, fazer ou cantar.

Por outro lado, esta complementaridade potenciou uma maior frequência de atividades no exterior, como por exemplo, piqueniques e pequenos passeios à praia. Este tipo de saídas evidenciou ser o aspeto com que os clientes mais se identificam, distraindo-se bastante e apreciando a quebra das habituais rotinas.

Alguns dos eventos realizados aconteceram em conjunto com utentes do Centro de Convívio da Associação e um outro, próximo da localidade, por potenciarem momentos mais duradouros e mais alargados de convívio, nomeadamente, a comemoração do Dia do Idoso, o Dia de S. Martinho e o Dia

da Dança. Por se perceber a necessidade das pessoas em se sentirem úteis e de saírem para diferentes ambientes entendeu-se também que outro tipo de atividades era possível, tanto para meios mais familiares, do qual foi exemplo a apanha de fruta, como para locais por muitos nunca antes visitados, como o caso da ida ao circo, apesar de apenas um número muito limitado de clientes do lar conseguir participar neste tipo de saídas.

Algumas destas atividades, efetivamente, já iam acontecendo, mas foram claramente potenciadas pelo suporte fornecido através da criação deste novo serviço, pela existência de mais uma técnica mas, também, por uma sensibilidade diferente em relação às necessidades dos utentes, muitas vezes expressas ou entendidas no contexto da consulta individual, bem como uma delimitação dos objetivos das intervenções mais completa e focada. Aliás, se o trabalho em grupo é essencial, também o é com a pessoa idosa enquanto ser único (Jacob, 2007), revelando-se de extrema importância o que pode ser feito a partir da atenção isolada a cada um dos utentes. Um dos exemplos básicos deste trabalho foi perceber com uma utente que por detrás de comportamentos de «resmungue» e revolta, com que todos se aborreciam, estavam sentimentos de falta de atenção, abandono e inutilidade. Em terapia individual facilmente se chegou então a acordo de que esta pessoa se sentiria bem a ajudar e, portanto, passou a auxiliar as pessoas mais dependentes nas refeições, ou a ajudar esporadicamente nalgumas tarefas de limpeza, diferindo este processo por existir uma intenção terapêutica de trabalhar uma questão individual específica, sendo que a utente teve parte conscienciosa e ativa na decisão.

Como indicam alguns autores (e.g.: Sousa, 2014) idosos a residir em instituições com atividades de animação estarão, por si só, mais aptos a lidar com a perda, pelo suporte fornecido através das atividades desenvolvidas. Ainda nesta vertente de intervenção, têm vindo a ser possibilitados espaços de ventilação emocional⁸ aquando do falecimento de algum utente, em particular daqueles com maior significação para o grupo, que, mais uma vez, já se proporcionava mas sem as ferramentas próprias do apoio terapêutico.

Por outro lado, o facto de um número significativo de clínicos gerais e psiquiatras continuar a considerar a psicofarmacologia como tratamento de

⁸ O termo *ventilação emocional* refere-se, numa abordagem psicológica, a quando determinadas emoções são expressas, verbalmente ou não, acontecendo um ato naturalmente libertador, por um lado, e, por outro, uma reestruturação ou reorganização cognitiva *per si*.

primeira linha (Walker & Clarke, 2001 *cf.* Rebelo, 2007) tem vindo a ser corroborado pelo contacto com algumas pessoas muito medicadas e, em consequência, embrutecidas. O trabalho da Psicologia tem tido a sua quota de intervenção também no sentido do acompanhamento a estas pessoas cujas famílias, não raramente, se sentem perdidas, sem informação e sem saber como lidar com o desafio das perturbações mentais em pessoas de idade avançada.

É preciso evidenciar que o trabalho do animador passa, muitas vezes, apenas por dar o impulso de que a pessoa necessita para aquela atividade (Gama, Teodoro & Simões, 2014) ou, então, ouvir somente e permitir a ventilação emocional daquela pessoa (Jacob, 2007), eventualmente em sofrimento interno, tendo sido sempre esta uma das mais efetivas intervenções, sempre presente, tanto no trabalho da animação como no da psicologia. Tanto mais que se acredita que o suporte social é um dos aspetos considerados com maior impacto na antecedência de uma saúde mental positiva (Maurício, 2010), sendo assim de extrema importância que, num contexto residencial onde existem tendencialmente alguns conflitos, se promova a criação de relações de companheirismo saudáveis, entre o grupo e entre o grupo e os técnicos.

Relativamente à ligação com a comunidade, o maior evento criado foi o desenvolvimento de um Ciclo de Conferências, em parceria com uma outra associação, a Loja Comunitária de Óbidos, e com o apoio de algumas entidades locais. Este ciclo englobou três dias de conferências, com algumas semanas de intervalo, que marcaram a comemoração do Dia da Doença de Alzheimer, em Setembro, do Dia Mundial da Saúde Mental, em Outubro, e do Dia da Nutrição e Diabetes, em Novembro. A inscrição foi aberta à comunidade, gratuitamente, e o seu maior destaque foi o facto de incluir comunicações mais formais durante as tardes e dinâmicas em grupo (estratégias de educação não formal) durante as manhãs. Uma das mais-valias deste evento foi o mesmo envolver muita da comunidade, fosse através do seu trabalho, na organização, fosse através das doações que a tornaram possível, fosse através dos próprios convidados que nela participaram e com os quais, enquanto representantes de vários projetos, algumas parcerias vieram a ser criadas para abrangerem futuros projetos da ADSFAN.

Alguns dias foram dedicados com particular atenção também às colaboradoras, um dos objetivos que deve estar incluído no trabalho numa Instituição desta índole (Jacob, 2007). Além de *workshops* e pequenas formações, com

recursos a metodologias, essencialmente, de educação não formal, foi também organizado um piquenique e uma atividade na instituição com as crianças das colegas em contíguo com os utentes, esta última igualmente em conjunto com a animadora. Este dia assentou no pressuposto da importância das atividades intergeracionais no combate ao isolamento, mas também na prevenção de preconceitos relacionados com a velhice (Marques, Batista & Silva, 2012).

Para além do mais, as responsabilidades do serviço de psicologia têm passado também pelo melhoramento de outros aspetos, por exemplo, ao nível dos procedimentos, nomeadamente na reformulação dos registos e processos-chave, isto é, na adaptação das habituais fichas dos processos dos utentes, exigidas pelos manuais de qualidade da Segurança Social⁹, por forma a torná-las mais praticáveis e adaptadas ao contexto da instituição.

Por fim, tem ainda incluído a participação na construção e estruturação de candidaturas a financiamentos para a implementação de projetos no futuro, que vão desde a formação interna, à ampliação dos serviços para uma valência especializada no trabalho com pessoas com demência e suas famílias, passando por programas de intervenção através das artes.

Assim se percebeu que o trabalho de um psicólogo, numa instituição deste cariz, passaria claramente por uma grande multiplicidade de ações e funções que, inevitavelmente, não se podem desligar do âmbito da animação. Para além do mais, é essencial que tal serviço não viesse repetir o trabalho já feito, mas sim melhorá-lo e complementá-lo, acrescentando valor ao património de serviços até então existente, inclusive no apoio a um projeto anterior, o ANIMA – Animação ao Domicílio¹⁰.

3. Resultados

Fazendo a análise entre Maio de 2014 até Maio de 2015, é possível perceber que se denotam já alguns resultados consideráveis da criação deste serviço na Instituição, durante o seu primeiro ano de intervenção.

Em primeiro lugar, foi evidente um aumento do número de atividades realizadas no mesmo período do ano anterior com os utentes da ERPI. Este aumento aconteceu tanto ao nível das ADP's¹¹ que acontecem diariamente dentro

⁹ Consultar o "Manual de Processos Chaves: Estrutura Residencial para Idosos", disponível em http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_lar_estrutura_residencial_idosos_Processos-Chave

¹⁰ Projeto ANIMA: animação sociocultural realizada no domicílio de utentes de SAD

¹¹ ADP's – Sigla comumente utilizada para referenciar as Atividades de Desenvolvimento

da instituição, como naquelas que acontecem no exterior ou com a colaboração de pessoas externas. No entanto, o mesmo não se verificou relativamente ao Centro de Convívio.

No que concerne ao número de consultas prestadas pelo serviço, não incluindo registos com os utentes do ERPI, registaram-se 13 novos utentes do SPA, dos quais 10 ainda estão com o processo ativo (estando dois próximos de terminar o processo) e 3 desistiram sem o finalizar. Do total dos novos utentes, 3 são filhos de colaboradoras, 4 são utentes do SAD ou do Centro de Convívio, e os restantes são pessoas externas (2 sócios e 4 não-sócios). Contabilizadas, foram registadas 29 sessões com sócios, 40 com não-sócios, 17 com filhos de colaboradoras e 32 com utentes de SAD.

Pontualmente, também as colaboradoras procuraram o serviço por iniciativa própria, tendo sido claro o aumento desta procura, gradualmente, nos últimos meses. Dirigido a elas, aconteceram já 5 *workshops* nos quais estiveram presentes, em média, cerca de 20 participantes por cada temática, estando para acontecer mais 4 muito em breve.

Enquanto novidade, o Ciclo de Conferências era uma ideia antiga mas que foi finalmente colocada em prática, em certa medida, por este serviço. Nas três conferências que aconteceram entre Setembro e Novembro, estiveram presentes uma média de 70 participantes em cada, dos quais habitualmente 5 a 6 eram conferencistas representantes de organizações ou projetos, outros 3 a 5 dinamizaram atividades não formais e 10 faziam parte da coordenação do evento. Estas conferências foram abertas à comunidade e os participantes eram de origem diversa. Daqui resultou, para a ADSFAN, o estabelecimento de uma parceria com o Movimento 2020¹², um programa da Associação Portuguesa de Dietistas, a provável cooperação futura com o projeto Café Memória¹³, uma iniciativa da Alzheimer Portugal, e o desejo da implementação da abordagem de cuidados Humanidade¹⁴ nos serviços prestados pela ADSFAN.

Pessoal; difere de AVDs (Atividades de Vida Diárias)

12 O Movimento 2020 é um programa de promoção e implementação de boas práticas respeitantes à saúde alimentar, através do lançamento de 20 desafios que se pretendem ver concretizados até 2020. Nesta âmbito, várias iniciativas são organizadas, das quais outras entidades podem ser parceiras. Para mais informações, consultar o endereço <http://movimento2020.org/>

13 Os Café Memória são encontros informais especificamente desenvolvidos para apoiar pessoas com problemas de memória ou demência, familiares ou cuidadores, e trata-se de uma iniciativa da Associação Alzheimer Portugal. Para saber mais - <http://www.cafememoria.pt/>

14 *Humanidade* refere-se a uma filosofia internacional de cuidados de saúde, desenvolvida

Estão previstas, ao momento, candidaturas a financiamentos europeus com, pelo menos, três projetos sobre os quais o Serviço de Psicologia e Aconselhamento terá parte bastante ativa, tanto no desenho e construção dos mesmos, quanto na sua implementação e avaliação.

De uma forma geral, a equipa tem sentido que a mediação feita por este serviço tem vindo a potenciar um trabalho mais conjunto entre os seus membros, havendo diminuído alguns conflitos relacionais, até mesmo entre os utentes do lar.

4. O que falta: Projetos Futuros

Para a contínua melhoria dos serviços que presta, futuramente, o Serviço de Psicologia e Aconselhamento e a ADSFAN têm como alguns dos seus principais objetivos:

- a) O aumento do número de clientes acompanhados em consulta individual
- b) O aumento da frequência com que as colaboradoras procuram apoio neste serviço
- c) O aumento do número de visitas de acompanhamento do SPA e do ANIMA aos utentes do Apoio Domiciliário
- d) O aumento do número de atividades a desenvolver conjuntamente com os clientes do Centro de Convívio
- e) A implementação de projetos de intervenção pelo bem-estar e saúde mental com os utentes, através das artes
- f) O desenvolvimento de mais projetos para e com a comunidade
- g) O desenvolvimento de formações que permitam a implementação da metodologia de cuidados Humanidade
- h) A continuação da oferta de serviços de formação e informação à comunidade, nomeadamente através de encontros, *workshops* e conferências

enquanto metodologia pelo Instituto Gineste Marescotti. Mais informações em <http://www.humanidade.pt/>

Considerações finais

Não existirão muitas realidades que sejam tão universais como é o envelhecimento (Fonseca, 2004). Felizmente, investigações recentes têm vindo a efetivar a ideia de que o envelhecimento será uma experiência possivelmente bem mais positiva do que antes se acreditava, acompanhada de oportunidades de saúde, envolvimento social e segurança (e.g.: Fragoso, 2012; Lima, 2004; OMS, 2002; Rebelo, 2007; Ribeiro, 2012; Sequeira, 2010).

Se envelhecer está associado à reforma, a doenças e à dependência, a própria OMS (2002) alega que políticas e programas que continuem presos a este paradigma estarão ultrapassados e não refletem a realidade. Exige-se um afastamento dos estereótipos sociais vigentes (Marques, Batista & Silva, 2012) e reconhecer que, para além de idoso, trata-se de uma pessoa com expectativas e desejos (Gama, Teodoro & Simões, 2014), com novos desafios (Milhano, 2012), um ser humano com uma história de vida anterior, presente e futura à sua idade. A velhice tem a potencialidade de ser tempo de balanço, atribuição de sentidos e aceitação de todo um percurso pessoal (Roncon & Menezes, 1993). Mais ainda, o processo de envelhecimento deve corresponder, em sua complexidade, ao ideal de uma sociedade inclusiva (Lima, 2012; Pereira, 2012).

Neste caminho, a animação sociocultural tornou-se, efetivamente, numa ferramenta privilegiada para a promoção da mudança social e para o aperfeiçoamento da vida de muitas pessoas (Dias et. al., 2011), nomeadamente as pessoas mais velhas, pelas oportunidades participativas que lhes promovem mas, também, pela fé de lhes conferir a manutenção das suas competências e potencialidades enquanto pessoas, por um envelhecimento digno e valorizado.

É, pois, de referir que o conceito de envelhecimento ativo surge intrinsecamente ligado, tanto à saúde, em todas as suas dimensões, como à inclusão social (Pereira, 2012). É efetivamente importante que todas estas dimensões do Ser sejam trabalhadas em articulação umas com as outras (Fragoso, 2012; Gama, Teodoro & Simões, 2014). Compete ao animador sociocultural a dinamização de atividades que estimulam e satisfaçam as necessidades das pessoas idosas, dando ânimo e um sentido à vida em comunidade, sendo crucial que este trabalho seja feito em conjunto com uma equipa pluri e multidisciplinar (Gama, Teodoro & Simões, 2014; Lima, 2004; 2012).

Acompanhando esta ideia, é assim possível defender que também a psicologia se quer implicada na intervenção social, exigindo novas práticas e

contextos (Lima, 2012), e a verdade é que a psicoterapia com pessoas mais velhas apresenta taxas de sucesso similares às da intervenção com as outras faixas etárias (ibidem, 2004). Se é generalizadamente aceite que trabalhar com pessoas só faz sentido se as considerarmos em todas as suas dimensões, a multidisciplinariedade de técnicos não pode ficar apenas presente em reuniões ou tomada de decisões burocráticas: animação e psicologia deverão caminhar hoje, mais do que nunca, lado a lado, complementando-se e não rumando pelos mesmos sapatos para caminhos opostos.

É preciso não esquecer que o trabalho com idosos e a sua participação ativa dependem em muito de alguns dos constrangimentos associados à própria idade (Gama, Teodoro & Simões, 2014). No entanto, os mesmos não significam que não exista um enorme mundo de oportunidades de intervenção, desde que a mesma lhes faça sentido, surja de necessidades sentidas e promova, efetivamente, melhorias à sua condição de vida. Como refere Fonseca (Fonseca, 2004, p. 183) “se ninguém nos diz totalmente como devemos crescer, também ninguém determina completamente o nosso envelhecimento” e, por isso, concordando com Pereira (Pereira, 2012) é, pois, fundamental que sejam quais forem as ações propostas, estas promovam a que o idoso se sinta útil mas que as mesmas lhe façam sentido.

Com as constantes alterações demográficas que se têm vindo a efetivar, os psicólogos clínicos, para além das tarefas de avaliação e psicodiagnóstico, começaram a ganhar terreno de intervenção (Rebello, 2007), tanto individual como em grupo, um trabalho sentido como necessário, por vezes, pelos outros técnicos das equipas que trabalham com estas populações.

“Os exemplos de psicoterapia individual realizada com sujeitos idosos parecem ter sucesso (...). No entanto, são muito poucos aqueles que dela beneficiam” (Lima, 2004, p. 21). Apesar das mudanças que ditavam que a psicoterapia com pessoas idosas traria poucas vantagens, infelizmente esta ideia continua a ser responsável por poucas pessoas de idades mais avançadas procurarem apoio (Grilo, 2012) ou as próprias instituições lhe concedam o devido crédito. Muito haverá a fazer para que a sociedade se torne mais capaz de assumir esta nova realidade e lidar com os processos inerentes ao envelhecimento, inclusive até ao nível da reestruturação das medidas sociopolíticas associadas à reforma (Fonseca, 2004) e a encarar esta etapa enquanto continuação do desenvolvimento da pessoa. O grande desafio, portanto, é sim assumir a riqueza do envelhecimento,

cabendo aos técnicos desenvolver as condições que potenciem este mesmo processo, de maneiras que se criem oportunidades significativas que façam sentido à pessoa e às suas características idiossincráticas.

Para além do mais, a intervenção psicológica com o apoio da animação sociocultural permitirá em muitos casos contrariar a tendência para a sobre-medicação, realidade que permanece e que nas idades mais avançadas, dada a tendência para outros problemas de saúde, prevê um risco de interação psico-farmacológica ainda maior (Klausner & Alexopoulos, 1999).

Não obstante as taxas de sucesso não diferirem, trabalhar com pessoas idosas tem-se revelado especialmente forte e exigente para o técnico, quando comparado com outras faixas etárias (APA, 2014; Lima, 2012; Satre, Knight & David, 2006), podendo ele mesmo chegar a acreditar que não haverá muito a fazer (Grilo, 2012). Não é possível deixar de mencionar que um dos primordiais objetivos no trabalho com pessoas idosas, nomeadamente as que passam a residir em lares, é o de evitar que as mesmas se autoexcluem de viver (Jacob, 2007), e esta nem sempre é tarefa fácil.

É essencial que o psicólogo reserve em si a capacidade de aceitar os processos internos de cada um, mas, simultaneamente, que ajude a restante equipa e familiares a trabalhar, também internamente, estas questões, que, por sua vez, habitualmente crescem acompanhadas de sentimentos de frustração e impotência em quem rodeia quem assim se sente. Como em todas as valências do cuidar, é crucial que o técnico, antes de mais, cuide de si e da sua própria saúde mental.

Trabalhar com pessoas idosas pode ser complexo pela sua aproximação à realidade da morte, da dor e da doença. No entanto, como se torna claro, é altamente enriquecedor e é um privilégio conviver diariamente com tais histórias de vida, passadas e presentes, provavelmente cada vez mais próximas da humildade plena.

Bibliografia

- Almeida, L. & Quintão, S. (2012). Depressão e Ideação Suicida em Idosos Institucionalizados e Não Institucionalizados em Portugal. *Acta Medica Portuguesa*, 25 (6), 350-358.
- American Psychological Association [APA] (2014). Guidelines for Psychological Practice With Older Adults. *American Psychologist*, 69 (1), 34 – 65.

- Alwahhabi, F. (2003). Anxiety symptoms and generalized anxiety disorder in the elderly: a review. *Harvard Review Psychiatry*, 11 (4), 180-193.
- Antunes, M. & Pereira, J. (2014). Animação sociocultural e terceira idade. In A. Fontes, J. Sousa, M. Lopes & S. Lopes [Eds.], *Cultura, Participação e Animação Sociocultural em Contextos Iberoamericanos* (pp. 135 – 145). Leiria: RIAP – Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural.
- Bernet, J. (1997). Conceito, Exame e Universo da Animação Sociocultural. In J. Trilla [Coord.], *Animação Sociocultural – teorias, programas e âmbitos* (pp. 19 – 44). Lisboa: Ariel.
- Carvalho, M. (2014). Social work and intervention with older people in Portugal: a critical point of view. *European Journal of Social Work*, 17 (3), 336 – 352.
- Dias, A.; Campos, J.; Saraiva, J. & Lima, T. (2011). Animação Sociocultural, Formação e Projetos de Intervenção: O Projeto “Palavras e Saberes”. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 100 – 117.
- Fonseca, A. (2004). *O Envelhecimento – Uma abordagem psicológica*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Fragoso, V. (2012). Emoção, Sentimento e Afeto na senioridade. In V. Fragoso & M. Chaves [Org.], *Educação Emocional para Seniores* (pp. 55 - 107). Viseu: Psicossoma.
- Gama, A., Teodoro, A. & Simões, A. (2014). Participação dos idosos: percursos construídos por finalistas da licenciatura em animação sociocultural. In A. Fontes, J. Sousa, M. Lopes & S. Lopes [Eds.], *Cultura, Participação e Animação Sociocultural em Contextos Iberoamericanos* (pp. 146 – 159). Leiria: RIAP – Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural.
- Grilo, R. (2012). Psicoterapia breve psicodinâmica no idoso. *Peritia*, 11, 41 – 53.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011 – Resultados Provisórios*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I. P.
- Instituto Nacional de Estatística (2014). *Projeções de População Residente 2012-2060. Destaque*, 1 - 18.
- Jacob, L. (2007). *Animação de Idosos – Atividades*. Porto: Ambar.
- José, J. & Teixeira, A. (2014). Envelhecimento ativo: contributo para uma discussão crítica. *Análise Social*, 210, XLIX (1.º), 28 – 54.
- Klausner, E. & Alexopoulos, G. (1999). The Future of Psychosocial Treatments for Elderly Patients. *Psychiatric Services, Mental Health and Aging*, 50 (9), 1198 – 1204.

- Lima, M. (2004). *Posso Participar? Actividades de desenvolvimento pessoal para idosos*. Porto: Ambar.
- Lima, M. (2012). *Intervenção em grupo com adultos de idade avançada*. Sumário da lição, no âmbito das Provas para atribuição do título académico de Agregado em Psicologia. FPCE, Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/22953/1/Interven%C3%A7%C3%A3o%20em%20grupo%20com%20adultos.pdf>
- Lopes, M. (2010). Âmbitos de Animação Sociocultural. In Costa, C. [Coord.], *Animação Sociocultural – Profissão e Profissionalização dos Animadores* (pp. 121 – 144). Oliveira de Azeméis: Livpsic.
- Marques, S., Batista, M. & Silva, P. (2012). A promoção do envelhecimento ativo em Portugal: preditores da aceitação de um chefe mais velho. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Envelhecimento demográfico*, 53 – 73.
- Martín, A. (2007). Gerontologia Educativa: Enquadramento disciplinar para o estudo e intervenção socioeducativo com idosos. In A. R. Osório & F. C. Pinto [Coord.], *As Pessoas Idosas* (pp. 47 – 73). Lisboa: Instituto Piaget.
- Maurício, I. (2010). O Envelhecimento Activo / Depressão em Pessoas Idosas – Que Intervenção nos Cuidados de Saúde Primários em Portugal? *Psilogs*, 8, 1 & 2, 55 – 65.
- Milhano, S. (2012). Motivações e percepções da participação num projeto de valorização do envelhecer através das artes e da música – um estudo exploratório. In F. Canastra, G. Santos & M. Lopes [Org.], *Animação Cultural: Descobrimos Caminhos* (pp. 67 - 83). ESECS / NIDE / CIID / Instituto Politécnico de Leiria.
- Milhano, S. (2014). Práticas musicais e artísticas e a (re)construção de identidades numa comunidade sénior. In A. Fontes, J. Sousa, M. Lopes & S. Lopes [Eds.], *Cultura, Participação e Animação Sociocultural em Contextos Iberoamericanos* (pp. 223 – 233). Leiria: RIAP – Rede Iberoamericaba de Animação Sociocultural.
- Ministério da Saúde (2004). *Programa Nacional para a Saúde das Pessoas Idosas*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Organização Mundial de Saúde (2001). *Men, ageing and health. Achieving health across the Span*. Geneva: World Health Organization.

- Organização Mundial de Saúde (2002). *Active Ageing: A Policy Framework*. Geneva: World Health Organization.
- Osorio, A. (2008). Animação Sociocultural na Terceira Idade. In J. Pereira, F. Vieites & M. Lopes [Coord.], *A Animação Sociocultural e os Desafios do Séc. XXI* (pp. 207-219). Ponte de Lima: Intervenção: Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Ostrower, F. (1993). *Criatividade e Processos de Criação, 9ª edição*. Petrópolis: Vozes.
- Pereira, F. (2012). A Ideia de Vida Ativa. In F. Pereira [Coord.], *Teoria e Prática de Gerontologia – Um guia para cuidadores de Idosos*. Viseu: Psicossoma.
- Rebello, H. (2007). Psicoterapia na idade adulta avançada. *Análise Psicológica, 4* (XXV), 543 – 557.
- Ribeiro, O. (2012). O envelhecimento “ativo” e os constrangimentos da sua definição. *Sociologia, Envelhecimento demográfico, 33* – 52.
- Rogers, C. (1961). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Roncon, J. & Menezes, I. (1993). Consulta Psicológica Comunitária e Terceira Idade. *Cadernos de Consulta Psicológica, 9*, 29 – 36.
- Satre, D.; Knight, B. & David, S. (2006). Cognitive Behavioral Interventions With Older Adults: Integrating Clinical and Gerontological Research. *Professional Psychology: Research and Practice, 37* (5), 489 – 498.
- Sequeira, C. (2010). *Cuidar de Idosos com Dependência Física e Mental*. Lisboa: Lidel.
- Segal, D., June, A., Payne, M., Coolidge, F. & Yochim, B. (2010). Development and initial validation of a self-report assessment tool for anxiety among older adults: The Geriatric Anxiety Scale. *Journal of Anxiety Disorders, 24*, 709 – 714.
- Simões, A. (2006). *A Nova Velhice - Um novo público a educar*. Porto: Ambar.
- Sousa, J. (2014). Superar o luto: as atividades socioculturais na intervenção com as pessoas idosas institucionalizadas. In A. Fontes, J. Sousa, M. Lopes & S. Lopes [Eds.], *Cultura, Participação e Animação Sociocultural em Contextos Iberoamericanos* (pp. 169 – 180). Leiria: RIAP – Rede Iberoamericaba de Animação Sociocultural.

Associativismo e participação. Um contributo enquanto agentes associativos sobre o olhar da participação na animação

Inês João Sousa e Joana Gonçalves

Resumo

Este artigo advém da consideração sobre o associativismo, não apenas enquanto conceito mas relativamente à sua importância e à sua origem em Portugal. Esta insubstituível intervenção levada a cabo por agentes associativos, indivíduos dispostos a atuar voluntariamente, de forma a concentrar a participação social, revolucionou e alterou o tecido social, nomeadamente o popular e local. Apresenta-se um caso real de intervenção/atuação social e cultural tendo em conta a criação de uma associação sem fins lucrativos. Menciona-se a importância da promoção da Cidadania e a forte mudança impulsionada nas comunidades envolventes às associações. Por último reformulam-se algumas evidências e reflexões sobre este papel essencial das associações locais e a emancipação popular através deste movimento associativo, bem como a comparação destes mesmos agentes enquanto animadores e transformadores sociais.

Palavras-chave: associativismo; participação; agentes associativos; intervenção.

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular de Práticas Artísticas Contemporâneas, pertencente ao plano de estudos do Mestrado Intervenção e Animação Artísticas - no 1º semestre do 1º ano – da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, apresentou-se o presente artigo sobre Associativismo e Participação.

Serve o mesmo para contextualizar as considerações sobre o conceito de associativismo, em contexto português, sobretudo no período pós-25 de abril de 1974. Segue-se uma abordagem sobre a importância da participação social

relativamente a estas associações, na qual se refere o papel dos movimentos associativos enquanto instrumentos de promoção da cidadania e a participação voluntária de agentes associativos, na intervenção junto das comunidades.

Para uma análise e exposição mais real, abordamos um exemplo recente de criação de uma associação cultural, sem fins lucrativos. Por último, e em género de reflexão, realça-se a importância da intervenção através destas associações, não apenas como forma de despoletar mudanças, mas como consciencializador crítico e acima de tudo como forma de interação social. Finalizamos este estudo com a reflexão sobre a proximidade do trabalho desenvolvido pelos agentes associativos ao trabalho desenvolvido por animadores.

1. Associativismo enquanto conceito

A palavra Associação advém do latim “*associāre*” e formado a partir do termo “*socius*” que quer dizer companheiro. Para falarmos do conceito de associativismo não podemos deixar de o relacionar com outros conceitos, sobre os quais o associativismo recebeu influências, como o mutualismo, o sindicalismo, as cooperações e, como é óbvio, também o conceito de associação. Assim define-se como associação uma pessoa coletiva, composta de pessoas singulares e/ou coletivas, unidas em torno de um objetivo comum, sem ter como fim a obtenção de lucro.

O conceito de associação surge muito antes da Revolução Industrial, reconhecendo nas organizações existentes na época alguns objetivos comuns aos das associações dos tempos atuais. No entanto, é a partir dos anos 90 do século passado que a organização da sociedade civil se diversifica e surgem as entidades designadas por Terceiro Sector.

Entre os actores da sociedade civil estão os movimentos sociais e as organizações não-governamentais, que lutam pela resolução de problemas sociais, ampliação dos direitos políticos e da consciência da cidadania. Estas associações reúnem indivíduos interessados em efectivar a sua condição de cidadãos de uma forma activa, isto é, que pretendem agir e intervir na sociedade procurando, deste modo, transformá-la (Coelho, 2008, p. 4).

São vários os autores que definem o conceito de associativismo e de associação e assim identificam-se algumas definições apresentadas:

O termo associação designa uma espécie do género de «corporações», de entidades colectivas constituídas por um conjunto de pessoas com vista à persecução de um interesse comum (Albuquerque, 1998, p. 722).

Mitchell apresenta no Novo Dicionário de Sociologia uma associação como:

(...) um processo quer uma entidade. O processo diz respeito a vários indivíduos que interagem para um fim específico ou para uma série de objectivos. A entidade é uma organização que se mantêm juntos em virtude de um conjunto de regras por todos reconhecidas que regulam o seu comportamento recíproco em ordem a um fim específico ou uma serie de objectivos. (Mitchell, 1998, p. 43)

O associativismo, de acordo com Capucha, tem subjacente uma lógica de

(...) organizar as populações, de as levar a rentabilizar os seus recursos e capacidades, de melhorar as suas condições de vida, de as tornar capazes de decidir autonomamente os seus destinos e, ainda, de as levar a assumir-se e a fazer-se representar junto dos poderes estatais (Capucha, 1990, p. 31, citado por Martins, 2014, p. 69)

Por sua vez a autora Sandra Coelho cita Dominique Mehl (Mehel, 2008, p. 5) e afirma que o associativismo:

(...) contribui para uma nova dinâmica política nas colectividades locais. O movimento associativo tem um papel específico na regulamentação social, responde a funções sociais particulares (...) As associações assumem revelo em termos de reestruturação de redes de sociabilidade, que passa pela criação de novas formas de sociabilidade (Coelho, 2008, p. 5)

No ano de 2001 foi editado em Portugal o *Guia para o Associativismo*, onde se apresenta mais uma definição de Associativismo:

(...) o associativismo é a expressão organizada da sociedade, apelando à responsabilização e intervenção dos cidadãos em várias esferas da vida social e constitui um importante meio de exercer a cidadania” (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Instituto para o Desenvolvimento Social, 2001, p. 5).

Para a socióloga Sandra Coelho “O movimento associativo, através das suas diferentes estruturas, desempenha um papel insubstituível no contexto social global, fornecendo um contributo essencial dirigido ao interesse geral” (Coelho, 2008, p. 11). O dinamismo das associações vai muito além do setor do trabalho, possibilitando o investimento do tempo livre (ócio) em benefício de algo que, apesar de pessoal, assume um caráter eminentemente coletivo e solidário, capacitado para uma ação sustentada de intervenção social, política, cultural, económica junto dos cidadãos e da sociedade.

Em jeito de conclusão, é possível definir que, para existir uma associação, os seus intervenientes têm de partilhar objetivos que são comuns a todos e conseguir uma motivação consensual, que se definiu como a ideia central para atingir os fins que levaram à constituição de uma associação. O associativismo no seio de uma comunidade favorece o nível de participação dos seus intervenientes, com especial enfoque em contextos de diversidade cultural e contextos educativos de aprendizagem não formal. É importante realçar o papel do associativismo no apoio às entidades governativas, no âmbito da regulação de uma sociedade e da promoção de políticas e ações de incentivo à participação e ao exercício de cidadania da população.

2. Caracterização do Associativismo português

Pretende-se neste capítulo apresentar uma breve retrospectiva histórica sobre o movimento associativo em Portugal, considerando que o mesmo teve a sua insípida manifestação na primeira metade do século XIX, no contexto da Revolução Liberal, em 1834 com a abolição das corporações. Mas, conforme destacado por Ricardo Morais e João Sousa (Morais e Sousa, 2012) é a Revolução

de 25 de Abril de 1974 que abre definitivamente espaço para o associativismo em Portugal, não apenas através do estímulo à participação popular, mas também porque a partir desta data existe um efetivo reconhecimento das liberdades e direitos de cidadania.

A partir desta altura e com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, o movimento tem um forte desenvolvimento que se traduz no fortalecimento das organizações já existentes, mas também começam a despertar outros interesses e motivações nas comunidades e emergem novos tipos de associativismo, diversificando o âmbito das associações, que até então se dedicavam à dinamização de cultura, recreio e desporto. Com base nas referências de Ricardo Morais e João Sousa (Morais e Sousa, 2012), aparecem assim associações de defesa do património, dos consumidores e dos moradores, associações de apoio às vítimas, não esquecendo a importância do aparecimento do associativismo juvenil e de estudantes.

É também nesta época, no início dos anos oitenta do século XX, que surgem as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e também as Associações de Desenvolvimento Local (ADL). No final da década de oitenta temos as primeiras organizações focadas nas preocupações de desenvolvimento integrado, rural, local, comunitário, social, entre outras.

Multiplicam-se então as oportunidades de participação da sociedade civil, através das organizações, em projetos e ações que foram sendo patenteadas no âmbito dos quadros comunitários de apoio ao desenvolvimento do país (1989-2006). Considera-se que, conforme explicado por Ricardo Morais e João Sousa (Morais e Sousa, 2012), em Portugal muitas foram as associações criadas para dar acolhimento às candidaturas aprovadas pelos programas Comunitários promovidos pela União Europeia.

3. A importância da participação no Associativismo

O nosso país atualmente atravessa uma forte situação de crise e que se evidencia a vários níveis, como o financeiro, social e de valores, e esta posição afeta transversalmente toda a sociedade. Na opinião de Pedro Santos “o associativismo, pelos seus valores e pelas suas dinâmicas, parece ser a melhor forma de resposta à crise. Através dele poderemos encontrar novas esperanças e alternativas para mudar o futuro.”¹

1 In <http://valorassociativo.pt/noticias/opiniao/002>

O movimento associativo caracteriza-se pela prática de valores como a Solidariedade, a Cidadania, a Autonomia e a Independência em espaços que continuam a ser essenciais ao desenvolvimento cultural, desportivo, social, humanitário ou recreativo e pode constituir-se numa verdadeira alavanca em qualquer política de desenvolvimento e as associações assumem efetivamente uma relevância bastante significativa sob o ponto de vista social, cultural, político e económico. Numa sociedade carente de valores e ideias criativas, as estruturas associativas, pela sua organização e força estão mais capacitadas para gerarem externalidades positivas na sociedade (Pedro Santos).

Para Marcelino Lopes (Lopes, 2008) as associações e as sociedades de cultura surgem como uma tentativa de proporcionar, essencialmente, aos seus associados, recreio, convívio e instrução e estes estão associados às conquistas de tempo livre e à necessidade destes se valorizarem pessoalmente. Este movimento associativo, pelas suas práticas de valorização social e pessoal, não pode deixar de ser considerado como um dos antecedentes de animação.

De acordo com Sandra Lima Coelho as organizações de tipo associativo podem constituir um “eixo fundamental em qualquer política de desenvolvimento, na medida em que são um pilar decisivo na construção de solidariedades, são a expressão de uma forma de vida em comunidade que favorece o exercício da democracia e da cidadania” (Coelho, 2008, p. 10). Porém, não obstante o facto de as coletividades assumirem uma significativa importância social, cultural, política e económica, um estudo elaborado por Luís França² revela que a participação dos portugueses nas atividades associativas é bastante reduzida. Segundo o autor da pesquisa, Portugal detém o índice mais baixo de associativismo por habitante de toda a Europa, causa que pode dever-se à tardia aquisição do direito de livre associação e às fragilidades da democratização do poder político (que nos remete para a Revolução de Abril). Estes elementos são indicadores da debilidade da sociedade nacional em termos de capital social e reciprocidade generalizada.

3.1. O Associativismo como Instrumento de promoção da Cidadania

O associativismo é uma expressão de ação social das comunidades, uma expressão de liberdade e de vida democrática, pois os cidadãos têm direito a manifestarem-se em várias ações da sociedade contribuindo para a sua liberdade demo-

2 FRANÇA, Luís (1993). *Portugal – valores europeus, identidade cultural*. Lisboa, IED.

crática e ao mesmo tempo para a expressão da sua cidadania. O associativismo dá um forte contributo para a consolidação e dinamização do território, e é um importante fator de transformação e inovação social. Garantindo a Constituição da República Portuguesa o direito à livre associação de pessoas e grupos, nunca como no momento presente as associações e o seu papel fizeram tanto sentido. As Coletividades podem constituir-se como um verdadeiro motor de desenvolvimento, dada a capacidade enorme que detêm na construção de solidariedades, na execução de práticas de cidadania e na afirmação e defesa de uma comunidade.

A importância e o valor do associativismo decorre do facto de constituir uma criação e realização viva e independente, é uma expressão da acção social das populações nas mais variadas áreas (...) É uma escola de vida colectiva, de cooperação, de solidariedade, de generosidade, de independência de humanismo e cidadania. (Pinho, 2007, p. 22)

O seu contributo é meritório a nível da promoção da participação cívica e da integração social, ou seja, do exercício da democracia e da cidadania, substituindo-se frequentemente aos agentes formais com responsabilidades nestes domínios. O associativismo constitui uma das mais importantes componentes da nossa vida coletiva, em sociedade. O ser humano, enquanto animal social, precisa do outro para, em conjunto, conseguir níveis de realização que, de forma isolada, não poderia atingir. Deste modo, este movimento representa uma forma de organização de cidadãos livres, que voluntariamente se mobilizam para responder a necessidades sentidas pela comunidade, e/ou para concretizar iniciativas de interesse comum. Para uma cidadania plena nestes novos tempos é imperioso promover a participação cívica dos portugueses nas instituições.

Reconhece-se no associativismo um exemplo de escola de cidadania participativa, onde é fundamental o papel da comunidade na difusão dos valores democráticos, através do seu envolvimento em atividades associativas.

Considera-se que estamos perante novos paradigmas e novas funções no associativismo, uma vez que de acordo com dados recentes da Confederação Portuguesa das Colectividades de Cultura, Recreio e Desporto, existirão cerca de 30.000 coletividades/associações culturais, recreativas e desportivas que

contribuem, de modo decisivo, para a coesão e inclusão social com benefícios para as populações.

3.2. A Participação Voluntária dos Agentes Associativos e a sua Importância na Comunidade

Ao falarmos em Associativismo – pelo menos em Portugal – referimo-nos essencialmente a um conjunto de cidadãos, apaixonados pela terra, pelo gosto de sair do conforto e ter uma atitude (interventiva) no que concerne à sociedade: “gente com fome de alimento para a mente, com fome de cultura” (Fontes, Sousa & Lopes, 2014, p. 11). Percebemos que localmente, em especial nas pequenas terras/aldeias, os cidadãos se congregam através de associações e exercem funções interventivas junto da comunidade através da representação de uma coletividade. A questão que se realça é esta entrega inteiramente voluntária, de indivíduos que abdicam do seu tempo pessoal, em prol da integração de outros sujeitos com a comunidade, e essencialmente em prol da defesa cultural, em troca de (quase) nada, apenas o facto da execução e do usufruto cultural. Usualmente como forma de praticar este ritual os agentes agregam-se, oferecendo à comunidade atividades culturais, ensaios/*workshops*/formações, numa tentativa de - eles próprios - colmatarem falhas intrínsecas que (pensam que) sucedem pelos agentes municipais ou institucionais locais. Oferecem experiências (Ventosa, 2009).

Esta atitude voluntária pretende atingir um benefício maior do que a satisfação pessoal, mas uma mudança coletiva, pois como refere Trilla (Trilla, 2004, p. 282) voluntariado é o “conjunto de atitudes ou disposições pessoais quer uma forma organizada de presença e acção social”. Ser voluntário é ter voz na participação social comum. Ser voluntário enquanto agente associativo local é ser, não apenas um despoletador de mudança, mas ser um agente interventivo predisposto a agir culturalmente.

A vantagem de serem (normalmente) compostos por pessoas do lugar pode facilitar o entendimento das necessidades territoriais. Esta aproximação à população acaba por reconhecer estes agentes como comunicadores, que fomentam a sociabilização, o trabalho autónomo (em grupo) e a consideração pelos valores da sociedade. Características muito semelhantes às de um animador, reconhecendo-se ainda, que cada indivíduo pode ser um “facilitador da participação” (Ventosa, 2009, p. 43). Por vezes – sem se aperceberem – estão a “educar para la participación y educar en valores” (Ventosa, 2009, p. 31) através de uma

educação não-formal. Quando organizam atividades como forma de atingir competências no próprio tempo livre de cada um, objetivam uma “intencionalidad pedagógica” (Ventosa, 2009, p. 41), deixando de lado o entretenimento pelo entretenimento. Fazem muito mais do que isso.

Quem são estas pessoas? São profissionais da Cultura? São habitantes locais? Essencialmente as duas: são pessoas que deixam o seu sofá, e com ou sem formação, pretendem abraçar novos projetos e desafios. Não é necessário, obviamente, ter algum tipo de experiência profissional ou conhecimento teórico sobre a questão em si, é acima de tudo imprescindível possuir uma vontade imensa de trabalhar. Estamos a falar de “personas que realizan acciones que consideran formas de animación” (Ander- Egg, 2008, p. 6), que nasceram através destas uniões para trazer soluções e dinamizar o tecido social. São chamados de “nuevos actores sociales” (Ander-Egg, 2008, p. 9). “Animar es dar a vida; el animador es incitador de vida” (Ander-Egg, 2008, p. 19) e a verdade é que somente o que tem vida pode sofrer este processo, ao considerar que estes indivíduos estavam a ser animadores, antes mesmo de se falar em animação como “prática conceptualizada” (Trilla, 2004, p. 281). O animador pretende ensinar a participar (Fontes, Sousa & Lopes, 2014) propiciando uma atitude transformadora, e é esta postura que os agentes associativos assumem.

Considerando que, maioritariamente, as associações criadas não emergem de grandes fundos económicos, se não apenas das suas atividades e iniciativas, relembremos a importância da estratégia, sobre a finalidade associativa. Quando consideramos o espaço, os recursos existentes, as pessoas envolvidas, percebemos a sua preocupação social quando disponibilizam do seu tempo, para criar algo, para dar algo às pessoas, algo mais. Quando existe uma preocupação voltada acima de tudo para a presença das pessoas em espaços culturais, e quando essa preocupação se congrega com adequação da programação, seja através de faixa etária, seja através da comunicação, apenas poderá resultar numa boa intervenção.

Muitos foram os que em tempos idos, através das associações, pretendiam buscar a sua identidade, muito pelas necessidades que eles próprios revelavam: falta de convívio social, necessidade de algo nas suas vidas – para além do esforço laboral – como forma cultural de usufruir do seu tempo livre. Foram estas carências que reuniram pessoas, que se juntaram em associações, mudaram e intervieram em várias comunidades locais pelo país fora. Muitas destas

associações tornaram possíveis atividades e convívios inalcançáveis para alguns em décadas anteriores, recordemos a enormíssima importância das associações pós-25 de abril de 1974, já aqui mencionada. Associações que deram voz a várias pessoas através de linguagens artísticas como o teatro, a música, ou até com grupos de folclore, desporto, entre outros. Foi então o associativismo que facilitou e uniformizou o acesso de participação cultural. Que tamanha relevância tiveram estas associações sobre as comunidades, envolveram e criaram relações com as pessoas, estimularam desafios e mantiveram-se no ativo até hoje. Manifestaram

(...) la idea de promover la participación de la gente es quizás la más importante, ligada a la dinamización el tejido social, de infundir vida en los grupos que promueve (Ander-Egg, 2008, p. 7).

Este tempo livre de ócio, como Marcelino (Marcelino, 2008) refere, é o tempo de recreação/lazer que advém após as várias obrigações da nossa vida, e que considera “a vivência de situações e experiencias agradáveis, querida e, por conseguinte, livremente escolhida” (Trilla, 2004, p. 335). Numa perspectiva social em que a participação feminina é muito inferior à dos homens (Marcelino, 2008), em especial pelas tarefas domésticas, o ócio é entendido como uma opção, e não como um divertimento. Quem se predispõe a esta participação ativa cultural e social, questiona valores e o processo de transmissão que vigora na sociedade. Assume-se o ócio como um processo emancipatório, revelando-se enquanto momento de liberdade, satisfação numa perspectiva de gratuidade (Cuenca, 2014). E esta atitude crítica é fomentada através de um “desenvolvimento pessoal e social” (Marcelino, 2008, p. 6) através das diversas atividades acrescentadas. Desta forma ao democratizar e homogeneizar o acesso cultural a distintos entendimentos e processos artísticos – ainda que maioritariamente aconteça nas aldeias e/ou em meio rural – não nos podemos esquecer que este espaço cultural passou também ele a ser um espaço de consumo (Marcelino, 2008), sobre o qual todos os dias é exigido mais e mais. Se considerarmos um prazer individual sobre esta participação associativa deveremos ter em atenção que todos, sem exceção, têm o direito de acesso e usufruir desse mesmo tempo (Trilla,

2004). Tal como os agentes associativos pretendem programar atividades/manifestações de cariz cultural nesse tempo livre, também a “animação sociocultural sempre se preocupou com o emprego correto do ócio e, tradicionalmente, manteve um diálogo enriquecedor com a pedagogia dos tempos livres” (Trilla, 2004, p. 335).

4. Associativismo, Cultura e Animação

No que concerne à pergunta: “O que leva as pessoas a juntarem-se e criarem associações?”, talvez seja mais fácil refletir primeiramente sobre qual tem sido o papel do Estado e a sua atuação, para obtermos uma resposta mais clara. O Estado, primeiramente tem o dever de intervir sobre certos aspetos relativos à oferta e formação cultural, providenciando em determinadas circunstâncias um apoio económico de forma a propiciar uma homogeneização sobre a possibilidade de frequência de todos indivíduos, o que de facto não acontece tão nitidamente. O acesso a espetáculos em salas específicas congregadas a autarquias, por exemplo, continua com vários acessos restritos quando se relata a questão monetária. Sabemos pois que numa situação tão precária e de crise, o cidadão é levado a deixar de lado a Cultura e o seu consumo, em troca de necessidades que ele próprio considera mais relevantes. Neste sentido, as associações culturais, ainda que territoriais, são essenciais nesta descentralização de atuação, e acima de tudo, capazes de presentear cada sujeito com atividades, na sua maioria, gratuitas, ou de baixo custo. Não que este deva ser um fator de excelência ou único a considerar, mas percebe-se pois o aumento sobre esta participação cultural em localidades, sobre a sua frequência a grandes cidades.

O problema é que se assume a Cultura, numa grande parte dos casos, como forma de entretenimento, e não como forma de fomentar a capacidade crítica nos indivíduos. Tal aspeto é mais perceptível quando se consideram as políticas culturais apresentadas pelos governos/poder central que, acima de tudo, deveriam incidir na educação e formação das pessoas, e não no ato de facultar espetáculos meramente ociosos de significado. Um outro exemplo disto é quando em 2011 deixamos de ter presente um Ministério da Cultura, que se secundariza para uma Secretaria de Estado da Cultura, percebemos pois a relevância que os governos e as suas estratégias políticas atribuí à Cultura que lhe é inerente. Mais uma vez existe uma maior preocupação com a oferta do que com a procura,

deveria saber-se distinguir o que é ocupação, do que é compromisso cultural. Esta preocupação é hoje também tida nestas “pequenas” associações, pois quem frequenta e acompanha manifestações culturais entende e exige um rigor e criatividade sobre o que quer consumir (Serrano, 2008).

É essencial não esquecer que manter a população educada culturalmente, atenta e consequentemente participativa, como refere Maria de Lourdes dos Santos (Santos, 2007), pode beneficiar a criação de hábitos culturais, o estímulo sobre a procura de oferta cultural, o aumento de nível de exigência, e por fim, mas não menos importante, propiciar a emergência de mais carreiras artísticas. Mas é essencial entender também como funciona este campo de públicos consumistas, apela-se pois à necessidade de avaliação destas experiências, espetáculos, através de estudos que saibam perceber o porquê da ausência na vida cultural, ou até o que leva as pessoas a sentirem necessidade de manifestações culturais, e quais são, de forma a ser possível programar cada vez melhor. Este aspeto em muitos dos casos falha nas associações, nas quais se prefere ostentar um número elevado de participantes, ou até de lucros que advêm de um determinado evento, do que perceber a real necessidade cultural (Serrano, 2008) da sua comunidade envolvente.

Quando perguntamos a nós próprios porque estaríamos, ou estivemos envolvidos numa associação cultural/recreativa, a maioria entende que existe ainda uma possibilidade de mudar, e fazer algo diferente e melhor, do que o que é apresentado comumente. As formas de experiência artística e estética devem ser um direito dos cidadãos (Lopes, 2007) e por vezes não é apenas o facto da desadequação ou falta de programação, é ainda a não distribuição igualitária de atividades sobre as diversas faixas etárias. Por exemplo, nos Serviços Educativos de Museus a oferta está demasiado virada para camadas mais juvenis. Outro exemplo que descredibiliza a frequência a espaços/equipamentos culturais, bem como o seu consequente consumo e retorno financeiro, é o acesso fácil dos *media*. Veja-se a televisão e a rádio, que permitem, de forma massiva, o acesso indireto à Cultura, mas onde se perde o contacto pessoal, as trocas e experiências vivenciais, e por vezes o completo ato de deslocamento à ação cultural. Por outro lado, e de forma positiva este facilitismo publicitário consegue também, um maior retorno financeiro dos investimentos efetuados solucionado pela publicidade e a explosão de conteúdos que conseguem fazer chegar a um número vasto de indivíduos.

A Cultura deve desafiar as pessoas levando-as a sair da sua zona de conforto, e induzindo à deteção de um valor cultural, deve despoletar para intervir e revelar uma atitude e pensamento crítico. É sobre estas atitudes que os públicos participam ativamente e distintas manifestações culturais, fomentando o interesse e procura por mais atuações, o que levará a novos meios comunicacionais entre pessoas, e a emersão de outras atividades decorrentes.

É necessário estimular e recuperar as identidades culturais, sendo essencial aperfeiçoar a relação Estado e sociedade civil, admitindo as suas distinções, mas aproximando ambos os papéis, e as respetivas obrigações. As atividades são essenciais não apenas pela vertente cultural, elas premeiam desenvolvimento ao local onde são implementadas. Atualmente os agentes associativos são relativamente distintos dos de outras décadas anteriores: não são pessoas sem formação cultural, mas pessoas críticas, com estudos superiores, muitas vezes desempregadas, mas que ainda assim pretendem dar o seu tempo sobre a construção de algo útil, contribuindo para uma mudança na sociedade através de expressões artísticas, o exemplo é a melhor forma de atuar. Nem o Estado pretende substituir voluntariado, nem o voluntariado quer passar por cima do papel do próprio Estado, mas as novas necessidades sociais e culturais sentem carência de ambos. Recorde-se que, através destas associações, as pessoas têm uma voz junto do poder central, promovendo-se assim uma democracia muito mais participativa.

Localmente as pessoas unem-se e formam associações, pretendem levar ideias, e construir algo com a comunidade. Mas até aqui estas associações devem ter uma finalidade, e objetivos sobre os quais medeiam os seus caminhos: não se pode programar somente com intuito de entreter, ou com o mediatismo de querer obtenção de lucros para o funcionamento da associação. É necessário encontrar um equilíbrio adequado para o funcionamento da associação, em especial com a relação dos seus participantes locais, criando uma melhoria na qualidade de vida. Estas associações agregam várias pessoas, de múltiplas nacionalidades, de distintas idades, sexo, profissões ou preferências culturais e ainda assim são capazes de se organizar e trabalhar junto de uma comunidade, apesar de todas as diferenças o seu ideal é maior, o que permite um entendimento. Apela-se pois em reuniões de assembleia geral a participação ativa de todos os sócios que partilham da vida da associação. É com esta partilha que as possibilidades de necessidades são expostas.

Uma questão a considerar é a fulcral significância da avaliação de cada momento propiciado ao público interveniente, muitas das vezes descarta-se a informação que advinha deste teste avaliativo para perceber a eficácia, a adequação da programação (Serrano, 2008) cultural a oferecer. Entende-se que estas agregações territoriais emergiram também através dos valores estabelecidos, que hoje estão também em crise. As pessoas voltaram a olhar para o “antigamente”, o que se fez e o seu valor patrimonial, mesmo que imaterial, o que poderiam investir e modificar.

Como análise anterior estes participantes associativos desempenhavam tarefas muito próximas das cumpridas pelos animadores, sem com isso se dar conta, pois não se conformaram com o normal, preferiram ser interventivos, permitiram-se à mudança, nunca procurando um benefício próprio, nem tão pouco um louvor sobre o trabalho que executam. São, tal como o animador, essenciais no desenvolvimento comunitário. São intermediários, mediadores, comunicadores, pró-ativos, destemidos e com muita garra, mesmo quando em tempos os entendimentos eram bem diferentes.

O Associativismo é portanto um palco de experiências culturais, visando a criação de resoluções sociais, numa tentativa de consolidação e dinamização da comunidade em que se insere.

5. Exemplo de participação no mundo associativo

Neste capítulo pretendemos apresentar o nosso testemunho pessoal de agentes associativos, uma vez que ambas integramos a constituição de uma associação cultural *Artes Sem Fim*, localizada na Batalha.

A ideia de criar a *Artes Sem Fim* surgiu de uma inquietude criativa e explorada de um conjunto de pessoas que reúne interesses comuns na vertente cultural e artística e quiseram representar esse interesse publicamente. A ideia pretende, desde da gênese, encetar esforços em promover, criar e divulgar atividades culturais, empreender formação, debater ideias e promover culturalmente diversas vertentes artísticas. Neste projeto cultural estão envolvidas nove pessoas, com áreas distintas profissionais, que vão desde a arquitetura, às artes plásticas, ao *design*, turismo, engenharia, ensino, animação e outras.

A Associação *Artelemniscata* (denominação fiscal) foi constituída a 9 de julho de 2014, embora seja reconhecida como *Artes Sem Fim* e tem como objetivo promover o desenvolvimento e a prática cultural, recreativa, desportiva e

social, junto da comunidade, contribuir para o melhoramento dos tempos livres dos seus associados e não associados, desenvolvendo várias iniciativas, como por exemplo: realização de conferências e palestras culturais, organização e manutenção de cursos de formação. Pretende também incentivar a divulgação sobre legislação social, bem como de conhecimentos essenciais em matéria cultural, orientar atividades com interesse educativo, bem como a organização de eventos, criação ou apoio à organização de grupos artísticos, dinamização de exposições, espetáculos de teatro e cinema.

Desde setembro do presente ano, esta Associação já dinamizou várias atividades em diversas áreas, entre as quais se destacam: um *atelier* de artes para crianças; uma exposição fotográfica “Olhares Sobre a Batalha” do Ruben Borges; vários Workshops nas áreas de “Bijutaria em Cortiça”, “Fotografia Digital – Iniciação” e “Escrita Criativa”; participação com *stand* promocional em eventos como o 2.º Aniversário do Gabinete de Apoio à Família e Comunidade da A.S.S.V. São Jorge, o V Congresso RIA | Feira de Animação e na Feira do Bandido, em Leiria.

A última atividade, que foi a que registou o maior nível de conquista e realização de todo o grupo, foi a exposição “Contemplari”, que teve lugar no passado dia 7 de dezembro, junto ao Mosteiro de Santa Maria da Vitória e que consistiu numa instalação artística com cadeiras e a que se juntou um grupo de aquarelistas convidados que de forma espontânea explorou todas as possibilidades cromáticas, tendo como cenário principal o Mosteiro.

A continuada crise económica e social que estamos a atravessar, tem obrigatoriamente consequências, agravando as dificuldades e obstáculos no cumprimento dos objetivos desta associação sem fins lucrativos e que vê nos investimentos pessoais o seu “motor de arranque” para além do apoio de vários artistas que de forma voluntária colaboram na dinamização de vários projetos da *Artes Sem Fim*.

Em jeito de conclusão, a decisão de constituir esta associação vem afirmar a opinião de Pedro Santos e mostrar que, em tempos de crise, surgem vontades de contrariar as tendências depressivas e apáticas da sociedade, criar projetos que venham estimular o desenvolvimento local e gerar ferramentas de incremento cultural e formativo. A constituição desta associação veio confirmar que, tal como destaca Marcelino Lopes (Lopes, 2008) estas entidades surgem das necessidades, inquietações e vontades de realização dos seus fundadores/associados.

Como tentativa de promover junto de uma comunidade a mudança de mentalidades, sobre as diferentes expressões artísticas, considera-se que a *Artes Sem Fim* tem uma missão acrescida, na medida em que se verificam muitas resistências e até mesmo desconhecimento sobre a Arte, independentemente da sua génese, criando uma espécie de bloqueio e obstáculo na participação e integração da comunidade. Contudo, e tendo em conta as diferentes ações já realizadas por esta associação, acrescentando o forte empenho e apoio voluntário de vários elementos, o caminho está a completar-se, lentamente, mas com determinação.

Reflexões finais

Percebemos que o 25 de abril de 1974 foi um marco revolucionário em muitos sentidos, também em grande parte para o Associativismo, pois a partir desta data poderemos considerar o forte impacto das associações em Portugal. Escreve-se uma nova história sobre a participação coletiva de indivíduos numa tentativa de solucionar questões culturais que os satisfizessem. Estes sujeitos partilhavam interesses idênticos sobre níveis de participação, distinguindo a recreação e o lazer comum por um “ócio” como escolha cultural meditada. Esta emancipação populacional através do movimento associativo teve impactos bastante consideráveis sobre a participação territorial em atividades/eventos culturais, conseguindo os mesmos uma participação acentuada por parte de outros simpatizantes, com o decorrer do tempo. Este ato voluntário por parte de muitos, esta dedicação implícita foi fulcral na mudança quer de pensamento, quer de atitude, e o lançamento para uma excelente política de desenvolvimento e confraternização de pessoas. Apesar de, ao longo do artigo, destacarmos a essencial relevância das associações em localidades mais pequenas, como as aldeias, sabe-se que o seu impacto em cidades também foi progressivo, no que respeita à descentralização das atividades e sobretudo o seu acesso. Até numa cidade existem carências económicas e restrições sociais que nem sempre deixam que a fruição cultural seja inteiramente alcançada.

Apresentou-se a criação e motivação da associação *Artes Sem Fim*, prova do exemplo de trabalho local, com representantes do território, que retrata a realidade da vontade de querer fazer, mudar e intervir numa vila, que apesar da preocupação cultural, entendemos que a componente artística não é suficiente, nem tão pouco chega a todos, de igual forma. A associação representa um mar-

co e um impulso artístico na vila da Batalha e é de facto o resultado alcançado quando vários sujeitos se unem sobre causas sociais e culturais necessárias sobre o seu território, pois se tais não fossem indispensáveis, não seriam igualmente aceites.

Bibliografia

- Ander-Egg, Ezequiel (2008). *La Animación Sociocultural en los comienzos del siglo XXI*. México: Lumen
- Batalha, Município. *Guia do Associativismo da Batalha*. Edição de 2013. Disponível em www.cm-batalha.pt
- Coelho, Sandra Lima (2008) - “Participação Social e Associativismo em Portugal: breves apontamentos de um estudo de caso de uma associação de promoção de Comércio Justo”, Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- CPCCRD (2011). *Guia de Boas Práticas Associativas das Colectividades e Associações – “Formar para melhor dirigir”*
- Cuenca (2014), Ócio *processo emancipatório* in “Da participação na Cultura à cultura da Participação”. Óbidos: RIAP – Associação Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural – Nodo Português, p. 41-51
- Fontes, Ana; Sousa, Jenny Gil e Lopes, Maria de São Pedro (organizadoras) (2014). *Da participação na Cultura à cultura da Participação*. Óbidos: RIAP – Associação Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural – Nodo Português
- França, Luís (1993). *Portugal – valores europeus, identidade cultural*. Lisboa, IED
- Lopes, Marcelino de Sousa (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amaranate: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural
- Lopes, João Teixeira (2007). *Políticas Culturais* in “Da Democratização à Democracia Cultural”; Porto: Profedições
- Marcelino, Nelson Carvalho (2008). Algumas aproximações entre lazer e sociedade. *Revista Iberoamericana Animador Sociocultural* nº2, p.4 - 16, Universidade Metodista de Piracicaba- SP/CNPQ Brasil. Madrid: RIA
- Morais, Ricardo e Sousa, João Carlos de (2012). *Do envolvimento associativo à mobilização cívica: o potencial das redes sociais*. VII Congresso Português de Sociologia. Universidade do Porto, Faculdade de Letras, disponível em https://www.academia.edu/4918107/Do_envolvimento_

associativo_%C3%Ao_mobiliza%C3%A7%C3%A3o_c%C3%ADvica_o_potencial_das_redes_sociais

Santos, Maria de Lurdes Lima dos (2007). *Políticas Culturais em Portugal* (comunicação), Almada

Serrano, Gloria Pérez (2008) *Elaboração de Projectos Sociais – Casos Práticos*. Porto: Porto Editora

Trilla, Jaume (2004). *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Ambitos*. Lisboa: Instituto Piaget

Ventosa, Victor J. (2009) *Perfiles y Modelos de Animación y Tiempo Libre*. Madrid Editora CCS

Webgrafia

O movimento associativo popular Elemento de emancipação das populações | Revista «O Militante», disponível em <http://www.omilitante.pcp.pt/pt/305/Organizacao/391/1/4> [consultado a: 26 de dezembro de 2014];

<http://valorassociativo.pt/noticias/opiniao/002/> [consultado a: 13 de dezembro de 2014]

Autarquias e Comunidade.

Desafios dos museus municipais¹

—
Ana Moderno
—

Resumo

Nos desígnios da sociedade contemporânea, os museus locais deparam-se com novos desafios e novas responsabilidades sociais. Enquanto mediadores de cultura, os museus assumem um importante papel na formação das comunidades, contribuindo, através da defesa, preservação e divulgação do património, para o desenvolvimento de uma cidadania mais activa, mais informada e mais crítica. O papel dos museus na sociedade actual não é apenas o de guardar uma colecção, mas também o de ser um complemento à educação dos seus cidadãos. As autarquias que tutelam os museus de comunidade têm em seu poder verdadeiras ferramentas de desenvolvimento social, económico e social para os seus territórios.

Palavras-chave: museus; autarquias; comunidade; património; educação

Considerações iniciais

Neste artigo, que dedicamos ao panorama museológico em Portugal, procuramos sistematizar os novos desafios dos museus locais e suas funções nas comunidades que representam.

Começamos por fazer uma retrospectiva que procura identificar os vários marcos históricos dos museus e das colecções, em articulação com os contextos políticos, sociais, religiosos, económicos e culturais. Dos templos dedicados às musas até aos desafios dos museus do século XXI, esta abordagem servir-nos-á para contextualizar o lugar construído dos museus locais da actualidade.

Veremos como estes museus são instituições fundamentais na democratização da cultura nos territórios que representam, atribuindo ferramentas de poder às autarquias. Procuraremos entender ainda a importância da preservação, valorização e divulgação do património local como forma de contribuir para uma cidadania mais instruída, mais sensibilizada e mais crítica, perspectivando

1 Este artigo foi redigido sem a adopção do novo Acordo Ortográfico, por opção da autora.

do, nas comunidades, um aumento da auto-estima e um reforço da identidade. Partindo deste pressuposto, evocaremos a importância do papel educacional dos museus e da sua articulação com as instituições de ensino. A educação será vista, também, na perspectiva da formação do público adulto, ao qual se procurará, por um lado, inculcar novos hábitos culturais, e, por outro, responder às suas crescentes exigências e diversidades.

Por fim, faremos algumas considerações sobre o exemplo do Museu da Comunidade Concelhia da Batalha e das iniciativas que este museu local tem promovido, em prol do desenvolvimento do território que representa.

1. Dos templos das musas aos museus da actualidade

Quando nos arriscamos a percorrer e a descobrir o longo caminho da história dos museus e do seu processo de formação, temos necessariamente de nos reportar ao coleccionismo. As primeiras manifestações deste acto de juntar objectos remontam às origens da espécie humana. A colecção é, nas palavras de Francisca Hernández Hernández, «aquele conjunto de objectos que, mantido temporal ou permanentemente fora da actividade económica se encontra sujeito a uma protecção especial com a finalidade de ser exposto à observação dos homens» (Hernandez, 2001, p. 13). Ao longo da sua evolução, o ser humano foi sentindo necessidade de coleccionar diversos objectos e de preservá-los, independentemente da sua cultura ou do lugar onde se encontrasse no mundo. É este ser, em constante desenvolvimento, que vai abrir as portas às suas colecções, enquanto património colectivo da sociedade, a partir do mundo clássico (Sagués, 1999, p. 29). As colecções dos faraós e os tesouros funerários dos templos egípcios e mesopotâmios começam a ganhar visibilidade, mas ainda não têm a dimensão pública que se viria a manifestar na antiga Grécia.

É no berço da antiguidade clássica que se pronuncia, pela primeira vez, a palavra *Museion*, em Alexandria, com a fundação de uma instituição por Ptolomeu no ano 285 a. C. O termo vai aplicar-se tanto a santuários dedicados às Musas da mitologia grega, como às escolas filosóficas ou de investigação científica, presididas pelas Musas protectoras das Artes e das Ciências (Hernandez, 2001, p. 14). Já Roma reúne uma grande quantidade de obras através de saques de guerra ou de aquisições. As obras de arte eram sinónimo de grande prestígio social. Proprietários ilustres como Cícero ou Júlio César exibiam as suas colecções não só como prova do seu gosto e amor pelas artes, mas também

como manifestação de influência e de poder. Por outro lado, saques como os de Siracusa (212. a.C.) e de Coríntio (146 a. C.) serviram para enriquecer os templos da cidade com obras de arte gregas (Fernandez, 1993, p. 50). Com a queda do Império Romano, a Igreja vai potenciar a utilização de formas plásticas próprias diferentes daquelas de herança pagã, mantendo, no entanto, o enfoque didáctico que Roma havia inspirado (Fernandez, 1993, p. 59).

Na Idade Média o colecionismo privilegia os “Tesouros Eclesiásticos” que incluem objectos como relicários, peças de ourivesaria litúrgica, livros manuscritos ou pedras preciosas. Os tesouros eram guardados nas absides das igrejas ou em salas especiais das catedrais e mosteiros.

No século XV, formam-se novos grupos sociais cuja razão de ser é o monopólio que possuem de certos conhecimentos e capacidades: os humanistas, o da bela latinidade; os antiquários, o de um saber que versa sobre a vida dos antigos; os artistas, o da produção de obras de arte; os cientistas, o da ciência» (Enciclopédia Einaudi, p. 78). Estes princípios do Renascimento e seus ideais humanistas revitalizam o gosto pelo mundo clássico e pelas culturas antigas, desencadeando as primeiras viagens ao Oriente, à Grécia e ao Egipto. Destas descobertas cresce o interesse pelos objectos exóticos e diferentes. Estes objectos, independentemente do seu estatuto original, tornam-se, na Europa, «semi-óforos, porque recolhidos não pelo seu valor de uso mas por causa do seu significado, como representantes do invisível: países exóticos, sociedades diferentes, outros climas» (Enciclopédia Einaudi, p. 78). As colecções renascentistas são concebidas como elementos de prestígio, pelo que as grandes famílias italianas como os Strozzi, os Rucellai, os Quaratesi e, sobretudo, os Medici, revelam, um grande interesse pela aquisição de obras de arte.

As colecções adquirem um novo formalismo a partir do século XVIII, seguindo uma orientação mais racionalizada. Na viragem deste século, o Iluminismo traz um desafio à burguesia vitoriosa. As colecções deixam de ser um elemento de ostentação e prestígio do seu proprietário para exaltarem os valores da história nacional de cada país. O carácter ideológico e social que marcou a Revolução Francesa de 1789 consagra a teoria de que a arte era criação do povo e um bem que não poderia ser privilégio de uma classe social elevada. Tal teoria impulsiona o desenvolvimento do museu como instituição pública. Em 1791, a Convenção aprova a criação do Museu da República (que viria a chamar-se Museu de Napoleão e, mais tarde, Museu do Louvre), público, onde se reúnem

as colecções da coroa, dos nobres, dos conventos e de obras do resto da Europa, resultantes de saques de guerra. Por toda a Europa se seguia a tendência para converter as colecções reais em museus públicos. O conceito de museu público, criado no século XVIII, viria a atingir o seu esplendor no século seguinte.

A primeira metade do século XIX girou em torno do interesse pelas civilizações antigas, nomeadamente ao nível da arqueologia. Num contexto em que se assiste a um exacerbado nacionalismo europeu, originam-se diferentes tipologias de museus.

Rumando da Europa para o resto do mundo, também se assiste ao fenómeno do crescimento dos museus e do pensamento museológico nos outros continentes. Nos Estados Unidos da América, a segunda metade do século XIX lança definitivamente a criação dos museus, através da iniciativa privada (Sagués, 1999, p. 34). A conceituada *Smithsonian Institution* é uma identidade da qual dependem actualmente variados museus na capital americana. (Fernandez, 1993, p. 60). Também a América Latina presenciou um crescimento notável de museus que se estendeu até ao século XX. Museus como o de Guayaquil, no Equador, de Ouro Preto, no Brasil ou de Hualpen, no Chile, relatam o desenvolvimento de várias temáticas relacionadas com o contexto histórico, político e social destes países.

A Oriente, no Japão e na China, verifica-se o florescimento dos museus, numa conjuntura de progresso industrial e de valorização histórica e natural.

No continente africano, a inspiração europeia marca os museus dos finais do século XIX e de inícios do século XX, nomeadamente na África do Sul, no Zimbabwe, no Egipto e em Moçambique. (Fernandez, 1993, p. 60).

A primeira parte do século XX é marcada por um conjunto de acontecimentos que trouxeram fortes consequências no panorama museológico. A Revolução Russa e as grandes Guerras Mundiais acarretam mudanças políticas, económicas, sociais que se reflectem na visão e concepção dos museus. O acentuado nacionalismo que se sente também neste período vem revitalizar os museus históricos e de carácter nacional, servindo as ideologias autocratas, nomeadamente nos regimes de Hitler e de Mussolini. Na Rússia de Lenine, o museu apresenta-se como um instrumento de propaganda e de educação ideológica do povo soviético.

O processo de desenvolvimento dos museus não resistiu, contudo, ao forte abalo causado pelo segundo conflito mundial. Entre migração de colecções, saque

de obras de arte, destruição de objectos (em particular na Alemanha) aliados à falta de profissionais, o panorama museológico caía ele próprio num conflito.

A necessidade de recuperar e restituir os bens perdidos durante a II Grande Guerra Mundial trouxe, contudo, no seu final uma viragem e uma renovação nos museus. O processo de expansão e de modernização dos museus europeus efectuou-se de modo diferenciado do desenvolvimento que se verificava nos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Japão (Fernandez, 1993, p. 78)

A emergência de novos paradigmas sociais, económicos e políticos na segunda metade do século XX veio afectar todas as estruturas e instituições. «A tais mudanças não escapou a instituição Museu». (Cordovil, 1993, p. 12)

A partir da década de 60, período marcado por um movimento em prol da democratização da cultura, iniciado na Europa, os profissionais que actuam na área da museologia começam a repensar as acções desenvolvidas pelos museus na sociedade contemporânea, começando, desde então, segundo Maria Célia Santos, um grande debate sobre a necessidade de transformação dessas instituições, no sentido de torná-las mais próximas das comunidades onde estavam inseridas. (Santos, 1996, p. 41)

As mudanças no seio das instituições culturais são, deste modo, evidentes, estando o museu dentro desse processo, com o surgimento dos movimentos da Ecomuseologia da Nova Museologia e, mais recentemente, da Sociomuseologia, que abordam questões como interdisciplinaridade, interculturalidade, inclusão, mestiçagem, e outras expressões frutos da globalização e das mudanças por esta causadas (Varine, 2012, p. 2). As acções de Georges-Henri Rivière e de Hugues de Varine são fundamentais no âmbito do desenvolvimento destes movimentos. No início dos anos 60 do século XX, Varine e a sua equipa transformam «todo um território económico e socialmente degradado no Ecomuseu de Creusot-Montceau com a participação da população. (Provavelmente nasceu então o termo e constituiu-se o conceito de *Ecomuseu*)». (Cordovil, 1993, p. 13)

Esta viragem no sentido social da museologia vai atribuir uma nova magnitude e um novo significado ao património a partir década de 70 do século XX, fruto da entrada dos museus no sentido renovador dos movimentos revolucionários do Maio de 1968. Tanto na Europa, como nas Américas do Norte e do Sul, os processos reivindicativos de emancipação social que marcaram os contextos e criaram um novo paradigma de pensar e fazer museologia. Foram, de acordo com o museólogo Pedro Leite:

(...) tempos de inumeráveis propostas museológicas inovadoras, de muitas experiências em diferentes tipos de organizações sociais. Em comum, estiveram marcadas pelo desejo de transformar o mundo para lograr uma maior justiça social através do património. Mobilizar o património para a acção foi um princípio comum destas propostas. (Leite, 2012, p. 43).

O movimento espontâneo de uma minoria de membros do ICOM (Conselho Internacional dos Museus) gerou uma conferência que levou à cena a participação política e introduziu a noção de desenvolvimento nos objectivos do museu. Em 1972, na reunião de Santiago do Chile, evidencia-se a responsabilidade na política económica, social e educativa do museu. As conclusões daquele encontro puseram em evidência a «necessidade de renovação do pensamento museológico e confirmaram o museu como um instrumento de mudança social e de consciência crítica.» (Varine, 2012, p. 2).

No século XX assiste-se, pois, a uma discussão do conceito de Museologia. Era necessário repensá-la, aproximá-la das ciências sociais e humanas, integrando-a com a realidade social que se afigurava. Para tal, os museus teriam de ser colocados em maior interacção com o ser humano e com a sociedade. O surgimento de diversas instituições de carácter cultural e social e na produção de vários documentos deram, com efeito, um cunho formal às referidas necessidades.

Mediante este cenário de novos e múltiplos quadros sociais, reforça-se a revisão do papel do património. Para Fernando Magalhães, o patrimonializado adquire novos simbolismos e linguagens múltiplas (Magalhães, 2012, p. 189). De acordo com o autor, que se centra no panorama da Região de Leiria, regista-se a «ausência de realizações culturais, sobretudo ao nível da alta cultura, bem como a localização em Leiria de património nacional e mundial, do qual a região tem usufruído muito pouco, constitui um tema central dos vários debates dos congressistas. O antigo presidente do CEPAE (Centro de Património da Estremadura), actualmente Director do Mosteiro da Batalha, Joaquim Ruivo, partilha destas preocupações, referindo que:

(...) hoje em dia é prioritário, quando se faz, por exemplo, qualquer acção no âmbito patrimonial, ganhar (...) os habitantes, os cidadãos daquela região para que amem o seu

património e para que forcem os organismos que têm responsabilidades a tomar medidas concretas de preservação desse património. (Ruivo, citado por Magalhães, 2012, p. 216).

O século XIX português ficou marcado pela intenção da criação de museus distritais e o final do século XX registado com a proposta a divisão do país em novas unidades territoriais (NUT). Na Região de Leiria, a questão museológica tem estado presente nos discursos dos autores regionalistas (Magalhães, 2012, p. 240). O território, marcado por determinantes acontecimentos e heróis da história nacional e local oferece uma grande diversidade de monumentos – alguns deles com a chancela de Património da Humanidade –, paisagens, costumes e gentes. No mesmo território se foram criando e projectando museus locais multi-temáticos, maioritariamente de tutela municipal, numa resposta emergente à organização patrimonial das comunidades que representam.

Os caminhos traçados no século XX ditam os percursos do século XXI:

A Museologia do século XXI há-de ser uma realidade viva e dinâmica, que há-de evitar por todos os meios de converter-se numa ciência obsoleta e meramente contemplativa apostando na originalidade, criatividade e no compromisso com a sociedade em que vive (...). O novo museu há-de estar ao serviço da sociedade e, em consequência, há-de ser uma instituição democrática, educativa, crítica e criativa, capaz de dinamizar a vida dos cidadãos, convidando-os a participar activamente no seu desenvolvimento. (Hernandez, 2012, p. 9).

2. Autarquias e museus locais como mediadores da democratização cultural

Os desafios feitos às autarquias e aos museus da actualidade centram-se essencialmente na defesa e promoção dos seus patrimónios e na concretização de acções directas nas comunidades onde actuam. Quarenta e três anos após a realização da Mesa Redonda de Santiago do Chile, organizada pelo ICOM, relembremos a mudança da mentalidade dos museus que, até então, viviam apartados da sua realidade envolvente e desinteressados da sua relação com o público visitante.

Tempos tranquilos em que sabíamos que era um Museu que o não era (...); mostravam-nos a Memória pela menos histórica “verdadeira” de qualquer coisa ou quando a imaginação não ia tao longe mostravam-nos acervos e mais acervos, herdados, recolhidos, comprados, empalhados e oferecidos (...). Eram museus tranquilos, sem problemas que não fossem os de guardar, conservar e documentar. (Moutinho, 2011, pp. 9-10).

O novo conceito de sociomuseologia representa uma ponte entre caminho da evolução e os numerosos movimentos e reflexões que a Museologia Social tem vindo a promover desde há quase 50 anos, uma vez superadas as «lutas entre a nova e a velha museologia». (Moutinho, 2011, p. 8).

Hugues de Varine, antigo director do ICOM, e um dos pais dos novos conceitos da museologia social, defende que a «democratização cultural, aparecida como doutrina nos anos 1960 e 1970, graças ao impulso do ministro francês da cultura André Malraux, consiste em levar às populações o conhecimento e a fruição de formas superiores de produção artística e intelectual da Humanidade» (Varine, 2010). Tentando cumprir, sem descanso, este objectivo, a UNESCO, tem vindo a criar «uma lista de património material e imaterial da Humanidade, designando, assim, elementos excepcionais do património, com consenso entre os especialistas». Esta organização internacional é elemento de mediação indispensável a para a “democratização cultural” e para “democracia cultural” (Varine, 2010, p. 16).

Também em Portugal todas estas questões têm sido debatidas no «presente contexto de descentralização, de reforço do poder autárquico e da democratização da vida cultural e associativa» (Primo e Rebouças, 1999, p. 11). A Declaração de Lisboa de 1994 trouxe para discussão as rápidas mudanças nas condições mundiais e o seu efeito no modo de encarar as heranças naturais e culturais, bem como a necessidade de criar um papel de liderança dos museus na comunidade internacional.

O reconhecimento da Museologia enquanto área de investigação científica surgiu no nosso país a partir dos anos 90 do século passado. Até aí, era considerada, segundo Mário Moutinho, museólogo e reitor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, «uma simples técnica com pouco ou nenhum

conteúdo teórico específico, cujo ensino deveria ficar restrito no interior dos Museus». (Moutinho, 1993). Fruto, por um lado, do esforço dos investigadores desta área, e, por outro, do alargamento da noção de património e das necessidades que lhe são sequentes, a Museologia veio a adquirir um estatuto diferente e a prova disso está no número de universidades portuguesas que acolhem cursos de pós-graduação, mestrado e doutoramento. Desde Évora ao Porto, passando por Lisboa e Coimbra, estas instituições de investigação e de ensino, discutem «a definição e gestão das práticas museológicas, a museologia como factor de desenvolvimento, as questões de interdisciplinaridade, a museografia como meio autónomo de comunicação» (Primo e Rebouças, 1999, p. 11). entre outras temáticas exigidas por este campo de estudo.

Hoje o museu é encarado como uma instituição dinâmica que tem necessidade de adaptar-se rapidamente ao uso das novas tecnologias no desempenho das suas principais funções, tais como: investigação, aquisição/recolha de bens, inventariação e registo, conservação, divulgação, educação, inclusão e acção cultural.

A Museologia Portuguesa passa actualmente por uma fase de grande desenvolvimento, com grandes iniciativas em todas as vertentes museológicas, tanto do ponto de vista da criação e novos museus, como na recuperação de Casas-Museu e de Memória ou na organização de espólios de artistas de envergadura local ou nacional». (Mercedes, 2006, p. 6)

A publicação da Lei-quadro dos Museus e a existência da RPM (Rede Portuguesa de Museus) – que agora regressa após um período de reformulação -, permitem a promoção partilhada e sustentada dos museus, a atribuição de apoios e a formação especializada em diversas áreas. Instituições como a APOM – Associação Portuguesa de Museologia, o MINOM – Movimento Internacional para uma Nova Museologia, o ICOM Portugal ou o ICOM – DEMHIST, dedicado às Casas-Museu, partilham, em permanência a dinâmica de acções de formação, acções de formação, sensibilização e promoção da actividade museológica. (Mercedes, 2006, p. 6)

O museólogo António Nabais defende que os museus «são instituições culturais que nunca devem ser excluídas». (Nabais, 2006, p. 43)

Asseguram, em muitos casos, a resposta aos problemas dos públicos. Nabais problematiza, todavia, observando que muitos dos museus nacionais são «alguns muito belos, de fragmentos mudos, ou de espaçados carregados de cenografia, sem mensagens para um homem de hoje». (Nabais, 2006, p. 43) Defende ainda que os museus em Portugal têm sido:

(...) vítimas da descontinuidade de projectos, que terminam com a mudança de diplomas orgânicos e de chefias de organismos centrais» Destaca, por isso, no meio deste contexto sombrio as «experiências e práticas museológicas de autarquias e de várias empresas que sabem proteger e valorizar as suas identidades e memórias. (Nabais, 2006, p. 43)

Tal como António Nabais, com um longo percurso na museologia local, particularmente no seu papel de director do Museu Joaquim Manso da Nazaré, também a museóloga Ana Mercedes Stoffel (que que dirigiu durante dez anos a Casa Museu João Soares de Cortes – Leiria e coordenou o projecto do Museu da Comunidade Concelhia da Batalha) destaca o papel das autarquias no «lançamento e apoio das actuais iniciativas de criação ou renovação museológicas». Às autarquias cabe «a sensibilidade para importância dos museus no desenvolvimento sustentado dos seus concelhos» com vista a garantir «junto dos seus pares iniciativas e acções que potenciem uma melhoria qualitativa dos espaços museológicos, nomeadamente através da aposta em modelos de programação e gestão eficazes, recursos humanos adequados». Segundo a museóloga, o papel da Associação de Municípios como centro de reflexão e como promotor destes importantes valores da Museologia Portuguesa é imprescindível. (Mercedes, 2006, p. 7)

Caberá, pois, aos museus da actualidade e do futuro, com o envolvimento fundamentais dos poderes locais e das autarquias o importante papel na responsabilidade de conservar, promover e estender a cultura, sendo ao mesmo tempo motores de um desenvolvimento mais racional, inteligente e rentável a longo prazo. Neste percurso dos museus locais, é responsabilidade das autarquias garantir o financiamento e os recursos, e colaboração com os museólogos e de agentes culturais, desenhando caminhos estratégicos que «permitam a continuidade de uma política de museus independente da vida

partidária, que promovam através dos museus a democratização cultural» (Mercedes, 2012, pp. 13-14)

Aos poderes políticos que tutelam os museus e a quem cabe cumprir a legislação, cabe cumprir a mediação entre: colecção, edifício, património, território, público e comunidade. (Mercedes, 2012, p. 14)

3. A investigação, preservação e promoção dos o(s) património(s) local(is) e o exemplo do Museu da Comunidade Concelhia

O conceito de Património evoluiu do universo dos bens de pertença familiar para uma dimensão colectiva do bem comum, símbolo e factor de identidade nacional, alargado a bens tangíveis e intangíveis, «práticas, representações, expressões, conhecimentos e aptidões que as comunidades... os grupos e em alguns casos os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu Património Cultural...»² entendido hoje como de «crucial importância para o desenvolvimento sustentável da Humanidade»³.

A investigação e o conhecimento sobre o património e a história local representam um precioso contributo para a afirmação e o envolvimento das populações e os museus devem utilizar esta parte da história social como um objecto de trabalho, não só na organização de colóquios, conferências ou debates, mas também utilizando a pesquisa como uma ferramenta de trabalho fundamental para a educação de jovens e adultos.

Os museus locais têm, por isso, a responsabilidade de potenciar actividades relacionadas com a pesquisa, conservação e divulgação do património cultural, artístico, natural e outros. As acções de pesquisa incluem a interpretação da realidade, qualificando e reconhecendo o património. Materializam-se através do registo em fichas de inventário, no livro do tombo, no uso materiais audiovisuais, na produção de publicações, entre outras formas. A preservação reúne, classifica, regista e procede à conservação preventiva. No campo da comunicação, incidem as formas de apresentação do conteúdo museológico. Através dos recursos usados na interpretação da colecção (exposição, painéis, vídeos...), são fomentadas experiências estéticas aos visitantes (Csikszentmihaly, 1989, p. 2). Por seu lado, as actividades educativas permitem a qualificação da cultura,

² Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, UNESCO, artº 2º, nº 1, Paris 17 de Outubro de 2003

³ Idem

pela via da ampliação das dimensões de valor e de consciência. No âmbito do planeamento da acção museológica, será necessária a criação de uma rede de interacção que envolva património e produção de conhecimento, em que o museu local aparece como o centro de um projecto comum que abarca comunidades, escolas, universidades, empresas, outros museus e centros culturais e outros municípios.

Através do património, os museus locais procuram, cada vez mais, enraizar-se na sua comunidade, seja para representá-la, seja para servi-la. «...o museu está necessariamente numa posição de mediação entre este património, a comunidade e cada um dos membros que a formam. (Varine, 2010, p. 17) Neste sentido, o museu tem de fazer compreender, através das acções que são da sua competência, a transmissão de uma geração para as seguintes. «Isto significa considerar os habitantes como actores sobre o património, responsáveis por ele, criadores e “passadores” da cultura. (Varine, 2010, p. 17) Aos museus compete transmitir ferramentas à comunidade que permitam a participação nas suas funções. Para tal, os museus, pelos seus meios, devem manter uma permanente e estreita colaboração com a comunidade, respeitando as suas raízes. É na comunidade que está o saber, a experiência, a memória. É na comunidade que estão as histórias que se querem contar, que são únicas, que são seu património. É a comunidade que está mais próxima do património, reconhecendo *in situ* a sua importância, alertando para a sua existência e preservação. Aos profissionais dos museus cabe a tarefa de reconhecer, na teoria e na prática, a competência dos cidadãos sobre o seu património. Cabe-lhes também sensibilizar as populações para a partilha de informação sobre o património, através de uma mensagem clara e concreta do papel dos museus na sua conservação e difusão. O sucesso do museu na sua comunidade está estritamente dependente do êxito desta relação.

Partindo destes pressupostos, pegamos, a título de exemplo, na actividade do Museu da Comunidade Concelhia da Batalha (MCCB), projecto tutelado pelo Município da Batalha, situado junto ao Mosteiro de Santa Maria da Vitória (património da Humanidade). O Museu, aberto ao público desde 2011, procura, desde a sua fundação, envolver, de forma participada, a comunidade onde se insere. Ainda aquando do desenvolvimento do projecto, a autarquia e a equipa promoveram um conjunto de acções de sensibilização nos espaços das juntas de freguesia inseridas no concelho, nas quais era apresentado o

futuro museu e feita uma proposta para as diversas áreas temáticas a incluir nos seus conteúdos. O projecto apresentado assumiu-se, desde o início, como inacabado e aberto. As sugestões recebidas nestas reuniões complementaram e enriqueceram o plano museológico. Para além disso, e sensibilizadas com a iniciativa, as pessoas da comunidade ajudaram a identificar locais de interesse no território, cedendo também nalguns casos e a título de empréstimo, alguns bens móveis. A participação comunitária manifestou-se – e manifesta-se – também nas acções de investigação do museu. A primeira exposição de média duração patente no MCCB, alusiva à História do Ensino da Batalha – é resultado concreto desta participação. O projecto inclui professores aposentados e no activo e diversas pessoas do concelho que, em articulação com a equipa, ajudaram a fazer uma cronologia sobre o tema, e a identificar e reunir os objectos que estão numa exposição que recria uma antiga escola de instrução primária. O espaço onde esta está patente foi pensado, no projecto museológico, para albergar exposições de investigação realizada com a comunidade, de onde, muitas vezes parte a iniciativa.

4. A participação e a intervenção comunitárias

O museu enquanto instituição cultural de serviço público forma parte de um equipamento de base de todo o território e de toda a comunidade, não limitando a sua acção à gestão conservadora e dinâmica das suas colecções. (Varine, 2010, p. 18)

Os museus municipais da actualidade são desafiados a prestar um serviço às populações, através das acções de exposição, informação, interpretação e divulgação sobre o seu território e as suas gentes. Dispõem de um capital cultural constituído pelo património local e diversas abordagens dos objectos e das memórias, nomeadamente através do inventário e da exposição. (Varine, 2010, p. 18) Este papel é feito de forma articulada e integrada com a comunidade que representa, devendo respeitar no seu desenvolvimento, as diferentes facetas do território onde se insere, traduzindo a história, a ciência, a arte, de forma compreensível/legível a todos os públicos. A “educação popular”, campo de acção imprescindível ao museu, necessita de outros actores para ser realizada. Ao museu local cabe trabalhar em estreita colaboração com os protagonistas da

vida pública, nomeadamente as associações, as direcções dos monumentos, as paróquias, as instituições sociais e as forças vivas dos territórios que representa. Para os novos museus locais, isto também faz de mediador entre o visitante e o território, combinando propostas complementares da exposição, que «facilitam a percepção para cada visitante e o estabelecimento de referências na sua própria cultura». (Varine, 2010, p. 18)

Neste âmbito, e retomando o exemplo do MCCB, autarquia e equipa do museu procuram manter, em permanência, uma estreita ligação com representantes da comunidade. Exemplo disso são os contactos permanentes com o Mosteiro de Santa Maria da Vitória, com as associações de cultura e recreio locais, com as instituições escolares, com as Juntas de Freguesia, com as paróquias, com a imprensa, com outros museus dentro e fora do concelho, com o sector empresarial e com as forças vivas da terra. A estes contactos permanentes e articulados com a comunidade juntam-se os protocolos efectuados com outras autarquias, com outros museus e com instituições de ensino superior com vista ao enriquecimento do acervo disponível do museu, por um lado, e, por outro, tendo em vista a promoção da investigação e de acções e dinâmicas culturais, entre outras iniciativas.

As narrativas contadas pelos museus são vinculadas aos desafios da Humanidade, numa visão atenta ao que se passa à volta, às mudanças sociais, em favor de «mais dignidade humana, de mais inclusão, de mais direito de cidadania e de mais participação. Com um discurso político mais ou menos sustentado, aceitam que a realidade se imponha à ladainha das boas intenções (...) Aqui a Memória está mais perto do lugar, da comunidade, da família ou do grupo e é menos oficial». (Moutinho, 2011, p. 10)

Entendemos que o lugar de intervenção que procuramos buscar, através dos museus, está mesmo ao nosso lado. Não há sociedade sem iniciativa e não deverá haver museu sem iniciativa social. Através de um processo natural, os seres humanos associam-se, formam grupos, partilham ideais e têm ambições e rezeios comuns. A função social dos museus deverá, assim, aplicar as suas acções de estudo, investigação e acção junto desta sociedade que tem iniciativa, que é mutável e cada vez mais exigente. Hooper-Greenhill defende que somos todos criaturas do nosso tempo e do nosso lugar e que o processo de interpretação envolve conhecimento prévio. «O que sabemos é o que precisamos de saber para podermos ter lugar numa sociedade ou grupo». (Hooper-Greenhill, 1999, p. 49)

O museu é, como dizia G. Henri Rivière, «um espelho onde a população se revive». Aos museus cabe, pegando nas palavras de Ana Mercedes Stoffel,

(...) a tarefa de integrar, com formação e preparação cívica e cultural adequada, a sociedade no seu conjunto (...) Este aspecto é particularmente eficaz e útil, nos campos da preservação do património cultural, na produção artesanal e gastronómica, na promoção do turismo e na recriação da auto-estima e do orgulho identitário. (Mercedes, 2004, p.3)

5. Autarquias, museus e educação

Nas duas últimas décadas, o conceito de “serviço educativo” tem vindo a ganhar um lugar prioritário nas funções das instituições culturais. A educação associada aos museus ganha força a partir da reformulação dos velhos conceitos da museologia e detrimento de uma museologia mais consciente da realidade social. Graças ao esforço de profissionais da área dos museus, de educadores e ao imprescindível papel de organismos nacionais e internacionais relacionados com a cultura, o património e a educação, hoje os serviços educativos dos museus vêm dar uma resposta positiva e complementar ao ensino oficial. Estes serviços, que também têm lugar noutras instituições culturais, como os teatros, estão ao dispor das escolas e das famílias. A legislação sobre a acção museológica garante igualmente o cumprimento deste serviço por parte museus e suas tutelas.

A educação é, com efeito, entendida como um processo que desperta a reflexão e a transformação do património cultural. Aquando do planeamento das actividades educativas, a análise e a interpretação das múltiplas realidades dos aspectos da história, da arte e características ambientais locais são factores importantes a considerar.

Museologia e educação estabelecem um processo de interacção, através do conhecimento, do saber e da transmissão de informação. Devendo ser desenvolvida, desde cedo, junto dos mais jovens, através de políticas culturais de integração, a educação nos museus contribui para a formação de cidadão responsáveis, conscientes e sensíveis à preservação do seu património. «O museu não substitui a escola e nem a escola substitui o museu» (Nabais, 2006, p. 46), mas através do desenvolvimento de iniciativas como visitas temáticas, confe-

rências, actividades de animação cultural, *ateliers*, museu e escola desenvolvem uma necessária intercomunicabilidade que garante prestação de serviços das duas instituições.

Falamos do museu colega frente ao museu professor e do museu interpretador frente ao museu informador. Esta atitude pode permitir que os museus se transformem em modelos de aprendizagem activos onde, para além do tradicional apoio ao ensinamento dos jovens na escola para promover a cultura e o património nos primeiros anos de formação. (Mercedes, 2012, p. 9).

Enfatizamos, uma vez mais, o exemplo MCCB, que, no que à educação diz respeito, promove, para além do seu serviço educativo habitual, “Observatório Museu/Escola”. O projecto surge da iniciativa da parceria com o Núcleo de Educação do MINOM (Movimento para a Nova Museologia) e aplica-se na Batalha, na Casa-Museu João Soares de Cortes – Leiria e no Museu de São Brás de Alportel – Algarve. Na Batalha, os “Heróis do Museu por um ano” são os alunos do primeiro ano do primeiro ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas da Batalha. Com o apoio permanente da autarquia, estes alunos visitam e fazem actividades no Museu, na Vila, no Mosteiro e na Escola, com a colaboração dos professores. Pretende-se, desta forma, levar todos ao museu e, conseqüentemente, estender o interesse às suas famílias. O observatório permite ainda analisar a percepção que as crianças têm sobre um museu e sobre o seu papel.

Não se pense, porém, que a educação apenas se aplica ao público escolar. Efectivamente, o trabalho articulado e bem gerido entre museus e os agrupamentos escolares, com o imprescindível apoio logístico das autarquias, permite um caminho integrado na formação dos jovens. Mas aos museus cabe também o desafio de “educar” e contribuir para o enriquecimento sociocultural do público adulto que, em muitos casos, não teve a oportunidade de visitar e participar em museus durante a sua formação escolar. Enquanto mediadores do património, os museus têm ao seu dispor ferramentas privilegiadas para «ajudar a transformar as sociedades multiétnicas em espaços de interculturalidade pacificadora e democrática, contribuindo para adquirir, em conjunto com

a sociedade que os rodeia, valores culturais cada vez mais fortes e solidários. (Mercedes, 2012, p. 9)

Os museus contribuem, desta forma, para o conhecimento, apropriação e valorização da sua herança cultural e natural, propiciando o melhor usufruto dos bens e permitindo a produção de novos conhecimentos num processo contínuo de criação cultural. O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelos indivíduos e pelas colectividades do seu património são factores indispensáveis para garantir a preservação sustentável destes bens, bem como no fortalecimento da identidade e da cidadania. A educação patrimonial é, portanto, um instrumento de alfabetização cultural que possibilita fazer uma leitura do mundo que nos rodeia, permitindo-nos compreender o ambiente sócio-cultural e natural em que estamos inseridos.

Naturalmente que o programa a desenvolver, neste contexto, por um museu municipal de uma pequena vila portuguesa, como é o exemplo da Batalha, será necessariamente diferente àquele a promover por um museu integrado numa favela no Rio de Janeiro. Mas ambos os museus partilham o mesmo princípio: contribuir para a formação e consciencialização dos seus cidadãos através do património que defende, valoriza, preserva e comunica. Para desenvolver este trabalho, é exigido aos museus locais um planeamento estruturado, feito de acordo com prioridades orçamentais e temáticas, que permita a concretização de um conjunto de actividades que vá ao encontro da dinamização cultural não formal das pessoas.

No caso concreto da Batalha, a equipa procura desenvolver actividades como visitas guiadas, tertúlias sobre assuntos da história local, concertos no museu, mostras com os produtos endógenos do concelho, visitas sensoriais, entre outras. As iniciativas têm em vista uma captação de públicos que, de forma comunicativa, rigorosa, eficaz e emotiva, que não descure a fidelização dos visitantes e participantes. Consciente de que este trabalho não pode ser desenvolvido apenas no interior do museu, a equipa procura também sair das portas do edifício, desenvolvendo iniciativas coerentes e integradas capazes de criar hábitos culturais. Por esta razão, as parcerias com as instituições e associações locais é, e reforçamos, imprescindível aos museus que se querem activos, dinâmicos e representativos das suas comunidades. Tendo o Mosteiro de Santa Maria da Vitória tão próximo, a parceria com o monumento é fundamental. A promoção de iniciativas conjuntas são motivadoras de grande adesão por

parte do público. Evidencia-se, por exemplo, o interesse despoletado por um conjunto de visitas aos terraços do Mosteiro, orientadas por uma especialista nas funções hidráulicas e forma das gárgulas do Mosteiro⁴. Esta iniciativa serve para exemplificar a necessidade constante com que museus e autarquias se deparam na renovação da oferta. O orçamento é, naturalmente, fundamental, mas a criatividade e a compreensão dos públicos e das suas exigências deve também ser tomada em permanente consideração.

Considerações finais

Colecções, poder e memória mantiveram-se sempre unidos desde as primeiras manifestações humanas na reunião de objectos. Das primeiras colecções públicas da antiguidade clássica até ao século XXI, o conceito do museu e do seu posicionamento foi mudando, dando uma grande viragem sobretudo a partir do século XX, como resultado das consequências causadas pelos poderes político, económico, social e cultural. A museologia encontrava, assim, um novo lugar na sociedade que se pragmatiza na sua responsabilidade de intervenção social, através de acções de comunicação e de educação.

Partindo do princípio da imutabilidade da cultura, os museus assentam em espaços privilegiados de demonstração e preservação de objectos e das actividades que lhes dão corpo, sendo centros vivos e dinâmicos e espaços de aprendizagens. Em Portugal, a sociomuseologia implementa-se em diversos projectos museológicos de comunidade que contam com a iniciativa das autarquias locais. Atentas à nova realidade, algumas universidades portuguesas investem na formação de profissionais e técnicos capazes de actuar nos museus e nas comunidades que estes representam em articulação com a gestão autárquica e no cumprimento da legislação que tem em consideração as funções sociais do museu.

Enquanto espaços de mediação cultural, os museus apoiam, de forma qualitativa e estruturada, a promoção da entidade dos seus territórios, contribuindo para o seu desenvolvimento económico. Ao investir em equipamentos museológicos, as autarquias procuram potenciar os seus territórios, oferecendo espaços capazes de atrair visitantes e turistas. Os autarcas têm, nas suas mãos,

⁴ Visitas orientadas pela investigadora Ana Patrícia Alho (nome do livro) *As gárgulas do mosteiro de Santa Maria da Vitória : função e forma*, de 2007, resultante da sua dissertação de Mestrado. A obra foi editada pelo Município da Batalha

ferramentas poderosas para o desenvolvimento das suas comunidades. Bem divulgado, bem articulado, bem gerido e oferecendo um programa de qualidade, um museu pode atrair diversos públicos que, visitando também outras atracções, potenciam e geram riqueza nos territórios.

O desafio imposto às autarquias é o de garantir a sustentabilidade dos seus museus, obedecendo às exigências de uma sociedade actual que, por um lado, é mais tecnológica e que, por outro, mantém raízes tradicionais e memórias que são testemunho de gerações. Cabe a museus como o da Comunidade Concelhia da Batalha, encontrar, nas suas exposições e no seu plano cultural o equilíbrio que dê uma resposta social acertada, tendo em consideração a sua diversidade. Nesta gestão, em que o património, nas suas manifestações plurais, tem um papel fundamental, o museu deve abrir as suas portas de diversas maneiras. Abri-las para receber os seus públicos, abri-las para sair de si próprio e ir ao encontro das pessoas, das instituições, das manifestações culturais. Abri-las para deixar entrar alunos de vários níveis de ensino. Abri-las a projectos de investigação participada que permitam a perpetuação da história e do património pelas gerações futuras. Abri-las às pessoas da comunidade que, sensibilizadas para a preservação do património – porque o museu o garantiu – vêm dar conta de objectos que têm na sua posse, vêm identificar sítios de interesse. Abri-las, simplesmente.

Bibliografia

- Alonso Fernández, Luis (1993) *Origen y Evolución histórico-objectiva del museo*, In *Introduction a La Teoria y Práctica del Museo*, Ediciones Istmo S.A., Madrid.
- Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial*, UNESCO, artº 2º, nº 1, Paris 17 de Outubro de 2003.
- Cordovil, Maria Madalena (1993) “Novos Museus Novos Perfis Profissionais - II - O Nascimento da Nova Museologia” in *Cadernos de Sociomuseologia*, nº 1, Centros de Estudos de Sociomuseologia, ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1989). *Notes on Art Museum Experiences*. Edição da Universidade de Chicago.
- Enciclopédia Einaudi, Volume I – Memória e História, consultada in [http://flanelografo.com.br/impermanencia/biblioteca/Pomian%20\(1984b\).pdf](http://flanelografo.com.br/impermanencia/biblioteca/Pomian%20(1984b).pdf)

- Fernández, Alonso Luís (1993) “Origen y Evolución histórico-objetiva del museo” in *Introduction a La Teoria y Práctica del Museo*, Ediciones Istmo S.A., Madrid.
- Hernandez, F. (2012). “Una aproximación a la definición de la Sociomuseología” in *Revista de Museología*, publicación científica al servicio de la comunidade museológica (2012). RDM. n. ° 53. España.
- Hernández, Hernández, Francisca (2001) “Historia del Coleccionismo: De la Colección al Museo” in *Manual de Museologia*. Proyecto Editorial Ciencias de la Información, Editorial Síntesis, Biblioteconomía y Documentación, Madrid.
- Hooper-Greenhill, Eilean, (1999) “Learnig art in museums: strategies of interpretation” - ‘Communication in Theory and Practice’. Cap. 2 in *The Educational Role of the Museum*, editado por Eilean Hooper-Greenhill, 2ª edição, Londres. Disponível em: http://www.depts.ttu.edu/museumttu/CFASWebsite/5333/Required%20Readings%202011/Hooper-Greenhill_Learning%20in%20Art%20Museums.pdf
- Lameira, Sandra (Coord. Técnica) (2006) Instituto para a Qualidade e Formação (IQF), Diagnóstico e Prospectiva do Sector, In *Preservação, Conservação e Valorização Cultural em Portugal*, IQF, 1ª edição, Lisboa.
- Leite, P. (2012). “Sociomuseología y Globalización” in *Revista de Museología*, publicación científica al servicio de la comunidade museológica. RDM. N.º 53. España.
- Magalhães, Fernando (2012) À procura de um lugar na Europa: O Território e Património nos discursos sobre Leiria e as suas regiões, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria.
- Mercedes, A. (2004). “O papel dos museus na promoção do património e da história local e no desenvolvimento das sociedades” in *EBVROBRIGA – Arte, Arqueologia, Património, Museologia* – Revista do Museu Arqueológico Municipal José Monteiro do Fundão, n. 1.
- Mercedes, A. (2006). “As Autarquias e a Gestão dos Museus no Século XXI” in *EBVROBRIGA – Arte, Arqueologia, Património, Museologia* – Revista do Museu Arqueológico Municipal José Monteiro do Fundão, n. 4.
- Mercedes, A. (2012) “De qué hablamos cuando hablamos de Sociomuseología” em: *Revista de Museología*, publicación científica al servicio de la comunidade museológica. RDM. n. ° 53. España.

- Moutinho, M. (2011) “A Memória também está em crise” in *Museus em Rede - Boletim da Rede Portuguesa de Museus*, nº 38, Instituto dos Museus e da Conservação, Lisboa, Janeiro de 2011.
- Moutinho, Mário Casanova (1993) “Sobre o Conceito de Museologia Social” in *Cadernos de Museologia*, Centro de Estudos de Sociomuseologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Disponível in http://museologia.mestrados.ulusofona.pt/Textosapoio_moutinho.htm
- Nabais, A. (2006). “Museologia Portuguesa e Valorização do Património Cultural” in *EBVROBRIGA – Arte, Arqueologia, Património, Museologia – Revista do Museu Arqueológico Municipal José Monteiro do Fundão*, n. 4.
- Primo, Judite, Rebouças, Daniela (1999) “A Documentação Museológica num Museu local: algumas considerações”, in *Base de Dados Museológica - Manual do Utilizador, Cadernos de Museologia*, nº 14, Centros de Estudos de Sociomuseologia, ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Santos, Maria Célia Moura (1996) “Uma Abordagem Museológica do Contexto Urbano” em *Cadernos de Sociomuseologia*, nº 5, Centros de Estudos de Sociomuseologia, ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Valdês Sagués, Maria del Cármen (1999) *Origen y Evolución del Museo*, In *La Difusión Cultural en El Museo: Servicios Destinados al Gran Público*, Edições Trea, 1ª Edição.
- Varine, H. (2010), “El Museo mediador. Reflexiones de un artífice” in *Revista de Museología*, publicación científica al servicio de la comunidade museológica. RDM. n.º 49. España.
- Varine, H. (2012). “Entrevista a Hugues de Varine” in *Revista de Museología*, publicación científica al servicio de la comunidade museologica. RDM. n.º 53. España.

Parte II

As Artes em contexto educativo

A importância da abordagem à obra de arte na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento da expressão plástica

Catarina Mendes e Dina Gabriel

Resumo

O artigo pretende ser um estudo acerca da importância da abordagem à obra de arte na Educação Pré-escolar como promotora da educação artística e estética da criança e do desenvolvimento da expressão plástica. Tomando como referência autores que nas últimas décadas se debruçaram sobre este assunto e, através das suas pesquisas, impulsionaram programas e metodologias de Educação Artística, verifica-se que estas são um importante contributo à prática do Educador de Infância. Ao conhecer o nível de pensamento estético das suas crianças, o Educador de Infância conduz o processo de descoberta artística de forma consistente e adequada a cada criança, exponenciando o domínio da expressão plástica, como meio de expressão criativa da individualidade e do pensamento crítico. Desta forma, torna-se imperativo no contexto da Educação Pré-escolar direccionar a expressão plástica para o domínio artístico e estético, abandonando-se o mito da mesma enquanto processo de reprodução massiva de conteúdos e conceitos estereotipados.

Palavras-chave: Criatividade; Educação Artística; Educação Estética; Educação Pré-escolar; Expressão Plástica

Introdução

Quando falamos de arte, é comum fazê-lo como um importante meio de comunicação, não só para as crianças como para os adultos. Contudo, arte é muito mais do que isso, é expressão, liberdade, criatividade. No dia-a-dia é comum esquecermo-nos do seu verdadeiro significado e apenas a utilizamos como mera técnica de trabalho ou como um meio para atingir um fim. Por outro lado, ao trabalhar a obra de arte na Educação Pré-escolar

há uma tendência para banalizar a mesma e utilizá-la como um fim a ser reproduzido em massa pelas crianças.

A exploração e familiarização da obra de arte na Educação Pré-escolar pode e deve ser utilizada com vista ao desenvolvimento do pensamento crítico da criança, à sua imaginação e contribuir para a sua educação estética. No entanto, é normalmente utilizada como algo que se expõe à comunidade e sem que se verifique uma verdadeira intencionalidade educativa. Esta massificação a que assistimos torna-se inibidora da capacidade de expressão das crianças limitando a sua criatividade.

Para que a arte seja valorizada como uma área necessária ao crescimento e evolução do pensamento, imaginação e criatividade da criança, há que compreender alguns factos que lhe são inerentes.

O presente artigo tem como objetivo salientar a importância da Educação Artística na Educação Pré-escolar e no desenvolvimento do domínio da expressão plástica através da abordagem à obra de arte, salientando o valor das metodologias na promoção da criatividade, desenvolvimento do pensamento crítico e educação estética.

Estado da Arte

O estudo da abordagem da obra de arte como ferramenta para o desenvolvimento plástico na infância tem vindo a ser debatido e discutido por pedagogos e educadores, como é o caso de Arno Stern ao defender que a criança se expressa através do desenho e da pintura, e que a ação criadora torna a criança mais confiante e segura para enfrentar as dificuldades do dia-a-dia (Sousa, 2003). Contudo, esta ação criadora só funciona se deixada fluir naturalmente, para satisfazer as necessidades da criança e possivelmente resolver repressões. Para este pedagogo a expressão significa isso mesmo, exprimir o que vai no interior da criança e não a obra ou o produto que daí resulta.

Abigail Housen¹ desenvolveu um sistema de entrevista, *Entrevista de Desenvolvimento Estético*, acerca da obra de arte, que aplicou desde os anos 70 a mais de 6000 entrevistados, em vários pontos do mundo, de diferentes idades, níveis de escolaridade, classes sociais e etnias, para corroborar a sua teoria de categorizar os observadores da obra de arte em cinco estádios de desenvolvimento estético distintos: “*Estádio I, observadores narrativos; Estádio II, observadores construtivos;*

¹ Professora e investigadora de Arte-Educação, Co-diretora e co-criadora do Programa Estratégico de Pensamento Visual, VTS, que levou aos Cinco Estádios de Desenvolvimento Estético.

Estádio III, observadores classificadores; Estádio IV, observadores interpretativos; Estádio V, observadores recriadores.” (Rodrigues, 2011). Ao pretender compreender como uma pessoa dá significado à obra de arte, elaborou um guião a aplicar na entrevista, em cerca de 10 a 20 minutos, que consistia numa questão (duas no máximo): “*O que vê aqui?*” e quando necessário “*Há mais alguma coisa?*”. Com este método de recolha de dados a investigadora pretende que o entrevistador lance a pergunta para que o entrevistado deixe fluir as suas ideias acerca do que observa – Técnica do Fluxo da Consciência (Housen, 2000). Quando recolhida a informação, esta é analisada de acordo com o Manual de Codificação de Desenvolvimento Estético, que subentende domínios e subcategorias de pensamento que indicam o estágio de observação a que o entrevistado pertence. Segundo a referida autora, este estudo de níveis de pensamento permite perceber, por exemplo, que os observadores principiantes olham para a obra de arte e pensam no que ela lhe lembra, comparativamente aos observadores mais experientes que pensam como a obra foi feita. Por conseguinte, quem olha para uma obra de arte fá-lo (resumidamente) consoante a sua própria história, depois segundo a cultura que descobre e que os envolve e seguidamente sobre o que acham que levou o artista a realizá-la. Neste sentido, este estudo tem-se revelado muito importante, pois o facto de ser perguntado “o que vê aqui?”, obriga a que o observador faça um esforço para conferir significado à obra, construindo as suas próprias conceções acerca da mesma, não se deixando levar por ideias estereotipadas.

David Perkins², também nos anos 70, defende que a apreciação artística parte do tempo que uma pessoa despende para observar uma obra de arte. Refere que esta observação deve ocorrer numa perspetiva de mente aberta, para que através do olhar se direcione a atenção para pormenores que não são visíveis numa primeira abordagem, dando lugar ao prazer que dela advém.

Michael Parsons³ no seu livro *How we understand art: a cognitive developmental account of a aesthetic experience* (1987) diz que, ao longo de dez anos,

2 Professor e investigador na Universidade de Harvard. Implementou a metodologia *Learning to Think by Looking at Art*, integrada no Projeto Zero.

3 Professor/ investigador em Arte Educação convidado na Universidade de Illinois desde 2006, tem direcionado as suas pesquisas para a Psicologia e Filosofia da Arte, Desenvolvimento das Crianças, Desenvolvimentos Internacionais em Arte Educação, entre outros. Foi durante muitos anos professor de Arte Educação na Universidade de Ohio, escreveu vários livros na área da Arte e Educação, entre os quais *Compreender a Arte*, 1992. Em 1999 participou na Conferência Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares organizada pelo serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian. Desta participação resultou a comunicação publicada *Dos repertórios às ferramentas: Ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte*.

realizou mais de 300 entrevistas a uma população alvo que compreendia desde crianças em idade pré-escolar a professores de arte. As questões colocadas acerca de seis quadros “*Descreva-me o quadro; De que é que trata? Acha que é um bom assunto para um quadro?; Que sentimentos encontra neste quadro?; E as cores? São bem escolhidas? E a forma (coisas que se repetem)? E a textura? Foi difícil fazer este quadro? Quais terão sido as dificuldades?; É um bom quadro? Porquê?*” (Parsons, 1992, p.35), permitiram compreender como é que as pessoas interpretam as pinturas.

O autor defende que as crianças mais novas compreendem a arte da mesma forma. Contudo, esta compreensão evolui e torna-se mais refinada do ponto de vista estético, conforme a estimulação e qualidade da obra de arte a que a criança é sujeita. Parsons estuda as teorias do desenvolvimento cognitivo assentes em estádios, com vista a alcançar os estádios da compreensão estética, não como identificadores da personalidade da pessoa, mas como conjunto de ideias que se utilizam para entender a obra de arte, uma forma de perceber o que as crianças/pessoas dizem sobre os quadros (Parsons, 1987).

Parsons (1987) apresenta a apreciação artística através de cinco estádios de compreensão estética e artística: Preferência, Beleza e Realismo, Expressividade, Estilo e Forma e Autonomia. Estes estádios pretendem ajudar a perceber o que crianças, adolescentes e adultos pensam e sentem acerca da obra de arte. O autor faz questão de salientar que, mesmo que se observe que as crianças em idade correspondente à Educação Pré-escolar, 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico se situem no primeiro e segundo estádio, os adolescentes raramente se situam no terceiro e os adultos no quarto e quinto estádio. Isto acontece porque, à medida que a pessoa vai evoluindo, as circunstâncias e o ambiente em que vive influenciam mais o desenvolvimento do pensamento crítico do que propriamente a idade.

No primeiro estádio, Preferência, a criança, gosta de um quadro pela cor, pelas imagens que estão representadas, não existindo para ela quadros maus. No segundo estádio, Beleza e Realismo, a criança dá importância à aproximação entre o que está representado e a realidade. Para ela importa a beleza do quadro, e é assim que este é reconhecido como arte. No terceiro estádio, Expressividade, a beleza torna-se secundária e o que importa é a expressão das emoções do artista ou do espectador, ou de ambos. No quarto estádio, Estilo e Forma, o espectador já deve ser capaz de relacionar vários aspetos históricos,

políticos e sociais, que se observam de acordo com os estilos definidos pela história da arte, implicando uma crítica artística. No quinto estágio, Autonomia, o espectador compreende a obra de arte e consegue identificar nela aspectos como os valores e conceitos, em diferentes perspectivas históricas, com uma vertente de entendimento da prática artística. Numa entrevista levada a cabo por Fróis em 1999, Parsons diz que, atualmente, as crianças desenvolvem-se mais pelas influências da cultura e dos adultos e não apenas pelos estádios, que embora sejam importantes, não são completos no que concerne ao desenvolvimento do pensamento relativamente a vários conceitos das artes.

Por outro lado, Funch (2000) aponta a compreensão artística pela dualidade entre o processo cognitivo (compreensão da obra de arte) e o prazer que dele advém, isto é: “(...) o prazer é o resultado de se adquirir uma nova percepção.” (Funch, 2000, p.116). O mesmo refere como estratégia de sucesso com um grupo de crianças, a associação das emoções provocadas pelas experiências da vida às expressões artísticas. O mesmo autor refere Yenawine e Perkins que desenvolveram duas estratégias educacionais no âmbito da compreensão artística. Yenawine acredita que o observador conseguirá compreender a obra de arte se lhe forem disponibilizados diferentes pontos focais para observação. Já Perkins, propõe um “percurso” na observação da obra de arte que se organiza da seguinte forma: “ (...) olhar para uma produção plástica por um período alargado de observação, seguido de uma maneira ampla e aventureira de olhar, para finalmente se dar início a uma abordagem mais clara e profunda.” (Funch, 2000, p.118).

As metodologias que privilegiam o contacto com a arte, algumas delas já referidas anteriormente, sugerem pontos fortes a serem trabalhados pelos professores no âmbito da abordagem e compreensão da obra de arte, como um fator muito importante no desenvolvimento do pensamento da criança e consequentemente do adulto. Estas são as premissas do Projeto Zero da Universidade de Harvard, impulsionado nos anos 70 por Howard Gardner e David Perkins. Esta metodologia privilegia o olhar como ferramenta para a compreensão da obra de arte. Desta forma, é necessário dar tempo ao espectador para observar, apreciar e avaliar consoante a percepção do mesmo. Não existe certo ou errado, pelo contrário, o objetivo é o prazer e a satisfação que advém da apreciação.

O programa DBAE – *Discipline-Based Art Education*, do Getty Education Institute for the Arts, com início nos anos 80 em Los Angeles, sob ação de

Eisner, Wilson, Smith e Greer, surge como uma metodologia de qualidade que defende a compreensão da obra de arte através de quatro disciplinas diferentes, consoante os níveis e idades dos vários alunos: Produção de arte; História de arte; Crítica de arte; Estética. Inicialmente concebido para aplicar nas aulas de artes visuais, foi alargado às artes da dança, drama e música, sempre centrado nos alunos e no desenvolvimento do seu pensamento crítico.

No que toca ao programa Estratégias do Pensamento Visual, *Visual Thinking Strategies – VTS*, este é uma iniciativa de Abigail Housen e Philip Yenawine, nos anos 80, com o objetivo de proporcionar o contacto de todo o espectador com a obra de arte. É desenvolvido através de entrevistas de desenvolvimento estético realizadas a diferentes públicos, com um guião próprio, que conduz a pessoa na descoberta da obra de arte e a aproxima à mesma. O objetivo é estreitar laços entre as escolas e os museus, para que qualquer pessoa consiga e saiba olhar, criticar e explorar a obra de arte.

Em Portugal, João Pedro Fróis⁴ deu um importante contributo ao estudo da abordagem à obra de arte com crianças da Educação Pré-escolar e Ensino Básico, pois o programa Primeiro Olhar⁵ visava o contacto precoce com a obra de arte centrando-se no “estudo do desenvolvimento estético na criança, na avaliação das potencialidades do diálogo argumentativo, na capacidade de produção plástica e fruição artística (...)” (Rodrigues, 2011, p.115). Além do diálogo com a obra de arte e avaliação dos comentários dos grupos envolvidos, o Primeiro Olhar tinha também como objetivo o desenvolvimento da sensibilidade artística e educação visual. Desta forma, foram criados oito percursos visuais com 34 obras expostas nos dois museus da Fundação Calouste Gulbenkian, que foram explorados com apoio de materiais exploratórios criados para esse efeito. No final, pretendia-se que as crianças e adolescentes possuíssem um maior relacionamento com a obra de arte, para que através do desenvolvimento do seu pensamento e sensibilidade estética conseguissem pensar criativamente, levando-os à experimentação plástica (Gonçalves, Fróis e Marques, 2000).

Pode-se concluir que este programa foi idealizado à semelhança do programa DBAE e VTS, já que em Portugal não existia nada que aproximasse as crian-

⁴ Investigador Auxiliar da Faculdade de Belas Artes nasceu em 1957. Coordenou o Programa Integrado de Artes Visuais – Primeiro Olhar, da Fundação Calouste Gulbenkian.

⁵ O Primeiro Olhar – Programa de Integrado de Artes Visuais foi um programa desenvolvido pela Fundação Calouste Gulbenkian, no seguimento do programa Gulbenkian Investigação e Desenvolvimento Estético coordenado por João Pedro Fróis, entre 1997 e 2000.

ças de tenra idade à obra de arte, que permitisse a fruição e exploração plástica, com um leque de materiais e instrumentos flexíveis, para que os educadores e professores o utilizassem com facilidade (Fróis, 2000; Reis, 2010).

A educadora de infância Susana Jorge Ferreira debruçou-se em 2009 sobre esta temática e fez desse estudo a sua dissertação de mestrado. O estudo, intitulado *A Abordagem da Obra de Arte, em sala de aula, no Jardim-de-infância, com crianças 5/6 anos* aborda conceitos como a Arte e a Educação de Infância, Obra de Arte, Educação Estética e Linguagem Visual. Esta investigadora concretizou um projeto de abordagem à obra de arte com dois grupos de crianças de cinco e seis anos de idade, em que foram trabalhadas obras de artistas plásticos, numa primeira fase respondendo a questões acerca da obra e, numa segunda, uma produção plástica relacionada também com a obra. Com um grupo foram realizadas oito sessões e, com o outro, duas (a primeira e a última). Assim, apurou que, à luz de Parsons, as crianças desta idade situam-se no estágio 1, Preferência, pois dizem se gostam ou não da obra por causa das cores, formas e figuras e, relativamente a Housen, situam-se no Estádio I - *observadores narrativos*, pois agarram na obra e contam a história que veem nela. Concluiu também que a aproximação das crianças à obra de arte proporciona-lhes um aumento do conhecimento e vocabulário estético, bem como uma melhor interpretação do mundo que as rodeia, e que a apreciação crítica e estética será “tanto maior, quanto maior for o contacto entre a criança e a obra de arte ou com qualquer outro tipo de experiência artística.” (Ferreira, 2009, p.203). Esta investigação torna-se assim muito importante, pois faz a ponte entre a teoria e a prática através de um manancial de instrumentos e sugestões para abordar a obra de arte, que contemplam as metodologias de Abigail Housen, Michael Parsons e João Pedro Fróis. Tal estudo evidencia que esta temática é passível de ser abordada, colocando-se o adulto primeiramente no papel de observador e posteriormente facilitador da obra de arte, numa total exploração artística e estética.

Em 2010, Mary Silva elaborou a sua dissertação de mestrado acerca da inclusão da obra de arte no quotidiano do jardim-de-infância, intitulando-a *O Lugar da Obra de Arte dentro da Sala de Jardim-de-Infância*. Neste estudo, a autora desenvolveu um programa de aproximação à obra de arte aplicado a vinte crianças, de quatro e cinco anos, de dois grupos diferentes, embora pertencentes à mesma instituição. O referido programa caracterizou-se pela

criação da *Maleta Pedagógica José de Guimarães*: um conjunto de materiais lúdicos e um guia de atividades, tendo por base as obras do artista plástico José Maria Fernandes Marques. Esta maleta inclui atividades de apreciação, análise e criação. A autora pôde verificar que após a utilização da Maleta Pedagógica as crianças mostraram maior capacidade de descreverem o que veem e de identificar os materiais utilizados; uma maior consciencialização das possibilidades de técnicas e materiais passíveis de serem utilizadas na área da expressão plástica; uma alteração comportamental e de desempenho em relação à expressão plástica, embora, com resultados diferentes nos dois grupos. No primeiro grupo as crianças passaram a utilizar de forma mais cuidada o material à disposição, no segundo grupo, passaram de uma quase não utilização de materiais para um comportamento mais experiencial e exploratório. Silva (2010) conclui assim, que é possível fazer uma abordagem da obra de arte no jardim-de-infância com grandes vantagens para as crianças, permitindo-lhes desenvolver uma atitude mais criativa e crítica perante as artes e a cultura, o que vem corroborar a perspetiva apresentada pelos autores que temos vindo a referir neste artigo.

Educação Artística

“Uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos”
(Fróis, Marques & Gonçalves, 2000, p.191).

Segundo o Decreto-Lei 344/90 da Educação Artística, esta manifestava-se insuficiente comparativamente aos outros países europeus. Desta forma, a Educação Artística deverá estar presente em todos os níveis escolares, com o princípio que “(...) se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral”⁶

Alberto Sousa (2003) defende que a educação artística não pretende iniciar a criança no mundo das técnicas artísticas nem criar críticos exímios da obra de arte, mas pelo contrário, fomentar o gosto pela arte, de forma que a criança esteja rodeada de diversidade cultural e artística, seja ela no campo das letras,

⁶ Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro de 1990 da Educação Artística, Cap. II, Secção I, Artigo 7º.

ciência, história, arte, entre outras, pois o fundamental é que a criança aprenda a “vivenciar, descobrir, criar e sentir.” (Sousa, 2003, p.63).

Ainda de acordo com o Decreto-Lei 344/90, são objetivos da educação artística:

- Promover o desenvolvimento equilibrado no que toca ao domínio sensorial, motor e afetivo, explorando novas formas de comunicação e criatividade;
- Promover a formação global da criança através do conhecimento e exploração de diferentes linguagens artísticas;
- Estimular a aquisição da sensibilidade estética e capacidade crítica;
- Estimular na criança o poder de imaginação e criatividade, no sentido de contribuir para um aumento da autoestima e confiança, como capacidades fundamentais à construção da personalidade.

Em 2006, realizou-se em Lisboa a I Conferência Mundial de Educação Artística, de forma a revitalizar a Educação Artística em Portugal, de onde foi emanado o “Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver a Capacidade Criativa para o Século XXI” que “(...) explora o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade criativa e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem.” (Agarez, 2006, p.4). Neste roteiro defende-se a Educação Artística como aspeto essencial ao desenvolvimento completo em todas as dimensões do ser humano. Pela Educação Artística a imaginação, a criatividade e a inovação evoluem, tornando o indivíduo capaz de responder adequadamente aos desafios que a sociedade lhe vai impondo ao longo da vida. Por outro lado, proporciona-lhe o acesso a uma cultura alargada, partindo sempre da valorização da cultura a que cada indivíduo pertence para o aumento de conhecimentos relativamente à cultura dos outros.

Deste modo, através da Educação Artística assistimos a alterações na forma de pensar, agir e sentir dos indivíduos. Alterações estas, impulsionadas por aprendizagens diversificadas e criativas.

Tal como nos refere Mónica Oliveira (2007), a Educação Artística debruça-se sobre o desenvolvimento nas crianças, de duas capacidades muito importantes, na construção do eu e na forma como se interpreta e se relaciona com o meio físico e social: a de compreender a arte e a de realizar arte. As referidas capacidades desenvolvem-se numa tríade entre “(...) o ensinar a ver, o dialogar e o fazer plástico” (Oliveira, 2007, p.69).

A importância da educação estética no contexto da Educação Pré-escolar

“No jardim-de-infância, um clima que valorize a educação estética valoriza o modo de sentir, entender e dizer de cada um, influencia e valoriza os diferentes significados representados sob diferentes meios, diferentes formas de materializar, imprimir, “dizer”, procurar respostas. É a criatividade a potencializar modos de apreender e construir significados sobre o que rodeia a criança. (...) Estes espaços de relação estética, onde a criatividade faz parte do quotidiano das crianças, excluem receios de fracassos, pelo que potenciam a inovação.” (Kowalski, 2012, p.48-49).

De acordo com Leontiev (2000), a função da educação estética é desenvolver “(...) a capacidade de perceber e entender a arte e a beleza em geral” (Leontiev, 2000, p.128). Importa fomentar o envolvimento com a obra de arte e a capacidade de nos envolvermos e enriquecermos com os significados descobertos através da mesma.

No entanto, a obra de arte é percebida de formas diferentes consoante a pessoa que a está a observar. Para o autor acima referido, a pessoa consegue retirar significados à obra de arte através da relação que se estabelece entre o espectador e a obra, pela recreação, socialização e desenvolvimento pessoal. Na primeira, a pessoa experimenta pelo simples prazer que daí advém. Na segunda recolhe “(...) informação sobre o mundo, sobre os valores culturais e normas, sobre padrões de comportamento e modelos de identidade pessoal.” (Leontiev, 2000, p.143). É pois na terceira, na arte orientada para o desenvolvimento pessoal, que nos cruzamos com o objetivo da educação estética, o de proporcionar aprendizagens e mudanças na criança. Quando vivencia experiências artísticas,

estéticas e culturais, alarga o seu leque de conhecimentos. Está a criar novos símbolos e a reorganizar outros já apreendidos, através da interpretação que atribui àquilo que expressa.

De acordo com Pillotto (2008), é neste processo de aprendizagem que vemos a tríade apropriação-transformação-resignificação, resultante de uma escolha que cada criança deve fazer: por onde vê, o que quer ver e o que faz com o resultado da experiência estética.

Na publicação que Parsons faz para a Fundação Calouste Gulbenkian (1999), este aponta duas ferramentas essenciais para a compreensão estética da obra de arte: Expressão e Estilo. Relativamente à expressão “...noção de que uma produção artística personifica e expressa de certa maneira um sentimento ou emoção...” (Parsons, 2000, p. 177), o autor verificou que quando questionadas acerca dos sentimentos do artista ou do quadro, as crianças mais novas identificam o sentimento ilustrado, sendo apenas capazes de falar sobre o que está completamente à vista. Quando são mais velhas (na adolescência) já conseguem relacionar aquilo que está representado com a intenção do artista. No que concerne ao estilo “...princípio da análise das obras de arte em termos de elementos formais – traço, forma, cor, textura, etc. – e em termos das relações destes elementos entre si – repetição, contraste, equilíbrio, etc.” (Parsons, 2000, p.188), o autor defende que este é necessário para distinguir o que é observado em oposição ao tema que é representado, através dos traços, cores, ângulos, entre outros. Quando se consegue associar a forma à emoção representada no quadro, estabelece-se uma relação entre o que se observa e a intenção do artista, o que leva a “(...) associar a obra diretamente com o artista e permite vê-la como uma expressão dos sentimentos ou personalidade do artista.” (Parsons, 2000, p.187).

O mesmo autor na publicação *Children's Intuitive Understandings of picture*, em parceria com Norman Freeman⁷, defende que as crianças desenvolvem o seu pensamento crítico com a formulação de teorias acerca da arte. Tal aparece com a questão “O que é isto?”, quando o adulto pergunta à criança o que ela desenhou.⁸ Os autores justificam que não só esta questão leva a criança a pensar sobre o que desenhou como a ajuda a criar a ideia de representação e a importância daquilo que representa. Por conseguinte, a arte deve ser pensada

⁷ Professor na Universidade de Bristol UK.

⁸ Esta questão causa muita contradição entre os autores, pois a sua maioria defende que tal limita e inibe o pensamento e a liberdade da criança.

e discutida pois permite à criança conhecer-se a si, aos outros, estabelecer relações com os outros e com a sua forma de pensar, culminando num processo de construção e evolução da própria personalidade.

Ao contactar com a arte, a criança está simultaneamente a envolver-se com outras culturas, expressões, sentimentos e pensamentos que se tornam cruciais para o desenvolvimento (Pillotto, 2008). A perspectiva do outro, do que está para além de si, leva-a por um lado a valorizar a diferença e, por outro, a valorizar o que é dela, o seu próprio conhecimento e o que constrói.

No estudo realizado pela já mencionada Abigail Housen (2000), a compreensão estética e o significado que as crianças dão à obra de arte não deve ser entendido como uma reprodução daquilo que os artistas fazem, mas uma interpretação à luz do que conhecem, descobrem e constroem. Assim, quanto maior for a experiência estética por parte das crianças, maior será o seu desenvolvimento estético, no que concerne à bagagem cultural e artística.

Por conseguinte, Pillotto (2008) defende que a arte deve estar presente nos currículos escolares desde muito cedo, incluindo a Educação Pré-escolar, uma vez que o desenvolvimento do conhecimento cognitivo, emocional, criativo, intuitivo e perceptivo evolui a par da nossa ligação ao mundo visual, sonoro e corporal, ao qual atribuímos e construímos significados.

Deste modo, torna-se imperativo garantir uma educação estética e artística desde tenra idade, uma “educação do olhar” que permita às crianças ver o mundo de diversas formas e perspectivas. A forma como veem e os significados que atribuem aos objetos, situações e relações está dependente, então, dessas diversas perspectivas e formas de entender o que as rodeia, o que leva a interpretações completamente diferentes por parte das crianças em relação a um mesmo objeto ou situação (Pillotto, 2008).

Assim, para que as crianças vivenciem verdadeiramente a experiência estética, tal como defende Kowalski (2012), é necessário um ambiente educativo que propicie o brotar da criatividade, a busca por ir mais além a cada vivência, a cada aprendizagem. No entanto, para o processo de desenvolvimento estético ser bem-sucedido, é essencial que o educador conheça o nível de pensamento estético das suas crianças e assim, possa conduzir o processo de forma consistente e adequada a cada uma delas.

Para a referida autora, o educador deve ter sempre em mente a especificidade de cada uma das suas crianças, revelando uma prática pedagógica flexível,

assente nas características, interesses e necessidades que cada uma manifesta. Perante a obra de arte surgirão, certamente, variadas visões e perspectivas, sejam elas na fruição, na apreciação, na observação, na criação ou na reflexão. É por esta individualidade que é partilhada e cruzada pelo grupo que a vivência artística se torna mais rica.

Como nos refere ainda Kowalski (2012), todas as opiniões e ideias das crianças são merecedoras de atenção e é delas que nasce o “agir artístico”, surgindo uma grande diversidade de oportunidades. “Assim, vai desenvolvendo a sua literacia estética e a literacia artística e construindo a sua aprendizagem num processo interativo do afeto e da cognição, na relação com o/s outro/s e o mundo que a rodeia.” (Kowalski, 2012, p.48).

Um outro aspeto importante prende-se com a forma como a arte chega às crianças na escola. Sabemos que elas constroem o seu conhecimento, essencialmente, através do lúdico, do jogo e do brincar, sendo a imaginação o elemento chave nestas atividades. Uma vez que, a imaginação é a base da arte e da apropriação das linguagens expressivas, a arte e o lúdico não devem ser dissociadas (Pillotto, 2008).

Pillotto (2008), refere as ideias de Vigotsky para reforçar que é pela imaginação que se constrói a cultura humana e, sem ela, não seria possível a adaptação ao meio. Se nos detivermos com alguma atenção em tudo o que nos rodeia, excetuando os elementos naturais, tudo o resto é resultado da produção da imaginação.⁹

Cabe então ao educador proporcionar novas experiências e fazer nascer o interesse e o entusiasmo, que levam as crianças a evoluir no conhecimento da realidade e na estimulação da imaginação. Por outro lado, a mesma autora defende ainda que, quando cria, a criança exterioriza e interioriza a experiência que está a viver proporcionando uma compreensão cada vez maior de si e do que a rodeia.

Segundo Souza e Canegundes (2003) citados por Pillotto (2008)

“Ao optarmos pelo caminho centrado na expressão do ser humano, ampliamos a visão de arte-educação para além das

9 É pela imaginação que tudo foi e é criado. Esta ideia está patente na evolução do Homem e da sociedade, pois desde as mais remotas ferramentas arcaicas criadas pelos homens primitivos até à alta tecnologia de que nos servimos na atualidade, tudo é resultado de uma ideia, ou de uma combinação de ideias que alguém teve, resultantes da sua imaginação e criatividade.

técnicas, através de atividades compartimentadas... Buscamos enfatizar a valorização do educador também como ser sensível e expressivo, com conteúdos culturais que podem ser expostos e articulados com outras manifestações que fazem parte da história da humanidade. Ao perceberem e reconhecerem o valor de seus conteúdos culturais e que estes podem participar das suas relações profissionais, começam a encarar a educação como um processo para eles e para as crianças. Por outro lado, também começam a perceber a educação como um processo em que a criança participa de suas manifestações particulares – e por isso é importante respeitar o seu ritmo, suas curiosidades e descobertas”. (Pillotto, 2008, p.120).

Como poderá, então, o educador de infância proporcionar às suas crianças uma educação artística e estética, potenciadora da sua criatividade e imaginação? Poderá a resposta a esta questão estar patente na forma como ele utiliza e apresenta a expressão plástica às crianças. A obra de arte pode constituir-se como um veículo para o desenvolvimento da área da expressão plástica no contexto da Educação Pré-escolar.

Expressão Plástica na Infância

“O adulto julgando ajudar a criança, ao dar-lhe temas e sugestões não só a inibe como se esquece de que o mundo infantil é inesgotável em motivações.” (Gonçalves 1976, cit. em Sousa, 2003, p. 161).

No contexto da Educação Pré-escolar, a criatividade está associada à área das expressões, onde se inclui a expressão plástica. No entanto, o que se verifica muitas vezes é promoção e legitimação da reprodução (composições estereotipadas e semelhantes em todas as crianças) daquilo que o educador e a “sociedade” pretendem e não propriamente a criatividade.

Segundo Sousa (2003), a expressão plástica é a expressão de emoções e sentimentos através da criação e modificação de materiais plásticos. Esta deverá ser uma forma de libertação, através da qual uma criança se sente confortável e à

vontade para usufruir da sua imaginação e criatividade sem quaisquer repressões. Neste sentido o autor defende que a expressão plástica está centrada na criança, nas suas capacidades e necessidades e não na produção da obra de arte em si, pelo que o essencial é o ato de criar e não o que é criado.

O leque de situações e experiências de aprendizagem que são proporcionadas às crianças leva-as a um domínio cada vez maior da sua capacidade de se exprimir plasticamente de forma criativa.

A importância da criança contactar com a arte e cultura também está bem patente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), manifestando-se a expressão plástica como domínio fundamental para a vivência da experiência artística nas suas três vertentes: a apreciação (contacto com as obras de outros artistas), a execução (aplicação de técnicas) e a criação (produção de algo novo).

No que diz respeito à apreciação, é papel da Educação aproximar a obra de arte das crianças. Segundo Godinho e Brito (2010), “É fundamental que o contacto com a obra de arte seja estimulado desde muito cedo, de modo a potenciar a aquisição das linguagens expressivas e a construção de significados simbólicos e artísticos, nomeadamente no jardim-de-infância.” (Godinho & Brito, 2010, p.99).

Relativamente à execução, é essencial que a criança experimente e manipule materiais e técnicas diversificadas, pois só assim poderá desenvolver-se esteticamente e artisticamente. Quanto à vertente da criação, tomando como referência outros artistas, a criança experimenta técnicas de criação artística, deixando a sua criatividade e imaginação ditar a orientação do trabalho. Deste modo, importa salientar a importância de, na Educação Pré-escolar, a criança vivenciar as três vertentes, já aqui referidas: colocar-se no papel de apreciador, executante e criador.

Tendo como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, cabe ao educador valorizar o processo de exploração, descoberta e criação da criança, estimulando nela, a vontade de continuar, tendo como base as suas capacidades. Por outro lado, é também da sua responsabilidade criar as condições físicas e materiais para que a criança possa evoluir na sua criação artística e plástica.

Citando Duffy (2004) “Se quisermos que as crianças expressem a sua imaginação, temos de criar um ambiente no qual o possam fazer.” (Duffy, 2004, p.138). Este ambiente criativo que a autora refere terá de ser proporcionado,

essencialmente, pelo Educador de Infância ao centrar a Educação Artística nas expectativas e necessidades da criança ao invés das expectativas e necessidades do educador. Com isto, não queremos dizer que o papel deste na aprendizagem das crianças é de mero espectador, mas sim de mediador/orientador, atento às necessidades da criança, potenciador da capacidade da mesma comunicar os seus pensamentos e ideias. O educador deve dar liberdade para que a imaginação e criatividade das crianças possam surgir. “O nosso papel é criar as condições nas quais as crianças se sintam levadas a serem imaginativas e desenvolver a sua imaginação e criatividade através das nossas interações com elas.” (Duffy, 2004, p.139).

Por conseguinte, consideramos que as condições oferecidas às crianças através da abordagem à obra de arte podem transformar a forma como a expressão plástica é vista na Educação Pré-escolar. Claramente não se pretende que as crianças se tornem artistas, contudo, pretende-se que façam uso da sua criatividade para criar e libertar as suas tensões, repressões e alegrias. Pretende-se que a criança utilize a linguagem plástica como um meio de expressão, mas que este processo seja pensado e construído à luz daquilo que explorou, para que olhando para o seu trabalho consiga observá-lo e questioná-lo, não como uma obra de arte, mas como algo criado do seu interior e que tenha para si significado.

No entanto, apesar de se assistir à quebra do lugar-comum de que a criança é um adulto em miniatura, continua a exigir-se que faça tudo o mais *perfeito* possível, como se de um artista se tratasse, pois só assim conseguirá alcançar o sucesso. Esquecem-se os pais e educadores que a aprendizagem ativa é centrada na criança, mas ao seu ritmo e consoante as suas capacidades. Por isso mesmo, quando a realidade não corresponde aos padrões do adulto, este, seja pai ou educador, pega na mão da criança e ensina-a a ser *perfeita*, ou seja, a produzir uma e outra vez, uma representação o mais realista possível. Tais expectativas em relação ao trabalho da criança conduzem a estereótipos de repetição que apenas servem para inibir a sua criatividade. D’Alte Rodrigues defende que os educadores devem contrariar esse movimento e “(...) defender a autenticidade e a singularidade da expressão” (Rodrigues, 1991, p.24), pois já chegam todas as influências que as crianças recebem do exterior para condicionar a sua expressão.

De acordo com Mónica Oliveira, referida por Silva (2010), muitos são os educadores que tentam impor estereótipos aos seus alunos, desvirtuando a

essência da expressão plástica e castrando a capacidade criativa e expressiva das nossas crianças. Exploram técnicas pelo simples prazer de apresentar muita diversidade ou de dinamizar as épocas festivas, sem atender às necessidades das crianças, nem ao sentido que as mesmas lhes possam fazer. As recorrentes fichas de trabalho, que não dão qualquer espaço à afirmação da individualidade da criança, são também consideradas muitas vezes um recurso da expressão plástica e um “suposto” meio de tornar a arte acessível às crianças. Silva (2010), cita Oliveira que defende que devido à adoção destas posturas retira-se às crianças o direito à educação artística e estética que lhes permitiria a “(...) apreciação e compreensão da arte e (...) identificação e organização dos elementos morfológicos da linguagem plástica que a compõem.” (Oliveira, 2002).

Neste momento podemos fazer uso da arte contemporânea que se despoja de técnicas convencionais e permite o uso de diversos materiais e suportes, em que “(...) tudo serve de pretexto para desencadear o mecanismo da expressão e criatividade.” (Rodrigues, 1991, p.24). Rodrigues refere também a importância da abordagem à obra de arte na Educação Pré-escolar, pois esta contribui para uma discussão e interpretação de ideias, que levam ao desenvolvimento da educação estética através do movimento livre e criativo que liga a mão à mente.

Notas Finais

Sendo assim, ao ser trabalhada a obra de arte na Educação Pré-escolar, as crianças deixam de utilizar a expressão plástica, simplesmente, como forma de experimentação de um vasto conjunto de técnicas e materiais, para passar a ser utilizada de uma forma conscienciosa, atenta às potencialidades que a produção plástica poderá ter. Todo este processo culmina com o encontro e desenvolvimento do pensamento crítico e da expressão das emoções, potenciando a sua capacidade de pensar, agir e comunicar.

Quando a criança observa e interpreta a obra de arte reconhece nela, muitas das técnicas que a própria experimenta no seu dia-a-dia, ganhando gosto e interesse pela sua exploração e ao mesmo tempo estimulando a sua criatividade. Neste processo desenvolve-se o sentido de estética da criança (Gonçalves, 1994).

Também o facto de se continuar a investigar sobre a aproximação das crianças à obra de arte faz com que sejam otimizados os instrumentos, materiais e formações direcionados aos educadores e professores, para que além de contrariar os estereótipos utilizados em expressão plástica, se criem condições

pedagógicas que incluam a obra de arte no dia-a-dia da criança, o que está bem patente nas investigações de Susana Ferreira (2009) e Mary Silva (2010).

Contudo, continua a existir uma grande necessidade de universalizar a aproximação à obra de arte na Educação Pré-escolar, tanto para os adultos como para as crianças, e desmitificar a ideia de que o diálogo com a mesma se faz somente por artistas, historiadores e professores de arte.

O olhar da criança desta faixa etária em relação à obra de arte não se pretende que seja um olhar de alguém que interpreta os significados implícitos na obra, aqueles que o seu autor quis transmitir, mas sim, aquele que olha à luz do que sabe e conhece, aquele que vê através dos seus sentimentos e emoções e que por essa via lhe atribui os seus próprios significados, que avalia se gosta ou não gosta e o que é para ele aquilo que está a observar. É por esta via que, por um lado vai desenvolvendo integralmente o seu *eu*, e por outro se vai apropriando das possibilidades e potencialidades da expressão plástica e dos recursos que a mesma disponibiliza. Observando na obra de arte a utilização de técnicas e materiais de forma criativa, ferve na criança a vontade de explorar, de experimentar, de criar as suas próprias obras, desenvolvendo assim, a criatividade que é intrínseca ao ser humano e que pela sociedade, ao longo da vida, vai sendo, muitas vezes, reprimida.

Bibliografia

- Agarez, F. (2006). *Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Duffy, B. (2004). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In Siraj-Blatchford, I. (Coord.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 130-143). Lisboa: Texto Editora.
- Ferreira, S. J. (2009). *A abordagem da obra de arte, em sala de aula, no jardim-de-infância, com crianças de 5/6 anos*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Lisboa – Faculdade de Belas Artes.
- Freeman, N. & Parsons, M. (2008). Children's Intuitive Understandings of pictures. In Torff, B. & Sernberg, R. J. (Ed.) *Understanding and Teaching the Intuitive Mind – Student and Teacher Learning* (pp.73-92). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

- Fróis, J. P. (1999). *Entrevista com Michael Parsons*. Lisboa: Serviço de Educação da fundação Calouste Gulbenkian.
- Funch, B. S. (2000). Tipos de Apreciação Artística e sua Aplicação na Educação de Museu. In Fróis, J.P. (coord.). *Educação Estética e Artística – abordagens transdisciplinares* (pp. 109-126). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas.
- Godinho, J. C. & Brito, M. J. N. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Housen, A. (2000). O Olhar do Observador: Investigação, Teoria e Prática. In Fróis, J.P. (coord.). *Educação Estética e Artística – abordagens transdisciplinares* (pp. 147-168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas.
- Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância – breves pontos. In, *Cadernos de Educação de Infância*, 96, pp. 47-49.
- Leontiev, D. (2000). Funções da Arte e Educação Estética. In Fróis, J.P. (coord.). *Educação Estética e Artística – abordagens transdisciplinares* (pp. 127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas.
- Oliveira, M. (2007). A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual. In, *Saber (e) Educar*, 12, pp. 61-78.
- Parsons, M. (2000). Dos Repertórios às Ferramentas: Ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In Fróis, J. P. (coord.) *Educação Estética e Artística – abordagens transdisciplinares*. (pp. 169-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas.
- Parsons, M. (1987). *How we understand art: a cognitive developmental account of a aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parsons, M. (1992). *Compreender a Arte*. Barcarena: Editorial Presença.
- Pillotto, S. S. D. (2008). Arte na Educação: aspectos conceituais e metodológicos na contemporaneidade. In, *Imaginar*, 51, pp. 8-13.
- Reis, R. (2010). O Diálogo com a obra de arte na escola. In Oliveira, M. & Mi- lhano, S. (Ed.) *As artes na educação: contextos de aprendizagem promotores de criatividade*, (pp. 27 – 47). Leiria: Folheto Edições e Design.
- Rodrigues, F. (2011). *Educação do Olhar*. Lisboa: Chiado Editora.

- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. K. (2010). *O Lugar da Obra de Arte Dentro da Sala de Jardim-de-Infância*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Lisboa – Faculdade de Belas Artes.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 1º Volume Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3º Volume Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget.

Legislação

Decreto-Lei nº344/90. Diário da República – I Série. 253 (02-11-90) 4522-4528.

A importância das Artes no Jardim de Infância

Joana Machado

Resumo

Este artigo, “A importância das Artes no Jardim de Infância”, é um relato de uma experiência em sala de aula durante um ano letivo, estando inserido num programa de investigação do Ministério da Educação, com o título de “Programa de Educação Estética e Artística em contexto escolar”. Este programa pretendia desenvolver um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de Arte em contexto escolar e constituiu-se, também, como uma estratégia de aferição das Metas de Aprendizagem na área das Artes aplicadas para esse ano.¹

Neste artigo será descrita a implementação deste programa ao longo de um ano letivo (2011/2012), numa sala de jardim-de-infância situada na aldeia de Vilar e será feita uma reflexão sobre os resultados obtidos.

Palavras-chave: Educação, artes, jardim-de-infância, criatividade, educação estética

Introdução

Este artigo tem como objetivo descrever e problematizar o trabalho desenvolvido ao longo de um ano letivo numa sala de jardim-de-infância com o projeto “Brincar com ARTE”. Este projeto, “Brincar com ARTE”, surgiu no âmbito de uma formação em que a docente esteve inserida, designada “Programa de Educação Estética e Artística em contexto escolar”. Este programa de formação foi uma iniciativa do Ministério da Educação e que pretendia desenvolver um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de Arte em contexto escolar.² Dos inquéritos realizados aos pais sobre este tema no início do ano letivo³, a docente pode constatar que estas crianças tinham poucas vivências

1 Neste âmbito ver <http://www.dgidec.min-edu.pt/eea/>

2 Neste âmbito ver <http://www.dgidec.min-edu.pt/eea/>

3 Os inquéritos foram realizados no início do ano letivo. A docente recolheu toda a informação necessária para elaborar o seu Projeto Curricular de Turma e organizar o projeto

artísticas, não iam a museus, nem a concertos, exposições, bailados ou teatros, não tinham oportunidade de contactar com obras de arte, nem de as explorar criativamente. Os próprios pais também não o faziam, nem davam grande importância às artes.

O trabalho desenvolvido na sala de Jardim de Infância teve como base as “Orientações Curriculares para a Educação de Infância” e as “As Metas de Aprendizagem para o Pré-escolar”. Segundo estas linhas de orientação definidas pelo Ministério da Educação, devem-se explorar as Áreas das Expressões onde estão contempladas as seguintes linguagens artísticas: o teatro; a música; a expressão plástica e a educação expressivo-motora/dança.

Mas como é que estas expressões artísticas podem ser desenvolvidas em contexto de sala de Jardim de Infância?

1. A importância das Artes no Jardim de Infância

O debate em torno da importância da Educação pela Arte já é bastante antigo e são vários os autores que têm defendido a sua relevância como parte dos programas curriculares. Segundo Sousa (Sousa, 2003), só com a lei de bases do sistema educativo (lei nº 46/86) e com o decreto-lei (nº344/80) sobre a educação artística, é que ocorreu pela primeira vez em Portugal, uma abertura para a consideração das artes nos currículos escolares. Infelizmente não foi toda ela implementada e nem todas as escolas, nem todos os docentes a cumprem.

A maior parte das escolas não estão preparadas para trabalhar as diferentes expressões artísticas, não têm espaços adequados e, muitas vezes, não têm também materiais específicos, instrumentos musicais ou outros equipamentos necessários para estas aulas. Na maioria das nossas escolas continua a dar-se mais importância às outras matérias curriculares do que às expressões artísticas/Artes. Concordando com Sousa, “A predominância curricular de disciplinas de transmissão de saberes (ciências, técnicas) sobre disciplinas de formação do ser (artes) atinge proporções tais que causam o desequilíbrio cultural da sociedade portuguesa (analfabetismo musical, inexperiências em dança e teatro, por exemplo, após 12 anos de ensino básico e secundário)” (Sousa, 2003, p.113)

Segundo o mesmo autor, as artes são consideradas por vários investigadores como linguagens dos afetos, pois vai mais longe do que a simples administração de conhecimentos e saberes, explorando e desenvolvendo instrumentos básicos

“Brincar com ARTE”

do pensamento, tais como, sentimentos, emoções, imagens, palavras, ideias. Sendo assim, as Artes possibilitam uma forma única do desenvolvimento completo do ser e de uma formação equilibrada da personalidade.

Relativamente à importância das artes na educação, Arquimedes Santos afirma também que:

Numa pedagogia atenta, antes de mais, às virtualidades potenciais da criança, vai possibilitar-se-lhe, primordialmente, a espontaneidade das suas expressões, as quais livremente desabrochando numa actividade lúdica propiciam também, quando essa actividade apresenta já uma feição artística, uma abertura para a criatividade.

Uma educação pela Arte predominantemente activa, por um contacto directo com as diversas formas de arte. Entendendo-se, desse modo, que se promova, desde logo e fundamentalmente, a criatividade na criança. E a expressividade artística deve inserir-se vivamente, autenticamente, na educação das crianças. (Santos, 1977, p. 61)

Referido por Sousa (Sousa, 2003), Arquimedes Santos foi um grande defensor da Educação pela Arte. Em 1971 foi nomeado como responsável pelo estudo da viabilização pedagógica da escola inicialmente designada “Escola Piloto para a Formação de Professores”, tendo em 1973 a sua designação sido mudada para “Escola Piloto para a Formação de Professores de Educação pela Arte”. Esta escola tinha como intenção formar professores, não só especializados no ensino das artes mas, também vocacionados para que as artes fossem usadas como método educacional.

Santos (1999) avança com cinco respostas para a pergunta: qual a necessidade das artes nos currículos escolares?

1. Desenvolvimento humano;
2. Apuramento da sensibilidade e da afetividade;
3. Aproveitamento nas outras matérias escolares;
4. Equipamento experimental para a vivência artística;
5. Enriquecimento expressivo na formação artística;

As crianças em idade do pré escolar possuem uma imaginação muito fértil e estão numa fase muito importante relativamente ao desenvolvimento da criatividade.

De acordo com Sousa (Sousa, 2003, pp.192 - 193), uma criança dos 2 aos 4 anos:

- “Conquista do mundo que a rodeia através da experiência direta e pela sua repetição em jogos de verbalização e imaginação;
- Começa a desenvolver uma noção autónoma e deseja fazer as coisas sozinhas, mas como os seus períodos de atenção são muito curtos, não leva a efeito muitas das suas imaginações criativas, mudando constantemente de atividade, encetando novas, sem levar nenhuma a realização efetiva;
- Como está testando os limites das suas capacidades, a criança nesta idade ultrapassa frequentemente estes limites, não conseguindo efetuar determinadas ações por falta de capacidade, o que a leva a frustrações às quais reage com agressividade;

Uma criança dos 4 aos 6 anos:

- Durante este período, a criança desenvolve, pela primeira vez, a capacidade de planear e começa a gostar de planear antecipadamente a sua ação criadora;
- Apercebe-se dos papéis sociais dos adultos e apreende-os através de jogos dramáticos em que os simula;
- É capaz de organizar processos de criação através da relação de acontecimentos isolados, embora não chegue a compreender a razão dessa relação;
- É o grande período de criatividade expressiva, espontânea, viva e produtiva.”

A partir destes pressupostos e com o projeto “Brincar com ARTE” pretendeu-se trabalhar as diferentes linguagens artísticas de uma forma transversal às outras áreas trabalhadas no pré-escolar, tendo em conta a importância que as artes têm no desenvolvimento das crianças e na sua formação.

Tentando contrariar a tendência que se instalou na maioria das salas de jardim-de-infância e concordando com Civit e Colell:

Hemos de dejar de pensar que la Plástica son aquellos datos que dedicamos a colorear dibujos, a pegar bolitas de papel, o a recortar unas plantillas para hacer un títere. La Plástica es una herramienta capaz de generar la adquisición de nuevos conocimientos, de desplegar nuestras ‘antenas’ sensoriales, de enriquecer nuestra capacidad de comunicamos y de expresamos, y de ampliar nuestra forma de ver, entender e interpretar el mundo. Entenderla como una forma de ocupar el tiempo, una oportunidad para hacer el regalo del día del padre, o una actividad para decorar nuestro espacio, es reducir de forma exagerada las posibilidades educativas de esta área, es como dar una respuesta sin hacer antes ninguna clase de pregunta. (Civit; Colell, 2004, p. 100)

2. O Projeto “Brincar com ARTE”

O Agrupamento onde este Jardim de Infância pertencia tinha entrado no projeto de investigação “Programa de Educação Estética e Artística em contexto escolar”. Este programa consistia em dar formação nas quatro expressões aos docentes do pré-escolar e do 1º ciclo a fim de estes implementarem posteriormente o trabalho realizado dentro desta área. Tinha como grande objetivo: abordar as diferentes instituições culturais de forma a permitir que crianças, professores e famílias desenvolvessem o gosto pela Arte, a criação de hábitos culturais e a “consciencialização” de que a Arte, enquanto área de conhecimento, se reveste de especial importância para o desenvolvimento permanente do ser humano.

2.1 Principais objetivos do projeto:

De acordo com os materiais fornecidos durante a formação dada aos docentes envolvidos neste projeto de investigação “Programa de Educação Estética e Artística em contexto escolar”, os objetivos principais eram:

- Estimular a imaginação e a criatividade;
- Despertar a curiosidade e o pensamento criativo;

- Favorecer a aquisição de um maior domínio da linguagem oral e o enriquecimento do vocabulário;
- Sensibilizar a criança para a importância da arte;
- Sensibilizar a criança para a arte;
- Levar a criança e o adulto a participar em atividades de grupo, promovendo assim uma análise conjunta entre adultos e crianças;
- Fomentar o gosto pela arte;
- Exercitar a capacidade de observar, experimentar e descrever;
- Incentivar a participação dos pais e de outros elementos familiares no projeto;
- Descobrir novas funcionalidades para uma mesma imagem;
- Alargar vivências;

Indo ao encontro dos objetivos gerais acima mencionados delinee os seguintes objetivos específicos a serem implementados na minha sala de jardim-de-infância:

- Explorar as quatro formas de expressão artística (dança, teatro, música e plástica).
- Trabalhar diversos materiais, assim como diversas técnicas a nível da expressão plástica.
- Visitar um centro cultural
- Visitar museus
- Dar a conhecer diferentes géneros musicais, conhecer compositores, instrumentos, assim como a hipótese de assistir a um concerto de música clássica/erudita.
- Fazer jogos dramáticos/ pequenas dramatizações (fantoques, sombras chinesas, etc..)
- Assistir a uma peça de teatro
- Conhecer diferentes formas de dança
- Exploração do corpo
- Assistir a um bailado
- Construir uma maleta artística para cada criança sobre a informação recolhida.

2.2. Contexto da experiência

O jardim-de-infância onde esta experiência se desenrolou situa-se na pequena aldeia de Vilar, pertencente ao concelho de Cadaval, tem 1 684 habitantes. Situada no limite sul do concelho do Cadaval esta freguesia é atravessada pela EN 115 que liga aos concelhos de Alenquer e Torres Vedras, com os quais faz fronteira. Só existe uma escola EBI/jardim de infância na aldeia, que as crianças das diversas povoações e lugares que constituem esta freguesia, frequentam. É considerada uma zona rural.

O grupo era constituído por 17 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, ou que os completavam até Dezembro. Das 17 crianças, 7 frequentaram o Jardim de Infância pela primeira vez, nesse ano letivo. Deste grupo faziam parte 7 crianças com 3 anos, que nasceram em 2008 e 10 crianças com 5 anos, que nasceram em 2006.

Era um grupo heterogêneo, não só ao nível das faixas etárias, mas também ao nível do desenvolvimento psicomotor dentro de cada faixa etária. Esta característica fez com que o trabalho desenvolvido tivesse objetivos diferentes, e como base a diferenciação pedagógica de acordo com a faixa etária e com as características individuais de cada criança. Dos 34 pais somente 2 tinham um curso superior, tendo a maioria habilitações ao nível dos 2ºs e 3ºs ciclos de escolaridade.

Uma das grandes lacunas na educação destas crianças eram as poucas vivências relacionadas com o património artístico e cultural para além do da sua própria aldeia, e ao longo do ano tentei fazer o máximo de visitas de estudo, tendo sempre em conta o projeto que estava a ser trabalhado.

2.3. Descrição da experiência

Iniciámos esta experiência utilizando os símbolos identificadores de cada criança, para esse ano com diversas obras de arte/pintura de diferentes artistas (pintores conhecidos nacionais e internacionais). Cada criança escolheu a sua obra e com ela ajudou a marcar o seu cabide, dossier, etc. Explorámos algumas destas obras em sala de aula, e outras tivemos oportunidade de observá-las nos museus. Como no início este grupo de crianças não conhecia nenhum dos artistas plásticos das obras escolhidas para serem usadas como os seus símbolos, foi-lhes dado alguma informação sobre os mesmos. Foi-lhes mostrado imagens dos artistas e de mais algumas das suas obras e conversámos um pouco sobre as suas vidas.

Logo no início do ano foram feitas algumas conversas de grupo sobre o que é a arte. Perguntei às crianças o que era para elas a arte e se conheciam algum artista. Depois de identificarmos alguns artistas que o grupo conhecia (atores de telenovelas, músicos, etc...) investigámos em conjunto outros artistas das diferentes áreas artísticas.

Ao longo do ano fomos trabalhando as 4 principais formas de arte: música; dança; teatro e expressão plástica: fruição – contemplação / experimentação – produção / reflexão – interpretação foram os fios condutores do trabalho realizado ao longo do ano.

Assim sendo, a obra de arte foi trabalhada por vezes de uma forma isolada, outras vezes transversalmente, como na maioria das atividades que são trabalhadas no jardim-de-infância. À medida que fomos explorando os diversos temas fomos colocando a informação recolhida sobre este dentro das maletas, assim como trabalhos realizados, e alguns materiais (Ex: CD com diferentes músicas).

2.3.1. Música

As crianças assistiram a um concerto de música erudita no espaço “Casa da Música” em Óbidos, onde tiveram a oportunidade de contactar com a Orquestra Ligeira de Óbidos que dinamizou um concerto de música erudita a pensar nesta faixa etária.

Na sala foi trabalhado:

- As diferentes famílias dos instrumentos. Primeiro através de observação de imagens puderam conhecer as diferentes famílias dos instrumentos e foram feitos jogos com os mesmos onde tinham que os organizar pelas suas famílias;
- A exploração de instrumentos. Puderam contactar e explorar diferentes instrumentos e ouvir os sons produzidos por estes mesmos;
- A constituição/organização de uma orquestra. Assistiram a um concerto com uma orquestra a tocar. Na sala representaram uma orquestra, primeiro com instrumentos imaginários, usando o jogo simbólico, depois numa segunda fase com instrumentos de cartão feitos pelas mesmas. Passaram semanas a construir os seus próprios instrumentos com uma satisfação enorme.

Na sequência das atividades mencionadas, foi explorada uma pintura de José Malhoa, que tem representado uma banda filarmónica. Aprenderam o que é uma banda filarmónica e que instrumentos são utilizados. Foi feita uma comparação entre a orquestra e uma banda. Explorámos a música: “A bandinha da escola”, fizemos a nossa banda e fomos até à outra sala fazer uma demonstração da nossa banda.

Foi celebrado o Dia Mundial da Música, com a exploração da história “A loja do mestre André”: neste âmbito, trabalhámos os sons dos instrumentos, aprendemos a canção e com a canção foram trabalhados os seguintes itens: a dinâmica/intensidade, o andamento e o ritmo.

Aprenderam o que é um compositor, ouviram histórias (biografia) sobre alguns compositores, ouviram músicas compostas por estes.

Explorámos o livro de lengalengas (inclui cd) musicadas pelo Daniel Completo. Foi trabalhado: a géstica musical, batimentos, ritmo e altura.

Ao longo do ano foram introduzidas novas canções onde foi trabalhado a interpretação e foram também introduzidos diferentes estilos de música: clássica, hip hop, rock, popular, etc...enquanto trabalhávamos outras expressões. Paralelamente, enquanto brincávamos, tínhamos o rádio ligado, para que desta forma tivessem a oportunidade de ouvir diferentes géneros musicais.

2.3.2. Dança

Houve várias conversas formais e informais em grande grupo, sobre o tema: danças, onde pudemos constatar que a maior parte das crianças só conheciam o ballet e o que veem os pais dançar nas festinhas da aldeia. Foi feita uma pesquisa na internet com as crianças sobre as diferentes danças.

Nas aulas de educação expressivo-motora foram realizados vários exercícios, explorados jogos tradicionais e foram feitas algumas aulas de movimento corporal. Numa dessas aulas foram trabalhados o espaço e as relações através da temática círculos. Inicialmente cada criança descobriu como poderia representar círculos individualmente e depois o mesmo exercício a pares. Este tema foi iniciado com a exploração de uma obra de arte de Kandinsky, onde este representa diferentes círculos.

Foram feitas pequenas coreografias na sala onde trabalhámos o tempo e o espaço.

Assistiram, no auditório do Colégio São João de Brito em Lisboa, a um bailado: *A História de Giselle*, de Theophile Gautier.

Quando foi explorado o quadro “*O baile*”, de Paula Rego, organizámos um baile na sala de aula. Aproveitámos também algumas coreografias feitas ao longo do ano para apresentar aos pais na festa de encerramento do ano letivo. As crianças dançaram três géneros diferentes: Bailado “A dança das flores”; Hip Hop “Waka waka” de Shakira; e danças populares (rancho folclórico).

2.3.3. Teatro

Fizemos uma visita ao Museu do Teatro e ao Museu do Traje, em Lisboa onde foi possível demonstrar aos alunos a importância destas visitas. Assistiram também a uma peça de teatro: “Canela, ovos e verdade”, no teatro Tivoli em Lisboa e a uma outra peça, encenada pela companhia Animateatro, que veio representar no Salão Paroquial do Vilar: “*Os cães*”.

Foram feitas algumas experiências na sala com as vozes. A educadora pedia às crianças para dizerem uma pequena frase dando indicações, exemplo: a chorar; zangado; a rir; cansado, etc... Foram explorados alguns jogos e foi dada grande importância ao jogo simbólico, enquanto as crianças brincavam nos diferentes cantinhos.

Explorámos algumas histórias (Capuchinho Vermelho; Os 3 Porquinhos; Galinha Ruiva) e surgiram pequenas dramatizações. Tivemos a oportunidade de trabalhar alguns itens tais como o posicionar e o circular em palco. Algumas crianças foram personagens, outras puderam ajudar nos cenários e nos pequenos adereços. As crianças gostaram muito de verem o resultado do seu trabalho e, como tal, chamávamos os colegas da sala 1 para verem as suas representações, e assim, também tiveram que organizar espaço para o público poder assistir.

Fizemos ainda mais actividades: no início do ano pedimos aos pais para criarem um fantoche com o seu filho⁴. No segundo período pedimos que criassem uma história para o fantoche. Cada história foi contada às crianças utilizando o fantoche. Quando se trabalhou o tema “*O Pão por Deus*” as crianças fizeram fantoches para a história “O dia do saquinho” e foram até à sala 1 contá-la às outras crianças, utilizando os fantoches feitos por eles.

⁴ Foi entregue aos pais um fantoche feito de pano-cru. Foi-lhes dito que poderiam utilizar todos os materiais que quisessem para criarem um fantoche com os filhos,

Por fim, também explorámos as sombras chinesas. As crianças desenharam, recortaram, colaram e fizeram as sombras que foram utilizados para contarmos a história “*A Sementinha*”. Em todas estas experiências foi dada especial atenção à dicção, devido a existirem algumas crianças com dificuldades na articulação.

2.3.4. Plástica

Iniciámos com a leitura do livro “*Eu sou a Marta*”, onde explorámos o corpo humano. As crianças observaram-se ao espelho e fizeram o seu auto-retrato com carvão. Aproveitámos este trabalho para explorar o tema do corpo humano, ao qual se seguiu uma abordagem às questões ligadas à família e mais tarde à habitação. Como no pré-escolar as diferentes áreas são trabalhadas transversalmente introduzimos o quadro de Amadeu Sousa Cardoso “*A casita clara - paisagem, 1915*”. A partir desta pintura trabalhamos a habitação, as formas geométricas, o cromatismo tímbrico e introduzimos um material que as crianças não conheciam e nunca tinham trabalhado: o lápis de pastel seco. As crianças adoraram esta experiência e começaram a pedir para fazer desenhos com este novo material.

Mais tarde visitámos o Museu Abílio Mattos Silva, em Óbidos, onde as crianças tiveram oportunidade de desenhar as suas próprias casas com outro material, lápis de pastel de óleo. De forma a rentabilizar a deslocação à vila de Óbidos também visitámos o Museu Municipal de Óbidos.

Quando iniciámos os temas da primavera e das plantas semeámos girassóis e a seguir foi-lhes mostrado o quadro dos “*Girassóis*” de Van Gogh. Estabelecemos com os alunos um diálogo argumentativo sobre esta obra e procuramos que se exprimissem relativamente às cores, à linha e textura utilizadas, assim como à dinâmica sugerida pelo quadro e à sua possível intencionalidade. Na sequência desta atividade as crianças desenharam girassóis com carvão e depois pintaram com aguarelas. Trabalhamos também a matemática observando outros quadros do mesmo pintor com quantidade variada de girassóis.

Para tornar estas aprendizagens mais significativas e estimular o conhecimento do património cultural e artístico como processo de afirmação da cidadania e um meio de desenvolver a literacia artística, os alunos tiveram oportunidade de visitar uma exposição no Centro Cultural de Belém, cujo tema era “*A minha primeira exposição de arte contemporânea*”. Foi muito interessante vermos o entusiasmo dos alunos pela observação das obras de arte

e apropriação de conceitos como “instalação”, “escultura” e “pintura”. Além disso, puderam ainda experimentar a representação de algumas figuras que observaram nos quadros através do seu próprio corpo. Foi feita a comparação de dois quadros (uma Natureza morta de Matisse e outra de Josefa de Óbidos) utilizando o diagrama de Venn⁵.

No seguimento da exploração do tema *A Multiculturalidade*, foi-lhes mostrado o quadro de Júlio Resende, *Série Goa*. Foi pedido às crianças para utilizarem aguarelas e pintarem meninos de outras cores.



Fig. 1 Trabalhos realizados com aguarelas por duas crianças de 5 anos

Foi criada uma *Maleta Artística* com as crianças. Decorámos caixas de cereais para cada criança e uma caixa maior para a maleta da escola. A maleta da escola continha : uma capa com imagens e informação sobre teatro; uma capa com imagens e informação sobre dança; uma capa com imagens e informação sobre música (instrumentos, orquestra, banda filarmónica, compositores, etc...) e cd com diversos estilos de música; uma capa com imagens e informação sobre expressão plástica (com as imagens das obras de arte escolhidas para os símbolos das crianças); uma tela; uma paleta; pinceis; carvão; lápis de pastel seco; lápis de pastel de óleo; aguarelas ; alguns instrumentos; informação que fomos obtendo nas diversas visitas de estudo; 3 bolsas com pedras coloridas (diagrama de Venn); 2 cordas coloridas.

5 Técnica utilizada no “Primeiro Olhar” para fazer comparação entre duas ou mais obras

3. Resultados

Com a implementação deste projeto foi possível observar que as crianças gostaram de trabalhar com vários materiais, que trabalhavam com prazer, que aprenderam várias técnicas, que se tornaram mais imaginativos e criativamente mais autônomos. Uma das crianças era bastante insegura e no início dizia sempre que não sabia desenhar, no fim do ano já tinha ultrapassado grande parte desta insegurança e revelava prazer na execução dos seus desenhos/pinturas/trabalhos.

Nas outras linguagens artísticas também foi possível observar a evolução que as crianças tiveram. Com as aulas de movimento e de expressão dramática começaram a ficar cada vez mais desinibidos e a explorar o corpo de outra forma. Também se verificaram progressos a nível da linguagem. Em relação à expressão musical as crianças reconheceram que música não é só cantar, tendo ao mesmo tempo desenvolvido o seu sentido rítmico, melódico e a apreciação de vários estilos de música.

Conseguimos que as crianças ficassem mais ricas a nível da sua cultura geral, tornando-se crianças mais expressivas, comunicativas, mais desinibidas e começaram a funcionar muito melhor como grupo.

“A Educação pela Arte procura ajudar a criança a descobrir os elos entre as emoções e a linguagem para os exprimir: a Arte.” (Sousa, 2003, p. 84)

Este projeto contribuiu para sensibilizar as crianças para o universo das artes através da familiarização com quatro áreas artísticas e desenvolver o sentido estético e artístico. Foi notória a adesão das crianças a todas as atividades propostas e ficou bem patente o entusiasmo e o interesse que elas demonstraram no seu desempenho, sendo certo que passaram a conhecer, a interpretar e a compreender melhor o mundo das artes.

Vivenciaram experiências e conhecimentos importantes para o seu crescimento e desenvolvimento, experiências que contribuíram para a sua formação enquanto pessoas mais críticas, interventivas, reflexivas e como seres que pensam e atuam.

4. Reflexão sobre as dificuldades

Sentimos muita dificuldade, pois o agrupamento só permitia uma visita de estudo por ano e foi bastante complicado conseguir convencer o executivo da importância que as saídas tinham para estas crianças. Outra dificuldade foi a

de estarmos longe de Lisboa, onde se situam maior parte dos teatros, museus, centros de exposições, etc.. sempre que realizámos uma visita de estudo tivemos que alugar um autocarro, para além de termos de pagar os bilhetes ou entradas. Sem dúvida que a cultura em Portugal fica cara e a parte financeira é sempre um assunto complicado, principalmente nestas zonas rurais. Para conseguir ultrapassar este problema, tivemos que envolver as famílias com o objetivo de angariar dinheiro para as visitas de estudo (em atividades como a venda de doce de abóbora e bolinhos feitos na escola). As outras atividades foram realizadas em contexto de sala de aula e sempre que possível, de uma forma transversal.

Outra das dificuldades sentidas foi o facto de, o material utilizado nestas salas não passar dos guaches, cola branca, lápis de cor, papel e não muito mais. Foi necessário adquirir outros tipos de materiais, tais como, pastel seco, pastel de óleo, aguarelas, carvão, folhas de papel cavalinho, etc. Estes materiais são caros e as escolas públicas têm poucas verbas para se conseguirem apetrechar, não só de materiais para a expressão plástica como também de instrumentos musicais, entre outros.

Conclusões

Na perspetiva de educadora de infância responsável pela implementação deste projeto podemos dizer, em jeito de conclusão, que esta experiência foi bastante gratificante e enriquecedora a nível pessoal e profissional. A nível pessoal porque foram muitas as pesquisas que tivemos de fazer sobre as diferentes linguagens artísticas, foram muitos os museus e outros espaços culturais que também tivemos a oportunidade de visitar e foram várias as formações na área, discussões e partilha de saberes com colegas sobre as experiências que estávamos a implementar.⁶

A nível profissional pudemos observar a evolução nas crianças sob o ponto de vista estético e artístico, houve um melhor relacionamento enquanto grupo, tornaram-se mais autónomas, independentes, imaginativas e criativas na manipulação das diferentes linguagens artísticas.

Através deste projeto foi possível trabalharmos as artes de uma forma transversal, onde todas as áreas das orientações curriculares tiveram a mesmo grau

⁶ Esta formação foi creditada pelo CFAE. Os docentes apresentaram o trabalho desenvolvido ao longo do ano aos formadores deste programa, que por sua vez apresentaram os seus relatórios à Dgide. O feedback deste programa até aos dias de hoje não chegou aos docentes que o integraram.

de importância. De uma maneira geral, as crianças desenharam, pintaram, movimentaram-se no espaço de diferentes formas e gostaram de ouvir/ produzir música. Todas estas atividades fizeram e fazem parte do dia-a-dia das crianças no Jardim de Infância. A diferença que se verificou, com a implementação e desenvolvimento de um projeto desta natureza e dimensão, teve a ver com a intencionalidade pedagógica atribuída pela educadora e o reflexo da mesma nas crianças que viveram um ano tão enriquecedor em experiências e vivências, tão significativas do ponto de vista artístico e estético. Podemos afirmar que as crianças viveram muito intensamente todas as atividades atrás descritas, pois são ávidas de conhecimento, e ao participarem ativamente em todas as experiências a sua formação ficou mais completa e, acima de tudo, despertou nelas o gosto por aprenderem ainda mais, ficaram mais sensibilizadas para diferentes tipos de arte, aumentando a consciência de si, dos outros e do mundo que as rodeia.

Bibliografia

- Branco, M^a Eugénia (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Estúdios Horizonte
- Brito, Maria José; Godinho, José Carvalho (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Civit, Lurdes & Colell, Sandra (2004). *EducArt. Intervención educativa y Experiación Plástica, Educación Social*. núm. 28, pp. 99-120
- Ferreira, Sueli (2001). *O ensino das artes, construindo caminhos*. Campinas: Papirus Editora
- Gonçalves, Rui; Fróis, João Pedro; Marques, Elisa (2011). *Primeiro Olhar*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, José; Vieites, Manuel; Lopes, Marcelino de Sousa (2014). *As Artes na Educação*. Editor Intervenção.
- Read, Herbert (1973). *Educacion por el arte*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Santos, Arquimedes (1977). *Perspectivas Psicopedagógicas*. Lisboa: Estúdios Horizonte
- Santos, Arquimedes (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Estúdios Horizonte
- Silva, M. Isabel (2002). *Orientações curriculares para o pré-escolar*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação

- Sousa, Alberto B. (1979a). *A dança educativa na escola*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, Alberto B. (1979b). *A educação pelo movimento expressivo*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Webgrafia

<http://www.dgidc.min-edu.pt/eea/>

<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>

A EDUCAÇÃO PELA ARTE

A importância da música na educação das crianças

Joana Pedrosa

«O objectivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade» (Sousa, p.18, 2003b).

Resumo

Sendo a música uma linguagem universal é importante que exista uma sensibilização, desde muito cedo, para o mundo dos sons e dos ritmos, estimulando o sentido crítico e estético das crianças. Qual é afinal o lugar da arte na educação? É a música fundamental para o desenvolvimento das crianças? O objectivo deste artigo passa por demonstrar que as artes são essenciais no percurso educativo e de vida das crianças, bem como reflectir sobre os inúmeros benefícios da música no desenvolvimento intelectual, emocional, artístico, psicológico e social das crianças.

Palavras-chave: arte, crianças; educação; música;

Considerações iniciais

As artes como parte integrante da Educação têm-se tornado cada vez mais acessíveis na sociedade e consideradas de grande importância e insubstituíveis. Porém, ainda existem inúmeras questões que põem em causa o valor das artes na educação, tratando as disciplinas artísticas como secundárias e até como aquelas em que a nota não conta, porque não interessam para a média e para entrar futuramente numa universidade. “Esquecer as artes e as humanidades nos novos *curricula* é o equivalente ao suicídio sociocultural” (Damásio, 2006). Todos entendemos esta afirmação de António Damásio, contudo, em Portugal, ainda existe esta grande secundarização das artes em contexto educativo, descreditando que, as expressões artísticas, nomeadamente a música, contribuem para a formação do carácter, para a estruturação do pensamento e para a formação cívica e cultural das crianças.

Este artigo pretende refletir sobre a educação pela arte e salientar com mais detalhe a importância da música na educação das crianças. Destacados psicólogos como *Davidson y Scripp* ou David Hargreaves, chegaram à conclusão que a musicalidade constitui uma das capacidades mais valiosas do ser humano e consideram que a primeira infância é a etapa propícia para o seu desenvolvimento. Também na idade escolar a música se destaca como uma disciplina que desafia as crianças a estimularem a sua imaginação, a conhecerem o seu corpo e a utilizarem a música como forma de socialização e integração em grupos. Gifford (1988) refere que a música tem vários propósitos, pois é uma linguagem que formula significações pelo som, [...] ela também oferece outros benefícios, como interação social e, através de processo de transferência, desenvolve certas qualidades, como concentração, memória e coordenação física [...] a música apresenta potencial integrador, embora seja uma forma ímpar de conhecimento que oferece modos distintos de interação direta do som. (Gifford, 1988, p. 118). A música aparece no âmbito escolar como uma das únicas formas de a criança se expressar livremente e de criar sem limites. Segundo Gloton & Clero (1976:181) “Despertar a criança para a música é suscitar nela a vontade de cantar, de ouvir, de criar livremente”. As artes incitam o processo criativo que ajudará as crianças a ultrapassar dificuldades e possíveis problemas nos níveis de comunicação e socialização e a utilizarem a arte, mais especificamente a música, como veículo de conhecimento e desenvolvimento pessoal. *“As artes são elemento indispensável no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.”* (Ministério da Educação, 2001, p.149.)

Educação pela Arte

Existiram no passado, em Portugal, alguns estudos, que relacionam a problemática das artes na educação. No final do séc. XIX, Adolfo Coelho realçou o valor educativo das artes considerando mesmo “o ensino artístico como um elemento essencial na formação do homem”. Alguns pedagogos, como Luís António Verney, Ribeiro Sanches, Almeida Garrett e João de Deus, entre outros, foram pioneiros na integração das artes no contexto educativo. João de Barros, por exemplo, possibilitou a introdução do Canto e do Desenho nos currículos durante os primeiros anos da República. Nos seus escritos “revela,

pelo pensamento e pela ideia, ser um prestigioso educador, um educador poeta, um poeta-educador.” (Nunes, 1996, p. 6). Arquimedes da Silva Santos em 2000, afirma que os assuntos ligados à arte, educação, educação estética, educação artística, ensino artístico, arte infantil já eram discutidos antes da proposta defendida por Herbert Read.

Atualmente é surpreendente ver desaparecer no nosso país a esperança por escolhas mais livres, considerando mesmo o desinteresse e o desinvestimento nas Artes. A Plataforma das Artes considera, que os valores anunciados pelo Governo no Orçamento de Estado de 2011 para a área da Cultura indiciam um “desinvestimento” e “definitivo abandono” da criação artística¹. As alterações programáticas introduzidas recentemente por Nuno Crato, levaram ao empobrecimento progressivo do nosso sistema de ensino que sabemos ser uma das únicas formas das crianças e dos jovens se afirmarem pela diferença e pela criatividade. Como já defendia Platão, as artes na educação geram manifestações de tolerância, solidariedade e inovação, e falta isso à nossa sociedade, aos nossos jovens e às nossas crianças. Read afirma que a educação pela arte deve integrar todas as formas de arte: teatro, música, fotografia, dança, entre outras, facultando às crianças novas experiências, novos conhecimentos e uma maior sensibilidade perante a realidade. Na música, particularmente, Herbert Read (1966) concorda com Platão, acha que devemos conceder importância à educação que estimule o sentido do ritmo e da harmonia.

A importância da música no desenvolvimento das crianças

Com a música é possível criar várias dinâmicas que têm como objectivo o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo. “Fazer música é uma actividade muito absorvente que envolve o corpo, a mente, o sentimento do eu e a compreensão dos outros.” (Trevarthen, 2008, p.13).

A criança passa por diversas fases a nível musical, desde que nasce, que ajudam ao seu desenvolvimento cognitivo, auditivo e social. Segundo Gordon (2000:308) “Cantar, mover-se e ouvir musica em tenra idade parece ser benéfico para um bom desenvolvimento linguístico, assim como para o desenvolvimento musical.” É importante relacionar o domínio musical com o

¹ <http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/plataforma-das-artes-condena-desinvestimento-e-abandono-da-criacao-artistica-1463901>.

da linguagem, compreendendo o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons e explorar o carácter lúdico das palavras.

Com o intuito de desenvolver a sensibilidade estética no domínio da música, espera-se que o ato de tocar instrumentos estimule os diferentes sentidos, desenvolva a coordenação motora, utilizando o corpo como instrumento, criando uma correspondência entre melodia e ritmo.

O movimento produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música, apelando para o funcionamento em grupo e para a socialização.

A exploração das características dos sons passa também por escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos, neste caso, da natureza (água, vento, sons de animais...).

Assim, quando se recorre a técnicas de *saber fazer* é necessário ter presente que a música constitui um processo dinâmico que desenvolve a criatividade, promove a autodisciplina, desperta a consciência rítmica e estética e favorece a socialização.

A música influencia também a vida social da criança. As músicas que ouvem estão presentes na sua cultura, nas lengalengas, nas canções, nas brincadeiras, determinando assim um grupo social ao qual pertencem. A música tem a característica única de nos suscitar emoções, rir, chorar, lembrar pessoas, momentos, memórias, facilitando desta forma a aprendizagem global e evidenciando a individualidade de cada um. Segundo Torres, as melodias dão a possibilidade de tratarem diferentes temas – “Elas falam da natureza, do amor e da morte, das relações familiares e sociais” (Torres, 1998: 22), dando à criança uma visão do mundo, potencializando as suas capacidades e criando uma ligação muito próxima entre os temas, os seus problemas e as canções.

A música é uma arte complexa, que necessita do uso de muitas capacidades físicas, mentais, sensíveis e emocionais. Também por esse motivo, é acessível a todas as faixas etárias. Desde um bebé que se sente atraído pela música e se expressa ao ouvir sons com movimentos e balbucios, até a um idoso, que encontra na música o seu conforto e as suas memórias.

No geral, a música deixa as crianças felizes e cria espaços e tempos felizes. Desta forma vão sentir-se mais livres e mais confiantes para criar, para compor, para cantar, para tocar e para inventar, explorando o espaço que as rodeia.

Relação das crianças com a música

A “(...) criança tem em si música espontânea, que só deseja tornar-se sonora. Se ajuda a criança a expandir a música que tem em si, far-se-á dela um ser não só melhor e mais nobre, mas também mais feliz.” Souriau (1976, p.289). As músicas para crianças, normalmente, são felizes. Quando se trabalha com crianças e música as experiências desenrolam-se em sensações de alegria e felicidade. Em descobertas, emoções e aprendizagens.

Mas será a música na infância só isto? Um conjunto de emoções e sensações que são obviamente visíveis e conhecidas por todos? A música na infância apresenta fundamentos que irão construir uma futura aprendizagem musical, e devem ser uma tarefa de educadores e pais. Estas experiências devem ser integradas numa rotina diária, desenvolvendo desta forma atitudes relacionadas com criação e partilha musical. “A música, nesta fase, tem uma enorme importância, pelo facto de as crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som” referem Hohmann & Weikart (2004:658).

O gosto pela música é algo natural nas crianças, gostam de cantar, gritar, bater palmas, bater os pés, e sentem-se atraídas pelo mundo dos sons e dos ritmos. Este gosto desperta nas crianças todos os sentidos e desenvolve a sua memória e atenção. Sousa (2003:21) considera que, quando “a criança canta, grita, ri, bate palmas, com os pés, corre, salta e dança, efetua estas atividades porque disso tem necessidade. Há uma força motivacional que a impele para tal”, ou seja, “os jogos musicais e corporais das crianças, espontâneos e simultâneos têm a sua razão psicobiológica”.

A música chega às crianças atualmente com muita facilidade, por rádio, telemóvel, internet, mp3, aproximando as crianças de vários estilos, várias línguas e várias culturas. “Com as canções, a criança pode aprender os aspectos musicais, como também perceber melhor a sua língua materna (estrangeira (s), numa fase mais avançada) e ainda saber interpretá-la e usá-la corretamente” (Silva, 2012, p.26).

É importante reconhecer que esta aproximação contribui para o enriquecimento pessoal e para o desenvolvimento da personalidade de cada criança, bem como para a autoconfiança e autoestima.

O educador é um modelo a seguir pelas crianças, uma pessoa que as influencia pessoal e socialmente. Uma das suas funções é dar a descobrir à criança repertório musical de qualidade e diversidade. Desta forma, as crianças am-

pliam o seu conhecimento cultural e social, descobrem novas canções, novos ritmos e novos instrumentos, que contribuirão para um ser humano mais rico e completo. No repertório, é importante que constem músicas tradicionais, que aproximam a criança da sua realidade local e social e não deixam cair em esquecimento tradições.

A música é uma ferramenta crucial na aprendizagem de regras sociais através de jogos de roda, filas *indianas*, diferentes posições, danças de roda, onde encontram situações de perda, de escolha, de decepção ou de dúvida. Estas regras sociais, em conjunto com capacidades físicas, motoras, emocionais e sociais adquiridas através da infância, vão ser factores importantes na passagem para a idade escolar, onde a música ocupa lugares e ambições diferentes

Percepções musicais na idade escolar

Ao fazer uma análise às Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico (Vasconcelos, A. Â., 2006) percebemos que “O desenvolvimento da literacia musical constitui-se como o grande objectivo do ensino da música no 1º Ciclo do Ensino Básico. Além de significar uma compreensão musical determinada pelo conhecimento da música, sobre música e através de música, engloba também competências da leitura e escrita musicais”. É preciso despertar, motivar, organizar ideias e apontar caminhos de mudança.

Nesta fase, as crianças aprendem muito fazendo, sendo a música uma área em que elas podem criar e imaginar livremente. As aprendizagens incidem na voz, no corpo, nos movimentos, na criação de pequenas performances e na aprendizagem de alguns instrumentos, principalmente instrumentos Orff. Para Carl Orff, o ritmo é a base para a melodia, e ambos estão relacionados com o corpo: o ritmo com o movimento, e a melodia com a fala. (Bomfim, C. C., 2012). Na escola desenvolvem experiências artísticas que lhes trazem equilíbrio emocional e que lhes desenvolvem potencialidades a nível afectivo e social.

Gifford (1988) enumera algumas funções que a música pode assumir na educação musical escolar, “São elas: música como diversão e prazer; música e educação para o lazer; música e transferência do saber; música e integração; música como agente socializante; música como herança cultural; música como autoexpressão ou expressão das emoções; música como linguagem; música como conhecimento; música como educação estética” (Gifford, 1988,

citado por Hummes, 2004, p. 57). A música na escola deve possibilitar experiências de exploração musical da voz e do corpo e de repertório e instrumentos diversificados.

Para Gordon (2000), “embora a música seja uma literatura e não uma linguagem, as crianças aprendem música de uma forma muito semelhante à que aprendem a língua”. Esta relação entre a aprendizagem de uma língua e a música pode ser um excelente vínculo na relação com outras disciplinas, português, inglês, matemática, ciências, entre outras, sendo uma mais-valia para os alunos e também para os professores. E a criatividade pode ser transformada em habilidade e em atitudes através de projetos e programas que envolvam ativamente as crianças e as façam parte integrante dos mesmos. Toda esta envolvimento gera nas crianças uma atitude positiva perante a escola, os colegas e os professores, criando novas motivações e interesses, aumentando a confiança e fazendo a criança parte ativa da sociedade e do seu meio envolvente. Estudos referem que a participação em actividades musicais, nomeadamente extracurriculares na escola elevam o grau de identificação dos alunos com a sua escola (Lamont, A. M., Hargreaves, D. J., Marshall, N. & Tarrant, M., 2002; Milhano, S. Pacheco, L., 2007).

A música é possivelmente a única arte que mobiliza uma atitude e um comportamento, que é escutar. Quando eu digo escutar não falo em ouvir. Para escutar é preciso concentração, atenção e focalização. A importância das artes na escola, no caso da música, é que ela é o único lugar em que o sensível e o cognitivo são absolutamente a mesma coisa. (Favaretto, 2012, p. 55). Depois de escutar, a criança deve cantar muito e ouvir outras pessoas cantar para ela, tal como os pais e os professores. A criança deve ouvir vários tipos de canções, em várias tonalidades e com diversos andamentos. Só assim construirá uma correcta educação auditiva e poderá desenvolver melhor o seu raciocínio crítico. Por fim, questiono-me se está a escola de hoje preparada para um ensino da música direccionado para o futuro. E o que é o futuro com a ajuda da música? Criar jovens mais empreendedores, com pro-atividade e criatividade, com ambições e com espírito crítico e sentido estético. Respeitando a condição consagrada por Lei do direito à educação e à cultura, devemos apoiar os que se manifestam para reforçar o valor das artes e da música na educação e que acreditam que o futuro da cultura e das artes do país depende do ensino artístico das crianças e dos jovens de hoje.

Notas Finais

“A música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre pólos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro (CNEB, 2001: 165).”

Ao longo deste texto é efetuada uma abordagem ao cenário em que vivemos hoje em dia, no que concerne à educação pela arte e concretamente à música. Se considerarmos a evolução da educação musical ao longo dos tempos, denotamos que essa evolução não se manifesta nos currículos escolares. É notório o contributo das artes na educação, nomeadamente a música, acreditando que podem construir alicerces firmes que possibilitem as crianças e os jovens de criar, de inovar, de improvisar e de crescer, numa escola aberta e livre a estas mentes criativas.

Na música, os educadores devem estimular desde cedo as crianças para o escutar, para o sentir, repetir, criar, entre outros, e devem proporcionar-lhes o melhor ambiente físico para que o façam.

À escola confia-se a prática de dinâmicas, exercícios livres, a exploração de voz, do corpo e dos espaços. A criança precisa de estímulos, de movimento, gestos, canções, trava línguas, lengalengas, precisa que a desafiem e a despertem para novos conhecimentos, só assim ela construirá vivências artísticas, estéticas e culturais. Por outro lado, o movimento das crianças é essencial para que elas tenham percepção do seu corpo, tal como o canto e os ritmos, facultando-lhes ainda uma percepção do espaço e do tempo.

“Em termos de desenvolvimento rítmico de uma criança é fundamental que antes de qualquer atividade de coordenação motora fina, ela possa ter explorado o espaço circundante com movimentos fluidos, livres e flexíveis» (Rodrigues, 2003: 47).

Em Portugal, creio que os governantes não se parecem ter consciencializado ainda do valor da música na educação nem no desenvolvimento humano. No resto do mundo, investigadores continuam a publicar artigos e teses que dão conta deste valor inegável da música como parte da educação. Espero que nem professores, nem músicos deixem que a educação musical e a arte na educação esmoreçam, pelo contrário, que a música seja reconhecida, valorizada e utilizada todos os dias.

Por outro lado, ficamos com a ideia que o nosso país pode ser um lugar de oportunidades e de mudanças, e por isso, acreditar que as artes um dia ganhem aqui o lugar que merecem, e que as crianças e os jovens precisam.

Referências bibliográficas

- Vasconcelos, Teresa (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Loures: Ministério da Educação e da Ciência- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bomfim, C. C. (2012). Pensadores do início do século XX: breve panorama. *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações.
- Brito, J. C. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Educação, M. D. (2001). Educação Artística. In *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.
- Gifford, E. F. (1988). An Australian rationale for music education revisited: a discussion on the role of music in the curriculum. In, *British Journal of Music Education*, v. 5, n. 2, p. 115-140.
- Gordão, J., Allucci, R., Molina, S., & Terahata, A., (2012). *A música na escola*. São Paulo: Ministério da Cultura e Vale.
- Milhano, S. (2008). *A Prática Musical: Educação, Cultura e Inovação*. Caldas da Rainha: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria. Revista de Animação e Educação, n.º 3.
- Nunes, M. (1996). *João de Deus*. Lisboa: Associação dos Jardins Escolas João de Deus.
- Oliveira, M. & Milhano, S. (org.). (2010). *As Artes na Educação- Contextos de Aprendizagem promotores de criatividade*. Leiria: Folheto Edições e Design. In Oliveira, M. & Milhano, S.
- Pereira, J., Vieites, M., & Lopes, M. (2014). *As Artes na Educação*. Chaves: INTERVENÇÃO- Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Portugal. (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. P. Abrantes (Ed.).
- Read, H. (1943). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Reis, C. M. (2012). *A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto Tum-Tum*. Lisboa, pág.32-42.

- Vasconcelos, A. Â. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Vasques, A. P. (2014). *Educação Artística para um Currículo de Excelência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veríssimo, I. M. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar*. Beja: Escola Superior de Educação de Beja - IPB.

Referências da Internet

Jornal Público (2010). *Plataforma das Artes condena desinvestimento” e “abandono” da criação artística*. Disponível em: <http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/plataforma-das-artes-condena-desinvestimento-e-abandono-da-criacao-artistica-1463901>. [Consultado em 10-09-2015]

A importância da Educação Artística na formação da criança e a reestruturação curricular no 2º Ciclo do Ensino Básico

—
Maria Antonieta Marques Lopes
—

Resumo

Com este artigo pretende-se refletir sobre a importância da Educação Artística e respetiva contribuição na formação das crianças e adolescentes em termos de desenvolvimento da imaginação, criatividade, perceção e sensibilidade estética. Neste âmbito será feita uma abordagem ao nível da Educação Artística no 2º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. É nossa intenção perceber até que ponto a reestruturação das metas curriculares das referidas disciplinas vem ou não subscrever a importância da educação artística.

O professor tem um papel fulcral, porque está no terreno a trabalhar diretamente com a criança. Apesar das restrições com que se depara (programas desadequados e limitações em termos de recursos humanos e materiais), só o professor conseguirá ter consciência das necessidades das crianças e conduzir o trabalho pedagógico de acordo com os objetivos da educação artística. Ir ao encontro das necessidades e motivações efetivas das crianças, proporcionando um trabalho criativo, promotor da linguagem artística e consequentemente tocar nos seus corações para que esta mesma linguagem faça parte das suas vidas será a maior conquista do professor – e com certeza teremos crianças mais felizes e preparadas para o futuro.

Palavras-chave: Criatividade, Educação Artística, Educação Tecnológica, Educação Visual, Imaginação, Perceção, Sensibilidade Estética.

Introdução

Com este artigo ambiciono refletir sobre a importância da Educação Artística e respetiva contribuição na formação das crianças em termos de desenvolvimento da imaginação, criatividade, perceção e sensibilidade estética. “A oportunidade dada à criança pequena para desenhar ou pintar algo que vem do íntimo ajuda a criar bases para o desenvolvimento do conceito do eu” (Lowenfeld, cit. por Rodrigues, 2002, p. 2). Decorrente da minha experiência enquanto professora de disciplinas artísticas, de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, tenho como finalidade refletir sobre o papel da educação artística no ensino, nomeadamente nos seguintes pontos, que tentaremos responder mais à frente:

- a) Como tem sido conduzida e definida pelo Ministério da Educação, nomeadamente no que concerne a revisões na estrutura curricular das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica?
- b) Está a ir ao encontro dos verdadeiros objetivos da educação artística?
- c) As reformulações dos últimos anos têm sido uma mais-valia para os intervenientes diretos, professores e alunos?

Por fim,

- d) Qual deverá ser o papel do professor para travar a secundarização ou mesmo a destruição da presença da linguagem/expressão plástica?

De acordo com a minha perceção pessoal, que advém da minha experiência e do que observo no contexto da minha prática docente, creio que no geral é reconhecida a importância da educação artística, no entanto, em Portugal continua-se a privilegiar a teoria e a não defender e concretizar na prática o que é verbalizado e definido, por razões culturais, sociais, económicas e políticas. Verificam-se incoerências nas práticas educativas e provavelmente por isso temos um país e um conjunto de políticas que secundariza a educação artística e dá mais enfoque às disciplinas consideradas nucleares (português, matemática

e ciências). Contudo, começamos a encontrar uma comunidade escolar mais sensível e receptiva, valorizando a educação artística e os seus contributos na formação das crianças e jovens.

A importância da Educação Artística

A expressão e ideologia da palavra educação vem do latim, *ex ducere*, que significa conduzir, fazer, desabrochar, desenvolver (Fernandes, 1990). Esta será numa primeira instância, um processo que visa algo ou a própria aquisição de algo, por parte de um educando. É uma educação da vida e uma vida de educação, com um conjunto de influências do ambiente, dos outros e demais relações intrínsecas, podendo inclusivamente transformar o comportamento da criança que as vive e as experimenta (Arinella, Gossot, Rolland e Roussel, 2000, cit. por Fernandes, 1990).

Segundo o art.73.º, 2., da Constituição e o art.º 2.º, 4 e art.3º, b) da Lei de Bases do Sistema Educativo), «Educação Artística» refere-se a uma educação com objetivos promotores do desenvolvimento harmonioso da personalidade, nos diferentes níveis - biológicos, afetivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade. Educação esta que deverá ser rica em vivências culturais no âmbito das letras, das ciências e das artes (Sousa, 2003).

Esta dimensão já foi demonstrada por uma série de experiências efetuadas pela Fred Foundation¹ (1995), nas quais ficou provado que a Educação Artística é essencial na formação da criança – “(...) nas escolas que apenas praticam modelos de educação cognitiva (letras e ciências)” verificaram-se mais problemas de aprendizagem e psicológicos (Sousa, 2003, p.62). O mesmo autor refere outros investigadores como Coopersmith (1976) e Harter (1978) que apontam aspetos da Educação Artística como «variáveis significativas» para o aumento da “...Autoestima, Auto percepção e Auto-realização, extremamente profícuos no robustecimento do «self», no modo de estimular e motivar as crianças para as atividades escolares e como ajuda inestimável na conquista do sucesso escolar, bem como na fortificação do adolescente na sua luta contra as tentações que podem desviá-lo para caminhos como os do fumo, do álcool e da droga” (Sousa, 2003, p.62).

São objetivos da Educação Artística (Decreto-lei n.º344/90, pp. 4522-4523):

1 <https://faculty.fuqua.duke.edu/~jglynch/Ba591/Session01/Kerlinger%20Ch%202>

- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado;
- b) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade criativa;
- c) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com atividades de natureza artística.

A Educação Artística e o desenvolvimento da imaginação, criatividade, percepção e sensibilidade estética

O desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da percepção e da sensibilidade estética são alguns dos objetivos da Educação Artística. No entanto o atual modelo de ensino para o 2º ciclo do Ensino Básico está a impedir a sua fruição nas crianças e a dificultar o envolvimento das mesmas. Considero pertinente definir tais conceitos, de forma a compreender a sua importância e a necessidade de potenciar tais competências através de uma Educação Artística sustentada.

A imaginação é a representação da realidade ou dos objetos, a qual implica uma capacidade de criar imagens mentais e poder pensar além da própria realidade, inovando-a. A imaginação permite à criança conceber um mundo imaginário. É assim uma imaginação produtora e que pode enriquecer o seu espírito. Com a Educação Visual/Expressão Plástica a criança tem acesso a diferentes situações, que estão para além da experiência imediata e que lhe permitem exercitar diferentes leituras, dando consistência à experiência de perceber, sentir e pensar e criando imagens internas que se combinam para representar essa experiência.

Já a criatividade e segundo Sousa (2003), “...é uma potencialidade latente, há que possibilitar através de meios e motivações adequadas, a passagem deste poder criativo à ação criativa, ou seja, à criação” (Sousa, 2003, p.196). Estimular a criatividade levando a criança a confiar nas suas possibilidades de realização, levando-a a descobrir a criação através da exploração de diferentes materiais/técnicas, é o que se pretende na formação de uma criança, de forma a no futuro

ser um indivíduo capaz de reagir perante o desconhecido, “através de uma constante adaptação às novas formas, de uma constante invenção de novos processos e de uma constante colaboração e cooperação social” (Sousa, 2003, p.197). Mas, não é só através do contacto e manuseamento que a criatividade está intimamente ligada à Educação Visual/Expressão Plástica: esta ligação também ocorre em momentos de expressão espontânea; nos momentos de improvisação durante o processo de criação artística e na procura de soluções originais para as questões que vão surgindo.

No que se refere à percepção, o simples manuseamento, utilização da mente para trabalhar as mãos, com materiais plásticos ou através do amassar argila ou perceber diversas texturas, provoca reações profundas ao nível sensorial. O crescimento e desenvolvimento das percepções incluem igualmente a percepção do espaço. Ao coordenar os movimentos corporais, motricidade fina e movimentos mais abrangentes, utilizados no manuseamento de materiais, estamos a fomentar uma base sólida a nível da percepção espacial.

Por último e não menos importante, a sensibilidade estética faz desenvolver na criança a capacidade de produzir expressão e como tal, ao expressar-se de forma una e coesa, a mesma irá perceber o mundo como um todo para posteriormente poder fazer a respetiva representação. A sensibilidade estética desenvolve-se na criança através: do seu contacto mais ou menos frequente com obras de arte; do experimentar leituras de diferentes formas visuais; do conhecer e aplicar os elementos visuais/regras de representação gráfica e pela realização de exercícios plásticos – a arte compreende a organização harmoniosa das formas e das cores. O treino destas duas formas de organização, desenvolve a organização dos pensamentos e dos sentimentos.

Revisão da estrutura curricular nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica

No âmbito deste artigo proponho uma abordagem teórica da mais atual revisão da estrutura curricular imposta pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC). Algumas das grandes alterações realizadas foram o desmembramento da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT) em Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET) e a aplicação de novas metas curriculares.

No que concerne à primeira alteração referida, o programa da disciplina de Educação Visual e Educação Tecnológica foi aprovado pelo Despacho n.º 124/

ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República, 2.a série, n.º 188, de 17 de agosto. Foi descrito em dois volumes: Organização Curricular e Programas (vol. I) e Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem (vol.II), de 1991. (Anexo I.10)

O programa foi criado em função de uma nova disciplina que, num contexto específico, fruto de uma junção das disciplinas de Educação Visual e Trabalhos Manuais, nasceu uma área pluridisciplinar de educação artística e tecnológica, a disciplina de EVT. Destinada ao 2º Ciclo do Ensino Básico, tinha o intuito de “estabelecer a transição entre os valores e as atitudes que se pretende promover ao longo de toda a escolaridade obrigatória”. “A natureza da disciplina foi fundamentalmente orientada para a prática, baseando a sua ação educativa num alinhamento com os quatro pilares da educação para o século XXI, enunciados no relatório da Unesco (Delors, 1996): o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.” (Urbano & Branco, 2009).

No Programa de Educação Visual e Tecnológica, Organização Curricular e Programas – (volume I, 1991, pág. 195.8) a gestão do programa possibilitava que qualquer das áreas de exploração ou dos conteúdos pudessem ser abordados ao longo do 2º Ciclo do Ensino Básico. O tratamento dos conteúdos era feito no contexto das unidades de trabalho, sendo a Prospeção do Meio a base de trabalho apropriada para a EVT, visto estar em causa a formação do cidadão atuante no seu envolvimento. O desenvolvimento das Unidades de Trabalho (UT) centrava-se em situações/problemas com o meio, que originassem interesse nos alunos, despertando a sua curiosidade e a pretensão na descoberta e no entender do seu funcionamento e na experimentação destas aprendizagens. Alguns dos conteúdos a abordar na disciplina eram: energia; espaço; estrutura; forma; volume; geometria; luz/cor; material; medida; movimento; meios e técnicas de expressão; comunicação; trabalho; entre outros. Articulados aos conteúdos mencionados existiam três campos de intervenção para a organização e planificação das atividades de ensino/aprendizagem: o ambiente; a comunidade e o equipamento.

As finalidades descritas como fundamentais da disciplina foram definidas com o intuito do desenvolvimento da perceção, da sensibilidade estética, da criatividade, o desenvolvimento da capacidade de comunicação, do sentido crítico, de aptidões técnicas e manuais, do entendimento do mundo tecnológico,

do sentido social, o desenvolvimento da capacidade de intervenção e resolução de problemas. A planificação das unidades de trabalho deveriam permitir uma flexibilidade na ação a desenvolver, possibilitando uma melhoria gradual na estrutura. Para organizar a estrutura, o professor devia ter em conta os seguintes fatores: o nível etário dos alunos, quer em relação aos conhecimentos e interesse pelos assuntos; os objetivos gerais relativamente a atitudes, valores, aptidões e conhecimentos; as áreas de exploração; as circunstâncias e recursos existentes na escola, ou fora dela, e que pudessem ser utilizados. À medida que os problemas práticos a resolver se colocassem e os interesses dos alunos se polarizassem, definir-se-iam, numa corresponsabilização de professores e alunos, os objetivos do trabalho: os conteúdos a desenvolver e os recursos a utilizar.

Em 2012, no âmbito da Revisão da Estrutura Curricular, o MEC comprometeu-se a definir objetivos claros, rigorosos, mensuráveis e avaliáveis, através da elaboração de novas metas curriculares. O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 05 de julho (anexo I.15), “estabelece os princípios orientadores da organização, da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir, das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário”. As medidas decretadas neste diploma, visaram alguns aspetos: a atualização do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, que se concretiza no reforço de disciplinas ditas fundamentais, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, a História, a Geografia, as Ciências Físico-químicas e da Natureza. Entre outros, surge a alteração da disciplina de EVT, a qual é desmembrada em Educação Visual e Educação Tecnológica. Onde é definido que cada disciplina terá o seu próprio programa e cada uma com um só professor. Na Secção II, artigo 8º são aprovadas as matrizes curriculares do 2º Ciclo do Ensino Básico constantes dos anexos II do mesmo diploma. No capítulo I, n.º 3 do artigo 2º, do mesmo diploma “os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologadas por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação”.

O Despacho n.º 10874/2012, publicado no Diário da República, n.º 155, série II, de 10 de agosto de 2012 (Anexo I.16), procedeu a homologação das Metas

Curriculares aplicáveis ao currículo do Ensino Básico das áreas disciplinares e disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica. As Metas Curriculares identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino. Sendo específicas de cada disciplina ou área disciplinar, as Metas Curriculares identificam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição. São meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino, incluindo a produção de materiais didáticos, e constituem-se como referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as provas finais de ciclo e exames nacionais. As Metas Curriculares objeto do referido despacho constituem-se como orientações recomendadas para as disciplinas anteriormente mencionadas do currículo do Ensino Básico no ano letivo de 2012-2013.

O Despacho n.º 15971/2012, publicado no Diário da República, n.º 242, série II, de 14 de dezembro de 2012 (Anexo I.17), define o calendário da implementação das Metas Curriculares, sendo que para as áreas disciplinares de EV e ET no Ensino Básico a obrigatoriedade inicia-se a partir do ano letivo 2013-2014. No documento oficial das metas curriculares, estas “sustentam um ensino em que a ampliação do conhecimento é um dos fatores diferenciadores. Proporcionam o enriquecimento de conteúdos - que no contexto cultural dizem respeito a crenças, costumes e hábitos adquiridos pelo Homem como membro da sociedade; no contexto científico referem-se a informação baseada em princípios certos e comprovados; no contexto experimental dizem respeito aos conhecimentos adquiridos através da prática, ensaios e tentativas, e no contexto da logística referem-se a organização e gestão de meios e materiais necessários a uma atividade ou ação.”

As Metas Curriculares estão organizadas por quatro Domínios: Técnica, caracterizado por ações de carácter sistemático e metodológico que têm como objetivo a aquisição de conhecimento prático; Representação, caracterizado por ações de exposição expressivas, permitindo registar, comunicar e visualizar de modo racional e conciso; Discurso, caracterizado por ações de encadeamento de factos e acontecimentos que se alegam ao que se quer comunicar/significar; e, por último, Projeto, caracterizado por ações coordenadas e interligadas

desenvolvem-se com o intuito de cumprir um objetivo específico envolvendo ações de análise dos requisitos e dos recursos disponíveis. Segundo os documentos oficiais das metas curriculares de EV e ET, as metas apresentam uma estrutura de complexidade programada, estão estruturadas por ano letivo e os seus conteúdos desenvolvem-se segundo três eixos de complexidade, horizontal, vertical e domínio. “O eixo horizontal projeta-se ao longo dos anos e evidencia a articulação entre os objetivos gerais. O eixo vertical projeta-se ao longo de um ano específico e evidencia a articulação entre os domínios. O eixo do domínio projeta-se verticalmente ao longo dos objetivos gerais em que o último dá relevo a processos cognitivos, que estruturam os conteúdos do domínio em questão”.

A construção, a organização e os conteúdos das metas tiveram, entre outros, em atenção os programas existentes de Educação Visual e Tecnológica. Esta característica facilita a boa articulação entre os objetivos das novas metas e os conteúdos dos programas disponíveis. No documento oficial das metas curriculares de EV (Anexo I.18) “no âmbito dos objetivos gerais do 2.º ciclo, as metas incidem sobre conteúdos como materiais básicos de desenho, os elementos constituintes da forma, a comunicação e narrativa visual, cor, espaço, património e discurso.” (Rodrigues, 2012)

Ainda neste documento respeitante às metas curriculares de ET (anexo I.19) «no âmbito dos objetivos gerais, as metas incidem sobre conteúdos como a tecnologia e o objeto técnico, medições, comunicação tecnológica, fontes de energia, matérias-primas e materiais, movimentos, processos de utilização, fabrico e construção e estruturas.» (Rodrigues, 2012)

Opiniões de professores sobre a proposta de Revisão da Estrutura Curricular

Em 2013, organizado pelo Sindicato de Professores da Zona Norte, realizou-se na Escola Secundária Carlos Amarante em Braga, um encontro distrital de professores dos grupos disciplinares de EVT². Os professores consideraram que deveria ser mantida a disciplina de EVT no 2º Ciclo do Ensino Básico, por se revelar mais integradora e mais centrada no aluno. Segundo os mesmos,

2 - <http://www.spzn.pt/pt/5407/braga-encontro-com-professores-dos-grupos-de-evt-ev-e-et.html>

a criação das disciplinas de EV e ET no atual currículo, propicia um menor desenvolvimento da criatividade dos alunos. Como disciplinas artísticas, deveriam promover o saber e saber fazer, e como tal, os professores propuseram o desdobramento das turmas ou aproveitar os recursos humanos disponíveis em cada escola, permitindo desta forma a concretização de aulas práticas com a devida segurança, proporcionando um ensino mais motivador e criativo.

Também não resisto a apresentar alguns comentários expressos por professores no site da Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT)³. Estes comentários não expressam a posição da APEVT sobre a matéria, apenas transmitem a participação na discussão pública da proposta e foram tidas em conta no Encontro Nacional da APEVT de 7 de janeiro de 2012.

Opinião 1:

“Como professor de EVT, penso que a luta do grupo 240 tem que se centrar no seguinte:

- A Educação Tecnológica tem que ser lecionada por dois professores (a grande questão é saber como é que um professor vai trabalhar, por exemplo, com madeiras com uma turma de 27 alunos, com idades entre os 10 e os 12 anos...;

- É bom lembrar que antes de 1991 as disciplinas de Educação Visual e Trabalhos Manuais tinham no total 8 tempos semanais (cada tempo de 50 minutos!).”

Opinião 2:

Quanto à reforma curricular, vem confirmar o que se esperava, os líderes do país preferem ter cidadãos que saibam apenas o essencial mesmo que não tenham qualquer proveito disso, aprendam a história conforme lhes agrada ou for mais conveniente, repensem a geografia não vão perder-se no eminente surto migratório, mas acima de tudo que saibam lidar com a estatística e os números pois esse é o valor principal... enfim... que se transformem em brasileiros com sotaque americanizado desde bem cedo mas... quando na realidade forem confrontados

3 - <https://apevt.wordpress.com/opiniao-publica-dos-docentes-de-evt/>

com a vida real venham a descobrir que por mais que saibam teorias não saberão aplicar conhecimentos de forma prática, e, infelizmente isso os computadores não os vão ensinar. A razão da tentativa de extinção de EVT é muito simples, nós ensinamos algo que talvez não agrade a quem está sedento de mandar sem ouvir vozes contrárias... pois a criatividade é um meio de aprendizagem recorrente em EVT, bem como a promoção do espírito crítico, o saber fazer mas acima de tudo o porquê... isso simplesmente não lhes interessa bem pelo contrário, só aborrece, porque se tiverem verdadeiros autômatos da teoria, basta manipular aqui e além para que as crianças de hoje deixem de saber como se fazer notar enquanto seres sociais no futuro... mera conveniência. Lembrem-se todos os colegas que EVT não são só os tipos que fazem umas coisas giras nas festinhas da escola.

Opinião 3:

Com esta proposta o governo não só transforma o currículo, como impõe uma visão errada do que deve ser um currículo no ensino básico. Quando o ministro diz “A revisão agora apresentada reduz a dispersão curricular, centrando mais o currículo nos conhecimentos fundamentais e reforçando a aprendizagem nas disciplinas essenciais.” Está a dizer que existem disciplinas de primeira e de segunda, ora isto não é aceitável, não há disciplinas essenciais mas sim currículos essenciais, equilibrados na oferta formativa e nos conhecimentos que transmite. As artes perdem para as ciências (humanas, matemáticas e naturais) o espaço de reflexão e criação é reduzido ao mínimo, com isto todo o processo criativo é ferido de morte ou mesmo aniquilado, num nível etário onde é fundamental para o seu desenvolvimento da Pessoa Humana. Temos uma tarefa colossal pela frente, explicar a estes tecnocratas a importância de EVT, disciplina esta que congrega todo um conjunto de saberes essenciais para este nível etário.”

Opinião 4:

EVT, tal como o Português, Inglês, História, Matemática é fundamental no desenvolvimento de uma criança/jovem/adolescente.

Como se já não bastasse a quase inexistente verba para aquisição de materiais básicos (que muitas vezes são pagos por professores e alunos), será praticamente impossível conseguir desenvolver projetos que desafiem a criatividade e que incentivem os alunos a explorar e buscar conhecimento sobre áreas que de outra forma deixaram passar. O resultado nunca será o mesmo se toda a teoria não for posta em prática. Do que adianta falar de madeiras, martelos e pregos se os alunos não puderem experimentar e perceber como tudo funciona... de que adianta falar de energias, de eletricidade se nunca puderem experimentar construir um sistema elétrico, explorar energias renováveis... Sim porque com a nova reforma curricular tudo isto vai desaparecer. Os alunos passarão a ter 2 novas aulas teóricas a juntar a todas as outras, a experimentação será quase impossível com um só docente a lecionar numa turma de 28.

Para além de prejudicarem os alunos prejudicam também os professores. Especialmente os contratados que se formaram e especializaram na disciplina para poderem lecionar.

Eu adoro o que faço, estou na profissão por gosto mas de há 2 anos para cá começo a questionar-me se valeu a pena todo o tempo que perdi, pestanas que queimei e esforço económico que fiz na faculdade, dedicando-me a um curso intitulado professores de 2º ciclo, variante de EVT. Vejo a minha vida andar cada vez mais para trás e sem saída à vista. O que será de todos nós? Quando acabará a perseguição ao ensino?

Parecer e recomendações da Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT)

No que concerne às Metas Curriculares, segundo a APEVT:

“Não é apresentado qualquer enquadramento programático, nem fundamentação científica para as orientações curriculares propostas. A proposta – Metas Curriculares - não cumpre a orientação normativa do MEC, que estabelece que são os **“programas de cada disciplina e as metas curriculares que constituem as referências para o desenvolvimento do ensino”**.”

A análise dos termos formais da proposta de metas curriculares para estas áreas educativas, quando comparada com o cuidado formal colocado no enquadramento e fundamentação e na qualidade do desenvolvimento dos textos (independentemente das conceções curriculares e opções sociopedagógicas em presença) de várias outras disciplinas (veja-se os casos de TIC, Matemática e Português) permite constatar a evidente falta de respeito pela dignidade pessoal e profissional dos professores de EVT, EV e ET e das escolas.

A proposta apresentada propõe uma aprendizagem formalista e funcionalista centrada em exercícios / conteúdos com valor e significado em si mesmo, em tudo contrário às perspetivas da aprendizagem da educação no âmbito das artes. Também relativamente à componente da Educação Tecnológica se acentua uma aprendizagem centrada na verbalização do conhecimento em contradição com uma orientação pedagógica que integra de uma forma coerente as dimensões da elaboração cognitiva, com a experimentação, realização técnica e produção prática / oficial.

A ausência de explicitação e de fundamentação conceptual dos domínios, enquanto categorias organizadoras que estruturam as propostas das metas curriculares para EV e ET – *Técnica, Representação, Discurso e Projeto* – revela a fragilidade operativa e conceptual de toda a proposta.

Não se percebe com clareza se os domínios enquanto categorias estruturantes decorrem de: (1) uma forma de organizar as diferentes dimensões do campo de conhecimento ou (2) de uma forma de estruturar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Um exemplo desta confusão conceptual é verificado nos objetivos gerais e descritores de desempenho. Verifica-se que o *objetivo geral e descritores* correspondentes a este domínio não integra elementos operatórios, sejam cognitivos, instrumentais ou procedimentais específicos das linguagens, conhecimentos e métodos das áreas da Educação Visual e da Educação Tecnológica.

A natureza do domínio *projeto* só é identificável como sugestão de organização da aprendizagem através do desenvolvimento de projetos. Neste quadro, o *projeto* adquire apenas uma dimensão metodológica. Assim, qualquer conteúdo poderá ser desenvolvido através do ensino organizado por projetos. A falta de clareza conceptual dos domínios decorre também da natureza dos conteúdos integrados nos objetivos gerais e descritores.

São correntes ao longo dos documentos as incorreções na classificação da relação entre a natureza e o modo de aprendizagem dos conteúdos. Para além da necessária análise técnica da formulação dos objetivos gerais é através dos conteúdos neles referenciados que se pode identificar o universo de conteúdos estruturantes do campo de conhecimento e de formação das componentes disciplinares de Educação Visual e de Educação Tecnológica.

O universo formativo no âmbito da Educação Visual omite várias categorias de conteúdos fundamentais na configuração do campo formativo desta área educativa na atualidade, a saber: o processo design (como eixo estruturante das relações de articulação interdisciplinar entre a Educação Visual e a Educação Tecnológica); a obra de arte / a arte contemporânea / diálogo com a obra de arte; as práticas da produção plástica; a expressão e representação tridimensional e o desenho.

Do mesmo modo, o universo formativo no âmbito da Educação Tecnológica que decorre da proposta omite várias categorias de conteúdos fundamentais e não sistematiza o universo de conteúdos do campo formativo, nomeadamente: o processo design (como eixo estruturante das relações de articulação interdisciplinar entre a Educação Visual e a Educação Tecnológica); o objeto técnico; os materiais; a energia; estruturas resistentes; movimento e mecanismos; comunicação e gestão e organização da informação; realização, fabricação, construção do objeto técnico; etc...

A proposta também apresenta conteúdos completamente novos embora sem qualquer enquadramento, fundamentação ou perspetiva de desenvolvimento curricular.

Os descritores não estão formulados de forma clara e precisa, nem identificam os desempenhos que traduzem as habilidades e conhecimentos a desenvolver pelos alunos.”

Educação Artística - situação atual das disciplinas de EV e ET

Têm sido inúmeras as reformas no ensino quanto à Educação Artística, nomeadamente no 2º Ciclo do Ensino Básico: desde 1974, as disciplinas que faziam parte da estrutura básica do currículo eram Educação Visual e Trabalhos Manuais; desde 1991 e com a reforma educativa do final da década de 1980, surge a disciplina de EVT, já aqui referida, com uma carga horária de cinco blocos semanais (cada bloco com a duração de 50 minutos) – lecionada por dois professores, de cada área respetivamente, para um maior apoio aos alunos, já que tinha como base o trabalho prático, oficinal e de projeto, através da metodologia do trabalho de projeto/resolução de problemas; desde 2013, surge o desmembramento da disciplina de EVT nas disciplinas de EV e ET, com uma carga horária de 4 blocos semanais (cada bloco com a duração de 50 minutos) – lecionadas por um professor e apresentando a estrutura já referida anteriormente.

Começo por manifestar a minha indignação em vários aspetos e subscrevo o parecer da APEVT. Como professora no terreno, ressalto o facto da não existência de programas das respetivas disciplinas, a falta de fundamento das metas curriculares e o desajuste dos conteúdos definidos. Pela experiência que desenvolvo diariamente na disciplina de EV, comprovo que muitos dos objetivos definidos pelas metas curriculares para o 5º ano não correspondem às necessidades dos alunos, nem correspondem ao grau de maturidade dos mesmos. Exemplo disto é o objetivo “Compreender a geometria enquanto elemento de organização da forma – construir polígonos e dividir segmentos de reta e circunferências em partes iguais”, o qual devia ser abordado apenas no 6º ano, distanciando-se de uma aprendizagem formalista e funcionalista centrada em exercícios /conteúdos com valor e significado em si mesmo. E, porque razão o objetivo “compreender características e qualidades da cor” só é apresentado para o 6º ano? e porque não acompanhar o objetivo “conhecer materiais e riscadores e respetivos suportes físicos”, que é definido para o 5º ano? A articulação e sequencialização dos conteúdos apresentada para os 5º e 6º anos é muito artificial, sem sentido e fundamentação, revelando pretensas competências propedêuticas e não integrando as finalidades de EV.

Na disciplina de ET, também na minha opinião, se verifica o mesmo: para os alunos do 5º ano, é demasiado precoce esperar resultados relativamente ao objetivo “compreender processos de produção e de transformação de energia” porque se limitam a serem aprendizagens centradas na verbalização do conhecimento, contrariando as verdadeiras dimensões pedagógicas da disciplina, de nível cognitivo, experimental, de realização técnica e produção prática/oficial.

Esperar-se-ia que a Educação Artística constituísse uma mais valia no sentido de desenvolver diversos aspetos: manuseamento de instrumentos, ferramentas/utensílios, materiais e conceitos/técnicas de trabalho; o envolvimento e persistência pessoal no sentido de ultrapassar dificuldades; o aprender a imaginar e a planear para além do óbvio e do evidente; a expressão pessoal; a observação; a reflexão pessoal e o pensamento metacognitivo; o espírito de explorar e ir avançar no sentido de aprender a entender o mundo da arte, da cultura e dos artistas. Pois bem, o que é definido restringe uma metodologia de trabalho que siga essa linha de ação, para mais com esta carga horária, com turmas constituídas por 25/30 alunos e apenas um professor na sala de aula.

O que é facto é que algumas práticas vão-se aniquilando, em particular a prática da expressão livre considerada como fundamental - pelo exercício da observação, para o desenvolvimento do saber ver/olhar e representar; pela exteriorização de sentimentos, ideias e emoções; a prática da experimentação/exploração de materiais e técnicas e a prática do criar/construir.

É um facto que estamos perante modelos e diretrizes que podem inviabilizar o desenvolvimento das competências referidas anteriormente e que são a base da Educação Artística – a imaginação, a criatividade, a perceção e a sensibilidade estética. À criança não é dado tempo para imaginar e expressar a realidade ou dos objetos, inovando-a; estimular a criatividade e a perceção levando-a a descobrir a criação através da exploração de diferentes materiais/técnicas; e consequentemente promover a sensibilidade estética, fruto de muita liberdade e experimentação. Como Rodrigues (2002) refere “A autenticidade da expressão e a criatividade são duas referências primordiais que o professor deve respeitar e estimular” (Rodrigues, 2002, p. 14).

O papel do professor

Neste sentido, e tendo em conta perceções pessoais advindas da experiência enquanto docente, cabe ao professor orientar e balizar todo o percurso quanto

ao pretendido. Os professores continuam a contornar em muitos aspetos todas as questões mencionadas anteriormente e tentam manter viva uma prática de experimentação e criação, apesar de estarmos sujeitos a aulas mais desgastantes, devido ao apoio a prestar a todos os alunos e respetiva dificuldade em concretizar tal apoio e conseqüentemente, pelo clima de aula mais propício à conversa, brincadeira (até porque cada vez mais temos nas escolas alunos menos motivados e que apresentam graves problemas quanto a valores e atitudes) e pela necessidade constante de controlar a utilização dos materiais/ferramentas de forma a evitar acidentes.

Sendo o professor, o principal criador de situações de aprendizagem, deve propiciar um clima de trabalho favorável, onde a alegria, a curiosidade e o constante desafio percetivo estejam presentes, de forma à continuidade do processo de criação artística. Tendo em conta os programas desadequados e as limitações em termos de recursos humanos e materiais, será necessário que o professor consiga transmitir aos alunos a importância de atitudes adequadas, não só como regras gerais da escola, mas também como promotoras ao eficaz trabalho criador dos alunos e à aprendizagem dos conteúdos. O professor deve valorizar os conhecimentos dos alunos, as suas necessidades, os seus esforços, criando meios e condições para que os mesmos explorem e desenvolvam as suas capacidades expressivas, estimulando a imaginação, a criatividade, a perceção e a sensibilidade estética.

O professor tem que ser um investigador e ser capaz de desencadear essa atitude nos alunos, no sentido de os levar à descoberta/reflexão de novas experiências.

Notas Finais

Ao longo deste artigo conclui-se que a reestruturação das metas curriculares das disciplinas de EV e ET não vêm subscrever na totalidade a importância da educação artística. E, como tal, colocam em causa a formação da criança no que respeita ao desenvolvimento da imaginação, criatividade, perceção e sensibilidade estética.

Sem dúvida que todas as questões refletidas neste artigo, já deveriam ter sido objeto de estudo por parte do Ministério da Educação, tendo em conta as abordagens que têm vindo a público sobre este tema, dos principais intervenientes deste processo.

Atualmente e tendo em conta a complexidade da situação docente, pelos novos papéis/ novas competências que são exigidos ao professor, abrangendo novas qualidades técnicas e pessoais, o mesmo tem de ser polivalente e estar preparado para contextos imprevisíveis.

O professor, mesmo com todas as restrições com que se depara, tem um papel preponderante neste processo, perante o Ministério da Educação e perante os alunos que tem à frente e que são a sua principal preocupação, no sentido de manter viva a linguagem artística.

Exige-se verdadeiramente e com toda a seriedade uma reflexão, um estudo com a respetiva avaliação por parte de todos os intervenientes e a realização de um modelo pensado e discutido por todos. Assim seja no futuro.

Bibliografia

- Barbieri, Stela. *Interações: Onde está a arte na infância?* Coleção InterAções. Blucher
- DGEBIS (1991). *Educação Visual e Tecnológica: Organização Curricular e Programas do 2º ciclo do Ensino Básico*. Volume I. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGEBIS (1991). *Educação Visual e Tecnológica: Plano de Organização do Ensino Aprendizagem*. Volume II. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC (2011). *Proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular*. Ministério da Educação. [on-line] em <http://www.dgicd.min-edu.pt/>
- Fernandes, (2012). *Educação Visual e tecnológica: (des)integração curricular*. [on-line] em <http://eiea.identidades.eu/en/node/521>
- Pereira, José; Manuel Vieites; Marcelino Lopes (2014). *As Artes na Educação*. Amarante: Editor Intervenção Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Rodrigues, António; Cunha, Fernanda; Félix, Vanessa (2012). *Metas Curriculares de Educação Visual e Educação Tecnológica*. Ensino Básico 2º/3º ciclo.
- Rodrigues, Dalila D´Alte (2002). *A infância da Arte e a Arte da infância*. Lisboa: Edições Asa.
- Rodrigues (coord.); Gomes; Torres, Fernandes e Lagoa (2012). *Parecer da Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica*, sobre a proposta de revisão da estrutura curricular apresentada pelo Ministério da Educação e Ciência para discussão pública. [on-line] em <http://pt.scribd.com/jarodrigues/d/79972270-Parecer-APEVT-Rev-Curricular...>
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Parte III

As práticas artísticas como
instrumentos de intervenção

O Papel da Intervenção Artística na Subversão de Comportamentos Disruptivos por parte de Crianças e Jovens provenientes de Contextos Vulneráveis – O Caso dos *Chicago Boyz Acrobatic Team*¹

—
Joana Vieira
—

Resumo

São inúmeras as situações verificáveis de crianças e jovens aprisionados em contextos de vulnerabilidade económica e social, desconhecendo alternativas que possam assegurar o reconhecimento das suas potencialidades, conduzindo-os por caminhos menos sinuosos. Os caminhos que envolvem a adopção de comportamentos disruptivos, consumos de substâncias ilícitas e práticas criminais parecem fazer-lhes sentido, pois são os que mais facilmente se reconhecem e se vislumbram no fundo da rua onde habitam. É particularmente perante este cenário nefasto mas real, que será fundamentada a necessidade e a aplicabilidade da intervenção artística, assente na expressão individual e aquisição de competências ao longo do processo criativo, pois irá assumir um papel preponderante na concessão de uma alternativa de mudança situacional, com vista à valorização pessoal e ao reconhecimento e integração social, tal como é retratado pelo caso dos *Chicago Boyz Acrobatic Team*.

Palavras-chave: Comportamentos disruptivos; Contextos vulneráveis; Expressões Artísticas; Infância/ Juventude; Intervenção.

Considerações Iniciais

O recurso às Expressões Artísticas na intervenção com diversos destinatários assume uma crescente aplicabilidade, contribuindo para que os indivíduos adquiram competências, a nível da criatividade, desenvolvimento pessoal e interacção social.

1 Por motivos de índole pessoal, a autora do texto não adoptou o novo Acordo Ortográfico.

Neste sentido, a *expressão através da Arte* contribui para a exteriorização de energias, constituindo-se, por sua vez, como um meio de as aproveitar para fazer algo saudável, adequado e valorizado, em detrimento da proliferação de comportamentos disruptivos, que muitas vezes se encontram associados às crianças e jovens integrados em contextos vulneráveis social e economicamente, que acabam por lhes propiciar a dificuldade no acesso à manifestação individual e colectiva através da (s) Arte (s) e, por conseguinte, a adopção de outro tipo de ocupação, centrada em actividades que nem sempre correspondem ao que é socialmente aceite ou até mesmo à legalidade.

Por conseguinte, o grupo *Chicago Boyz Acrobatic Team* é um exemplo de como o acesso, participação e envolvimento em actividades quer desportivas, quer artísticas, se constitui como uma alternativa que, consequentemente, desencadeia a subversão das ocupações mencionadas anteriormente, com índole disruptiva e, em grande parte das vezes, criminal.

Crescer em Contextos Vulneráveis

Primeiramente importa definir e caracterizar *contextos vulneráveis*, que também podem designar-se por *contextos desfavorecidos*. O contexto é o meio envolvente onde o indivíduo se insere, onde vive e, consequentemente, que lhe irá proporcionar o acesso aos bens e serviços de que necessita, essencialmente a nível da alimentação, saúde e educação. Assim, a vulnerabilidade ou desfavorecimento inerente ao contexto do indivíduo pressupõe que se verifique uma insuficiência ou ausência, não apenas nas condições de acesso às infra-estruturas mencionadas, mas também relativamente a outros aspectos que estão intimamente ligados ao referido acesso que, considerando a perspectiva de Dias (1990), consistem na estruturação familiar; na aquisição de rendimentos passíveis de assegurar a subsistência de todos os elementos do agregado; na situação profissional ou subsidiariedade dos adultos do agregado que, por sua vez, contribuirá para a obtenção dos referidos rendimentos; no grau de escolaridade do agregado familiar que, à partida, poderá assegurar maior nível de empregabilidade, em cargos com maior remuneração.

Neste sentido, quando se verifica insuficiência ou ausência económica num determinado agregado familiar, pode considerar-se que este se depara com um problema social. Uma das consequências poderá ser o facto de deixar de ter acesso às devidas condições habitacionais, dado que não possui rendimentos

necessários para manter o pagamento de uma prestação ou renda de alojamento, podendo encontrar-se também mais dificultado o seu acesso aos serviços de saúde e aquisição de eventual medicação.

Por outro lado, quando existe negligência ao nível da prestação de cuidados básicos às crianças e jovens por parte dos cuidadores, assim como falta de supervisão e protecção, os menores poderão experimentar carências afectivas e terão tendência para colmatar a ausência das suas figuras de referência, através da integração em grupos, que poderão ser constituídos por pares com as mesmas características e necessidades.

Deste modo, podem ocorrer sinalizações destas crianças e jovens às entidades competentes nas matérias de Menores em Risco, como é o caso da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens [CPCJ]² e do Tribunal Judicial que, por sua vez, delega ao Núcleo de Infância e Juventude do Instituto da Segurança Social, I.P. a sua assessoria. As sinalizações referidas podem ser feitas quer pelo cidadão comum, quer pelos estabelecimentos de ensino e de saúde, sempre que surja suspeita de que o menor possa estar em situação de risco ou de perigo. Importa referir que os conceitos de risco e de perigo são muitas vezes confundidos. Por conseguinte, convém ressaltar que “o conceito de risco é mais amplo que o de situações de perigo, tipificadas na Lei (...). O risco diz respeito à vulnerabilidade de a criança ou jovem se ver envolvida numa situação de perigo, não provando por si só a existência de uma qualquer situação de perigo. As situações de risco implicam um perigo potencial para a concretização dos direitos das crianças, embora não atingindo o grau elevado de probabilidade de ocorrência que o conceito de perigo encerra. A manutenção e agudização dos factores de risco poderão, em determinadas circunstâncias conduzir a uma situação de perigo” (APAV, 2011, p. 163).

De acordo com o *Manual de Assessoria Técnica aos Tribunais* (2011)³, para avaliar a incidência de perigo na criança ou jovem, é considerada uma diversidade de factores que podem verificar-se juntos ou separadamente, designadamente

2 A CPCJ foi criada em 1991, na sequência da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e, particularmente, através do Decreto de Lei n.º 189-91 de 17 de Maio. Os seus principais objectivos centram-se na intervenção junto de famílias e outras entidades envolvidas, com vista à protecção de crianças e jovens em situação de risco ou perigo.

3 Este Manual serve de referência à intervenção por parte dos profissionais do Sector de Assessoria Técnica aos Tribunais (SATT), do Núcleo de Infância e Juventude (NIJ) do Instituto da Segurança Social. Através das funções profissionais que tive oportunidade de exercer no referido Sector, obtive os conhecimentos descritos no presente texto.

te abandono familiar ou falecimento da figura que prestava os cuidados, não havendo outra capaz de a substituir, assegurando a prossecução desses cuidados; incapacidade para a imposição de regras e limites ao menor, comprometendo a sua segurança e bem-estar; carências ou privação alimentar; insuficiência ou falta de hábitos de higiene; inadequação do vestuário face às estações do ano; absentismo escolar; falta de vigilância nos cuidados de saúde, como por exemplo incumprimento da vacinação; consumo de substâncias ilícitas por parte do menor ou da (s) figura (s) de referência; delinquência por parte do menor ou da (s) figura (s) de referência; qualquer forma de abuso físico, sexual ou psicológico contra o menor por parte de algum elemento do agregado familiar.

Posteriormente, é avaliada a existência e o grau de risco ou de perigo da criança e jovem, podendo vir a ser aberto um Processo de Promoção e Protecção por parte do Tribunal Judicial da área de residência ou, se o caso for de índole criminal por parte do menor, ocorre abertura de Processo Tutelar Educativo, se a sua idade for compreendida entre os 12 e os 16 anos de idade⁴, ou de Processo Crime se o jovem tiver mais de 16 anos.

Os respectivos processos passam a ser acompanhados pelas entidades competentes, sendo que, mediante a perpetuação da incapacidade da família nuclear ou alargada de cuidar e fazer face às necessidades dos menores devidamente, não existindo outro elemento de referência que se afigure como alternativa aos familiares, é aplicada a medida de “Acolhimento em Instituição” por parte do Tribunal Judicial e os menores são integrados em Instituições de Acolhimento, caso o Processo seja de Promoção e Protecção, ou em Centros Educativos, se o Processo for Tutelar Educativo ou Crime. Neste último caso, não depende das condições e competências familiares, isto é, o jovem é institucionalizado devido ao teor do seu procedimento criminal e não devido à ausência de prestação de cuidados por parte do seu agregado familiar.

Atendendo ao exposto, é de acrescentar que a institucionalização de crianças e jovens é sempre uma medida de último recurso, dado que crescer numa instituição nunca é como crescer em casa, se esta se constituir como um meio estruturado e facilitador, especialmente para as crianças e jovens que são transferidos e passam por diversas instituições. Alguns puderam ainda ter estado integrados em diversas famílias de acolhimento ou adoptivas, vivenciando uma sucessão de rupturas, que não contribuem de modo algum para o seu superior interesse, bem-estar e desenvolvimento harmonioso. Assim, de acordo com

⁴ Mais informações disponíveis em: http://www.dgrs.mj.pt/c/portal/layout?p_l_id=PUB.1001.67

Dias (1990), as crianças e jovens nas situações referenciadas deparam-se com a ausência de um modelo de identificação e de referência, bem como com a ausência de afectividade, atenção e relação, aspectos estes que podem, conseqüentemente, originar perturbações comportamentais, bem como sensações de rejeição, abandono e instabilidade.

Comportamentos Disruptivos na Infância e Juventude

Os comportamentos disruptivos podem assumir diversas formas, podendo manifestar-se através de desordens ou problemas comportamentais, os quais, na perspectiva de Hill e Maughan (2001), podem advir de adversidades a nível do relacionamento interpessoal e de distúrbios mentais, pelo que se definem social e individualmente.

Neste sentido, os comportamentos disruptivos são considerados problemas sociais, uma vez que abrangem situações de violação das normas sociais, verificando-se em determinadas acções, tais como a oposição e desafio, a instabilidade, a agressão e conflito físico-psicológico, a mentira e o roubo.

De acordo com Hill e Maughan (2001), os factores que estão na origem deste tipo de comportamentos são, essencialmente, genéticos, ambientais e familiares, psicológicos e neuropsicológicos, sociais e de interacção. Seguidamente serão explicitados alguns dos aspectos inerentes a cada um dos factores referenciados:

- **Factores Genéticos:** Relacionam-se com complicações no nascimento, que ocorrem especialmente devido à insuficiência de cuidados pré-natais, assim como ao consumo de álcool, droga e tabaco durante a gravidez.
- **Factores Ambientais e Familiares:** Têm a ver com as influências do meio e do agregado familiar onde a criança ou jovem está inserido, podendo incluir rejeição e negligência parental, bem como insuficiência de condições económicas.
- **Factores Psicológicos e Neuropsicológicos:** Abrangem riscos de desordem psiquiátrica, podendo ser potenciados com a ausência de encaminhamento ou acompanhamento especializado.
- **Factores Sociais e de Interação:** Centram-se nas dificuldades relacionais e de desempenho de papéis sociais.

No que concerne ao perfil e principais características das crianças e jovens com comportamentos disruptivos associados, refere-se que, recorrendo à opinião de Hinde (2001), as crianças e jovens em apreço têm normalmente relacionamentos conturbados com o Outro; reduzidos níveis de auto-estima; dificuldades na identificação e na criação de empatia pelo Outro, sendo frequente o sentimento de desprezo; recurso a comportamentos deliberados de agressividade face ao Outro, podendo ter como pontos de referência sentimentos de receio, inveja, frustração e raiva.

Para além do enunciado, é de referir que as desordens comportamentais podem assumir proporções bastante elevadas, quando associadas à delinquência ou à prática criminal.

Por um lado, a Delinquência consiste essencialmente na infracção de normas e valores instituídos pela sociedade envolvente, tratando-se de um comportamento desviado dos costumes e padrões sociais que regulam as condutas da sociedade (Dias, 1990). Neste sentido, Dias (1990) afirma que “Frequentemente o risco de passagem para a delinquência pode surgir na adolescência. Apesar de não ser um fenómeno específico da puberdade, é nesta fase ou na pré-puberdade que se manifesta e se ressent eventualmente uma educação falhada desde os primeiros tempos de vida” (pp. 136-137).

De modo a evitar a perpetração de comportamentos disruptivos por parte das crianças e jovens, verifica-se a necessidade emergente das figuras parentais imporem regras e estabelecerem limites desde os primórdios do desenvolvimento das suas crianças, pois assim estarão a assegurar que os menores cresçam num ambiente seguro e tenham noção do certo e do errado. No entanto, essa imposição não deverá ser executada em excesso, pois, desse modo, poderá vir a ter resultados contraproducentes. Tal como foi referido anteriormente, quer a falta de supervisão parental, quer a incapacidade de resposta por parte dos progenitores face aos comportamentos desviantes das crianças e jovens, são elementos condutores à instauração da medida de Promoção e Protecção de “Acolhimento em Instituição” que, por sua vez, implica repercussões nefastas na vida de um menor, como também já foi anteriormente enfatizado.

De acrescentar que, de acordo com dados precedentes, os grupos constituem uma referência e um modelo de identificação individual para as crianças e jovens, que por eles têm um forte sentimento de pertença, associando-o à coesão e à protecção que procuram para a sua existência. Neste sentido, segun-

do Muchielli⁵ (1990), “os bandos compensam as carências do meio familiar e a dureza da miséria, e representam uma força e um poder que satisfazem a sua necessidade de segurança e de afirmação” (p. 141). Muitas vezes, os jovens deparam-se com a sua entrada em gangues, aos quais sempre quiseram pertencer desde crianças, pois para eles é lá que podem encontrar a família que nunca tiveram, podendo, enfim, sentir-se seguros, ter acesso a bens e à distinção social, ao contrário das ofertas e representação da família com laços de sangue.

De um modo geral, esses grupos encontram-se associados ao Crime, o qual consiste, segundo Dias (1990), numa “acção anti-social, não legalizada e condenada pela opinião pública” (p.132).

Quando os jovens que cometem prática criminal têm idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, são julgados através da Lei Tutelar Educativa⁶, podendo sofrer sanções que vão desde a aplicação de trabalhos em favor da comunidade até ao internamento em Centros Educativos, em regime aberto, semiaberto ou fechado, com durabilidade de alguns meses ou de apenas alguns fins-de-semana. As medidas aplicadas com base em Processos Tutelares Educativos cessam obrigatoriamente quando o jovem atinge os 21 anos de idade, à semelhança do que ocorre nos Processos de Promoção e Protecção que podem ser abertos até aos 18 anos, mas durar, com a convivência do jovem, até aos 21.

De acordo com os registos das autoridades policiais relativamente às ocorrências que envolvem crianças e jovens menores de 16 anos de idade, entre 1993 e 2011, divulgados por Carvalho (2013)⁷, “a delinquência registada é um fenómeno juvenil, praticado essencialmente em contexto urbano/suburbano, com forte representação do género masculino, mais em grupo, que se reveste de carácter fundamentalmente patrimonial” (p. 7).

Para além disso, pode acrescentar-se a asserção de Dias (1990), centrada no facto de que a maioria dos delinquentes que passam pelo sistema judicial são provenientes de meios socialmente desfavorecidos, o que pode dever-se, na sua opinião, à existência de maior incidência na vigilância policial face a esses indivíduos, bem como à vulnerabilidade que lhes está associada pela insuficiência de meios para se defenderem da Justiça.

5 Roger Muchielli, citado em Dias, I. (1990). *Factores Psicossociais da Delinquência – Estudo Exploratório num Estabelecimento Prisional*.

6 Disponível em: <http://digestoconvidados.dre.pt/digesto/pdf/LEX/99/106735.PDF>

7 Disponível em: <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/marco-2013>

Face ao teor dos conteúdos apresentados, é possível considerar a crescente necessidade de proceder à prevenção e à intervenção junto das crianças e jovens com comportamentos disruptivos associados, com base nos aspectos que serão apresentados seguidamente.

Intervenção Artística com Crianças e Jovens

Quando se pensa em *Intervenção* é sempre necessário ponderar uma potencial prevenção, que se constitui como a primeira fase de intervenção a adoptar e, de um modo generalizado, a mais passível de assegurar a obtenção de resultados favoráveis.

Isto deve-se ao facto de ser mais fácil corrigir ou erradicar aspectos que evidenciam indícios de vir a piorar, mas que ainda se encontram em fase embrionária de desenvolvimento, do que outros aspectos que já se encontram desenvolvidos de modo avançado, constituindo-se quase como se fossem intrínsecos. Para exemplificar, pode considerar-se o exemplo das crianças que são institucionalizadas ou adoptadas com idades ainda bastante reduzidas em comparação com jovens que são acolhidos já com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, aos quais será mais desafiante e difícil instituir normas, regras, valores e obrigações, atendendo ao facto de, na maior parte das situações verificáveis, a totalidade do seu processo de desenvolvimento ter decorrido em contextos vulneráveis, desprovidos de modelos parentais adequados.

Nos casos que envolvem crianças e jovens em risco ou perigo, que são os que merecem especial atenção na presente abordagem, particularmente os que integram menores em contextos vulneráveis e com comportamentos disruptivos inerentes, importa reforçar a intervenção junto do agregado familiar, dotando-o de competências parentais, de modo a assegurar a devida protecção, educação e prestação de cuidados básicos aos menores que têm a seu cargo.

A intervenção em apreço é concretizada por profissionais especializados para o efeito, que seguem criteriosamente determinados princípios que orientam o seu trabalho, assente na promoção e protecção dos direitos das crianças e jovens, de acordo com os que se encontram preconizados no *Manual de Assessoria Técnica aos Tribunais* (2011), que já foi enunciando anteriormente. Neste sentido, os princípios de intervenção referenciados passam por incluir os seguintes procedimentos: valorizar a intervenção

precoce e antecipada, de modo a erradicar a evolução de situações graves; assegurar respostas priorizando o *interesse superior*⁸ das crianças e jovens; respeitar a privacidade das crianças/jovens e das suas famílias, assente no princípio da intervenção mínima, que consiste em envolver apenas as instituições e os Técnicos essenciais, evitando a sucessiva apresentação de Técnicos desconhecidos, que põem em causa a privacidade e empatia dos sujeitos de intervenção; salvaguardar os princípios da responsabilização parental e prevalência da família, no sentido de possibilitar que o agregado familiar tenha um papel presente na vida das crianças e jovens, assumindo os seus deveres parentais, de modo a que o procedimento de institucionalização seja apenas adoptado em último recurso; envolver o agregado familiar na definição da medida a aplicar, prestando-lhe informações no decurso do processo e procedendo à sua audição, apelando à sua participação no decurso da intervenção.

As equipas que trabalham na área da infância e juventude, designadamente as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens e as Equipas de Assessoria Técnica aos Tribunais do Instituto da Segurança Social, I.P., regem a sua actuação de acordo com o *Modelo Ecológico de Avaliação e Intervenção em Situações de Perigo*, desenvolvido pelo “Department of Health” (2000).⁹ Este Modelo é centrado na Promoção e Protecção dos Direitos da Criança e Jovem, através da análise de três pontos-chave – Necessidades de Desenvolvimento da Criança/Jovem, Competências Parentais e Factores Familiares e Ecológicos. No que se refere às Necessidades de Desenvolvimento da Criança/Jovem, cumpre reportar que estas se referem à saúde, educação, desenvolvimento emocional e comportamental, identidade, relacionamento sociofamiliar, apresentação social e capacidade de autonomia. No que concerne às Competências Parentais refere-se que abrangem a prestação de cuidados básicos, segurança, afectividade, estimulação, imposição de regras e limites e estabilidade. Os Factores

8 A expressão “interesse superior” da criança/ jovem é vulgarmente utilizada nos Tribunais e pelos Técnicos que exercem funções na área da Promoção e Protecção, estando presente na Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Decreto de Lei n.º 147/99 de 01 de Setembro, disponível em: http://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/JCA_MA_21517.pdf). Esta assenta na primazia atribuída à defesa do interesse e direitos da criança/ jovem, sobre todos os intervenientes envolvidos, de modo a potenciar o seu bem-estar, segurança e desenvolvimento biopsicossocial.

9 Mais informações disponíveis em: <http://www.triangle.org.uk/docs/assessing-children-in-need-and-their-families-practice-guide-2000.pdf>

Familiares e Ecológicos, por sua vez, englobam a História e funcionamento familiar, família alargada, condições habitacionais, situação profissional, rendimento familiar, integração social da família e recursos da Comunidade (Department of Health, 2000, p. 2).

Tendo por base as considerações enunciadas, cumpre definir a importância que as Expressões Artísticas podem assumir no processo de intervenção. Para além das práticas de intervenção aplicadas pelos profissionais especializados nas questões de Promoção e Protecção de Crianças e Jovens em Perigo que foram descritas, verifica-se a necessidade de recorrer às Artes, que se constituem como um modo de expressão individual e colectiva. É através das Artes e das Expressões Artísticas que o indivíduo se pode libertar, sendo que, tal como Sousa (2000) refere, “Seja qual for o meio utilizado (movimento, música, drama, pintura, palavras ou escrita), a expressão não é um espectáculo para outros, mas apenas um modo individual de escape das tensões acumuladas” (p. 82). Para além disso, a expressão através das Artes permite aos indivíduos exteriorizar sentimentos e emoções, reflectir sobre aspectos intrínsecos, reforçar a sua manifestação pessoal e conceber um processo de interacção com o Outro.

De acordo com Capdevila (2011)¹⁰, é necessário que a intervenção seja de carácter participativo, envolvendo os destinatários em todos os procedimentos e atribuindo-lhes um papel activo, de modo a transformar todos os elementos do grupo de intervenção em protagonistas do seu próprio desenvolvimento e do seu meio. Para além disso, considera que é fundamental propiciar a inovação e criação cultural, apostando no desenvolvimento da consciência cívica e simultaneamente na redução das desigualdades e situações de exclusão e marginalização social.

Lopes (2008), por sua vez, considera essencial criar opções para animação no tempo livre e tempo de ócio dos jovens, assentes na sua valorização pessoal e social.

Neste sentido, a intervenção artística pode contribuir significativamente para atribuir uma alternativa face aos comportamentos disruptivos das crianças e jovens, uma vez que valoriza as suas potencialidades, atribuindo-lhes um foco de relevância e possibilitando que eles utilizem as suas habilidades para actividades positivas, que os tornem mentalmente mais saudáveis, individualmente mais

10 Maria Luisa Capdevila, autora do capítulo “Técnicas para elaborar projectos de Animação Sociocultural”, integrado na obra de Lopes, M. (coord.). (2011). *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

realizados e socialmente mais aceites. Os *Chicago Boyz*, grupo proposto para a presente análise de caso, constituem-se como um exemplo que retrata perfeitamente os factos em apreço, tal como poderá ser constatado seguidamente.

Chicago Boyz Acrobatic Team como exemplo de Intervenção Artística¹¹

Os *Chicago Boyz Acrobatic Team* são um grupo de ginástica acrobática profissional, constituído por crianças e jovens de Chicagoland, a área metropolitana de Chicago. O grupo foi fundado em 1999 por Tim Shaw, um ginasta profissional que decidiu criar os *Chicago Boyz* para lhes ensinar a sua arte de movimento, tirando-os das perigosas ruas urbanas.

É neste sentido que o presente caso se integra na intervenção artística, uma vez que, apesar de a ginástica ser uma modalidade de Desporto, envolve uma diversidade de movimentos e a criação de frases coreográficas, tal como acontece na Dança, podendo caracterizar-se, por conseguinte, como um modo de expressão artística, na medida em que se verifica o recurso ao movimento corporal como modo de manifestação individual e colectiva. Para além disso, como poderá ser constatado de seguida, o grupo dos *Chicago Boyz* é alvo de uma cuidada intervenção, que em muito tem contribuído para a subversão de comportamentos disruptivos inerentes às crianças e jovens que fazem parte do grupo e que provêm de uma localidade muito vulnerável, do ponto de vista económico e social, com registos acentuados de práticas criminais.

O criador do projecto, Tim Shaw, ensina aos membros do grupo determinados valores, tais como a disciplina, o respeito, o trabalho intenso, a integridade e o trabalho em equipa. Para fazer parte do grupo existem regras a cumprir, designadamente manter a frequência em estabelecimento escolar, manter uma média razoável na escola, não fazer parte de gangues, não consumir drogas, álcool ou tabaco.

Um dos jovens integrados no grupo em apreço verbaliza que “O treinador mudou a minha vida em muitos aspectos. Ele ensinou-nos muitas coisas: a dedicação no trabalho em equipa e que há mais coisas na vida para além do crime e da violência”¹².

11 Informações recolhidas através do site oficial, que pode ser consultado em: <http://www.chicagoboyzacrobaticteam.com/>

12 Testemunhos de alguns dos jovens e do treinador disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=Swp5xv7kGX4>

Relativamente à performance dos *Chicago Boyz*, é relevante mencionar que as suas coreografias incluem acrobacias, cambalhotas e truques com cordas de saltar e com trampolins, envolvendo muita energia e precisão nos movimentos.¹³

Mais se refere que o grupo em apreço tem historial de participação em diversos Circos, conceituados e mundiais, entre os quais se destacam o Ringling Brothers Barnum and Bailey (Estados Unidos da América), o Royal Hanneford Circus (Estados Unidos da América e Europa), o Circus Spectacular (Chicago), o Tarzan Zerbini (Estados Unidos da América), o Jordan World Circus (Las Vegas, Nevada), o Carden Productions (Estados Unidos da América), o Circus Hermanos Vazquez (México e Estados Unidos da América), o Circus Jumbo (Chile) e o Circus of the Stars (Nassau, Bahamas).

Os *Chicago Boyz Acrobatic Team* tiveram ainda uma participação significativa no programa televisivo americano “America’s Got Talent”, no qual obtiveram uma boa prestação e reconhecimento por parte do público e dos jurados.¹⁴

Deste modo, os valores e as regras instituídos por Tim Shaw, paralelamente ao interesse e aptidão para a ginástica acrobática por parte dos elementos do grupo, fizeram com que muitas crianças e jovens conseguissem mudar a sua vida ao longo do processo, sendo que algumas conseguiram tornar-se bons ginastas profissionais.

Atendendo à factualidade descrita, pode considerar-se que o grupo *Chicago Boyz Acrobatic Team* demonstra como a intervenção através do movimento, associado a um modo de Expressão Artística, faz sentido, pois as suas repercussões são notáveis. Através deste grupo, as crianças e jovens conhecem uma alternativa para a vida de roubos, consumos e outras práticas criminais que tenham vindo ou possam vir a adoptar, aproveitando as suas energias e potencialidades para a *performance*, com base na integração num grupo caracterizado por boas práticas, que vai, sem dúvida, apoiar estas crianças e jovens na subversão de comportamentos disruptivos e, conseqüente, construção de um futuro melhor.

Conclusão

Através da consideração do teor das informações registadas, é possível aferir a importância e a necessidade de proceder à prevenção e intervenção junto das crianças e jovens provenientes de contextos caracterizados pela vulnerabilidade.

13 Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eBL1AEt3mZI>

14 Vídeo de apresentação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Swp5xv7kGX4>

de, no sentido de minorar ou, se possível, subverter determinados comportamentos marcados pela disrupção que por eles são perpetrados.

A intervenção através das Artes ou das Expressões Artísticas assume um papel preponderante, pois permite que os indivíduos se sintam valorizados, encontrando em qualquer dos modos de expressão existentes – Música, Dança, Expressão Dramática/ Teatro, Artes Plásticas, Fotografia, Vídeo – um subterfúgio para alterarem a sua realidade social e conhecerem a possibilidade de construírem um futuro melhor.

Mediante a análise do caso dos *Chicago Boyz Acrobatic Team*, é possível fundamentar este facto, atendendo às mudanças situacionais que foram alcançadas pelas crianças e jovens envolvidos no projecto.

Referências Bibliográficas

- APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (2011). Manual Crianças e Jovens vítimas de violência: compreender, intervir e prevenir. Lisboa: Direcção Geral de Saúde – Ministério da Saúde.
- Carvalho, M. J. (2013). «Delinquência Infantil e Juvenil e Justiça em Portugal: Uma questão de Olhar(es)?» In, *Observatório Permanente da Juventude*. Disponível em: <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/marco-2013>
- Department of Health (2000). *Assessing Children in Need and their Families: Practice Guidance*. London: The Stationery Office. Disponível em: http://www.triangle.org.uk/_docs/assessing-children-in-need-and-their-families-practice-guide-2000.pdf
- Departamento de Desenvolvimento Social, Unidade de Infância e Juventude, Sector de Apoio Técnico à Prevenção do Risco (coord.). (2011). *Manual da Assessoria Técnica aos Tribunais – Tutelar Cível e Promoção e Protecção*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.
- Dias, I. (1990). «Factores Psicossociais da Delinquência – Estudo Exploratório num Estabelecimento Prisional». In Carmo, H. (coord.). (1996). *Exclusão Social – Rotas de Intervenção* (pp. 119-200). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social & CID – Crianças, Idosos e Deficientes – Cidadania, Instituições e Direitos (2006). *Manual de Boas Práticas – Um Guia para o Acolhimento Residencial das Crianças e Jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P. Disponível em: http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13326/acolhimento_residencial_crianças_jovens

- Hill, J. (2001). «Biosocial Influences on Antisocial Behaviours in Childhood and Adolescence». In Hill, J. & Maughan, B. (2001). *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence* (pp. 103-125). Cambridge: Cambridge University Press
- Hill, J. & Maughan, B. (2001). *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinde, R. (2001). «Can the Study of ‘Normal’ Behaviour contribute to an Understanding of Conduct Disorder?». In, Hill, J. & Maughan, B. (2001). *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence* (pp. 32-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, M. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Lopes, M. (coord.). (2011). *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Sousa, A. (2000). «A Expressão – Novas Perspectivas e Implicações». In, *Educação pela Arte – Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Editora Livros Horizonte.

Outros Websites de interesse

- Direcção-Geral de Reinserção Social – Processo Tutelar Educativo: http://www.dgrs.mj.pt/c/portal/layout?p_id=PUB.1001.67
- Lei Tutelar Educativa (Decreto de Lei n.º 166/99 de 14 de Setembro): <http://digestoconvidados.dre.pt/digesto/pdf/LEX/99/106735.PDF>
- Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Decreto de Lei n.º 147/99 de 01 de Setembro): http://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/JCA_MA_21517.pdf
- Página oficial dos *Chicago Boyz Acrobatic Team*: <http://www.chicagoboyzacrobaticteam.com/>
- Apresentação do grupo *Chicago Boyz Acrobatic Team* e respectiva performance em Radio City Music Hall, no programa “America’s Got Talent”: <https://www.youtube.com/watch?v=Swp5xv7kGX4>
- Actuação dos *Chicago Boyz Acrobatic Team* em Dallas: <https://www.youtube.com/watch?v=eBL1AEt3mZI>

Ciganos Estereotipados: Por uma Inclusão Inter'Artística

—
Eliana Ruela Lopes
—

Resumo

Presentemente habitamos numa sociedade pluricultural, o que nos coloca diariamente em contato e interação social com diversos grupos culturais e étnicos que, maioritariamente, não se traduzem por relações pacíficas, suscitando estereótipos e preconceitos perante os vários grupos.

Destarte, este artigo visa refletir e analisar a influência que as atividades artísticas poderão deter relativamente às relações interculturais estabelecidas entre as comunidades ciganas e a comunidade portuguesa.

Palavras-chave: Relações Interculturais; Comunidades Ciganas; Educação Intercultural; Intervenção Artística.

Introdução

O presente artigo visa compreender de que forma a intervenção artística, enquanto estratégia de inclusão social que concebe mudanças de estereótipos e preconceitos poderá potenciar positivamente as relações interculturais entre as populações e as comunidades ciganas. Em conformidade com diversos autores, como por exemplo Sousa e Neto (Sousa e Neto, 2003) ou Brinca (Brinca, 2005), compreendemos que a nossa sociedade detém ainda, muitas representações sociais e preconceitos face às populações ciganas, o que contribui fortemente para o isolamento destas. Este afastamento é, sobretudo, uma forma dos indivíduos de etnia cigana defenderem a sua identidade, no entanto, este isolamento acarreta dificuldades nos acessos por exemplo, aos serviços sociais, económicos e culturais.

Autores como Bastos, Correia e Rodrigues (Bastos, Correia e Rodrigues, 2007), confirmam esta ideia, referindo que estamos perante um grupo minoritário extremamente pobre e vulnerável, que não possui grandes expectativas relativamente ao futuro e cujo decurso de aculturação antagonista e reações xenófobas agilizam um choque cultural. Deste modo é fulcral o desenvolvimento

de ações de educação intercultural como catalisadoras deste choque cultural. Segundo Sousa e Neto, é exatamente a educação intercultural que fomenta o diálogo entre indivíduos de culturas desiguais, estimulando comportamentos adequados a cenários multiculturais e melhorando toda a interação social (Sousa e Neto, 2003). As artes são assim ótimos instrumentos para fomentar este tipo de educação, uma vez que, através destas é muito mais fácil compreender tradições culturais, gerando construções identitárias pessoais e sociais muito mais ricas.

É exatamente nesta base que este artigo procura inserir-se, partindo de uma prática de animação artística capaz de fomentar uma educação intercultural e, sucessivamente modificar a forma como a sociedade maioritária olha as comunidades ciganas.

Assim, no seguimento deste projeto é possível encontrar um enquadramento teórico e conceptual que aborda temáticas como, as relações interculturais, as comunidades ciganas, a educação intercultural e a intervenção artística.

1. Identidade étnica e cultural e a relação entre grupos maioritários e minoritários

Desde o seu nascimento e através da hereditariedade biológica, o Homem detém componentes características de uma identidade étnica e cultural, como traços fenotípicos e psicológicos que declaram o povo a que o sujeito pertence (Cuche, 2006). Assim sendo, o seu modo de agir, sentir e pensar construído e fundamentado em modelos culturais instituídos num contexto social, estabelecem papéis sociais, valores e normas, garantindo a coesão e o consenso social, tal como Durkheim referenciado por Crespi refere (Crespi, 1997). Destarte e, ainda de acordo com o autor anterior “a identidade cultural aparece como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, assente na diferença cultural” (Cuche, 2006, p.124), que se estriba num sentimento de pertença e que se diferencia de outros através do uso de características específicas, como forma de afirmação e conservação de uma distinção cultural (Cuche, 2006).

No entanto e em conformidade ainda com o mesmo autor (Cuche, 2006), é fulcral ter em consideração que, a identidade distinta de uma cultura específica não subsiste por si só, dado ser o resultado de interações grupais e de condutas de diferenciação, empregadas às suas relações. Fundamentalmente, a “identi-

dade e alteridade articulam-se uma na outra e mantêm uma relação dialéctica.” (Cuche, 2006, p.128).

Calhoun (1994), presente em Castells (Castells, 2003), afirma que não existe um único povo, que em termos de nomes, idiomas e culturas não estabeleça uma distinção entre ele e os outros. Este autor refere que o autoconhecimento é uma construção, sempre interligada à necessidade que temos de conhecer, de modos específicos outros sujeitos e outros povos.

Segundo Simon (1979), mencionado por Cuche (Cuche, 2006), a identidade enquanto convenção é encarada, mais especificamente, como negociação entre dois tipos de identidade, a que é estabelecida pelo próprio sujeito (*auto-identidade*) e a que é determinada pelos outros (*hétero-identidade* ou *exo-identidade*), assumindo estas legitimidades diversas, conforme a condição relacional entre grupos. Normalmente, quando estamos perante um cenário de dominação por parte da *hétero-identidade*, subsiste uma estigmatização em relação a grupos minoritários, uma vez que estes são distintos dos grupos majoritários, por intermeio da referência que eles assumem, tal como Cuche declara (Cuche, 2006).

Para autores como Wagley e Harris (Wagley e Harris, 1958), uma minoria constitui-se como um domínio subalterno de uma sociedade, que tem perfeita consciência do seu estatuto diminuto, tendendo para a transmissão de normas estimuladoras da afiliação e matrimónio entre elementos do mesmo grupo, apresentando, por fim, características físicas e culturais pouco contempladas pelos grupos majoritários. Tudo isto faz com que a pertença a um grupo minoritário não se estabeleça de uma forma numérica, mas sim de acordo com um estado de espírito (Sousa & Neto, 2003). Desse modo, podemos interpretar a identidade como “uma parada de lutas sociais, pois, nem todos os grupos têm o mesmo «poder de identificação», porque o poder de identificação depende da posição ocupada no sistema de relações que liga os grupos uns aos outros.” (Sousa & Neto, 2003, p.129).

Por conseguinte, este processo conduz-nos à etnicização de grupos ‘inferiores’, distinção fundada em particularidades culturais extrínsecas, encaradas como consubstanciais e quase imutáveis, dando assim origem à marginalização e menorização destes. Sucessivamente, estas podem estender-se para políticas de segregação por parte destes grupos, algo que consiste em deterem-se no seu lugar estabelecido, consoante a sua própria classificação.

Com base em Scheff (1994), presente em Castells (Castells, 2003), o nacionalismo, por exemplo, que se baseia essencialmente na etnia, desenvolve-se em certa parte por um sentimento de alienação. Ao mesmo tempo, este provoca um ressentimento que se opõe à exclusão injusta, desenvolvendo-se através dos domínios políticos, económicos ou sociais. Deste modo, compreendemos que o nacionalismo cultural é uma forma de busca da reabilitação da comunidade nacional, fortalecendo e preservando a identidade cultural, especialmente quando emerge uma ameaça a esta. Ou seja, este modo de nacionalismo encara a nação como um efeito da história e cultura do próprio povo, privilegiando essencialmente a comunidade cultural enquanto essência. (Yoshino, 1992, Cit. in Castells, 2003).

Baseando-nos, novamente em Cuche, apreendemos que desfrutamos de uma ideologia nacionalista fundamentada na *purificação étnica*, que inconscientemente gera uma exclusão de tudo o que é culturalmente distinto (Cuche, 2006). Isto poderá ser uma problemática, na medida que suprime qualquer uma das outras identidades sociais de um sujeito, confluindo a denegação da sua individualidade e dissimulação da sua identidade como estratégia de identificação, atenuando, assim, a discriminação.

Na verdade, o que distancia inicialmente dois grupos etnoculturais não é a diferença cultural, dado que uma comunidade pode funcionar perfeitamente sendo instituída por uma grande multiplicidade cultural. O que as afasta, é sim

“(…) a vontade de diferenciação e a utilização de certos traços culturais como marcadores da sua identidade específica. Grupos culturalmente muito próximos podem considerar-se por completos estranhos um ao outro, senão como totalmente hostis, opondo-se em torno de um elemento isolado do conjunto cultural.” (Cuche, 2006, p. 138).

Esta intenção de demarcação através da utilização de determinadas particularidades culturais é claramente observável na relação que se estabelece entre o povo português e as comunidades ciganas.

2. O termo cigano

Os ciganos, inicialmente denominados como *egipcianos*, *egiptanos* ou *egiptanos*, oriundos da Índia, detêm uma história como todas as populações, embora a sua cultura não tenha tido uma relação de proximidade com a escrita. Este afastamento acaba por ter um certo impacto, manifestando-se no pouco interesse que este povo tem face à instituição escolar. O povo cigano surge em meados do século III, no curso da tomada do Norte da Índia, fixando-se

“(…) no canto mais ocidental da Península desde tempos imemoriais. Na verdade, logo nos inícios de Quinhentos estão documentadas alusões à sua presença no espaço geográfico português. E, o século XVI não terminaria sem que tivessem partido do Reino para as colónias de Portugal, quer para cumprirem o castigo imposto pela pena do degredo, quer de livre vontade,” (Cardoso, et al., 2001, p. 16).

Em conformidade com Martins (Martins, 1999), temos atualmente, três grandes agregados de ciganos, espalhados por todo o mundo, sendo estes

“(…) os *rom*, abreviatura de *romanischel*, que é o grupo maioritariamente presente em Itália e no leste europeu, os *sinti*, ou *manouche*, que se encontram na Europa central e ocidental; e por fim os *gitani*, que são os ciganos da Península Ibérica, e que também se encontram na França meridional.” (Martins, 1999, p.96).

Os *gitani* são comunidades ciganas, cuja ocupação profissional se centra no comércio, particularmente na venda ambulante e que, de uma forma geral, nunca possibilitou que os ciganos ascendessem a um nível de vida com qualidade. As suas condições de vida na atualidade ainda se agravaram mais devido ao impacto da crise económica.

3. Comunidades Ciganas, uma vida de representações sociais

Cardoso explana que, de um modo generalizado, a nossa sociedade apresenta preconceitos e representações sociais acerca das populações ciganas,

preponderando estas imagens ainda hoje nas mentalidades coletivas (Cardoso *et al.*, 2001).

De acordo com Allport citado por Sousa e Neto, o termo preconceito remete-nos para “uma atitude favorável ou desfavorável em relação a membros de algum grupo, baseada sobretudo no facto da pertença a esse grupo, e não necessariamente em características particulares de membros individuais.” (Allport, 1954, Cit in Sousa e Neto, 2003, pp. 87 – 88).

Deste modo, compreendemos que o preconceito não é um fenómeno que simplesmente ocorre a nível racial e étnico pois, na verdade ele acontece junto de qualquer grupo, envolvendo três elementos básicos (fatores afetivos, cognitivos e comportamentais) e dando sucessivamente origem a atitudes discriminatórias. Estas, podem arrogar-se por intermeio de múltiplas formas, provocando um mero evitamento num grau moderado, a rejeição a nível educativo, profissional e habitacional num modo mais acentuado ou atos de violência e agressão sobre os alvos do preconceito em casos extremos (Sousa & Neto, 2003).

Já o termo estereótipo refere-se socialmente e em conformidade com Ashmore e DelBoca como, “um conjunto de crenças sobre os atributos pessoais de um grupo de pessoas” (Ashmore e DelBoca, 1981, p. 89) ou seja, qualquer característica pessoal, a nível afetivo, visual, físico ou comportamental, não se circunscrevendo especificamente a traços de personalidade.

Passamos agora, de uma forma mais específica para as comunidades ciganas, onde, Anderson reportado por Bastos, Correia e Rodrigues, refere que “Uma «comunidade» vive do conhecimento interpessoal, de redes de entrea-juda e da ritualização colectiva do seu ser comunitário” (Anderson, 1983, Cit in Bastos, Correia e Rodrigues, 2007, p.19), algo que os ciganos abarcam para se definirem e superar ataques externos.

Segundo San Román (1994) a condição marginal vivenciada pelas diversas comunidades ciganas remete-nos para um extenso decurso histórico onde estas comunidades foram perseguidas por soberanias dominantes e estados-nação, sendo e continuando a ser o alvo primordial da discriminação subtil e das manifestações de racismo pela população em geral e por instituições públicas e privadas (Bastos, Correia, & Rodrigues, 2007). Pires e Mateus reforçam este olhar de desdém que a sociedade detém para com a comunidade cigana através da incredulidade e intolerância sentidas pelas referidas comunidades ciganas

(Pires e Mateus, 1999). Na verdade, a convivência entre a sociedade majoritária e estes grupos minoritários nunca foi muito pacífica, algo que se mantém até aos tempos atuais. É essencial estimular atuações que possibilitem uma aproximação entre estas:

“Se existem dois parceiros que se desconhecem, que são diferentes, que partilham o mesmo espaço, mas sem nunca ter sido dado o passo da aproximação, será impossível, desta forma, ultrapassar as diferenças no sentido da comunhão das ideias e ponto de vista, ou mesmo na resolução dos respetivos problemas.” (Pires e Mateus, 1999, p.86).

A ideia é então a partir dos vínculos já existentes entre ambas as comunidades e culturas constituir a convivência, ultrapassando destarte, as dissemelhanças pois, através “(...) das relações interculturais surgem culturas tolerantes e respeitadoras da diversidade dos valores, tradições e modos de vida, com vista a um mundo mais humano.” (Pires & Mateus, 1999, p.93).

Todavia, os ciganos têm evidenciando incessantemente uma rara resistência identitária, tal como Vale e Jorge (1999) presentes em Bastos, Correia e Rodrigues (Bastos, Correia e Rodrigues, 2007) afirmam, o que posteriormente, segundo Devereux e Loebb (1943) causa o insucesso no que concerne a sua inclusão contrafeita nos costumes locais, tornando-os um caso evidente de aculturação antagonista (Bastos, Correia, & Rodrigues, 2007). É portanto fulcral aplicar medidas de discriminação positiva de forma a libertar estes grupos minoritários

“(...) da pauperização económica crescente, da iliteracia, da marginalidade, da exclusão social ou de dependência da Segurança Social, bem como da agressão racista popular, em alguns pontos do país secundada por autoridades policiais e autárquicas mantendo o direito à diferença cultural e ao respeito pela tradição cigana.” (Bastos, Correia, & Rodrigues, 2007, p. 28).

Porém, na sua grande maioria, trata-se de uma minoria extremamente pobre e vulnerável, com expetativas positivas muito escassas face ao futuro e cujo

decurso de aculturação antagonista e reações xenófobas agilizam um choque cultural tanto na escola como nos próprios locais de habitação partilhados com outros grupos étnicos. Tudo isto faz com que o sistema de integração sociocultural destes se mantenha bloqueado, especialmente a nível escolar, cultural, político e socioeconómico, assumindo-se como uma forma de salvação e defesa do grupo.

Todas as relações inter-étnicas estabelecidas pelos ciganos são uma espécie de jogo, onde as pertenças e as exclusões identitárias são fortemente evidenciadas, o que, na grande maioria das vezes se ostenta por meio de comportamentos identitários que instituem desaprovação e rejeição por parte dos outros, como

“por exemplo, reunirem-se diariamente à volta de uma fogueira feita num território público situado em frente do bairro onde residem; lavarem a roupa, os capachos e as carpetes no passeio público que atravessa o bairro; ouvirem música cigana num volume demasiado elevado, quer quando estão em casa, quer quando vão conduzindo a carrinha; brigarem na rua; evitarem interagir com não ciganos, etc.” (Brinca, 2005, p. 241).

Com base nestas atitudes, os sujeitos ciganos, são encarados pela sociedade como indivíduos com falta de educação e cultura, que não são capazes de habitarem entre não ciganos porém, quando existem comentários deste tipo, estes, são maioritariamente generalizados. Todavia, entre estes, já existem diversos ciganos a não adotar determinados comportamentos, tal como Brinca alude (Brinca 2005). Na época atual, já emergem algumas conjunturas de interação notáveis devido à sua complementaridade e correlação entre indivíduos ciganos e sujeitos portugueses, algo que, sucessivamente insere estes na categoria de ‘ciganos civilizados’, demarcando-se dos outros com base em traços culturais específicos como o saber falar e o saber estar como os portugueses.

Segundo Gay y Blasco (1999), mencionados por Brinca (Brinca, 2005), o ‘ser cigano’ é uma construção fundada em situações de interação e histórias específicas,

“Ou seja, o «ser cigano» encontra-se sobretudo ligado às situações (sociais, ideológicas, etc) que organizam de forma diferenciada (e quase sempre valorizada) e não tanto a traços culturais primordiais. Isto é, não recorrem a um passado ou uma memória comum, à união/ligação a um povo, ou a uma unidade ou coesão no presente” (Brinca, 2005, p.249).

Bastos, Correia e Rodrigues (Bastos, Correia e Rodrigues, 2007) aludem, à necessidade de ser efetuada uma extrema mudança de atitude, que apenas será possível através de uma política identitária renovada e fundada numa discriminação positiva sustentada pois,

“(…) todas estas perspetivas e acções parece residir numa ignorância quase total sobre a especificidade da «questão cigana» e uma tolerância à diversidade nacional que vai desde a xenofobia manifesta ou subtil (que os suspeita, exclui, marginaliza, criminaliza ou entrega à tutela de departamentos especializados nas relações com a mão de obra «estrangeira» ao propósito de assimilação total, a partir de políticas de «cidadania, de assistencialismo (por vezes sentido como despótico) e do «combate contra a pobreza e contra a iliteracia» que os indiferencia na multidão dos «preocupantemente carenciados» de «pão» e de «cultura» que, como dizia Salazar, tanto nos envergonhavam aos olhos dos europeus que nos visitavam.” (Bastos, 1997, Cit in Bastos, Correia, & Rodrigues, 2007, p. 63).

Na verdade e, inúmeras vezes proferido por sujeitos de etnia cigana, tal como mencionado pelos autores anteriormente citados, (Bastos, Correia e Rodrigues, 2007) relatam, a sociedade em geral e as próprias escolas ainda não estão plenamente aptas para a inclusão da sua cultura e forma de viver, algo que sucede quase de igual forma em relação aos técnicos. Muitas vezes a resistência destas populações perante os profissionais provém de inúmeros desapontamentos acumulados. Estas comunidades, habitualmente subentendem que estes os desprezam, decidindo sobre eles sem fazerem qualquer tipo

de esforço para os conhecer. De igual forma, é comum este povo considerar que os técnicos desejam pôr um término à cultura cigana através de um corte intergeracional e assimilação dos seus filhos, algo notório nas ações de mobilização que envolvem atividades e cursos de dança, por exemplo. A realidade é que uma grande maioria do povo cigano,

“(…) abandonarão a escola para ir trabalhar com os pais nas vendas (ou casar precocemente e ter muitos mais filhos que os «senhores»), na medida em que «sabem» que na «sociedade» dos «senhores» não existem postos de trabalho em que venham a ser aceites, mesmo que estudem, o que os empobrecerá ainda mais. Sabem, aliás que, salvo raríssimas exceções, só podem contar com os da sua «raça» e que continuar a ser cigano é o seu bem mais precioso, tanto no nível identitário como ao nível pragmático.” (Bastos, Correia e Rodrigues, 2007, p. 200).

4. A educação intercultural, uma necessidade

Canário (Canário, 1999), declara que a urgência sociopolítica no que concerne os ciganos provém essencialmente, da decomposição do antigo mundo operário que provocou quebras nas relações sociais nas atuais sociedades industriais, na medida que ocorreram inúmeras mudanças a nível dos estilos de vida. É, exatamente através deste desaparecimento que as comunidades ciganas vivem uma condição social de ‘risco’, isto é,

“O problema dos ciganos é, portanto, indissociável da crise urbana, dos fenómenos de crescente desigualdade e dualização social. Ou seja, é uma questão de sociedade. Nessa medida, os problemas com os ciganos não são nem menores, nem periféricos, nem «dos ciganos». São o nosso problema.” (Canário, 1999, p.10).

Tratando-se de um problema comum, que envolve todo e qualquer tipo de cidadão, é crucial proceder-se a uma intervenção educativa com as comunidades ciganas, de forma a conseguirmos enxergar de uma forma lúdica e crítica

os confrangimentos gerados através dos nossos preconceitos, assim como as limitações das nossas próprias atuações. Para tal, mais importante que fomentar modelos pedagógicos mais dinâmicos, é necessário compor mecanismos suscitadores de interações sociais, capazes de estimular uma aprendizagem conjunta, ou seja, envolvendo jovens adultos, famílias, crianças, educadores e principalmente professores.

A grande maioria dos sistemas sociais têm graves lacunas perante a organização social das comunidades ciganas, demonstrando-se inabilitadas para corresponder às suas singularidades. Um exemplo bem claro é a própria instituição escolar que não converte a motivação extrínseca dos seus alunos em motivação intrínseca, o que muitas vezes, faz com que os sujeitos apesar da sua frequência, não gostem de estar na escola, tal como Montenegro refere (Montenegro, 1999).

Segundo Liégeois (Liégeois, 1994), a escolarização deve ser engendrada de tal forma, que não se converta num agente de desculturação, ou seja, não se contrapondo a esta, de forma a atender a educação familiar. Todavia, o que sucede é que estas últimas implementam os seus projetos educativos denegando a comparência de crianças de etnia cigana, isto é, “a escola ‘inclui’ deixando de fora a diferença... A escola fecha-se às aproximações das comunidades ciganas, acantonando-as.” (Montenegro, 1999, p. 25), o que novamente as conduz ao isolamento como ferramenta defensiva, já que não existe nem uma preparação a nível do sistema escolar, nem dos próprios professores que maioritariamente têm de se concentrar exclusivamente no cumprimento programático porque o sistema educativo assim os obriga. Mais que o respeito pelas diferenças ou uma simples tolerância, definida por Martim (1964), presente em Sousa e Nelson (Sousa e Nelson, 2003) como “a falta de preconceito grupal, a propensão a avaliar os indivíduos como indivíduos.” (Sousa e Nelson, 2003, p.89), é primordial, segundo Bouchard (Bouchard, 1988) valorizar a diversidade, pois, são as disparidades que fazem com que os indivíduos sejam elementos fulcrais para a sociedade (Montenegro, 1999).

Em conformidade com Sousa e Neto (Sousa e Neto, 2003), percebemos que a educação cultural permite-nos desta forma, depreender o lugar que a cultura ocupa na sociedade moderna, estimulando uma enorme aptidão comunicativa entre sujeitos de culturas distintas. Essencialmente, este tipo de educação é o que procura corresponder ao convívio harmonioso em ambientes multiculturais, fomentando a disposição para novas vivências, projetando ações edu-

cativas na qual a racionalidade dos indivíduos resida submetida à ascensão da sua identidade cultural, mantendo preservadas as suas tradições culturais, pois

“A educação intercultural não consistirá apenas na conservação e promoção do folclorismo étnico, na ciência das manifestações colectivas de um povo, nas suas artes, costumes, crenças, etc., mas sim em dar continuidade através da valorização da sua cultura, a uma forma diversificada e atenta aos novos valores e à nova sociedade em que inserem.” (Sousa e Neto, 2003, pp. 23 – 24)

Somente, alicerçado numa educação intercultural, é possível incrementar uma sociedade democrática fundamentada em valores como a igualdade, solidariedade e tolerância pois, é esta que engrandece culturalmente os cidadãos derivando do reconhecimento e apreço pela multiplicidade através de trocas, de diálogos e da participação ativa e crítica.

5. Inclusão social, um percurso artístico

A cultura, tal como Aguilar expõe (Aguilar, 2005), não é exclusivamente uma ostentação artística e intelectual que sobrevém do pensamento, antes pelo contrário, a cultura manifesta-se sobretudo sobre as formas mais elementares do nosso quotidiano.

“Cultura es comer de un modo distinto, es dar la mano de modo diferente, es relacionarse con el otro modo. Cultura para nosotros, son todas las manifestaciones humanas, incluso lo cotidiano, y es en lo cotidiano donde se da algo esencial, el descubrimiento de lo diferente.” (Aguilar, 2005, *Cit in*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, p. 122)

Desta forma, a interculturalidade caracteriza-se como um decurso e uma cultura em formação, uma oportunidade de através da interação com o ‘desconhecido’, reinterpretar o ser humano, ou seja, trata-se de enjeitar as bases individualistas tão características da nossa sociedade, trocando-as pelo diálogo, conhecimento e o dom do compromisso interpessoal.

A arte fundada nesta ótica, possibilita-nos, a utilização da palavra e do corpo enquanto veículo, fomentando uma ligação entre semelhantes e distintos. Isto permite-nos utilizar a palavra e o corpo enquanto meio de comunicação e relação. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Em consonância com Cruz (Cruz, 2015), podemos entender a arte como uma ferramenta potencial no trabalho comunitário, dado que ela expõe o real e o objetivo poeticamente, assumindo-se como um meio de transformação e mudança. É exatamente na confrontação com a realidade que a arte consegue gerar novas visões, propagando as vozes de indivíduos e grupos que maioritariamente são silenciadas, integrando a sua dimensão política e gerando assim mudanças sociais.

Na verdade, através desta, temos a oportunidade de criar conexões entre semelhantes e divergentes, usufruindo de uma escuta ativa por parte dos outros sempre que sejam partilhados sentimentos e pensamentos. É claramente neste percurso de encontro com o outro, particularmente quando assumimos uma determinada ‘personagem’ que alcançamos o outro que é estrangeiro, o outro que não se assemelha em nada a nós, o outro que é imigrante, o outro que inicialmente é estranho mas que no fundo é extremamente familiar, tal como Triás (Triás, 1982) alega (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

Como tal e segundo o manual Ministerio de Educación y Ciencia (2007), (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) é fulcral dialogar e aceitar as inúmeras identidades dos indivíduos, permitindo-lhes a participação e atribuindo-lhes responsabilidades algo que, alguns domínios artísticos possibilitam, como é o caso da atividade teatral. Na verdade, o antagonismo é o suporte de todo o procedimento de aprendizagem pois, neste processo deparamo-nos com

“El cuerpo y el cuerpo del otro. La relación con el otro: el otro como espejo, como igual, como semejante, y como divergente. Como sombra y reflejo. La tensión de la relación, el encuentro, la comunicación. De la mimesis a la empatía, la complicidad.” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, p.91).

Isto é, ao efetuarmos a escuta ativa dos outros, estamos imediatamente a anuir a sua comparência e estamos de igual forma a refletir e a escutarmo-nos a nós próprios e aos que consideramos nossos semelhantes, o que faz com que o silêncio se converta no primeiro passo de toda a comunicação.

Já Montenegro remete para as vantagens do desenvolvimento de estratégias promotoras de ambientes lúdicos e festivos, habilitados para a transmissão de vivências emocionais positivas e significativas, para a descoberta do outro, tolerando as disparidades e facultando aproximações íntimas, robustas e encantadoras onde o prazer de viver e estar com os outros é o objetivo principal (Montenegro, 1999).

Através da expressão artística existe esta possibilidade de escuta e de descoberta, dado que esta recorre à revigoração através do jogo de diversas situações quotidianas, capacitadas para não favorecer nem potenciar atitudes exageradamente estereotipadas, aludindo-nos deste modo para inúmeras situações expressivas. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

Em conformidade com Cruz (2015), apreendemos ainda, que a experimentação artística, enquanto direito e desenvolvida numa lógica de autonomia, propicia aos indivíduos desvendar as suas próprias habilidades criativas, dando-lhes forma e conteúdo. Trata-se de todo um processo de extrema relevância na medida em que conduz os sujeitos enquanto grupo a "(...) expressar, partilhar e articular as suas opiniões, crenças ou percepções sobre a cultura e a sociedade." (Cruz, 2015, p.51).

De acordo com Jiménez, Aguirre e Pimentel (s/d), "Identificamos de esta manera una función contemporánea de las artes basicamente integradora y relacional, que pretende conectar con todos los substratos de la realidade que compartimos, y no solo como una manifestación superior del espíritu humano." (Jiménez, Aguirre e Pimentel, s/d p.17). Contudo, para que efetivamente ocorra um desenvolvimento desta função social das artes, criadora de partilhas, a educação artística deverá centrar-se sobretudo, na exploração e reflexão, gerando um compromisso individual e coletivo que possibilite que a arte e a vida usufruam de uma maior qualidade relacional. De uma forma mais específica, a utilização das artes no âmbito educativo, são uma ferramenta potencial na promoção da integração social, cultural e escolar, dado que estas incitam atitudes para a tolerância, solidariedade e convívio criativo, diligenciando uma consciência crítica no que concerne à exclusão social e um meio que integra os sujeitos num procedimento de desenvolvimento individual e coletivo.

Fundamentalmente, tratam-se de estratégias que não servem exclusivamente para achar novos ensejos mas para concretizar e assumir compromissos. Segundo Hernández (Hernández, 2007), a produção, o reconhecimento e a

negociação dos significados, é o que efetivamente instiga uma experiência artística, já que estes envolvem os inúmeros valores educativos, simbólicos e performativos presentes na história de vida de cada sujeito. O que, posteriormente, modifica mesmo que seja num sentido mínimo, a forma como o indivíduo pensa, sente e se olha a si e aos outros. É destarte, que a intervenção artística é decretada por Jiménez, Aguirre e Pimentel (s/d) como um meio essencial para o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e apreensão estética da vida, que, eficazmente, se associa a uma dimensão ética, amestrando indivíduos cultos, tolerantes e solidários.

A intervenção artística assume, sem dúvida, um papel muito importante na nossa sociedade, devendo ser valorizada, pois trata-se de uma educação que permite prevenir problemas e dificuldades, tal como Descombes (Descombes, 1974), Sokolov (Sokolov, 1975), Coopersmith (Coopersmith, 1976) e Harter (Harter, 1978) confirmaram. Estes investigadores depararam-se com aumentos de auto-estima, autopercepção e auto-realização quanto a sujeitos que tiveram oportunidade de usufruir de uma educação artística. (Sousa A. B., 2003)

Fundando-nos em Silva (Silva, 2012) entendemos que as artes assumem um papel de destaque, quando aplicadas junto de grupos minoritários que por motivos preconceituosos e de exclusão, sofrem de discriminação ou segregação. Nestes casos, o envolvimento no universo artístico, desencadeia-se como um processo de capacitação e valorização, que revela aos indivíduos integrantes, “(...) que, apesar das suas limitações, possuem habilidades, sentimentos, desejos e opiniões, como qualquer outra pessoa” (Fisher, 1981, *Cit in* Silva, 2012, p. 15).

Deste modo e em conformidade com Sousa e Neto (Sousa e Neto, 2003), apreendemos que, as artes são potenciais ferramentas no que concerne a expressão pessoal, social e cultural, uma vez que relacionam elementos como, a imaginação, a razão e a emoção, abrindo novos horizontes e acarretando novas formas e consistências relativas à sociedade e ambiente onde nos inserimos.

Matthews menciona que as áreas artísticas como o desenho, a pintura e a modelagem permitem-nos, por iniciativa própria, estabelecer representações, manuseando símbolos e atribuindo conseqüentemente, significação aos fatores emocionais e temporais vivenciados (Matthews, 1999). Porém, Piaget (1954) alega que as áreas como o desenho, a plástica e a expressão dramática consistem em modos naturais que revelam a nossa personalidade e experienciais interpessoais (Bahia, 2009).

Na verdade, as aprendizagens através da vivência artística revelam-se no nosso pensamento, dado que nos transmitem apetências para analisar os sinais do quotidiano. Segundo, Smith (Smith, 1982), a educação artística funda-se numa aprendizagem colaborativa onde se desenrolam partilhas de conhecimentos, competências e ideias e onde a interação com o ‘outro’ nos concede uma transição de uma perspetiva egocêntrica, para uma mais social, tal como Thompson (1995) alude em Bahia (2009). Assim e, de acordo com Jiménez, Aguirre e Pimentel (s/d) apreendemos que

“Em síntesis, la educación artística puede y debe fortalecer la formación cívica en los campos ético (valores, actitudes y prácticas), cognitivo (de la comunidad, la nación, la globalidad, la historia) y de las competencias ciudadanas (manejo pacífico de conflictos, diálogo y deliberación, participación-representación).” (Jiménez, Aguirre e Pimentel, s/d, p.29).

6. Da Teoria à Prática: Bons Exemplos da Intervenção Artística em Contexto Nacional

Nos últimos anos desenvolveram-se e promoveram-se projetos como é o caso do *MUS-E*, mais recentemente *MUSEpe*, com um período de atuação que se prolongou desde 1999 até 2013, junto dos alunos da EB1, da comunidade da Cruz Picada de Évora, Escurinho, Santa Maria e Malagueira, caracterizados por uma população heterogénea, com uma grande taxa de indivíduos de etnia cigana. Este projeto contou com a colaboração do Ministério da Educação, iniciando-se em 1999 com a finalidade de prevenir fenómenos como a violência, o racismo e a exclusão que conduziam ao absentismo, insucesso e abandono escolar, promovendo um conjunto de ações artístico-pedagógicas. Estas visavam sobretudo, sensibilizar as crianças para a fruição da arte, facilitando o seu acesso a novos meios de expressão e comunicação e valorizando os seus conhecimentos, experiências e histórias de vida, melhorando posteriormente a sua participação e motivação no sistema escolar. (Associação Menuhin Portugal, s.d.).

Sucessivamente, com o término desta edição, emergiu o *MUS-E na Cruz da Picada*, financiado pelo *Programa Escolhas* e, promovido pela Associação Menuhin Portugal em colaboração com outras entidades, ampliando-se as suas áreas de intervenção a nível da prevenção e intervenção perante as práticas

agressivas, bem como, uma intervenção psicopedagógica e psicossocial junto dos alunos e dos seus familiares. A sua intervenção foi tão eficaz que após a segunda edição do projeto, este foi amplamente reconhecido tendo sido considerado pelo Programa Escolhas enquanto boa-prática na intervenção artístico-pedagógica. (Associação Menhuin Portugal, s.d.).

O *MUSEpe*, terceira edição desta tipologia de projeto, parte sobretudo do respeito e da valorização da diversidade cultural, assumindo-se enquanto ferramenta potencial no que concerne à cidadania. Assim, nesta edição do projeto, as áreas de intervenção remetem-nos para a inclusão escolar e a educação não formal; a dinamização comunitária e a cidadania; e a inclusão digital, desenvolvendo-se ações como as Oficinas do Medo, que recorrem a diversas áreas artísticas, em especial às artes plásticas; ações de movimento e dança; intervenções específicas nos recreios escolares; festas e apresentações realizadas na instituição escolar e fora desta; entre outras, que claramente tiveram impacto relativamente ao insucesso escolar anteriormente vivenciado. (Associação Menhuin Portugal, s.d.).

Fundamentalmente, o *MUSEpe* consiste num “instrumento inclusivo, capaz de responder e atender à diversidade das necessidades dos destinatários e de promover capacidades de resiliência e factores protectores e de crescimento pela motivação, participação e envolvimento que já gerou, gera e gerará.” (Associação Menhuin Portugal, s.d.). Conclusivamente, estas três fases do MUSE foram importantes porque permitiram que um conjunto de indivíduos pudesse facilmente e de uma forma livre fruir da arte como um meio de expressar e comunicar as suas vivências culturais e sociais, permitindo por conseguinte, usufruir dos potenciais que a diversidade detém, num processo de desenvolvimento.

Um outro bom exemplo da intervenção artística junto das comunidades ciganas foi a iniciativa promovida pela Rede Europeia Anti-Pobreza em parceria com a autarquia de Paredes e integrada no Projeto ROMI, que tem como objetivo a promoção da cidadania ativa das mulheres de etnia cigana residentes em Paredes. Nesta iniciativa, a metodologia aplicada foi o Teatro Fórum, que procurou que a comunidade cigana, em junção com a comunidade portuguesa, encontrassem soluções para as problemáticas identificadas pelas mulheres ciganas. Segundo Hermínia Moreira, vereadora do pelouro de ação social da Câmara Municipal de Paredes, tratou-se de uma ação extremamente notória,

uma vez que possibilitou uma abertura ao diálogo e à reflexão, concebendo percursos, onde a comunidade cigana assume um papel fulcral enquanto potenciadora de uma parte da solução. Fundamentalmente, através do teatro de fórum, teatralizaram-se as problemáticas precedentemente identificadas, possibilitando conceber estratégias de superação (GICMP, 2013).

Por fim, o projeto *Daqui P'ra Cá*, em vigor atualmente, é financiado desde 2014, pelo Programa *Partis* da Fundação Calouste Gulbenkian e consiste num projeto de intervenção local, promovido na cidade de Leiria e que visa sobretudo a inclusão social de crianças de diversos contextos sociais e com idades compreendidas dos 8 aos 13 anos de idade. Destarte, este projeto coloca em interação as crianças do Bairro Social Cova das Faias, constituído maioritariamente por elementos de etnia cigana, com alunos da mesma faixa etária da Escola de Dança Clara Leão. A aproximação entre estas crianças decorre essencialmente através da experimentação de várias linguagens artísticas, como o teatro, o vídeo, a dança e a fotografia. Porém, de uma forma paralela, o projeto fomenta ainda, um programa de treino de competências e ajustamento psicológico. Enquanto finalidade primordial, este assume a promoção de dois grupos de carácter totalmente distinto, procurando assim potenciar a inclusão social e fomentar a participação comunitária. O projeto *Daqui P'ra Cá* utiliza especialmente a dança enquanto meio educativo e facilitador da integração social, finalizando-se este com um espetáculo de dança, concebido cooperativamente pela totalidade do grupo (InPulsar, 2014).

Conclusivamente, este projeto e os outros visam sobretudo mostrar que a expressão artística pode efetivamente assumir-se como um instrumento para a mudança e para a inclusão social, pois em 'palco', tal como Cruz alega (Cruz, 2015), só existirá uma comunidade, uma comunidade em que todos serão artistas e onde a junção de grupos distinto gera coesões e energias incríveis.

Conclusão

Tendo em consideração as conceções anteriormente expostas depreendemos inicialmente que, apesar do número de investigações e projetos concebidos em torno desta temática serem extremamente diminutos, ainda detemos um conjunto de boas práticas impulsionadoras em Portugal.

É portanto elementar apostar numa educação artística democratizadora, participativa e inclusiva junto das comunidades ciganas, aplicando-se uma série

de estratégias e metodologias fundadas em domínios como o teatro comunitário, o teatro do oprimido, o teatro social, a dança e a música comunitária, entre outras. Através destas práticas artísticas, o povo cigano terá a possibilidade de descobrir-se a um nível pessoal, social e artístico, capacitando-se, dado que é o contacto e envolvimento criativo com o meio que conduz à sua reflexão e posteriormente à sua mudança. Fundamentalmente, o envolvimento das artes a este nível conduz-nos a um procedimento que vai para além da simples transmissão de estratégias e formas que permitam tolerar as comunidades ciganas e elas a nós, pois existe um entendimento íntegro do meio onde nos inserimos. Nestas vivências artísticas, os indivíduos, culturalmente distintos, terão a possibilidade de partilhar experiências concretas, sugestões, ideias e histórias de vida, fortalecendo laços e criando sentimentos de pertença.

Deste modo, qualquer produto final gerado neste tipo de projetos funda-se em vivências reais e originais de uma comunidade de comunidades e, é exatamente isso que especifica e dá relevância a qualquer projeto deste género.

Por conseguinte, é igualmente fulcral promover um maior número de iniciativas a este nível, já que as artes e a educação através destas serão, evidentemente, uma ferramenta de intervenção potencial no que concerne às relações interculturais estabelecidas entre a população portuguesa e as comunidades ciganas, uma vez que estas, devido às suas inúmeras características que fomentam a autonomia, o pensamento criativo, a autoconfiança, a motivação, a empatia com os outros, etc., seria inicialmente, um ótimo auxílio na quebra de resistência, tão típica das comunidades ciganas. Através das artes, temos manifestamente a possibilidade de conhecer o outro de tal forma, que seria impossível descartar as suas histórias de vida e sucessivamente o respeito por este, pois, as expressões artísticas, permitem-nos colocarmo-nos na 'pele' do outro, que inicialmente, é o outro 'diferente', partilhando ideias e pontos de vista acerca de realidades e vínculos em comum, estabelecendo desta forma, a convivência, a tolerância, o respeito pela diversidade e progressivamente a própria humanização dos indivíduos.

O desenvolvimento de projetos de intervenção artística implementados em instituições de ensino e até em meios laborais e profissionais, onde, coletivamente houvesse a possibilidade de vivenciar as artes, como, o teatro, a dança, a música e a plástica, seriam indubitavelmente pequenas experiências que viriam a atenuar a relação intercultural de tensão, já existentes entre as comunidades

ciganas e a população portuguesa, o que, futuramente geraria mudanças, mesmo que pequenas, a nível do abandono escolar por partes das comunidades ciganas, da inclusão destes no próprio mercado de trabalho e da própria relação destes com os 'outros'.

Conclusivamente, apreendemos então, que as práticas artísticas são meios de intervenção admiráveis quanto às relações interculturais, já que,

“As artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.” (Ministério da Educação, 2001, p. 73)

Bibliografia

- Amiguinho, A. (1999). Educação/Formação dos ciganos: um desafio à mudança da escola. Em M. Montenegro, *Ciganos e Educação* (pp. 39-64). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Associação Menhuin Portugal. (s.d.). *Muse.e*. Obtido de O medo não é nenhum segredo: <http://muse.evora.associacaomenuhinportugal.pt/>
- Bahia, S. (2009). Constrangimentos à expressão artística. *Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos* (pp. 137-148). Beja: Invisibilidades.
- Bastos, J. G., Correia, A. C., & Rodrigues, E. (2007). *Sintrensens ciganos: uma abordagem estrutural-dinâmica*, Sintra: Câmara Municipal de Sintra
- Brinca, A. (2005). Ciganos tendeiros e senhores: fronteiras identitárias. *Antropológicas*, 228-251.
- Canário, R. (1999). Nota de Apresentação. Em M. Montenegro, *Ciganos e Educação* (pp. 9-12). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Cardoso, C., Sousa, C. J., Costa, E. L., Mateus, E., Peña, J. M., Chaves, M. H., . . . Martins, T. M. (2001). *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* (1ª Edição ed.). Lisboa: Centre de recherches tsiganes - Secretariado Entreculturas.
- Cruz, H. (2015). *Arte e Comunidade*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cuche. (2006). *A Noção de Cultura*, Lisboa: Fim de Século Edições.
- GICMP. (2013). *Teatro aproxima comunidade cigana da população*.

- TVS. Obtido de <http://www.pt.cision.com/cp2013/ClippingDetails.aspx?id=c1ed6a12-43a6-4013-8ae6-49f3c860bfe5&analises=1>
- InPulsar. (14 de Janeiro de 2014). *InPulsar - Associação Para o Desenvolvimento Comunitário*. Obtido de Daqui p'ra cá: <http://www.inpulsar.pt/projetos/projeto-daqui-para-ca/>
- Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. G. (s.d.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Martins, T. (1999). Os ciganos e a formação profissional. Em M. Montenegro, *Ciganos e Educação* (pp. 95-110). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Ministério da Educação. (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *La Educación Artística como instrumento de integración intercultural y social*. Instituto Superior de Formación de Educación. Secretaría General Técnica.
- Montenegro, M. (1999). Projecto Nómada. Em M. Montenegro, *Ciganos e Educação* (pp. 17-38). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Pires, J. M., & Mateus, E. (1999). O mediador como agente de mudança nas relações interculturais. Em M. Montenegro, *Ciganos e Educação* (pp. 85-94). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1º Volume*. Lisboa: INSTITUTO PIAGET.
- Sousa, M. d., & Neto, F. (2003). *A educação intercultural através da música - Contributos para a redução do preconceito* (1ª Edição ed.). Canelas VNG: Gailivro, Lda.
- Vasconcelos, P. B. (1999). Os ciganos e a sociedade portuguesa. Em M. Montenegro, *Ciganos e Educação* (pp. 13-15). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Viana, J. L. (2012). *Uma Educação Especial pelas Artes, Para Uma Educação Com Arte: A Música Como Animação e Fonte de Bem-estar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

Coordenadores

Catarina Fernandes Barreira

Doutorada em Ciências da Arte, pela Universidade de Lisboa, é, desde 2011, Investigadora Integrada do Instituto de Estudos Medievais (FCSH-UNOVA), onde, desde Janeiro de 2015, coordena o Grupo de Investigação Imagens, Textos e Representações. Foi docente da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria entre 2000 e 2005 e depois entre 2009 e fevereiro de 2015.

Desenvolveu a sua investigação em torno da análise temática das gárgulas dos edifícios góticos e tardo-góticos em Portugal e da sua relação com as mentalidades da época, em particular com os textos que circularam entre nós. O seu campo de investigação atual desenrola-se em torno dos manuscritos iluminados da biblioteca da abadia de Alcobaça, nos séculos XIV e XV, no âmbito de um projeto de Pós-Doutoramento apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH / BPD / 70067 / 2010).

Maria de São Pedro Lopes

Doutorou-se em Educação Dramática pela Universidade do Minho, em 2007. É Professora Adjunta no Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, onde leciona unidades curriculares relacionadas com a

linguagem teatral em várias licenciaturas e mestrados. Atualmente coordena nesta instituição o Curso Técnico Superior Profissional de Intervenção Sociocultural e Desportiva, a Licenciatura de Animação Cultural e o Mestrado de Intervenção e Animação Artísticas

Autores

Ana Luísa da Silva Moderno nasceu em 1 de Dezembro de 1977. Licenciou-se em Comunicação Cultural, pela Universidade Católica, em 2001. Em 2007, obteve pós-graduação em Museologia Social pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

É conservadora do Museu da Comunidade Concelhia da Batalha, projeto da tutela do Município da Batalha, onde colabora desde Dezembro de 2005.

Frequenta, presentemente, o segundo ano do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria.

Catarina Mendes nasceu em 1982, é natural da Benedita, e concluiu a licenciatura em Educação de Infância em 2004, na Escola Superior de Educação de Leiria. Desde 2004 que é Educadora de Infância e em 2010 concluiu a formação Pós-Graduada em Educação Especial. Neste momento é Educadora de Infância

no Jardim de Infância O Ninho – Santa Casa da Misericórdia de Rio Maior. Está a frequentar o Mestrado de Intervenção e Animação Artísticas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

—
Dina Gabriel nasceu em 1982 nas Caldas da Rainha e concluiu a licenciatura em Educação de Infância em 2004, na Escola Superior de Educação de Leiria. Desde 2004 que exerceu funções de educadora de infância em Coimbra e Alcobça e, desde 2008, é formadora na área da infância na Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister. Está a frequentar o Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

—
Eliana Ruela Lopes, nascida em Ovar, a 16 de Março de 1992, concluiu a sua Licenciatura em Educação Social na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria em 2013, detendo ainda, uma Especialização em Educação e Lazer, ministrada pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, bem como, um Curso Técnico Profissional de Animador Sociocultural efetuado na Escola Profissional de Aveiro e concluído em 2010.

É mestranda em Intervenção e Animação Artísticas, na Escola Superior de

Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

—
Inês Sousa nasceu em novembro de 1982 e, em 2004, completou a Licenciatura em Turismo, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Trabalha como Animadora Cultural na Isebatalha - Empresa Municipal do Município da Batalha.

É mestranda em Intervenção e Animação Artísticas, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

—
Joana Gonçalves nasceu em maio de 1991 e, em 2012, completou a Licenciatura em Animação Cultural, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Trabalha como Produtora de Eventos na SAMP – Sociedade Artística e Musical dos Pousos.

É mestranda em Intervenção e Animação Artísticas, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

—
Joana Pedrosa nasceu em fevereiro de 1990 e, em 2012, completou a Licenciatura em Animação Sociocultural, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Trabalha como Animadora Sociocultural no CATL - Centro Social Paroquial Paulo XI – Leiria.

É mestranda em Intervenção e Animação Artísticas, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

—

Joana dos Santos Silva Machado nasceu em 1977 e é natural de Lisboa. Concluiu a Licenciatura em Educação de Infância, em 2000, na Escola Superior de Educação João de Deus. Leciona desde 1999 e atualmente é professora do quadro de zona pedagógico, no Agrupamento de Escolas da Lourinhã, em Lourinhã – no J.I. de Moita dos Ferreiros. Está a frequentar o 2º ano do Mestrado Intervenção e Animação Artísticas na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

—

Joana Vieira

Licenciada em Educação Social pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, tem desempenhado funções profissionais na área da Infância e Juventude, desde 2009. Ao longo do seu percurso profissional exerceu funções laborais no Lar de Infância e Juventude e no Centro de Atividades e Tempos Livres da Santa Casa da Misericórdia de Arcos de Valdevez; no Setor de Assessoria Técnica aos Tribunais do Núcleo de Infância e Juventude do centro distrital de Leiria do Instituto da Segurança Social, I.P.; e em diversas Creches e Jardins-de-

-Infância do distrito de Leiria, no âmbito da dinamização de um Programa de Desenvolvimento Infantil. Atualmente trabalha com crianças do 1º Ciclo, no Jardim-Escola João de Deus, em Leiria.

Para além do enunciado, frequenta presentemente o 2º ano do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

—

Maria Antonieta Marques Lopes

nasceu em 1972 e é natural de Coimbra. Concluiu a Licenciatura Professores do Ensino Básico, Variante de Educação Visual e Tecnológica, em 1995, na Escola Superior de Educação de Leiria, Pólo Caldas da Rainha. Leciona desde 1995 e atualmente é professora do quadro de nomeação definitiva no Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias, em Torres Vedras – na E.B. 2, 3 de Campos. Está a frequentar o 2º ano do Mestrado Intervenção e Animação Artísticas na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

—

Rosalinda Chaves tem 30 anos e nasceu em Caldas da Rainha. Terminou a licenciatura em Psicologia Clínica e da Saúde em 2009 pela Universidade da Beira Interior, na Covilhã, e desde aí o seu trabalho marcou sempre o gosto pela intervenção com grupos.

Depois de uma experiência em Budapeste, estagiou e trabalhou na área do tratamento de dependências pelo Método Minnesota entre 2011 e 2014. Desde Maio desse ano passou a integrar a equipa da Associação de Desenvolvimento Social da Freguesia de A-dos-Negros, uma instituição do concelho de Óbidos que se dedica, maioritariamente, ao apoio à população idosa.

Frequentou, no passado, diversas formações, entre as quais uma Pós-Graduação em Mindfulness. Está a terminar uma Pós-Graduação em Psicogerontologia e é mestranda em Intervenção e Animação Artísticas, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.



1

**Intervenção
Cultural
e Educação
Artística**

**Núcleo de
Investigação
e Desenvolvimento
em Educação**

**Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais**

Instituto
Politécnico
de Leiria

*Experiências
em Animação,
Artes e Educação*

