



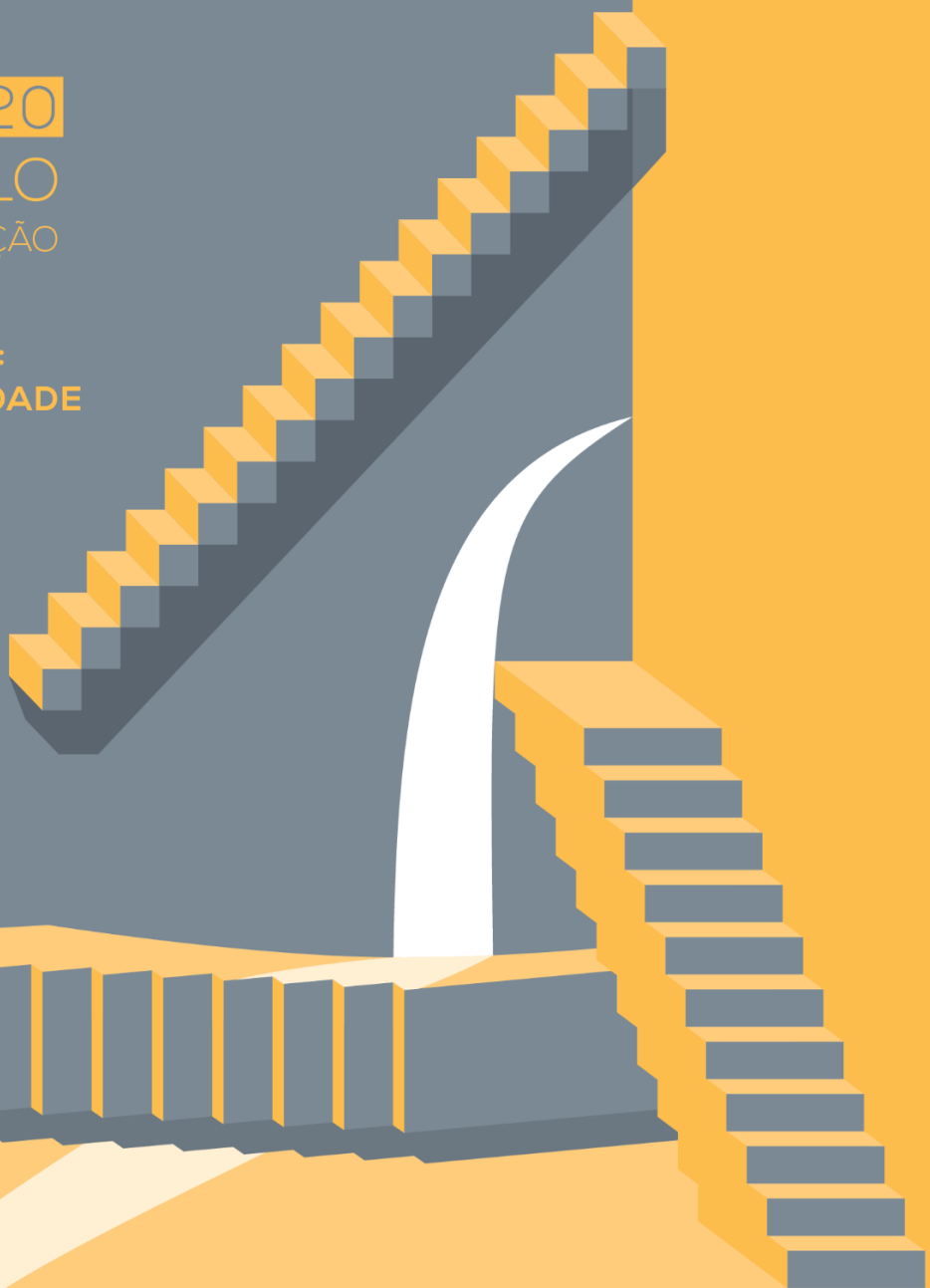
# 15º ENCONTRO INTERNACIONAL DAS ARTES

03.12.20 > 04.12.20

VIANA DO CASTELO  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**A CIDADANIA TRANSVERSAL:  
ARTE, TECNOLOGIA E SOCIEDADE**

LIVRO DE ATAS



Título: 15º ENCONTRO INTERNACIONAL DAS ARTES  
A CIDADANIA TRANSVERSAL: ARTE, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

Coordenação Editorial: Carlos Almeida, Anabela Moura e Adalgisa Pontes

Editor: Escola Superior de Educação  
do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Local de publicação: Viana do Castelo

Design gráfico: Patrícia Vieira

ISBN: 978-989-8756-25-1

E-book

Dezembro de 2020

### **Comissão Científica**

Adalgisa Pontes  
Ana Beatriz Carvalho  
Ana Peixoto  
Anabela Moura  
António Cardoso  
António Jácomo  
Carlos Almeida  
David García Romero  
Gabriela Barbosa  
Gonçalo Maia Marques  
Helena Santana  
Jorge Santos  
Manuela Cachadinha  
Maria Antonieta Morais  
Maria Celeste Cantante  
Maria do Céu Diel  
Mercedes Prieto  
Patrícia Vieira  
Rosário Santana

### **Comissão Organizadora**

Adalgisa Pontes  
Ana Peixoto  
Anabela Moura  
Carla Magalhães  
Carlos Almeida  
Élio Moreira  
Francisco Trábulo  
Gabriela Barbosa  
Gonçalo Maia Marques  
Helder Dias  
João Gigante  
João Pereira  
Jorge Santos  
Manuela Cachadinha  
Patrícia Vieira  
Pedro Alves  
Raquel Moreira  
Ricardo Cabral  
Rui Gonçalves

Nota: Revisão dos textos apresentados são da responsabilidade dos autores.

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>PROGRAMA EIA 2020 .....</b>  | <b>8</b>  |
| <b>Conferências .....</b>   | <b>12</b> |
| Service-Learning and arts in rural environments for knowledge democratization.....  | 12        |
| A Peregrinação de Fernão Mendes Pinto, uma obra onde a interpenetração de culturas<br>revela a elevação social e cultural dos povos de aqui e de além-mar ..... | 21        |
| <b>Comunicações livres: Inovação em Educação (I) .....</b>  | <b>36</b> |
| IDENTITART: Arte para la legitimación de las voces y superación de la objetivación en<br>educación.....   | 36        |
| A Equação de Einstein e as Ciências Musicais .....  | 37        |
| O discurso de professores no Brasil e em Portugal sobre inovação pedagógica com o uso<br>de tecnologias digitais.....   | 37        |
| <b>Comunicações livres: Inovação em Educação (II) .....</b>   | <b>50</b> |
| Literacia patrimonial: contributos para uma conceptualização .....  | 50        |
| A literatura na relação com outras linguagens artísticas - uma experiência desafiante na<br>formação de professores em tempos de pandemia.....                  | 51        |
| Revisitando as ciências físico naturais: a oficina das ciências na LEB.....   | 51        |
| Envolvimento da Comunidade através das Artes e da Educação.....   | 63        |
| <b>Passos na investigação I.....</b>  | <b>74</b> |
| Artes e Artistas do Estuque de Viana do Castelo.....  | 74        |
| Impacto da Educação Artística na Vida Adulta .....  | 74        |
| O Papel Educativo do Museu de Olaria e o seu contributo para a Educação Artística .....   | 75        |
| <b>Exposições - Espaço ESE.....</b>   | <b>77</b> |
| “Quando me tocam” .....   | 77        |
| História Ilustrada: Uma experiência interdisciplinar .....  | 78        |
| Percurso pelo Património de Viana do Castelo.....   | 79        |
| <b>Concerto .....</b>   | <b>80</b> |
| Trio Novitatis.....   | 80        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Conferências .....</b>  | <b>82</b>  |
| WELCOME to MATDANCE.....   | 82         |
| Projetos Ágora, Transcendentalismo Norte-Americano e Geração Beat - A Necessidade de Aprender, a Urgência de Refletir .....                | 97         |
| Um estudo sobre iconologia, emblemática e a educação visual: o Museu do Ipiranga e o Monumento da Independência em São Paulo, Brasil ..... | 109        |
| <b>Passos na investigação II.....</b>  | <b>122</b> |
| Aprendizagem Intergeracional como Estratégia Educativa na Educação Artística-Um Estudo de intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico.....    | 122        |
| Marchas Populares de S. Pedro na Seara e na Ribeira, manifestação de cultura popular no distrito de Viana do Castelo .....                 | 123        |
| Marchas Populares da Seara um (Des)Encontro com o Centro Educativo da Facha .....  | 124        |
| <b>Workshop .....</b>  | <b>125</b> |
| Arte Performance: Pop Culture, 3D Animation & Social Integration .....   | 125        |
| <b>AULA ABERTA.....</b>  | <b>127</b> |
| <b>Notas Biográficas .....</b>   | <b>128</b> |

## **PROGRAMA**



15º **ENCONTRO**  
INTERNACIONAL  
**DAS ARTES**

03.12.20 > 04.12.20

VIANA DO CASTELO  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

## PROGRAMA EIA 2020

| Quinta-feira 3 dezembro |  |
|-------------------------|--|
| 9:00                    | Receção dos Participantes  |
| 9:30                    | <p><b>Sessão de Abertura</b></p> <p style="text-align: center;"><i>César Sá</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Carlos Almeida</i></p> <p>Local: Auditório</p>   |
| 10:00                   | <p><b>Conferência: Service-Learning and arts in rural environments for knowledge democratization</b></p> <p style="text-align: center;"><i>David García Romero</i></p> <p>Moderadora: Manuela Cachadinha</p> <p>Local: Auditório</p>   |
| 10:45                   | Pausa para café  |
| 11:15                   | <p><b>Conferência: A Peregrinação de Fernão Mendes Pinto</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Helena Santana &amp; Rosário Santana</i></p> <p>Moderadora: Ana Peixoto</p> <p>Local: Auditório</p>   |
| 12:15                   | Almoço   |
| 14:30                   | <p><b>Comunicações livres: Inovação em Educação</b></p> <p>IDENTITART: Arte para la legitimación de las voces y superación de la objetivación en educación.</p> <p style="text-align: center;"><i>Sarai García Díaz</i></p> <p>A Equação de Einstein e as Ciências Musicais</p> <p style="text-align: center;"><i>Rudesindo Soutelo</i></p> <p>O discurso de professores no Brasil e em Portugal sobre inovação pedagógica com o uso de tecnologias digitais</p> <p style="text-align: center;"><i>Amanda Cunha &amp; Ana Beatriz Carvalho</i></p> <p>Moderador: António Cardoso</p> <p>Local: Auditório</p>   |
| 15:30                   | <p><b>Comunicações livres: Inovação em Educação</b></p> <p>Literacia patrimonial: contributos para uma conceptualização</p> <p style="text-align: center;"><i>Gonçalo Marques</i></p> <p>A literatura na relação com outras linguagens artísticas - uma experiência desafiante na formação de professores em tempos de pandemia</p> <p style="text-align: center;"><i>Gabriela Barbosa</i></p> <p>Revisitando as ciências físico naturais: a oficina das ciências na LEB</p> <p style="text-align: center;"><i>Ana Peixoto</i></p> <p>Envolvimento da Comunidade através das Artes e da Educação</p> <p style="text-align: center;">Anabela Moura, António Cardoso, António Jácome, Carlos Almeida</p> <p>Moderadora: Antonieta Morais</p> <p>Local: Auditório</p> |
| 16:30                   | Pausa para café  |



|       |   |
|-------|---|
| 16:45 | <p><b>Passos na investigação I</b></p> <p>Artes e Artistas do Estuque de Viana do Castelo<br/> <i>Ramiro Araújo</i></p> <p>Impacto da Educação Artística na Vida Adulta<br/> <i>Carla Castilho</i></p> <p>O Papel Educativo do Museu de Olaria e o seu contributo para a Educação Artística<br/> <i>Ana Braga</i></p> <p>Moderador: Carlos Almeida</p> <p>Local: Auditório</p>                          |
| 17:45 | <p><b>Exposições - Espaço ESE</b></p> <p><b>“Quando me tocam”</b><br/> <i>Henrique do Vale</i></p> <p><b>História Ilustrada: Uma experiência interdisciplinar</b><br/> <i>Francisco Trábulo/ Gabriela Barbosa/ APTA e MPHGP</i></p> <p><b>Percursos pelo Património de Viana do Castelo</b><br/> <i>Raquel Moreira/ APTA</i></p> <p>Visita às exposições com Jorge Santos</p> <p>Local: Espaços ESE</p> |
| 18:00 | <p><b>Trio Novitatis</b></p> <p><i>Isabel Ferreira, Clarinete</i></p> <p><i>Joana Fonseca, Viola D’Arco</i></p> <p><i>Eugénia Moura, Piano</i></p> <p>Local: Biblioteca</p>   |

Sexta-feira 4 dezembro

|       |   |
|-------|---|
| 09:00 | <p><b>Conferência: WELCOME to MATDANCE</b><br/> <i>Mercedes Prieto</i><br/>           Moderador: Carla Magalhães<br/>           Local: Auditório</p>  |
| 10:00 | <p>Pausa para café</p>  |
| 10:15 | <p><b>Conferência: Projetos Ágora, Transcendentalismo Norte-Americano e Geração Beat – A Necessidade de Aprender, a Urgência de Refletir</b><br/> <i>Celeste Cantante</i><br/>           Moderador: Patrícia Vieira<br/>           Local: Auditório</p>   |
| 12:30 | <p>Almoço</p>   |
| 14:00 | <p><b>Conferência: Estudos sobre iconologia, emblemática e educação visual: O complexo do Museu do Ipiranga em São Paulo.</b><br/> <i>Céu Diel</i><br/>           Moderador: Helder Dias<br/>           Local: Auditório</p>  |
| 15:00 | <p><b>Passos na investigação II</b><br/>           Aprendizagem Intergeracional como Estratégia Educativa na Educação Artística- Um Estudo de intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico<br/> <i>Conceição Lisboa</i><br/>           Marchas Populares de S. Pedro na Seara e na Ribeira, manifestação de cultura popular no distrito de Viana do Castelo<br/> <i>Cristina Araújo</i><br/>           Marchas Populares da Seara um (Des)Encontro com o Centro Educativo da Facha<br/> <i>Natália Pereira</i><br/>           Moderador: Jorge Santos<br/>           Local: Auditório</p> |
| 16:15 | <p><b>Workshop</b><br/>           Arte Performance:<br/>           Pop Culture, 3D Animation &amp; Social Integration<br/> <i>Andrea Panzera</i><br/>           Local: Auditório</p>  |
| 21:00 | <p>Encerramento<br/> <i>Carlos Almeida</i><br/> <i>Patrícia Vieira</i><br/> <i>Antonieta Moraes</i><br/>           Local: Auditório<br/> <b>AULA ABERTA</b><br/>           2º ano do CTESP Artes e Tecnologia (Luz, Som e Imagem)<br/>           Local: Ginásio</p>   |



15º **ENCONTRO**  
INTERNACIONAL  
**DAS ARTES**

03.12.20 > 04.12.20

VIANA DO CASTELO  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**3.12.2020**

## Conferências

### Service-Learning and arts in rural environments for knowledge democratization

**David García Romero**

email: daviddd66@gmail.com

#### Abstract

The project of modernization has been a clear attempt against rural organization of society. In a material dimension, the construction of facilities for mobilities and services have been decreasing their presence in rural areas, forcing migration towards urban environments. In a discursive dimension, there is a cultural narrative of progress that focuses urban culture and values as desirable, advanced and inclusive, while the rural culture is stigmatized as traditional, homogenous and lack of intellectual activity.

These leaves the people that lives in rural areas in a place of exclusion and progressive abandonment, while migration towards the cities continues, following the narrative of progress. We have come to a point that the recovering of the rural environments are key because of a twofold reason: the rights to services and inclusion of people that live on those areas and the end of the “tale of the progress”, since it is now obvious that ever growing progress is impossible and will collapse, for what there is a need of looking for new systemic exists.

Universities as institutions are called to take a part in this great crossroad, and Service-Learning and arts might be good tools for helping these institutions walk the path in good directions. In these Talk, I will explore why and how:

In what It comes for Service-Learning, I will explore potentialities for helping to construct a resistance to the project of modernity and the “tale of progress” in two dimensions: a) material dimension, by participating in processes of innovation for rural development and sharing resources for key social projects and b) discursive dimension, by building structures for human relationships between educational system and rural initiatives that help confront the narrative of modernity as desirable and the stigmatization of rural environments.

In what it comes to art, I will explore how, for going beyond modernity and urban social model, it is necessary for university to legitimate different voices and epistemologies, leaving aside its endemic ethnocentrism and the relations of power where academy has more valuable voice than any other agents. In these sense, the exploration of arts in research and teaching can help explore different epistemologies and give value to different voices, in the chase of a dialogic nature of research.

**Keywords:** Sustainable rural development; Service-Learning; Arts Based Research; Democratization of Knowledge; Environmental Crisis



# SERVICE-LEARNING AND ARTS IN RURAL ENVIRONMENTS FOR KNOWLEDGE DEMOCRATIZATION

David García-Romero  
Universidade de Santiago de Compostela

## INDEX

### Questions to be made

---

#### THE PROBLEM

Why democratization of knowledge?  
Why Sustainable Rural Development?

#### CONTEXT AND BACKGROUND

How did we get here?

#### STRATEGIC PURPOSE

How do we go ahead?

What can Service-Learning do?

What can Art do?

#### FUTURE CONSIDERATIONS

Can Art and service really intersect?

How do we know it's working?

# Why democratization of knowledge? University in the XXI century

## OBSOLESCENCE

### **Isolated and rigid**

(McMillan, Goodman and Schmid, 2016)

### **Alienating educational model**

(Freire, 2000; Taylor, 2017)

## NEED TO MEET SOCIETY

### **The needs of**

### **productive system**

(Manzano-Arrondo, 2011)

### **Social responsibility**

(Lalueza, Sánchez & Padrós, 2016)

## REVISION OF POWER RELATIONSHIPS

### **For the sake of social justice**

(De Sousa Santos, 2002; Walsh, 2012)

### **For the sake of knowledge**

(Matusov, Marjanovic-Shane and Gradovski, 2019)

# Why Sustainable Rural Development? Socioecological Crisis

## FROM PRODUCTIVISM TO COLLAPSE

### **The Great Crossroad**

(Prats, Herrero & Torrego, 2014)

### **Facing Collapse**

(Taibo, 2020)

## PANDEMIC AS SIGN OF PERVERSION

### **Loose of biodiversity**

(Chuang, 2020)

### **Massive farming**

(Wallace, 2016)

## HUMANS AS PART OF ECOSYSTEMS

### **Prevention from extractivism**

(Acciardi, 2020)

### **New strategies for sustainability**

(Riechmann, 2019)

## WHY SUSTAINABLE RURAL DEVELOPMENT?

### Negative loop of rural areas

(Prats, Herrero & Torrego, 2016)

- Extractivism (Macro-mining, massive farming, wood industry, water privatization...)
- Unemployment
- Depopulation/old population
- Lack of public resources (health, transport, education...)

### Socioeconomic movements: Between traditional and scientific knowledge

(Revista soberanía alimentaria, 2019; Acciardi, 2020)

- Agroecology and food sovereignty (Journal of food sovereignty)
- Research and practice (Rural 3.0)
- Local social inclusion (Agrocuir)
- Permaculture and ecofeminism (Ecologists in action)

“

## HOW DID WE END UP HERE?

### MATERIAL AND DISCURSIVE PROCESSES

(HERRERO, 2013; ACCIARDI, 2020; PARASKEVA, 2020)

#### PROMOTION OF INDUSTRY AND CITIES

Intensive production  
Abandonment of rural development.  
Ever-growing production as fuel of economic system

#### HUMANITY OVER NATURE

Emancipation of human from nature is desirable  
Culture and progress is in cities.

#### EXPLOITATION OF NATURE AND THOSE CLOSE TO IT

Extractivism of natural resources for industry (also ecologic transition)  
Unidirectional imposed "sustainability politics".

#### RURAL PEOPLE IN THE PERIPHERY

Seen as "left behind", ignorant and homogeneous  
Citizenship as the word to define rights

## ALLIANCE BETWEEN POWER AND KNOWLEDGE

Structural ethnocentrism of the institutions  
Scientific justification of power relationships.

## IDENTIFICATION OF PROGRESS WITH PRODUCTIVISM

Acculturation in western-modern way of life  
Infinite growth as the law of the system.

# HOW DID WE END UP HERE?

## FOCUS ON ACADEMY

(WALSH, 2012; ACCIARDI, 2020; PARASKEVA, 2020)

Distance of academy from traditional knowledge dedicated to sustainability.

Scientific justification for extractivism.

Limitations of unidirectional up-down interventions.

## DE-HUMANIZATION OF THE PERIPHERY

Not bearers of legitimate knowledge.  
Don't speak knowledgeable language (only scientific-positivist)  
De-valuing their way of life.

## EPISTEMICIDE

By extermination or by invisibilization of knowledge.  
Positivism as the only truth that de-legitimizes historical knowledge of each ecosystem

# HOW CAN WE GO AHEAD?

## DEMOCRATIZATION OF KNOWLEDGE

(PARASKEVA, 2020; MATUSOV ET AL, 2018)

Plurality of voices

Legitimization as knowledgeable subjects

At the service of the common agenda

## PRAXIS: ACTION AND KNOWLEDGE

(PARASKEVA, 2020; MANZANO-ARRONDO, 2011)

Direct knowledge towards common good, an urgent need

Knowledge from collective experience

## EPISTEMOLOGICAL DIALOGUE

(WALSH, 2012) (MATUSOV, 2019)

Overcome positivism:

- Limitations of method/worldview
- Hierarchy in knowledge

Overcome postmodernism:

- Parallel truths
- "Negationism"

## IN RURAL ENVIRONMENTS

- Traditionally unlistened knowledge for sustainability and inclusion
- Current and urgent field of action. Started effort.



# How can we go ahead?

ACADEMIC TOOLS FOR EPISTEMOLOGICAL  
DIALOGUE AND DEMOCRATIZATION OF  
KNOWLEDGE

## PARTICIPATORY ACTION RESEARCH

Researcher at the  
service of community  
agenda

## SERVICE- LEARNING

Mutuality in knowledge  
and practice.

## ARTS BASED RESEARCH

Diversity of languages  
for meaning

## WHAT CAN SERVICE-LEARNING DO FOR DEMOCRATIZATION OF KNOWLEDGE?

- Praxis
  - Meet a real need (Kiely, 2005)
  - Authentic learning of students (Martínez & Macías Gómez-Estern, 2014))
  - Focus both in theory and practice: experiential loop of knowledge (Deeley, 2016)
- Dialogue
  - Value of traditional knowledge (Naudè, 2016)
  - Inter-institutional transformations (McMillan, Goodman and Schmid, 2016)

## REASONABLE CONCERNS

- Instrumentalization of students (García-Romero & Lalueza, 2019)
- Stigmatization of community (Haddix, 2015)
- Commercial reciprocity. Resistance to interdisciplinarity (Clifford, 2017)

## WHAT CAN ART BASED RESEARCH DO FOR DEMOCRATIZATION OF KNOWLEDGE?

- Praxis
  - Real inquiry based on the search of truth, not method (Matusov et al, 2019)
  - Emergency of knowledge (Strigl, 2019)
- Dialogue
  - Possibility to move knowledge frames (Paraskeva, 2020)
  - Deconstruction of hierarchic relationships (Banerjee and Baker, 2019)
  - Legitimacy of different ways of knowing (Irwin, 2013)
  - Dialogic Research (Matusov et al, 2019)

### REASONABLE CONCERNS

- Lack of resistance of the material (Matusov et al, 2019)
- New praxis and practitioners
- Priorization of satisfaction over truth

## CAN ART AND SERVICE REALLY INTERSECT?

(García-Romero, 2018)

- Tensions between practice and dialogue, between "doing" and "finding meaning"
  - Service-Learning must be constructive
  - Art is essentially deconstructive
- Moving through the two dimensions of mutuality
  - Interproblematicity
  - Interadresivity

# MODELS OF SERVICE-LEARNING

## Future research: how to fit art?

AUTONOMOUS UNIVERSITY OF BARCELONA IN 2019 (IN PRESS)

### CURRICULUM CENTERED

- Roles: Teacher as leader
- Rules: Intersection between university and partner
- Priority: Subject content
- Tasks: Evaluation and pedagogy

### STUDENT CENTERED

- Roles: Student as bound, partner informant, teacher supervisor
- Rules: Focused on partner and criteria of University
- Priority: Student competence learning
- Tasks: Depending on student.

### COMMON GOAL CENTERED

- Roles: Flexible
- Rules: Resolution of contradictions.
- Priority: Defined in common, changeable
- Tasks: Shared, as well as responsibility.

## HOW DO WE KNOW IF IT IS WORKING?

FOCUS ON SUSTAINABLE RURAL DEVELOPMENT

- Scientific and academic **disposition for dialogue**
  - **Material changes** (institutional analysis)(Tapia, 2018)
  - **Discursive changes** (critic and decolonial perspective, Paraskeva,2020)
- Focus on **real/local needs** and interests
  - Prioritizing immediate needs: focus on listening. Does it have **relevant impact?**
  - Re-thinking **knowledge** construction (Taylor, 2017)
- **Evaluation**
  - **Impact** analysis (centered in community)
  - **Emergent learning** analysis (Dialogic research, art based research.
  - **Structural** analysis: Activity theory (McMillan, Goodman and Schmid, 2016)
- **Face failioure**

## REFERENCES

- Acciardi, M. (2020). Femicidio y Epistemicidio: algunas consideraciones desde Abya-Yala. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, 8(14), 68-93.
- Banerjee, S., Baker, J. (2019). Pedagogical crossroads, dancing a third space. *Dialogos com a Arte- Revista de Arte, Cultura e Educação*, 9, pp 199-225
- Chuang, C. (2020) Contagio social: Guerra de clase microbiológica en China. *Lobo Suelto*
- Clifford, J. (2017). Talking about Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(4), 1-13.
- Deeley, S.J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica* (Vol. 44). Madrid: Narcea Ediciones.
- García-Romero (2018) *Una mirada dialógica al Aprendizaje-Servicio. Relatos sobre Sentido, Agencia y Mutualidad en la Quinta Dimensión*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- García-Romero, D. & Lalueza, J.L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45- 68
- Irwin, R. L. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198- 215. La Jevic, L., & Springgay, S. (2008). *A/r/tography as an ethics of embodiment: Visual journals in preservice education*. *Qualitative Inquiry*, 14(1), 67-89.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de economía crítica*, 16(2), 278-307.
- Manzano-Arrondo, V. (2011). *La universidad comprometida*. Vitoria: Hegoa.
- Matusov, E. (2018). Ethic authorial dialogism as a candidate for post- postmodernism. *Educational Philosophy and Theory*, 50 (14), pp 1478-1479
- Matusov, E., Marjanovic-Shane, A., & Gradovski, M. (2019). *Dialogic pedagogy and polyphonic research: Bakhtin by and for educators*. Palgrave Macmillan.
- McMillan, J., Goodman, S., & Schmid, B. (2016). Illuminating "Transaction Spaces" in Higher Education: University-Community Partnerships and Brokering as "Boundary Work"
- Prats, F., Herrero, Y., & Torrego, A. (2016). *La gran encrucijada. Sobre la crisis ecosocial y el cambio de ciclo histórico*. Madrid: Foro de Transiciones.
- Paraskeva, J. M. (2020). Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breve crítica de la razón occidental moderna. *Con-ciencia social: Segunda Época*, 3), 157-174.
- Talbo, C. (2020). *Colapso: capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo*. Los Libros de la Catarata.
- Tapia, N. (2018). La evaluación en los procesos de institucionalización del Aprendizaje- Servicio. En M. Ruiz-Corbella y J. García (Eds.). *Aprendizaje-Servicio: los retos de la evaluación* (pp.169-188). Madrid: Narcea.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.

## A Peregrinação de Fernão Mendes Pinto, uma obra onde a interpenetração de culturas revela a elevação social e cultural dos povos de aqui e de além-mar

**Helena Maria da Silva Santana**

email: [hsantana@ua.pt](mailto:hsantana@ua.pt)

**Maria do Rosário da Silva Santana**

email: [rosariosantana@ipg.pt](mailto:rosariosantana@ipg.pt)

### Resumo

As artes contribuem para o progresso científico, moral e espiritual do homem pelas experiências técnicas e estéticas que possibilitam. De igual modo, a música consente uma abstração, uma construção mental bem como a fruição de imaginários que ressaltam das leituras por todos conseguidas. Somos, por esta via, conduzidos, através da obra de arte, por uma narrativa que nos descreve o indivíduo que a cria, aquele que a frui, os lugares e os elementos não só materiais como imateriais presentes nessas práticas e espaços reconhecidos. Através da literatura de viagens, nomeadamente através da análise de A Peregrinação de Fernão Mendes Pinto, pretendemos perceber os modos de vida das gentes e dos lugares. Nesta obra, sabemos que Mendes Pinto propõe o relato de uma viagem por terras do Oriente realizada entre 1537 e 1558. Ao longo da narrativa, encontramos diversas referências a elementos da natureza e da vivência humanas. De notar que não só a música, como a prática musical e os patrimónios materiais e imateriais, se mostram já fatores de desenvolvimento social e cultural à época, encontrando-se viciados pela influência recíproca de culturas. O conhecimento e análise do texto descerra a vivência social e cultural em outras épocas permitindo ainda o refletir sobre um processo de transformação dos modos de ser e estar das gentes, um procedimento que de aculturação se faz.

É nossa intenção, pela análise do exposto por Fernão Mendes Pinto, caracterizar a prática musical e artística comunicadas pelo autor, revelando como a especificidade dos instrumentos e das práticas musicais, se exprimem nas experiências artísticas e culturais das regiões de aqui e além-mar.

**Palavras-chave:** Peregrinação; Fernão Mendes Pinto; aculturação; paisagem sonora; instrumentos musicais

### Introdução

O século XV foi um período marcante para Portugal e a sua História. Foi nessa altura que se deu início à expansão marítima, ação que, e pela primeira vez, levaria os povos europeus a outros continentes, terras até então desconhecidas, lugares remotos do planeta, onde ainda ninguém tinha conseguido chegar e aportar. Nesse contexto destacamos a expansão marítima realizada a Oriente, expansão essa que conduzirá os Portugueses na exploração de terras distantes, e das quais destacamos a Viagem realizada por Vasco da Gama à Índia entre 1497-1499. A partir desta, serão encetadas diversas outras, realizadas a partir dos portos entretanto edificadas, mormente as endereçadas a China e a Macau, ou ainda um pouco mais além, como

aconteceu com a chegada dos portugueses ao Japão em cerca de 1540<sup>1</sup>. No entanto, temos de referir que, mais de um século antes, e mais especificamente no ano de 1415, a tomada de Ceuta constitui um marco importantíssimo para a concretização destas viagens e da prossecução da exploração marítima portuguesa. Este feito, considerado como a primeira investida do Reino de Portugal rumo a terras distantes, permitirá o progressivo desenvolvimento do conhecimento dos marinheiros portugueses sobre navegação, mormente com o desenvolvimento da cartografia, a construção e o uso de instrumentos de orientação como o astrolábio, o mapeamento de rotas, uma melhor orientação em mar aberto, a ida orientada, mas, e sobretudo, a possibilidade de um regresso eficaz por parte dos marinheiros e das armadas a Portugal, à Pátria. Para além dessa questão, ressalta-se ainda que o posicionamento geográfico de Ceuta e o então intenso fluxo de navios que por lá passavam carregados das mais diversas mercadorias, é um facto que tornava a sua tomada um feito ainda mais apetecível<sup>2</sup>.

Neste contexto, podemos afirmar que a partir de 1444 o continente africano teve a sua costa gradativamente explorada por navegadores europeus, sobretudo os portugueses, edificando-se um conjunto de colónias e feitorias por toda a sua costa. Doré (2009) afirma que:

As explorações pela costa africana [...] representaram o aprendizado de um conjunto de práticas, não só de técnicas da navegação, mas também militares e, igualmente importantes, comerciais e diplomáticas. (p. 172).

Seguidamente, um outro acontecimento viria a ser decisivo para que a expansão marítima portuguesa se concretizasse nos moldes que lhe foram próprios: a descoberta do caminho marítimo para a Índia. Esta descoberta teve lugar, e como referido, durante o reinado de D. João II (1477-1495), com a partida da armada de Vasco da Gama decorria o ano de 1497, e o

---

<sup>1</sup> Fernão Mendes Pinto ingressou em diversas viagens pelo Oceano Índico, tendo encetado contacto com os diferentes povos da região. Estas viagens, feitas ao serviço de distintas entidades e personalidades, permitiram-lhe o desenvolvimento dos seus conhecimentos e prática, mas ainda a sua narração. De forte conhecimento, inteligência, cultura e capacidade de escrita, os seus relatos foram essenciais na informação do Reino, bem como para o desenvolvimento do conhecimento sobre as formas de vida, de cultura e práticas destas gentes. De entre as personalidades com que conviveu, e que lhe permitiram essas viagens, destacamos os piratas e corsários. Contudo, algumas destas viagens foram realizadas ao serviço do Capitão-Mor de Malaca, Pedro de Faria. Descritas no livro *A Peregrinação*, nele se inclui a narração da chegada ao Japão pelos portugueses em 1541.

Fernão Mendes Pinto relata que teve como companheiros de viagem Diogo Zeimoto e Cristóvão Borralho. Ao longo da sua vida contacta com diversas personalidades de vários setores da vida política e religiosa. Neste sentido, relevamos o encontro com Francisco Xavier, encontro esse que será determinante para a sua entrada na Companhia de Jesus, uma missão jesuíta no Japão.

<sup>2</sup> Neste sentido, vejamos as descrições de cronistas reais, como Gomes Eanes de Zurara, sobre a abundância de ouro e trigo daquela região e a vontade de expandir o cristianismo (e proteger a península ibérica dos muçulmanos).

seu retorno, no ano de 1499, ao Reino de Portugal, já sob a coroa de D. Manuel I (1495-1521). Ao longo da expansão marítima portuguesa, observa-se o conseqüente aparecimento de vários registros escritos que relatam, com maior ou menor nível de descrição ou ficcionalização, as experiências dos navegadores e os primeiros contatos com estas terras e os seus povos indígenas. Desse modo, a fim de expor os principais textos dessa literatura, denominada de literatura de viagem, ressalta-se a escrita de o *Diário da primeira viagem de Vasco da Gama à Índia*, redigido por Álvaro Velho, que esteve presente na expedição durante os dois anos que durou esse projeto<sup>3</sup>. Sobre a literatura de viagem descrita e emergente à época, Avelar (2002) informa que:

As constantes navegações possibilitaram aos portugueses o entrever de novos espaços, novas realidades, novos comportamentos sociais e culturais. Portugal não contactou somente com a Europa ou o Norte de África, mas pensou e vivenciou outros espaços como a Índia e o Extremo Oriente. Este peregrinar provoca a necessidade de os portugueses contarem as suas experiências, provarem os seus feitos, receberem as suas mercês, transmitirem o seu testemunho. É neste quadro que surge toda uma série de narrativas que procuraram descrever vivências e satisfazer as múltiplas curiosidades que em Portugal nasciam face ao novo mundo até então tão distante e agora tão próximo. (p. 341)

Os documentos de cariz histórico, como os Diários, os Relatos ou as Cartas, que, de maneira geral, eram narrativas descritivas datadas, direcionadas ao Capitão-mor e ao Rei, acerca de aspetos gerais vivenciados pelos navegantes, ou seja, sem muito espaço para uma elaboração artística e/ou ficcional, mais alinhados com a realidade vivenciada no quotidiano das embarcações e das terras aportadas, revelam-se essenciais para o desenvolvimento de um conhecimento sobre as viagens e as regiões entretanto descobertas e, algumas vezes, conquistadas.

No que concerne a literatura de viagem, não podemos deixar de referir Luís Vaz de Camões e os *Lusíadas*. A obra, iniciada em 1553 e publicada em 1572, surge como uma elaboração artística dos feitos de Vasco da Gama aquando da sua viagem a Oriente, e de modo diferente aos documentos referidos, constitui-se de 8.816 versos decassílabos na sua maioria heroicos

---

<sup>3</sup> O documento teve papel decisivo para a futura expedição de Pedro Álvares Cabral que, intimado a navegar pela segunda vez até a Índia pelo rei D. Manuel I, chegaria antes à costa brasileira. Em relação à expedição de Pedro Álvares Cabral, sabe-se que a armada, contando com 13 naus e aproximadamente 1200 homens, saiu do porto de Lisboa, no dia 9 de março do ano de 1500, rumo à Índia, pelo mesmo itinerário antes navegado por Vasco da Gama. No dia 21 de abril, aparecem os primeiros relatos acerca da visualização de terra firme pelos navegadores. O Monte Pascoal, como foi denominado naquele momento, já era a costa do que hoje é denominado de o estado da Bahia e, velejando por mais dez léguas para norte, encontraram lugar propício para ancorarem, onde hoje é a praia de Porto Seguro, também no estado da Bahia e que fora denominada, na ocasião, de Terra de Vera Cruz.

(acentuação na sexta e décima sílaba poética). A técnica de Camões, além de revelar exímia perícia no uso da língua, manifesta uma musicalidade e uma rítmica própria que distinguem o estilo camoniano<sup>4</sup>. Mencionamos ainda três documentos redigidos a partir da expedição de Pedro Alves Cabral encetada em 1500 com destino à Índia, e a consequente descoberta do Brasil, com a abordagem inicial em terras de Vera Cruz, são eles: *A Carta de Pero Vaz de Caminha*, *A Relação do Piloto Anónimo* e *A Carta de Mestre João Faras*<sup>5</sup>. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*, datada de 1 de maio de 1500, constitui o registo mais relevante de entre os três documentos. Descreve com maior cuidado, sapiência e relevância, as primeiras impressões que os portugueses tiveram a respeito das riquezas naturais encontradas, assim como a natureza, características e formas de viver dos seus povos nativos, reforçando a sua ingenuidade e a consequente aptidão para a conversão religiosa<sup>6</sup>. Contudo, os documentos de cariz histórico, como os Diários, Relatos ou as Cartas que, de maneira geral eram narrativas descritivas datadas, direcionadas ao Capitão-mor e ao Rei, acerca de aspetos gerais vivenciados pelos navegantes e mais alinhados à realidade do dia-a-dia, interessa mais para o desenvolvimento deste nosso trabalho, já que se pretende investigar dados palpáveis acerca das práticas musicais e das trocas culturais entre os portugueses e os indígenas à época, do

---

<sup>4</sup> Organizado em dez Cantos e redigido usando material historiográfico e da experiência do poeta como navegante, mostra que Camões cria uma poética que recorre a várias referências da religião cristã e da mitologia romana, inspirando-se na forma e no legado de outros textos basilares para a cultura ocidental, como a Odisseia, de Homero e a Eneida, de Virgílio, consolidando-se também como a epopeia moderna da língua portuguesa e parte do cânone literário e cultural do Ocidente.

<sup>5</sup> Em relação à expedição de Pedro Álvares Cabral, sabe-se que a armada, contando com 13 naus e aproximadamente 1200 homens, saiu do porto de Lisboa, no dia 9 de março do ano de 1500 rumo à Índia pelo mesmo itinerário antes navegado por Vasco da Gama. No dia 21 de abril, aparecem os primeiros relatos acerca da visualização de terra firme pelos navegadores, o Monte Pascoal, como foi denominado naquele momento, já era a costa de onde hoje é o estado da Bahia e, velejando por mais dez léguas ao norte, encontraram Pedro Álvares Cabral e os seus homens, um lugar propício para ancorarem, local onde hoje é a praia de Porto Seguro. Pertencendo igualmente ao estado da Bahia, foi denominada à época de Terra de Vera Cruz.

<sup>6</sup> Acresce descrever sucintamente, e no contexto em que nos encontramos, o relato *A Relação do Piloto Anónimo*. O documento constitui o relato de um dos pilotos da armada de Pedro Álvares Cabral, sendo o único documento publicado antes da morte de Cabral. O documento constitui-se da maior importância, pois acompanhou toda a viagem até a Índia, constando dessa maneira muitas outras informações sobre o continente africano e a investida rumo à Ásia. Nos elementos narrados legitima muito do que é descrito em *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. O foco de Piloto incide sobre a descrição física dos índios, principalmente das mulheres, da geografia e da fauna do país descrevendo detalhadamente alguns peixes e aves.

*A Carta de Mestre João Faras*, fruto da capacidade científica e técnica do seu autor, destaca-se como a mais científica, mas, igualmente, a mais breve (duas páginas). Nela, o autor se descreve as observações astrológicas que faz do céu do novo continente, realçando as suas constelações. Mostra-se o primeiro documento redigido para esse fim na história do país. Expõe ainda, com uma linguagem técnica e científica, fruto de um conhecimento e cultura já referidos, bem como de uma capacidade de narração acima da média, as coordenadas geográficas daquela terra, aconselhando o uso de instrumentos mais apropriados para a navegação, o uso de um mapa-múndi específico que poderia ilustrar espacialmente (e com a ajuda das coordenadas informadas) as terras brasileiras, confirmando a presença de nativos indígenas (não eram terras despovoadas).



que qualquer outro escrito. O conhecimento de novos territórios, de novas formas de ser e estar que até então se encontravam interditos a um conhecimento por parte dos povos da Europa, e aos Portugueses em particular, levou a que se desenvolvessem outras formas de olhar o mundo. Estas encontram-se descritas no conjunto de documentos atrás exposto, documentos que denotam uma necessidade premente de narrar e informar quem ficava, mas, igualmente, naquele que se constitui uma Crónica de Viagem em particular e que, da autoria de Fernão Mendes Pinto (1509-1583) se diz e se intitula de *A Peregrinação* (1614).

### 1. ***A Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto: relato de uma prática cultural em viagem**

Segundo João David Pinto, *A Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto assume-se

como uma tessitura textual muito complexa, isto é, o próprio texto escrito mostra-se como uma confluência de várias espécies de discursos que se cruzam e se fundem numa vasta ordenação (...) (Refere ainda que,) os discursos predominantes são, primeiramente, o narrativo, e acompanhando-o o autobiográfico. (João David Pinto Correia apud in Tavares, 2008, p. 15)

Neste contexto, apuramos que *A Peregrinação* se encontra repleta de relatos da época, narrações que nos descrevem o Oriente e, em especial, territórios como o Sião, a China e o Japão, dando-nos a conhecer esses mundos que, à época, eram novos e inteiramente desconhecidos. Ao longo da sua narração confirmamos ainda que o autor evolui de relatos apoiados em imagens mitológicas e lendas antigas para um empirismo de ampla consistência descritiva que se apoia na observação do viajante, nomeadamente aquele a que aqui nos reportamos, Fernão Mendes Pinto, autor de uma vasta cultura, capacidade descritiva e inteligência. Surgem assim os Diários, os Relatos, as Cartas e as Crónicas que nos oferecem, de forma pormenorizada, uma descrição das viagens e dos locais onde os descobridores aportam, das suas gentes e tradições, assim como dos seus costumes e crenças<sup>7</sup>.

No nosso entender, e antes de analisar a obra *A Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto à luz dos objetivos que nos propomos elucidar, faz-se necessário uma breve exposição do contexto musical europeu à época da Idade Média e do século XV em particular, de modo a enquadrar as informações narradas. Na Renascença sabemos que as novas conceções acerca do

---

<sup>7</sup> Na leitura dos textos redigidos à época das viagens, encontramos menção a temas que nos são familiares e que são relativos à vida social e familiar, aos costumes e práticas, de forma a informar de modo o mais lúcido possível o Rei e o Reino. Vemos a necessidade de procurar um paralelo com a cultura ocidental, nomeadamente no que concerne a catalogação de modos de ser e estar, de encontrar elementos paralelos a Ocidente, apoiada na observação direta e no uso de mecanismos analógicos para interpretação da realidade.

pensamento humano, propostas pelo Iluminismo, assim como o advento da imprensa, proposto por Gutenberg, afetaram diretamente a produção e a difusão musical por toda a Europa. As práticas musicais e artísticas podiam desenvolver elementos que se mostravam mais ou menos elaborados de acordo com a capacidade e técnica dos executantes, sendo que, e às vezes, contavam com grupos de intérpretes que tocavam e dançavam conjuntamente. A prática musical, *grosso modo*, já era atravessada pela influência direta do desenvolvimento da polifonia e da técnica contrapontística incorporando, gradativamente, a dissonância e a aplicação de determinados intervalos, texturas, bem como o constante cuidado para que as melodias fossem mais simples e os arranjos lavrados em modos onde predominava o uso daquele ora designado de Maior. Em outro, e com o constante movimento dos Trovadores (também chamados de Jograis ou Menestréis), poetas que percorriam os territórios da Europa desde o sul da França, Itália, Alemanha, Península Ibérica, comercializando a sua prática e os seus poemas-musicais, movimentavam-se igualmente os seus usos e costumes, instrumentos e práxis, imbuindo a todos por onde passavam com as suas práticas e costumes. Nos seus poemas surgiam temas, muitas vezes os mais impactantes, pois que narravam histórias e assuntos diversos. De acordo com o seu conhecimento, cultura, proveniência, ordem social e prática, esses temas e poemas resultantes podiam aludir a heróis da mitologia clássica e grega, mais também a temas mais corriqueiros da vida e das gentes do lugar, de amor e de ódio, de guerra e paz, assim como proliferavam igualmente os temas de escárnio e maldizer, ou outros de carácter mais regional<sup>8</sup>.

A obra *A Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto alude a diferentes aspetos da vida quotidiana das viagens empreendidas a Oriente à época. Do seu relato é possível inferir dos diferentes recursos materiais e organizacionais das terras aportadas, e dos quais ressaltam aqueles que nos permitimos aqui enfatizar, mormente a prática musical e artística comunicadas pelo autor, revelando como a especificidade dos instrumentos e das práticas se exprimem nas práticas artísticas e culturais das regiões narradas e a influência que se impõe em aqui e além-mar. Neste contexto, denotamos que desde o início da sua narração que os elementos descritos são vários, provindo de várias áreas do conhecimento científico e artístico, mas, igualmente, da vivência humana, revelando a capacidade do seu autor em captar e sobretudo dizer a

---

<sup>8</sup> Sabemos que as suas práticas se inseriam em diversos espaços, como praças públicas, universidades ou cortes reais, enformando a sua prática temas e assuntos que bebiam desses espaços e sobretudo dos indivíduos que os frequentavam.

realidade. Em *A Peregrinação*, e mais especificamente no capítulo VIII, por exemplo, Fernão Mendes Pinto relata não só os elementos comuns à vivência a bordo, como aqueles referentes à abordagem das terras por onde iam aportando. Assim, e no analisar dessas narrativas encontramos a informação de que

Ao outro dia pela menham, que foy um Sabbado, partimos da barra de Bardees, & à segunda feyra seguinte surgimos no porto de Onor, com grande estrondo de artilharia, & as vergas ao modo de guerra em torno de espada, & grande vozaria de pífaros & tambores, para que a gente da terra nestas mostras exteriores lhe parecesse que não tínhamos nos os Turcos em conta. (Mendes Pinto apud in Alves, 2010b, p. 48)

São notórios o enfoque no ruído produzido pela população de bordo e a forma como a artilharia e os instrumentos musicais eram utilizados para produzir um ruído que se queria avassalador e ensurdecedor e, conseqüentemente, produtor do medo nas populações nativas. Valendo-se da magnitude sonora e visual produzida aquando da aproximação por parte das embarcações, eram, quantas vezes, recebidos como deuses. Deste relato depreendemos que a forma de usar os instrumentos musicais em cenário bélico se apresenta semelhante ao do mundo europeu ocidental, nomeadamente pelo uso de instrumentos de sopro e de percussões cuja potência sonora tinha a função de mostrar arrojo e valentia produzindo a angústia e o medo nos povos que se queriam colonizar. Algumas vezes, o propósito era somente o de mostrar o contentamento pela chegada ao porto de arribamento por parte destes, mas, também, dos nativos.

Um pouco mais adiante no seu texto, podemos verificar uma outra menção quanto ao uso, função e importância dos instrumentos musicais na prática do quotidiano. Na sua narração Mendes Pinto alude à presença de numerosos instrumentos musicais e de uma sua prática aquando da chegada dos portugueses a Malaca pois que,

E embarcando-se logo na lanchara em que viera, se partio, & o forão acompanhando dez ou doze balões até a ilha de Vpe que estaua daly pouco mais de meya legoa, onde o Bendara de Malaca, que he o supremo no mando, na honra, & na justiça dos Mouros, por mandado de Pero de Faria lhe deu hum grande banquete ao seu modo, festejado com charamelas, trombetas, & atabales, & com musicas de boas falas à Portuguesa, com arpas, & doçaynas, & violas darco, que lhe fez meter o dedo na boca, que entre eles he sinal de grandíssimo espanto. (Mendes Pinto apud in Alves, 2010b, p. 61)

Salientamos neste excerto o relato da presença de instrumentos locais na prática musical entretanto verificada, mas também de instrumentos musicais europeus, ocidentais. O facto denota uma influenciação que se fará recíproca.

Prosseguindo a nossa leitura da obra, e continuando numa alusão a um uso dos instrumentos em contexto bélico, reparamos que

E dobrando hum cotouello que a mesma serra fazia, já quase no cabo descubrio huma grande varzea de arrozes onde os inimigos estalão fechados em duas grossas batalhas, & tanto que forão à vista huns dos outros, ao som de suas trombetas, atambores, & sinos, com vozes & gritas increiueis se cometerão como homens muyto esforçados, & trauandose a briga entre eles, despois de se arremessarem muytas bombas & frechas, & mais munições de fogo que traziam, começarão entre si a peleja de mais perto, com tanto ímpeto, tanto anima & esforço, que sò a vista me fazia tremer as carnes. (Mendes Pinto apud in Alves, 2010b, p. 66-67)

As trombetas, os tambores, os sinos e a algazarra dos homens guerreando, impondo-se física e sonoramente uns aos outros predomina, sendo narrada tal é a sua dimensão.

No decurso do capítulo CLXIII, podemos aceder a informação consistente sobre a forma como o embaixador do Rei do Bramaa foi recebido no dia da sua entrada, a grande majestade e aparato das casas do Calaminhan. No que ao uso e à prática de instrumento diz respeito, Mendes Pinto informa que:

Desembarcado o Embaixador em terra, o Campanogrem, que era o Mandarim que o trazia, o tomou pela mão, & segundo se dezia, de muyta renda & vassalos, o qual despois que com huma noua cerimonia de cortesia se entregou do Embaixador, lhe offereceo um elifante que tina apa de sy, concertado com cadeyra & jaezes douro, mas o Embaixador o não quis aceitar por muyto que o Mandarim insistio nisso; & mandando logo trazer outro quase da mesma maneyra, lho deu, & para nós os noue Portugueses com mais outros cinquenta ou sessenta Bramaas trouxeram cauallos em que todos fomos. Desta maneyra abalamos daquy com grande estrondo de tangeres & gritas, & dezasseis carretas com atabales de prata, & outras tantas de tambores & sinos, & fomos andando por huma grande copia de ruas muyto compridas, das quais as noue somente erão fechadas com grades de latão, & nas entradas dellas arcos de obra rica, em que auia curucheos todos dourados, & sinos de metal muyto grandes, que como relógios dauam as horas aos quartos do dia, que he o por onde o pouo ordinariamente se governa. (Mendes Pinto apud in Alves, 2010b, p. 549-550)

A imponência e a necessidade de se mostrar mais importante ao outro, assim como a sua relevância social e profissional se faz no número e na pompa dos instrumentos e dos intérpretes necessários. Os materiais e a ornamentação que possuem dizem da sua técnica e

manufatura, evidenciando uma capacidade mental e manual maior, bem como um labor técnico e estético relevante.

A propósito da forma como o Embaixador é recebido na casa de Calaminhan, encontramos no capítulo CLXVIII de *A Peregrinação* uma informação que nos mostra a forma como eram recebidos os estrangeiros que chegavam,

Entrando o Embaixador nesta casa, como tenho dito, acompanhado dos quatro príncipes que o leuauão, se prostou cinco vezes no chão, sem ousar de alevantar os olhos para o Calaminham, por acanhamento notauel que se lhe tem, atè que o Monuagaruu lhe mandou que passasse adiante, & chegando junto da primeyra grade, sempre co rosto em terra disse contra o Calaminhan em voz alta que todos ouuirão: As nuuens do ár que revreão os fruytos de que nos mantemos, tem divulgado por toda a monarchia do mundo a grande majestade do teu poderio, pelo qual cubiçando o meu Rey, como perola rica, a tua amizade, se te manda por mim em seu nome entregar por irmão verdadeyro, & com obediência honrosa por razão de seres tu mais velho, & elle mais moço, & como a tal te manda esta carta, por ser a joya suprema do seu tisouro, em que seus olhos mais se deleitão or honra & gosto, que em ser senhor dos Reus do Auaa, com toda a pedraria da serra Faleu, & latir, & Pontau.

O Calaminhan com rosto graue & seuero lhe respondeo, eu aceito em mim estar noua amizade, para em tudo satisfazer a teu Rey como a filho nouamente nacido de minhas entranhas. As molheres então tocarão de nouo seus instrumentos como antes fazião, & seis dellas dançarão com seys mininos pequenos por espaço de três ou quatro credos, & após estes, dançarão seus mininas muyto pequenas com seys homens dos mais velhos que estalão na casa, que a todos nos pareceo muyto bem.

Acabado isto ouue huma comedia representada por doze molheres muyto fermosas & muyto bem vestidas, na qual veyo huma filha de hum Rey atravessada na boca de hum peixe, que despois aly em publico perante todos foy engolida do mesmo peixe, o que vendo as doze, se forão com muyta pressa e muytas lagrimas fugindo para huma hermida que estaua ao pé de huma serra, donde tornarão com hum ermitão comsigo, o qual fazendo ao seu modo grandes orações ao Quiay Patureu deos do mar, que mandasse lançar aquelle peixe na praya para se dar sepultura a aquella donzela conforme aos altos quilates da sua geração, lhe foy respondido pelo mesmo Quiay Patureu, que conuertessem aquellas doze donzelas seu pranto em musica suaue & agradauel a suas orelhas, & que elle mandarua ao mar que lançasse logo o peixe fora, & lho entregaria morto em sua mãos. (Mendes Pinto apud in Alves, 2010b, p. 555-556).

O relato que aqui transcrevemos encruza outras áreas artísticas, nomeadamente o teatro. A sua prática encontra-se bem descrita neste excerto e nestas páginas. Mendes Pinto refere que

As doze tomarão com grande cerimonia de cortesia os instrumentos das mãos dos seys mininos, & os tocarão, & cantarão a eles com huma harmonia tão triste, & com

tantas lagrimas, que alguns senhores dos que estalão na casa as derramarão também, & continuando em sua musica por espaço de quase meyo quarto de hora, virão sayr debaixo do mar o peixe qye comera a filha do Rey, & assi como aruoadado, pouco a pouco veyo morto dar em seco na praya onde as doze da musica estalão, & tudo isto tão próprio 6 tanto ao natural que ninguém o julgaua por cousa contrafeita, senão por verdadeyra, & a fora isto era feito com grandíssimo fausto e aparato de muyta riqueza & perfeição. Huma das doze arrancando então uma adaga de pedraria que tinha na cinta, escalou com ella o peixe por huma ilharga, & lhe tirou de dentro a filha do Rey a qual so som daquela mesma foy beijar a mão ao Calaminhan, que com grande honra se assentou junto comsigo. E esta moça se dizia que era sua sobrinha, filha de hum seu irmão: & todas as outras doze que representarão a farça, erão filhas de príncipes & grandes senhores, cuyos pays & irmãos estalão aly presentes. Ouue também outras três ou quatro comedias ao modo desta, representadas por molheres moças muyto nobres com tanto aparato, primor, & riqueza, & com tanta perfeição em tudo que os olhos não desejauão de ver mais. (Mendes Pinto apud in Alves, 2010b, p. 556).

No que concerne a composição musical, as suas componentes formais, discursivas e texturais, Mendes Pinto salienta alguns elementos de valor, nomeadamente a qualidade sonora dos instrumentos, o género e a forma musical, bem como diversos elementos relativos à prática musical e artística em execução.

Ao longo da obra em análise a referência à prática musical à época é vasta e significativa. No capítulo LXVIII, Mendes Pinto retoma a alusão à música e, neste caso, à qualidade da sua composição, pois que

Todos estes seis dias que Antonio de Faria aquy se deteue; como lhe tinham pedido os Liampoo, esteue surto nestas ilhas, no fim do qual tempo hum Domingo antemenham, que era o tempo aprazado para entrar no porto, lhe derão huma boa aluorada com huma musica de muyto excelentes fallas, ao som de muytos instrumentos suaues, que daua muyto gosto a quem a ouuia, & no cabo, por desfeita Portuguesa, veyo huma folia dobrada de tambores & pandeyros & sestros, que por ser natural, pareceo muyto bem. E sendo pouco mais de duas horas antemenham, com noite quieta, & de grande luar, se fez à vella com toda a armada, com muytas bandeyras & toldos de seda, & as gaueas & sobregauas guarnecidas de telilha de prata, & estendartes do esmo muyto compridos, acompanhado me muytas barças de remo, em que auia muytas trombetas, charamelas, frautas, pífaros, atambores, & outros instrumentos, assi Portugueses, como Chins; de maneyra qye todas as embarcações hião com suas inuenções diferentes, a qual melhor. (Mendes Pinto apud in Alves, 2010b, p. 225).

Não só as práticas musicais e sociais profanas são narradas como aquelas de cariz religioso. Ao longo do capítulo LXVIII de *A Peregrinação*, faz-se referência à forma como Antonio de Faria foi levado à Igreja,

Abalandose daquy Antonio de Faria, o quiseram leuar debaixo de hum rico pallio, que seus homens dos mais principaes lhe tinham prestes, porem elle o não quis aceitar, dizendo, que não nacera para tamanha honra como aquella que lhe querião fazer, & seguio seu caminho sem mais fausto que o primeyro, que era acompanhalo de muyta gente assi Portuguesa, como da terra, & doutras muytas nações que aly por trato de mercancia era junta, por ser este o melhor & o mais rico porto que então se sabia em todas aquellas partes, & leuaua diante de sy muytas danças, pelas, folias, jogos, & entremeses de muytas maneyras que a gente da terra que com nosco trataua, huns por rogos, & outros forçados das penas que lhes punhão, tambem fazião como os Portugueses, & tudo isto acompanhado de muytas trombetas, charamelas, frautas, orlos, doçaynas, arpas, violas darco, & juntamente pífaros, & tambores, com hum labirinro de vozes à Charachina de tamanho estrondo que parecia cousa sonhada. (Mendes Pinto apud in Alves, 2010b, p. 229).

Uma vez mais nos confrontamos com uma prática musical que denuncia não só a necessidade de alfabetização e catequização, como a influenciação recíproca que se delineia pelo uso simultâneo de instrumentos musicais de origem ocidental e oriental. Esta prática visava a inclusão e a conquista dos povos nativos pela captação de uma sua atenção pelo uso e inserção daquilo que era de seu enquanto instrumento, material, linguagem e prática.

## 2. O relato da interpenetração entre culturas em Peregrinação de Fernão Mendes Pinto

A descrição que Fernão Mendes Pinto faz da chegada de António de Faria a Liampoo em *A Peregrinação* surge rica de conteúdo, mostrando-nos como se recebiam os viajantes por aquelas paragens. Estes relatos permitem a disseminação do conhecimento pelo Ocidente, o que justificava a integração de relatores nas comitivas de viagem, para que fossem narrados e informados os seus usos e costumes e, se pudesse, a partir daí, agir em conformidade com os interesses da nação. No que concerne a presença dos ocidentais a oriente, sabemos da importância da evangelização e da disseminação da fé cristã mundo afora. O relato dessas práticas faz-se pela presença de numerosos religiosos, de uma prática contínua da evangelização, bem como da realização de numerosos rituais e ritos, muitos relativos à prática dos ofícios religiosos próprios da religião católica. Neste contexto, Mendes Pinto informa:

Chegando á porta da igreja o sayrão a receber oito padres revestidos em capas de brocado & tellas ricas, com procissão cantando, Te Deum laudamus, a que outra soma de cantores com muyto boas fallas respondia em canto dorgão tão concertado quanto se pudera ver na cappela de qualquer grande Principe.” (...) “E assentando-se nesta cadeyra ouuio Missa cantada oficiada com grande concerto, assi de fallas, como de instrumentos musicais, na qual pregou hum Esteuão Nogueyra que ahy era Vigairo, homem já de dias & muyto hontado;” (...) “Após isto

tocando o Vigairo huma viola grande ao modo antigo, que tinha nas mãos, disse com a mesma voz entoada algumas voltas a este vilancete, muyto deuotas & conforme ao tempo, & no cao de cada huma dellas respondião os mininos, Senhora vos sois a rosa; i que a todos geralmente pareceo muyto bem, assi pelo concerto grande da musica com que foy feiro, como pela muyta deuação que causou em toda a gente, com que em toda a igreja se derramarão muytas lagrimas. (Mendes Pinto apud in Alves, 2010b, p. 230).

Ao longo da narração, o nativo começa por ser observado à luz dos princípios religiosos da cultura ocidental, esquecendo-se numa primeira fase, que os orientais se encontravam no seio da sua cultura. Este facto torna mais difícil a sua abertura ao homem e à cultura ocidental que se apresentavam como elementos hostis. O português, neste sentido, não compreendia a realidade do outro povo e civilização, uma realidade que se insurge como diferente aos seus olhos, estabelecendo-se o antagonismo entre eles (Tavares, 2008). Contudo, e sendo propósito dos portugueses evangelizar nundo afora, a narração de momentos vivenciais alocados a esta prática é comum. No capítulo XC de *A Peregrinação*, Mendes Pinto descreve, mais uma vez, a prática de rituais da Igreja Católica, pois que:

E assi andarão todos em procissão â roda do terreyro com estes desentoados clamores por espaço de huma grande hora, tangendo sempre muytos sinos de metal, & de ferro coado, que fora do terreyro estalão postos em campanayros, & outros tangião com tambores & sestros que fazião hum tamanho estrondo, que em verdade afirmo que metia medo. (Mendes Pinto apud in Alves, 2010b, p. 295).

No capítulo CXVI, relata-nos que

E cabendome a mym hum dia yr ao mato em companhia de hum Gaspar de Meirelez, nos leuamos pela menham, & nos sahimos de casa a fazer nosso officio. E como este Gaspar de Meirelez era musico, & tangia numa viola, & cantaua muyto arrezoadamente, que são partes muyto agradaueis a esta gente, porque o mais do tempo gastão em banquetes & delicias da carne, gostauão aly muyto delle, & era muytas vezes chamado para estas cousas, das quais sempre trazia huma esmola com que o mais do tempo nos remediauamos. (Mendes Pinto apud in Alves, 2010b, p. 382).

A influência ocidental não se faz somente ao nível da prática musical religiosa e profana, encontramos-a ainda a nível arquitetural e paisagístico. No capítulo LXXXVIII da obra em análise, encontramos referência não só a elementos de natureza arquitetónica como alusivos à sua influência nas formas e modos de vida da população pois que, e no decorrer de uma visita a um Pagode na sua ida até à cidade de Pocasser, Mendes Pinto relata que



Todo o edifício com todas as oficinas, jardins, pumares, & tudo o mais quanto há nelle que se fecha das portas a dentro, está armado no ár sobre trezentos & sessenta pilares cada hum de huma pedra inteyra, da grossura qyasei de hum tonel, & de vinte & sere palmos dalto, estes trezentos & sessenta pilares tem os nomes dos trezentos & sessenta dias do anno & em cada hum deles particularmente se festeja com muytas esmollas, & sacrificios sanguinolentos, acompanhados de muytos tangeres, danças, & outros modos de solenidades, o nome do ídolo daquele pilar, que nelle mesmo está posto em huma rica charola, com huma alampada de prata diante. (Mendes Pinto apud in Alves, 2010b, p. 289).

De facto, a riqueza das culturas que se foram vivenciando ao longo da viagem é imensa não só do ponto de vista social e cultural, como arquitetónico e organizacional. O encontro entre culturas, necessário ao desenvolvimento dos povos e dos mundos, só é possível quando nos permitimos uma abertura ao “Outro” assim como ao desconhecido. Essa abertura realiza-se através da aceitação e do diálogo.

### **Conclusões**

A partir da análise de *A Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto, e tendo em conta os objetivos a que nos propusemos, percebe-se que as expansões marítimas portuguesas contribuíram, em muito, para a transformação e desenvolvimento das práticas musicais, para a formação musical e a doutrinação religiosa dos povos nativos ao redor do mundo. Nesse contexto, pode-se inferir que a música, naquele período da história, foi a primeira e mais promissora forma de linguagem empregue entre os portugueses e os indígenas, servindo aos propósitos da coroa portuguesa até que os religiosos dominassem o idioma e, sobretudo, intentassem o ensino do português por aí afora. Ressalta-se o facto de que no processo de evangelização, bem como numa prática musical diferenciadora presente nas seções musicais das missas e celebrações religiosas vinculadas à igreja católica, estarem presentes intérpretes não só por ocidentais, como nativos. Nessa prática, uns e outros, herdaram uma influência recíproca das culturas que representam, contruindo um espaço de prática comum que se mostra híbrido. Em outro, revela-se uma tradição musical herdada dos primeiros contatos entre os missionários. O chamado “Oriente”, visto na época medieval como um espaço mítico, torna-se real, materializa-se num espaço que pode ser conquistado, evangelizado e de onde se podem transferir recursos. Esse procedimento encontra-se materializado no trato regular e nas trocas comerciais que agora se revelam mais abertos. O espírito de cruzada cede lugar a um novo espírito, o da aventura, mas também o do conhecimento adquirido e imbuído pelas culturas com que vamos fronteando e debatendo (Alves, 2018).

*A Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto em particular, fixa um discurso onde um novo ideal, um novo modelo, uns novos arquétipos se revelam. O relato, diferenciado, incide sobre as práticas existentes tanto em sociedade, como na cultura e nas artes. Redigida pela mão de um viajante que na sua sapiência nos trouxe a sua visão destas terras acicatando-nos o gosto e a necessidade de as conhecer mais profundamente, a obra descreve a presença dos Portugueses a Oriente, uma presença que, quando tolerada pelos povos aí residentes, permitiu, até certo ponto, uma permanência nas suas terras, e a assimilação da sua cultura e saber. Este conhecimento surge no enformar das artes e da cultura, na música e em tudo aquilo que nos é dado conhecer nas viagens que empreendemos. A cultura e os modos de vida, a visão que estes têm da existência humana, como recebem e empreendem jogos de sedução e de poder, de sorte ou azar, estão largamente descritos em obras da literatura mundial, mas igualmente no teatro e na música, sendo os instrumentos usados não só para delimitar as lutas e os campos de batalha, como para receber os convivas ou proceder à sonorização de peças teatrais.

Testemunhamos na leitura dos textos de Fernão Mendes Pinto a referência contínua aos mesmos instrumentos. Alguns desses instrumentos adotam uma denominação ocidental para uma melhor apreensão das suas formas e possibilidades interpretativas. Como no Ocidente, os instrumentos de sopro e as percussões, instrumentos de grande potência sonora, são usados preferencialmente nos campos de batalha e ao ar livre. Fernão Mendes Pinto faz referência ainda ao uso de bons textos e à presença de canções cujos textos são de boa qualidade pois que de “boas fallas” se revestem (Mendes Pinto apud in Alves, 2010b). A análise de *A Peregrinação* leva-nos ainda a concluir que a música era uma das principais formas, juntamente com as trocas de produtos, para que os navegantes efetuassem os primeiros contatos com os povos indígenas. As descrições dos momentos de socialização mostram, não só como o uso dos instrumentos e da música foram importantes, como apontam para uma organização consciente das expedições e, posteriormente, das missões, nomeadamente dos Jesuítas de modo a utilizarem a música como forma de catequização (Alves, 2018).

Podemos inferir através da análise realizada que a música, naquele período da história, foi a primeira e mais promissora forma de linguagem entre os portugueses e os indígenas, estabelecendo um marco para a difusão da música europeia. Percebemos igualmente que instrumentos como a lira que, na sua origem, pertencia a uma ordem social mais erudita ou, até mesmo, de representantes de classes altas da sociedade como a Burguesia ou a Monarquia, foram usadas em diversas atividades artísticas e culturais, desde rituais religiosos e profanos.

Neste contexto, as diferentes componentes do discurso musical, nomeadamente o seu conteúdo e forma, os ritmos e os instrumentos, as escolhas melódicas e a equivalência lexical em uso para expressar e assegurar sentimentos suaves ou impactantes, se mostram presentes, bem como a sua ornamentação constante de modo a se tornarem um reflexo de maneiras de ser e estar, viver e pensar, que se querem essências.

### **Referências Bibliográficas**

- Alves, D. V. (2018). Da conquista de reinos lendários ao naufrágio do olhar: considerações sobre a Peregrinação de Fernão Mendes Pinto. *Nau Literária, crítica e teoria da literatura em língua portuguesa*. 14 (01).
- Alves, J. S. (Dir.) (2010). *Fernão Mendes Pinto and the Peregrinação: studies, restored Portuguese text, notes and indexes*. Lisboa: Fundação Oriente/Imprensa Nacional-Casa da Moeda. 4 v.
- Alves, J. S. (Dir.) (2010b). *Fernão Mendes Pinto and the Peregrinação: Restored text*. Lisboa: Fundação Oriente/Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Avelar, A. P. (2002). Da História e da Literatura: percursos de uma expansão. *Factos e Ficções: O Real e o Verosímil*, 339–346. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/325/1/ACTAS-Literatura e História339-346.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/325/1/ACTAS-Literatura%20e%20Hist%C3%B3ria339-346.pdf).
- Correia, J. D. P. (1979). *Autobiografia e aventura na literatura de viagens: a “Peregrinação” de Fernão Mendes Pinto*. Lisboa: Seara Nova.
- Doré, A. (2009). Antes de existir o Brasil: os portugueses na Índia entre estratégias da Coroa e táticas individuais. *História (São Paulo)*, 28(1), 169–189. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742009000100007>
- Tavares, C. M. M. (2008). *Identidade e Alteridade em Peregrinação de Fernão Mendes Pinto*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

## Comunicações livres: Inovação em Educação (I)

**IDENTITART: Arte para la legitimación de las voces y superación de la objetivación en educación.**

**Sarai García Díaz**

email: sarai.artt@gmail.com

**Cristina Zhang Yu**

email: cristina.zyu@gmail.com

### Resumo

En la cotidianidad de la educación secundaria primaria se producen numerosas violencias, que tienen que ver con varios ejes de discriminación social, tales como el machismo, el racismo o el clasismo y que relegan el proceso educativo a un lugar paralelo y secundario, pues gestionar las agresiones, fortalecer las relaciones sociales y buscar el lugar propio ocupa muchas veces la atención y tiempo prioritario de los y las estudiantes.

En el caso de la acción de la institución escolar, el proceso educativo pasa también a un segundo o tercer lugar, puesto que el control para el mantenimiento de la paz y el conseguir indicios de éxito escolar basadas en los criterios preestablecidos del currículum son prioritarios. Esta prioridad no es arbitraria, y tiene que ver con una forma fundamental de violencia en el contexto educativo, que es la deshumanización de los y las aprendices a través de su objetivación, sobre ellos se actúa como un material a formar, y se obvia o pospone su agencia, voz y vivencia.

Esta deshumanización es especialmente problemática en situaciones de conflictividad, y se acrecienta en caso en los que los y las estudiantes son leídas por la escuela como culturalmente diferentes. Se produce entonces un proceso fundamentado en un racismo más o menos explícito y que consiste en el establecimiento de la cultura que es coherente con la escuela como epistemológicamente superior, y las prácticas de vida que se alejan de la norma como menos legítimas o valiosas.

Partiendo de que esta deslegitimación de voces y prácticas vitales es una violencia generadora y perpetuadora de muchas otras, así como una barrera al proceso educativo, elaboramos una práctica pedagógica fundamentada en la generación de la escucha y la creación, que se basa en tres principios:

-Diálogo: Legitimación radical de las voces de los y las aprendices, todo lo que tengan que decir es relevante para la discusión y su derecho a expresarse no puede ser coartado.

-Fondos de identidad: La conversación se focaliza de forma explícita en las mismas aprendices y sus vivencias, enfatizando así el reconocimiento y la autoexploración.

-Educación a través del arte: Como forma de exploración de diferentes formatos de expresar, sentir y pensar el mundo, que trabajen la unión dialéctica entre lo sentido y lo verbal.

Desarrollamos esta práctica pedagógica a lo largo de 11 sesiones en las que se van abordando diferentes fondos de identidad (institucional, cultural, identitario y geográfico). En cada sesión las estudiantes de un aula inter-curso se distribuyen en diferentes grupos según el tipo de

representación que quieran explorar para el tema planteado: creación, comunicación y actuación. Les acompañan estudiantes universitarias del grado de psicología que realizan sus prácticas de Aprendizaje-Servicio vinculadas a servir como ayuda y audiencia significativa en el proceso educativo.

En la comunicación mostraremos cómo a través de esta práctica educativa hemos podido visibilizar situaciones de racismo y machismo y problematizarlas de forma crítica con las estudiantes universitarias y las estudiantes de secundaria para reflexionar desde las diferentes posiciones. Al mismo tiempo, también hemos podido ver que este espacio educativo permite a las estudiantes de secundaria hacerse preguntas sobre lo que es importante para ellas y desarrollarlas, así como para las estudiantes universitarias crear una relación con las de secundaria que ayuda a resistir la objetivación por parte de las profesionales característica del sistema educativo.

**Palabras-clave:** Las keywords serían: fondos de identidad, creación artística, racismo

## A Equação de Einstein e as Ciências Musicais

**Rudesindo Soutelo**

email: rudesindo@soutelo.eu

### Resumo

Trata da utilização da equação da energia de Einstein como estratégia motivacional para interessar os alunos de Secundário do Ensino Artístico Especializado no estudo das Ciências Musicais. Esta é uma experiência prática suscitada espontaneamente no primeiro dia de aulas, ao apresentar a matéria de História e Cultura das Artes, e que, ao longo do primeiro período, se manifestou relevante para significar os conteúdos da disciplina e melhorar os resultados na avaliação dos alunos.

**Palavras-chave:** Equação de Einstein; Ciências Musicais; Ensino Artístico

## O discurso de professores no Brasil e em Portugal sobre inovação pedagógica com o uso de tecnologias digitais

**Amanda Cunha**

email: amandaline.f@gmail.com

**Ana Beatriz Carvalho**

email: anabeatriz.carvalho@ufpe.com

### Resumo

A educação superior no Brasil e no mundo tem enfrentado desafios que estão diretamente relacionados ao fenômeno da globalização, com forte pressão para o desenvolvimento do conhecimento científico em nível de excelência. Neste artigo, apresentamos um estudo realizado em dois países, Brasil e Portugal, cujo objetivo foi analisar o discurso dos docentes de diversas áreas do conhecimento com relação à concepção de inovação e uso pedagógico das

tecnologias digitais, no contexto de formação e docência no ensino superior. Partimos do pressuposto de que o uso pedagógico das tecnologias digitais por professores proporciona uma ampliação das estratégias didáticas e de práticas inovadoras, tornando os conteúdos significativos e proporcionando uma formação transdisciplinar, humanista e crítica. Os autores que fundamentam teoricamente o artigo são: Cunha (2005), Orlandi (2015) e Pereira e Cesar (2016). O estudo, é de caráter qualitativo e descritivo, no qual realizamos uma entrevista semiestruturada com docentes do ensino superior do Brasil e de Portugal. Os resultados apontam que, para os sujeitos investigados, a inovação está relacionada ao uso significativo da tecnologia. E que inovar é pensar em novos métodos de ensino. Ganham destaque nos discursos dos docentes as metodologias ativas e inovadoras, bem como o desenvolvimento de projetos que abarcam a perspectiva de propostas transdisciplinares.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais; Inovação Pedagógica; Ensino Superior.

### **Introdução**

Nas últimas décadas, o ensino superior tem passado por constante processo de mudança, que está diretamente relacionado ao fenômeno da globalização. Na presente pesquisa, considera-se que a relação mais estreita entre a globalização e o ensino superior encontra-se na expansão das fronteiras do conhecimento, amplamente difundida pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Hoje é frequente a realização de pesquisas de caráter internacional que investigam como a educação superior contribui para estimular o conhecimento mútuo e proporcionar a cooperação internacional para mobilizar interesses comuns. Dentre esses interesses, está o desenvolvimento do ensino superior, da ciência e do uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), no qual se enquadra a presente pesquisa. Apresentamos aqui um estudo realizado com docentes de dois países, Brasil e Portugal. A escolha por esses países se justifica por eles integrarem o mundo lusófono e por sua aproximação histórica, que nos permite estabelecer uma relação de sentido entre ambos.

O problema de pesquisa do presente estudo partiu do interesse em analisar como esses dois países estão adotando estratégias que promovam inovação pedagógica frente ao uso das TDIC. Para isso, realizamos a análise do discurso de professores universitários de diferentes áreas do conhecimento e em diferentes contextos no Brasil e em Portugal, acerca da educação e do uso de tecnologia no ensino superior. A análise mostra que em ambas as nações existe uma mobilização do meio acadêmico em prol de práticas pedagógicas inovadoras com o uso de tecnologia, que prima pelo aperfeiçoamento do conhecimento.

Temos por objetivo, portanto, analisar o discurso dos docentes de diversas áreas do conhecimento com relação à concepção de inovação e ao uso pedagógico das tecnologias digitais, no contexto de formação e docência no ensino superior.

Para discutirmos sobre a referida temática, apoiamos-nos, como aporte teórico- metodológico, no campo da Análise do Discurso. Embasamos-nos nas reflexões de Orlandi (2015), bem como de outros autores, tais como: Cunha (2005), Pereira e Cesar (2016), Pimentel e Carvalho (2020)

e Carvalho e Elves (2018). Para obtermos o material de análise, realizamos uma entrevista semiestruturada e presencial com os docentes, que foi gravada e posteriormente transcrita. Os resultados preliminares indicaram que, para os sujeitos investigados, a inovação está relacionada ao uso pedagógico/significativo das tecnologias, sejam elas no ensino, na pesquisa ou na extensão, e que inovar é pensar em novos métodos de ensino. Ganham destaque no discurso dos docentes as metodologias ativas e inovadoras, bem como o desenvolvimento de projetos que abarcam a perspectiva de propostas transdisciplinares.

O presente artigo está organizado em quatro tópicos: no primeiro, apresentamos a justificativa, o objetivo e a metodologia utilizada; no segundo, discorremos sobre nosso referencial teórico; no terceiro, discutimos os resultados encontrados nas entrevistas realizadas com os docentes do Brasil e de Portugal; e no quarto e último tópico, apresentamos as considerações finais.

### **Práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior**

As mudanças ocorridas na sociedade têm demandado cada vez mais aos docentes do ensino superior a busca por metodologias que rompam com o modelo tradicional de ensino, para aproximar os conteúdos acadêmicos da realidade social dos estudantes, correlacionando teoria e prática. Os estudos realizados mostram que, no cenário atual, existe uma busca em nível internacional por propostas educacionais de formações transversais que abranjam assuntos multidisciplinares, com o uso pedagógico das tecnologias digitais.

O novo contexto social tem provocado nas universidades a necessidade de mudanças, trazendo questionamentos e apontando para a necessidade de inovar no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Pereira e Cesar (2016), inovar corresponde ao “processo de transformação de uma determinada prática em função das variáveis que surgem no percurso, por meio da negação da tradição e afirmação do ajustamento, que parece então mais adequado aos sujeitos em sua contemporaneidade.” (PEREIRA; CÉSAR, 2016, p. 621)

Consideramos a pedagogia universitária como um espaço de conexões de conhecimentos, subjetividades e cultura, que exige um conteúdo científico, tecnológico e artístico de alto padrão, adaptável ao contexto sociocultural no qual a comunidade acadêmica está inserida.

Nesta concepção, o que importa são as relações estabelecidas, sendo os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem os responsáveis pelos resultados da construção do conhecimento, que deverá ser realizado de forma colaborativa, não havendo espaço para relações verticalizadas. Para isto, segundo Pereira e Cesar (2016), é necessário que haja espaço de *abertura* no cenário educacional que corresponda à

disposição dos sujeitos e dos sistemas em que eles se inserem em cada situação para acolher a diversidade própria da relação interpessoal. Ainda que haja a manutenção da estrutura comum da prática e um planejamento do percurso pelos sujeitos, permite-se o inesperado como consequência da margem de liberdade concedida ao outro (Pereira; César, 2016, p. 622).

Desta forma, é necessário que tanto as instituições de ensino superior quanto os docentes estejam abertos para acolher as novas demandas sociais. Nossa concepção de *abertura e inovação* está alinhada à de Pereira e César (2016), quando afirmam que

a inovação é um processo mais geral e normalmente usado no sentido de “progresso”, mas só acontece se houver abertura dos sujeitos para a adequação do tempo-espço da prática. A abertura, por sua vez, não implica inovação, mas é o primeiro passo para que peculiaridades do modelo anterior sejam rejeitadas ou reorganizadas em novas formas. Uma pedagogia da abertura implica que o sistema não só é passível de mudanças, de ajustamentos, de inovação – como o é – mas que ele é favorável a isso e, geralmente, escolhe uma direção contrária à que está em vigor. (Pereira; César, 2016, p. 622)

Desta forma, os docentes podem reconfigurar a sua prática pedagógica adequando-as às demandas dos estudantes, visando atender às exigências do contexto no qual eles estão inseridos. Para isso, os docentes podem contar com o apoio das tecnologias digitais, pois, por meio delas, as relações interpessoais têm sido modificadas, atingindo a relação professor-aluno e possibilitando uma melhor interação entre ambos. De fato, as tecnologias digitais vêm “delineando novas maneiras de interação/comunicação entre as pessoas, novos ambientes de aprendizagem, novas formas de produção do conhecimento, provocando mudanças de comportamento.” (Carvalho e Alves, 2018, p. 5)

As tecnologias têm possibilitado a reflexão sobre práticas inovadoras de ensino, mais contextualizadas, disruptivas e integradoras, em que os meios de comunicação podem ser utilizados como ferramentas que contribuem para potencializar o acesso à informação, bem como a sua problematização, em um processo inovador, aproximando a academia das demandas da sociedade pós-moderna, numa articulação entre teoria e prática.

No presente estudo apresentamos, a partir dos discursos pedagógicos dos docentes, a concepção que eles têm de inovação, bem como a concepção de alguns autores com os quais nos identificamos.

Segundo Pimentel e Carvalho (2020), o contexto social em que estamos inseridos tem-nos apresentado uma situação sem precedentes, até mesmo para quem tem experiência e segurança no uso pedagógico das tecnologias diversas. O processo de apropriação e de reflexão sobre o uso significativo das tecnologias tem não apenas contribuído para a promoção de mudanças metodológicas, mas também expandido os cenários de aprendizagem, promovendo, assim, a criação de espaços mais acessíveis, flexíveis e colaborativos. Sabemos que é na prática pedagógica do professor que a inovação se revela, pois o conceito de inovação é relativo, variando de contexto para contexto, de concepção para concepção, sendo assim algo “particular” de cada docente.

Nas análises das entrevistas que serão apresentadas adiante, tal concepção fica clara, pois cada professor apresenta o que é inovação sob o seu ponto de vista. Eles também expressam um



ponto de vista particular quando dizem o que consideram como sendo inovador em sua prática pedagógica, sempre apontando para o uso da tecnologia como instrumento que serve para potencializar a prática pedagógica e enriquecer a aprendizagem dos estudantes, proporcionando o conhecimento de maneira crítica, reflexiva e ativa.

Quando falamos em inovação pedagógica com o uso de tecnologia, estamos falando de algo que está bem além do domínio de ferramentas; estamos falando em refletir sobre a forma como iremos utilizar essas ferramentas, adaptando-as às necessidades do contexto da sala de aula – seja ela física ou não –, de modo a promover processos de aprendizagem significativos, inovadores, diferentes do modelo tradicional de ensino, por meio dos quais o docente possa instigar a criatividade, a reflexão e a colaboração entre os estudantes.

Apresentaremos, a seguir, os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os docentes do Brasil e de Portugal no ano de 2019. Mas, antes, queremos deixar claras para os nossos leitores as razões pelas quais escolhemos a Análise de Discurso como estratégia teórico-metodológica e a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados.

### **Uma análise sobre práticas discursivas**

Dentre as várias definições dadas para a Análise do Discurso (AD), concordamos com a que a concebe como uma teoria que objetiva a construção ideológica de um texto. Segundo Orlandi (2015, p. 17) “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Desta forma, a ideologia tem um papel protagonista, por servir de instrumento de poder, podendo ser utilizada para estabelecer e sustentar relações, pois os estudos sobre ideologia apontam para a forma como os significados são construídos, mantidos e passados adiante. Isso significa dizer que a Análise do Discurso objetiva analisar as relações dialéticas estabelecidas entre discurso e práticas sociais.

Com base nessa teoria, o discurso é tido como uma prática social analisada pelo seu contexto, dentro de um sistema de valores moldados pelo meio. Os textos comumente analisados por pessoas que seguem essa abordagem são diversos, inclusive documentos oficiais, regulamentos e entrevistas, como neste trabalho. Adotamos, pois, a Análise do Discurso como estratégia teórico-metodológica para embasar este artigo, por considerarmos que a linguagem não é algo transparente.

A AD se diferencia da análise de conteúdo (o que o texto quer dizer), que procura retirar do texto apenas o seu sentido. Segundo Orlandi (2017), ao levarmos em conta a Análise de Discurso, analisamos como os textos dizem o que dizem, e então não interpretamos só os textos com os quais trabalhamos. De acordo com essa autora, “uma vez compreendido como estes textos funcionam produzindo sentidos, interpretamos não os textos, mas os resultados na análise que nos leva a essa compreensão.” (ORLANDI, 2017, p. 23)

Deste modo, consideramos que algumas questões sociais são também questões do discurso e merecem ser observadas, pois consideramos que a linguagem, sendo parte da vida social, abarca questões ideológicas, preocupando-se com as relações de sentido estabelecidas e os

efeitos que elas podem causar sobre as relações sociais, de valores, culturais, na identidade, nas ações e interações humanas. Segundo Orlandi,

nem os sujeitos nem os sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente, pois os sujeitos se constituem sob o modo de entremeio, da relação, da falta, do movimento. Onde a falta é também o lugar do possível. (Orlandi, 2015, p. 52)

Deste modo, a Análise do Discurso nos proporciona entrar em estado de reflexão, por nos possibilitar uma problematização das formas de ler, e levar os sujeitos falantes e o leitor a refletir acerca de questões sobre o que estão produzindo e ouvindo, nas diferentes manifestações da linguagem, pois a Análise de Discurso corresponde ao percurso, ao curso, tendo em si a ideia de movimento. Sobre isso podemos dizer que o discurso é a palavra em movimento, e que através dos discursos podemos observar os sujeitos falantes.

Para Orlandi (2015), na Análise do Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido. Enquanto trabalho simbólico, é parte do trabalho social, constitutivo do homem e da sua história. Ela afirma que

a Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. (Orlandi, 2015, p. 15)

Isso prova que os estudos discursivos visam refletir sobre as questões de tempo e espaço nas práticas do homem, descentralizando a concepção de sujeito, pois o discurso é efeito de sentidos entre locutores. Vale ressaltar que não há sujeito sem ideologia. Torna-se, pois, o discurso o lugar onde podemos analisar a relação existente entre língua e ideologia, bem como a relação de sentido existente entre ambas, já que a Análise do Discurso não estagna a interpretação, mas trabalha seus limites como parte integradora do processo de significação, bem como não se prende ao sentido como verdade absoluta, validando diferentes formas de interpretação.

Isso nos permitiu analisar – por meio dos discursos dos professores de diversas áreas do conhecimento, do Brasil e de Portugal – a concepção de cada um deles sobre inovação e sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais, no contexto de formação e docência no ensino superior.

### **Análise das entrevistas: considerações preliminares**

Neste artigo, escolhemos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada (ou aberta), por esta ser flexível e permitir aprofundar as informações coletadas. Acreditamos que o fato de o docente destacar em seu discurso situações vivenciadas e reforçar influências

– sejam elas positivas ou negativas – tem muito significado, que pode ser explorado. Foi isso que fizemos no presente estudo, por meio das análises das entrevistas.

Segundo Cunha (2005), ao relatar um fato, a pessoa reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, o relato não é, obviamente, a verdade literal dos fatos, mas a representação que deles faz o sujeito. Desta forma, concordamos com a autora, quando ela afirma que

esta compreensão é fundamental para aqueles que se dedicam à análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer. (Cunha, 2005, p. 39)

Quando o docente reflete sobre a sua experiência profissional, ele acaba realizando uma autoanálise, elaborando novas bases de compreensão da sua própria prática pedagógica. Daí a importância de se refletir sobre a prática docente, pois ela é o primeiro passo dado rumo à inovação e à quebra de paradigmas tradicionalmente estabelecidos.

Ao trabalharmos com entrevistas semiestruturadas, objetivamos fazer com que os docentes entrevistados tornem-se visíveis para si mesmos, refletindo sobre suas ações, sobre a adoção de estratégias para promover o uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, em uma imersão consciente de seus valores. Objetivamos, também, apresentar o olhar desses sujeitos que estão em contextos distintos, pois os estudos sobre o discurso são estudos sobre a forma como os sujeitos enxergam o mundo. Para isto, entrevistamos docentes de diversas áreas do conhecimento, que estão em contextos culturais diferentes. Para uma melhor compreensão de quem são os nossos sujeitos de pesquisa, elaboramos o quadro abaixo.

Quadro 1: Identificação dos Docentes por Identidade de Gênero, Instituição em que Lecionam, Curso e Número de Identificação de Cada Um

| GÊNERO | INSTITUIÇÃO  | CURSOS                                     | NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO |
|--------|--|--|-------------------------|
| Homem  | Universidade Aberta de Portugal                              | Antropologia Visual e Artes Visuais        | 1                       |
| Mulher | Universidade Aberta de Portugal                              | Antropologia Visual e Educação Tecnológica | 2                       |
| Mulher | Escola Superior de Educação ESE/IPVC e Universidade do Minho | Artes Plásticas e Tecnologias Artísticas   | 3                       |
| Mulher | Escola Superior de Educação ESE/IPVC                         | Artes e Tecnologia e Inglês                | 4                       |

|        |   |   |    |
|--------|---|---|----|
| Homem  | Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE – Campus Garanhuns) | Pedagogia                               | 6  |
| Homem  | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – Campus Recife)           | Ciências Atuariais e Ciências Contábeis | 9  |
| Mulher | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – Campus Recife)           | Neuropsiquiatria                        | 10 |
| Mulher | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – Campus Recife)           | Turismo e Hotelaria                     | 11 |

Fonte: A autora (2020)

Adiante, apresentaremos as análises das entrevistas realizadas com os oito (8) sujeitos de pesquisa, aos quais atribuímos um número, para preservarmos a sua identidade.

### Conceito de inovação e práticas pedagógicas inovadoras

Perguntamos aos docentes o que é inovação para eles, e o que eles acreditam ser inovador em sua prática pedagógica. Vejamos as respostas dos docentes sobre a referida pergunta, no Quadro 2, apresentado a seguir.

Quadro 2: Conceito de Inovação e Práticas Pedagógicas Inovadoras

|   |  |
|---|--|
| 3 | <p>“A articulação de várias tecnologias, associadas a redes sociais e práticas inter/transdisciplinares, com recurso ao apoio de artistas e especialistas neste âmbito, partilhando on-line com estudantes de outros países através de sessões skype, plataformas de comunicação, como vai ser o caso no atual projeto que coordeno, intitulado Rural 3.0: Service-Learning for the Rural Development, contribuindo assim para o desenvolvimento global da comunidade. Rural 3.0 é uma aliança de conhecimentos entre diferentes Instituições Europeias de Ensino Superior (IES) e parceiros rurais, cada um com uma história diferente, experiências com empreendedorismo social rural e/ou aprendizagem de serviço rural bastante distintas, diferentes sistemas educacionais, bem como necessidades específicas no que respeita à localização, à política e à economia das diferentes comunidades rurais. Rural 3.0 pretende reunir IES e parceiros rurais para juntos trabalharem numa questão comum – o desenvolvimento do conhecimento necessário e das competências necessárias para promover mudanças nas comunidades rurais na base de necessidades, fazendo uso das plataformas digitais (MOOC, HACKATHON, ...). Apoia a modernização do ensino superior da Europa através do currículo transnacional baseado na abordagem inovadora de aprendizagem de serviço para</p> |
|---|--|

|    |   |
|----|---|
|    | o ensino e aprendizagem, que reúne estudantes, acadêmicos e a comunidade, para juntos desenvolverem soluções para questões desafiadoras, bem como a inovação de produtos e processos. Além disso, serão desenvolvidos e implementados em conjunto novos métodos de aprendizagem e ensino, fazendo uso sistemático das novas tecnologias”.   |
| 2  | “Eu diria que inovação é um chavão que se fala em todo o lado, não é?... mas há um outro conceito ligado a inovação que eu aposto que é os novos cenários de aprendizagem, porque nós temos que ver que os alunos não aprendem somente dentro de sala de aula, e nós não ensinamos só dentro de sala da aula, e portanto os novos cenários de aprendizagem são muito mais vastos e implicam (em) inovação... é pensar fora da caixa, e o filme poderá ser uma inovação. Há formas inovadoras de se utilizar o filme, trabalhar o filme, por exemplo, o que é que eu faço? Eu seleciono o filme para abordar um determinado conteúdo... isso implica do ponto de vista do professor maior trabalho, porque temos que ver o filme não é só uma vez, às vezes, são várias vezes para selecionar os certos que queremos, para trabalhar com os alunos... mas depois também temos que ter as ferramentas para que o próprio aluno trabalhe o filme, e o próprio aluno possa pensar em uma forma crítica sobre as imagens, o discurso, a mensagem e o contexto em que aquele filme foi produzido e depois tentar relacionar o que está a ver, o que está a ouvir e o que está a apreender com os conteúdos de uma, de outra, ou de outras disciplinas”.   |
| 11 | “Começo respondendo à questão partindo do seguinte: não posso, por mais que leciono o mesmo componente curricular há um certo tempo, acomodar-me e seguir o que está posto em seu plano de ensino apenas. Preciso mudar... se meus alunos mudam, eu também preciso. E assim, penso que a inovação hoje mexe muito com o compartilhar, afinal, posso estar ministrando minha aula e de repente algo de novo ser acrescido ao conteúdo pelos estudantes que buscaram a informação em alguma rede, por exemplo. Outro ponto crucial, ao meu ver, é associarmos e defendermos que, para inovar, eu preciso do suporte da tecnologia como muitos acreditam e defendem. A tecnologia nos ajuda e muito, mas cada realidade fala por si, e aí a necessidade do professor se reinventar. Posso fazer junto com meus alunos uma aula fantástica com itens “antigos” para eles e tão comuns à minha geração. É nesse gap geracional que precisamos também estar abertos às distintas perspectivas do que é inovação, afinal, cada um a enxerga à sua ótica. Para mim, inovar é mediar; é abrir portas para novas aprendizagens; é se doar e estar disposto a dividir com seu estudante os saberes; é algo construído a várias mãos, experiências anteriores, discursos e desafio. Nesse sentido, penso eu que minhas práticas pedagógicas se alinham a questões da inovação a partir da inclusão de metodologias que me favoreçam a estimular todos os itens por mim ditos anteriormente. É ter um resultado positivo ao final de cada semestre a |

|    |  |
|----|--|
|    | partir das avaliações realizadas com os estudantes acerca das vivências propostas nas disciplinas e também estar aberta a mudar o curso”.  |
| 6  | “Bem, inovação pra mim está relacionado a qualquer prática ou forma de pensar sobre algo que seja diferente dos padrões anteriores. Então a inovação está diretamente relacionada a algo. Por exemplo, se considerarmos a prática de um professor que adota uma estratégia didática de aula expositiva e esse professor passa a adotar, digamos, o uso de simulações com computador, ele inovou na sua prática, apesar dessa estratégia não ser inovadora, devido ao tempo que a mesma foi desenvolvida. Quanto a minha prática, tento a cada semestre testar coisas novas como, por exemplo, o uso do Google Sala de Aula, que não é tão utilizado na Pedagogia daqui. No entanto, não considero isso inovação do ponto de vista geral, pois utilizar esse recurso em sala de aula não é mais uma novidade”.  |
| 9  | “Bem, essa é uma pergunta difícil, eu não diria bem que a minha prática pedagógica é inovadora, vou dizer por que... porque pra mim inovação é realmente fazer algo que seja novo de um contexto geral global, e o que eu faço ainda não chegou neste nível, talvez um dia eu consiga chegar, a inovação é algo muito mais amplo, é algo, digamos, merecedor de prêmios e reconhecimento... isso que eu estou fazendo podemos chamar de alguma outra palavra que vai nesse sentido, é algo diferenciado. Eu com certeza tenho atualmente como metodologia de ensino, nos últimos semestres, tenho tentado melhorar e conseguir aprimorar mais técnicas em que a participação do aluno ela é mais central, as metodologias ativas, a incorporação de tecnologia, o trabalho com projetos... eu pego várias ideias de metodologias que são discutidas e vou pegando um pedacinho de cada uma e vou fazendo o meu próprio método. Isso é bem diferenciado em relação ao restante do curso. O que eu estou fazendo é juntando várias técnicas de discussões que o pessoal tem e aplicado no meu dia a dia, na sala de aula... é isto”. |
| 10 | “No contexto da educação, seria estar sempre atento às novidades, trazer novos conceitos, metodologias ativas, atividades e propostas para os meus alunos. Considero também uma forma de inovar a incorporação do conhecimento dos alunos (quando eles trazem para sala de aula suas experiências, expertises etc.). Considero o trabalho que realizo com a introdução das TIC’s das ferramentas da Web e com metodologias ativas são as ações inovadoras do meu fazer docente, pois na área da saúde o uso desses pontos ainda é incipiente”.   |
| 4  | “É, a inovação é tudo aquilo que ultrapassa o tradicional. E o que eu considero na minha prática pedagógica como sendo inovador é justamente propondo aulas que fujam do modelo tradicional de ensino. Eu levo os alunos para o laboratório e lá eu trabalho com os grupos, com projetos, eles também usam o telemóvel para fazer pesquisas e montar os seus grupos... é, eu acredito que seja isso”.  |
|    | “Portanto, há uma questão que é o seguinte: as sociedades dinâmicas estão sempre com o tiramento ultrapassado, ou seja, quando eu ensino transmitindo conhecimento, a pessoa vai transmitir um passado. O que eu tenho que perceber  |

|   |   |
|---|---|
| 1 | <p>é um método atual que me diga como posso encarar a perspectiva de desenvolvimento de futuro. Ou seja, para aprender coisas do passado, portanto trabalhando a memória, não é?... portanto a inovação vai tentar compensar de forma crítica e criativa, ou seja, a criatividade vai desenvolver então pensamentos novos, processos novos. E, portanto, a inovação é sobretudo a compreensão da mudança, portanto há quem diga que não estudamos as coisas, estudamos a mudança das coisas, e ao estudarmos a mudança das coisas nós temos que continuamente estar num processo também de mudança e, portanto, essa mudança é o que nós podemos chamar de inovação”.</p> |
|---|---|

Fonte: A autora (2020)

Como se pode ver, nem todos os docentes responderam às duas perguntas: “O que é inovação?” e “O que você acredita ser inovador na sua prática pedagógica?”. Em alguns casos, os docentes informaram o que consideram inovação para eles, sem falar da sua prática pedagógica; em outros, apenas falaram sobre a sua prática pedagógica, exemplificando com algum projeto que estavam desenvolvendo, ou alguma outra prática pedagógica que eles consideram ser inovadora.

Existe, assim, no discurso dos docentes, uma grande heterogeneidade discursiva. Ao analisarmos o discurso dos docentes, não olhamos para ele como um conjunto de signos que se refere a um conjunto específico, mas olhamos para ele buscando perceber as questões que estão postas. Isso porque, por meio da Análise do Discurso, podemos identificar as relações de sentido estabelecidas pelos sujeitos – que relataram a partir do seu lugar de fala, com suas concepções ideológicas – levando em consideração o contexto sociocultural em que estão inseridos.

Desta forma, ao analisarmos os discursos dos docentes, encontramos alguns pontos de aproximação entre eles. Observamos que, ao falarem sobre a sua prática pedagógica, alguns docentes afirmaram que a mesma não chega a ser *exatamente* uma inovação, porém é um diferencial dentro do contexto no qual estão inseridos. Essa posição encontra-se no discurso dos docentes (6) e (9). Para eles, a inovação é algo maior, global, algo realmente novo, inédito, e segundo o docente (6), inovação é algo realmente digno de um prêmio.

Outros pontos de aproximação que perpassam o discurso dos sujeitos encontram-se nas considerações sobre a inovação, pois para todos os docentes inovação é algo que definitivamente está ligado ao uso das tecnologias digitais (diferentemente de algumas correntes que afirmam que, para se inovar na prática pedagógica, não é necessário/obrigatório o docente utilizar recursos tecnológicos). Para os nossos sujeitos de pesquisa, a inovação está diretamente relacionada ao uso significativo da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Para os docentes, inovação também corresponde ao rompimento com qualquer modelo tradicional de ensino. Para eles, inovar é pensar em novas metodologias de ensino que possam ser aplicadas de maneira exitosa no contexto no qual eles estão inseridos. Nesse discurso, as Metodologias Ativas ganharam destaque como prática pedagógica inovadora, bem como o

desenvolvimento de trabalho em grupo com projetos que abarcam a perspectiva de propostas transdisciplinares.

Também identificamos no discurso da docente dos cursos de Antropologia Visual e Educação Tecnológica que, para ela, uma perspectiva inovadora de ensino corresponde à adoção de novos cenários de aprendizagem (que estão dentro do campo das metodologias ativas). Segundo uma docente, os novos cenários de aprendizagem proporcionam aos estudantes o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como a partilha de informações e conhecimento.

De modo geral, inovação, para os docentes entrevistados, perpassa a mediação, abertura ao novo, flexibilidade e desenvolvimento de ações que rompam com padrões estabelecidos. Inovação, nesse contexto permeado pela Cultura Digital, conforme identificado nos discursos dos docentes, corresponde a estar sempre testando metodologias novas, de modo a adequá-las ao seu contexto de ensino.

Percebemos que cada docente, a partir do seu lugar de fala, com as suas concepções ideológicas, demonstra estar aberto para experimentar novas práticas de ensino, o que, segundo Pereira e César (2016), corresponde ao primeiro passo para a inovação, tendo em vista que a abertura não implica inovação, mas é o primeiro passo para que peculiaridades do modelo anterior sejam rejeitadas ou reorganizadas em novas formas.

Também identificamos, no discurso da docente (3), uma preocupação em alinhar a sua prática pedagógica e desenvolver novas metodologias de ensino com o uso significativo das tecnologias digitais, de modo que contribua para o desenvolvimento global dos sujeitos, aprimorando suas competências e promovendo as mudanças necessárias para o contexto em que estão inseridas, numa perspectiva de resolução de problemas, objetivando o fortalecimento do empreendedorismo social, da política e da economia, por meio da modernização do Sistema de Ensino Superior Europeu, de modo a gerar produtos e processos correspondentes às necessidades dos indivíduos.

Desta forma, identificamos, no discurso dos professores, que ao estabelecerem relações de sentido entre o uso de tecnologias digitais no contexto de formação e docência no ensino superior, os sujeitos entrevistados realizam uma análise crítica sobre o uso das tecnologias e seu impacto na sociedade, tendo em vista que, dependendo da forma como as utilizamos, elas podem nos ajudar a desbravar novos horizontes ou mascarar velhas práticas, sob a ilusão de uma nova roupagem. Sendo assim, é necessário ficarmos atentos, pois “a inovação, constante, será considerada pelo conjunto de valores sociais predominantes num determinado momento. Quanto ao discurso pedagógico contemporâneo, podemos dizer que há uma expectativa que se manifesta coerente com o fazer dos sujeitos.” (PEREIRA; CESAR, 2016, p. 633)

Diante do exposto, os resultados da presente pesquisa apontam para o fato de que o uso pedagógico das tecnologias digitais proporciona uma ampliação das estratégias didáticas e de práticas inovadoras, que conseqüentemente ampliam o processo de aprimoramento da Cultura Digital dos estudantes, tornando os conteúdos significativos e proporcionando uma formação transdisciplinar, humanista e crítica, atendendo assim às novas demandas educacionais da sociedade do conhecimento. Como tendência inovadora de educação, foi



ressaltado na entrevista pelos docentes o desenvolvimento de estudos sobre realidade virtual, inteligência artificial, robótica, nanotecnologia, engenharia biológica, vida artificial e engenharia genética.

### **Considerações finais**

No presente estudo, tivemos por objetivo analisar, no discurso dos docentes, a concepção de inovação e o uso pedagógico das tecnologias digitais, no contexto de formação e docência no ensino superior no Brasil e em Portugal. Esta análise foi bastante desafiadora, tendo em vista a heterogeneidade discursiva e cultural dos nossos sujeitos de pesquisa. Cada um deles, ao estabelecer relações de sentido no seu discurso, a partir das suas concepções ideológicas, do seu contexto cultural, econômico e político, parte de um determinado lugar de fala, e isso nos demandou um grande esforço para compreender como tais docentes percebem a inovação em sua prática pedagógica, com o uso significativo das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Por meio do nosso referencial teórico e dos discursos dos docentes, conseguimos atingir o nosso objetivo. Constatamos que cada docente compreende o processo de inovação pedagógica a partir das suas concepções ideológicas que estabelecem relações de sentido entre si, levando em consideração o contexto em que estão inseridos por meio dos valores culturais que lhes são transmitidos e pela prospecção do que desejam imprimir em seus alunos, percebendo-os como sujeitos criativos, críticos, reflexivos e colaborativos. Por meio da análise do discurso dos docentes, identificamos que, por mais diversa que seja a concepção dos nossos sujeitos de pesquisa quanto ao que seja inovação pedagógica, todos os discursos convergem para o desenvolvimento global e acessível do conhecimento por sujeitos que estão em diferentes contextos socioculturais.

Em seus discursos, os docentes afirmaram que o uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação lhes proporciona a adoção de várias estratégias didáticas e práticas inovadoras que transcendem os muros das instituições de ensino superior, e que têm contribuído para o enriquecimento da formação humana, crítica, criativa e tecnológica dos estudantes, atendendo, assim, às novas demandas sociais.

### **Referências**

- Carvalho, Ana Beatriz.; ALVEZ, Thelma Panerai. Cultura digital e formação docente: o desenvolvimento de competências digitais para a sala de aula no contexto da sociedade em rede. In: SILVA, Adriana M. Paulo, FREIRE, Eleta (orgs). Pesquisas e práticas formativas: diálogos sobre a formação docente. Recife. Editora UFPE, 2018.
- Cunha, I. M. O Professor Universitário na transição de paradigmas. 2º ed.- Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.
- Orlandi, Eni Puccinelli. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2015.

Orlandi, Eni Puccinelli. Discurso em Análise sujeito, sentido, ideologia. 3.ed. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2017.

Pereira, d. R. M.; CÉSAR, D. R. Inovação e abertura no discurso das práticas pedagógicas. Avaliação, v. 21, n. 2, p. 619-636, jul. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200015>. Acesso em: 17 fev. 2020.

Pimentel, Mariano.; Carvalho, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! SBC Horizontes, maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>

## Comunicações livres: Inovação em Educação (II)

### Literacia patrimonial: contributos para uma conceptualização

**Gonçalo Marques**

email: [gmaiamarques@ese.ipv.pt](mailto:gmaiamarques@ese.ipv.pt)

#### Resumo

Procura-se com o presente trabalho introduzir, do ponto de vista epistemológico, o conceito de Literacia Patrimonial, fundado num profundo cruzamento de olhares, perspectivas e práticas entre as áreas científicas e disciplinares da Educação Patrimonial, dos Serviços Educativos, assim como do Turismo e Desenvolvimento Territorial, numa lógica de profunda integração de saberes na construção de um conceito inter e transdisciplinar de observação, análise e valorização do Património, entendido como uma área de estudo(s) que abarca, como sugere a UNESCO, desde a declaração de 1972, as áreas Cultural e Natural. Procurando buscar na literatura específica e nos diversos estudos especializados um fio condutor que evidencia a emergência epistemológica do conceito - particularmente nas últimas décadas - procura-se sublinhar a importância desta linha de trabalho, cruzando áreas complementares como a Educação e o Turismo, na redimensionação e revalorização do Património como instrumento científico, pedagógico, cultural, identitário e, também, enquanto recurso turístico imprescindível para uma oferta qualificada, em qualquer geografia. Para além da discussão teórica constituir o fulcro da presente investigação, serão igualmente abordados casos que relevam para a importância fundamental do conceito de Literacia Patrimonial nos tempos desafiantes que se aviznam, na Europa e no Mundo.

**Palavras-chave:** Literacia Patrimonial, Estudos do Património, Educação, Turismo

## A literatura na relação com outras linguagens artísticas - uma experiência desafiante na formação de professores em tempos de pandemia

**Gabriela Barbosa**

email: gabriela.mmb@ese.ipvvc.pt

### Resumo

Apresenta-se nesta comunicação uma experiência pedagógica desenvolvida na unidade curricular de Literatura e Imaginação em Espaços Escolares (LIEE). Rompendo com as limitações naturais de práticas pedagógicas cristalizadas, o trabalho pedagógico do LIEE aplica-se à imaginação dos futuros professores. Essa imaginação pode ser estimulada pela literatura e pelas relações que a literatura estabelece com outras linguagens artísticas. Neste sentido, os estudantes foram envolvidos numa sequência de aprendizagem cujo objetivo principal foi identificar intertextualidades e conexões entre a literatura e outras formas de linguagem artística como a música, a pintura, o ballet, o cinema e a moda. O projeto foi desenvolvido no 2º semestre do ano letivo 19/20, período de reclusão pandêmica, na modalidade de ensino a distância. Relata-se o trabalho realizado e dá-se relevância ao papel da web e das TIC no comprometimento dos alunos com as tarefas realizadas, e à qualidade dos resultados apresentados. As ferramentas da web facilitaram o acesso a uma ampla variedade de repositórios artísticos, leituras diversificadas foram desenvolvidas e conexões valiosas foram estabelecidas. As aplicações tecnológicas permitiram o compartilhamento e visibilidade dos resultados. As relações entre as diversas manifestações artísticas alargaram o horizonte cultural dos estudantes e despertaram a imaginação e a criatividade. Fica o desejo que esta vivência pedagógica lhes permita imaginar e interpretar o mundo sob outros ângulos, com mais cor e com mais liberdade e fantasia.

**Palavras-chaves:** Literatura; linguagens artísticas; formação de professores; Web; pandemia-2019.

## Revisitando as ciências físico naturais: a oficina das ciências na LEB

**Ana Peixoto**, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação

email: anapeixoto@ese.ipvvc.pt

### Resumo

Doze anos após a entrada em vigor da Licenciatura em Educação Básica (LEB), pedra basilar para a habilitação para a docência, quer na Educação Pré-escolar, quer no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, urge analisar a formação dos estudantes relativamente ao domínio das ciências físico naturais (CFN). Atualmente já não se questiona a importância da abordagem das CFN, com crianças, desde muito cedo. Olhar os fenómenos físicos, compreendê-los e explicá-los requer, por parte dos futuros profissionais, o domínio de conceitos inerentes às ciências, que não se coaduna com o replicar de antigos ensinamentos, quer em contextos formais, quer em contexto informais. Para além disso, requer por parte dos estudantes outro tipo de

competências que interliguem as CFN com o dia-a-dia. O estudo exploratório que se apresenta decorreu de cinco anos de pesquisa, durante os quais se pretendeu avaliar se a aplicação de conceitos das CFN a situações do dia-a-dia contribuiu, ou não, para aprofundar conceitos de ciências por via de atividades práticas investigativas e experimentais. Participaram neste estudo 104 estudantes das cinco edições da LEB (2014 a 2019), em contexto da unidade curricular oficina das ciências, opção do 1.º ano desta licenciatura. A metodologia adotada foi qualitativa, com um desenho de estudo de caso, e recorreu a narrações multimodais. Ao longo destes cinco anos foram construídos, pelos estudantes, artefactos que aplicaram conceitos/temas de CFN como: centros de massa; máquinas simples e fenómenos luminosos. Os resultados destes cinco anos de pesquisa apontam para a relevância das atividades práticas desenvolvidas em contexto de sala de aula, abrindo espaço para alargar a abordagem das CFN a situações do dia-a-dia. A partir dos trabalhos produzidos pelos estudantes foi possível constatar: o aprofundamento de diferentes conceitos; a aplicação de outros conceitos que não os abordados em sessões teóricas, bem como, o desenvolvimento de competências cognitivas, procedimentais e atitudinais. Dos 19 projetos construídos, ao longo destes cinco anos, destacou-se aplicação de conceitos relacionados com as máquinas simples, tornando a escolha relevante dado que o tema é trabalhado com crianças desde os 3 aos 9 anos, quer em contexto pré-escolar, quer em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**Palavras-chave:** oficina das ciências; práticas investigativas; educação básica.

## Introdução

Em Portugal, a Licenciatura em Educação Básica (LEB) veio, por via da Portaria n.º 1419/2007 de 30 de outubro, substituir as Licenciaturas em Educação de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estas últimas com quatro anos de duração. Esta portaria introduziu algumas alterações na formação de educadores e professores, não só relacionadas com a duração (passando de quatro para três anos) mas também no reconhecimento da importância das didáticas específicas na formação de Educadores de Infância e de Professores.

No que concerne às ciências físicas, vários investigadores, por exemplo, Peixoto (2007<sup>a</sup>, 2007b), Peixoto e Ramalho (2010,2011), Santos, Lima e Gomes (2016), têm-se debruçado sobre a qualidade da formação dos futuros educadores e professores, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de competências que a LEB deve promover aos seus estudantes, quer no domínio do aprofundamento de conhecimentos conceptuais, quer no desenvolvimento de competências procedimentais, atitudinais e epistémicas, cada vez mais importantes na formação de um cidadão cientificamente literado, crítico e reflexivo em relação às ciências (Osborne, 2002). Mas qual o significado de cientificamente literado?

De acordo com a definição defendida pelos 30 países que integram a OCDE, nos quais se inclui Portugal, o programa internacional de avaliação de estudantes com 15 anos de idade (PISA) a literacia científica avalia:

as competências que caracterizam as ciências e a investigação científica. A capacidade dos estudantes em usar essas competências dependendo do seu conhecimento científico: tanto conhecimento de conteúdo associado ao mundo natural; como conhecimentos procedimental

e epistémico. Além disso avalia a vontade do estudante em se envolver na discussão de tópicos relacionados com as ciências. (Cresswell, Schwantner, & Waters, 2015, p. 49)

Esta definição, apresentada em 2015, já apresenta uma evolução relativamente às definições de 2000, 2003 e 2006 que definiam a alfabetização científica como “a capacidade de utilizar o conhecimento científico, identificar questões e tirar conclusões com base em evidências, visando compreensão e ajuda na tomada de decisões sobre o mundo natural e as mudanças nele ocorridas por meio da atividade humana” (PISA, 2007, p. 25).

De acordo com o programa PISA a estratégia defendida em 1997, por estes países, consistia na melhoria da alfabetização dos seus cidadãos, não só ao nível nas ciências mas também da matemática e da leitura (PISA, 2007), tomando como referência o final da escolaridade obrigatória, ou seja, os estudantes com 15 anos de idade.

Aquando da publicação da portaria Portaria n.º 1419/2007 de 30 de outubro, todos os estudantes, que após esta data, ingressaram no Ensino Superior foram, de alguma forma, abrangidos por esta estratégia, embora pudessem ter integrado, ou não, a amostra de estudantes avaliados a partir de 2000. Como foi referido por Cresswell, Schwantner e Waters (2015) o enfoque nas ciências foi maior a partir de 2006.

Numa fase inicial e como referido na Portaria n.º 1419/2007 de 30 de outubro, com a LE pretendia-se formar técnicos em educação, que poderiam, ou não, optar pelo aprofundamento de estudos, com vista a serem professores ou educadores de infância. No entanto, a realidade veio mostrar que a quase totalidade destes estudantes ingressaram nos mestrados que habilitam para a docência, tornando-se educadores de infância ou professores do 1.º ciclo do ensino básico. Convém realçar que todos os estudantes que ingressaram nesta licenciatura tiveram todos uma formação, com base nos pressupostos defendidos pelo PISA, que supostamente valorizavam as competências e habilidades científicas e, portanto, seriam capazes de responder aos desafios colocados pelas várias unidades curriculares associadas às ciências físicas e naturais. No entanto, os resultados de um estudo efetuado por Peixoto e Ramalho (2010) mostrou que grande parte destes estudantes apenas frequentaram unidades curriculares relacionadas com as ciências físicas até ao 9.º Ano de escolaridade, ou seja, até aos 15 anos de idade, correspondendo à idade definida pelo PISA. Já em 2018 os resultados dos relatórios PISA mostraram que, em Portugal, a literacia na matemática e na leitura dos estudantes de 15 anos foi consolidada mas nas ciências baixou em comparação com 2015 - embora mantendo-se três pontos acima da média da OCDE- retomando valores de 2009 e 2010, com apenas 6% dos estudantes avaliados a conseguirem aplicar os seus conhecimentos de ciências e sobre as ciências de forma autónoma e criativa (Lourenço, Duarte, Nunes, Amaral, Gonçalves, Mota, & Mendes, 2019).

Em 2014, uma nova alteração legislativa apoiada no Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio permitiu, face ao balanço realizado nos sete anos de funcionamento da LEB, introduzir algumas alterações no seu plano de estudo da LEB, passando-se a assumir esta licenciatura como o alicerce para o acesso aos mestrados de habilitação para a docência. Este novo olhar sobre LEB permitiu uma nova visão sobre a sua função conduzindo à construção de um plano de estudos

que permitisse desenvolver as competências necessárias para responder aos desafios de vir a ser, no futuro, educador de infância ou professor do 1.º ou do 2.º ciclo do ensino básico.

Foi neste contexto, e com base na avaliação dos anos anteriores, que uma Instituição do Ensino Superior (IES) Portuguesa incluiu no plano da LEB unidades curriculares de opção, em função daquilo que eram as necessidades manifestadas pelos estudantes no aprofundamento da sua formação em diferentes áreas do saber. Uma das opções criadas foi a Oficina das Ciências cujo objetivo, entre outros, pretendia proporcionar aos estudantes contactar com temas e questões pertinentes no âmbito das ciências físicas e naturais sempre contextualizados em fenómenos do dia-a-dia.

Esta unidade curricular entrou em funcionamento no ano letivo de 2015/2016. O estudo que se apresenta tem como objetivo geral avaliar se a aplicação de conceitos das CFN a situações do dia-a-dia contribuiu para aprofundar esses conceitos por via de práticas experimentais e investigativas.

### Metodologia

O estudo decorreu durante cinco anos letivos (2015/2016, 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020), na unidade curricular Oficina das Ciências, opção do 1.º ano, 2.º semestre da LEB com a duração de 32 horas distribuídas por 16 semanas. De modo a alcançar o objetivo delineado optou-se por uma metodologia qualitativa, apoiada num paradigma interpretativo e por um desenho de estudo de caso exploratório (Coutinho, 2014). Como instrumento de recolha de dados optou-se por narrações multimodais (Lopes, Viegas, & Pinto, 2018) que incluíam a descrição das intenções do professor, vídeos gravações, observações naturalistas, narrativas da sala de aula, fotografias, apresentação de trabalhos, diário do professor.

Participaram no estudo 104 estudantes das cinco edições da LEB de acordo com a tabela 1.

Tabela 1: Número de estudantes em função dos anos letivos

| Ano letivo   | Nº de estudantes |
|--------------|------------------|
| 2015/2016    | 19               |
| 2016/2017    | 27               |
| 2017/2018    | 30               |
| 2018/2019    | 8                |
| 2019/2020    | 20               |
| <b>Total</b> | <b>104</b>       |

Os temas trabalhados com os estudantes foram as máquinas simples e os fenómenos luminosos. Durante a abordagem dos temas os estudantes foram confrontados com situações-problema que tinham que resolver, todas apoiadas em fenómenos do dia-a-dia, recorrendo sempre a materiais reutilizáveis. Por exemplo, associado ao tema das máquinas simples era colocada a questão: Por que razão quando temos uma prateleira repleta de livros ela empena no meio e não por debaixo do livro mais pesado? Assim, os estudantes eram desafiados a: determinar o centro de massa de um conjunto de objetos de forma a permanecerem em

equilíbrio (figura 1); construir uma boneca recorrendo a paus de gelado que permitisse mantê-la em equilíbrio, entre outras situações. Também foi trabalhado o tema dos fenómenos luminoso permitindo aos estudantes: construir um modelo que permitisse simular as fases da Lua; construir uma luneta partindo de lentes de óculos usadas; construir espectrómetros, construir caleidoscópios, entre outros.



Figura 1: Determinação do centro de massa

Todas as aulas eram apoiadas em atividades práticas, algumas de natureza experimental, outras laboratoriais, mas todas de natureza investigativa. A avaliação final da unidade curricular era também ela prática. As tarefas propostas eram resolvidas nas duas horas de aula e sempre que os estudantes conseguiam concluir as tarefas antes do tempo previsto era proposta uma outra tarefa mais complexa. Os estudantes encontravam-se organizados em grupo de quatro elementos de forma a permitir desenvolver competências procedimentais e atitudinais de um modo mais eficaz. Em todos os anos letivos as últimas quatro sessões foram dedicadas à elaboração do projeto do grupo, culminando com a sua apresentação em sala de aula. A opção por todo o projeto era da responsabilidade do grupo de estudantes sendo apenas assegurados os materiais necessários para a sua consecução. As questões epistémicas deveriam ser asseguradas pelos estudantes aquando da apresentação do projeto ao grupo turma. Ao longo do decurso de toda a unidade curricular foram efetuadas filmagens, observações focadas e observações naturalistas, questionamentos abertos, cujos dados foram submetidos a análise de conteúdo permitindo a elaboração das narrativas multimodais.

## Resultados

Em todos os anos letivos constatou-se que a primeira aula decorreu com sucesso, embora se denotasse a necessidade de explorar competências procedimentais associadas não só à manipulação de materiais, mas também ao saber comportar-se em laboratório. Todos os estudantes conseguiram concretizar a tarefa proposta embora a resposta inicial à questão

colocada só tenha sido corretamente respondida no final da aula. Na tarefa relacionada com as máquinas simples alguns estudantes manifestaram alguma dificuldade em utilizar o martelo e em perceber, numa primeira fase, que o prego preso à tabua (figura 2) deveria se encontrar perpendicularmente à tábua. Esta constatação revela algum desconhecimento das componentes do peso como força.



Figura 2: Alavanca interfixa com pregos

Nesta tarefa foi possível acompanhar a discussão dos vários elementos do grupo, as várias tentativas em colocar e distribuir as forças aplicadas e a formulação das condições necessárias para a existência de equilíbrio. Os estudantes do ano letivo 2018/2019 e 2019/2020 conseguiram resolver esta tarefa sem dificuldade tendo sido desafiados a substituir os pregos por paus de espetada e depois por palitos, substituindo também a base de madeira por plasticina (figura 3).



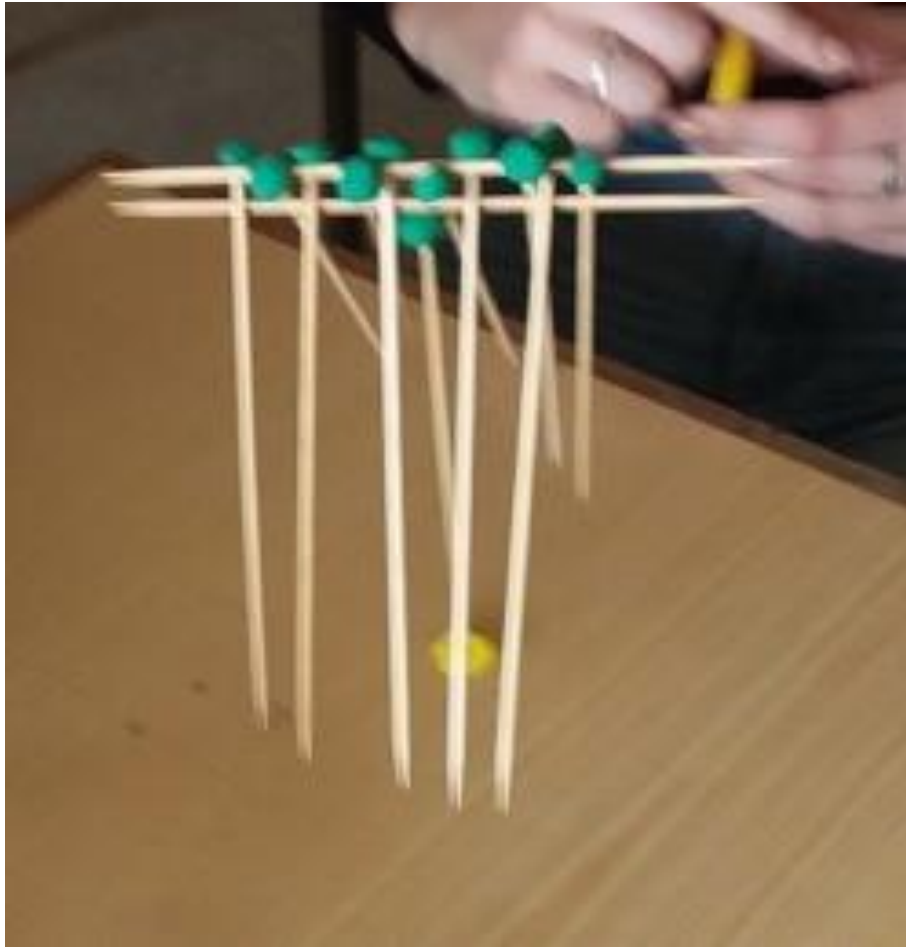


Figura 3: Alavanca interfixa com palitos de espetada e plasticina

Este desafio mostrou-se mais complexo, pois obrigava a criar um ponto de suporte das forças aplicadas, no entanto, os estudantes conseguiram chegar à necessidade de colocar uma cabeça de plasticina nos palitos de forma a concentrarem a força aplicada. Após a discussão das componentes do peso os estudantes conseguiram identificá-las sem dificuldade e aplicar a várias situações, nomeadamente na construção, por parte de um grupo, de um artefacto mais complexo (figura 4).

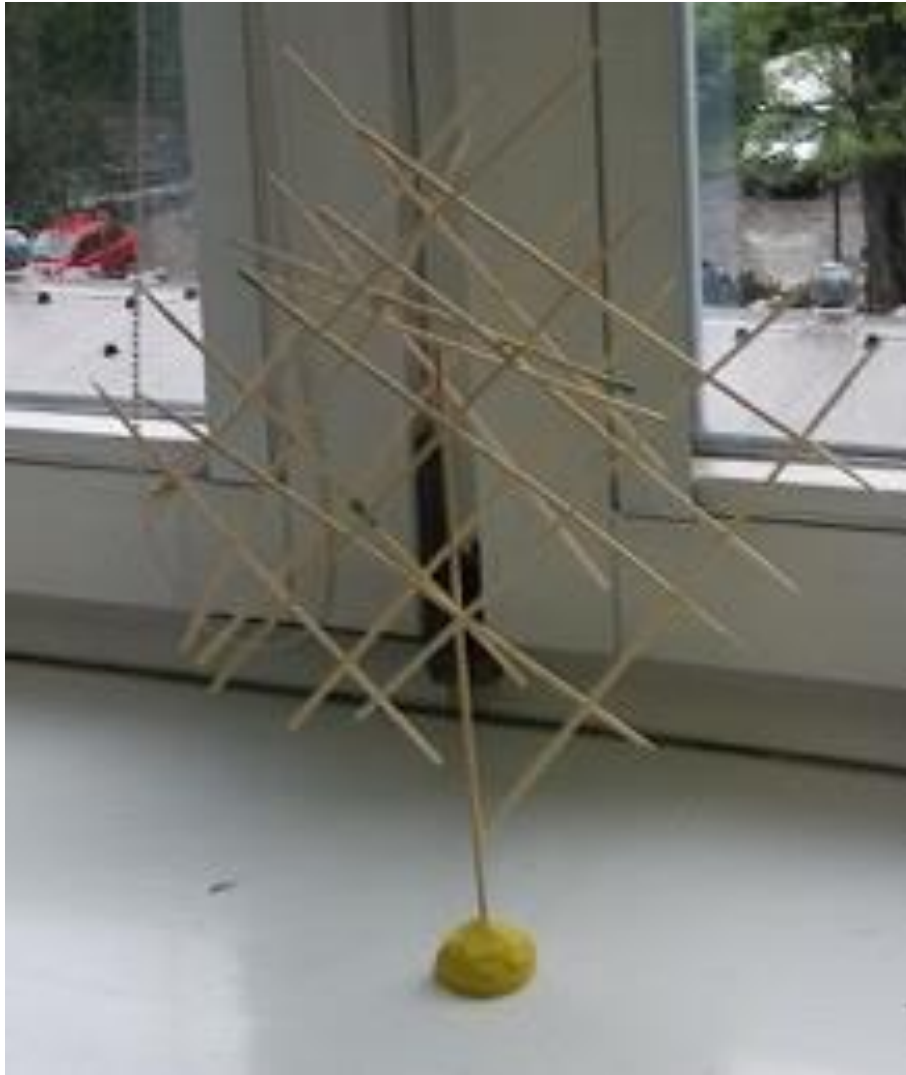


Figura 4: Estrutura de centro de massa com palitos de espetada

Ao analisar esta estrutura da figura 4 constata-se que este grupo de estudantes compreendeu bem as condições de equilíbrio e aplicando-as de forma correta.

No tema dos fenómenos luminosos a construção de espectrómetros, lunetas, caleidoscópios e periscópios permitiu trabalhar os vários fenómenos luminosos recorrendo a materiais do dia-a-dia. Por exemplo, na construção dos espectrómetros os alunos recorreram apenas a cartolina preta e a CD já utilizados (figura 5) e nos caleidoscópios recorreram a espelhos retangular já usados. Na construção destes artefactos alguns estudantes mostraram alguma dificuldade em construir as câmaras escuras para que entrassem corretamente uma na outra, mas após várias tentativas conseguiram terminar a tarefa com êxito.



Figura 5: Construção de diferentes espectrómetros e caleidoscópio

Relativamente aos projetos elaborados pelos diferentes grupos constatou-se que os temas escolhidos pelos estudantes foram variados incluindo alguns que não foram objeto de abordagem durante as aulas. A tabela 2 apresenta, por ano letivo, os projetos dos estudantes. Analisando a tabela 2 constata-se que dos 19 projetos apresentados, sete utilizaram conceitos relacionados com as máquinas simples (alavancas, roldanas fixas e móveis, planos inclinados, rodas e eixos), dois com a utilização de fontes de energia renováveis, dois com as propriedades das lentes, sendo que as lentes utilizadas eram todas recicláveis e algumas delas em plástico, e dois recorreram a motores e a transmissão de forças por vários mecanismos. Os projetos relativos ao ano de 2019/2020 ainda não foram apresentados por essa razão não constam da tabela.

Tabela 2: Projetos dos estudantes por ano letivo

| Ano letivo | Designação do projeto                              | Temas abordados  |
|------------|--|--|
| 2015/2016  | Projeta aqui, projeta ali: retroprojektor criativo | Propriedades das lentes  |
|            | Estou turbinada: uma fonte de energia renovável    | Vasos comunicantes, movimento circular, hidrostática   |
|            | A força da água: um guindaste divertido            |  |
|            | Minigerador fotovoltaico: uma quinta futurista     | Fontes renováveis de energia, energia fotovoltaica e transformações de energia, energia cinética |
|            | Dá-me luz: um minigerador elétrico                 |  |
|            | O helicóptero que se recusa a voar                 | Motores, transmissões de forças, movimentos das roldanas   |
| 2016/2017  | Quinta divertida                                   | Máquinas simples energia eólica, energia elétrica, motores, campos magnéticos                    |
|            | Roda da sorte                                      | Movimentos circulares  |
|            | Óculos a três dimensões: óculos virtuais           | Lentes de plástico   |
|            | Selva em equilíbrio                                | Centros de massa   |
|            | Campo de futebol vertical                          | Planos inclinados  |
| 2017/2018  | O moinho   | Máquinas simples, hidrostática, pressão do ar  |
|            | Bombeador de água                                  |  |
|            | Robot hidráulico                                   |  |
|            | Distribuidor de rebuçados                          | Máquinas simples, forças elásticas   |
|            | Máquina dos doces                                  |  |
| 2018/2019  | Jogo de rampas                                     | Máquinas simples, forças elásticas   |
|            | Máquina dos rebuçados                              |  |
|            | Labirinto complexo                                 | Planos inclinados, hidrostática, força magnética   |
| 2019/2020  | 20   | ...  |

As denominações dos projetos também foram diversificadas dado que, nos anos letivos de 2015/2016 os estudantes foram desafiados apresentar os seus projetos no encontro da criatividade que se realiza todos os anos nessa instituição de ensino superior.

Analisando, novamente os projetos apresentados pelos estudantes denota-se a presença de temas que não foram abordados durante as aulas de natureza mais dirigida, como é o caso da hidrostática, dos movimentos circulares e da energia fotovoltaica. O acompanhamento da elaboração dos projetos permitiu constatar que os vários problemas que foram surgindo ao longo da sua elaboração conseguiam ser ultrapassados através de testagem de novos materiais e da identificação dos problemas inerentes ao não funcionamento e associados à aplicação incorreta dos conceitos físicos. Por exemplo, o retroprojektor construído no primeiro ano letivo 2015/2016 revelou a necessidade de uma câmara escura de grandes dimensões, situação que

os estudantes resolveram construindo, numa outra unidade curricular associada às artes essa câmara escura, e que passou a integrar dois projetos.

Um dos projetos relacionado com a utilização da hidrostática, planos inclinados e forças magnéticas (figura 6) mostrou também a necessidade de resolução de vários problemas dado que o tabuleiro necessitava de estar associado ao mecanismo das seringas levando os estudantes a resolver o problema recorrendo a ímanes.



Figura 6: Projeto de um dos grupos

Este projeto foi apresentado na feira de ideias do encontro de criatividade do ano letivo de 2018/2019.

### Conclusões

Retomando o objetivo geral do estudo “ avaliar se a aplicação de conceitos das CFN a situações do dia-a-dia contribuiu para aprofundar esses conceitos por via de práticas experimentais e investigativas” as conclusões apontam para resultados muito interessantes uma vez que alguns dos estudantes que frequentam a unidade curricular oficina das ciências também frequentavam em simultâneo a unidade curricular de ciências físico-naturais I (CFNI), do 1.º ano da LEB. Ao longo do 2.º semestre alguns destes estudantes foram envolvidos na oficina de ciências mostrando-se mais interessados pelas ciências, desenvolvendo competências

cognitivas, procedimentais e atitudinais de forma notória e mostrando-se mais críticos relativamente aos fenómenos analisados. A componente de trabalho laboratorial e investigativo de CFNI é apenas de quatro aulas ao longo de todo o ano letivo não permitindo desenvolver as competências que a oficina de ciências permitiu desenvolver. A evolução dessas competências foram evidentes aquando da apresentação dos projetos de oficina de ciências aos restantes grupos evidenciando uma preocupação em destacar problemas que foram sentidos pelo grupo de estudantes e como fizeram para os resolver. Foi também notória a ligação que foram efetuando com situações do dia-a-dia argumentando por comparação com situações físicas e químicas por eles observadas. No que se refere às competências procedimentais foi-se também verificando uma evolução por parte dos estudantes. Os estudantes que revelavam dificuldades em manusear uma chave de parafusos, um martelo, um berbequim, um tico –tico foram adquirindo autoconfiança e rapidamente se ofereciam para resolverem as situações individualmente.

Em todos os anos letivos constatou-se um aumento nas componentes associadas à investigação, mais demarcada aquando da escolha dos projetos de grupo. Os resultados apontam para um aumento do grau de dificuldade desses projetos sendo que apenas um grupo, no ano de 2016/2017 apresentou um seu projeto sem ter conseguido resolver um problema relacionado com a base de apoio da estrutura que tinha montado. Mais uma vez as conclusões deste estudo corroboram com os resultados de outros estudos como os de Peixoto (2007<sup>a</sup>, 2007<sup>b</sup>), Peixoto e Ramalho (2010,2011) quando salientam a importância das atividades práticas laboratoriais e do desenvolvimento de atividades investigativas, mas ligadas aos fenómenos do dia-a-dia. Os resultados do PISA 2018 quando comparados com os resultados deste estudo fazem pensar sobre o investimento que deve ser efetuado nas ciências físicas e naturais e nas implicações que um atenuar desse investimento tem em gerações futuras.

### **Referências bibliográficas**

- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciência sociais e humanas: Teoria e Prática* (2<sup>a</sup> Ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Cresswell, J., U. Schwantner & Waters, C. (2015). *A Review of International Large-Scale Assessments in Education: Assessing Component Skills and Collecting Contextual Data, PISA, The World Bank*. Washington, D.C.: OECD Publishing, Paris, em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248373-en>
- Lopes, J. B., Viegas, C., & Pinto, A. (2018). *Melhorar Práticas de Ensino de Ciências e Tecnologia – Registar e Investigar com Narrações Multimodais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). PISA-2018- Portugal Relatório Nacional. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I. P.
- Machado, M. L., Lima, J. A., & Gomes, C. J. (2016). A formação dos educadores de Infância na Área das Ciências. *Da investigação às Práticas, Scielo Portugal* 6(2), 1-10.

- OCDE (2007). PISA 2006 Estrutura da avaliação conhecimentos e habilidades em Ciências, Leitura e Matemática. Organização para a Cooperação e desenvolvimento Económico. Brasil: Editora Modera Ltda.
- Osborne, J (2002). *The Challenges for Science. Education for the Twenty-First Century Pontifical Academy of Sciences*, Scripta Varia 104, Vatican City 2002. Acedido em 10 de janeiro, 2020, [www.pas.va/content/dam/accademia/pdf/sv104/sv104-osborne.pdf](http://www.pas.va/content/dam/accademia/pdf/sv104/sv104-osborne.pdf)
- Peixoto, A. (2007a). As ciências físicas e as actividades laboratoriais na Educação Pré-Escolar: diagnóstico e avaliação do impacto de um programa de formação de Educadores de Infância (Tese de doutoramento em Educação não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, A. (2007b). Formação de Educadores de Infância no domínio das ciências físicas com recurso a actividades laboratoriais: um programa de formação. In J. B. Lopes, & J. P. Cravino (Eds.), *Atas XII Encontro Nacional de Educação em Ciências* (pp. 272-275). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Peixoto, A., & Ramalho, S. (2010). As ciências físicas na licenciatura de Educação Básica: uma análise das alterações introduzidas por Bolonha. In *Actas da 17ª Conferência Nacional de Física, 20º Encontro Ibérico para o Ensino da Física* (pp. 357-358). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Peixoto, A., & Ramalho, S. (2011). Autonomia e aprendizagem: As ciências físicas na formação inicial de professores e educadores. In *Atas Silva, J. et al. (Orgs.), Congresso Ibérico Pedagogia para a autonomia* (pp. 277-284). Braga: Universidade do Minho, CD-ROM.

## Envolvimento da Comunidade através das Artes e da Educação

**Anabela Moura, Instituto Politécnico de Viana do Castelo /CIEC-UMinho,**  
Email: [amoura@ese.ipvc.pt](mailto:amoura@ese.ipvc.pt)

**António Cardoso, Instituto Politécnico de Viana do Castelo /CICS.Nova.UMinho,**  
Email: [amfc2008@gmail.com](mailto:amfc2008@gmail.com)

**Carlos Almeida, Instituto Politécnico de Viana do Castelo/CIEC-UMinho,**  
Email: [calmeida@ese.ipvc.pt](mailto:calmeida@ese.ipvc.pt)

## Resumo

Numa perspetiva de explorar potencialidades e limites de desenvolvimento (local), esta comunicação reflete sobre a necessidade de incorporar e sustentar uma cultura dentro da educação que inclua práticas de cidadania participada, reforçando-se a necessidade de encorajar as instituições educacionais a desenvolver estratégias de intervenção educativa na comunidade, abordando temáticas e metodologias de serviço e de aprendizagem de alunos do Ensino Superior. Os resultados dos casos analisados levam a um questionamento mais aprofundado sobre os objetivos de serviço e aprendizagem que caracterizam tais intervenções e o impacto de abordagens curriculares como modelos de envolvimento da comunidade, para promover o papel fundamental da cultura e das artes na transformação da sociedade.

**Palavras-chave:** Cultura; Educação; Práticas de Cidadania; Desenvolvimento Local

## Uma complexidade positiva...

Quando definimos a cultura como uma série de práticas, representações e significados que dependem dos seus participantes, que interpretam o que está a acontecer à sua volta de uma forma significativa, a cultura torna-se numa construção coletiva de significados, em que os cidadãos desempenham um papel central baseado no desenvolvimento da democracia participativa. A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade.

As diversas dimensões da educação para a cidadania são já objeto de trabalho em muitas escolas, quer transversalmente, quer através de ofertas curriculares específicas e de projetos. O objetivo principal desta comunicação é indagar a complexidade da ambivalência entre a transformação do Ensino Superior e a transformação da Sociedade: A promoção da cidadania participada. Como estratégia metodológica propomos a investigação colaborativa ao nível do ensino superior. A mais-valia da investigação colaborativa reside no desenvolvimento das competências dos alunos através de uma abordagem a situações ativas de ensino e aprendizagem formais. Esta estratégia pressupõe:

- ser cultural, educacional e contextualmente permissível;
- trabalhar com as comunidades para desenvolver respostas adequadas aos seus desafios e necessidades que respeitem a integridade e as capacidades de todos os participantes;
- procurar formas de os alunos e docentes contribuírem para o desenvolvimento social e educativo;
- investigar e testar metodologias de envolvimento artístico tendo por base os recursos culturais comunitários;
- colaborar e aprender com os líderes mais experientes das comunidades.
- Ao mesmo tempo, a abordagem colaborativa, como aprendizagem de serviço conduz:



- à melhoria das capacidades de aprendizagem dos alunos, expondo-os a questões educativos e sociais;
- aumenta as oportunidades para os alunos crescerem através da facilitação do ensino formal;
- considera as competências, conhecimentos e disposições a desenvolver para se envolver eticamente em contextos comunitários.

Esta estratégia pressupõe um novo paradigma baseado na ligação entre participação e partilha. Para isso são necessárias duas coisas: a) Vontade política, e b) uma nova forma de trabalhar, uma nova atitude: um processo vivo, não um produto acabado. Assim, o envolvimento da comunidade através das artes e da educação desafia as práticas existentes e obriga a explorar formas inovadoras de construir estratégias específicas utilizando abordagens curriculares de arte, tecnologia, educação e aprendizagem de serviço.

Os formadores, precisam de formação específica no sentido de pensar de acordo com padrões de cultura; a mudança de mentalidade dos formadores implica a recusa da repetição do já existente na sociedade; a escola é um meio privilegiado de reflexão crítica nestas questões e um local ideal para educar atitudes e comportamentos; a reforma ou a reformulação dos programas escolares, desde o pré-escolar até à universidade, é um pré-requisito a todo este processo.

### **Desenvolvimento e Cultura: entendimentos, responsabilidades e questionamentos vários**

Desde há várias décadas que os próprios atores internacionais (OCDE, ONU, EU) assumem o desenvolvimento como um processo pluridimensional. Na verdade, sobre desenvolvimento várias são as perspetivas, desde as que entendem ser uma questão mais de carácter técnico e económico até outras mais globais que envolvem, para além dos aspetos tecno-económicos, outras dimensões da realidade social. Tem sido a partir dos diferenciados atores e respetivas perceções que os problemas em torno do desenvolvimento têm suscitado aceso debate, nomeadamente desde os governos de diferentes países e organismos internacionais (UE, FAO, BM, OMC), organizações e partidos políticos, passando pelo interesse da parte de académicos, até à sociedade civil nomeadamente associações da área da produção, ambiente, consumo e cultura. Visto pelo lado dos atores sociais, desenvolvimento tão-pouco é um conceito axiologicamente neutro, pois ele é diferentemente avaliado, conforme a pertença de classe ou grupo social ou a posição nos mercados ou outros atributos (residente ecologista, agricultor, consumidor urbano, credor, técnico, burocrata ou membro de uma ONG ou ativista político crítico).

Tendo em consideração, tal como referido por Silva e Cardoso (2005:55), a falência do modelo neoliberal, a inoperância do modelo neo-institucional no sentido de diminuir consideravelmente o fosso entre países e regiões desenvolvidas e subdesenvolvidas e a alegada utopia do modelo marxista, pelo menos a curto-médio prazo, vários autores defendem que, no âmbito da atual globalização, o mais apropriado e defensável é procurar potenciar o desenvolvimento local e, quando muito, regional. O modelo de desenvolvimento

local, também denominado territorialista, parte do pressuposto de que o desenvolvimento e a satisfação das necessidades da população implicam a mobilização das potencialidades endógenas das respetivas regiões e, em particular, o envolvimento das associações e a participação das pessoas a partir da base, no quadro do desenvolvimento local, comunitário. Além disso, é de destacar a importância da construção de redes locais e regionais, a existência de facilidades de transportes, telecomunicações e outras tecnologias, com as quais, tal como o demonstraram algumas experiências, nomeadamente em Itália e França, foi possível potenciar e mesmo aumentar o emprego numa lógica de diversificação das atividades económicas e culturais.

Em torno do desenvolvimento local são defensáveis alguns princípios tais como equidade e responsabilidade territoriais e sociais e justiça ambiental, em que os agentes locais devem ser os próprios protagonistas do desenvolvimento. Neste pressuposto e tendo em conta objetivos de melhoria concreta para o bem-estar das populações, esta perspetiva apresenta potencialidades. No entanto, como referem Silva e Cardoso (2005:57), ela também revela limitações. As limitações derivam, em grande parte, dos constrangimentos e impactos exógenos da atual globalização económica capitalista, pelo que é tão impensável quanto ilusório desligar o contexto local do global, sem que este último deva ser assumido como determinante único dos processos regionais e locais. Não obstante estes condicionamentos, o desenvolvimento local estratégico pode mobilizar sinergias na defesa do património natural, cultural e paisagístico local e na aplicação de recursos, procurando captar recursos externos e contrariar estratégias globais que prejudiquem o desenvolvimento endógeno.

Contrariamente à ideia corrente de que uma gestão centralizada seria mais eficiente, em determinados tipos de atividades, a descentralização – não a simples desconcentração – torna-se mais eficaz, sempre que os próprios dirigentes tenham o cuidado de salvaguardar que todos os membros responsáveis e/ou beneficiários sejam tratados com igualdade como participantes membros da coletividade. De resto, um Estado capaz de delegar funções, transferir competências, tornar co-responsáveis as instituições e organizações intermédias e proporcionar a participação das populações, poderá obter uma base social de apoio maior e, deste modo, permitir um espaço de debate e decisão, reforçando a confiança dos cidadãos nas próprias instituições (para)estatais. Ao não ser praticada a descentralização nestes termos, pode favorecer as estratégias neoliberais das próprias corporações transnacionais e das próprias elites nacionais.

*Desenvolvimento* é um conceito multidimensional e polissémico, na medida em que dá lugar a entendimentos vários e até díspares. Ora aparece como sinónimo de crescimento económico, medido em função de determinados índices quantitativos (aumento do rendimento per capita ou do PIB), ora é referido como desenvolvimento económico mas avaliado não só em termos de índice de crescimento económico mas principalmente traduzido por parâmetros de ordem qualitativa tais como esperança de vida, qualidade de vida e prosperidade, ora, ainda, como desenvolvimento e transformação social, cultural e política, tendo por base critérios sociais e humanos (diminuição da pobreza e exclusão social, bem-estar e justiça social, grau de participação e democraticidade da sociedade).

Segundo Cardoso (2012), as instituições (para)estatais (câmaras, juntas de freguesia) e, ainda que em menor medida, as organizações da sociedade civil (sindicatos, associações, cooperativas, IPSS, ONG) constituem pilares de um desenvolvimento local limitado, o qual, para além de corresponder a estratégias económicas e políticas nacionais e trans/supranacionais na lógica dominante do capitalismo, convergem, em grande parte, com as estratégias de reprodução/mobilidade social de atores sociais coletivos e individuais que, na base quer municipal ou comunitária, quer familiar ou individual, conseguem garantir a sua sobrevivência, melhoria e, de modo excecional, a sua mobilidade social ascendente.

No contexto da dinâmica regional minhota os indicadores estatísticos permitem evidenciar notáveis disparidades sócio-espaciais e sócio-económicas não só entre grupos sociais como entre sectores (agrícola, industrial e serviços) e áreas sócio-espaciais com diferenciados índices de (sub)desenvolvimento (Cardoso e Silva, 2017; Cardoso 2020). Quanto à cultura, podemos dizer, é também um conceito polissémico e inclusive equívoco, sendo necessário destacar, em primeiro lugar, o sentido que lhe tem sido conferido por Weber (1978), prosseguido por Geertz (1963) e, em Portugal, por A. Silva (1994) e M.C. Silva (1998), segundo os quais cultura é definida pela atribuição de sentido ou significado e, por isso, cultura é um esquema ou complexo de significados incorporados em sinais e símbolos que se manifestam nas obras dadas como culturais.

Uma grande parte dos teóricos tende a falar de cultura como o efeito de um movimento de cima para baixo – o que seria denotativo da influência das classes dominantes e a penetração da sua “alta cultura” nas camadas populares – ou de um movimento inverso de baixo para cima – o que testemunha a vitalidade, criatividade e pujança da ‘baixa cultura’ das camadas populares. As expressões de cultura popular, sendo não raro reprimidas, são, contudo, na maior parte dos casos, canalizadas, integradas e incorporadas sob outras agências de (re)socialização, controlo social e dominação político-institucional externa (Cardoso 2012: 76). Os padrões de cultura levam certo tempo para generalizar-se, dado que necessitam de enraizar-se de geração em geração, solidificar-se, passar por processos de construção ou desconstrução (Encina e Rosa 2000:159) e ser alimentados ou revividos nos espaços e processos de socialização das associações coletivas, sempre que sejam ameaçadas em ser diluídas ou incorporadas numa lógica mercantil. É aqui onde se juntam processos de mútua influência entre as chamadas culturas locais da chamada ‘pequena tradição’ e a ‘grande tradição’, para usar a terminologia de Redfield (1961), com a particularidade de que a atual ‘cultura de massas’ tem maior força impositiva sobre os cidadãos menos informados pela via das indústrias da comunicação (entretenimento, publicidade, práticas de lazer).

Feita esta pequena incursão sobre a cultura e desenvolvimento importa colocar algumas questões em relação ao papel das entidades regionais/locais, nomeadamente: *i)* em que medida o desenvolvimento, nomeadamente o desenvolvimento territorial, tem sido assumido pelos decisores públicos como centralidade pretendida e a relevância merecida, nomeadamente nos próprios processos e práticas de criação, fruição e gestão artísticas? *ii)* De que modo e em que medida tem havido suficiente articulação e transversalidade entre a intervenção ou ação e a territorialidade no que concerne à cultura e à promoção do

desenvolvimento? Mais: *iii*) qual tem sido a articulação não só a nível intermunicipal mas também ao nível municipal na relação com as respetivas freguesias no que concerne a promoção da cultura e do desenvolvimento, nomeadamente nas sub-região do Alto-Minho, no sentido de um desenvolvimento equitativo e sustentável dos territórios? Ou seja, qual a articulação que as administrações autárquicas têm feito na (co)criação e fruição cultural e artística ao nível dos diversos territórios? Mais especificamente: *iv*) quais os projetos que, por exemplo, a nível intermunicipal se desenvolvem conjuntamente no âmbito da cultura e das artes, e do desenvolvimento territorial em prol das comunidades e dos territórios? *v*) será que se tem feito o levantamento das motivações dos agentes culturais e artísticos na subregião do Alto Minho? *vi*) em que medida se tem dado suficientemente atenção aos territórios, atores e associações, principalmente os mais periféricos, e promovido o seu funcionamento em rede, contrariando uma visão localista? *vii*) se existem entraves para encetar este diálogo e processo, entre municípios, como ultrapassar os mesmos tendo como objetivo a articulação e criação de redes? *viii*) quais têm sido os projetos desenvolvidos no âmbito regional e/ou local no sentido da integração e da participação social e cultural das diferentes gerações?

Estas são questões de difícil resposta imediata, mas sobre as quais cabe refletir, sem deixar de assinalar oportunidades e obstáculos na sua concretização, mas que acima de tudo importa fazer em primeiro lugar um adequado diagnóstico.

### **Aprendizagem de Serviço: exemplo 1**

#### **Futebol, dança, exercício físico- crianças; exercício físico – adultos, Jogos Olímpicos coletivos, caminhada e peddy paper**

No âmbito da unidade curricular *Sociologia do Desporto e Lazer*, com 64 horas de contacto (duas turmas com 32 horas cada) foi proposto o desenvolvimento de atividades, aplicando a metodologia de Aprendizagem de Serviço, através das quais seria importante envolver os alunos com a comunidade e apreender realidades específicas nesse mesmo contexto, rural, a partir das próprias experiências, reunindo na referida metodologia quatro requisitos básicos, nomeadamente reflexão, participação, aprendizagem e serviço. Fez parte desta experiência a turma de licenciatura em Desporto e Lazer, da Escola Superior de Desporto e Lazer/IPVC, em Melgaço.

As atividades foram organizadas em grupos de quatro a seis estudantes, em que cada grupo desenhou o seu projeto/atividades<sup>9</sup>. Em cada projeto de grupo, para além de ser atribuído um título e a informação técnica, foi feita uma contextualização da zona rural e das instituições parceiras onde se iriam realizar as atividades; foram pensados,

---

<sup>9</sup> Os grupos adotaram o modelo de estrutura de Pilar Aramburuzabala e Rosario Cerrillo, da Universidade de Autónoma de Madrid.

para além do público-alvo e a calendarização das atividades, os objetivos do serviço/atividades, respondendo a necessidades locais, em contexto rural, em articulação com os representantes da comunidade e/ou com os dirigentes associativos locais. As duas turmas, num total de 72 alunos envolvidos, dos quais 47 de forma ativa, tiveram três sessões sobre aspetos conceptuais e metodológicos da Aprendizagem de serviço.

Os pequenos grupos em reunião trabalhavam e refletiam como implementar os seus pequenos projetos, tendo em conta os aspetos organizacionais; assumiam de forma autónoma todos os aspetos logísticos, estabelecendo contacto com os parceiros/instituições (lares de idosos, escolas, Junta de freguesia, Centro Desportivo, APPACDM, entre outras), sempre comunicando com o professor que também os orientava nos passos a dar. De outubro 2019 a janeiro 2020, durante 15 semanas os grupos reuniam semanalmente durante cerca de uma hora para organizar e refletir como implementar as atividades pensadas.

Atividades dos alunos de Licenciatura Desporto e Lazer, 2ºano, 2019/2020; Escola Superior Desporto e Lazer/IPVC, em Melgaço: futebol, dança, exercício físico- crianças; exercício físico - adultos; Jogos Olímpicos coletivos; caminhada, peddy paper).

*Parceiros da comunidade:* 1 Docente do Instituto Politécnico de Viana do Castelo: Escola Superior de Desporto e Lazer (Melgaço); Escola Básica / Secundária de Melgaço; União de Freguesias de Prado e Remoães; Câmara Municipal de Melgaço (Pavilhão Municipal de Melgaço); Centro de Estágios de Melgaço; Chaviães / Centro de Dia de Melgaço de Chaviães e Centro Paroquial e Social; Health Club do Centro de Estágios Melgaço; Instituição particular de Solidariedade Social (IPSS) - Santa Casa da Misericórdia de Melgaço; Escola Profissional do Interior do Alto Minho (EPRAMI); Agrupamento de Escolas de Melgaço (Figs. 1,2 e 3).



Fig.1: “O fantasma não deixa cair a bola” (G2)

Fig.2: Aula de Zumba (G2)



Fig.3: A dança do balão (G2)

## Aprendizagem de Serviço: exemplo 2

### **Reflorestamento de terreno baldio (comunitário) na freguesia de Refóios do Lima com produção de um vídeo de promoção da referida freguesia – *Refóios em movimento*;**

Ambas as ações foram desenvolvidas por dois grupos de alunos (10) da licenciatura em Agronomia, Escola Superior Agrária/IPVC, Refóios/Ponte de Lima: reflorestação de 150 metros de terreno baldio (Figura 4), com a plantação de árvores autóctones (15 carvalhos), a fim de criar uma “zona de merendas” muito procurada pelos turistas no verão; e promoção nas redes sociais da freguesia de Refóios através de um vídeo, focando as suas paisagens e seus monumentos históricos.

Atividades dos alunos de licenciatura Agronomia, 1º ano, 2019/20: no âmbito da unidade curricular *Sociedade & Informação* (64 horas de contacto), foi proposto o desenvolvimento de atividades, aplicando a metodologia de aprendizagem de serviço, nas quais era importante envolver os alunos com a comunidade e apreender realidades específicas nesse mesmo contexto, rural, através das próprias experiências, reunindo na referida metodologia quatro requisitos básicos, nomeadamente reflexão, participação, aprendizagem e serviço.

As atividades foram organizadas em grupos de quatro a seis estudantes, em que cada grupo desenhou o seu projeto/atividades<sup>10</sup>. Ou seja, em cada projeto de grupo, para além de ser atribuído um título e a referida informação técnica, foi feita uma contextualização da zona rural e das instituições parceiras onde se iriam realizar as atividades; foram pensados, para além do público-alvo e a calendarização, os objetivos do serviço/atividades, respondendo a necessidades locais, em contexto rural. A turma, que era constituída por 4 grupos (16 alunos), dois dos quais estiveram ativamente envolvidos (10 alunos), participou em três sessões sobre aspetos conceptuais e metodológicos da Aprendizagem de serviço. Os grupos reuniam e debatiam a forma como implementar os seus pequenos projetos, tendo em conta os aspetos organizacionais; assumiam de forma autónoma todos os aspetos logísticos, estabelecendo contacto com os parceiros/instituições da comunidade (Junta de Freguesia de Refoios do Lima; Instituto de Conservação da Natureza e Florestas (ICNF), Presidente da Junta de Freguesia e Escola Superior de Agronomia / IPVC, e população em geral), sempre comunicando com o professor que também os orientava nos passos a dar. De outubro 2019 a janeiro 2020, durante 15 semanas os grupos reuniam semanalmente durante cerca de uma hora para organizar e refletir como implementar as atividades pensadas e como as realizar.



Fig.4: Intervenção na comunidade, Refoios do Lima - Reflorestamento de Terras baldias na freguesia Refoios do Lima

Nota do grupo promotor e produtor do vídeo sobre Refoios

O grupo desenvolveu um vídeo promocional relacionado com a aldeia de Refoios do Lima, onde se procurou enquadrar os monumentos históricos da aldeia (Torre de Refoios), as paisagens que lhe são características (Monte da Vacariça e o Cais da Garrida), a junta de freguesia e a igreja paroquial, bem como a instituição de ensino superior situada na aldeia

---

<sup>10</sup> Os grupos adotaram o modelo de estrutura de Pilar Aramburuzabala e Rosario Cerrillo, da Universidade de Autónoma de Madrid.

(Escola Superior Agrária de Ponte de Lima do Instituto Politécnico de Viana do Castelo). Com a elaboração do vídeo, pretende-se chegar a um público geral, através das redes sociais. com vista ao desenvolvimento da aldeia, isto é, conseguir com que pessoas de outras localidades visitem a aldeia e ajudem na promoção do comércio local, bem como o turismo rural existente.

### **Considerações Finais**

Os debates relacionados com o significado e definição da abordagem curricular de aprendizagem de serviço (APS) estão a ganhar força e a ter um grande impacto em Instituições de Ensino Superior Europeias, e Portugal tem vindo a dar os primeiros passos nesta última década (Moura, 2019). Esta comunicação descreve apenas algumas das várias experiências implementadas no sentido de explorar a APS em diversos cursos do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, e na forma como docentes desta e de outras Instituições de Ensino Superior se articulam com discentes e comunidade, no sentido de responderem a necessidades reais. A cultura foi entendida por esta equipa como um conceito fundamental que deve ser abordado antes de qualquer planeamento e as conversas e reuniões sistemáticas com as organizações locais foram vistas como o primeiro passo para as diversas ações que se desenvolveram entre 2019 e 2020. As ações de formação envolveram intervenientes do ensino superior e organizações parceiras e eram realizadas semanalmente.

As intervenções previamente descritas demonstraram que a abordagem curricular de APS (Opazo et al, 2014) permitiu que todos os participantes desafiassem as práticas existentes e explorassem maneiras inovadoras e interculturais de utilizar estratégias e atividades específicas em intervenções curriculares de cursos diversificados. É claro que o problema, é sempre o mesmo; como educadores, para colaborarmos de forma intercultural com a comunidade (Moura, 2002), é preciso fazermos formação e pensar de acordo com objetivos culturais. A escola é um meio privilegiado de reflexão crítica sobre essas questões e um local ideal para educar atitudes e comportamentos. Porém, tal prática exige formação contínua, não só dos estudantes, mas também dos docentes. Além disso, a reforma ou reformulação dos programas das unidades curriculares, da pré-escola à universidade é um pré-requisito.

### **Referências Bibliográficas**

- Cardoso, A. (2020). Desenvolvimento e desigualdades: Barcelos em contexto regional. *Configurações*, [Online], 25 | 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/configuracoes.8953>
- Cardoso, A. (2012). *Território e Desenvolvimento. Populações no concelho de Barcelos (1960-2011)*. Ribeirão: Húmus/CICS.
- Encina, J. e Rosa, M. (2000). El grande teatro del mundo, o de cómo los Ayuntamientos intentan repartir papeles, organizar y marcar tempos. In T. Villasante, M. Montañés e J. Marti (coords). *La investigación social participativa*. Madrid: El Viejo Topo.



- Ferrão, J. (2015). Cultura e território: como tornar mais eficiente uma política “fraca”?. In P. Costa (coord.). *Políticas culturais para o desenvolvimento*, pp. 84-89. Santarém: Cor Comum.
- Geertz, C. (1963). *The Interpretation of Cultures*. Nova Iorque: Basic Books, Inc.
- Moura, A. et al. (2019). *Rural 3.0: Desenvolvimento Rural a partir da Aprendizagem de Serviço*. Bruxelas: Projeto Internacional Erasmus + da União Europeia.
- Moura, A. (2002). Perspetivas multiculturais sobre o conceito de património artístico, In *Revista Galega do Ensino* (34): 191-213.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. & García-Peinado, R. (2014). *Servive-Learning Methodology as a Tool of Ethical Development: Reflections From The University Experience*. *AISHE-J*, 6 (1), 1531.
- Redfield, R. (1961). *Peasant Society and Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Silva, A.S. (1994). *Tempos cruzados. Um estudo interpretativo da cultura popular*. Porto: Afrontamento.
- Silva, M. C. (1998). *Resistir e adaptar-se. Constrangimentos e estratégias camponesas no noroeste de Portugal*. Porto: Afrontamento.
- Silva, M.C. e Cardoso, A. (2005). O local face ao global: por uma revisitação crítica dos modelos de desenvolvimento. In M.C. Silva, A. P. Marques e R. Cabecinhas (orgs). *Desenvolvimento e assimetrias sócio-espaciais. Perspectivas teóricas e estudos de caso*, pp 23-79. Braga: NES e Inovação à Leitura.
- Silva, M., & Cardoso, A. (2017). Crisis, and the Impacts of Crisis, on the Inhabitants of Rural Space: The Case of a Village in North West Portugal. *Cuadernos De Desarrollo Rural* (International Journal of Rural Development),14(79), 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cdr14-79.cici>
- Weber, M. (1978). *Economy and Society*. California: University of California Press.

# Passos na investigação I

## Artes e Artistas do Estuque de Viana do Castelo

**Ramiro Araújo**

email: araujo.ramiro@gmail.com

### Resumo

Esta comunicação tem como principal finalidade dar a conhecer uma investigação de Mestrado relacionada com a arte da estucaria e as narrativas de artistas estucadores do litoral norte de Viana do Castelo, especificamente da zona de Carreço, que recorreu ao método etnográfico, por ser o que melhor permitia recolher informação através de testemunhos de estucadores de gerações diversificadas, sobre os problemas que limitam o funcionamento da arte de estucar. Respostas imaginativas e inovadoras foram identificadas, relativamente à proteção desta arte, e à garantia de continuidade da profissão no âmbito das artes decorativas, a partir da recolha de dados através de técnicas de observação, entrevistas, registos audiovisuais, notas de campo e diário. Os resultados obtidos permitem constatar a necessidade urgente de se adotarem medidas preventivas para o reconhecimento, defesa, promoção e proteção das culturas tradicionais, reconhecendo o direito que as comunidades locais possuem sobre os benefícios decorrentes da utilização de seus conhecimentos e tecnologias tradicionais. Conclui-se que esta comunidade é possuidora de um património cultural de grande riqueza, pelo impacto cultural e económico que pode ter na vida da sua comunidade e pela constatação crescente de uma maior consciência por parte dos agentes políticos e educativos para as questões da sua preservação e divulgação na escola e na comunidade. Existe, contudo, um longo percurso a percorrer para que o processo de revitalização desta arte funcione de forma verdadeira e sustentada.

Palavras-chave: Estucaria; Artes decorativas; Alto Minho; Património.

## Impacto da Educação Artística na Vida Adulta

**Carla Castilho**

email: castilhovc@gmail.com

### Resumo

A comunicação a apresentar, baseia-se na dissertação defendida em Junho 2019, subordinada ao tema: o Impacto da Educação Artística na vida adulta. Com vista à sustentação teórica do projeto de investigação neste âmbito, trouxe-se à discussão em torno deste(s) tema(s), grandes referências quer no âmbito da Educação de adultos, bem como no da Educação Artística, visto serem campos de estudos distintos mas que convergem na visão de uma educação para a tolerância, diversidade e liberdade. É neste sentido que se faz referência a uma Educação Artística de adultos, conhecendo os projetos neste domínio, bem como o seu

entorno, num distrito marcado pela realidade de um notório envelhecimento populacional, com escassa e pouco diversa oferta, em especial numa educação aberta à Arte Contemporânea, atuante na comunidade envolvente. Neste sentido, pretendo abordar nesta apresentação, embora sucintamente, os conceitos e projetos que apresento aprofundadamente na dissertação, para contextualizar e dar exemplos práticos de projetos e boas práticas no âmbito da Educação Artística de Adultos. Partindo de uma base conceptual, procedeu-se à análise de dois contextos distintos (selecionados entre um leque de projetos a nível distrital), no domínio da educação não formal, com vista a uma abordagem, estudo de caso, à luz das referências, recolhendo informação através de entrevistas e observação. Tendo clarificado conceitos, contactado com a evolução da Educação Artística e da Educação de adultos, desenhou-se o projeto de investigação, o que possibilitou retirar conclusões acerca do papel da Arte na vida dos adultos, onde se destaca o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e social, em diferentes contextos e traçar propostas diversificadas quer na prática criativa, quer na Educação Artística. Deste modo, após apresentar os conceitos e projetos que inspiraram este projeto de investigação, farei menção a ateliers que foram alvo de estudo aprofundado no concelho de Viana do Castelo e as conclusões do estudo em questão.

**Palavras-chave:** Educação Artística; Educação de Adultos; Artes Plásticas; Arte e comunidade

## O Papel Educativo do Museu de Olaria e o seu contributo para a Educação Artística

**Ana Braga**

email: [anasantosbraga@sapo.pt](mailto:anasantosbraga@sapo.pt)

### Resumo

O concelho de Barcelos é desde tempos remotos uma referência na produção de objetos em cerâmica. Ao longo de vários séculos, e de forma continuada, nesta região, foram sendo produzidas: louça utilitária, decorativa, cerâmica figurativa, encanações em grés e até estrutural, casos da telha e do tijolo.

Dada a importância de preservar e divulgar este património identitário da região, Barcelos dispõe de um museu especificamente dedicado a esta temática - o Museu de Olaria - que, através das diversas atividades culturais e educativas que realiza, presta um serviço à comunidade e detém um importante papel na educação dos diversos públicos. Barcelos integra a rede de Cidades Educadoras da Unesco e, em 2017 juntou a este estatuto o de Cidade Criativa, da Unesco, na categoria de Artesanato e Arte Popular.

O trabalho aqui apresentado foi elaborado no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Artística da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. O estudo apresenta uma reflexão sobre a relação estabelecida entre o público estudante de Artes Visuais, de nível secundário, numa escola de Barcelos, através da visita e ações desenvolvidas no Museu de Olaria. Apresenta também uma reflexão sobre a relação com

público do ensino superior, através de ações desenvolvidas com alunos, do curso de educação básica, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

A base do estudo prende-se com o facto de se verificar que o público de nível secundário e superior, em geral, tem uma baixa representação nas visitas de grupos escolares ao Museu, e sobretudo de estudantes do curso de Artes Visuais. Foi relevante fazer esta análise, pois trata-se de grupos ligados às Artes que, no entanto, não têm relação com uma Arte Local Identitária da Cultura da sua Comunidade, assim como também foi importante efetuar o estudo com alunos do ensino superior que serão futuros professores generalistas.

Como método de estudo foi adotada a investigação - ação, processo que possibilitou identificar algumas estratégias a implementar como medidas necessárias para a contribuição do conhecimento acerca do Museu, do seu património e atividades educativas de natureza artística nele desenvolvidas, junto dos estudantes envolvidos no estudo. A recolha de dados foi efetuada, através da observação ao longo dos ciclos realizados, e da reflexão dos próprios participantes. Recorreu-se também a inquéritos, fotografia e entrevistas informais.

Através do resultado obtido nesta investigação-ação foi possível verificar que as estratégias aplicadas são fundamentais para dar a conhecer, a este público, o Museu e as suas ações e, como tal, possibilitar, através desta aproximação a sensibilização para a valorização de uma Arte Popular pouco evidenciada na formação de contexto escolar destes alunos.

**Palavras-chave:** Museu de Olaria, Olaria e Figurado de Barcelos, Educação em Museus, Educação Artística.

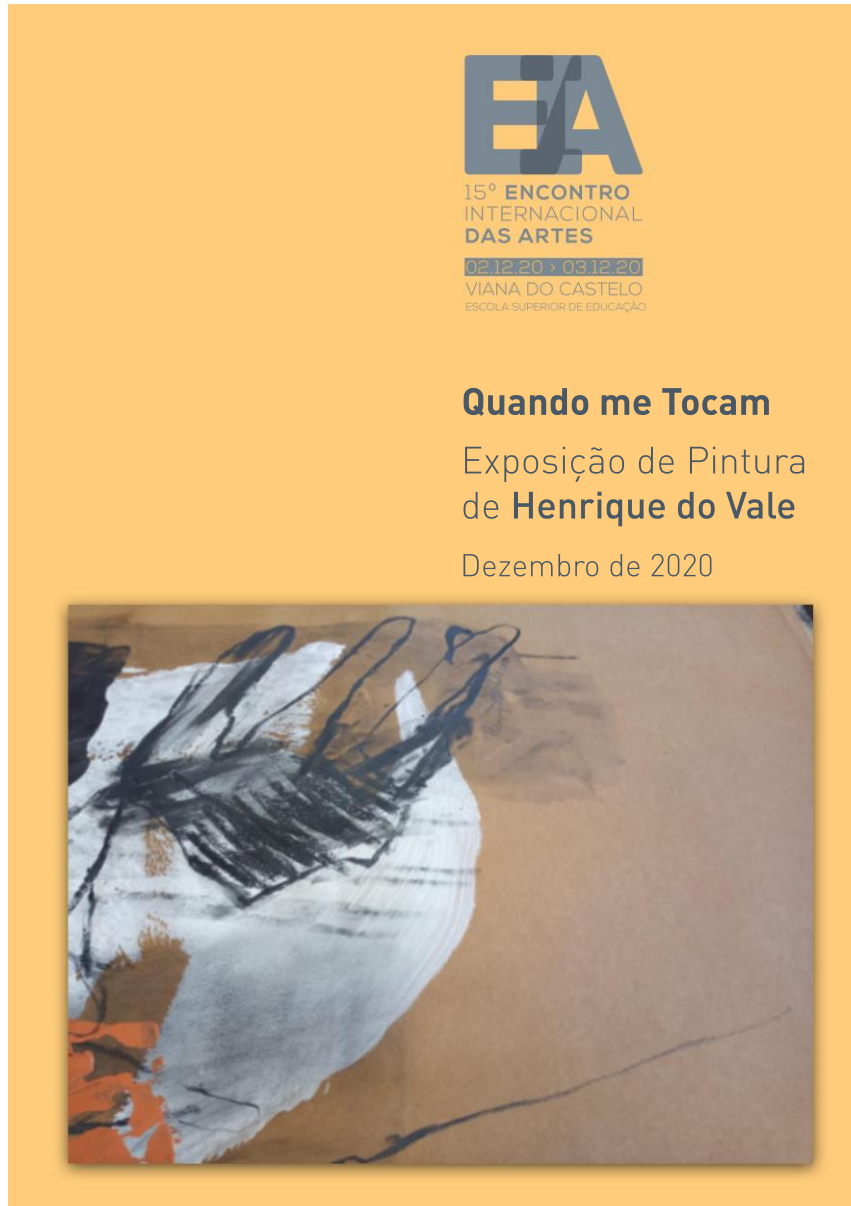
## Exposições - Espaço ESE

(link: <https://youtu.be/aCusulKQmGI>)

### “Quando me tocam”

**Henrique do Vale**

email: [henriquedovale@sapo.pt](mailto:henriquedovale@sapo.pt)



“Quando me tocam” é uma manifestação que se expressa no desenho, acrílico/grafite sobre papel. Apresento figuras pouco identificáveis, mas evidencio o desejo do toque através da expressividade das mãos e dos pés.

É a angústia que só se quer saborear quando não se tem paladar.

Henrique do Vale

Novembro 2020

## História Ilustrada: Uma experiência interdisciplinar

**APTA – 1º Ano de 2019/2020**

**email: ftrabulo@ese.ipv.pt**

**Gabriela Barbosa/MPHGP**

**email: gabriela.mmb@ese.ipv.pt**

Esta exposição surge no âmbito da disciplina de Didática do Português dos Cursos Mestrado do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º ciclo do Ensino Básico e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º ciclo do Ensino Básico. Os estudantes foram desafiados a criar uma história no contexto da escrita criativa que posteriormente foi ilustrada através de gravuras elaboradas com a técnica do linóleo pelos estudantes do 1º ano da Licenciatura de Artes Plásticas e Tecnologias Artísticas no ano letivo de 2019/20.

## Percursos pelo Património de Viana do Castelo



**Raquel Moreira/ APTA**  
email: [raquelm@ese.ipvc.pt](mailto:raquelm@ese.ipvc.pt)

### Exposição de Fotografia

Esta exposição reúne uma seleção de fotografias realizadas por alunos do 2º ano da Licenciatura em Artes Plásticas e Tecnologias Artísticas, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. O projeto foi desenvolvido entre 2019 e 2020, no âmbito da unidade curricular Fotografia, revelando diferentes olhares sobre os espaços da cidade, que evidenciam a diversidade do seu Património Cultural e Natural. Exposição virtual: <https://fotografiaesevc.wixsite.com/patrimoniovc>. Esta atividade foi partilhada pela Direção-Geral do Património Cultural, no âmbito da comemoração do Dia Internacional dos

Monumentos e Sítios 2020, disponível em <http://w3.patrimoniocultural.pt/dims2020/digital/> - Distrito Viana do Castelo.

Participantes: Alexandra Sargo, Alexandra Trindade, Beatriz Oliveira, Beatriz Resende, Caitli Subramaniam, Carla Silva, Carlos Nascimento, Catarina Moreira, Cátia Mendes, Davide Martins, Filipa Costa, Filipa Enes, Inês Pereira, Joana Cardoso, João Santos, João Vale, Liliana Araújo, Mariana Silva, Rafael Teixeira e Sara Barros.

## Concerto

(link: <https://youtu.be/ZiDk-9chqZ8>)

### Trio Novitatis

**Isabel Ferreira, Clarinete**  
**Joana Fonseca, Viola D'Arco**  
**Eugénia Moura, Piano**



O *NOVITATIS TRIO* surgiu do compromisso musical de três amigas com uma sólida formação artística e profissional e com larga experiência no país e no estrangeiro. Apaixonadas pela música de câmara, têm como objetivos alargar públicos e ultrapassar as convencionais salas de espetáculo. Assim, o repertório incide não apenas em obras originalmente compostas para a formação trio Clarinete, Viola D'Arco e Piano, mas também na adaptação de outras obras e de diferentes estilos musicais. Durante o período de confinamento, de Abril a Agosto de 2020, o *NOVITATIS TRIO* integrou a Plataforma do Pandemónio, que agrega artistas de diferentes manifestações artísticas. Nesse período, o grupo manteve um ritmo de trabalho intenso, produzindo um ciclo de gravações que estão editadas na RTP Palco, Antena 1 e na Antena 2, na rubrica #musicaemcasa#musicos-portugueses-na-internet. Participam, ainda, na XXI Bienal Internacional de Arte de Cerveira, de 1 de agosto a 31 de Dezembro de 2020.





15º **ENCONTRO**  
INTERNACIONAL  
**DAS ARTES**

03.12.20 > 04.12.20

VIANA DO CASTELO  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**4.12.2020**

## Conferências

### WELCOME to MATDANCE

#### Dança na escola – O projeto MatDance como exemplo de boas práticas

**Mercedes Prieto**

email: merce.prieto@sapo.pt

#### Resumo

Esta conferência dará ênfase à importância da Dança na Educação das crianças para o seu desenvolvimento equilibrado. As atividades rítmico-expressivas desenvolvem a psicomotricidade, a criatividade e a inteligência emocional mais também são um bom contexto para explorar conceitos de outras áreas do conhecimento nomeadamente a Matemática. Serão apresentados vídeos e tarefas do projeto MatDance, experiência de ensino realizada no âmbito de uma tese de doutoramento orientada pela professora Dra. Ana Paula Canavarro. Danças tradicionais como o Malhão do Minho, a Casaquinha do Alentejo ou a Tróika da Rússia e outras atividades da dança criativa como as Sardinhas ou a Sementinha, estiveram presentes em 2015/16 nas manhãs de quinta-feira de uma turma de 3.º ano de escolaridade, no âmbito de uma experiência de ensino que procurou aliar dois domínios fundamentais que se podem potenciar mutuamente: a Matemática e a Dança.

Os resultados deste estudo demonstraram que para além dos benefícios que proporcionou a dança a nível de promoção de atitudes pessoais e competências motoras, ela serviu como contexto favorável para a aprendizagem e aplicação de conceitos matemáticos e para o desenvolvimento de capacidades como a de formular e resolver problemas e a de representar através de esquemas. Por sua vez, a Matemática serviu para a melhor compreensão da estática e da dinâmica das danças, para proporcionar maior rigor na concretização das coreografias e também para adaptar e criar novas danças da autoria dos alunos, apelando à sua criatividade. Apesar de dificuldades diversas que surgiram no percurso devido à falta de um espaço apropriado para a Dança, no final todos tinham enriquecido o seu património cultural, dançavam muitíssimo melhor, revelavam atitudes menos preconceituosas e mais colaborativas, sabiam exemplificar com conceitos específicos para que serve a Matemática – pelo menos no contexto da Dança, e até sabiam explicar a definição de paralelismo segundo as Metas.

Fica, pois, o convite para esta conferência sobre *MatDance*, cheia de música, movimento e convicção do poder das boas práticas como a das conexões entre a Matemática e a Dança — desafiando a escola que promove a competição e não a cooperação.

**Palavras-chave:** Dança; Matemática; Conexões; Motivação.

## Introdução

A aprendizagem da Matemática está associada a processos de raciocínio, memorização de conceitos abstratos sem significado, regras, mecanização e rotinas que fazem da Matemática uma disciplina difícil (Carreira, 2010; Hannula, 2006). Em particular, o domínio da Geometria é visto como uma área muito rigorosa repleta de definições e demonstrações (Clements, 2003), abordada de forma árida, com ênfase nos primeiros anos, na classificação das formas bi e tridimensionais e na execução de transformações geométricas. Esta abordagem livresca, em que os saberes surgem desagregados provocam aversão e insucesso. O medo e a ansiedade que sentem as crianças são devidas a diversas experiências negativas acumuladas em resolver problemas matemáticos desligados da vida real, tal e como refere o professor de matemática Mbusi (2011) que observava o desespero nos seus alunos ante a palavra “Matemática”.

Investigações recentes defendem que, para que exista uma aprendizagem efetiva, os alunos devem estar motivados e ter uma atitude positiva (inclui ser perseverante, mostrar interesse e curiosidade) na sua relação com a Matemática (Hannula, 2006; NCTM, 2017; Zan, Brown, Evans, & Hannula, 2006). A motivação não é apenas um fator individual – ao invés, está fortemente relacionada com fatores sociais como normas de comportamento, metas e objetivos estabelecidos em aula pelo professor. A este nível, também é importante a dinâmica estabelecida nas tarefas matemáticas realizadas em pequenos grupos e que geram relações específicas entre alguns alunos. Estas interações entre fatores individuais e sociais resultam em comportamentos de entajuda, porque os alunos podem apoiar-se e gerar mais sucesso no desempenho dos elementos do grupo (Hannula, Di Martino, Pantziara, Zhang...& Goldin, 2016). Uma vez que as atitudes de cada indivíduo estão relacionadas com as experiências que este vivencia, cabe assim aos educadores desconstruir as crenças negativas e proporcionar experiências positivas que promovam atitudes de autoeficácia nos seus alunos.

A educação matemática dá relevância aos contextos reais, que apresentam situações que os alunos podem compreender e atribuir significado (Ponte & Quaresma, 2012). Também importa considerar para um maior sucesso no ensino e aprendizagem da Matemática, o contributo positivo da criatividade (Vale, Barbosa & Pimentel, 2014) assim como a prática pedagógica de ensino exploratório da Matemática (Canavarro, 2011). Seguindo estas orientações, será indicado criar tarefas desafiantes em contextos realísticos, com apelo a representações múltiplas e suas conexões, para resolver a pares, em pequenos grupos ou ainda em grande grupo, com a posterior discussão em plenário da turma (Canavarro & Prieto, 2017).

Este estudo desenvolve-se no quadro de um projeto que explorou precisamente as conexões entre a Matemática e Dança, concretizando-se numa experiência de ensino com crianças de 3º ano de escolaridade. Neste artigo é nosso objetivo analisar em que medida estas crianças desenvolvem uma maior motivação relativamente à Matemática, decorrente das conexões com a Dança.

## 2. Referencial teórico

### 2.1. Fatores que promovem a motivação na aprendizagem

Investigações recentes indicam que a inteligência emocional, ou seja, reconhecer e gerir as emoções é determinante na aprendizagem. Um estudo realizado por Di Martino e Zan (2011) identificou as emoções geradas pelo envolvimento dos alunos em tarefas matemáticas. Os resultados revelam que a esperança e a ansiedade surgem antecipadamente (antes de realizar a tarefa) e que resultam em orgulho, tédio, raiva ou apatia em função do nível de dificuldade da tarefa e do sucesso ou insucesso obtido na sua resolução. Assim, como é indicado por Hannula (2006), para que os estudantes desenvolvam estratégias de regulação, é muito importante que estejam motivados. A motivação favorece a concretização das metas pessoais por gerar sentimentos e comportamentos que favorecem a autonomia, a competência e a pertença a um grupo social (Fontana & Sebira, 2016).

Sabemos que as atividades corporais, com ênfase na Dança, permitem aos alunos apreender noções relacionadas com o autoconceito, como são o esquema corporal, a imagem e a consciência corporal. Estes aspetos da descoberta do corpo, conduzem a uma maior capacidade de reflexão e sensibilidade, favorecendo a empatia e a socialização e contribuindo ainda para melhorar a percepção de si próprio e do outro (Trevisan & Schwartz, 2011). De acordo com Laban (1978), Leandro (2015) e Monteiro (2007), a Dança contribui para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente ao nível da autodescoberta, autoconsciência, expressão e comunicação por utilizar métodos de exploração de processos expressivos em construção. A Dança também promove a reflexão e a crítica por ser uma forma de expressão da interioridade, de ideias e de sentimentos vivenciados através do corpo (Batalha, 2004). Este processo de percepção das sensações, que desenvolve a capacidade cinestésica, vai permitir que as crianças ganhem uma maior consciência do meio social no qual estão inseridas (Laban, 1978). O aspeto psicológico relacionado com a autoestima, a autoconfiança e a construção de uma identidade tornam a Dança um elemento importante na educação por contribuir para a maturidade emocional das crianças (NDEO, 2005). Ainda, a dança tradicional desenvolve as relações sociais e culturais, aspectos que contribuem as necessidades de pertença a um grupo social.

Por estes motivos, consideramos a Dança uma boa estratégia para a aprendizagem de conhecimentos matemáticos por provocar uma maior motivação. Assim o reconhecem diferentes professores e investigadores que desenvolveram experiências com os seus alunos como por exemplo os estudos feitos por Domingo (2009), Moore e Linder (2012), Mbusi (2011), Rosenfeld (2013) e Wood (2008). Estes concluem que a Dança aumentou a motivação dos alunos por contribuir para que as aprendizagens da Matemática fossem realizadas em ambientes potenciadores da alegria, calma e bem-estar. Por exemplo, Wood (2008) utilizou a Dança para transmitir conceitos matemáticos, observando que a boa disposição que esta provocava nos alunos facilitava a aprendizagem: “Uma vez que os alunos estavam altamente envolvidos nas atividades, o potencial para aprender foi muito maior. Isso foi demonstrado em discussões posteriores em que as crianças responderam com entusiasmo às perguntas sobre a tarefa” (p. 21).

## 2.2. A Dança Tradicional como estratégia para a aprendizagem da Geometria

A dança tradicional possui padrões geométricos que são as diferentes formações espaciais e figuras dançadas dadas pelas posições estáticas e dinâmicas dos bailarinos. O espaço na dança tradicional é a “área na qual e através da qual o indivíduo se movimenta com determinada ordem, organização e regularidade das inter-relações, revela-se como uma configuração de um jogo de linhas, um conjunto de formas vivas e significantes em movimento (Moura, 2007b, p. 109). Estas distâncias, trajetórias, formas e movimentos também podem ser representados de diversas formas, com ícones e símbolos como figuras geométricas, setas, números e desenhos idiossincráticos de forma a poder registrar, comunicar e raciocinar as coreografias de danças (Spanghero, 2014). Conceitos como as diferentes simetrias e transformações geométricas são de grande importância e muito frequentes nesta forma de dança. Autores como Belcastro e Schaffer (2011), referem simetrias no movimento do bailarino em relação a eixos e planos no próprio corpo, ou simetrias de translação, reflexão e rotação entre o grupo dos bailarinos tanto a nível do movimento quanto às posições no palco. São dados como exemplos os duetos do flamenco que realizam simetrias de rotação de  $180^\circ$  nas dinâmicas de oposição.

Esta forma de dança também apresenta padrões temporais que são os ritmos nos quais se realizam os diferentes passos. Por exemplo, os passos de marcha são realizados em ritmos binários (2/4), os de valsa em ritmos ternários (3/4) e os de polcas em ritmos quaternários (4/4). A compreensão e ordenação das regularidades dos movimentos está relacionada com a matemática no domínio dos números e as relações entre eles e os diferentes sistemas. Por exemplo, Moura (2007b) faz a correspondência da sequência numérica “12345678” (p.113) com os oito apoios do passo de marcha ou utiliza a sequência numérica “123-456-” para representar o passo de passeio com pausa no quarto e oitavo tempos.

## 3. Metodologia

O MatDance é um projeto que resulta de um estudo realizado por Mercedes Prieto Martinez sob a orientação das doutoras. Ana Paula Canavarro e Ana Isabel Ferreira Matos no âmbito de um doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora cujo título é “A Dança como contexto para a aprendizagem da Matemática”. Esta investigação visava proporcionar conhecimento sobre as conexões entre a Matemática e a Dança Tradicional e Criativa para a aprendizagem dos alunos.

A metodologia que seguiu esta investigação foi de natureza qualitativa e interpretativa. A modalidade escolhida foi o *design research* que implicou o desenho de uma experiência de ensino inovadora que procurava analisar as aprendizagens dos estudantes, tanto durante o seu decurso como após a sua finalização (Gravemeijer & Cobb, 2006). Destacamos que um dos objetivos do *design research* é produzir novas teoria que provocam inovações nos contextos educativos.

O estudo envolveu uma turma do 3.º ano do Ensino Básico, composta por 26 alunos e o seu professor titular. Esta experiência exploratória de ensino concretizou-se durante o ano letivo

2015/2016 durante o qual se realizaram 19 tarefas desenhadas de forma a explorar diferentes conceitos matemáticos a partir de coreografias de dança Tradicional e outras atividades da dança criativa.

Para efeitos do presente artigo, consideramos como dados as respostas dos questionários e textos realizados no fim da experiência e também as produções escritas dos alunos relativas às respostas às tarefas em que foi explorada a dança tradicional da Troika. Escolhemos esta dança por ser a mais citada pelos alunos como a que mais gostaram de dançar e a mais divertida.

#### **4. A dança da Troika e as suas rotações divertidas!**

A Troika, é uma dança tradicional da Rússia que foi trabalhada durante as últimas três aulas do projeto MatDance. A sua coreografia apresenta rotações e mudanças de par, o que a faz interessante para a motivação e para o estudo de conceitos matemáticos como a simetria de rotação. Na primeira aula em que se apresentou a “Troika”, a atitude dos alunos foi muito positiva, mostrando-se sempre contentes e atentos. Foi uma aula muito rica em conteúdos específicos da Dança, novos movimentos como os passos base como o trote e abre-junta, formações espaciais em roda de trios e com uma forte dinâmica pela velocidade implícita na música animada da “Troika” e a sincronização com o tempo musical e com o grupo. A dificuldade e a alegria da dança fizeram que os alunos gostaram muito, sendo escolhida pelos alunos para apresentar na festa final da escola, o qual implicou outros ensaios fora do horário letivo geridos pelo professor.

Os objetivos definidos nesta tarefa relativos à Matemática eram os seguintes:

- Identificar e representar eixos de simetria em figuras planas;
- Distinguir operações geométricas como são a reflexão e a rotação;
- Reconhecer o eixo de reflexão nas posições onde existe simetria de reflexão;
- Reconhecer e identificar que na simetria de rotação existe um centro, um sentido e uma amplitude;
- Representar formações espaciais e trajetórias;
- Utilizar símbolos e figuras geométricas nas representações.

Para abordar os conceitos matemáticos de simetrias de reflexão e rotação foram realizados exercícios cinestésicos como “Jogo dos Espelhos” e o “Jogo das Rotações” que introduziam os eixos de reflexão e de rotação, o centro, sentido e amplitude do movimento. Na Figura 1, podemos observar a aluna que está no chão assinala o centro da simetria de rotação relativa à cruz composta peãs quatro colegas.



Figura 1. Alunas realizam o “Jogo das Rotações”

A formação espacial da Troika estava constituída por uma roda de trios que formavam os raios de uma circunferência. Na figura 2, podemos observar que o centro foi marcado por um puf verde. Os professores estão posicionando aos alunos formando os raios que partem do centro.



Figura 2. Formação espacial na posição de partida da Troika

As figuras dançadas da Troika são três. A primeira consiste na rotação de todo o grupo em torno ao centro com passo de trote; a segunda consiste em passar por debaixo dos arcos formados pelos braços de cada trio (fig. 3); a terceira consiste em formar pequenos triângulos formados pelos três elementos do trio que rodam ora no sentido horário e no sentido contrário ao dos ponteiros do relógio. No fim, os bailarinos que estavam no centro de cada trio, avançam para o seguinte grupo dando início novamente a primeira figura da dança. Nas três figuras existem rotações entorno a um eixo, porém nem sempre se dão as transformações geométricas que definem a simetria.



Figura 3. Alunos realizando a segunda figura da Troika

A primeira tarefa matemática focava-se na representação das simetrias de reflexão e rotação inspirada em Belcastro e Sheaffer (2011), solicitava diretamente aos alunos a identificação de rotações e reflexões que reconhecessem na “Troika”. Os alunos trabalharam em quatro grandes grupos, organizados em quatro mesas redondas na biblioteca, produzindo uma resposta por cada grupo, que era registada por escrito e apresentada oralmente. A Figura 4, mostra um momento de trabalho em grupo.



Figura 4. Realização da tarefa em grupo

A primeira questão colocada foi:

1. Acabaste de dançar a “Troika”! Será que existem reflexões nesta dança? Se sim, em que parte(s) da dança? Podes desenhar ou explicar por palavras.

As respostas dos alunos foram que não existem simetrias de reflexão a exceção de uma aluna que afirma haver simetrias de reflexão nas posições iniciais da primeira figura, colocando o eixo de reflexão entre cada aluno que forma o trio (fig. 5)



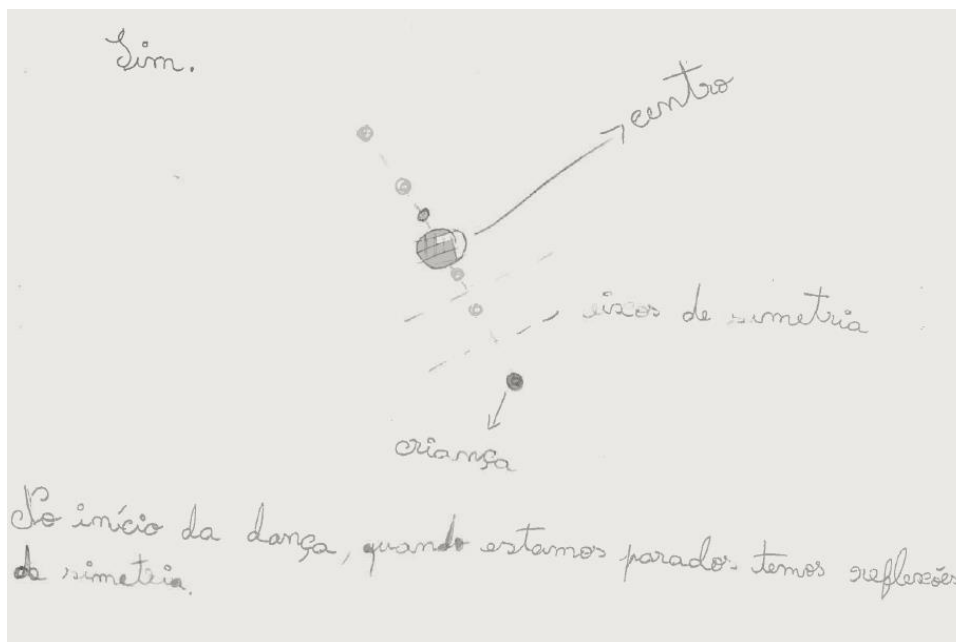


Figura 5. Resposta de BF a primeira questão das reflexões na Troika

A segunda questão da tarefa foi:

2. Acabaste de dançar a Troika! Será que existem rotações nesta dança? Podes desenhar ou explicar por palavras.

Nas respostas, os alunos usaram diversas representações, em particular a icónica completada com a verbal, sempre contextualizadas. As trajetórias são ilustradas com setas curvilíneas, que correspondem ao sentido de deslocação dos bailarinos. As rotações identificadas correspondem as trajetórias dos dançarinos nas figuras dançadas da primeira e da terceira partes da dança (fig. 6)

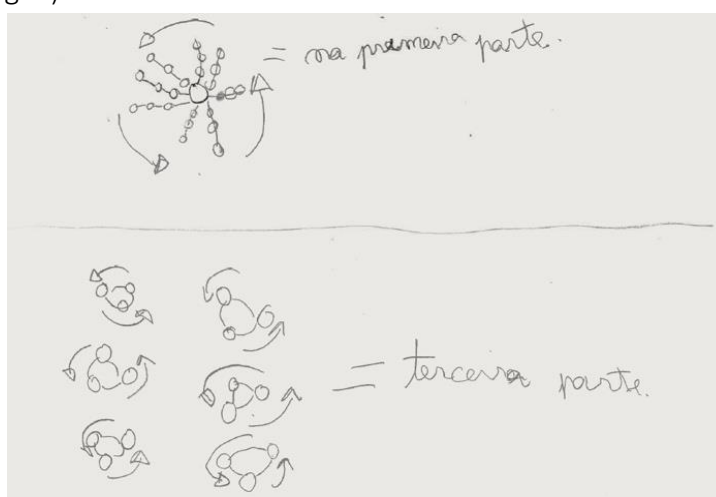


Figura 6. Resposta de VP a segunda questão das rotações na Troika

Também são referidas as rotações com a identificação do eixo e centro relativas às posições da terceira parte da Troika (fig. 7).

Acabaste de dançar a Troika! Será que existem rotações nesta dança?  
 Se sim, em que parte(s) da dança? Podes desenhar ou explicar por palavras.

Sim.

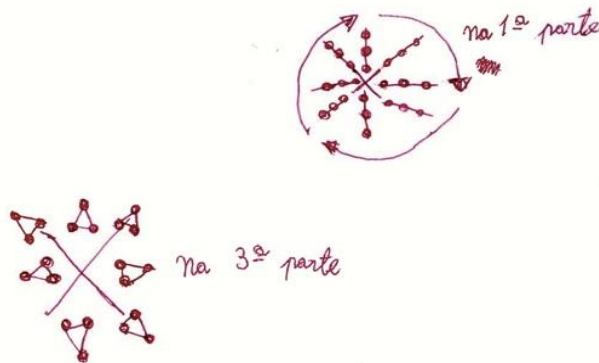


Figura 7. Resposta de AG à questão das rotações na Troika

Também há um grupo de alunos que afirmam a existência de rotações na segunda parte da dança (Fig. 8 e 9).

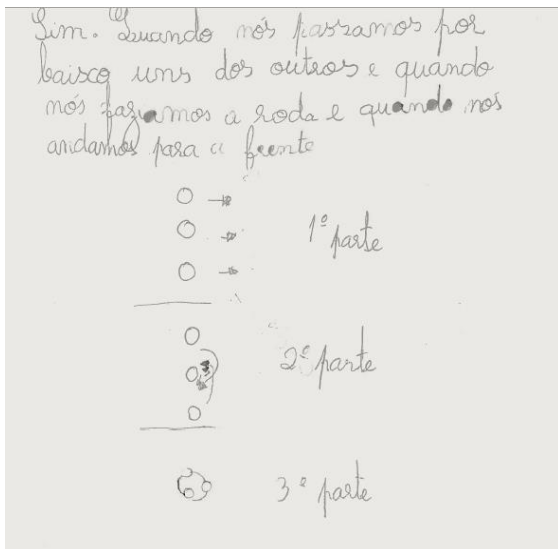


Figura 8. Resposta de MR às rotações na Troika

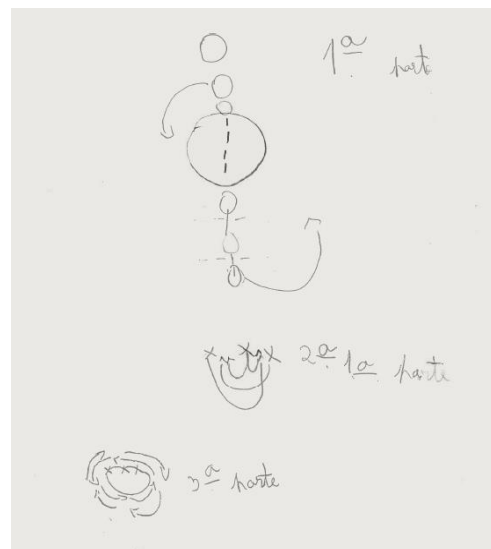


Figura 9. Resposta de HL às rotações na Troika

Com estas respostas verificamos que os alunos conseguem compreender em qué consiste uma rotação, porém não podemos afirmar que as simetrias de rotação tenham ficado bem consolidadas.

No terceiro dia em que se trabalhou a Troika, foi entregue outra tarefa matemática denominada “qual a melhor marcação”, na qual os alunos deviam indicar se as representações eram corretas. A questão colocada foi a seguinte:

“Nas últimas semanas aprendeste também a dançar a Troika! E que bem que rodopiavam todos juntos nesta dança tão divertida!. Imagina agora que queres marcar o chão para que todos os alunos da turma saibam onde se devem posicionar para dançar bem a Troika.. Serão as marcações seguintes adequadas? Responde para cada uma, por favor”.

As repostas de todos os alunos coincidem em escolher a terceira representação como a melhor para conseguir dançar bem a “Troika. Dão importância a marcação do centro e que as

distâncias entre os trios estejam indicadas. Damos exemplos da resposta de dois alunos relativamente à terceira representação:

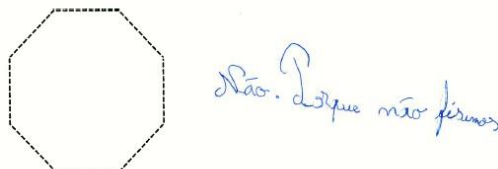
“sim, porque o centro está marcado e é uma boa distância” (AG)

“Sim. Porque há marcações da roda e do triângulo, estão alinhados uns com os outros e mesma distância” (BF).

Na figura 10, podemos observar que TS identifica a representação correta como sendo aquela que tem os 24 alunos sem acrescentar mais detalhes relacionados com o centro, os raios ou a posição triangular que se forma na terceira figura da dança.



Marcação B - Escolhias esta marcação? Sim ou Não? Porquê?



Marcação C - Escolhias esta marcação? Sim ou Não? Porquê?

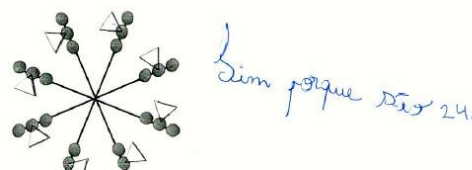


Figura 10. Resposta de TS à tarefa “qual a melhor marcação”

A resposta de AC (fig. 11) também foca a atenção no número de alunos que dançaram, mas acrescenta que a terceira representação está mais completa por mostrar as diferentes partes da dança.

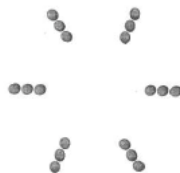
## 2. Marcações para a Tróika

Nas últimas semanas aprendeste também a dançar a Tróika! E que bem que rodopiavam todos juntos nesta dança tão divertida!

Imagina agora que queres marcar o chão para que todos os alunos da turma saibam onde se devem posicionar para dançar bem o ~~Vira da Elvira... Tróika~~

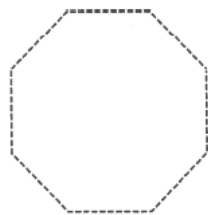
Serão as marcações seguintes adequadas? Responde para cada uma, por favor.

Marcação A - Escolhias esta marcação? Sim ou Não? Porquê?



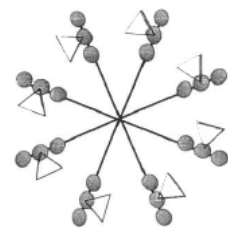
*Não, porque eramos 8 grupos.*

Marcação B - Escolhias esta marcação? Sim ou Não? Porquê?



*Não, porque só representa a posição inicial da dança.*

Marcação C - Escolhias esta marcação? Sim ou Não? Porquê?



*Sim, porque mostra várias partes da dança.*

2

Figura 11. Resposta de AC à tarefa “qual a melhor marcação”

## 5. Resultados da análise de dados

No quadro 1 apresentamos o resultados da análise de conteúdo a uma questão aberta que incluímos num questionário anónimo que os alunos responderam no final do ano: “O que foi para mim mais importante nesta experiência da Matemática-Dança em que participei este ano”.

| Quadro 1: Análise da questão aberta do questionário respondido pelos alunos (Canavarro & Prieto, 2017) |   |  |
|--|---|--|
| Ideias-chave   | Nº referências  | Exemplos de excertos dos textos dos alunos   |
| Conexões<br>Dança–<br>Matemática   | 27 no total<br>12 – Geometria<br>6 – Cálculo<br>9 - Sem referência a conteúdos matem. específicos | “As atividades estão muito bem relacionadas, como por exemplo: o malhão malhão é uma dança com quartos de volta, voltas e meias voltas”.<br>“Aprendi com as sardinhas a fazer melhor as contas. Consegui aprender mais matemática com a dança em todas as danças”. |
| Conhecer músicas e danças que desconheciam   | 21 no total<br>15 referem a dança<br>“Troika”   | “Conhecer novas músicas e danças”<br>“(…) não sabia dançar as danças que aprendi até hoje”<br>“O mais importante foi a Troika porque foi a dança que mais gostei e a dança que acho ter dançado melhor”  |
| Divertir!  | 10  | “Eu aprendi com a dança muitas coisas divertidas e também com a matemática”  |
| Aprender a dançar com confiança  | 9   | “Senti-me bem ao dançar”<br>“Esta experiência foi muito importante para mim porque (...) aprendi a dançar”   |
| Estar bem em grupo, participar, colaborar  | 8   | “O mais importante para mim foi que estávamos todos juntos e ninguém se chateava”<br>“Para mim o mais importante foi aprendermos a trabalhar em grupos”  |
| Relação com Mercedes   | 7   | “A minha professora Mercedes é muito querida”<br>“A professora ensinava muito bem”   |

De seguida apresentamos a análise realizada em Martinez (2018) onde se mostram as evidências das emoções prazerosas como a alegria e orgulho que provoca sentimentos como gosto e diversão (Hannula et al., 2016).

A análise dos textos escritos pelos alunos revela diversas referências relativas a categoria da motivação promovida pelo projeto MatDance. A palavra “divertir” aparece mencionada 10 vezes e a palavra “gostar” aparece referida 13 vezes. Também palavras como “engraçado”, “adorei” e “giro” estão presentes no discurso da reflexão final. Nas evidências selecionadas, reportamos as autorias das produções dos alunos usando as iniciais dos seus nomes de modo a reservar a sua identidade.

Exemplos retirados dos textos dos alunos onde aparece a palavra divertir:

Eu aprendi com a Dança muitas coisas divertidas e também com a Matemática (IP);

Porque me diverti, aprendi muito, aprendi as voltas... aprendi distâncias. E os quadrados” (JR);

Porque senti-me bem ao dançar e diverti-me (SG);

Porque diverti-me muito ao dançar com a professora aprendi muitas coisas, por exemplo, os quadros as voltas e a Matemática (TS);

Achei muito divertido, engraçado e aprendi a dançar (LB);

Foi muito divertido e a professora ensinava muito bem (TP).

Damos também evidências das emoções sentidas pelos alunos, refletidas nos seus textos, onde aparece a palavra “gostar”:

Também gostei da “Troika”, porque aprendemos os raios e foi muito divertido (TP);

Gostei quando andávamos às voltas e fazíamos os pares (MR);

Também gostei muito da música do balão e da sardinha porque na da sardinha aprendi novas multiplicações e no final da do balão quando o balão rebenta é muito giro para mim (GT);

Gostei muito destes meses de dança-matemática (SG);

Gostei muito de conhecer a professora (MR);

Gostei muito de tudo, mas gostei mais da “Troika”... Adorei! (RG);

Gostei muito muito foi da dança da “Troika”. Porque é uma dança gira é difícil decorar os passos e os lugares, mas acho que nós vamos conseguir decorar (BF).

Os alunos atribuíram uma enorme importância ao MatDance enquanto possibilidade de estabelecer conexões entre a Matemática e a Dança e alguns referem esta ideia mais do que uma vez e com exemplos concretos de conteúdos que compreenderam melhor, nomeadamente da Geometria mas não só. A coreografia mais nomeada é a da Troika por ser a dança que mais gostaram de dançar, a mais divertida e que constitui um desafio por ser difícil.

## 6. Conclusões

Quanto a motivação, concluímos que o projeto MatDance, revelou um conjunto de indicadores como as emoções positivas, a diversão e o gosto por aprender matemática e a dançar em contexto de conexões, demonstradas pelos alunos.

As representações das danças, nomeadamente da Troika apresentada neste estudo, indicam que os alunos adquiriram conhecimentos matemáticos de diferentes conceitos abstratos facilitados pelos diferentes tipos de representação que são indicados por Bruner (1999) como a ativa, icónica, simbólica e contextual.

O MatDance, é um exemplo de um projeto com sucesso que envolve a Dança. Questionamos acerca do lugar que os projetos interdisciplinares têm tido nas escolas e consideramos urgente a inclusão de projetos artísticos dentro do currículo dos alunos. A aprendizagem interdisciplinar fomenta um ensino globalizante e contribui com experiências de ensino-aprendizagem significativas que promovem a inclusão e a motivação. Assim, o projeto MatDance constitui-se como uma proposta de trabalho possível a ser desenvolvida nas formações de professores ou nas escolas (Prieto, Leal, & Piñeiro; 2018)

## 7. Referências

- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da Dança*. Cruz Quebrada: FMH
- Belcastro, S. M., & Schaffer, K. (2011). Dancing mathematics and the mathematics of dance. *Math Horizons*, 18(3), 16-20. doi: 10.4169/194762111X12954578042939.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D' Água
- Canavarro, A. P. (2011). Ensino Exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação Matemática*, 115, 11-17.
- Canavarro, A. P., & Prieto, M. (2017). O projeto MatDance – ou as conexões matemática-dança como contexto para uma aprendizagem da Matemática com sentido. In Libro de *Actas do Congresso VIII CIBEM, Congresso Iberoamericano de Educação Matemática* (pp. 177-185). Jaén: FESPM.
- Carreira, S. (2010). Conexões matemáticas - Ligar o que se foi desligando. *Educação e Matemática*, 110, 13-18.
- Clements, D. (2003). Teaching and learning geometry. In J. Kilpatrick, W.G. Martin & D. Schifter (Eds.), *A Research Companion to Principles and Standards for School Mathematics* (pp. 151-178). Reston, VA: NCTM.
- Di Martino, P., & Zan, R. (2011). Attitude towards mathematics: A bridge between beliefs and emotions. *ZDM*, 43(4), 471– 482.
- Domingo, A. (2009, March). *Harnessing the power of mathdance to broaden cultural horizons*. 12th APEID International Conference, Bangkok, Thailand. Disponível em <http://www.unescobkk.org/education/apeid/apeid-international-conference/apeidconf08/>
- Fontana, I., & Sébire, A. (2016). *Danse Traditionnelle a L'Ecole*. Academie De Paris. USEP Paris. Acedido em Julho 10, 2019 em <http://usep75.fr/pendant-la-classe/danses-traditionnelles>. Pdf.
- Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from the learning design perspective. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research, Part A: An introduction* (pp. 72-113). Enschede: SLO.
- Hannula, M. (2006). Motivation in Mathematics: goals reflected in emotions. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 165–178. doi: 10.1007/s10649-005-9019-8.
- Hannula, M. S., Di Martino, P., Pantziara, M., Zhang, Q., Morselli, F., Heyd-Metzuyanım, E., ... & Goldin, G. A. (2016). *Attitudes, Beliefs, Motivation and Identity in Mathematics Education*. Springer, Cham.
- Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Leandro, C. (2015). *A Dança criativa e a aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico: contributos de uma abordagem interdisciplinar no estudo do meio, no português, na matemática e na atitude criativa* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.5/9281>

- Martinez, M. (2018). *A Dança como contexto para a aprendizagem da Matemática*. (Tese de doutoramento, Universidade de Évora). Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/24847>
- Mbusi, N. (2011). *An investigation into the use of traditional Xhosa dance to teach mathematics: A case study in a Grade 7 class* (Tese de doutoramento, Rhodes University). Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/11984570.pdf>
- Moore, C., & Linder, S. (2012) Using dance to deepen student understanding of Geometry. *Journal of Dance Education*, 12(3), 104-108, doi: 10.1080/15290824.2012.701175
- Moura, M. (2007b). Da tradição dançada à escrita da tradição. In E. Monteiro & M. Moura (Eds.), *Dança em Contextos Educativos* (pp. 107 -121). Cruz Quebrada: FMH.
- NDEO (2005). *Standards for learning and teaching dance in the arts: ages 5 – 18*. National dance education organization. Disponível em <https://www.ndeo.org>
- Monteiro, E. (2007). Experiências criativas do movimento: Infinita curiosidade. In M. Moura & E. Monteiro (Eds.), *Dança em contextos educativos* (pp. 179-191). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- NCTM (2017). *Princípios para a Ação. Assegurar a todos o sucesso em Matemática*. Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., & Quaresma, M. (2012). O papel do contexto nas tarefas matemáticas. *Interações*, 8(22), 196-216.
- Prieto, M., Leal, M., & Piñeiro, G. (2018, 15 Marzo). O Proxecto MatDance. *Sermos Galiza*, 288, 4-5. Disponível em <http://tenda.as-pg.gal/catalogo/sermos-galiza-288>
- Rosenfeld, M. (2013). Making math and making dance: A closer look at integration. *Teaching artist journal*, 11(4), 205-214. doi: [10.1080/15411796.2011.556564](https://doi.org/10.1080/15411796.2011.556564)
- Spanghero, M. (2014). Dançando números, formas e padrões. *FAP. Revista científica. Curitiba*, 11, 123-144.
- Trevisan, P. & Schwartz, G. (2011). Conhecimento científico sobre a dança na perspetiva educacional. *Revista de Educação Física / UEM*, 22(3), 361-372.
- Vale, I., Barbosa, A., & Pimentel, T. (2014). Tarefas para promover a criatividade. In J. Brocardo et al. (Eds.), *Livro de Atas do Encontro de Investigação em Educação Matemática, EIEM2014* (pp. 121-134). Sesimbra: SPIEM.
- Wood, K. (2008). Mathematics through movement: An investigation of the links between kinaesthetic and conceptual learning. *Australian primary mathematics classroom*, 13(1), 18-22.
- Zan, R., Brown, L., Evans, J., & Hannula, M. S. (2006). Affect in mathematics education: An introduction. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 113-121. doi:10.1007/s 10649-006-9028-2



## Projetos Ágora, Transcendentalismo Norte-Americano e Geração Beat - A Necessidade de Aprender, a Urgência de Refletir

**Maria Celeste Cantante**

email: mariahcantante@gmail.com

Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns projetos que, no domínio das Artes, têm procurado partilhar com participantes de vários níveis etários, alguns conhecimentos nos domínios da Arte Moderna e Contemporânea, do pensamento Transcendentalista Norte-Americano, bem como sobre a Geração Beat, o Movimento Hippie e os Mitos Norte-Americanos. O quarto Projeto Ágora, surgiu de um protocolo entre o CACAV (uma associação local) e o Museu Coleção Berardo e reflete a necessidade de continuar a aprofundar conhecimentos sobre Arte Moderna e Contemporânea. Uma segunda abordagem sobre o Transcendentalismo Norte-Americano surge da necessidade de retomar a autoconfiança do Homem e da sua relação privilegiada com a Natureza em tempos de pandemia. A abordagem sobre a Beat Generation surge da urgência de refletir sobre uma década que revolucionou a cultura Norte-Americana e a cultura em Portugal na época Covid.

**Palavras-chave:** Artes, cultura, conhecimento, reflexão

### Introdução

Parte integrante da intervenção sociocultural da vila de Alhos Vedros, o CACAV (Círculo de Animação Cultural de Alhos Vedros), por mais de trinta anos, encontrou na curadora do Museu Coleção Berardo, Fabrícia Valente, uma porta que se abriu mediante um protocolo que tem sido renovado desde 2016, que trouxe ao grupo, constituído por vários níveis etários, a possibilidade de participar num projeto de aprendizagem ao longo da vida, adquirindo conhecimentos sobre Arte Moderna e Contemporânea. Após alguns cursos anuais com aulas presenciais quinzenais no CACAV e visitas mensais guiadas ao acervo do Museu Coleção Berardo que culminaram com oficinas de experimentação e criação 'artística' e de se ter verificado a necessidade de um maior conhecimento sobre a História, a Cultura e as Artes Norte-Americanas, uma vez que, na década de 1950, a concentração de artistas e respetiva criatividade, em Paris, passou a centrar a sua dinâmica em Nova Iorque.

Perante as transformações que ocorreram a partir da referida década e constatando-se influências recíprocas (Europa/Estados Unidos da América), que têm ocorrido no panorama das Artes, nomeadamente das Artes Plásticas, conhecer com maior substância a sociedade e a cultura de um país hegemónico, cuja influência de pensamento, cultura, hábitos e costumes, decorrentes de uma História que, embora recente, apresenta uma multiplicidade de contornos, afigurou-se importante e necessário.

Para melhor identificação e análise considerou-se destacar alguns marcos de referência na História dos Estados Unidos da América<sup>1</sup>, nomeadamente a sua fundação, o pensamento Transcendentalista Norte-Americano, alguns movimentos de contracultura como a *Beat Generation* e o Movimento *Hippie*, bem como refletir sobre os Mitos da América, que nortearam o percurso do país e têm influenciado o *modus vivendi* dos países sob a sua influência hegemónica, refletindo-se nas Artes.

Num sentimento de urgência da redescoberta do Eu e da importância do Outro, da necessidade de resgate dos valores humanistas, uma partilha de saberes, a partir do CACAV, objetiva, em conjunto com o projeto *Ágora*, quebrar o mutismo do quotidiano sem tempo para aprender e para a criação, incrementar relação interpessoal, atenuar o isolamento social (20/21); adquirir cultura visual, relacionar a arte contextos económico, social e político, adquirir linguagem específica, explorar técnicas artísticas – aprendizagem ao longo da vida para questionamento do eu e do mundo. Em oposição ao vazio, à violência e à solidão os dois projetos apostam numa visão da relação Homem/Natureza, antítese do Homem Máquina que nos devora.

### 1.O Projeto *Ágora*

Na opinião de Edina Bernardo, “os grandes movimentos artísticos do início de século XX desenvolveram-se essencialmente na Europa.” (Bernard, 1999: 6). Segundo a mesma autora, em Paris, “em 1905 no Salão de Outono os fauvistas causaram escândalo, mas libertaram a arte das convenções académicas.” (Bernardo, 1999: 6). Os movimentos do início do século passado não mais deixaram de dar lugar a uma multiplicidade de formas de criar, bem como de ser alvo de reflexões e debates, razão pela qual, nos dias de hoje, voltar a tecer considerações sobre a Arte Moderna e Contemporânea continua a fazer sentido.

Por conseguinte, uma preocupação constante de conduzir a uma reflexão sobre a Arte Moderna e Contemporânea, tem norteadas as abordagens preconizadas no referido projeto, salientando-se a revolução pela cor e pela forma, o nascimento da abstração, a metamorfose do inconsciente, o surrealismo, o laboratório das formas, um destaque para a Bauhaus. Abordagens diversas têm levado ao debate e ao questionamento sobre obras de Munch, Soutine, Modigliani, Rodin-(escultura), Picasso, Braque, Duchamp, Malevich, Mondrian e Kandinsky (Bauhaus), entre outros nomes do acervo do Museu Coleção Bernardo, como Duchamp, Giacometti, (escultura), Dali, Matisse, Léger, Le Corbusier (arquitetura).

O advento dos regimes marxistas (...), a confirmação (...) do ateísmo, (...) assim como o desenvolvimento das ideologias, quer de extrema-direita, quer de extrema esquerda, rompem a reserva dos intelectuais e solicitam o seu empenhamento. É ainda a época da boémia e do “mal de vivre”. (*Ibidem*)

Todavia, “o surgimento da arte industrial, da fotografia, do cinema, da televisão condena géneros como o retrato académico (...) e provoca o debate sobre a subordinação da arte à ciência.” (*Ibidem*)

Os acontecimentos em catadupa e os desafios que colocam apelam à imaginação dos artistas que também “é estimulada pelo desenvolvimento dos transportes, da aviação, do telefone,

meios de comunicação que apagam o aspecto traumatizante e sórdido da industrialização do século XIX.” (Bernardo, 1999: 6). Esta avalanche de acontecimentos que espartilha a criatividade e favorece a futilidade, em simultâneo é provocativa e desafiadora espicaçando artistas e intelectuais e “diversos movimentos lutam contra a banalidade.” (*Ibidem*), daqui sobressaindo obras de arte que “salientam ou ocultam os sinais de ruptura, uma abordagem fenomenológica ou existencialista do universo. (Bernardo, 1999: 7). Entretanto, “as guerras (...) geram traumatismos irremediáveis. (*Ibidem*). Este período agitado e inquieto da História percorre um caminho de “emancipação e de efervescência, a que se seguirá um período de regressão.” (*Ibidem*). Em consequência assiste-se (...) às revoluções estéticas.” (*Ibidem*). A título de exemplo referimos os surrealistas que colocam “em cena um homem tributário dos seus instintos e já não apenas dos seus princípios. A arte abstracta, tal como a poesia, assenta numa linguagem de signos.” (Bernardo, 1999: 7/8). Também, “o Cubismo subverte os cânones herdados do Renascimento” (Avelar, 2004: 159).

Cézanne foi uma referência para as vanguardas da época. “Na segunda metade do século XX, a maior parte dos pintores abstractos (...) prosseguiram as pesquisas que Cézanne iniciara, provando que mesmo nos nossos dias a sua lição não se esgotou ainda.” (Bernardo, 1999: 9)

A partir do final da Segunda Guerra Mundial,

a arte da segunda metade do século XX é plural, intuitiva e instável, situa-se para além do belo e do feio. Próxima e distante, arrisca a sua vida, e talvez até a sua sobrevivência, numa relação conflituosa com a própria vida. Refém de um campo social, cultural e institucional (...) difundiu-se, mediatizou-se e democratizou-se.” (Pradel, 1999: 6). Ao longo da segunda metade do século XX, “a arte apoderou-se de um público, de uma diversidade e de uma extensão sem comparação. (Pradel, 1999: 6),

verificando-se que, “a sua diversidade e a sua presença triunfam sobre a indiferença mais obtusa para fascinar uns, provocar outros, e tornar-se catalisadora de debates encarniçados.” (*Ibidem*). Sem fronteiras, “à arquitetura, à pintura, à escultura (...) juntam-se a fotografia, o cinema, o design.” (*Ibidem*), procurando responder à complexidade do mundo em que vivemos, “a arte não para de alargar o seu domínio no mundo.” (Pradel, 1999: 8)

Os questionamentos que a Arte Moderna e Contemporânea coloca, têm sido objeto de reflexão e debate nos Ágora que se têm vindo a realizar. Porém, a pandemia subtraiu-nos o debate presencial, todavia foi encontrada a solução *online* que permitiu quebrar o isolamento, a maior das solidões, esquecer o medo, continuar a ‘viver’, reinventarmo-nos, através das abordagens ao *Nouveau Réalisme*, ao Construtivismo, ao Neoplasticismo, à Abstração, ao Surrealismo, culminando na *Pop Art*.

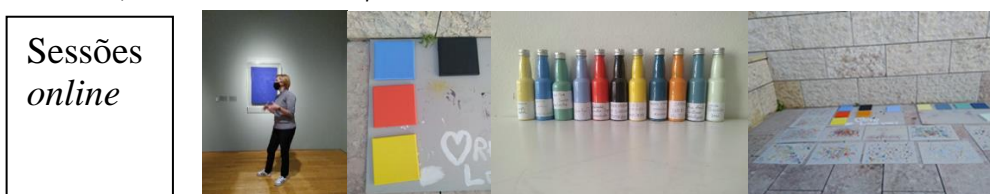


Fig.1 – A partir do monocromático azul de Ives Klein do acervo do Coleção Berardo, uma experiência criativa

Num desafio ao Covid, deslocamo-nos de quinze, em quinze dias, ao Museu Coleção Berardo, para visitas guiadas e práticas nas oficinas de experimentação do Museu.

Uma nova etapa, a partir de janeiro de 2021, levar-nos-á às questões relacionadas com a cidade para refletirmos sobre a sua transformação, ao distanciamento do Homem/Natureza em privilégio do Homem/Máquina.

## 2. Estados Unidos da América

### 2.1 Fundação

Um desafio para uma abordagem paralela ao vasto e complexo campo das Artes foi colocado e, a partir do CACAV, em ações paralelas, fundando-se nos objetivos preconizados no projeto *Ágora*, já mencionados, se desbravará um campo desconhecido para muitos dos membros do grupo, tendo-se reconhecido, previamente, a sua importância, necessidade e relação com algumas das abordagens do projeto *Ágora*.

Deste modo, abordar-se-ão momentos históricos e culturais considerados pertinentes e que constam do título deste trabalho.

Os Estados Unidos, País recente, com apenas algumas centenas de anos de História, reiterando as palavras de Mário Avelar em *História(s) da Literatura Americana*, que afirma que: “a América começa por ser uma construção da Europa.” (Avelar, 2004: 17), os Estados Unidos começaram por ser uma Colónia Britânica de raiz protestante, Anglo-Saxónica, mais concretamente de puritanos calvinistas fundamentalistas e separatistas, que saíram da Europa, onde eram indesejados, em busca de liberdade religiosa. Pensamento regido pelos ditames do Antigo Testamento, foram, tal como o povo judeu obrigados ao êxodo. Consideraram-se um povo eleito, em busca da Terra Prometida, imbuídos de uma missão civilizadora, dominados pelo pensamento de que o trabalho dignifica o homem. Estes foram os primeiros colonos da América do Norte, cujo primeiro povoado teve lugar em 1607, na Virgínia, tendo fundado Jamestown. Em 1620, uma pequena embarcação, o *Mayflower*, os seus tripulantes conhecidos por *Pilgrim Fathers*, atracou em cape Cod/Nova Inglaterra, fundando a colónia de Plymouth. A colonização britânica na América criada, nos seus primórdios, na “Nova Inglaterra funcionaria como centro, e o inglês e a cultura anglo-saxónica como modelos” (Avelar, 2004: 278) a seguir pelos imigrantes/colonos que não pararam de chegar. Por incentivo real, ou em degredos, criminosos, perseguidos por motivos religiosos, pobres e outros grupos de uma população rejeitada na Europa, procuraram no Novo Continente uma nova oportunidade.

O chamado Homem da Fronteira, ícone e mito da América, sedento de terra e de horizonte, correu em busca do Novo Mundo, do eldorado, da liberdade e do sonho de melhor vida, da felicidade, do *American Dream*, retrato da sociedade Norte-Americana regida pelos princípios da igualdade de oportunidades e da autodeterminação. O Homem da Fronteira contribuiu para a criação da identidade Norte-Americana, assente na diversidade religiosa, na celebração vida simples, livre de complicações, na ingenuidade e na justiça. O Homem da Fronteira aliava o pragmatismo necessário à sobrevivência, ao sonho. Do êxodo e fixação em território hostil, os imigrantes da fronteira, contribuíram para a formação da identidade individual e coletiva Norte-Americana. No registo daqueles que desbravaram a terra inóspita do desconhecido, St.

John de Crèvecoeur (1735 – 1813), escreveu *Letters from an American Farmer*. Para o Homem da Fronteira “a solidão não significa uma existência dissociada da sociedade: ela constitui antes um momento essencial de reflexão e interiorização resultantes do dialogo do sujeito com o universo” (Avelar, 2004: 141), realidade que norteou e contribuiu para definir a individualidade que caracteriza o povo Norte-Americano.

Estabelecidas as primeiras colônias, apaziguados os medos, desbravado o desconhecido, surgiu um sentimento de pertença, em tudo oposto ao estatuto de colonizado. O domínio Britânico era, cada vez mais indesejado e a Guerra da Independência surgiu inevitável. Entre 1775 e 1783 colonizadores e colonizados digladiaram-se pela supremacia do que consideravam como sua pertença. Norteados pelos princípios da Revolução Francesa, por ideias iluministas europeias, com o auxílio de Franceses, Espanhóis e Holandeses, os *Founding Fathers* de Thomas Jefferson declararam a independência, através do conhecido documento declaração da Independência de autoria do referido autor, pejada de ideais republicanos, tendo a Constituição Norte-Americana sido aprovada pela Convenção de Filadélfia, em 1787.

No século seguinte, perante o incumprimento de que todos os homens nascem iguais, a Guerra da Sucessão 1861-1865 pôs oficialmente fim à escravatura. Abraham Lincoln foi eleito presidente e assassinado, demonstrando uma consensualidade ainda não conseguida.

Entretanto, a imigração enraizou-se no espaço e na ‘alma’ da América e, desde os primeiros colonos de origem Britânica, passando pelos escravos africanos, pelos escoceses, irlandeses alemães, imigrantes idos do Norte e do Leste Europeu, Judeus, Italianos, Chineses (Chinatown) Latino-Americanos, Árabes, chegamos à era Global. De 1620 a 2020 os Estados Unidos formaram um *melting pot* de raças e culturas que o distingue de todos os outros e o caracteriza de forma singular. “St. John of Crèvecoeur, na epístola, “What is an american?”, refere a existência desta “nova espécie de homem” formado pelo encontro de diferentes etnias e vocações culturais e religiosas, o tal “melting pot”. (Avelar, 2004: 278), consequência do povoamento do país e essência de um povo multicultural e multirracial.

## 2.2 Transcendentalismo Norte-Americano

Em seguida deter-nos-emos num dos principais movimentos filosóficos e literários que mudaram o pensamento Norte-Americano, o Transcendentalismo Norte-Americano, destacando alguns dos seus expoentes máximos. Este movimento promoveu a exaltação do indivíduo nas suas relações com a natureza, elegera a dicotomia corpo/mente, privilegiou as relações intersubjetivas com os outros, elevou o *man thinking* e *the inner eyes of men*.

Iniciemos a nossa abordagem por Ralph Waldo Emerson– (1803 – 1882) que desenvolveu o seu pensamento, refletindo sobre a Natureza e em Ensaio sobre Sociedade e Solidão. Defensor de uma Identidade Norte-Americana, expressa-o em *The American Scholar*, em Self Reliance.

Emerson’s optimism (...) was highly encouraging to the young American psyche, and he was truly prophetic in his call for a genuinely national literature, while, simultaneously urging American intellectuals to join the mainstream of world – especially European – culture. As an eternal questioner in religion, epistemology and other areas of thought he was definitely a precursor of our skeptical era. (Emerson, 1993: note).

Citando Mário Avelar e corroborando a sua opinião, acrescentamos que “Emerson em tudo supera não só o radical ponto de vista puritano, segundo o qual o passado insinua uma inevitável culpa, como outras concepções teológicas”. (Avelar, 2004: 139).

Outra figura proeminente do movimento Transcendentalista Norte-americano foi Walt Whitman, poeta da elevação da condição do homem moderno, celebrou a vida e a natureza humana, ideais democráticos expressos na exaltação do Eu. ‘I sing myself’, do poema “The Song of Myself”, na obra intitulada *Leaves of Grass*, poema pouco convencional como muitos dos seus poemas, ainda hoje é referência nos meios académicos, nas escolas, no cinema. Walt Whitman iniciou “o discurso na busca de uma identidade cultural e literária americana, (...) com “the song of myself.” (Avelar, 2004: 203).

Citando Foucault, “El problema de la relación entre el cuidado de si y el conocimiento de si.”(Foucault, 1990: 66) que acrescenta que “Platón concedió prioridad a la máxima délfica «conócete a ti mismo» .”(Foucault, 1990: 66), apraz-nos referenciar que o pensamento transcendentalista Norte-Americano sugere também o pensamento de Platão, destacando-se nesta linha de pensamento o poeta Walt Whitman que cantando-se a si mesmo pressupõe conhecer-se a si mesmo.

Ainda destacando o poeta, citamos, de novo, Mário Avelar que afirma o seguinte: “Walt Whitman, (...) celebra rupturas que o seu tempo não estava predisposto a interiorizar” (Avelar, 2004: 238).

Ainda segundo Mário Avelar, “Walt Whitman não é apenas um marco incontornável da poesia americana, ele é acima de tudo alguém que inicia uma tradição e afirma uma presença à qual vozes subsequentes são obrigadas a voltar” (Avelar, 2004: 203).

Outra voz incontornável do Transcendentalismo Norte-Americano foi Henry Thoreau, defensor do protesto político pacifista, que se opõe às injustiças do governo. Visto como opressor, influenciou Ghandi na sua luta pela independência da Índia. Paladino da desobediência civil, deixa-o expresso na obra do mesmo nome: *Civil Disobedience. Em Wallden or the Life in the Woods*, sobressai o Homem/Natureza. Outra das suas obras, *Caminhada*, que inspiraria *Civil Disobedience*, “apresenta maiores afinidades com *Walden ou a Vida nos Bosques*.” (Afonso, 2012: 6)

Ainda sobre a obra em referência, Maria Afonso afirma que *Caminhada* é uma “exortação ao refúgio na natureza agreste (...) tal com *Nature*, de Emerson” (Afonso, 2012: 7). Estas duas obras de Thoreau exprimem

o estatuto contemporâneo de ensaio basilar pelo qual se norteiam os movimentos ecologistas (...) a humanização da paisagem e dos seus elementos e o poder categórico das suas afirmações concisas, com potencial de porta-estandarte para as facções ambientalistas da actualidade, fazem de *Caminhada* um monumento perene à Natureza, reflexo de um princípio criador segundo o transcendentalismo. (Afonso, 2012: 8)

De modo similar, *Caminhada* constitui

um percurso espiritual, uma cruzada e uma viagem interior, rumo a uma vida reduzida ao essencial e à liberdade necessária para que o homem se torne dono e senhor de si mesmo, alheio de leis arbitrárias e de uma vida sem comunidade que o subjeta às verdades da maioria. Tal como Walden ou a Vida nos Bosques, Caminhada é o derradeiro alerta para que o homem entenda que desligar-se do mundo natural, e da espiritualidade que este encerra, e submete-lo ou estar excessivamente preso à civilização redundam na perda de capacidades vitais, na degradação de instintos vitais e no declínio civilizacional (Afonso, 2012: 8/9)

Neste contexto, de abordagem ao Transcendentalismo Norte-americano, destacamos ainda Margaret Fuller, ativista, defensora dos direitos da mulher Norte-Americana, jornalista, colaboradora nas revistas *The Dial*, *New York Tribune*, que, à semelhança de Emerson e Thoreau, nos deixa *Woman in the Nineteenth Century*.

### 2.3 Pós-Guerra, Anos 1950 e 1960

Evidenciado um movimento que deixou marcas profundas na transformação do pensamento Norte-Americano e que tem sido, de modo recorrente, fonte de inspiração, entramos numa nova fase da História e ação dos Estados Unidos, não no território Norte-Americano, mas intervindo na Europa e no mundo, aquando das duas Guerras Mundiais, socorrendo os Aliados Europeus, no período de guerra e através do *Plano Marshall*, auxiliando a Europa a reerguer-se após um conflito bélico devastador. Um intervencionismo hegemónico dita as Guerras da Coreia (1950 – 1953) e do Vietname (1955 – 1975).

Não podemos deixar de mencionar a obra cinematográfica de Barry Levinson, de 1988, protagonizada por Robin Williams, no papel de Adrian Cronauer, uma comédia dramática que coloca o espectador perante o cenário de guerra no Vietname. Um comentador de rádio que se pretende concretize um programa de entretenimento, acaba por desnudar as questões ocultas de uma guerra que destrói e mata, bem como a rejeição da intervenção Norte-Americana pelos habitantes do país e, ainda a desigualdade e o racismo que reina entre as relações interpessoais de americanos e vietnamitas. O paradoxo de uma canção como “What a Wonderful World”, no filme, servirá de mote para o debate que se pretende sobre as contradições entre os princípios, os anseios e as práticas de um país que se arvora protetor dos seres humanos *in need*.

Uma colonização da Europa para a América dá lugar a um intervencionismo da América na Europa e no mundo (movimento de influências contrário ao inicial). De colonizado, o país procura ser colonizador, acenando a bandeira da luta contra o comunismo, decorrente dos anseios de hegemonia da U.R.S.S., alimentando-se uma Guerra Fria perigosa que decorreria entre 1947 e 1991.

No regresso ao solo mítico Norte-Americano, no pós-guerra deparamo-nos com uma ascensão económica que favorece a classe média, que, embora endinheirada, com eletrodomésticos à disposição da dona de casa, apresenta um retrocesso no que respeita a família nuclear e tradicional que ‘devolve’ ao lar as mulheres que trabalharam nas fábricas de armamento, durante a guerra e adquiriram alguma independência. Ao homem, em muitos casos,

regressado da guerra, devolve-se o estatuto de líder e chefe de família. À mulher é atribuído o papel de cuidadora e de adorno envolvida pelo 'ideal' da vida cor-de-rosa, gerida pelo chefe da família, o marido. Aos jovens oferece-se um novo teatro de guerra sem futuro, durante as Guerras da Coreia e do Vietname, o que constituiu motivo de forte contestação. Os Estados Unidos retrocedem, o que causa forte descontentamento, sobretudo nas camadas mais jovens da população.

Uma outra questão sobressaiu do conflito mundial que transformou o lugar dos Estados Unidos no mundo, o problema racial que ressurgiu após o regresso dos soldados de raça negra ao país de origem, pondo, de novo, a descoberto uma desigualdade que, embora minimizada pela abolição da escravatura, nunca deixou de existir e com a qual os Estados Unidos ainda hoje se debatem.

A ascensão de uma classe média controlada, sobretudo, através da estrutura da família nuclear tradicional, sem liberdade criativa, os soldados que continuam a morrer na guerra, um quotidiano feminino vazio preenchido com eletrodomésticos desencadeiam movimentos de contracultura como a *Beat Generation*, na década de 1950, a que se seguiu o Movimento *Hippie*, nos anos 1960.

*The wild, the silent and the Beat* encerram o percurso de um país de contradições, ainda por se realizar. A *Beat Generation* ou *Beatniks* procurou responder ao descontentamento de um pós-guerra, cujo quotidiano se apresentou fútil e preconceituoso e as desigualdades ressurgiram afrontosas. Influenciada pelo pensamento transcendentalista norte-americano do século XIX, acima referido, e pelo budismo Zen, a *Beat Generation*, movimento de contracultura, constituiu uma revolução cultural que despontou e se evidenciou através da Literatura, distinguindo-se escritores como Jack Kerouac, cuja obra intitulada *On the Road* correu mundo e, ainda nos nossos dias é motivo de debate e de análise, o mesmo sucedendo com Allen Ginsberg e a sua obra intitulada *Howl*. Na poesia destacamos a obra poética intitulada *Coney Island of the Mind*, de Lawrence Ferlingetti, também pintor e autor dos primeiros Livros de Bolso, sustentado a defesa do direito ao acesso à Literatura para todos. Williams S. Burroughs escreveu *Naked Lunch*, uma obra autobiográfica que inspirou David Cronenberg que realizou o filme com o mesmo nome, baseado neste romance.

Nas Artes Plásticas salientamos o Expressionismo Abstrato de Jackson Pollock, na sua técnica *dripping* e de Morris Graves, conhecido pelos seus pássaros *suis géneris*. O mundo das Artes tradicionalmente sediado em Paris deslocou-se, nesta época, para Nova Iorque patenteando a mudança de uma cultura, tradicionalmente Europeia, arrebatada pelo movimento imparável de uma contracultura, que despoletaria um outro movimento: o Movimento *Hippie*.

As perturbações internas causadas pela Guerra Fria, como a invasão da Baía dos Porcos, embora John F. Kennedy procurasse minimizar os efeitos de uma Alemanha dividida quando afirmou num discurso em Berlim Ocidental: “*Ich bin ein berliner*”, o uso do napalm na Guerra do Vietname, cujo fim não se avizinhava e a contestação pacífica racial, liderada por Martin Luther King, acentuou um *Generation Gap* já existente. Estavam criadas as condições para a explosão do descontentamento iniciada na década anterior, protagonizada também a partir de São Francisco, pelos Beatniks. Uma onda de protestos cívicos despontou simultaneamente,



salientando-se movimentos como os Direitos Civis, Liberdade de Expressão, a Nova Esquerda, Antiguerra, Antinuclear, Feminismo, Movimento da Escola Livre, Ambientalismo, Libertação Gay.

Todavia, o enorme e incontrolável despertar ficaria para a História como o Movimento *Hippie* de onde explodia uma contracultura protagonizada por jovens que contestaria a Guerra do Vietname e se imporia à sociedade Norte-Americana tradicional, partindo de São Francisco para atingir o seu expoente máximo no primeiro grande concerto musical ao ar livre, o *Woodstock Music Art Air*, em 1969, na região de *White Lake*, no lugar de Bethel, próximo de Nova Iorque. Desde a *Folk and Rock Music*, passando pela *Country*, pelos *Blues-Rock*, *Folk Rock*, *Hard rock*, *Jazz Fusion*, *Latin Music*, os jovens expuseram ao mundo o seu modo de viver e de sentir sem preconceitos. Da responsabilidade de Artie Kornfeld, Michael Lang, John P. Roberts e Joel Rosenman, *Woodstock* representou uma viragem que Jimmy Hendrix, entre outros vultos da música da época, soube, admiravelmente, expor através dos sons inconfundíveis da sua guitarra. Cerca de quatrocentas mil pessoas deram voz ao *Flower Power* e a *Peace and Love* imortalizados na voz de *Scott McKenzie* interpretando a canção intitulada "*San Francisco*" (*Be Sure to Wear Some Flowers in Your Hair*). Premiado com o *NME Award for Greatest Musical Event Ever*, *Woodstock* continua vivo nas memórias de muitos como um momento alto e controverso da História dos Estados Unidos. A negação da família nuclear tradicional, pela vivência comunal, a liberdade de expressão e a recusa à obediência ao *status* vigente integrou o consumo de todo o tipo de drogas, evidenciando-se o LSD e os opiáceos. Êxodos de jovens em busca da papoila para consumo do ópio, até Katmandu, capital do Nepal, imortalizada na obra literária de Charles Duchaussois, intitulada *A Viagem ao Mundo da Droga*, expunha uma geração perdida numa viagem para a destruição individual e coletiva, que devastou, pela dependência aos opiáceos e a outras drogas, uma geração promissora de jovens que se obstinaram em fazer a diferença.

Como podemos constatar, uma História multifacetada e por vezes contraditória, representa um país que se debate com as contradições do seu próprio percurso, mas que procura, em cada recaída voltar a ser *Great Again*, como tantas vezes afirmou o Presidente Donald Trump, que não resistiu a uma governação polémica que omitiu e transgrediu com frequência, os princípios fundadores da América e os seus mitos.

## 2.4 Os Mitos da América

Os Estados Unidos da América alimentam-se e expandem o seu pensamento hegemónico pelo mundo ocidental e têm procurado influenciar o mundo à escala global, embora concorra com outras forças emergentes, porque nos seus mitos reside o pensamento, a cultura e as práticas do quotidiano que o diferenciam e que o tornam dominador (colonizador). Nos espaços, personagens e objetos míticos reside uma epopeia que não terminou. Na Fronteira, no Homem da Fronteira considerado o ator fundamental do mito, reside a epopeia do Oeste que encerra a grandeza do espaço, o olhar sobre o horizonte que se confunde com a solidão. Neste contexto, "a solidão representa, (...) um estádio na abertura para o real que o processo do conhecimento é" (Avelar, 2004: 136), o espírito de conquista, o silêncio espacial e individual, a

autoconfiança, a raiz do aristocrata natural americano, o homem simples capaz de grandes feitos na realização das pequenas coisas do quotidiano, o americano de Jefferson, materializado no Arizona, no Texas (imortalizado pelos filmes *Western*), em Nova Iorque, a cidade que nunca dorme, materializada nos filmes de Woody Allen, em Hollywood – fábrica de sonhos, do sonho americano em busca de bem-estar e de felicidade.

Outros mitos têm contribuído para imortalizar os princípios e os valores, não só dos *Founding Fathers*, como também daqueles que têm representado as contradições de um país que se revê num *Melting Pot* de raças e culturas e ainda sobrevive e se renova nas suas próprias contradições e movimentos de contracultura. Personagens como *George Washington*, independentista, Abraham Lincoln, abolicionista, John Wayn, ícone da reposição da lei e da ordem naturais, James Dean, o rebelde, John Fitzgerald Kennedy, amado pelo povo americano e esperança nos desígnios do povo americano e até mesmo figuras de banda desenhada como Batman, o justiceiro associado ao lado negro da cultura americana e o Super-homem, ser de dimensão solar são ícones que mantêm vivo o Sonho Americano.

Todavia, os mitos não fenecem esgotados os espaços e as personagens que os alimentam, eles estão vivos e ativos na sua capacidade de influência em objetos como a Coca-Cola, representando um quotidiano livre de constrangimentos, quando se bebe pela garrafa; a marca de tabaco Marlboro evocando a cada gesto automatizado, o Homem da Fronteira, esse ator magistral do mito, quando oferece ao consumidor a imagem do chapéu, das botas e do cavalo do homem do Oeste, representando o poder do homem em contacto com a natureza a desbravar. A imagem fixa do maço de tabaco, o Momento Épico por Excelência da América das Origens, exerce sobre o fumador o poder de uma conduta que engrandeceu a América. O “Marlboro man” (...) sintetiza o poder do homem só em contacto com a natureza” (Avelar, 2004: 16)

A Estátua da Liberdade, ícone dos ideais revolucionários e iluministas, mantém viva a imagem do êxodo dos povos da Europa, a imigração em grande escala que povoou e moldou uma população heterogénea e multifacetada, apelando à emoção de tantos que, ainda hoje procuram uma nova oportunidade neste país. Um diálogo afetivo e emocional decorre da sua observação e do significado iluminista que encerra uma estátua que por si se intitula de Liberdade.

## **2.5 Contributos da Sétima Arte na Representação dos Anos 1950**

Perante uma História multifacetada que a Sétima Arte, a Narrativa de Viagens e outras criações da Arte Literária, bem como as Artes Plásticas, tão bem têm representado, de forma ficcional e criativa, tantas vezes sem constrangimentos ou preconceitos, destacamos os contributos da Sétima Arte, na obra cinematográfica intitulada *O Clube dos Poetas Mortes*, de Peter Weir, do ano 1989, bem como o filme intitulado *Mona Lisa Smile*, do realizador Mike Newell, do ano 2003, cientes de que nos remetem para o pensamento transcendentalista Norte-Americano, para a sociedade dos anos 1950 e para os despertares de jovens de ‘boas famílias’ auxiliados pelos pensamentos livres de um professor de Inglês, John Keating e de uma professora de História de Arte, Katherine Watson. Através destes dois filmes procuraremos evidenciar como

representam a antítese do medo da libertação interior e da ação perante uma sociedade redutora, opressora e preconceituosa.

Através da análise de excertos da obra de Walt Whitman, *Leaves of Grass*, nomeadamente excertos do poema “The Song of Myself”, referido no filme *Dead Poets Society* bem como o excerto de Henry Thoreau, “I went to the woods because I wished to live deliberately, to front only the essential facts of life, and (...) when I came to die, discover that I had not lived.” (*Walden or the Life in the Woods*), em que medida Walt Whitman representa na sua obra poética *the inner eyes of man*. Esta questão pretende iniciar um debate sobre a importância da reflexão interior na atualidade., bem como constatar a importância da Sétima Arte na expressão e divulgação das Artes, sendo ela própria uma Arte.

Outros trechos emblemáticos que Keating cita aos alunos, no propósito de “contribute a verse”, como ele mesmo afirma à classe e ao aluno Todd Anderson, em particular, apelando a uma *Civil Disobedience* e a “Seize the day. Make your lives extraordinary”, serão evidenciados e será proposto um convite ao debate sobre as questões supracitadas. Numa reação à imposição/opressão no colégio, em particular e sobre a época em que decorre a ação, questionar-se-á a adequação da sua intervenção, retomando os transcendentalistas do século XIX, num colégio conservador, nos anos 1950, um apelo ao Homem /Natureza por oposição ao Homem/Máquina.

Estabelecer uma relação do Cinema com a Literatura e com as Artes Plásticas e transpô-la para os problemas da atualidade, nomeadamente para as questões ambientais tão caras a Greta Thunberg, constitui um desafio que pretendemos colocar para debate, evidenciando *Walden or the Life in the Woods* e as questões ambientais, já preocupação no século XIX.

Em *Mona Lisa Smile* procuraremos evocar semelhante apelo preconizado por Thoreau, em *Civil Disobedience*, salientar o papel da professora de História de Arte, Katherine Watson, da ação que dela emerge, a antítese do medo no feminino, numa atitude de oposição ao ensino tradicional e conservador ministrado no colégio e o seu contributo para a descoberta das identidades individuais das alunas. Neste filme procuraremos, ainda salientar a preparação das jovens do sexo feminino para as tarefas do lar que o colégio se empenha em ministrar: o seu futuro confinado ao lar, ao marido e aos filhos e os despertares que vão tendo lugar, por influência de Katherine.

Enquanto em *Dead Poets Society* se privilegia a Literatura, em *Mona Lisa Smile* a preferência vai para as Artes Plásticas, para Jackson Pollock, cujo expressionismo abstrato (*dripping*) é sinónimo de libertação, de reação à tradição imposta, porque “Kerouac consegue interiorizar discursos vários, linguagens originárias de culturas emergentes, como o jazz, a música popular, o cinema, os mass media. Será através do encontro com estas linguagens, então nas margens do discurso cultural dominante, que ele reformula o próprio conceito de escrita e de linguagem literária.” (Avelar, 2004: 245). Esta afirmação complexa de Mário Avelar desafia a proposta de uma conversa partilhada, bem como facilita o debate que se prende com a relação deste projeto com o projeto Ágora com vista a encontrar/estabelecer pontes entre a História dos povos, a Sétima Arte, a Literatura e as Artes Plásticas.

Outra questão a colocar para debate prende-se com a afirmação de Katherine Watson representa *Howl* de Ginsberg, no seu permanente grito de rebeldia, e um percurso *On the Road*, de Kerouac, quem sabe encontrar na Europa um conceito de liberdade, recusando os espartilhos de pensamento impostos pelo colégio, indo em busca da descoberta da sua verdadeira identidade.

## 2.6 Partilha de Opiniões, Debates e Desafios

No final do projeto Fundação, Transcendentalismo Norte-Americano e Geração Beat, procuraremos partilhar as opiniões sobre as influências Europa/E.U.A. e o seu contrário (História, Pensamento, Cultura e Artes), pela denúncia da futilidade e do vazio da vida quotidiana e da ‘verdade’ sem contestação, questionarmo-nos sobre as alternativas ao conformismo, evidenciar a importância da contracultura, a constatação da inevitabilidade de o passado influenciar o presente para construir o futuro. Interrogarmo-nos sobre a forma como os Estados Unidos se alimentam dos seus mitos e os mantêm vivos, interna e externamente e se a eles retornam para se fortalecerem.

“*What is Art?*”, “*What is it for?*”, foram questões que Katherine Watson colocou às suas alunas. *What are Arts for?* constituirá outra provocação. Os contributos das Artes para a Mudança, no contexto atual de um século XXI perante a Crise da América, a Época Pandemia, a relação Europa/América, constituirão o desafio final, consagrando-se numa proposta de produção ‘artística’ de escrita criativa e de um exercício experimental no domínio das Artes Plásticas destinado a uma exposição final.

## Conclusão

No século XXI o ser humano foi apropriado e deturpado pelo neoliberalismo e por similares liberais ultra, assistindo-se à desregulação da vida social, no mundo ocidental e à escala global, razão que encerra a urgência de uma reposição do primado do Homem, dos seus sentimentos intuitivos, das suas emoções e inspiração criativa, adormecidos pela invasão das tecnologias de informação e comunicação, dos consumismos desenfreados, do quotidiano vazio, povoado pelo medo que a pandemia Covid trouxe consigo.

Inspirados, respetivamente pelo professor de Inglês, John Keating e pela Professora de História de Arte, Katherine Watson, que procuraram consciencializar os alunos do direito à sua liberdade e individualidade, ao *man thinking*, bem como despertá-los para os seus *inner eyes*, para a sua capacidade de reflexão interior, pretende-se que estes dois projetos que se entrelaçam, constituam um alerta para os problemas decorrentes de uma sociedade consumista e individualista que a pandemia Covid veio agravar e salientar a necessidade e a urgência do ser humano se manter *man thinking*, preservando o direito à liberdade de pensar e de agir, no respeito pelo Outro, de inovar e de criar, de transformar e de continuar a ser ‘gente’.

Viajar pela Arte Moderna e Contemporânea, pela História, Arte e Cultura Norte-Americanas, detendo-nos em épocas de contracultura, de movimentos/‘revoluções’ socioculturais, pressupõe, pelos objetivos dos dois projetos, um alerta, um desafio, quem sabe uma provocação, para, de novo, reivindicar o direito à individualidade, à igualdade, à socialização, à

reflexão, objetivando uma cidadania de princípios e de práticas. Acreditamos que a genialidade do *man thinking*, consagrada nos pensadores e escritores do século XIX, retomada pelo movimento de contracultura Beat, continua atual e urge voltar a retomá-la.

O individualismo levado ao extremo, aliado ao desrespeito pela Natureza e uma pandemia que isola e mata, constitui uma realidade e é motivo impositivo e de urgência de reflexão/ação/‘revolução’ interior e de prática social e cultural na premência de uma mudança. As abordagens do Projeto Ágora e as preconizadas no âmbito da História e dos movimentos de contracultura Norte-americanos, dos anos 1950 e 1960, encerram os anseios de um grupo que acredita que nunca desistir é o caminho, porque “Tis not to late to seek a newer world” (Ulysses (1833) – Alfred Lord Tennyson).

### **Referências Bibliográficas**

- Avelar, Mário. (2004). História(s) da Literatura Americana. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bernardo, Edina. (1999). A Arte Moderna. 1905 – 1945. Lisboa: Edições 70.
- Emerson, R. Waldo. (1993). Self Reliance and Other Essays. N.York: Dover Thift Editors.
- Foucault, Michel. (1990). Tecnologias del Yo. Barcelona: Ediciones Paídos/I.C.E. – U.A.B – Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pradel, Jean-Louis. (1999). A Arte Contemporânea. (Lisboa): Edições 70.
- Thoreau, H.D. (Tradução Maria Afonso). (2012). Caminhada. Lisboa: Antígona.

### **Filmografia:**

- Dead Poetas Society. 1989, Dir. Peter Weir. E.U.A.: Touchstone Pictures
- Good Morning Vietnam. 1988, Dir. Barry Levinson. E.U.A.: Touchstone Pictures
- Mona Lisa Smile. 2003, Dir. Mike Newell. E.U.A.: Columbia Pictures

## **Um estudo sobre iconologia, emblemática e a educação visual: o Museu do Ipiranga e o Monumento da Independência em São Paulo, Brasil**

**Céu Diel**

email: mariadiel@gmail.com

Pensando na educação da memória e na pedagogia visual, buscarei relacionar imagens da pintura, da gravura e da arquitetura que encerram no interior uma política do gosto e da história. Para isto, apresentarei com o caso emblemático da concepção e construção do complexo do Museu e Monumento da Independência em São Paulo, fazendo associações e instigando o mito de origem através das imagens.

**Palavras-chave:** Museu do Ipiranga, Educação Visual, Emblemática, Política das Imagens

## Introdução

A memória está ligada aos objetos e seus lugares. Sua atividade principal - a reminiscência ativa-se ao toque, manipulação ou mesmo a vocalização de um objeto e sua origem. A reminiscência eleva o pensamento, move-o para a instância da memória e há o transporte e o movimento em direção à lembrança e todos os elementos *localizantes* - local, luzes, vozes ou ausência de som, afetos e outros mecanismos relacionados aos artefatos que consideramos mnemônicos. São os souvenirs de viagem, fotografias, cartas, desenhos, postais, bilhetes de viagem, ingressos, livros, sensações despertadas pelo toque de tecidos, papéis, pedras ou metais, odores e sabores destacados do cotidiano que arremetem o corpo mnemônico a lugares da infância, da juventude ou a lugares não mapeados ou esquecidos. A memória que fisiologicamente está ligada à plasticidade do cérebro está em verdade diluída pelo corpo em seus inúmeros e complexos sentidos relacionais. Não representam a memória, os objetos: daí dizer que uma exposição de fotografia de certo grupo ou agremiação ser considerada a memória deste grupo é um equívoco, visto que a memória atinge apenas aquele que fotografou e não quem foi fotografado. O olhador apenas se reconhece fora da imagem e convence-se de que ali está sua lembrança relacionada aos outros. Vistos de fora da imagem somos compelidos a aceitar a memória de um- o fotógrafo- como se todos em torno e assim a imagem torna-se documento de um evento ou testemunho de um instante. Porém, devido às intrínsecas relações entre a imagem e sua presença no mundo, ajustamos nossa memória individual num processo de coletivização de memórias outras. Ao vermos fotografias de guerra, mesmo não sem termos estado num front de batalha, sentimos a dor e a tristeza de certas imagens e somos golpeados por sensações comuns a humanidade. Não estivemos na guerra, mas testemunhamos pessoas em situação de miséria extrema, seus gestos são parecidos e suas expressões também. Portanto, muitas imagens são pedagógicas quando nos educam para acessarmos sentimentos de melancólica, tristeza ou mesmo júbilo coletivo. Imagens do cinema também são feitas assim. Num filme onde super-heróis exibem seus poderes ao voarem, lançarem raios ou suportarem imensas cargas explosivas e radioativas sentimos a memória coletiva de um grande deus do passado que ressurge para lembrar-nos de nossas origens titânicas. Somos filhos de deuses e ao visitarmos as imagens destes em movimento na tela do cinema participamos de suas origens, coragens e escolhas entre o bem e o mal. Os deuses que caminharam na terra e hoje em seu exílio melancólico nas lendas, pinturas, esculturas e templos constrangidos em museus podem mover-se, falar, lutar e até mesmo morrer. Mesmo que estes deuses usem artefatos mecânicos, sua inteligência é um prêmio divino, uma graça atribuída pelo seu amplexo moral. Mesmo anti-heróis poderosos que são agraciados com poderes apenas existem para lembrarmos-nos da dicotomia aparente do universo conhecido. Forças colidindo antagonicamente da imagem fora de nós contra a cultura de imagens e memória fabricada são o que denominamos memória artificial, ou seja, criada por artifícios e dispositivos inter-relacionados durante o percurso de uma vida. Portanto, a memória de um indivíduo é apenas dele. É quase impossível falarmos da memória de certo grupo- um bairro, imigrantes, uma instituição, uma cidade, um país ou mesmo a própria humanidade. Visto que a experiência da memória é individual e complexa, para termos acesso

a uma real história de um grupo, todos os indivíduos deveriam relatar através de imagens ou sons sua vida inteira e todas as sutis escolhas feitas durante a existência. Apressamo-nos, portanto em recolher testemunhos de todos os indivíduos de grupos sobreviventes de guerra ou atingidos por mudanças abruptas em uma região, migrações forçadas, história das nações e de famílias e suas genealogias. Tais narrativas são lacunares pela própria impossibilidade de narramos todos os dias da vida, mas acendem-se quando se aproximam de uma imagem forte, agente. A memória, portanto, salta de uma imagem forte para outra e entre seus intervalos acontece a maior parte de nossa existência. Assim os testemunhos de alguns indivíduos formam a memória coletiva, por assim dizer, de um grupo inteiro, mesmo que dentro deste mesmo grupo outras escolhas tenham sido feitas e assim teremos grupos como os italianos de São Paulo, os portugueses de Ouro Preto, os escravos no Rio de Janeiro, os judeus de New York, os soldados da África e outros muitos grupos feitos de memória individuais e outras agregadas, denominadas coletivas. Outras memórias são também *exo-memórialis* como a memória dos velhos, das mulheres, dos artistas, dos artesãos ou dos estudantes. Quanto mais ampliarmos o círculo de ocupações e tipos, mas diluídas são as lembranças de indivíduos que possam contribuir, por assim dizer, para a história de um grupo. Pois para circunscrever a memória de um grupo, é necessário esvanecer o maior número possível de opções e eventos individuais e circunscrever em locais personalizados ou muito particulares.

Portanto, é importante entendermos que existem locais da memória, os teatros mnemônicos de alcance coletivo e cujo efeito acomete um grupo imenso de indivíduos: Auschwitz, O Coliseu de Roma, o Parthenon, a Baía de Todos os Santos, o Vaticano. Isto apenas para citarmos locais de grande circulação de indivíduos de diferentes culturas. Mas, quando adentramos nas memórias ativadas pela reminiscência - que é sempre pessoal e individual- é que vemos como os objetos contêm em si os lugares de onde foram retirados. Locais de peregrinação também são ativados pelas memórias daqueles que os frequentam.

É possível entrar em reminiscência e ouvir histórias relacionadas aos percursos feitos pelos corpos. Nunca desassociados de uma memória artificial, estes locais alimentam-se de suas lendas e são construídos como um labirinto mnemônico, onde cada passo ilustra a educação visual antecipadamente sabida: os passos da paixão de Cristo, os túmulos dos santos, seus locais de nascimento e posterior martírio, onde este ou aquele personagem da história sentou-se, observou as estrelas ou mesmo tropeçou e caiu! Da categoria de seres brilhantes, também seus hábitos mundanos os fazem descer ao nível mundano. Os gestos simples também fazem parte da humanidade e assim é possível imaginar uma criatura humana com dons e atributos divinos que amava, odiava, duelava, comia e fugia dos inimigos. Assim, as biografias ilustres e comuns são permeadas de narrativas recheadas de vazios até onde um fato fora do comum ou uma imagem indelével alavanca as memórias anteriores e posteriores.

Esta pequena introdução nos conduz ao caso dos monumentos pátrios como um dos exemplos de memória *localizante*: um panteão para os heróis, para os fatos relevantes da história de uma nação, uma referência para olhos e corações, um local para apontar para gerações futuras e preenchidas de histórias, imagens e emblemas de caráter pedagógico. Também convivem nestes monumentos as lacunas temporais, espaciais e políticas e suas intenções retóricas,

materializadas através de fatos artísticos. Monumentos pátrios são locais para se apontar, para percorrer e para *sentir o que deve ser sentido* dentro do programa político e visual vislumbrado pelo poder encomendante.

Este é o caso do Museu do Ipiranga e do Monumento da Independência, localizados na cidade de São Paulo, Brasil.



Vista do Museu e dos Jardins<sup>11</sup>

Este museu foi concebido para ser um museu de história natural e foi inaugurado em Sete de setembro de 1895<sup>12</sup>. A data escolhida refere-se à independência do Brasil como colônia portuguesa, declarada pelo Imperador D. Pedro I. Em 1922, no centenário da independência brasileira, o caráter da instituição foi *retificado*. Neste mesmo ano foi inaugurado o monumento à independência, um expressivo conjunto de mármore e bronze<sup>13</sup>, onde a figura da Liberdade surge no alto como um gênio sendo conduzido por inúmeros elementos da história da independência brasileira, seus povos originários, sua história conturbada e turbulenta como colônia.

---

<sup>11</sup> Imagem: <https://www.guiadasartes.com.br/sao-paulo/museu-do-ipuranga>

<sup>12</sup> O projeto do Museu foi realizado por Tommaso Gaudenzio Bezzi. Nascido em Turim em 1844, após inúmeros reconhecimentos na Itália, vem para o Brasil e através da influência do Visconde do Rio Branco, realiza o projeto do Museu que foi aprovado e implantado em 1882.

<sup>13</sup> Este monumento foi construído às margens do rio Ipiranga e inaugurado em 1922. Os autores foram Ettore Ximenes, escultor e Manfredo Manfredi, arquiteto. Em 1972, recebeu em seu interior os restos mortais de D. Pedro I, com exceção de seu coração, que está na cidade do Porto.





Monumento à independência<sup>14</sup>

Este conjunto também inclui a Casa do Grito, uma pequena construção que remete ao local de descanso usado por D. Pedro I quando percorria o antigo Caminho do Mar. Um local de pouso para tropas em viagem.

Portanto, temos um complexo mnemônico localizante, cujo percurso se dá desde a simples casa de taipa localizada numa parte frondosa e bucólica do parque, passando pelo monumento e terminando com o museu, seu acervo e particularidades relativas ao império e à construção da nação brasileira. Este percurso pretende evocar a memória do processo de independência da metrópole portuguesa: sua origem em meio a uma viagem, seu processo burocrático através dos patriarcas da independência, suas glórias sonhadas e o futuro glorioso de uma jovem nação. O corpo a ser educado neste percurso recebe as sombras envolventes na casa do grito: a pequena morada baixa e rústica, as paredes grossas, as janelas cortadas com enxó, o piso irregular e frio, os quartos pequenos e a calçada branca. De lá, avista-se o monumento imenso e retórico, em cuja base vemos uma reprodução da pintura Independência ou Morte, de Pedro Américo, que está no Museu. A Liberdade encima e arremata a composição de bronze, apontando para o futuro prometido à nação. Por fim, o percurso encerra-se dentro do Museu, cujo átrio é ladeado por estátuas dos bandeirantes e conduz o olhar para a grande escadaria, ladeada pelos globos de vidro que contém as águas dos grandes rios brasileiros.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> <https://m.folha.uol.com.br/banco-de-dados/2017/12/1940802-parque-do-ipuranga-e-simbolo-de-historia-arquitetura-e-lazer.shtml>

<sup>15</sup> Com suportes de bronze produzidos pelo escultor belga Adrien-Henri-Vital Van Emelen a pedido do então diretor da instituição, Afonso D'Escragolle Taunay, as duas primeiras foram instaladas em 1928 e carregavam



Casa do Grito<sup>16</sup>

---

as águas misturadas dos cursos localizados nos extremos do país: Oiapoque e Chuí (Norte e Sul) em uma e Capibaribe e Javari (Leste e Oeste) na outra. A decoração foi completada em 1930 com mais dezesseis peças referentes aos rios Parnaíba, Tocantins, Paraíba, Madeira, Carioca, Paraná, Negro, Capibaribe, São Francisco, Paraguai, Amazonas, Uruguai, Jaguaribe, Piranhas-Açu, Doce e Tiete. Cada vaso tem capacidade para cerca de 10 litros e até hoje o conteúdo foi trocado apenas uma vez, em 1991. Leia mais em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/museu-ipuranga-rios-brasileiros/>

<sup>16</sup> <http://cidadedesaopaulo.com/v2/atrativos/casa-do-grito/>



Ânfora com água do Rio Uruguai, foto de arquivo

Em meio a este percurso mnemônico, evoco o escritor e antropólogo Massimo Cavenacci. Em seu recente livro *Antropologia da Comunicação Visual*<sup>17</sup> encontra-se a proposta inquietante de uma metodologia de duplo vínculo para os pesquisadores de imagens. Ele aponta que os métodos devem ser pluralizados e indisciplinados numa “constelação epistemológica baseada em”: - Etnografia Reflexiva: Em primeiro lugar, o pesquisador que quer enfrentar esse âmbito pelos métodos etnográficos precisa se colocar numa dimensão reflexiva. Isto significa que não pode ficar neutro ou distante em relação ao objeto de pesquisa, uma vez que cada vez mais se apresenta como sujeito. (...).

- Estupor Metodológico: o estupor como método precisa treinar a porosidade corporal em relação ao encontro com pessoas/culturas/obras desconhecidas e estranhas e que-justamente por isto- são desejadas (...).

---

<sup>17</sup> Cavenacci, Massimo: *Antropologia da Comunicação Visual*, Ed Perspectiva, São Paulo, 2019.

- Composição Polifônica: Walter Benjamin aplica a montagem na composição em 'Paris, capital do Século XIX', texto fundamental para se entender as transformações daquele século (...). "A composição textual dele era movimentada pelos fragmentos selecionados a partir de uma hipótese histórica. (...) O conceito de composição se transfere da sua origem musical em narrativa poético-política que mistura formas diferenciadas no processo da pesquisa por meio de escrituras (ensaios, etnopoética, contos), visual (foto, vídeo, blog), artes (música, design, performance)."

Assim o percurso dos olhos e dos corpos memoriosos que se fazem neste museu - seu parque e monumentos-, acontece no presente do olhador e no passado da nação, e vice-versa. Uma interdependência acontece entre o passado documentado, suas representações na pintura, escultura e arquitetura e o presente fixo como momento perene, digno de ser repetido e ensinado. Um verdadeiro jogo pedagógico de imagens emblemáticas que sobrevivem nas gerações educa visualmente e é circulado pela história da nação brasileira e sua formação. Afirmções repetidas oralmente, na forma escrita e potencializadas por imagens emblemáticas amplificam a narrativa ao infinito e transformam-se em *eco invertido* de sua própria origem, nebulosa e temerária.

O emblema desta premissa encontra-se na pintura "Independência ou Morte", realizada por Pedro Américo<sup>18</sup>. Reproduzida infinitamente em livros didáticos como sendo a imagem da declaração de independência do Brasil de Portugal, alcançou a amplitude de documento imagético de um momento histórico, que passou a não ser contestado.

---

<sup>18</sup> **Independência ou Morte** é uma pintura do artista brasileiro Pedro Américo. É considerada a representação mais consagrada e difundida do momento da Independência do Brasil, sendo o gesto oficial da fundação do Brasil. Seu nome vem da exclamação de D. Pedro I ao proclamar a independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822: "*É tempo! Independência ou Morte! Estamos separados de Portugal!*" Em 1886, o conselheiro imperial Joaquim Inácio Ramalho, então presidente da Comissão do Monumento do Ipiranga, firmou um contrato com Pedro Américo, pelo qual o artista se comprometia a pintar, em três anos, um "quadro histórico comemorativo da proclamação da independência pelo príncipe regente D. Pedro nos campos do *Ypiranga*." Antes de iniciar a pintura, o artista fez minuciosas pesquisas sobre o movimento da Independência, os trajes da época e outros detalhes. Ainda em 1886, mesmo ano em que assinou o contrato para a produção da obra, o artista realizou o estudo que se encontra no Palácio Itamaraty em Brasília. Para esse trabalho, Américo aprofundou-se na pesquisa de época, estudando o movimento independentista, entrevistando testemunhas e buscando indumentárias originais, atenção ao detalhe que transparece tanto no estudo como no trabalho final. Estudou também outras obras de autores de pinturas históricas como Meissonier e Horace Vernet. A obra foi exposta pela primeira vez em 8 de abril de 1888, em Florença e, três meses depois, foi entregue ao governo paulista. O trabalho agradou aos críticos de arte, sendo considerado, à época, como "uma obra colossal" que trazia "o cunho de uma imaginação criadora e de um robusto engenho". No Brasil, a tela foi exposta pela primeira vez em 7 de setembro de 1895, na inauguração do Museu Paulista. O diretor do museu à época, Affonso Taunay, usou-a como ponto de partida e principal peça de um programa de decoração elaborado a partir de um contexto político-ideológico para todo o prédio e suas obras, ficando o quadro como elemento central do salão nobre do museu.



Pintura de Pedro Américo. Óleo sobre tela. 415 cm X760 cm

Composição turbilhonante de força centrífuga, em cujo centro está o imperador com sua espada, apontando para o céu do futuro. O vórtice de paixões dos homens e dos animais contrasta com o carro de boi à direita, cujo condutor vira-se para testemunhar, ele, o povo. O céu alto estende-se até a metrópole. As margens do rio Ipiranga recebem e abençoam o fato. Galões arrancados pelo soldado do centro: a dependência da metrópole é como brasas em fogo! Ao fundo, humilde casebre que no futuro integrará o complexo monumental, a casa do Grito.



Casa do Grito. Sua restauração garantiu uma janela a mais para assemelhar-se à pintura

Esta casa, por tantos anos abandonada, ao ser restaurada foi configurada para assemelhar-se a pintura. Então o círculo das imagens fecha-se: a pintura é encomendada para retratar um momento político- que talvez não tenha existido; a casa existia, mas não correspondia à pintura; a casa restaurada agora é testemunho arquitetônico, vivendo livre da pintura, mas associada a ela; ao olhar a pintura vemos a casa e a casa vive na pintura.

Os personagens todos migraram também para o Monumento. O potente conjunto de bronze e os relevos levam ao ar livre a pintura e seus detalhes. A força do conjunto impressiona em sua retórica monumental e pública: os patriarcas da independência são ladeados pelos indígenas, por membros do clero e pelo povo em suas ocupações. As artes liberais também estão no monumento, na forma de baixos relevos em pedra.



Monumento à Independência. A pintura figurada no baixo relevo



A Liberdade em seu carro triunfal



Detalhe da pintura: os trabalhadores e seus animais (Foto da autora)



Friso das artes do tempo, do espaço e a geografia (Foto da autora)

O percurso de volta ao Museu é uma longa alameda ladeada por escadarias e grupos de árvores. O corpo didatizado e embebido na história ufanista aprendeu que um gesto único e heroico envolveu com liberdade e esperança uma nação sofrida e explorada. A ponta da espada é uma exclamação: o céu não é o limite para o homem! A História apoia-se em gestos e há nobreza em tudo. A sensação de participar de uma história heroica produz uma onda benfazeja e coletiva. O percurso pela alameda é o testemunho físico desta nação livre.

Este é o programa político deste grupo cultural. Um programa repetidor e criador de mitos que se refaz todos os dias.

Porém, ao terminar o percurso, o olhador terá a chance de refletir sobre a ideia de nação, poder e obediência civil: no muro que contorna o museu estão os relevos que assinam este complexo:





O “*fascio*”: crer, obedecer e combater (Foto da autora)

Ao lado de camafeus cegos de pedra, grupos de *fascio* - a machadinha circulado por varas – revela a natureza do sentimento pátrio nascido no sangue e na obediência. O anúncio e o cumprimento das ordens, a mão da justiça, o líder máximo, suas razões e paixões. Tudo perpetuado em pedra, para além das gerações.

### Reflexões finais

O Museu funciona como uma *máquina*<sup>19</sup> para lembrar: com imagens dentro e fora do espaço público, cobertas pelo céu do presente. Como símbolo pátrio, transbordam imagens pitorescas, heroicas, melancólicas, alegres e tristes. Todos os sentimentos são tocados pelos diferentes tipos de imagens e suas localizações, educando o corpo e o espírito do olhador. Mais do que um museu dentro de um parque, o Museu do Ipiranga seu entorno são um programa político feito para uma nação à procura de seu mito de origem.

---

<sup>19</sup> Como expediente metodológico por assim dizer, empenho-me na utilização de artifícios como elementos agregadores de diversas pesquisas. Artifício significa expediente, recurso, mecanismo, inteligência, um dispositivo, enfim, uma *machina*. Utilizado de forma concomitante com a ideia da pesquisa, engendo um engenho metodológico a partir de proximidades e distanciamentos, renego a cronologia da história das imagens e disponho-as em um palácio da memória: este texto.

## Passos na investigação II

### Aprendizagem Intergeracional como Estratégia Educativa na Educação Artística-Um Estudo de intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico

**Conceição Lisboaeta**

email: saolisboeta76@gmail.com

A presente investigação centrou-se na Área da Educação Artística- expressão plástica e teve como objetivo central analisar de que modo, numa estratégia intergeracional, os jogos tradicionais podem ser desenvolvidos numa perspetiva formativa, lúdica e culturalmente relevante. Para este fim, foi levado a cabo um projeto de intervenção designado por PlayAge que visou promover uma aprendizagem intergeracional sobre os jogos tradicionais através da realização de um conjunto de atividades baseadas na construção de jogos tradicionais no contexto escolar e familiar com os avós. Na primeira fase do estudo, em que se pretendeu conhecer a perceção e a vivência das crianças do 1.º CEB e respetivos avós sobre os jogos tradicionais, foram envolvidos 36 alunos de duas turmas do 3º e 4º ano de escolaridade de um Centro Educativo de Ponte de Lima, com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos. Na segunda fase do estudo, apenas 20 crianças da turma do 4º ano de escolaridade e os respetivos avós participaram no projeto PlyAge. Para avaliar o impacto/benefícios do projeto de intervenção, optou-se por um estudo de natureza qualitativa recorrendo a várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente o inquérito por questionário, notas de campo, análise documental (composição das crianças e reflexões escritas da professora titular e uma entrevista semiestruturada aos avós. A análise de conteúdo foi utilizada como técnica de tratamento de dados. Os resultados apontam para que o projeto PlayAge teve um impacto positivo em ambas as gerações, e os seus benefícios foram notórios a vários níveis nomeadamente, no desenvolvimento das aprendizagens essenciais nas artes visuais e em outras áreas do saber, na motivação/envolvimento das crianças para atividades de expressão plástica, na promoção da proximidade e interação geracional, transferência geracional, bem como na valorização do jogo tradicional.

**Palavras-chave:** Educação Artística, Jogos Tradicionais e Intergeracionalidade

## Marchas Populares de S. Pedro na Seara e na Ribeira, manifestação de cultura popular no distrito de Viana do Castelo

**Cristina Araújo**

email: cristinamcaraujo@gmail.com

A apresentação realizada no Encontro Internacional das Artes, resulta da dissertação de mestrado em Educação Artística, concluída na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, com o título *Marchas Populares de S. Pedro na Seara e na Ribeira, manifestação de Cultura Popular no distrito de Viana do Castelo*.

A investigação decorreu em dois contextos diferentes, uma comunidade mais rural e uma mais citadina, que em comum têm os festejos dos Santos Populares, o S. Pedro. O objetivo primordial, do estudo, foi refletir sobre as Artes na educação de cada um de nós, em momentos informais e conhecer o papel que ocupam na vida das comunidades locais. A metodologia aplicada foi a qualitativa, através de um estudo etnográfico com recurso ao estudo de caso, recorrendo a entrevistas e à observação participante. As finalidades deste trabalho de investigação foram: investigar a origem e a evolução das marchas nos dois contextos, conhecer o que caracteriza a prática estética e os comportamentos e refletir sobre conceitos de estética, cultura e identidade.

O estudo revela como resultados importantes, nomeadamente, que é fundamental reanimar e resgatar várias singularidades culturais e identitárias locais, antes que se apaguem das memórias, como é o caso das marchas populares que serviram de propósito ao estudo realizado. Esta atividade revela a sua existência local há vários anos, tendo sofrido alterações para acompanhar os tempos; os indivíduos valorizam as tradições e a cultura popular, põem em prática o papel ativo e cívico de cidadãos. Os saberes são transmitidos em grupo, por vezes com cariz familiar, realizam-se um conjunto de interações sociais, com regras, transmitem-se valores e crenças entre as gerações, desenvolvem a identidade pessoal e de grupo. Os mais experientes reconhecem que nem sempre é fácil cativar os mais jovens para este tipo de iniciativas e atividades de raízes mais populares. Estas manifestações expressam a arte popular, a religiosidade popular e a tradição com rituais de origem profana. Desenvolvem a criação artística, envolvendo áreas como a escultura, a pintura, a música e a dança.

Concluí-se que, a cultura popular possui características singulares e peculiares, na maioria das vezes, transmitidas por via oral, enquanto tivermos testemunhas ainda vivas. É preciso transmitir um conjunto de dados teóricos e práticos no presente, para que fiquem para o futuro; tendo por base a implementação de iniciativas, ou dinâmicas culturais e educativas que surjam com o apoio de entidades locais.

**Palavras-chave:** Património; Cultura Popular; Marchas; Ritual; Educação Artística; Participação Cívica.

## Marchas Populares da Seara um (Des)Encontro com o Centro Educativo da Facha

**Natália Pereira**

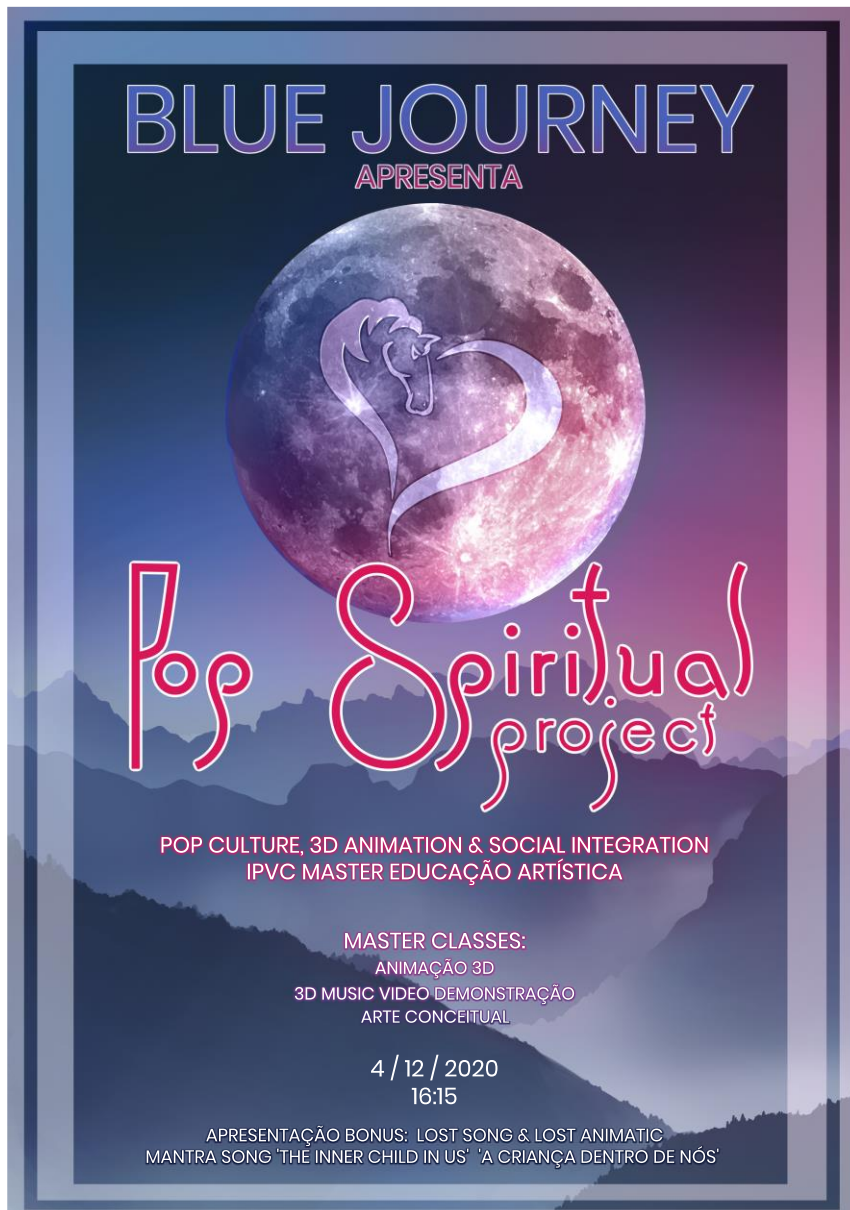
email: nataliamat@yahoo.com

Marchas Populares da Seara - um (Des)Encontro com o Centro Educativo da Facha descreve uma dissertação de Mestrado em Educação Artística, cujo objetivo do estudo foi investigar a sensibilidade da população escolar para a riqueza da manifestação patrimonial, recorrendo à metodologia qualitativa, com base num estudo etnográfico. O estudo envolveu a investigação de teorias e práticas de educação patrimonial, analisou a compreensão da comunidade local acerca do seu património cultural e, especificamente, algumas tradições da arte popular, por forma a aproximar a Escola da Comunidade, a partir da utilização da abordagem de Aprendizagem de Serviço. Os resultados obtidos indicaram que apesar das marchas serem reconhecidas na população em geral a participação das crianças do Centro Educativo da Facha não é muito elevada. Docentes e Encarregados de Educação argumentam que a falta de articulação entre a escola e associação, maioritariamente, se deve ao elevado número de alunos na escola, mas também pelo imenso trabalho que já têm diariamente. Esta reflexão dos docentes e dos encarregados de educação vai ao encontro do que revelam os alunos. Os docentes abordam ainda como fator constrangedor outras questões como a extensão dos programas, do plano de atividades e a proposta de outras atividades pontuais promovidas essencialmente pelo município. Quer os inquiridos na escola, quer a direção das Marchas referem falta interação e concluiu-se que a falta de articulação entre duas das entidades mais relevantes da área geográfica do estudo se deve à tomada de iniciativa em termos de participação e inexistência de atividades de promoção da transmissão da cultura e dos valores locais.

**Palavras-chave:** Património Cultural; Arte Popular; Educação Artística; Aprendizagem de Serviço

## WORKSHOP

(link – parte 1: <https://youtu.be/9cDj1IzQeo8>)  
(link – parte 2: <https://youtu.be/chwAWpyhM5k>)



Arte Performance: Pop Culture, 3D Animation & Social Integration

Blue Journey Master Classes

**Andrea Panzera**

email: [andreapanzera@gmail.com](mailto:andreapanzera@gmail.com)

**Varoon Indalkar**

email: [vindalkar@gmail.com](mailto:vindalkar@gmail.com)

**Nicorene Stassen**

email: [create@nicorene.art](mailto:create@nicorene.art)

It will be presented to the public projects developed by Blue Journey, explaining how they have been generated and the strategies involving Pop Culture, 3D Animation & Social integration. During the Master classes, the public will become familiar with the process applied for creating music, choreographies, and the implementation of the technological culture of 3D Animation. During the workshop, Concept Art will be presented, the public will consider the possibility to utilize material like pencil and paper and experience and learn about this artistic subject. The teachings and the presentation will also work within the concepts of textures, UV's Maps, 3D applications and the symbiosis between concepts and pipeline, covering 3D technological structure. After that, relevant tools, resources, and useful information for those who want to start, as a Conceptual Artist will be discussed. The concluding part of the workshop will be demonstrated how to create a shot and animation on a 3D set. Principles starting with sculpture and entering the animation pipeline, applying generalist techniques. There will be a demonstration of how Autodesk Maya works and explain two alternative modeling methods. Near the end of the workshop, there will be a part dedicated to animation, action, and movement; the public may or may not participate and interact, experiencing, creating poses and actions within the dynamics of 3D technol.

Material (não obrigatório): Lápis e papel. O público interessado em aprender sobre autodesk Maya, poderá fazer *download Autodesk Maya* (versão gratuita).

## AULA ABERTA

**2020**  
**ARTEC OPEN**  
AULA ABERTA DO CTESP DE ARTES E TECNOLOGIAS  
04.12 às 21:30

CONCERTO DOS PEDAÇO MAU

STREAMING NA PÁGINA DO FACEBOOK DA ESE

GINÁSIO DA ESE  
SEXTA-FEIRA 4/12  
21:30

Cofinanciado por:

POCH PORTUGAL 2020 UNIAO EUROPEIA Fundo Social Europeu ipvcese

2º ano do CTESP Artes e Tecnologia (Luz, Som e Imagem)

**Élio Moreira**

email: [eliomoreirald@gmail.com](mailto:eliomoreirald@gmail.com)

**Helder Dias**

email: [hdias@ese.ipvc.pt](mailto:hdias@ese.ipvc.pt)

**João Gigante**

email: [joaogigante@ese.ipvc.pt](mailto:joaogigante@ese.ipvc.pt)

**Pedro Alves**

email: [alvespedro@ese.ipvc.pt](mailto:alvespedro@ese.ipvc.pt)

**Ricardo Cabral**

email: [rcabral@estg.ipvc.pt](mailto:rcabral@estg.ipvc.pt)

**Rui Gonçalves**

email: [goncalvesrui@ese.ipvc.pt](mailto:goncalvesrui@ese.ipvc.pt)

**Pedaço Mau** é uma banda de rock alternativo de Viana do Castelo, com músicas originais, cantadas em português. Ricardo Sá (guitarra/voz) e Paulo Escalreira (bateria) deram vida a este projeto e à medida que as músicas foram surgindo decidiram completar a banda com, Ana Ina (voz), Nuno Teles (voz/sampling/percussão), Pedro Bessa (baixo) e Pedro Cunha (guitarra). Participam na 4ª Edição da Aula Aberta como banda convidada.





15º ENCONTRO  
INTERNACIONAL  
**DAS ARTES**

03.12.20 > 04.12.20

VIANA DO CASTELO  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**NOTAS BIOGRÁFICAS**

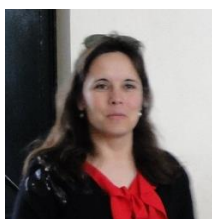
## Notas Biográficas



**Amanda Cunha**, Pedagoga, Especialista em Gestão e Coordenação Escolar. Mestre em Educação Matemática e Tecnológica - EDUMATEC-UFPE. Integrante do Grupo de Pesquisa em Mídias Digitais e Mediações Interculturais – UFPE. Coordenadora do Ensino Fundamental II. Tutora do Curso de Pedagogia da Unopar. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7357782022962842>



**Ana Beatriz Carvalho**, Graduated in Geography from Universidade Federal Fluminense (1990), Master in Urban and Regional Planning from Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995) and PhD in Education from the Federal University of Paraíba (2009). Post-doctorate in Education and Technology at Universidade Aberta, in Portugal. Associate Professor Federal University of Pernambuco, located in the Department of Teaching Methods and Techniques and in the Graduate Program in Mathematical and Technological Education (EDUMATEC). Develops research on the following topics: digital culture, maker culture, digital and transmedia narratives, social networks, cultural studies, distance education and teacher training.



**Ana Braga**, é natural de Barcelos, concelho onde a Olaria é uma arte identitária. A forte e familiar relação com esta atividade levaram-na a se interessar, pela mesma, e a realizar a Licenciatura em Cerâmica e Especialização em Tecnologia Cerâmica. Após realizar o estágio curricular e profissional no Museu de Olaria, Barcelos, integrou a equipa do mesmo, mais especificamente o Serviço Educativo. Desde então realizou diversas formações na área, das quais se refere; Boas Práticas de Preservação e Manutenção de Coleções, Museus e Educação, Serviço Educativos, Educação e Serviços Educativos em Museus, Comunicação Acessível em Museus, entre outras formações promovidas pela Rede Portuguesa de Museus e outras entidades. O crescente interesse pela educação nos Museus e os seus desafios, levaram-na a investir mais na formação e a realizar o Mestrado em Educação Artística. Atualmente desenvolve a sua atividade profissional no Serviço

Educativo e de Animação do Museu de Olaria, onde concebe os programas e planifica as atividades para os diversos públicos, realiza também as visita orientadas e as oficinas cerâmicas dos respetivos programas e atividades.



**Ana Peixoto**, docente na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo desde 1996, é Doutorada em Metodologia do Ensino das Ciências pela Universidade do Minho, com Mestrado em Supervisão Pedagógica, pela Universidade de Aveiro e Licenciada em Ensino da Física e da Química pela Universidade do Minho. O seu percurso académico e profissional conta já com mais de três décadas e a sua investigação tem-se concentrado na formação de professores e educadores de infância. Nos últimos anos, a sua área de interesse e de investigação tem-se focado na metodologia do ensino das ciências nos primeiros anos e na supervisão pedagógica de natureza colaborativa, áreas nas quais tem desenvolvido investigação, quer nacional, quer internacionalmente. Tem ainda desenvolvido investigação nas práticas colaborativas integrando a equipa internacional CARN e Estreia Diálogos. Nestas áreas tornou-se revisora de muitas revistas de referência das quais se destaca, *Sensos* e *Revista Portuguesa de Educação*, *Enseñanza de las Ciencias* e revista *JETEN*. Com centenas de publicações nacionais e internacionais tem integrado comissões científicas em várias conferências e congressos nacionais e internacionais em diferentes áreas temáticas com particular destaque na área da Educação de Infância, da Supervisão Pedagógica e da Metodologia do Ensino das Ciências.



**Anabela Moura**, Professora Coordenadora da Área de Artes, Design e Humanidades do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal. Licenciatura Belas Artes/Pintura (FBAUP), Mestre em *Art, Craft & Design Education* (UDM) Leicester, e Doutora em *Art Education* (USR), Londres. Coordenou diversas Licenciaturas e Mestrados na ESEVC desde 2003 e atualmente o Curso Técnico Superior Profissional de Arte e Tecnologia (Luz, Som e Imagem). É membro do Centro de Investigação CIEC da Universidade do Minho, Braga - Portugal, e tem colaborado com investigadores europeus e não europeus em projetos de financiamento internacional desde 2003. Co-edita a revista internacional “Diálogos com a Arte” do Instituto Politécnico de Viana do Castelo ([www.esv.ipvvc.pt/revistadialogoscomaarte/](http://www.esv.ipvvc.pt/revistadialogoscomaarte/)). Possui diversas publicações e análises críticas em revistas e livros nacionais e internacionais.



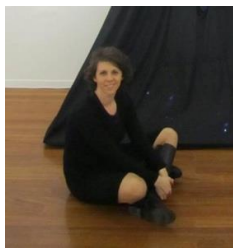
**Andrea Panzera**, coreógrafa e cantora em 3D. Tem trabalhado com comunidades de risco, como refugiados, viajantes e diferentes grupos na Irlanda e em toda a Europa. Andrea é o criador de Blue Journey Powered by The HAA ( Ação humanitária de animação). Os projetos da Blue Journey estão a abraçar a Cultura 3D, a Música, a Dança e a Integração Social. Andrea é também mestranda em Educação Artística no IPVC, Viana Do Castelo.



**António Cardoso**, doutorado em Sociologia pela Universidade Complutense de Madrid, licenciado em Ciências Agrárias e Ambiente, e mestre em Desenvolvimento Rural, pela Universidade de Wageningen (Holanda); Prof. Adjunto do IPVC (Portugal) e membro integrado do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.Nova.UMinho); manifesta interesse por temáticas como desenvolvimento (rural/regional), ambiente/sustentabilidade, organizações, desigualdades e *service-learning*.



**António Jácomo**, Professor no Instituto de Bioética da Universidade Católica Portuguesa e investigador no CEGE – Research Centre in Management and Economics - Católica Porto Business School da Universidade Católica Portuguesa. Tem Doutoramento em Filosofia e Letras pela Universidade Pontifícia de Salamanca, Mestrado em História da Ideia de Europa do Instituto Superior de Estudios y Derechos Humanos Europeos (Universidade Pontifícia de Salamanca) e Licenciatura em Filosofia pela mesma Universidade. Especialização/Pós-Graduação em Neurociências pela Universidade do Minho. Foi Investigador no Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa e na Universidade de Oxford. Foi Professor Associado e Coordenador do módulo Jean Monnet no Mestrado em Estudos Europeus -Universidad Pontificia de Salamanca– Espanha. Colaborou como Professor Convidado da Escola Superior de Educação- Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Áreas de investigação: filosofia da mente, psicologia moral, ética, ciência cognitiva, da religião e Estudos Europeus. É autor de inúmeros artigos, alguns livros individuais e coeditor de alguns livros.



**Carla Vieira Castilho**, natural de Viana do Castelo, Licenciada em Artes Plásticas-Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (2004), Licenciada em Cerâmica Artística pela Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (2011) e Mestre em Educação Artística, pela ESE IPVC em Viana do Castelo (2019). É responsável pelo Estúdio das Artes, onde desenvolve projetos artísticos no âmbito das artes plásticas e performativas na APPACDM-Delegação de Ponte de Lima (junto de pessoas com dificuldade intelectual) desde 2004, dinamizando o atelier de criação, promovendo exposições bem como o trabalho dos intervenientes. A par do trabalho que realiza como Técnica de Artes Plásticas na APPACDM, tem vindo a participar em exposições individuais e coletivas desde 2000. Desenvolve o seu trabalho artístico na área da Pintura e Cerâmica, tendo criado um espaço de trabalho/atelier denominado “Tons de Terra” - local onde se materializam conceitos e se comunica, especialmente através da Cerâmica e da Pintura, por meio de uma forte inspiração na natureza e no primitivismo, levando a cabo peças com uma linguagem contemporânea. Entre os vários projetos nos quais se envolve, dedica-se ao seu trabalho artístico, livre e pessoal, no qual o jogo e o lúdico, estão presentes como crítica à manipulação do pensamento.



**Carla Magalhães**, atriz e economista. Mestre em Educação Artística. Doutoranda em Estudos Culturais. Investigadora do Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, onde desenvolve o projeto de investigação intitulado "Teatro de Marionetas em Portugal: uma cartografia em movimento". Áreas de interesse: Educação Artística - O valor educativo das expressões artísticas no desenvolvimento do ser humano; Estudos Artísticos - Criação, promoção e divulgação cultural; Estudos Culturais - Integração e compreensão dos movimentos culturais e estéticos portugueses modernos e contemporâneos (nomeadamente no que diz respeito ao teatro). <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=8370200506440795>



**Carlos Almeida**, Professor Adjunto da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal. Coordenador Curso de Mestrado em Educação Artística. Possui Licenciatura em Educação Musical pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Mestrado em

Education Studies (Music Education) pela Universidade de Surrey/Roehampton, Londres, e Doutoramento em Didática da Educação Artística, pela Universidade de Valladolid. A sua área de especialidade é em educação artística, aptidão musical e formação de professores. Tem orientado várias teses de mestrado e doutoramento. Colabora com investigadores nacionais e internacionais com várias publicações. Coeditou a revista internacional no Instituto Politécnico de Viana do Castelo Diálogos com a Arte.



**Conceição Lisboa**, Docente de Educação Especial e coordenadora do Projeto Erasmus Puzzling Europe a exercer funções no Agrupamento de Escolas de Ponte de Lima. Iniciou a sua carreira depois de ter tirado a Licenciatura em Professores do Ensino Básico Variante de Matemática e Ciências da Natureza, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, em 1998. Pautou a sua vida profissional pela formação em diversas áreas, sempre ligadas à educação. Concluiu a Pós-Graduação em Necessidades Educativas Especiais, na Universidade Lusíada do Porto. Numa Perspetiva de aprofundamento de conhecimentos, frequenta o 2º ano do Mestrado em Educação Artística, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.



**Cristina Araújo**, docente do Quadro de Agrupamento de Escolas António Feijó, em Ponte de Lima, desde 2013. Concluiu em 1994 o Bacharelato em Ensino Básico 1.º Ciclo, na Universidade do Minho, e posteriormente em 2005, concluiu a Licenciatura de Complemento de Formação Científico-Pedagógica para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, especialização em Língua Portuguesa. Ao longo da carreira profissional e vida pessoal, participou ativamente em grupos de teatro amador e sempre se pautou pelo cumprimento do currículo nas disciplinas artísticas. Tem 25 anos de experiência profissional como docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico e realizou várias formações específicas e gerais na área da Educação. Como forma de aprofundar os seus conhecimentos para um melhor exercício da sua profissão, frequentou e concluiu, em 14 de julho de 2020, o Mestrado em Educação Artística, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.



**Cristina Zhang Yu**, Doctoranda en Psicología de la Educación en la Universitat de Girona (grupo de investigación “Cultura y Educación”) y colaboradora en el equipo DEHISI impulsando propuestas educativas que incorporen las aproximaciones de Fondos de Conocimiento e Identidad. Indaga en la construcción de la identidad y la articulación del racismo en espacios escolares; con una perspectiva crítico-transformadora de las escuelas “interculturales”. Cofundadora de Catàrsia, colectivo antirracista, feminista y anticapitalista de asiáticodescendientes de Barcelona que tiene dos líneas de actuación: 1) creación artístico-política y 2) acompañamiento socioafectivo y educativo a jóvenes de origen asiático.



**David García Romero**, Postdoctoral Researcher from Universitat Autònoma de Barcelona. I developed my doctoral thesis in the Shere Rom Project (socioeducational intervention in context of risk of social exclusion) developed by the DEHISI; in the Service Learning dimension performed by the participant university students. In the field of educational psychology and from a cultural historical perspective, I research about processes related with situated learning and inclusive education, both from related to learning practice organized in a Community of Practice and based in Service Learning. This research is intertwined with teaching in courses of the Graduate of Psychology. Metodologically and epistemologically, I bound my research to democratization of generation of knowledge, exploring Action-Research, Participatory Action Research and Dialogic Research.



**Eugénia Moura**, pianista, estudou em Portugal, Áustria, E.U.A e França, com professores como Helena Sá e Costa, Sequeira Costa, Winifred Wolf e Vlado Perlemutter. Possui os graus de Licenciatura em História, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, de mestrado na Universidade de Boston, EUA e de pós-graduação de Estudos Superiores Especializados em História da Música e Musicologia na Sorbonne, Paris IV, em 1993. Com longa prática como solista e com orquestra, em Portugal, França e Inglaterra, a larga experiência em música de câmara iniciou-se, em 1973, no Conservatório de Música do Porto. Tem colaborado, neste domínio, com Conservatórios, Academias e Escolas Profissionais de Música com músicos, atores e bailarinos portugueses e estrangeiros e atuado em Portugal, Espanha, Áustria, França e Marrocos. Tem realizado inúmeros recitais pedagógicos e conferências-concerto, com o objetivo de divulgar a música erudita, em geral e a música portuguesa, em particular. Colaborou vários anos com a ARTAVE, com a Escola Profissional de Música de Viana do Castelo e com a Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo, do Instituto Politécnico do Porto. Criou o primeiro Mestrado em Ensino da Música em Portugal (1997), através da colaboração com a Universidade de Surrey-Roehampton, Londres, que coordenou durante 10 anos. Fez parte da direção da EPTA-Portugal (European Piano Teachers Association) de 1999 a 2003, responsável pela Área de Música da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (1985-2006), Vice-Presidente da direção da referida instituição (1996-1999), professora convidada da Universidade de Surrey-Roehampton (1997-2006), Diretora da AMFF de 1987 a 2014 e colaboradora do Conservatório de Música de Barcelos desde 2014. Com vários artigos publicados em revistas da especialidade, foi membro de Equipa Editorial da Revista *Ensinarte-*

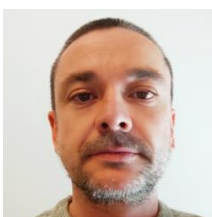
*Revista das Artes em Contexto Educativo*, CESC, Universidade do Minho de 2002 a 2007. . Faz parte de diferentes Júris de Concursos de Piano, nacionais e internacionais e foi Diretora Artística de diversos Festivais de Música. Integra, atualmente, o *Novitatis Trio*.



**Gabriela Barbosa** é doutorada em Didática das Línguas pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Anteriormente, fez um mestrado em Linguística Geral e Portuguesa pela Universidade do Minho. Presentemente, é professora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico, onde é coordenadora do Curso de Mestrado em Professora do Ensino Básico (1º Ciclo e Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo). Possui larga experiência em supervisão de estágios escolares, projetos pedagógicos e unidades de ensino em cursos de educação. Como investigadora, interessa-se pela didática da língua e literatura no âmbito da formação de professores; metodologias ativas de aprendizagem do Português com TIC; e Educação para a Cidadania Global, especialidades que desenvolve nos projetos de investigação em que participa e orienta. Publica e participa em encontros científicos nacionais e internacionais.



**Gonçalo Marques**, docente do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), onde coordena o Curso de Serviços Educativos e Património Local. Investigador do Centro Interdisciplinar Cultura Espaço e Memória (CITCEM) da Universidade do Porto. Doutor em História (2011), pela UP, com Distinção. Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (2018). Especialista em Educação Histórica e Patrimonial. Consultor Científico e Pedagógico de diversas organizações, empresas, municípios e da Rota do Românico. Membro do Conselho Científico de revistas e publicações de especialidade. Autor de livros, artigos científicos em revistas internacionais nas áreas da Educação Histórica e Patrimonial, Didática da História, História de Portugal e Turismo e Património Cultural. Foi Bolseiro de Doutoramento da Fundação Calouste Gulbenkian e galardoado com o Prémio Excelência pela Comissão de Viticultura da Região dos Vinhos Verdes (2014). É Cancelário-Mor da Confraria do Vinho Verde, desde 2013.



**Helder Dias**, nasceu na cidade do Porto no ano de 1973. Concluiu em 1997 a licenciatura em Artes Plásticas – Pintura na Faculdade de Belas Artes da mesma cidade. Em 2002 obteve o grau de mestre em Artes Digitais –



Multimédia, pela Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa. Actualmente, está a realizar o doutoramento na Universidade Nova de Lisboa, no departamento de Ciências da Comunicação e da Linguagem, sob orientação da Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Cruz. As suas áreas de interesse são o vídeo, o desenho e as artes digitais, nomeadamente, a investigação sobre processos de composição generativa e sobre design de interacção. Destaca-se também a participação em diversos projectos transdisciplinares onde colaborou com criadores como Joclécio Azevedo, Cristiana Rocha ou Guillermo Heras.



**Helena Santana** estudou Composição Musical na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto. Em 1998 obteve o grau de Docteur na Universidade de Paris-Sorbonne (Paris IV). Desde 2000, desempenha as funções de Professora Auxiliar no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. Pertence à Unidade de Investigação Inet-MD, sendo autora e coautora de diversos livros e artigos em Atas de Congressos e Revistas de renome Nacional e Internacional. A sua investigação traduz-se ainda na publicação de diversos artigos sobre música contemporânea, análise musical, e sobre as artes na educação.



**Henrique do Vale**, nasceu em 1959. Curso Superior de Pintura da E.S.A.P.; Curso Superior de Design Industrial da E.S.A.D (Matosinhos); Mestrado em “Art, Craft & DA Design Education” 2004, na Universidade de Surrey Roehampton - Londres; Estágio de Litografia/Gravura na Academia de Belas Artes de Liège. Participou em Workshops de Cerâmica em Portugal e Espanha; Workshop de Gravura com Artistas Belgas e Portugueses - Workshop de Gravura Digital/Gravura Tradicional (2004), Projecto/Bienal de Cerveira. É um artista plástico com um percurso de mérito, no panorama das artes plásticas em Portugal . Henrique do Vale é um gestualista de excelência. A sua obra é profundamente rica em histórias, mensagens e vivências, refletindo a sua cuidada observação do espaço habitado e ficcionado. *"As formas labirínticas que o Henrique do Vale recria, dão-nos a sensação de sermos apanhados por um infinito que nos envolve e que nos torna figurantes dos cenários representados e nos fazem sentir que, afinal, ainda está muito por dizer neste mundo da representação"*. Henrique Silva



**Isabel Ferreira**, clarinetista, desenvolveu os seus estudos académicos na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto, sob a orientação dos professores António Saiote e Nuno Pinto. Participou em diversas Masterclasses de performance instrumental, tendo tido a oportunidade de trabalhar com nomes de relevo internacional, tais como Jean-Louis René, Steve Cohen, Ronald van Spaendonck, Philippe Berrod, Enrique Perez Piquer, Larry Combs, Juan Ferrer, Mattias Muller, Michel Arrignon e Alain Damiens. Em Música de Câmara integrou diferentes grupos ao longo dos anos, nos quais trabalhou sob a orientação dos professores Ricardo Matosinhos, Paulo Martins, António Saiote, Jaime Mota e Vítor Pereira. Recebeu uma menção Honrosa no III Concurso de Música de Câmara da ESMAE (2011), tendo-se apresentado em duo de Clarinete e Percussão. Colaborou com algumas orquestras, de que são exemplo a Banda Sinfónica Portuguesa, a Orquestra do Norte, a Orquestra Metropolitana e a Orchestre du Centre Philharmonique. Atualmente leciona a disciplina de Clarinete no Conservatório de Música de Barcelos e na Póvoa de Varzim e integra o Novitatis Trio.



**Joana Fonseca**, violetista, iniciou os seus estudos superiores em 2007 na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, na classe do professor Jorge Alves, e posteriormente na classe do professor António Pereira. Participou em vários Masterclasses orientados por célebres professores como Paul Wakabayashi, Jorge Alves; Ryszard Wóycicki, Marc Tooten e Ana Bela Chaves. Integrou algumas orquestras como a Orquestra Barroca da ESART, onde teve o privilégio de tocar a solo com a mesma; a Orquestra Sinfónica de Leiria, sob a direção do maestro Jean-Sebastien Béreau; e a J. Futura International Orchestra, dirigida pelo maestro Maurizio Dini Ciacci. No âmbito de música de câmara trabalhou com várias formações, nomeadamente Ensemble de Violas D'Arco, Quarteto de Cordas, Quinteto de Cordas, e Quinteto de Clarinete e Cordas, com orientação dos professores Jorge Alves, Miguel Rocha e Luísa Tender. Leciona desde 2011 a disciplina de Viola D'Arco no Conservatório de Música de Barcelos. Atualmente é membro do Novitatis Trio.



**João Gigante** natural de Viana do Castelo, é licenciado em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes do Porto e realizou o Mestrado em Comunicação Audiovisual (Fotografia) na Escola Superior de Música, Artes e Espectáculo do Instituto Politécnico do Porto. Mantém o seu percurso entre a prática das artes plásticas, tendo exposto o seu trabalho em diversas exposições. O seu trabalho complementa as diferentes áreas de

atuação plástica, como a fotografia, o vídeo, a sonoplastia, a instalação e o desenho. Desenvolve também projectos de cariz musical onde se destaca o projecto PHOLE. É também, fundador e diretor da Revista PARASITA (com Hugo Soares). Colabora com a AO NORTE onde é também coordenador da Oficina de Fotografia. Atualmente é docente na área do audiovisual (área científica de Artes, Design e Humanidades) na Escola Superior de Educação do IPVC.



**Jorge Santos**, Artista Plástico, desenvolve atividade na área da Performance/Ritual e Audiovisual/Intermédia. Apresenta o seu trabalho em diversas exposições, festivais, e acontecimentos nacionais e internacionais. Entre 2000 a 2003, foi membro fundador do projeto programático multidisciplinar – Artemosferas, Espaço Artes Múltiplas no Porto, Portugal; 2001 é cofundador do projeto “Fictionary Players”, explora a Instalação, Vídeo, Som e Performance; 2005 até 2011 é codirector de Produção do Projecto de Arte Contemporânea I.M.A.N. [Intermédia, Multimédia, Ação e Nada]; em 2006 é cofundador do Projeto de Performance e Arte Intermédia, “Public Permedia”; 2011 até o presente é coorganizador do projeto multidisciplinar – Ateliers Mompilher, Porto, Portugal. Como artista desenvolve, principalmente pesquisa nas seguintes áreas: 1 - Culturas indígenas (desenvolve-se num espaço cultural intermédio, numa zona conceptual fronteira de ação e intercâmbio cultural, localizada entre o conceito de Ritual Indígena e da Arte Performativa). 2 - Explora diversas e complexas formas da representação do corpo e as suas múltiplas aplicações, num conjunto de interpretações, apropriações e transformações. Objeto de intervenção enquanto lugar de criação, reinvenção, memória e ativismo



**Manuela Cachadinha** é Professora do Instituto Politécnico do Viana do Castelo, onde leciona desde 1985 na Escola Superior de Educação. É Doutorada em Educação, na especialidade de Educação e Interculturalidade pela Universidade Aberta. É Mestre em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa pela Universidade Nova de Lisboa e Licenciada em Sociologia pela mesma Universidade. É investigadora integrada do Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais. Tem realizado trabalho de investigação sobretudo nas áreas da Sociologia, da Cultura, da Educação, da Interculturalidade e do Envelhecimento. Tem publicado diversos trabalhos de investigação e artigos em revistas nacionais e internacionais.



**Maria Antonieta Morais**, Professor Adjunta na Escola Superior de Tecnologia e Gestão e na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) desde 1999. Doutorada e mestre em História da Arte pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. É bacharel no Curso Superior de Artes e licenciada em Design Industrial pela Escola Superior de Arte e Design-Matosinhos. Como docente no IPVC participou na organização de diversas exposições de arte e de design, tendo feito parte de comissões de organização/científicas de diversos eventos. As suas áreas de interesse de investigação focalizam-se em história da pintura/ desenho/ gravura e no âmbito do traje civil/moda e das artes decorativas.



**Maria Celeste Cantante**, Doutora em Literatura, Especialidade em Literatura Norte-Americana investigadora do Grupo de Investigação: CEMRI - Media e Mediações Culturais, Universidade Aberta, professora de Inglês de quadro de agrupamento. Tem apresentado várias comunicações a nível nacional e no estrangeiro na área da Literatura e do Cinema. Tem publicados diversos artigos. Orientadora de Mestrado, bem como formadora de docentes.



**Maria do Céu Diel** é Professora Associada aposentada pela EBA UFMG. É pesquisadora da memória e da emblemática. Atualmente dedica-se à gravura em metal e mantém uma galeria virtual em <https://mariadiel.art/> <http://lattes.cnpq.br/9839766708967300>



**Mercedes Prieto** nasceu e criou-se na Galiza, mesmo na raia com Portugal. É licenciada em Química Orgânica e em Dança. Recentemente concluiu um doutoramento em Ciências da Educação cujo tema foi o estudo das conexões entre a Matemática e a Dança. Trabalha como artista e formadora em diversos projetos entre eles o MUS-E, programa internacional que leva as artes às escolas do primeiro ciclo. Uma das suas principais motivações é a de estabelecer pontes culturais entre a Galiza e Portugal, ideia que foi desenvolvendo com livros, oficinas e bailes como os realizados com o seu grupo Pesdelan como forma de recuperar a cultura participativa para socializar e manter vivo o património imaterial. A nível do ensino, dá formação em Dança a professores em diferentes centros de formação nomeadamente para o Ministério de Educação de Portugal no âmbito do Plano Nacional das Artes. Leccionou a disciplina de expressão corporal e dramática na Escola Superior de Educação de Beja. É coordenadora pedagógica da Associação PédeXumbo e faz parte do Conselho Artístico da Associação Menhuin Portugal.



**Natália Matos Pereira**, docente do 1º Ciclo do Ensino Básico a exercer funções no Agrupamento de Escolas de Ponte da Barca. Iniciou a sua carreira depois de ter tirado o Bacharelato em Ensino Básico – 1º Ciclo, no Instituto de Estudos da Criança, na Universidade do Minho em 1997. Pauta a sua vida profissional pela formação em diversas áreas, sempre ligadas à Educação. Concluiu a Licenciatura em Educação, na área de Especialização de Administração e Gestão Escolar, no Instituto Superior de Educação e Trabalho em 2005. Esteve durante 18 anos ligada a funções sindicais, com possibilidade de contacto com docentes de todos os níveis de ensino. Em 2009, retomou funções docentes a tempo parcial e em paralelo com o Sindicato dos Professores da Zona Norte. Nas horas em que desempenhava funções no Agrupamento de Escolas de Ponte de Lima, foram-lhe atribuídas 5 horas da disciplina de Educação Artística e Educação Física, numa turma do Centro Educativo da Facha. Numa perspetiva de aprofundamento dos conhecimentos na área, frequentou e concluiu o Mestrado em Educação Artística, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, em julho de 2020.



**Nicorene Stassen**, é um artista conceptual, Ilustrador, Artista de Textura 3D e Produtor Executivo na Blue Journey. Experiente em storyboarding, web design e ilustração para livros de histórias. Estudou Concept Art e formou-se em Summa Cum Laude na Vancouver Animation School. É apaixonada por dar vida a histórias através da arte.



**Patrícia Vieira** é doutorada em Design pela Universidade do Porto (Faculdade de Belas Artes, 2018), mestre em Artes Digitais pela Universidade Católica Portuguesa (Escola de Artes, 2001) e licenciada em Design de Equipamento pela Escola Superior de Artes e Design (ESAD Matosinhos, 1995). As suas áreas de investigação centram-se no design de comunicação, UI e UX design, design do produto e design para sustentabilidade. É professora adjunta no Instituto Politécnico de Viana do Castelo onde, desde 1998 lecciona em diversos cursos nas áreas de design do produto, comunicação, multimédia e produção audiovisual. Paralelamente tem desenvolvido projectos de design de comunicação institucional. Foi premiada nacional e internacionalmente em concursos de design de produto e multimédia, assim como teve expostos projectos de concursos de design, realizados individualmente ou em co-autoria (Portugal, Japão, Alemanha, Inglaterra, EUA).



**Pedro Alves**, produtor de áudio e técnico de som (freelancer). Licenciado em Produção e Tecnologias da Música, pela Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo da ESMAE, Instituto Politécnico do Porto. Antigo aluno da Academia de Música de Viana do Castelo. Membro do grupo Contraponto. Docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, no CTeSP Artes e Tecnologia, área do som, e dinamizador do “ArTec Open - Aula Aberta do CTeSP Artes e Tecnologia”.



**Ramiro Moreira** de Araújo, Licenciado em Gestão Artística e Cultural (GAC) e Mestre em Educação Artística, pela Escola Superior de Educação (ESEVC) do Instituto Politécnico de Viana do Castelo; Tutor de Estagiários dos Cursos de GAC e CTESP de Artes e Tecnologias da ESEVC; Autor das Peças de Teatro “*Artes e Artistas do Estuque de Viana do Castelo*” (2018) e “*Ai Estucaria...Estucaria*” (2017); Ex-Diretor do Setor Cultural da Sociedade de Instrução e Recreio de Carreço (SIRC) e Ator amador.



**Raquel Moreira**, docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo desde 2016. Desenvolve atividade profissional na organização de exposições e atividades educativas desde 2006, tendo colaborado durante nove anos na produção do Curtas Vila do Conde - Festival Internacional de Cinema e na Solar - Galeria de Arte Cinemática. Artista visual e doutoranda em Arte Contemporânea no Colégio das Artes da Universidade de Coimbra. A sua formação inclui o mestrado em Estudos Artísticos - Estudos Museológicos e Curadoriais na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, a licenciatura em Artes Plásticas – Multimédia na mesma Faculdade, e a licenciatura bietápica em Gestão do Património na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Tem vindo a apresentar regularmente o seu trabalho desde 2010, em exposições individuais e coletivas, em espaços como o Sismógrafo, Galeria do Sol, Casa Tait, Casa do Médico, Museu da FBAUP, KubikGallery e Fundação José Rodrigues (Porto), Lugar do Desenho (Gondomar), Círculo de Artes Plásticas de Coimbra, Bienal de Cerveira, e mais recentemente no Museu de Serralves, no âmbito do projeto colaborativo Water Event, de Yoko Ono.



**Ricardo Cabral**, designer, construtor de objetos, loriguense. Mestre em design. Docente do curso CTESP de Artes e Tecnologia, UC de Desenho e Visualização Digital.



**Rosário Santana** estudou Composição Musical na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto. Em 1998 obteve o grau de *Docteur* na Universidade de Paris-Sorbonne (Paris IV). Desde 1999, desempenha as funções de Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico da Guarda. Pertence à Unidade de Investigação Inet-MD, sendo autora e coautora de diversos livros e artigos em Atas de Congressos e Revistas de renome Nacional e Internacional. A sua investigação traduz-se ainda na publicação de diversos artigos sobre música contemporânea, análise musical, e sobre as artes na educação.



**Rudesindo Soutelo**, nascido em Tui, na Galiza, a 29 de Fevereiro de 1952. Compositor e Mestre em Educação Artística e também em Ensino da Música. Foi professor na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, e ensinou Análise e Técnicas de Composição, e também História da Cultura e das Artes, nos Conservatórios de Música do Porto e Braga, em Portugal. Em 1976, com o grupo *Letrinae Musica*, apresentou o movimento novo-neo-new-dadá *Quadrado de Pi*, ligado à rebelião Fluxus. Em 1980, em Madrid, criou uma editora de música e também promoveu e financiou revistas controversas e irreverentes. Em 1986, redigiu o projeto para uma escola internacional de música na vila churrigueresca de Nuevo Baztán, obviamente sem sucesso. Como compositor, alguns dos títulos das suas obras parecem ter uma intencionalidade beligerante, como *Oppius dei-Quadros duma máfia musical espanhola*, mas são apenas uma forma irreverente, divertida e sonora de se rir das capelinhas que pretendem controlar a música. Publica artigos académicos e de divulgação e é membro fundador da Academia Galega da Língua Portuguesa (AGLP). Defende a forma significante e a atitude estética para combater o olhar vazio que produz a arte sem sonho da decadência.



**Rui Gonçalves**, é Licenciado, desde 2010, em Gestão Artística e Cultural, pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Possui formação de Regisseur Teatral, com especialização em Iluminação de Cena, desde 1996, pela Escola do Centro Dramático de Évora, em parceria com o CFPTS (Centre de Formation Professionnelle aux techniques du spectacle – Estraburgo, França). Trabalha nas Artes de Palco, desde 1991, tendo passado por diversas Companhias de Teatro, destacando-se o Centro Dramático de Évora, o Teatro das Beiras, da Covilhã e o Centro Dramático de Viana do Castelo. A sua área técnica e criativa tem sido a iluminação de cena, tendo já realizado dezenas de desenhos de luz para diferentes tipos de espetáculos e diversos Encenadores. É, desde o ano de 2005, Diretor Técnico do Teatro Municipal Sá de Miranda, em Viana do Castelo, funções que exerce atualmente. Tem sido Consultor Independente na área da iluminação e Formador de Iluminação de Cena, para diversas Instituições, destacando-se a Fundação Inatel. Foi Docente Convidado da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, nos anos de 2011 e 2012, na Licenciatura em Gestão Artística e Cultural, leccionando as UC's de Produção de Espectáculos, Tecnologias de luz e Som e Prática das artes Performativas. Colaborou no desenho do CteSP – Artes e Tecnologia (Tecnologias de luz, som e imagem), proposto pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e faz parte do seu Corpo Docente, desde que o seu início, onde leciona as Unidades curriculares de Iluminação de Cena e Tecnologias da Luz.





**Sarai García Díaz**, doctoranda en Psicología de la Educación en la Universitat Autònoma de Barcelona. Con un recorrido profesional iniciado por la carrera de bellas artes, he centrado mis estudios en el arte como herramienta de transformación social. Investigo sobre la creación de narrativas identitarias mediante la expresión identitaria para visibilizar su potencial relacional y social. Me interesa la humanización de las relaciones en los contextos educativos, la visión de la persona como creadora de cultura y el cuestionamiento de la concepción monolítica y estática de la identidad. Desarrollo un proyecto de Investigación Acción en el marco del equipo DEHISI, con el objetivo de utilizar el arte con fines psicosociales en una escuela de alta complejidad educativa de Barcelona.



**Varoon Indalkar**, é um animador, artista de storyboard e ator de voz. O seu interesse pela animação começou durante a infância quando mostrou um grande interesse pelas artes, especialmente no desenho e no cinema. Estudou no DSK International Campus na Índia e formou-se na Supinfocom em França. O seu trabalho inclui as premiadas curtas-metragens 'Trois Francs Six Sous' e 'The Last Stand - A War Film'. Tendo trabalhado em séries televisivas na Índia e na Coreia do Sul, atualmente trabalha como artista de CG no Bonjour Saigon no Vietname. O Varoon trabalha com a Blue Journey há mais de um ano. O seu papel no HAA é o supervisor de animação da curta-metragem "Courage".

---

<sup>i</sup> A partir desta referência, Estados Unidos da América passará a ter sempre a designação de Estados Unidos.